

DOBRA(NDO) COM(O) SUBJETIVAÇÃO: INVENÇÃO DE SI NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES-PROPOSITORES DE ARTE

Glauco Ferreira -UFSC

Resumo

A educação e, mais especificamente o ensino de arte, podem ser propostos como modos de subjetivação contemporâneos. Aqui o conceito de “dobra” é pensado com modo de subjetivação nos contextos pedagógicos de estágios curriculares no ensino de artes. Sugiro as potencialidades de pensarmos nestas experiências como um processo de invenção de si, invenção de um professor que possa ser, em suas práticas docentes futuras e ao longo de seus primeiros contatos com a escola e outros ambientes educativos, um professor-propositor. Neste percurso buscam-se desdobrar várias das referências teóricas que compuseram minhas próprias experiências nos estágios curriculares, referências estas tomadas enquanto palavras que potencializaram meu percurso subjetivação e de invenção própria, sugerindo a figura do professor-propositor como motor de transformações pedagógicas e fazeres políticos.

Palavras-chave: ensino de arte; subjetivação e invenção de si; formação de professores; estágios curriculares.

Abstract

Both art education as education in general can be proposed as instances of contemporary subjectivity. Here the concept of "dobra" is proposed as instances of subjectivity in educational contexts and in the internships of young teachers. I suggest we consider the potential of these experiences as a process of "self-inventions" of teacher; invented by teachers who can be teacher-proposers in their future teaching practice or in their first contacts with schools and others educational contexts. This paper seeks to address a number of theoretical references that were part of my own experiences in internships, references that can be taken as words that have strengthened my own subjectivity, suggesting the figure of the "teacher-proposer" as an engine of political doings and pedagogical changes.

Key words: art education, subjectivity and self-invention; teachers training, internships.

Dobra(ando): propondo um percurso

Sugerir a “dobra” - conceito pós-moderno proposto como modo de subjetivação na contemporaneidade - como um percurso pode se constituir num exercício novo e ousado para refletir sobre as experiências em estágios curriculares de ensino de artes, momentos em que podem se formar professores-propositores com concepções distintas a respeito da educação. Sem querer estender minha

experiência de estágio curricular como proposta generalizante ou modelo para outras experiências de estágio em artes ou em outras áreas de conhecimento, sugiro aqui algumas das potencialidades de pensarmos nestas referências como um processo de invenção de si, invenção de um professor que possa ser, em suas práticas docente futura e ao longo de seus primeiros contatos com a escola e em outros ambientes educativos, um professor-propositor. Esta “figura pedagógica nova”, se incorporada por sujeitos reflexivos, pode potencializar processos em que o exercício de construção de si mesmo/a como propositor/a de experiências venham a provocar tanto transformações de si como dos estudantes com quem se mantêm relações de afeto, cooperação e aprendizagem no ambiente escolar, ao mesmo tempo em que se criam e desenvolvem proposições em sala de aula e no contexto social mais abrangente, como motores de transformação social.

Minha intenção é desconstruir um pouco da “sombra negativa” que cobre as experiências de estágio curricular em artes – muitas vezes visto como uma atividade “difícil” e até mesmo traumática por alguns estudantes de licenciatura em artes visuais ou plásticas – sugerindo uma “expansão” dos objetivos visados nestas atividades nas graduações e cursos de artes, isto é, os objetivos concentrados em formar unicamente profissionais da educação habilitados para que atuem em instituições públicas e privadas de ensino. Quero aqui apontar para uma dimensão mais subjetiva de minhas próprias experiências estágio e propor que possamos “caminhar” por este “percurso de subjetivação”, evidenciando e potencializando algumas proposições teóricas e pedagógicas que consideram e dão importância ao próprio exercício de formação e subjetivação dos estudantes que realizam seus estágios em artes e que se tornarão professores em ambientes educativos variados.

Aqui se trata de dobrar idéias umas sobre as outras e provocar algumas confusões de sentidos que possam também resultar em novas configurações possíveis de significados. Deste modo parto do que venho chamando de “dobra”, referindo-me ao conceito desenvolvido pelo filósofo Gilles Deleuze para quem, como aponta Rosana de Oliveira (2008), a dobra é vista como subjetivação, como um

processo [que] constitui um "dentro" que é "a dobra do fora". (...) a subjetividade seria é uma dobra do exterior. A "interioridade" dobrada não é um "sistema psicológico", mas uma superfície descontínua, um dobramento da exterioridade. Subjetivação como dobra significa pensar em termos dos

efeitos de composição de forças, práticas e relações que operam para transformar o ser humano em variadas formas de sujeito, em seres capazes de tomar a si próprios como os sujeitos de suas próprias práticas, sem abandonar a dimensão dos coletivos sociotécnicos - implicados nos fluxos que se dobras - e de sua historicidade, atualizada nas práticas e instituições. Nesse sentido, a noção de dobra permite ainda um reconhecimento das possibilidades de transformação e de criação que estão abertas. (OLIVEIRA, 2008)

Nesta “sobreposição de dobras teóricas” que aqui apresento a intenção é tentar encontrar as possíveis relações da interatividade com as palavras e as imagens tomadas como materialidades poéticas no exercício educativo em sala de aula, motes para o processo de invenção de si e motores de processos de subjetivação tanto de estagiários como de professores de arte. Ao longo deste trabalho abordarei algumas das concepções teóricas que permearam meu próprio processo de subjetivação ao longo das experiências de estágio curricular. Muito mais do que um relato de como se desenvolveu esta experiência em sala busco aqui abordar algumas das referências que foram importantes neste percurso, as palavras e autores que potencializaram todo o processo e desencadearam meu próprio processo de reflexão e subjetivação através do ensino de artes.

(Des)dobrando concepções pós-modernas sobre educação

Com o desdobramento dos estudos pós-estruturalistas em educação surge recentemente o que se designou como os estudos pós-críticos em educação, que se constituíram em minha via privilegiada para pensar as experiências de estágio curricular em artes. Tadeu Tomaz da Silva apresenta interessantes estudos sobre este assunto em seus trabalhos mais recentes. Em um dos capítulos de seu livro *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo* (2001) o autor introduz a crítica pós-estruturalista sobre o discurso pedagógico, localizando a impossibilidade de existência de uma teoria pós-estruturalista do currículo:

Não se pode falar propriamente de uma teoria pós-estruturalista do currículo, mesmo porque o pós-estruturalismo, tal como o pós-modernismo, rejeita qualquer tipo de sistematização. Mas há certamente uma atitude pós-estruturalista em muitas das perspectivas atuais sobre o currículo. [...] [Pode-se dizer que essa perspectiva] vê o processo de significação como basicamente indeterminado e instável, enfatizando estas características em questões de conhecimento. O significado não é pré-existente; ele é cultural e socialmente produzido. [...] Essa ênfase nos processos de significação é ampliada para se focalizar especificamente nas noções de verdade. (TOMAZ DA SILVA, 2002, p.122-123)

Questionando essas noções e destacando o processo pelo qual algo é *considerado* como verdade (os “conteúdos estáticos” que são “transmitidos” através de uma grade curricular em artes, por exemplo), por seu caráter relativo e conjuntural na sua abordagem e construção do conhecimento, a abordagem pós-estruturalista em educação vai incorporar a necessidade que questionar as definições pré-estabelecidas e naturalizadas nas teorias e nas práticas pedagógicas. A perspectiva pós-estruturalista visa desconstruir os inúmeros binarismos de que são feitos os conhecimentos que constituem o currículo e a educação e mesmo o ensino de artes: masculino/feminino; heterossexual/homossexual; branco/negro; científico/não científico (SILVA, p.124, 2002). O que está colocado em jogo são justamente os referenciais fortemente estabelecidos e, considerando esta dinâmica, também o forte referencial produzido pelas teorias críticas, que questionam por sua vez, num sentido mais geral, as regras que regem o *status quo*. Tadeu Tomaz da Silva, em uma entrevista, situa esta relativização do conceito de “crítica”:

Esse sentido de crítica [questionar as regras dos *status quo*] exige, parece-me, algum apoio em um chão – uma fundação – a partir do qual, e relativamente ao qual, se questiona aquele *status quo*. Em suma, a noção de crítica, nesse sentido, exige um centro, um ponto estável, uma referência certa. Ora, é justamente a possibilidade de existência de um tal centro, de um tal ponto, de uma tal referência, que é colocada em questão pelas perspectivas [...] “pós-críticas”. Nesse sentido, elas claramente não têm nada de “críticas”, pois o que elas colocam em questão é precisamente a própria noção de “crítica”. Agora, supor que dizer isso significa afastar qualquer possibilidade de pensamento ou de ação política significa aceitar simplesmente as definições de pensamento e de política explícita ou implicitamente formuladas pelas chamadas teorias críticas, as quais supõem, precisamente, aquele ponto de apoio, aquele centro – firme, estável e certo. Mas tirar o ponto de apoio não implica deixar de pensar ou de agir. (TOMAZ DA SILVA, 2002, p 10)

Assim os estudos pós-críticos em educação não deixariam de ter implicações políticas e neste sentido, o que se considera como pensamento e ação política passa por uma relativização e começam a abarcar campos não considerados anteriormente como espaços de intervenção política, principalmente pela teoria crítica e suas influências sobre o campo da educação. As noções a respeito de identidade e subjetividade começam a ser encaradas e questionadas como espaços para intervenção e mudança:

Questionar o sujeito ou o ser humano como essência ou substância e concebê-lo, ao invés, disso, como construção histórica, cultural, social, significa precisamente ampliar o âmbito daquilo que significa fazer política e não estreitá-lo. É graças aos questionamentos das noções de identidade, por exemplo, ligados justamente às

teorias que desconfiavam de qualquer noção essencialista e substancialista de ser humano ou de sujeito, que a idéia de “fazer política de esquerda” tem se ampliado consideravelmente para abranger não apenas e exclusivamente o campo econômico, mas uma gama muito mais variada de atividades humanas. (TOMAZ DA SILVA, 2002, p 11)

Novamente fica claro que existe uma intencionalidade nas posições deste autor que refletem um tipo de engajamento político nos estudos pós-críticos em educação, e que está fortemente influenciado pelo escopo da teoria crítica, ainda que intencione justamente subverter estes paradigmas teóricos ali presentes. Os estudos pós-críticos em educação estão fortemente influenciados pelas teorias de estudiosos como Gilles Deleuze, Felix Guattari, Jacques Derrida e Michel Foucault e buscam justamente questionar as noções de emancipação e libertação, muito caras à teoria crítica em educação, colocando no centro de seus questionamentos as concepções de sujeito e de subjetividade, de uma forma bastante diversa dos estudos críticos. Seria uma maneira de subverter os pressupostos da teoria crítica, tratando de promover uma desconstrução destes pressupostos, deslocando as prescrições para sua constituição. Sandra Corazza (2001) explicita a necessidade de provocar um tipo de estranhamento frente a estas noções pré=definidas, como maneira propulsora para descobrimentos subjetivos na experiência educativa:

Porque não formulam qualquer política subjetivadora prescritiva, essas teorias [pós-críticas] convidam-nos a expor a astúcia do autoconhecimento, renunciando às práticas que nos aprisionam às próprias identificações. Incitam-nos a fazer uma antologia histórica e crítica das subjetividades, tornando-as estranhas; a desmascarar a contingência de suas verdades fixadas; a desenterrar suas raízes históricas; descobrir o funcionamento dos processos de subjetivação que ocorrem em um domínio particular de saber-poder. [...] A subjetivação é a relação que renasce sempre em vários lugares e sob múltiplas formas. Afetando a si, a fórmula geral da subjetivação consiste em produzir efeitos sobre si mesmo/a. estes efeitos não são reflexos passivos das experiências humanas, mas têm, articulados aos códigos morais, uma eficácia constitutiva, subjetivadora e de governo. (CORAZZA, 2001, p.57 e 63)

A educação é tomada aqui como um modo de subjetivação, e trata de analisar seus conhecimentos, linguagens, formas de raciocínio, ciências, tipos de experiência, técnicas normativas, enquanto vinculados às relações de saber e de poder que atravessam os corpos para gravar-se nas consciências (CORAZZA, 2001, p. 57). Para mim, a maneira de produzir efeitos sobre mim mesmo, tinha ver com a possibilidade de conhecer a mim mesmo neste processo formativo enquanto

professor de arte através dos estágios curriculares. Era uma maneira de reconfigurar minha própria subjetividade no contato com o contexto escolar e com os estudantes com os quais tive contato direto nas aulas que elaborei. A partir destas experiências eu estava afetando a mim mesmo e aos outros numa relação afetiva e sensível, articulando minhas próprias concepções sobre ensino, educação e arte com o contexto que encontrei na escola em que ocorreram minhas experiências de estágio. Este tipo de abordagem está profundamente influenciado, como dito antes, pelos estudos de Michel Foucault, que é aqui uma das principais referências a partir da teoria desenvolvida por ele, onde se poderia sugerir a educação um modo de construção de subjetividades particulares. Inclusive, em um de seus escritos, Foucault deixa que claro o motivo pelo qual ele enfatizou, com grande importância, o estudo das relações de poder, profundamente relacionada a maneira como os indivíduos constroem sua subjetividade, Isto é, descobrir como os humanos se tornam sujeitos, o objetivo principal de suas pesquisas:

Eu gostaria de dizer [...] qual foi o objetivo do meu trabalho nos últimos vinte anos. Não foi analisar o fenômeno do poder nem elaborar os fundamentos de tal análise. Meu objetivo, ao contrário, foi criar uma história dos diferentes modos pelos quais, em nossa cultura, os seres humanos tornam-se sujeitos. [...] Tentei estudar [...] o modo pelo qual um ser humano torna-se um sujeito. Por exemplo, eu escolhi o domínio da sexualidade – como os homens aprenderam a se reconhecer como sujeitos de “sexualidade”. Assim, não é o poder, mas sim o sujeito, que constitui o tema geral de minha pesquisa. (FOUCAULT, 1995, p. 231-232)

Para o autor, em nossa cultura existem diversos modos pelos quais os seres humanos se tornam sujeitos. Em seus estudos o autor abordou a diversas maneiras pelas quais através de modos de subjetivação específicos (a sexualidade, a loucura, a medicina, por exemplo) indivíduos se tornam sujeitos formando, através das diversas relações que se dão nestes âmbitos, suas próprias subjetividades. Assim, muitas vezes, subjetividade é entendida, nos estudos que tomam a teoria foucaultiana como base para suas elaborações, como uma construção social e cultural que se desenvolve em diversos tipos de dispositivos, onde ocorram experiências intersubjetivas. Muitos destes conceitos desenvolvidos por Foucault são transpostos para outras áreas de conhecimento, intencionando estabelecer outros tipos de reflexões. Uma destas áreas, como dito antes, é a própria área de estudos sobre educação.

Dobrando-se: subjetivações como invenções e experiência de si

Neste sentido o autor Jorge Larrosa (1995) aponta a partir da teoria Foucaultiana, que existem diversos tipos de dispositivos onde ocorrem este tipo de experiência conformadora de subjetividades, através de uma atitude de reflexão sobre si mesmo. A experiência de si, como uma noção também desenvolvida por Foucault, seria então uma construção mediada no dispositivo pedagógico, entre outros, como um modo de subjetivação contemporâneo. No caso o dispositivo pedagógico seria um lugar no qual podem se constituir ou se transformar experiências de si. E estes dispositivos seriam qualquer lugar no qual se aprendem ou se modificam as relações que o sujeito estabelece consigo mesmo. Este tipo de relação não ocorre como dito, somente no espaço pedagógico. O autor nos dá exemplos da dinâmica que pode ser estabelecida em diversos espaços, neste movimento transformador:

Por exemplo, uma prática pedagógica e de educação moral, uma assembléia em um colégio, uma sessão de um grupo de terapia, o que ocorre num confessionário, em um grupo político, ou em uma comunidade religiosa [podem se constituir em tipos de dispositivos], sempre que estejam orientados à constituição ou à transformação da maneira pela qual as pessoas se descrevem, se narram, se julgam ou se controlam a si mesmas. Tomar os dispositivos pedagógicos como constitutivos da subjetividade é adotar um ponto de vista pragmático sobre a experiência de si. [...] Dessa perspectiva a [educação] não pode ser vista como um espaço neutro ou não-problemático de desenvolvimento ou de mediação, [...] mas como produzindo formas de experiência de si nas quais os indivíduos podem se tornar sujeitos de um modo particular. (LAROSSA, 1994, p.57)

Dá-se assim grande ênfase no movimento de auto-reflexão para a criação da própria subjetividade. Esta ênfase se dá de um modo diverso do proposto na pedagogia crítica, onde a auto-reflexão se deve à necessidade de explicitar certas concepções para incitar um movimento de mudança e transformação social e cultural. Nos estudos pós-críticos em educação a auto-reflexão, tomada como experiência de si, proporciona a possibilidade de criação de subjetividades específicas que podem também, em um contexto intersubjetivo, influenciar mudanças sociais e culturais ainda que de formas diferentes das que são propostas nas teorias educativas críticas. Este incentivo à prática reflexiva dos professores é reafirmado nas discussões teóricas desta tendência pedagógica, como modo essencial para construção de suas próprias subjetividades:

As práticas para fomentar a auto-reflexão crítica dos professores definem o que vale como experiência crítica de si e os constituem em seu funcionamento mesmo como práticas pedagógicas. Trata-se, em todos os casos, de analisar a produção da experiência de si (o que conta como autoconhecimento, como tomada de consciência, ou como auto-reflexão

crítica) no interior de um dispositivo (uma prática pedagógica com determinadas regras e determinadas formas realização). (LARROSA, 1994, p.58)

Evidencia-se que a formação de um professor de arte está permeada por escolhas e experiências que se dão no âmbito subjetivo, nas escolhas que o professor faz para si mesmo, concebendo essas escolhas como uma maneira de construir subjetividades, observando a arte e seu ensino como um dispositivo pedagógico específico para esta experiência. Aqui se opera uma apropriação do conceito de subjetivação desenvolvido por Foucault, proposto num tipo de instituição que não foi diretamente abordada por este autor, a escola. É uma apropriação do conceito que está sendo proposta num contexto distinto daquele em que Foucault o elaborou. O que está sendo proposto nestes estudos é que os dispositivos de saber/poder e os modos de subjetivação contemporâneos, conceitos desenvolvidos pelo autor em momentos distintos de sua trajetória teórica, possam ser realocados no âmbito dos estudos sobre educação, propondo aos seus leitores (professores, pedagogos e outros envolvidos com as questões teóricas e metodológicas relacionados à educação) um novo tipo de abordagem destes mesmos conceitos em outro âmbito de debates teóricos.

Esta proposta, tomar a educação como um modo de subjetivação, pode se demonstrar um tanto descolada da realidade, quando se torna explícita, como fica evidente nas análises efetuadas pela pedagogia crítica e na minha própria experiência em sala de aula, o papel disciplinador exercido pela escola no que concerne à subjetividade de professores e estudantes. A proposta de tomar a educação como um modo de subjetivação contemporâneo teria de enfrentar, neste contexto disciplinador que é a escola, alguns limites para seu desenvolvimento, ainda que esta postura favorável a subjetivação possa se desenvolver em algumas instâncias, nas brechas que estão sempre presentes em um contexto totalizante.

Propondo dobras: as potências de um professor-propositor de arte

Tentando enveredar com uma proposta positiva por estas brechas abertas no contexto por vezes adverso que é a escola e dialogando teoricamente com os estudos pós-críticos em educação e a teoria pós-estruturalista, estão as contribuições importantes de duas estudiosas brasileiras que escrevem sobre a arte e seu ensino, valiosas referências que encontrei também ao longo de meu percurso

acadêmico e na formação com professor: são Miriam Celeste Martins e Gisa Picosque. Responsáveis pela concepção pedagógica dos materiais educativos do Instituto Arte na Escola¹, organização voltada à qualificação de professores de arte, que visa qualificar o ensino da arte no Brasil, estas autoras buscam fundamentar seus estudos partindo de autores pós-estruturalistas como Foucault e Gilles Deleuze.

Num artigo elaborado conjuntamente, intitulado *Travessias para Fluxos desejan-tes do professor-propositor* (2007), as autoras vão sugerir a possibilidade do surgimento de um professor-propositor, influenciadas pelas proposições artísticas dos artistas Lygia Clark e Hélio Oiticica. Estes artistas tomaram a interação e participação do público como elementos decisivos na constituição de seus trabalhos. Resgatando um escrito de Lygia Clark sobre um de seus trabalhos as autoras vão evidenciar o que a artista concebia como participação e interação, quando propunha que os espectadores e eles próprios (artistas) se transformassem em propositores:

Nós somos os propositores: somos o molde, cabe a você o sopro, o sentido da nossa existência. Nós somos os propositores: nossa proposição é o diálogo. Sós, não existimos. Estamos à sua mercê. Somos os propositores: enterramos a obra de arte como tal e chamamos você para que o pensamento viva através da ação. Nós somos os propositores: não lhe propomos nem o passado, nem o futuro, mas o agora. Experimentar um espaço sem avesso ou direito, frente ou verso, apenas pelo prazer de percorrê-lo, e dessa forma ele mesmo [o participante] realiza a obra de arte. “Caminhando” leva todas as possibilidades que se ligam à ação em si mesma: ele permite a escolha, o imprevisível, a transformação de uma virtualidade em um empreendimento concreto. (CLARK, 1980, p.23-24)

Lygia Clark propõe uma postura de diálogo onde a posição anterior do público, que entra em contato com obras de arte, deixa de ser uma postura distanciada passando a ser um movimento de participação ativa na constituição da própria obra, que se realizava na própria ação do participante. *Caminhando* se trata de uma fita de papel colada de forma invertida em suas duas extremidades, formando uma fita de Mobius², que deveria ser recortada com uma tesoura em sua extensão para formar outro objeto nas próprias mãos daquele que efetua a ação. O recorte deste objeto propõe a escolha do participante no ato de seguir por uma ou outra extremidade. Mas o crucial é que o participante deve escolher por onde seguir e esta é uma escolha que só o próprio sujeito, em contato com a obra, pode efetuar. Neste sentido o trabalho se torna, em certo modo, parte da ação e escolhas

conscientes do participante que também “se coloca na obra”, ativando-a e realizando uma proposição elaborada pela artista, transformando-a em realidade.

Esta nova postura sugerida ao expectador da obra de arte, proposta por Lygia Clark, também presente em muitos de seus trabalhos de Hélio Oiticica, surgia como influência dos contatos que estes artistas tinham com a produção de arte européia³, onde o fator da interação nas obras de arte e da subjetividade dos participantes já estava colocada desde os anos 60. A semelhança entre as propostas destes artistas com algumas das questões presentes na teoria pós-estruturalista, no que concerne ao peso dado aos modos de subjetivação, pode ter influenciado Gisa Picosque e Miriam Celeste Martins a efetuarem esta aproximação conceitual entre estes artistas e estas discussões sobre a teoria pós-moderna.

As autoras resgatam o conceito presente na obra de Lygia Clark para se apropriar dele e criar algo novo, proposto ao contexto da arte e de seu ensino, sugerindo a possibilidade de um professor-propositor. Sugerem este professor-propositor como uma maneira de superar, com a mudança de postura do educador agindo sobre seu contexto, algumas das concepções tradicionais e naturalizadas presentes na educação e que muitas vezes contribuem diretamente para a manutenção das características disciplinadoras da estrutura escolar. Para tornar-se este tipo de professor as autoras vão sugerir que seja necessário fazer escolhas e que para fazê-las o professor deve ousar e tornar claras para si mesmo quais são as suas próprias concepções. Inspiradas pelo pós-estruturalismo (principalmente nas discussões sobre cartografia apontadas por Gilles Deleuze) elas sugerem a possibilidade de fazer mapas e estabelecer cartografias do trajeto subjetivo efetuado pelo professor-propositor:

Como Lygia Clark e Hélio Oiticica, para quem o artista é o propositor, a proposta é que professoras/professores façam suas escolhas, percorram seus próprios caminhos nos mapas de territórios da arte e da cultura. Que sejam também propositores. A cartografia é apenas um primeiro acercamento para propor a experiência com problematizações que deixam em aberto os fazeres do educador, reconvocando “estados de invenção”. [...] A aposta é na liberdade de professoras/professores inventando a si mesmos e seus fazeres em sala de aula, ao sabor da inocência de certo aprendizado, experimentando o traçado de seus próprios mapas de arte, desenhando lineamentos para percorrer lugares pouco explorados, sítios valorizados, buscando trilhas e clareiras junto com seus aprendizes. (MARTINS&PICOSQUE, p. 349-350, 2005)

Este tipo de proposta dá importância à retomada e resgate do trajeto e dos fazeres pedagógicos efetuados pelo professor e em meu caso, por um professor de artes em formação. Noto que as autoras não abordam diretamente a situação concreta em que se encontram a maioria dos professores, onde nem sempre é possível (devido às condições de trabalho, salário, motivação, etc) efetuar este tipo de proposta por elas sugerido. Mas é importante notar que todo processo de construção de subjetividades se dá a partir de uma situação concreta onde se estabelecem uma imensa variedade de relações interativas. Em suas proposições também existe uma apropriação das discussões pós-estruturalistas transportadas para o ambiente da educação, e esta transposição nem sempre considera as importantes implicações expressas na realidade escolar brasileira. Mas acredito ainda assim que a mudança de postura proposta por elas pode se constituir numa das maneiras de escapar das posturas profissionais mais confortáveis, sem se deixar cair na fácil acomodação e abstenção frente às dificuldades encontradas no percurso profissional dos educadores, tentando acessar as brechas que o contexto disciplinador e hierarquizado da escola deixa em descoberto, a partir da adoção de outras posturas e iniciativas. Acredito que possa pessoalmente, a partir desta perspectiva, ter um tipo de postura semelhante, onde eu seja o responsável por minhas próprias escolhas como parte da constituição de meu próprio processo subjetivo relacionado ao meu percurso profissional.

(Re)dobra(ndo) potências

As minhas próprias escolhas e concepções foram sendo realizadas e construídas ao longo de meu percurso formativo na graduação de modo que estabeleceram uma série de implicações em meu processo pessoal de subjetivação enquanto sujeito e profissional envolvido como o ensino de artes. A iniciativa de retomar neste trabalho estas tendências educativas com as quais tive maior identificação ao longo da graduação se deve a este duplo comprometimento presente nos estudos pós-críticos em educação, na tomada de consciência como forma de apropriação do próprio caminho formativo daquele que escreve - como é meu caso no contexto deste trabalho - ou daquele que cotidianamente elabora suas aulas e segue seu caminho fazendo suas escolhas pedagógicas e educativas. Foram palavras que potencializaram toda a experiência e desataram um processo de subjetivação que é permanente e contínuo e que se seguiu ao longo de outras experiências educativas⁴

após o término de meus estágios e da conclusão do curso de graduação⁵, nos quais elas reverberam como potências não conclusivas, alertas luminosas para não resvalar em posturas comodistas e derrotistas frente ao contexto escolar e ao modo como o ensino de artes é encarado nas escolas públicas em geral. São palavras e referências que foram aqui (re)desdobradas e refletidas através da metáfora da dobra enquanto subjetivação, que foram tomadas aqui enquanto palavras que potencializaram meu percurso de invenção própria, e que sugeriram para mim a figura do professor-propositor como um dos motores possíveis de transformações pedagógicas e fazeres políticos nos contextos educacionais, que não estão de forma alguma desvinculados de contextos sócio-culturais mais amplos.

A possibilidade de ativar incessantemente um movimento de reinvenção enquanto professor e sujeito, revendo constantemente minhas concepções, e construindo um processo de escolhas que guiaram o caminho que foi trilhado é o que pôde proporcionar uma experiência de si enquanto modo de subjetivação. Este movimento fez com que se pudesse impulsionar também o pensamento e ação crítica na realidade, com vistas influenciar na realização de transformações significativas no contexto, incorporando responsabilidades como professor e como cidadão comprometido com mudanças qualitativas na educação. Estas propostas surgem também como possibilidade emancipatória para qualquer outro professor que venha a tomar seu processo de trabalho de maneira inventiva e poética, potencializando posturas que sejam ousadas frente às condições algumas vezes adversas das escolas. Surgem também como parte daquilo que nos constitui enquanto sujeitos, permeados por escolhas e afetos subjetivos⁶, numa compreensão em que se incorpora estas mesmas escolhas como influências importantes nas mudanças e transformações significativas que podem ocorrer no contexto social e educativo em que estamos inseridos.

¹ Conferir: <http://www.artenaescola.org.br/>

² O nome se deve a August Ferdinand Möbius, matemático que pesquisou sobre as propriedades desta figura geométrica.

³ Conferir: CLARK, Lygia; OITICICA, Helio; FIGUEIREDO, Luciano. Lygia Clark - Helio Oiticica: Cartas, 1964-1974. Rio de Janeiro: UFRJ, 1996.

⁴ Ao longo de meu percurso profissional pude avaliar que estas referências teóricas seguiram potencializando minhas iniciativas e invenções pedagógicas, especialmente no contexto das oficinas e mediações que desenvolvi

juntamente com Marion de Martino, Fabíola Scaranto e Monique Bens, enquanto coordenávamos conjuntamente a Ação Educativa do Museu Victor Meirelles/IBRAM, instituição federal sediada em Florianópolis- SC.

⁵ Meus Estágios Curriculares foram realizados numa das maiores escolas da América Latina, o Instituto Estadual de Educação- IEE, maior escola pública de Florianópolis e que no período passava por uma paralisação que durou um mês, após uma intervenção do Governo Estadual. Para mais informações a respeito das vivências em sala de aula e para outras referências presentes neste trajeto conferir meu Trabalho de Conclusão de Curso em Artes Plásticas, “Tornar-se Arte-Educador: uma trajetória entre arte, educação e antropologia”, originado a partir das vivências nos estágios. Disponível em www.glaucoferreira.com.

⁶ Este trabalho foi elaborado a partir de alguns extratos de meu Trabalho de Conclusão de Curso em Artes Plásticas, “Tornar-se Arte-Educador: uma trajetória entre arte, educação e antropologia”. Agradeço especialmente às minhas professoras nos estágios curriculares, importantes guias nesta reflexão e “potencializadoras” de todas as referências: Tereza Franzoni, Terezinha Franz, Jocielle Lampert, Cristina Pessi, Maria L. Batezat Duarte, Elaine Schmidlin e Sandra Ramalho e Oliveira.

Referências

CLARK, Lygia; GULLAR, Ferreira; PEDROSA, Mario. Lygia Clark. Rio de Janeiro: FUNARTE, 1980.

_____; OITICICA, Helio; FIGUEIREDO, Luciano. Lygia Clark - Helio Oiticica: Cartas, 1964-1974. Rio de Janeiro: UFRJ, 1996.

CORAZZA, Sandra Mara. O que Deleuze quer da Educação? Revista “Deleuze pensa a educação”. S, data, S/editora.

_____. O que quer um currículo?: pesquisas pós-críticas em educação. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

FOUCAULT, Michel. O Sujeito e o Poder. In: RABINOW, Paul e Hubert DREYFUS. Michel Foucault: uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do Eu e educação. In: Tadeu da Silva, Tomaz (org.). O sujeito da Educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

MARTINS, Mirian Celeste (Org.). Mediação: Provocações estéticas. Universidade Estadual Paulista – Instituto de Artes, Pós-Graduação. São Paulo, v. 1, n. 1, outubro 2005.

_____ e PICOSQUE, Gisa. *Travessias para Fluxos desejantes do professor-propositor*. In: OLIVEIRA, Marilda Oliveira de. Arte, educação e cultura. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2007.

OLIVEIRA, Rosana Medeiros de. Tecnologia e subjetivação: a questão da agência. Internet, disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-71822005000100008&script=sci_arttext, acesso em: 20 de junho 2008.

TOMAZ DA SILVA, Tadeu. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

TOMAZ DA SILVA, Tadeu. Mapeando a [complexa] produção teórica educacional – Entrevista com Tomaz Tadeu da Silva (concedida à Luís Armando Gandin, João M. Paraskeva e Álvaro Moreira Hypólito) in: *Currículo sem Fronteiras*, v.2, n.1, pp.5-14, Jan/Jun 2002.

Glauco Ferreira

Mediador e professor em Artes Visuais e Antropólogo. Licenciatura em Artes Plásticas pelo Centro de Artes da Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC. Mestrando em Antropologia Social no PPGAS da Universidade Federal de Santa Catarina - PPGAS/UFSC. Faz parte do grupo de pesquisa TRANSES – Núcleo de Antropologia do Contemporâneo. Trabalha com oficinas e mediações em Museus, ONGs e Escolas. glaucoart@gmail.com