

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA
FILHO”**

Campus de São Paulo

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES – IA/UNESP

MARIANA POUGY

CONTEXTO DE LIBERDADE E O ARTISTA

PROFESSOR:

CRIAR É RESISTIR

São Paulo

2022

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”

Campus de São Paulo

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES – IA/UNESP

MARIANA POUGY

**CONTEXTO DE LIBERDADE E O ARTISTA PROFESSOR:
CRIAR É RESISTIR**

Dissertação submetida à UNESP – Universidade Estadual
Paulista, como requisito parcial exigido pelo Programa de
Pós-Graduação em Artes, para a obtenção do título de
Mestre em Artes.

Área de concentração: Arte e Educação.

Linha de Pesquisa: Processos artísticos, experiências
educacionais e mediação cultural.

Orientador: Prof. Dr. Wladimir F. C. de Mattos

São Paulo

2022

Ficha catalográfica desenvolvida pelo Serviço de Biblioteca e Documentação do Instituto de Artes da Unesp. Dados fornecidos pelo autor.

P872c Pougy, Mariana, 1992-
Contexto de liberdade e o artista professor : criar é resistir /
Mariana Pougy. - São Paulo, 2022.
62 f.

Orientador: Prof. Dr. Wladimir Farto Contesini de Mattos
Dissertação (Mestrado em Artes) – Universidade Estadual
Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Instituto de Artes

1. Arte - Estudo e ensino. 2. Professores de arte. 3. Artistas como
professores. 4. Material didático. 5. Prática de ensino. I. Mattos,
Wladimir Farto Contesini de. II. Universidade Estadual Paulista,
Instituto de Artes. III. Título.

CDD 707

Bibliotecária responsável: Laura M. de Andrade - CRB/8 8666

MARIANA POUGY

CONTEXTO DE LIBERDADE E O ARTISTA
PROFESSOR: CRIAR É RESISTIR

Dissertação submetida à UNESP – Universidade Estadual Paulista,
como requisito parcial exigido pelo Programa de Pós-Graduação em Artes,
para a obtenção do título de Mestre em Artes.

Dissertação aprovada em: 09/11/2022

Banca examinadora

Prof. Dr. Waldimir Farto Contesini de Mattos
Instituto de Artes da UNESP – Orientador

Profa. Dra. Luiza Helena da Silva Christov
Instituto de Artes da UNESP

Prof. Dr. Sebastian Alexi Wiedemann Caballero
Escola de Educação e Pedagogia – Universidade Pontifícia Bolivariana

Aos professores que ousam desobedecer e às crianças, que o fazem sem esforço.

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, cuja força faz tudo e qualquer coisa se tornar possível.

Ao meu pai e meus irmãos, sem suas risadas nada disso teria sentido.

Ao George, pela paciência e pelo companheirismo.

Aos amigos Pedro Ogata, Lídia Ganhito, Vitor Sório e Mariana Pacor, que sempre me lembram da importância de ter com quem conversar.

Ao meu orientador Prof. Dr. Wladimir Mattos, pela generosidade ao longo deste percurso.

Aos colegas do grupo de pesquisa N'Me (Núcleo de Estudos Metodologias de Pesquisa em Arte), pelas trocas sempre muito enriquecedoras.

Ninguém faz nada sozinho; sorte a minha de ter encontrado vocês no caminho.

Resumo

Esta dissertação tem como objetivo tornar visível o modo como os textos de apoio didático, e os materiais didáticos em geral, podem ser disparadores para a criação didática do professor artista pesquisador e, consequentemente, para sua ação de resistência em meio aos jogos de poder que cerceiam sua prática. A partir de minha experiência como professora de Arte e como elaboradora e autora de livros didáticos, e também a partir de minha vivência como aluna do mestrado em Artes, relato um percurso criativo e apresento obras de arte e proposições didáticas que surgiram do contato com leituras, encontros e debates realizados junto ao grupo de pesquisa N'Me (Núcleo de Estudos sobre Metodologias de Pesquisa em Arte), que integrei durante todo o período de realização desta pesquisa e onde pude experimentar diversos modos de me relacionar com os estudos, tendo como cerne a prática artística. Apesar do discurso corrente nos meios acadêmicos, mostro que muito mais do que retirar ou tolher uma idealizada autonomia do professor, o diálogo com os materiais de apoio didático carrega uma potência de criação e pode promover encontros alegres, uma vez que a prática docente está inserida em um contexto de liberdade. A partir de Foucault, compreendo *contexto de liberdade* como o modo como nos governamos desde a Modernidade, inclusive na instituição escolar. Esse contexto permite que os professores artistas pesquisadores possam criar e, assim, resistir. Em diálogo com Deleuze e Rancière, compreendo que as práticas de resistência permeiam a ação criativa e que, a partir de uma motivação criadora, o professor artista pesquisador pode expressar aquilo que chega até ele sem desperdiçar as oportunidades que os livros didáticos podem trazer. Assim, o encontro com os livros didáticos pode ser permeado por uma ética da alegria, que permite que o professor se sinta livre para escolher o quê desses materiais aproveitar e percebe onde neles encontra eco.

Palavras-chave: livro didático; objeto cultural; criação; resistência; prática docente.

ABSTRACT

This dissertation aims to make visible the way in which didactic support texts, and didactic materials in general, can be triggers for the didactic creation of the artist/researcher/teacher and, consequently, for his action of resistance in the midst of the power games that constrain their practice. From my experience as an art teacher and as a writer and author of textbooks, and also from my experience as a student of the Masters in Arts, I report a creative journey and present works of art and didactic propositions that emerged from the contact with readings, meetings and debates carried out with the research group N'Me (Núcleo de Estudos Metodologias de Pesquisa em Arte), where I was able to experience different ways of relating to studies, having artistic practice as the core. Despite the current discourse in academic circles, I show that much more than removing or hampering an idealized teacher autonomy, the dialogue with didactic support materials carries a power of creation and can promote joyful encounters, since the teaching practice is inserted in a context of freedom. From Foucault, I understand the context of freedom as the way we govern ourselves since Modernity, including in the school institution. This context allows the artist/researcher/teacher to create and, thus, resist. In dialogue with Deleuze and Rancière, I understand that resistance practices permeate creative action and, from a creative motivation, the artist-researcher teacher can express what comes to him without wasting the opportunities that textbooks can bring. Thus, the encounter with textbooks can be permeated by an ethic of joy, which allows the teacher to feel free to choose what to use from these materials and to perceive where they find an echo.

Keywords:

Textbook, cultural object, creation, resistance, teaching practice.

Sumário

Do contexto (ou de onde parto a escrita)	10
Da forma (ou do modo de pensar)	22
Capítulo 1. Toda linguagem é artística	29
Capítulo 2. Jogos de improviso e subversão	35
Capítulo 3. Contexto de liberdade: criar é resistir (ou a vergonha de ser professor)	47
Balanço	54
Referências bibliográficas	57

Do contexto (ou de onde parto a escrita):

O primeiro emprego que tive foi como educadora em uma escola de línguas, em 2010. Essa escola tinha como público-alvo crianças de 2 a 12 anos. As aulas aconteciam em dois formatos: em pequenos grupos dentro do espaço da escola, ou individualmente, na casa dos alunos. Os educadores tinham cada um o seu horário semanal, sendo que às sextas-feiras nenhum dava aula: esse dia era reservado para as reuniões e formações continuadas.

Foi assim que comecei meu trajeto profissional na educação: como professora em uma escola de línguas particular voltada para a elite da capital de São Paulo que investia boa parte da mensalidade paga pelas famílias em cursos de formação continuada para seus professores e em recursos didáticos para serem usados em aulas.

Sediada em uma casa em um dos bairros mais ricos da cidade, a escola tinha um de seus cômodos inteiramente dedicado a guardar seu acervo de materiais de apoio didático. O cômodo tinha prateleiras do chão até o teto em todas as paredes, repletas de livros didáticos, livros paradidáticos, literatura infantil, jogos colaborativos e competitivos, brinquedos etc. Constantemente eram acrescentados novos itens ao acervo, e os professores eram estimulados a revirar aquele cômodo e a utilizar o máximo de materiais em suas aulas. Muitas vezes, os planejamentos para as aulas se davam a partir das escolhas desses materiais.

O grande diferencial dessa escola, para além do ensino individualizado, estava no cuidado com a formação de seus educadores. Nós aprendíamos não apenas as técnicas de ensino de línguas desenvolvidas pelos fundadores da escola, mas também nos

aprofundávamos em teorias da educação e em estudos sobre o desenvolvimento da criança. Éramos estimulados a aprimorar nosso trabalho de planejamento de aulas e sequências didáticas, sempre tendo como ponto de partida os materiais de apoio didático disponíveis na escola.

Assim, ao longo de um ano, período em que trabalhei nessa escola, aprendi a me debruçar sobre esses materiais, a explorá-los até esgotar suas possibilidades didáticas, a criar planos de aula e sequências didáticas usando desde apenas bolinhas pula pula até livros didáticos e jogos de tabuleiro com manuais extensos, e pude verificar, nos encontros com meus alunos, a eficácia desses recursos enquanto apoio para a prática didática e enquanto artefatos que podem causar, nos alunos, encantamento e reflexão.

Nos anos seguintes, abandonei o curso de Letras e me inscrevi na graduação de Licenciatura em Artes Visuais na UNESP. Trabalhei em outras escolas, também particulares e com grandes acervos de recursos didáticos. Levei alguns anos para conseguir me distanciar do ensino de línguas e atuar como professora especialista em Arte, até que trabalhei como professora de ateliê em uma ONG localizada na divisa entre Embu das Artes e Taboão da Serra. Nessa ONG, os recursos didáticos eram escassos: apesar das doações e parcerias com empresas, a biblioteca era pequena e no almoxarifado faltavam papéis, lápis, tintas, pincéis, colas etc. Isso se refletia na minha prática enquanto professora; agora, era necessário planejar aulas que não fossem dependentes dos recursos didáticos e que ainda fossem eficientes e divertidas, mesmo tendo disponíveis apenas lápis grafite e papel sulfite.

Concomitante a essa experiência desafiadora, passei a trabalhar como freelancer no mercado editorial, elaborando encartes para o professor para livros paradidáticos e planos de aula para livros didáticos de Arte. A partir dessa vivência, me tornei coautora de livros didáticos de Arte para o PNLD (Programa Nacional do Livro e do Material

Didático)¹, alcançando com minhas propostas milhões de estudantes da rede pública e dezenas de milhares de professores de Arte do 6º ao 9º ano do ensino fundamental.

Além de minha experiência profissional, devo somar aqui o que constatei durante as discussões e debates enquanto cursava as disciplinas da Licenciatura em Artes Visuais. Muitas vezes, parecia ser unânime a opinião de que os livros didáticos são ruins para a educação, não têm qualidade conceitual ou didática e são os grandes responsáveis pela falta de autonomia do professor, levando-o na direção contrária à figura de um professor artista pesquisador. Entretanto, e de acordo com Circe Maria Fernandes Bittencourt (2004), apesar desses materiais causarem intensas polêmicas e críticas de muitos setores, têm sido sempre considerados como instrumentos fundamentais no processo de escolarização.

Não à toa, desde que entrei na graduação, até os dias atuais, cursando o mestrado em arte educação e trabalhando como editora de livros didáticos em uma empresa grande de serviços educacionais, ouço repetidamente críticas aos materiais e livros didáticos, vindas de professores da educação básica e de colegas pesquisadores. Quando participava de conversas que tocavam nesse assunto – no grande mal que os livros didáticos fazem para a educação e para a criatividade e autonomia docentes –, me sentia deslocada por não entender como um livro poderia ser tão maléfico e ter tanto poder sobre as ações de um professor a ponto de retirar dele sua *autonomia*.

¹ Em resumo, o PNLD é um programa do MEC de distribuição de livros e materiais didáticos. Recentemente, ampliou seu escopo, abraçando não apenas livros didáticos e paradidáticos, como também *softwares*, jogos educacionais, materiais de reforço, materiais destinados à gestão escolar, entre outros. A distribuição dos materiais contemplados pelo Programa atende os quatro segmentos (educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental, anos finais do ensino fundamental e ensino médio); os materiais são distribuídos para as escolas da rede pública que participam do Censo Escolar do INEP, e que tenham adesão formal ao programa atualizada anualmente. O PNLD tem como Órgãos e Áreas Gestoras a Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC), a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC) e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Em geral, na formação de professores, o conceito de autonomia parte das perspectivas iluminista e crítica do conhecimento. Afirmar-se que o professor conquista sua autonomia por meio do *esclarecimento*, procedimento típico de uma visão racionalista. Essa perspectiva influenciou as teorias pedagógicas tradicionais, baseadas principalmente em Immanuel Kant (SILVA, 1999).

A filosofia crítica é outra vertente filosófica que baseia o conceito de autonomia a partir dos estudos ligados à Pedagogia. Baseada nas ideias de Karl Marx, entende que a autonomia é fruto da emancipação e da tomada de consciência individual, principalmente de classe, mas também dos processos produtivos e dos meios de produção (idem, 1999).

Por outro lado, a partir da perspectiva pós-estruturalista – vertente teórica que forjou a teoria pós-crítica na Pedagogia (idem, 1999), o conceito de autonomia não parte do individualismo ou da autossuficiência, mas das relações entre as pessoas, entre as pessoas e a cultura e entre as pessoas e as coisas do mundo (LAROSSA, 1994). Assim, a autonomia não é um atributo de um sujeito ou um processo de tomada de consciência individualizado, mas se dá *em relação*.

Acredito que trabalhar como professora em instituições com muitos materiais de apoio didático, outra com poucos, e atuar como elaboradora e autora de livros didáticos tenha sido o ponto de partida de minhas inquietações acerca de um dos principais temas desta pesquisa: as relações que traçamos e praticamos com os materiais de apoio didático enquanto participantes de um contexto de liberdade, do qual faz parte a escola contemporânea.

Para pensar sobre o modo como acontecem as relações entre os professores e os objetos da cultura escolar, como os materiais de apoio didático, encontrei no conceito de *contexto de liberdade* um caminho possível. Segundo Michel Foucault (2004), o contexto de liberdade é o pano de fundo das relações de poder horizontalizadas, que funcionam

como um jogo estratégico em que poder e resistência convivem em luta direta e, ao mesmo tempo, em meio a normas e regras governamentais.

Assim, pode-se afirmar que em espaços educativos contemporâneos - como a instituição escolar - os docentes têm liberdade para fazer aquilo que quiserem com o que têm em mãos - como os livros e outros materiais didáticos -, desde que sigam as orientações governamentais. Mais do que debatermos se o professor médio do Brasil é despreparado ou não, se o livro didático oferece apoio suficiente ou propostas que não levam em conta a realidade do ensino público, talvez a questão mais importante a ser levantada quando pensamos sobre o que realmente governa e controla o professor sejam as leis e normas governamentais.

Portanto, em vez de me debruçar sobre os conteúdos presentes nos materiais didáticos, sobre a voz que fala com os professores por meio do material didático ou mesmo sobre seu modo de produção, me debruço sobre o que pode surgir do encontro com esses materiais quando encarados como objetos culturais passíveis de interpretação e de apropriação, ou seja, de recriação por professores que resistem.

Esta dissertação, nesse sentido, busca questionar o conceito de autonomia docente e sua relação com os livros e materiais didáticos a que os professores de Arte têm acesso no ambiente escolar. Aqui, busco refletir sobre a prática de um modo outro de se relacionarem professores e materiais de apoio didático. Além disso, interessa explorar os campos conceituais que permeiam a arte e a educação, e o ensino de Arte, que, encarados como criações humanas, não apenas situam pensamentos, mas também podem ser ponto de partida para a criação docente.

Nesse trajeto de pesquisa, encontrei um caminho possível que me permitiu transitar entre a análise e a criação, sem que eu me perdesse no discurso da recusa que, conforme o pensamento de Espinosa (2015), pode resultar em maus encontros, que geram

afetos tristes e diminuem a potência de viver. Segundo esse filósofo, os bons encontros e a alegria podem se transformar em uma ação de resistência muito mais potente do que carregar um discurso ressentido que nos paralisa e impede de pensar e agir.

Essa perspectiva me ajudou a caminhar por um território híbrido onde o campo da arte e o campo da educação se encontram e onde o professor e o artista também se encontram, se transformam e se misturam. Situar as relações de ensino e aprendizagem nesse território fez possível enxergar os materiais de apoio didático não apenas como produtos da indústria cultural que respondem a políticas neoliberais e de homogeneização da educação, mas também como ponto de partida para a criação docente.

Reconhecer que os professores, assim como os artistas, criam propostas, discursos e leituras de mundo que partem das relações que eles fazem com os objetos da cultura e com as coisas do mundo possibilita crer que os livros e materiais didáticos não têm em si o controle sobre a autonomia docente, pois os processos de subjetivação e a aparência das subjetividades podem acontecer, apesar daquilo que foi previamente desenhado ou planejado.

Analisar a qualidade conceitual, o conteúdo ou a variedade de atividades propostas em livros didáticos não é algo que me interessa nesta pesquisa. Coletar relatos de como professores da rede pública usam e avaliam os livros didáticos que têm disponíveis também não. O que interessa, então?

O que me interessa é a prática de um modo outro de se relacionarem professor e materiais de apoio didático, ou objetos da cultura escolar, que, proponho, pode se beneficiar dos procedimentos da criação artística. Pois, como aponta Jorge Larrosa em seu ensaio “O ensaio e a escrita acadêmica” (2003), o modo de fazer está ligado ao modo de pensar:

[...] os dispositivos de controle do saber são também dispositivos de controle da linguagem, quer dizer, das nossas práticas de ler e escrever, de falar e escutar. Nosso trabalho na academia tem a ver com o saber, é basicamente um trabalho com palavras. O que fazemos a cada dia é escrever e ler, falar e escutar. A partir disto, poderíamos dizer que o conformismo linguístico está na base de todo conformismo, e que falar como Deus manda, escrever como Deus manda e ler como Deus manda, ao mesmo tempo, é pensar como Deus manda. Também poderíamos dizer que não há revolta intelectual que não seja também, de alguma forma, uma revolta linguística, uma revolta no modo de nos relacionarmos com a linguagem e com o que ela nomeia. Ou seja, que não há modo de “pensar de outro modo” que não seja, também, “ler de outro modo” e “escrever de outro modo”. (LARROSA, 2003, p. 102)

Assim, interessa também explorar os campos conceituais que permeiam a arte e a educação, que, encarados como criações humanas, não apenas situam pensamentos, mas também podem ser ponto de partida para a criação.

Agora, o que justifica esse interesse? Livia Santos Brisolla, em sua tese de doutorado “Educação, indústria cultural e livro didático” (2015), apresenta o livro didático como um instrumento de aprendizagem cuja história, no Brasil, está ligada à história

[...] das políticas públicas educacionais, regulamentadas e instituídas em forma de programas, leis e decretos. Essa estruturação política possibilitou a disseminação desse material como um dos principais instrumentos do processo educacional por meio da produção e distribuição em massa incentivada pelo governo. (BRISOLLA, Livia Santos, p. 20, 2015).

Preocupada em “descortinar as condições de dominação, as ideologias, os conceitos rígidos, os processos políticos e econômicos presentes no livro didático” (idem, 2015, p. 22), Brisolla coloca os livros didáticos como um dos principais recursos da educação formal, amplamente presente na cultura escolar e na prática pedagógica. Apesar de não ter a mesma preocupação que Brisolla, penso que é inegável que, especialmente em um Brasil com um Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), o livro didático é intrinsecamente ligado à educação formal, ocupando o lugar de símbolo da sistematização dos conhecimentos e das verdades.

Mas, o livro didático não é apenas um símbolo. Ele é um objeto cultural que está presente na sala de aula, nas mãos dos professores e nas carteiras dos alunos. Está presente em escolas públicas e particulares. O livro didático não faz parte apenas da formação escolar, mas também da prática cotidiana dos professores e da vivência dos estudantes.

Assim, em vez de me debruçar sobre os conteúdos presentes nesses materiais, me debruço sobre o que pode surgir do encontro com eles, quando encarados como objetos culturais passíveis de interpretação e de apropriação.

No artigo “O livro didático não morreu. Estará agonizando? Aproximações teóricas sobre um objeto de estudo” (2007), Livia Brisolla, Gisele Costa e Irene Tourinho dizem:

Duas grandes tendências de estudo são ligadas a diferentes abordagens: a primeira refere-se à crítica ideológica e cultural dos livros didáticos; a segunda, mais recente, analisa o conteúdo dos livros didáticos segundo uma perspectiva epistemológica ou propriamente didática. Mesmo com múltiplas formas de abordagem, muitas questões que surgem em diferentes países assemelham-se e retomam a formação da identidade nacional e a inserção social. O diagnóstico mais provável é

a inerência da identidade cultural própria do autor e/ou pesquisador como um entrave ao abandono de determinados preconceitos. Assim, a imagem da sociedade apresentada pelos livros didáticos corresponde a uma representação da realidade segundo o ponto de vista dos agentes envolvidos na concepção do livro. Ou seja, o livro didático é uma reconstrução com o objetivo de educar “moralmente” novas gerações, silenciando os conflitos sociais, os atos delituosos ou a violência cotidiana, independentemente da disciplina em questão. (BRISOLLA; COSTA; TOURINHO, 2007, p. 911)

Trago essa citação para exemplificar do que tratam os principais estudos presentes na academia sobre os livros didáticos, que vêm construindo verdades a respeito desses objetos e que têm acarretado discursos e atitudes de recusa desses materiais, principalmente por parte de educadores inseridos na pesquisa acadêmica, encarando-os como essencialmente maléficos e capazes de macular a essencialmente benevolente prática pedagógica.

Trago essa citação também por considerar que ela indica um aspecto importante para a justificativa desta pesquisa: o caráter autoral do livro didático. Ora, quando dizemos que o livro didático corresponde a uma representação da realidade segundo o ponto de vista dos agentes envolvidos na concepção do livro, estamos compreendendo esse objeto como uma criação humana polifônica e dialógica.

Paulo Cezar Rodrigues, em seu artigo “A polifonia no livro didático: de quem é a palavra (a) final?” (2011), faz uma análise do livro didático com base na teoria do discurso de Mikhail Bakhtin. Em suas conclusões, ele afirma que os livros didáticos são altamente polifônicos pelo fato de algumas vozes serem identificadas nele, entre elas a do(s) autor(es), dirigidas aos estudantes e ao professor, e a dos autores de textos de terceiros e

obras de arte. A essas, acrescento ainda as vozes presentes em links, sites e vídeos indicados para os leitores, que ampliam ainda mais a característica polifônica dos livros didáticos.

Rodrigues mostra, ainda, como a voz do leitor (professor e estudantes) também está ali, presente. Uma vez que o livro didático busca o diálogo com o leitor, ele pressupõe a contrapalavra. Assim, segundo o autor, para que o livro didático se torne um apoio positivo para a prática docente, é necessário que o professor tenha a consciência de que, apesar da multiplicidade de vozes presentes no livro didático, é a sua que deve prevalecer.

Da leitura de Rodrigues, constato que ler ou interpretar um livro didático é, potencialmente, um ato criativo. Segundo Roger Chartier (1992), a ação da leitura é uma apropriação do texto, pois concretiza seu potencial semântico ao mesmo tempo em que media o conhecimento do eu por meio da compreensão do texto.

Assim, independente da intenção do autor, os textos, sejam eles verbais ou não-verbais, ganham novos sentidos, pois a leitura se reatualiza sempre em sentidos diversos. Pode-se afirmar, portanto, que as obras de arte apresentadas em livros didáticos de Arte, por exemplo, produzem acesso a outros mundos e induzem reinterpretações, promovendo diálogos intertextuais.

Um texto, uma obra de arte, um material de apoio didático só existe no momento em que é lido: quem dá vida ao livro didático é o professor que o interpreta e o coloca em uso, em circulação, em prática. A interpretação é entendida aqui como uma atividade produtora de sentidos e de significações que não conseguem se reduzir às intenções dos autores dos textos ou dos produtores de livros: é o leitor quem, em última instância, transforma a ação de ler em inferências plausíveis.

Não tendo o controle sobre o que resulta da leitura e interpretação do professor, os livros didáticos em geral e os de Arte em específico podem ser vistos como objetos culturais que podem promover potencialidades de interpretação e de recriação. Sendo artefatos da cultura escolar, os livros didáticos são abertos para a interpretação e a apropriação, tanto por parte dos professores quanto dos alunos.

Nesse sentido, diversas experimentações podem ser feitas com os próprios livros. Por exemplo: o que pode surgir do encontro com um livro didático quando se deseja o foco na voz dos artistas e fotógrafos que compõem o livro com suas imagens? Que contrapalavra pode surgir disso? É possível explorar a forma do livro didático, experimentá-la, recriá-la?



Experimentação feita em uma dupla de um livro didático em que o texto voltado para o aluno está coberto, deixando à vista apenas as imagens e o texto direcionado ao professor.

Foi olhando para a questão da potência que os objetos culturais e artísticos carregam que esta pesquisa de mestrado começou a tomar forma e passei a me perguntar:

“Como explorar as potencialidades do encontro com o livro didático?”; “Os

procedimentos do fazer artístico podem ser um caminho para a apropriação desses objetos?"; "Uma prática pedagógica outra em relação aos livros didáticos, que seja reflexiva e criativa, acarreta também na transformação das identidades aluno e professor e, por consequência, no modo como essas figuras se relacionam entre si e com o mundo?".

Da forma (ou do modo de pensar)

Expostos o contexto e a justificativa da pesquisa, me debruço sobre o método, aquele ser mitológico da academia que legitima as produções acadêmicas, que garante a análise dos dados e a comprovação da hipótese. Me pergunto: como aplicar um método em uma pesquisa que busca explorar o modo de criação, o imprevisível? Que não parte de um desejo de recusar os livros e materiais de apoio didático, mas de encará-los em sua potencialidade, como um ponto de encontro entre o professor que resiste e um artefato da cultura escolar que pode ser interpretado livremente e abrir espaço para a criação e para a insurgência do novo?

Foi com a parceria e o companheirismo generoso de meu orientador Prof. Dr. Wladimir Mattos que ao longo de todo o mestrado fui provocada a produzir, a fazer, a colocar o corpo dentro e estar à altura de criar, como artista pesquisadora, este trabalho, que tem como cerne a prática criativa docente e a consequente criação de proposições para aulas de Arte que subvertem as comandas escolares corriqueiras.

Para além, portanto, de pensar sobre a figura do professor, sobre a figura do artista, sobre o livro didático, sobre as relações de poder existentes em situações de ensino e aprendizagem em sala de aula, passei a me perguntar: "O que eu produzo em vez de analisar, pensar ou observar?"; "O que surge dos encontros que tenho com os textos, com as referências bibliográficas, com os livros, com os conceitos que permearam minha experiência do mestrado?"; "Como eu, assim como acredito que professores podem fazer com os objetos que fazem parte da cultura escolar, interpreto e me aproprio dos objetos que permeiam minha formação acadêmica?".

Foram diversas as tentativas de responder a essas questões, até que compreendi que, para isso, precisaria me debruçar sobre meu próprio processo criativo: como eu crio e não necessariamente por que eu crio. Durante os encontros do grupo de pesquisa N'Me (Núcleo de Estudos sobre Metodologias de Pesquisa em Arte), pude experimentar diversos modos de me relacionar com os estudos, tendo como cerne a prática artística. Um deles, descrito a seguir, considero ter sido essencial para o andamento desta pesquisa, por acreditar que sintetize meu processo criativo.

No segundo semestre de 2020, cada um dos integrantes do N'Me foi convidado a elaborar uma proposta prática para seus colegas, tendo como objetivo articular sua própria pesquisa ao fazer artístico. O que elaborei, em parceria com a colega Carolina Meyer, foi o que segue:

a) Reflita sobre os últimos textos que têm te acompanhado em sua pesquisa.

b) Escolha um deles.

c) Dele, selecione um trecho. Esse trecho deve ser um que tenha te apresentado um outro modo de olhar para o mundo, te atravessado, te transformado. Que tenha te suspenso do caos e te feito retornar diferente. Um trecho de texto que seja uma ferramenta, um conceito, e que te ajude a navegar pelo próximo passo da proposta.

d) Depois, se coloque como um coautor sensível desse trecho. Mergulhe nele. Experimente-o. Que sensações ele carrega? Que paisagens ele cria?

e) Em seguida, materialize-o por meio da arte. Para isso, para criar sensações e paisagens, faça uso da(s) linguagem(ns) que preferir.

f) Por fim, compartilhe com os colegas o trecho selecionado e sua produção.

Essa proposta, feita aos colegas, foi uma que fiz a mim mesma durante a realização deste trabalho. Me propus a mergulhar nos textos com os quais me relacionei durante a pesquisa e a recriá-los por meio dos procedimentos da criação artística.

O passo a passo, apesar de conciso e simples, reflete – agora eu compreendo - o modo como me relaciono com o mundo e com o campo das ideias, e revela que as produções artísticas criadas durante esta pesquisa não são resultantes das ideias, mas do encontro com as ideias. A criação, aqui, é como uma tradução e, para criar, para traduzir os textos estudados, é necessário colocar o corpo dentro: corporificar as ideias traduzidas, assim como pode acontecer quando professor, livro didático e aluno se encontram.

Esta dissertação é resultante do meu encontro com textos, conceitos e ideias que me ajudaram a situar as potencialidades dos materiais de apoio didático e, traduzidas e corporificadas, refletem minha prática enquanto artista, pesquisadora, professora, autora e editora de materiais didáticos.

Além disso, cada capítulo propõe ao leitor que faça o mesmo: que frua as obras nele presentes, que leia os textos elaborados e que mergulhe neles, encarando-os como ferramentas para a criação, não apenas artística, mas também docente.

Os capítulos têm a seguinte estrutura: o leitor é convidado a fruir uma criação artística resultante do meu encontro com textos que baseiam esta pesquisa; em seguida, é convidado a ler o texto elaborado, que, em concordância com Larrosa (2003), surge das paixões, da emoção e de pensamentos outros que a leitura evoca; por fim, o leitor é convidado a materializar, por meio do fazer artístico, as sensações, paisagens e reflexões que encontrou nessa empreitada.

Os textos elaborados em cada capítulo são gestos ensaísticos. A escolha por esse formato se dá pela já mencionada dificuldade em adequar a vontade de criação e de exploração do imprevisível a um método de análise de dados e comprovação de hipóteses.

Em “O ensaio e a escrita acadêmica” (2003), Larrosa apresenta o ensaio como uma das figuras do que é excluído na academia e que parece se opor às regras de pureza e objetividade que imperam nessa instituição. Segundo o autor, a pureza e a objetividade da investigação acadêmica afastaram os gêneros maiores de escrita da relação com a vida, da capacidade de enamorar a vida. No entanto, o autor compreende o momento cultural atual como favorável ao ensaio por conta de uma certa dissolução das fronteiras entre a filosofia e a literatura; e o que o ensaio faz é justamente colocar as fronteiras em questão:

O ensaio confundiria ou atravessaria a distinção entre ciência, conhecimento, objetividade e racionalidade, por um lado; e arte, imaginação, subjetividade e irracionalidade por outro.

[...]

Além de confundir as diferenças entre ciência, arte e filosofia, o ensaio se dá uma liberdade temática e formal que só pode incomodar num campo tão reprimido e tão regulado como o do saber organizado.
(LARROSA, 2003, p. 106).

Essa impureza do ensaio é o que permite que eu não só leia os textos que embasam este trabalho, mas também os ame, os odeie e os comente – que eu escreva. Há também no ensaio a questão da liberdade de expressão, que está presente não apenas na livre expressão das ideias, mas também no modo de escrita que, neste trabalho, se encontra e se mistura com a criação artística.

Assim, o ensaio foi aproveitado neste trabalho não só por permitir a transição entre a filosofia e a arte, mas também por levantar uma questão que me é cara não apenas no

meu fazer enquanto pesquisadora e artista, mas também quando penso sobre o ensino em geral e o de Arte em específico: a aventura, os caminhos sinuosos e a imprevisibilidade. Sobre isso, Larrosa diz:

O ensaio é fragmentário, parcial e seleciona fragmentos como sua matéria. O ensaísta seleciona um *corpus*, uma citação, um acontecimento, uma paisagem, uma sensação, algo que lhe parece expressivo e sintomático, e a isso dá uma grande expressividade.

Além disso, o ensaio duvida do método. [...] O ensaio converte o método em problema, por isso é metodologicamente inventivo. [...] A peculiaridade do ensaio não é sua falta de método, mas a de que mantém o método como problema sem nunca tê-lo como suposto. [...] Às vezes, o ensaio é também uma figura de desvio, de rodeio, de divagação ou de extravagância. Por isso, seu traçado se adapta ao humor do caminante, à sua curiosidade, ao seu deixar-se levar pelo que lhe vem ao encontro.

(idem, p. 112)

Assim, me colocar como professora artista pesquisadora e como ensaísta é não saber bem o que busco, o que quero e para onde vou. Como coloca Larrosa, “o ensaísta [...] descobre tudo isso à medida que anda” (idem, p. 112).

Entendendo este trabalho como polifônico e dialógico, posso apenas esperar que o leitor aceite o convite de também se colocar como ensaísta ao mergulhar nos capítulos que seguem.

No primeiro capítulo da dissertação - **Toda linguagem é artística**, convido o leitor a fruir a obra *O dia em que estava ansiosa e com o ouvido entupido* que, antes de ser uma peça, é um exercício, uma primeira tentativa de ficcionar uma sensação real. Depois de ser uma peça, é um convite para o leitor ouvir o que eu ouço, sentir o que eu sinto enquanto tento me situar no mundo: um convite para compartilhar comigo as

primeiras sensações que a elaboração desta dissertação me trouxe, criando, assim, um território sensível comum para que possamos seguir neste trabalho.

Em seguida, convido o leitor a se debruçar sobre o texto, onde apresento a relação que existe entre estética e ética a partir dos escritos de Jacques Rancière. Para ele, na base da política existe uma visibilidade e, conseqüentemente, uma estética. Para o autor, a política é caracterizada por um desentendimento e consiste na luta para que vozes dissonantes sejam reconhecidas como legítimas, e é oposta à ideia de polícia, que designa o gerenciamento da parte, tanto material quanto sensível, do todo que cabe a cada um. O desentendimento presente na política, portanto, faz possível a emancipação. Assim como o autor elabora a emancipação e a igualdade de inteligências como um ato de declaração, neste capítulo me declaro como coabitante ativa do mundo em geral e do território da arte educação em específico, tornando o processo de criação desta dissertação um ato ético, que abraça o dissenso como o ponto de partida que delimita um campo sensível e que dá contorno ao mundo, entendido aqui, em concordância com Rancière, como composto de signos absolutamente arbitrários.

No segundo capítulo - **Jogos de improviso e subversão**, convido o leitor a fruir a obra *p.l.v.r.* que, resultado do encontro com os escritos de Rancière, entendo como uma improvisação da narração da verdade sentida ao adentrar esse campo comum que é este trabalho; é poetizar a palavra palavra; abraçar o desentendimento, compreendendo-o como o único resultado possível desse fazer.

Em seguida, convido o leitor a se debruçar sobre o texto, onde apresento os materiais de apoio didático como produtos de uma lógica mercadológica da educação que têm como função e característica ser um instrumento de homogeneização da educação e o principal recurso de uma nova economia neoliberal da educação, mas que, apesar disso, podem ser apropriados, interpretados e recriados pelo professor que resiste. Mostro como

esse ato de resistência pode se beneficiar dos procedimentos da criação artística e localizo, por meio do conceito de improviso, a virtude primeira de nossa inteligência não no saber, mas no fazer: no ato de comunicação, no manejo das palavras, na criação por meio da linguagem – artística.

No terceiro capítulo - **Contexto de liberdade: criar é resistir (ou a vergonha de ser professor)**, convido o leitor a fruir a obra *Gravidade*, que traduz, por meio da linguagem artística, a desobediência como um ato de resistência possível em um contexto de liberdade em que o que realmente governa a prática docente são as leis e normas governamentais e não os livros didáticos, que podem ser interpretados, recriados e ponto de partida para a criação docente.

Em seguida, convido o leitor a se debruçar sobre o texto, onde, em concordância com Deleuze e Nietzsche, proponho que o professor, em vez de trilhar um caminho ressentido, que invoca a figura de um professor diminuído e manipulado que crê que suas ações têm força apenas quando representadas em âmbitos burocráticos de fiscalização de cumprimento de leis, se torne também artista: que sua criação didática permeie a criação artística, que ame aquilo que ensina e que, ao se deparar com o que não suporta, improvise e resista.

CAPÍTULO 1.

Toda linguagem é artística

Ali onde a necessidade cessa, a inteligência repousa, a menos que uma vontade mais forte se faça ouvir e diga: continua; vê o que fizeste e o que podes fazer se aplicares a mesma inteligência que já empregaste, investindo em toda coisa a mesma atenção, não te deixando distrair em teu caminho. (RANCIÈRE, 2009, p. 79)

a) Ouça a obra *O dia em que eu estava ansiosa e com o ouvido entupido*, 2021, de Mariana Pougy (anexo I, também disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1eRy1YihNvTwE9ZXvzGDeoTaPdZdnSyAW/view?usp=sharing>).

b) Se coloque como um coautor sensível dessa obra. Mergulhe nela. Experimente-a. Que sensações ela carrega? Que paisagens ela cria?

c) Leia o texto a seguir.

Em seu livro *A partilha do sensível*, publicado no Brasil pela primeira vez em 2005 pela Editora 34, Jacques Rancière pensa a articulação entre as maneiras de fazer arte, as formas de visibilidade dessas maneiras e suas relações. Quando li esse livro pela primeira vez, em 2018, já suspeitava que seria uma leitura que eu revisitaria várias vezes no futuro. Significativo para a elaboração do meu Trabalho de Conclusão de Curso da graduação, foi também importante para que eu pudesse situar alguns pensamentos e experiências durante o mestrado.

Para Rancière, a partilha do sensível pode ser entendida como um sistema de evidências sensíveis que revela as existências de um comum e dos recortes que nele definem lugares e partes respectivas. O que essa repartição determina é a maneira como um comum se presta à participação e como uns e outros tomam parte nessa partilha. Assim, prévia ao cidadão tomar parte no fato de governar e ser governado, há a partilha que determina aqueles que tomam parte - aqueles que são cidadãos – e que faz ver quem pode tomar parte no comum em função daquilo que faz. Assim, determinada ocupação,

determinado tempo e espaço em que uma atividade é exercida, define competências e incompetências para o comum, define o fato de alguém ser ou não visível em um espaço comum.

Na base da política existe, portanto, uma visibilidade e, conseqüentemente, uma estética. Essa concepção de estética pode ser compreendida como “um recorte dos tempos e dos espaços, do visível e do invisível, da palavra e do ruído que define ao mesmo tempo o lugar e o que está em jogo na política como forma de experiência” (RANCIÈRE, 2009, p. 16.). É a partir dessa concepção que Rancière propõe situar a questão das práticas estéticas, ou seja, as formas de visibilidade das práticas da arte, do lugar que ocupam, do que fazem no que diz respeito ao comum.

Assim, na ideia de partilha do sensível há a premissa de que há na base da política um modo de compartilhar uma experiência sensível comum. Essa partilha do sensível é uma forma da subjetividade política, uma visibilidade negociada que torna visível o sujeito em função de sua atividade, em relação ao tempo e ao espaço em que sua atividade é exercida. Partilha, portanto, implica tanto aquilo que é comum quanto um lugar de disputas pelo comum, disputas essas que definem competências e incompetências para a partilha.

Quando penso no espaço híbrido no qual surge o sujeito pós-moderno artista pesquisador professor, penso também nas relações que Rancière traça entre política e estética. Para o autor, a política é caracterizada por um desentendimento e consiste na luta para que vozes dissonantes sejam reconhecidas como legítimas, e é oposta à ideia de polícia, que designa o gerenciamento da parte, tanto material quanto sensível, do todo que cabe a cada um. Isso quer dizer, em alto, que a lógica policial organiza, conserva e legitima determinada ordem: além de distribuir lugares e funções, também atribui a cada um o equipamento sensorial e intelectual que o convém, exibindo constantemente, para

cada grupo social, os desejos e opiniões que devem representá-los e que os mantêm no lugar que ocupam e na tarefa que exercem. O desentendimento presente na política, portanto, faz possível a emancipação. Para Rancière, a política emancipatória deve ter como ponto de partida a igualdade de inteligências dos integrantes do todo comum, e não é uma transformação, mas sim um momento fugaz de revolta, envolvido por uma experiência estética que faz a passagem do invisível ao visível.

Assim, a depender de como esse sujeito pós-moderno artista pesquisador professor se compreende – ou seja, de como faz o que faz -, é capaz de transformar o ambiente escolar e os processos de ensino e aprendizagem em um território estético e político em vez de uniformizador e policial.

Assim como o autor elabora a emancipação e a igualdade de inteligências como um ato de declaração, ou seja, acontece na medida em que as pessoas decidem se entender como compartilhando igualdade de inteligências, acredito que me declarar como coabitante ativa do mundo em geral e do território da arte educação em específico torna o processo de criação desta dissertação um ato ético, que abraça o dissenso como o ponto de partida que delimita um campo sensível e que dá contorno ao mundo, entendido aqui, em concordância com Rancière, como composto de signos absolutamente arbitrários.

Esse campo sensível compartilhado, como elaborado por Rancière, portanto, foi o que me ajudou a compreender minha própria prática, localizada em territórios que, ao mesmo tempo que distintos, são componentes de um todo que dão sentido ao meu sentir e ao meu fazer. Compreender minha própria prática, portanto, foi o que me permitiu declarar meu cotidiano como pesquisadora, educadora, autora e editora de materiais didáticos não como uma incoerência, mas como um território híbrido permeado pelo dissenso e que permite a emancipação e a criação. Me torno, assim, artista.

A experiência estética da política emancipatória, em Rancière, se dá pela visibilidade, pela passagem do invisível ao visível. Quando me declaro imersa na busca por esse ponto de inflexão, sou também instigada a me debruçar sobre minhas impressões sobre esse modo de estar no mundo, encarando-as como práticas, como performances. Como dar forma ao que me impressiona? Como tornar visível, audível, tocável e material aquilo que experiencio? Como criar, de modo a não apenas me expressar, mas a delimitar, a cada nova criação, novos territórios compartilhados, novas possibilidades de encontro e novas chances para que o novo e o inesperado emerjam?

Com essas indagações retornei ao livro *A partilha do sensível*, desta vez às páginas que versam sobre a ficção. Para Rancière, os enunciados poéticos, em vez de serem reflexos do real, têm efeitos reais: “a política e a arte, tanto quanto os saberes, constroem ‘ficções’, isto é, rearranjos materiais dos signos e das imagens, das relações entre o que se vê e o que se diz, entre o que se faz e o que se pode fazer. [...] Definem modelos de palavra ou de ação, mas também regimes de intensidade sensível.” (idem, 2009, p. 59). Além disso, diz que o real precisa ser ficcionado para ser pensado. Assim, escrever a história e escrever histórias pertencem a um mesmo regime de verdade.

Aqui, em vez de tender a uma conclusão primeira que diria que “tudo é ficção”, sinto que posso sugerir que todas as linguagens são linguagens artísticas. Em seu livro *O mestre ignorante* (2002), Rancière nos situa como seres cuja virtude é a de falar como poetas por não conseguirmos dizer a verdade: o ser humano não é capaz de transmitir o seu saber; o que ele faz é poetizar o que sente, traduzir e convidar outros a fazer o mesmo. Esse fazer é um que maneja as palavras como um instrumento. Assim, envolvidos que estamos em um mundo sensível, composto de signos arbitrários, é pela linguagem – artística – que é possível criarmos contorno para o mundo.

Foi buscando traduzir as ideias descritas acima que elaborei a peça *O dia em que estava ansiosa e com o ouvido entupido*. Antes de ser uma peça, é um exercício, uma primeira tentativa de ficcionar uma sensação real. Depois de ser uma peça, é um convite para o leitor ouvir o que eu ouço, sentir o que eu sinto enquanto tento me situar no mundo: um convite para compartilhar comigo as primeiras sensações que a elaboração desta dissertação me trouxe, criando, assim, um território sensível comum para que possamos seguir neste trabalho.

d) Se coloque como um coautor sensível desse texto. Mergulhe nele. Experimente-o. Que sensações ele carrega? Que paisagens ele cria?

e) Em seguida, materialize essa experiência por meio da arte. Para isso, para criar sensações e paisagens, faça uso da(s) linguagem(ns) que preferir.

CAPÍTULO 2.

Jogos de improviso e subversão

Por “desentendimento” entenderemos um tipo determinado de situação de fala: aquela em que um dos interlocutores ao mesmo tempo entende e não entende o que o outro diz. O desentendimento não é o conflito entre aquele que diz branco e aquele que diz preto. É o conflito entre aquele que diz branco e aquele que diz branco mas não entende a mesma coisa, ou não entende que o outro diz a mesma coisa com o nome de brancura. (RANCIÈRE, 2018, p. 10)

a) Ouça a obra *p. l. v. r.*, 2022, de Mariana Pougy (anexo II, também disponível em:

<https://drive.google.com/file/d/1yujKim7uw1ZW7PN2w53rVyHVbtsS6zQ9/view?usp=sharing>).

b) Se coloque como um coautor sensível dessa obra. Mergulhe nela. Experimente-a. Que sensações ela carrega? Que paisagens ela cria?

c) Leia o texto a seguir.

Sou apaixonada por jogos desde criança. Lembro de ter cerca de 6 anos de idade, estar na casa da minha avó e ver minha tia e meus primos mais velhos jogando buraco. Implorei à minha tia que me ensinasse as regras: queria entender como era possível as cartas de um baralho serem embaralhadas e distribuídas aleatoriamente para, depois, serem reorganizadas de modo que saísse daquela rodada um vencedor.

Naquele dia minha tia não quis me ensinar a jogar; achou que eu era muito nova e não entenderia as regras. Um tempo mais tarde, meu pai me ensinou o buraco e, depois disso, descobri que existiam diversos outros jogos de carta e que para todos eu poderia usar o mesmo baralho. Foi mais ou menos quando aprendi a jogar paciência que meu interesse por números se intensificou e um dos meus passatempos favoritos se tornou encontrar padrões em tudo: placas de carro, números de telefone etc. Desde cedo, a ideia de que podem existir diversas ordens e regras para as coisas do mundo me é algo atrativo.

Assim, quando me reunia com amigos ou familiares para jogar algum jogo, fazia questão de ler o manual e me certificar de que estávamos seguindo os passos ali

delimitados. Me lembro de ficar extremamente irritada quando não seguíamos o manual e o jogo precisava ser abandonado no meio porque algo dava errado e não tínhamos como definir um vencedor ou um perdedor.

Quando comecei o trabalho na escola de línguas, me divertia muito planejando minhas aulas. Dedicava bastante tempo a esse momento, e revirava o acervo da escola atrás de novos jogos. Passava a maior parte do tempo possível lendo manuais e praticando os jogos sozinha para ser capaz de apresentá-los aos alunos de forma objetiva, concisa e rápida. Durante as aulas, me impressionava como era eficiente esse modelo de ensino: os jogos eram interessantes para os alunos, eles se divertiam e, ao mesmo tempo, rapidamente eram capazes de compreender a língua estrangeira e de se expressar por meio dela.

Mais tarde, ao estudar as críticas feitas ao modelo neoliberal de gestão da educação, constatei que essa metodologia que aprendi e pratiquei nessa escola de línguas não era apenas uma proposta diferenciada dessa escola, mas uma tendência para a educação que começou a ganhar corpo no início do século XXI e que também passou a ser criticada como um reforço a esse modelo neoliberal de gestão da educação.

Essa nova tendência é resultado de esforços da chamada “economia da aprendizagem”, uma visão que discursa sobre a educação com termos da economia e compreende que a aprendizagem deve ser constante e que o sentido para ensinar ou aprender algo é servir ao mercado (FERNÁNDEZ; CASTRO, 2020). Essa tendência valoriza competências como a criatividade e o trabalho coletivo, considerando-as um algo a mais esperado dos trabalhadores imersos no mercado contemporâneo, onde o saber e o fazer técnico e objetivo não são suficientes.

Sendo, em geral, o sentido para os processos de ensino e aprendizagem na instituição escolar a manutenção do status quo e do capitalismo – por conta da ação dos

donos das escolas, dos proprietários das grandes empresas de educação, dos donos das editoras ou mesmo dos alunos/futuros trabalhadores -, não apenas é incentivada a competitividade entre pessoas e grupos sociais, mas, ao responder à lógica neoliberal, são deixadas de lado as questões democráticas e éticas que são caras ao discurso da educação.

Concomitante a isso, há também a tendência de investir em recursos pedagógicos que barateiem a educação. Assim, a eficiência dos materiais de apoio didático, como os livros didáticos, não está apenas em quão rápido os alunos demonstram dominar determinadas habilidades e competências, mas também reside na possibilidade de legitimar discursos que defendem a diminuição de gastos com formação continuada de professores por meio de políticas de avaliação e padronização.

Compreendendo-o dentro desse contexto, um material de apoio didático - seja ele um livro, um plano de aula, um jogo ou o que for -, passa a ter outras função e característica: as de um instrumento de homogeneização da educação, sendo o principal recurso dessa nova economia neoliberal da educação. Assim, esses artefatos de uso pedagógico, que podem ter diferentes formatos, são, idealmente, desenhados com o intuito de serem reutilizáveis e terem foco na participação. Outra característica desses materiais é a gamificação. Quando gamificados, esses materiais são ferramentas instrucionais que estimulam o engajamento do aluno por meio de estratégias como ter um objetivo final claro, a conquista de desafios, o feedback rápido, a passagem de níveis e o acúmulo de badges ou medalhas.

A produção e o aprimoramento desses artefatos também estão relacionados ao uso, na educação, de novas tecnologias da informação de comunicação (TICs). Eles têm como característica, portanto, serem pequenas unidades de aprendizagem que favorecem a autonomia do usuário (professores e alunos).

Assim, para o discurso neoliberal, o investimento nesses artefatos se justifica pela *eficiência* deles, presente no fato de serem reutilizáveis e adaptáveis a diversos contextos. Para o grupo de pensadores da educação que criticam os materiais de apoio didático, a eficiência desses objetos vem com um preço alto: a lógica mercadológica aplicada aos processos de ensino e aprendizagem, que espera que o máximo de aprendizagem aconteça com o mínimo dos esforços e recursos possível. Além disso, essa lógica parte do pressuposto que os usuários (professores e alunos) são homogêneos e, por consequência, não concebe a possibilidade da emergência da diversidade. Assim, uma das principais críticas feitas a essa nova economia da educação é a homogeneização que ela produz na educação.

Entretanto, penso que o professor emancipado e que *resiste* pode se apropriar, interpretar e recriar esses objetos da cultura escolar e, por meio do exercício dos procedimentos da criação artística, subverter as intenções originais dos agentes de sua produção.

Me lembro, então, do livro *Grapefruit: o livro de instruções e desenhos de Yoko Ono*, publicado originalmente em Tóquio, em 1964. Em seu artigo “*Grapefruit: projeção poética sobre o mundo*” (2012), Giovanna Viana Martins demonstra como o livro de Yoko Ono, composto de obras de arte instrucionais (para serem feitas pelo outro), é capaz de “unir o impossível e, mais que refletir sobre o mundo, nos projetarmos e, de alguma forma, agir sobre ele” (MARTINS, 2012, p. 20). Cito a seguir quatro proposições presentes em *Grapefruit*: as três primeiras para a criação de uma peça musical e a última para uma pintura.

PEÇA LINEAR I

Desenhe uma linha.

Apague a linha.

PEÇA LINEAR II

Apague linhas.

PEÇA LINEAR III

Desenhe uma linha para você mesmo.

Siga desenhando até que você desapareça.

Primavera de 1964

(YOKO ONO, 2000, s/p., tradução de Giovanna Viana Martins e

Mariana de Matos Moreira Barbosa)²

PEÇA DE CORTE

Atire-a de um edifício alto.

Verão de 1962

(YOKO ONO, 2000, s/p., tradução de Giovanna Viana Martins e

Mariana de Matos Moreira Barbosa)³

Trouxe essas citações porque, ao lê-las durante a realização do mestrado, não pude deixar de constatar como tais instruções subvertem as comandas presentes nos livros didáticos de Arte. Passei a refletir sobre o encontro dos procedimentos do fazer artístico com a prática docente. Essas obras de arte instrucionais de Yoko Ono, inspiradas nos processos dadaístas, são propostas de criação que, em um primeiro momento, se diferenciam radicalmente das atividades com etapas racionais e detalhadas presentes em

² No original: *LINE PIECE I / Draw a line. / Erase the line. / LINE PIECE II / Erase lines. / LINE PIECE III / Draw a line with yourself. / Go on drawing until you disappear. / 1964 spring*

³ No original: *CUT PIECE / Throw it off a high building. / 1962 summer*

livros didáticos; em um segundo momento, se assemelham a elas: ao abraçarem a impossibilidade da avaliação (apague o que fez, jogue o fez do alto de um prédio) e o imprevisível (crie até que você desapareça), essas propostas escancaram (tornam visível) um dos maiores desafios da prática docente: a consciência de que, apesar daquilo que é cuidadosamente e burocraticamente planejado (por meio de sequências didáticas, objetivos de aprendizagem e critérios de avaliação), não há controle sobre o que pode surgir do encontro com o mundo, com as coisas e com as pessoas que dão a ele contorno.

Assim, pensando nos livros didáticos e em Yoko Ono, passei a me perguntar que forma teria uma proposta instrucional que não tivesse um objetivo útil, que beirasse o nonsense, que levasse o participante a uma trajetória sem um fim repleto de sensações ilusórias de conquistas, de dever cumprido e de acúmulo de novas habilidades.

Essa vontade de criação pôde ser materializada quando, durante os encontros do N'Me mediados pelo Prof. Dr. Sebastian Wiedemann no primeiro semestre de 2020, fomos convidados a inventar uma técnica de escuta radical, ou seja, uma técnica que coloque em primeiro plano o fazer e os processos de criação singulares que tenham como princípio ético o cuidado com os possíveis e com a emergência da diferença (WIEDEMANN, 2021), e que tivesse como objetivo nos liberar da vontade de razão. Assim, antes de criar tal técnica, primeiro me deparei com a necessidade de formatá-la, de redigi-la em um formato instrucional, para que pudesse ser compreendida e repetida por outros. Ao me debruçar sobre esse formato, já tão conhecido devido ao meu já mencionado prazer em ler manuais de jogos e à minha experiência como professora, passei a experimentar de que maneira instruções objetivas poderiam propor uma trajetória tortuosa, aberta, emulável até certo ponto. Buscando, por assim dizer, escrever o errado em linhas retas, criei o que segue:

Durante uma semana, escreva 400 palavras por dia. O texto pode ser sobre qualquer assunto, com qualquer pontuação, entonação, estilo etc. No oitavo dia, leia e reescreva o texto do primeiro dia, transformando-o em um texto de 200 palavras. No nono dia, leia e reescreva o texto do segundo dia, transformando-o em um texto de 200 palavras, e assim sucessivamente.

No décimo quinto dia, leia e reescreva o texto do oitavo dia, transformando-o em um texto de 100 palavras. No décimo sexto dia, leia e reescreva o texto do nono dia, transformando-o em um texto de 100 palavras, e assim sucessivamente.

No vigésimo segundo dia, leia e reescreva o texto do décimo quinto dia, transformando-o em um texto de 50 palavras. No vigésimo terceiro dia, leia e reescreva o texto do décimo sexto dia, transformando-o em um texto de 50 palavras, e assim sucessivamente.

No vigésimo nono dia, leia e reescreva o texto do vigésimo segundo dia, transformando-o em um texto de 25 palavras. No trigésimo dia, leia e reescreva o texto do vigésimo terceiro dia, transformando-o em um texto de 25 palavras, e assim sucessivamente.

No trigésimo sexto dia, leia e reescreva o texto do vigésimo nono dia, transformando-o em um texto de 12,5 palavras. No trigésimo sétimo dia, leia e reescreva o texto do trigésimo dia, transformando-o em um texto de 12,5 palavras, e assim sucessivamente.

No quadragésimo terceiro dia, leia e reescreva o texto do trigésimo sexto dia, transformando-o em um texto de 6,25 palavras. No quadragésimo quarto dia, leia e reescreva o texto do trigésimo sétimo dia, transformando-o em um texto de 6,25 palavras, e assim sucessivamente.

No quinquagésimo primeiro dia, leia e reescreva o texto do quadragésimo terceiro dia, transformando-o em um texto de 3,125 palavras. No quinquagésimo segundo dia, leia e reescreva o texto do quadragésimo quarto dia, transformando-o em um texto de 3,125 palavras, e assim sucessivamente.

No quinquagésimo oitavo dia, leia e reescreva o texto do quinquagésimo primeiro dia, transformando-o em um texto de 1,5625 palavras. No quinquagésimo nono dia, leia e reescreva o texto do quinquagésimo primeiro dia, transformando-o em um texto de 1,5625 palavras, e assim sucessivamente.

No sexagésimo sexto dia, leia e reescreva o texto do quinquagésimo oitavo dia, transformando-o em um texto de nenhuma palavra. No sexagésimo sétimo dia, leia e reescreva o texto do quinquagésimo nono dia, transformando-o em um texto de nenhuma palavra, e assim sucessivamente.

Ao longo de uma semana, escreva várias palavras por dia. Os textos podem ser sobre qualquer assunto, com qualquer pontuação, entonação, estilo etc. Escreva o que você quiser, qualquer coisa, com quaisquer palavras. Na semana seguinte, leia os textos da semana anterior, e depois os reescreva, os transformando em textos com menos palavras. Na outra semana, leia os textos da semana anterior, e depois os reescreva, transformando-os em textos com menos palavras ainda. Na outra semana, leia os textos da semana anterior, e depois os reescreva, transformando-os em textos com poucas palavras. Na outra semana, leia os textos da semana anterior, e depois os reescreva, transformando-os em textos com menos palavras ainda. Na outra semana, leia os textos da semana anterior, e depois os reescreva, transformando-os em textos

com poucas palavras. Na outra semana, leia os textos da semana anterior, e os reescreva, transformando-os em textos com menos palavras ainda. Na outra semana, leia os textos da semana anterior, e os reescreva, transformando-os em textos com pouquíssimas palavras. Na outra semana, leia e reescreva os textos da anterior, transformando-os em textos com uma palavra. Na última semana, leia e reescreva os textos da anterior, transformando-os em textos de nenhuma palavra.

Estabeleça um período da sua vida para escrever textos. Mantenha essa prática diária durante o período estabelecido. Ao final, repita o processo, mas, desta vez, reescrevendo os primeiros textos usando menos palavras. Repita o processo, mas, desta vez, reescrevendo os segundos textos usando menos palavras ainda. Repita o processo, mas, desta vez, reescrevendo os terceiros textos usando menos palavras ainda. Repita o processo, mas, desta vez, reescrevendo os quartos textos usando menos palavras ainda. Repita o processo, mas, desta vez, reescrevendo os quintos textos usando menos palavras ainda. Repita o processo, mas, desta vez, reescrevendo os textos usando nenhuma palavra.

Diariamente, escreva textos. Diariamente, releia os textos escritos. Diariamente, reescreva os textos lidos. Mas reescreva-os com menos palavras. De novo, e de novo, e de novo, até conseguir escrever um texto sem nenhuma palavra. A com es um tex sem ne pa. Té seguir crever um to sem nhuma lavra.

Um texto lido e reescrito com menos palavras, repetidamente. Até a síntese não ter mais sentido. Até não ter mais palavra. Até ter apenas som.

Um texto com palavras até ser um texto sem palavra. Texto palavra/som.

O som da palavrapalavra.

palavrapalavrapalavrapalavra

[pa] [la] [vra]

pa. l. av. r. a.

p. al. avr. a.

p. l. v. r.

Ao revisitar o livro *O mestre ignorante* (2002), de Rancière, depois de ter elaborado o passo a passo desse jogo sem sentido, me deparei com a ideia de *improviso*. Para o autor, o improviso é “o exercício da virtude primeira de nossa inteligência: a virtude poética” (RANCIÈRE, 2002, p. 96). O improviso é o próprio ato de tradução, é a própria contra tradução, é a própria vontade de dar contorno ao mundo, de criar, de adivinhar “o que tem a lhe dizer um animal racional que considera [a palavra] como a alma de um outro animal racional” (idem, 2005, p. 95).

O improviso, assim, localiza a virtude primeira de nossa inteligência não no saber, mas no fazer: no ato de comunicação, no manejo das palavras, na criação por meio da linguagem – artística.

Foi a partir, então, do reencontro com as ideias de Rancière que revisei o texto criado nos encontros do N'Me, agora o compreendendo não só como uma proposta instrucional nonsense, mas também como um campo em comum entre ignorantes. Busquei, então, me recolocar: de autora do texto à ignorante. Para isso, precisei fazer como tal: improvisar a narração da verdade sentida ao adentrar esse campo comum; poetizar a palavra palavra; abraçar o desentendimento, compreendendo-o como o único resultado possível desse fazer. E, assim, por meio da peça *p. l. v. r.*, disse palavra até não entender que estava dizendo a mesma coisa com o nome de palavra.

d) Se coloque como um coautor sensível desse texto. Mergulhe nele.

Experimente-o. Que sensações ele carrega? Que paisagens ele cria?

e) Em seguida, materialize essa experiência por meio da arte. Para isso, para criar sensações e paisagens, faça uso da(s) linguagem(ns) que preferir.

CAPÍTULO 3.

Contexto de liberdade: criar é resistir (ou a vergonha de ser professor)

O que vai substituir a filosofia? O que vai criar conceitos? Podem dizer que não precisamos mais criar conceitos. E a besteira reinará. Tudo bem, os idiotas querem acabar com a filosofia. Quem vai criar conceitos? A informática? São os publicitários? Eles usam a palavra conceito. Tudo bem, teremos os conceitos publicitários, conceitos de uma marca de macarrão. Não será um grande rival para a filosofia.

(Transcrição do documentário O abecedário de Gilles Deleuze)⁴

⁴ *O abecedário de Gilles Deleuze*, produzido por Pierre-André Boutang, França, 1996. Transcrição disponível em <http://www.bibliotecanomade.com/2008/03/arquivo-para-download-o-abecedrio-de.html>. Acesso em 16 set 2020.

a) Ouça e leia a obra *Gravidade*, composta de áudio e poema, 2021, de Mariana Pougy (anexo III, também disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1CGcTQZ0UsJCMYm6f4fdpnv2ZXkYWVLrV/view?usp=sharing>).

Gravidade

Lei dos físicos

corpos e espaços.

Desobediência aguda

daqueles que não pesam

Flutuam

b) Se coloque como um coautor sensível dessa obra. Mergulhe nela. Experimente-a. Que sensações ela carrega? Que paisagens ela cria?

c) Leia o texto a seguir.

Em um primeiro momento, ao constatar o discurso que advoga pelo destaque dos materiais de apoio didático dentro das práticas pedagógicas neoliberais que buscam a *eficiência docente* e a homogeneização do resultado das aulas, me pareceu a atitude mais racional e crítica recusar o uso desses objetos da cultura escolar.

No entanto, ao empreender uma crítica mais radical a partir do pensamento pós-estruturalista, como dito anteriormente, pude compreender melhor a potência do imprevisto e também o contexto de liberdade em que os materiais de apoio didático são utilizados. Pude compreender que, apesar daquilo que é planejado, desenhado e esperado, o processo de ensino e aprendizagem em que se utiliza materiais didáticos pode ser permeado por acontecimentos imprevisíveis que permitem novos campos existenciais e práticas de resistência.

Segundo Michel Foucault (2007), foi a partir das Revoluções Burguesas e com o nascimento da *biopolítica* que o Ocidente conheceu uma grande alteração em seus jogos de poder e em seu discurso. Essa forma de governo caracteriza-se pela administração da vida, tanto individual como social, por meio da normalização biológica ou da medicalização. Além disso, por meio da ação do Estado de medir e gerir estatísticas, a biopolítica passou a atingir o corpo de cada um, ao fornecer-lhes mais que leis, mas mecanismos reguladores ou normas que criam verdades e moldam subjetividades.

Ainda segundo Michel Foucault (2004), as relações sociais que acontecem em meio à biopolítica são relações de poder horizontalizadas que funcionam como um *jogo estratégico* em que poder e resistência convivem em luta direta, mas, também, em meio a normas e regras governamentais. Por isso, o governo da biopolítica possui um pano de fundo ou um contexto de liberdade que, diferentemente das relações sociais de total submissão, permite que as práticas de resistência aflorem.

Por conta do contexto de liberdade presente na biopolítica, as resistências acontecem. Resistências são lutas sociais precárias, contingentes e móveis que surgem quando os indivíduos se tornam sujeitos de suas práticas ou se recusam às práticas que lhes são impostas. Por isso, na contemporaneidade, resistências são combates e lutas inerentes às relações de poder e não grandes articulações institucionais e políticas que

persistem em um largo espaço de tempo. Para Foucault, só é possível pensar em resistências em um contexto de liberdade, constituindo, assim, uma agonística ou luta na esfera subjetiva, de valor político, ético e estético (CASTELO BRANCO, 2001).

Em outras palavras, nos espaços educativos contemporâneos, como a instituição escolar, os docentes têm liberdade para fazer aquilo que quiserem com o têm em mãos, como livros e outros materiais de apoio didático, desde que sigam as orientações governamentais, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Talvez esse seja um assunto (que não cabe no espaço deste trabalho) para uma outra pesquisa sobre o que governa a ação docente, uma vez que os livros e materiais didáticos podem ser apropriados, subvertidos e recriados pelos professores; já as leis, não.

Vale ressaltar, no entanto, que no caso do componente curricular Arte, o currículo proposto pelo Estado nos PCNs e na BNCC apresenta uma organização mais flexível, não sendo imposto aos professores o que se deve ensinar e aprender em cada ano letivo. Esse fato permite ainda mais a liberdade do professor de Arte, que pode transgredir e reinterpretar a proposta presente nos livros didáticos de Arte.

Como já foi dito, a improvisação e a criação artísticas permitem que as normas sejam subvertidas e as regras sejam contestadas, possibilitando que o novo emergja. Gilles Deleuze (1999), em sua conferência *O ato de criação*, afirma que:

A arte é aquilo que resiste, mesmo que não seja a única coisa que resista.
Daí a conexão tão estreita entre o ato de resistência e a obra de arte.
Todo ato de resistência não é uma obra de arte, embora, de uma certa maneira, ela seja um. Toda obra de arte não é um ato de resistência e, no entanto, de uma certa maneira, ela o é. (DELEUZE, 1999, p. 13)

Para Deleuze, o artista libera a vida em sua potência, que não tem relação direta com sua vida, mas com a vida de todos. Por ser uma “exageração” da vida, ela provoca a vida, dando sentido a estarmos vivos: “Se não existissem as artes, a vulgaridade das pessoas seria... [...] Criar é resistir efetivamente. O mundo não seria o que é sem a arte. As pessoas não aguentariam”⁵.

Assim, em vez de trilhar um caminho ressentido, que invoca a figura de um professor diminuído e manipulado que crê que suas ações têm força apenas quando representadas em âmbitos burocráticos de fiscalização de cumprimento de leis, proponho que o professor se torne também artista: que sua criação didática permeie a criação artística, que ame aquilo que ensina e que, ao se deparar com o que não suporta, improvise e resista.

O ressentimento, aqui, concorda com o pensamento de Nietzsche (2012), que afirma que o ressentido volta para si mesmo a força que lhe é dirigida, perdendo assim sua potência criadora. A falta de forças de um organismo cansado gera rancor e produz sofrimento. Para o filósofo, a maior necessidade do espírito do ressentimento é denominar o outro como responsável pela impotência do eu, taxando como mau esse outro.

Talvez, ao se perceber parte de um mundo complexo e diverso e como um participante ativo em um contexto de liberdade em que, apesar das normas, é possível resistir, o professor possa sentir uma certa vergonha de ter moralizado sua prática e de ter compactuado com tudo o que mantém o status quo, mesmo que o tenha feito por necessidade de sobrevivência e com a esperança de que um bom fiscal um dia denuncie e acabe com todo o mal que considera reger a educação.

No documentário *O abecedário de Deleuze* (1996), Deleuze fala sobre a relação entre a vergonha e a criação:

Acho que um dos motivos da arte e do pensamento é uma certa vergonha de ser homem. Acho que o artista, o escritor, que falou mais profundamente sobre isso foi Primo Levi. Ele soube falar dessa vergonha de ser um homem num nível extremamente profundo, porque foi logo após sua volta dos campos de extermínio. Ele sobreviveu com...

⁵ *O abecedário de Gilles Deleuze*, produzido por Pierre-André Boutang, França, 1996. Transcrição disponível em <http://www.bibliotecanomade.com/2008/03/arquivo-para-download-o-abecedario-de.html>. Acesso em 16 set 2020.

Ele disse: “Quando fui libertado, o que me dominava era a vergonha de ser um homem”. É uma frase ao mesmo tempo esplêndida e bela e... não é abstrata, é muito concreta a vergonha de ser um homem. Mas ela não quer dizer... Associamos muita besteira. Não quer dizer que somos todos assassinos. Não quer dizer que somos todos culpados diante do nazismo. Primo Levi diz admiravelmente que isso não quer dizer que carrascos e vítimas são iguais. Não nos farão acreditar nisso. Muitos dizem que todos somos culpados. Nada disso, não confundamos carrascos e vítimas. A vergonha de ser homem não significa que somos todos iguais, comprometidos, etc. Acho que quer dizer muitas coisas. É um sentimento complexo e não unificado. A vergonha de ser um homem significa: como alguns homens puderam fazer isso, alguns homens que não eu, como puderam fazer isso? E, em segundo lugar, como eu compactuei? Não me tornei um carrasco, mas compactuei para sobreviver. E uma certa vergonha por ter sobrevivido no lugar de alguns amigos que não sobreviveram. É um sentimento muito complexo. Acho que, na base da arte, há essa ideia ou esse sentimento muito vivo, uma certa vergonha de ser homem que faz com que a arte consista em liberar a vida que o homem aprisionou. O homem não para de aprisionar a vida, de matar a vida. A vergonha de ser homem... O artista é quem libera uma vida potente, uma vida mais do que pessoal. Não é a vida dele.

(*O abecedário de Gilles Deleuze*, produzido por Pierre-André Boutang, França, 1996.)

Essa vergonha sobre a qual fala Deleuze é o que motiva a criação, e criar é resistir ao controle da vida e da ação dos viventes.

Dessa leitura, constato que um professor que cria, ou um professor envergonhado, não é um professor culpado. Não está na culpa o motivo da criação. E, ao pensar nos livros didáticos, constato que resistir não é negar ou recusar esses objetos culturais, mas

recriá-los. A partir de uma motivação criadora, o professor artista pesquisador pode expressar aquilo que chega até ele sem desperdiçar as oportunidades que os livros e demais materiais de apoio didático podem trazer. Assim, o encontro com esses materiais pode ser permeado por uma ética da alegria, que permite que o professor se sinta livre para escolher o quê deles aproveitar e perceba onde neles encontra eco, onde neles ele se encontra.

d) Se coloque como um coautor sensível desse texto. Mergulhe nele.

Experimente-o. Que sensações ele carrega? Que paisagens ele cria?

e) Em seguida, materialize essa experiência por meio da arte. Para isso, para criar sensações e paisagens, faça uso da(s) linguagem(ns) que preferir.

BALANÇO

Não quero regra nem nada
Tudo tá como o Diabo gosta, tá
Já tenho este peso, que me fere as costas
E não vou, eu mesmo, atar minha mão
O que transforma o velho no novo
Bendito fruto do povo será
E a única forma que pode ser norma
É nenhuma regra ter
É nunca fazer nada que o mestre mandar
Sempre desobedecer
Nunca reverenciar
(BLECHIOR, *Como o Diabo gosta*)

Buscando explorar as potencialidades do encontro com o livro didático, neste trabalho propus que se recusasse a recusa ao uso desses materiais. Para isso, propus o exercício de outros olhares para alguns conceitos e noções cristalizadas que permeiam o livro didático e que o colocam como um produto para o estabelecimento e manutenção de políticas neoliberais que tolhem a autonomia docente. No entanto, ao compreender que a autonomia é exercitada em um contexto de liberdade, pude compreender que os docentes têm liberdade para fazer aquilo que quiserem com o que têm em mãos, incluindo os materiais didáticos.

Para explorar as potencialidades do encontro com os materiais didáticos, portanto, busquei situar o professor como alguém que, por poder exercer sua autonomia, pode resistir àquilo que o governa. Além disso, busquei situar os materiais de apoio didático enquanto objetos da cultura escolar que, por serem objetos culturais, podem ser lidos, interpretados, apropriados e recriados. Assim, além de carregarem a liberdade de

interpretação do leitor, os livros didáticos podem ser ponto de partida para a criação docente, que, propus, pode se beneficiar dos procedimentos da criação artística. Ao mesmo tempo, me propus a, eu mesma, fazer uso dos procedimentos da criação artística para me apropriar dos conceitos que permearam esta pesquisa e para criar proposições didáticas que busquem subverter as corriqueiras comandas escolares e a estimular o foco nos encontros felizes, na potência alegre, na inspiração para a prática docente criativa.

Chegando ao fim deste trabalho, fica em mim a esperança de que o leitor tenha se debruçado sobre os textos aqui presentes e tenha dialogado com eles. Há também a esperança de que o professor, ao se compreender como participante ativo em um contexto de liberdade, sinta vergonha de ter compactuado com as leis, as normas e tudo aquilo mais que mantém o status quo. E que, desta vergonha, surja o desejo de resistir e criar.

Além disso, espero que esse diálogo tenha tornado visível que os procedimentos da arte podem ser potentes ferramentas subversivas quando em parceria com a docência e que, quando colocados em prática por professores que resistem, podem promover encontros alegres, onde o professor pode deixar de se distrair com discursos rígidos e se sentir livre para criar. Ao pensar nos livros didáticos, constato, por fim, que resistir não é negar ou recusar esses objetos culturais, mas recriá-los.

Da experiência de ter criado e concluído este trabalho, constato que para o futuro ainda tenho o desejo de seguir como o Diabo gosta: o peso de me importar com a educação brasileira e de valorizar a agência do professor já me fere as costas; acreditar que o velho pode ser recriado e que a desobediência é uma atitude possível é o que me move para as próximas criações. Desdobramentos possíveis deste trabalho podem vir a ser: uma nova pesquisa, com foco em práticas docentes que desobedecem a aquilo que governa a ação do professor; a recriação e transposição das obras e textos que compõem este trabalho,

para que transitem por espaços e formatos mais próximos da arte e menos próximos da academia; ou mesmo o exercício diário de, em minha vida, nunca reverenciar o mestre.

Referências bibliográficas

- BITTENCOURT, C. Em Foco: História, produção e memória do livro didático. **Educ. Pesqui.** Vol. 30 no 03. São Paulo, set./dez. 2004. Disponível em <https://doi.org/10.1590/S1517-97022004000300007> Acesso em 12 set 2022.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998a.
- _____. **Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998b.
- _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 2000.
- _____. **Lei de Direitos e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.
- _____. **Ministério da Educação**. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.
- BRISOLLA, Livia Santos. **Educação, Indústria Cultural e Livro Didático**, Universidade Federal de Goiás, 2015.
- BRISOLLA, Livia Santos; COSTA, Gisele; TOURINHO, Irene. O Livro Didático Não Morreu. Estará Agonizando? Aproximações teóricas sobre um objeto de estudo, In: **XVI Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas**, Florianópolis, 2007.
- CHARTIER, Roger. **A História cultural**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BOUTANG, Pierre-André. **O abecedário de Gilles Deleuze**, França, 1996. Transcrição disponível em <http://www.bibliotecanomade.com/2008/03/arquivo-para-download-o-abecedario-de.html>. Acesso em 16 set 2022.
- CASTELO BRANCO, G. As resistências ao poder em Michel Foucault. **Trans/Form/Ação** [online], vol.24, n.1, pp. 237-248, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/trans/v24n1/v24n1a16.pdf> Acesso em: 13 set 2020.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **Espinoza: uma filosofia da liberdade**. São Paulo: Moderna, 2005 (2ª edição).

DELLEUZE, Gilles. **Espinoza: filosofia prática**. São Paulo: Escuta, 2002.

DELLEUZE, Gilles. **Espinoza e o problema da expressão**. São Paulo: Editora 34, 2017.

DELEUZE, Gilles. **O ato de criação**. Folha de São Paulo. Transcrição de conferência realizada em 1987, 1999. Disponível em

https://lapea.furg.br/images/stories/Oficina_de_video/o%20ato%20de%20criao%20-%20gilles%20deleuze.pdf. Acesso em 13 set 2022.

ESPINOSA. **Ética**. Coord.: Marilena de Souza Chauí. Tradução: Grupo de Estudos Espinosanos. São Paulo: Edusp., 2015.

FERNÁNDEZ MÉNDEZ, M. del R. T.; COSTA DE CASTRO, R. A. Os artistas como pesquisadores na virada pedagógica da arte. **ARJ – Art Research Journal: Revista de Pesquisa em Artes**, [S. l.], v. 6, n. 2, 2020. DOI: 10.36025/arj.v6i2.17383.

Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/artresearchjournal/article/view/17383>. Acesso em: 30 set. 2022.

FOUCAULT, M. **Ditos & Escritos V: Ética, sexualidade, política**. Tradução de Elisa Monteiro e Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Tradução: Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2007.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: Silva, Tomaz Tadeu. **O sujeito da educação**. Petrópolis: Vozes, 1994.

LARROSA, J. (2003). O Ensaio e a Escrita Acadêmica. **Educação & Realidade**, 28 (2). Recuperado de

<https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/25643>. Acesso em: 30 set. 2022.

MARTINS, G. V. Grapefruit: Projeção poética sobre o mundo. **PÓS: Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG**, [S. l.], p. 14–29, 2012.

Disponível em:

<https://www.periodicos.ufmg.br/index.php/revistapos/article/view/15443>. Acesso em: 30 set. 2022.

NIETZSCHE, F. **A gaia ciência**. Tradução: Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia de Bolso, 2012.

ONO, Yoko. **Grapefruit**. New York: Simon & Schuster, 2000.

RANCIÈRE, Jacques. **O Mestre Ignorante**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2002.

RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível: estética e política**. São Paulo: EXO experimental org.; Editora 34, 2009 (2ª edição).

RANCIÈRE, Jacques. **O desentendimento: política e filosofia**. São Paulo: Editora 34, 2018 (2ª edição).

RODRIGUES, P. A polifonia no livro didático: de quem é a palavra (a) final? **RevLet – Revista Virtual de Letras**, v. 03, nº 01, jan./jul, 2011. Disponível em <http://www.revlet.com.br/artigos/82.pdf> Acesso em 12 set 2022.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SPINOZA, Benedictus de. **Ética / Spinoza**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011 (2ª edição).

WIEDEMANN, Sebastian. Azul profundo como escuta radical. *In Arteompostagem'21*.

Coord. Wladimir Mattos. São Paulo: Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, Instituto de Artes, 2021.