



## **NARRATIVAS DE PROFESSORES DE ARTES VISUAIS PARA PENSAR OS MODOS DE EXISTÊNCIA NA DOCÊNCIA**

Thais Raquel da Silva Paz – UFSM  
Agência Financiadora: CAPES

**Resumo:** Este artigo traz reflexões produzidas a partir da pesquisa de Mestrado em andamento no Programa de Pós Graduação em Educação – PPGE/CE/UFSM, que tem como temática os processos de subjetivação a partir das narrativas produzidas pelos professores de artes visuais. A questão que movimenta a pesquisa é “de que forma/s são produzidas as subjetividades dos professores de artes visuais?”. Compreendo o conceito ‘processos de subjetivação’ a partir de Guattari (1992), enquanto um tipo de cartografia na qual cada indivíduo ou grupo social produz suas demarcações cognitivas e crenças, se posicionando em relação aos seus afetos e angústias, administrando suas inibições e pulsões. Para Foucault um processo de subjetivação é, ainda, a produção de um modo de existência, maneiras de lidar com as possibilidades de vida (DELEUZE, 1992). Neste sentido, não tem relação com o sujeito, mas com os afetos, os sentidos dados aos encontros que acontecem durante o percurso de constituir-se docente. Desta forma, neste texto, procuro lançar questões para pensar a produção de narrativas como possibilidade de viabilizar os processos de subjetivação na docência em artes visuais, assim como compreender os desejos que movimentam e produzem modos de existência, gerando possibilidades de vida.

**Palavras-chave:** Narrativas; Processos de subjetivação; Docência; Artes visuais.

### **Cartografando<sup>1</sup> possibilidades e desejos de pesquisa...**

As questões abordadas neste artigo partem de inquietações geradas durante meu próprio processo de constituir-me professora de artes visuais, e estão sendo exploradas, desenvolvidas em minha pesquisa de mestrado. Tenho me perguntado como nos constituímos professores de artes visuais? O que movimenta o nosso desejo de ensinar, proporcionar experiências em artes visuais no contexto escolar? Como a escrita, a produção de narrativas sobre o vivido pode dar novos sentidos às nossas relações, práticas e produzir modos de existência na docência?

Guattari; Rolnik (1999) falam de um desejo que, independente das relações subjetivas e intersubjetivas, produz seus objetos e modos de subjetivação correspondentes. O desejo

---

<sup>1</sup> De acordo com Rolnik (2006, p.61) “a cartografia, diferentemente do mapa é a inteligibilidade da paisagem em seus acidentes, suas mutações: ela acompanha os movimentos invisíveis e imprevisíveis da terra – aqui, movimentos do desejo – que vão transfigurando, imperceptivelmente, a paisagem vigente”. Desta forma, o cartógrafo não revela sentidos, mas os produz. Cartografar é mapear um território a partir dos sentidos dados, da dimensão subjetiva e do conhecimento produzido.

nesta perspectiva é visto como um movimento de atualização de novas práticas, desatualização de outras, de produção de estratégias.

Como uma atividade de produção, uma forma de experimentação, o desejo é uma aventura afetiva, é aquilo que nos coloca em movimento. E por isso ele é diversas vezes interrompido, porém não paralisado, já que ele renasce a cada encontro que fazemos. O desejo só funciona em agenciamento.

Para Deleuze agenciamento são as formas de relação, os encontros que temos. “De um lado ele é agenciamento maquínico de corpos, de ações, de paixões, mistura de corpos reagindo uns sobre os outros; de outro, agenciamento coletivo de enunciação, de atos e de enunciados, transformações incorpóreas atribuindo-se aos corpos” (ZOURABICHVILI, 2004).

Se o desejo é um modo de produção, quais desejos movimentam a docência em artes visuais e que modos de existência são produzidos por esses professores? Como são produzidas as subjetividades dos professores de artes visuais a partir dos agenciamentos, dos encontros e desencontros que acontecem durante o processo de constituir-se docente? E que outras subjetividades são produzidas através de suas narrativas?

Escrever é um caso de devir, sempre inacabado, sempre em via de fazer-se, e que extravasa qualquer matéria vivível ou vivida. É um processo, ou seja, uma passagem de vida que atravessa o vivível e o vivido. A escrita é inseparável do devir: ao escrever, estamos num devir-mulher, num devir-animal ou vegetal, num devir-molécula, até num devir-imperceptível (DELEUZE, 1997, p.11).

Durante os estágios supervisionados na graduação tive a experiência de escrever sobre o vivido nas aulas de artes. No curso de licenciatura trabalhamos com a ideia de acompanhar o processo docente a partir da escrita do diário da prática pedagógica. Mas, mesmo assim, sinto que explorei muito pouco as possibilidades que ele me oferecia, já que em muitos momentos produzi um diário apenas descritivo. Ficou um devir, um desejo de continuar a explorar esta ideia de escrita, talvez mais reflexiva, talvez mais madura.

Como infere Marques (p.92), “da experiência antecedente, dos anteriores saberes vistos como insuficientes e limitantes nasce o desejo de conhecer mais e melhor a partir de um foco concentrado de atenções”. A partir de minha experiência com a escrita, com a produção de narrativas sobre o vivido, volto minhas atenções, neste momento, para os professores que possuem entre dez e vinte anos de docência em escolas da rede pública, que estão atuando na Educação Básica e que cotidianamente constroem suas práticas e relações com a arte, educandos, colegas e as perspectivas de trabalho.

Tendo em vista a possibilidade de dar novos sentidos ao que nos acontece através da produção de narrativas, acredito ser relevante uma pesquisa que procure conhecer os processos de subjetivação dos professores de artes visuais (escolhas, processos, caminhos percorridos) a partir de relatos construídos por eles próprios. Experiência na qual eles possam, assim como nos fala Vilella (2009), perceber recorrências, identificar relações e experimentar produzir um saber sobre eles mesmos.

Loponte (2005), em sua tese, procurou pensar em uma docência artista a partir das práticas da escrita de si e das relações de amizade, como formas possíveis de resistência e de subversão aos poderes subjetivantes. Sua pesquisa aconteceu a partir de um trabalho de formação docente em arte realizado com um grupo de professoras na Universidade de Santa Cruz do Sul/ RS.

No entanto, a docência artista discutida em sua tese não intenciona ser um modelo repetido ou uma forma de alcançar uma docência melhor. A escrita durante essa experiência se apresentou como uma ferramenta importante, já que de acordo com Loponte (2005, p. 190) “na escola, há pouco espaço para a escrita docente, que escape de uma escrita obrigatória e burocrática”.

Ao compreender a importância da escrita e das relações de amizade na pesquisa realizada pela autora, intenciono, a partir da investigação biográfico-narrativa, potencializar a narrativa de professores/as quanto às suas vivências, processos, práticas e concepções sobre a docência em arte no contexto escolar.

### **Narrativas que produzem subjetividades**

Contar uma história é ordenar fatos ou acontecimentos que conservamos e registramos de alguma forma, ao narrar-se, a pessoa diz o que guarda do que viu de si mesma e ao mesmo tempo organiza sua própria sequência temporal (LARROSA, 1994).

Ao narrar estamos ocupados em viver, explicar, reorganizar e reviver as histórias que constituem nossas vivências. A memória na pesquisa biográfico-narrativa é importante, elemento-chave, no entanto, se faz necessário também um tipo de esquecimento, um virar a página para não permanecer no ressentimento e na queixa.

Acredito que, neste mesmo sentido, é importante compreendermos que ao narrar, ao contar histórias não estamos apenas descrevendo o passado, mas o articulamos, reconstruímos momentos, produzimos uma história. Quando organizamos narrativamente nossas vivências em um determinado tempo, produzimos nossas subjetividades, ou como diria Larrosa (1994,

p. 65) “é contando histórias, nossas próprias histórias, o que nos acontece e o sentido que damos ao que nos acontece, que nos damos a nós próprios uma identidade no tempo”.

Da mesma forma, para Deleuze (1997, p.12) “escrever não é contar as próprias lembranças, suas viagens, seus amores e lutos, sonhos e fantasmas”, é também tensioná-las, inventá-las, sobrepô-las. É compreender o vivido como uma narrativa que se desdobra, e as formas que vou dando a este vivido são produzidas nessas atividades de contar, relatar, narrar, atividades essas com as quais estamos envolvidos cotidianamente.

Ao narrar vou construindo agenciamentos, conexões que não são organizadas de forma linear, como se as coisas ocorressem umas depois das outras. Deleuze e Guattari (1995) utilizam a noção de rizoma para descrever uma forma não linear de organização. O rizoma é sempre aberto e por isso faz multiplicar pensamentos, linhas de fuga, que possibilitam conexões, aproximações, cortes. Pensar a produção de narrativas a partir do conceito de rizoma significa levar em consideração esses agenciamentos que fazemos, assim como compreender que cada vez que contamos algo contamos de forma diferente, reconstruímos algumas coisas, ocultamos outras, e de que esses relatos estão sempre em processo de vir a ser.

Narrativas que vamos fabricando e inventando, construindo e reconstruindo em operações de e com narração (LARROSA, 1994). Vamos narrando a partir dos relatos que escrevemos/contamos e daqueles que lemos/escutamos, e por isso estarão sempre sendo construídas.



**Imagem 01.** Sophie Calle. Cuide de você, 2009.

Fonte: <http://perlbai.hi-pi.com/blog-imagens/377502/gd/1256944975/SOPHIE-CALLE-CUIDE-DE-VOCE.jpg>

Nesse sentido, produzo um agenciamento com a produção artística “Cuide de você, 2009”, da artista Sophie Calle. A partir de uma carta de rompimento a artista organiza uma exposição reunindo diferentes narrativas nas quais mais de cem mulheres interpretaram, a convite da artista, a carta de rompimento recebida pelo ex-amante. A carta é subjetivada por

diferentes mulheres, com diferentes ocupações, profissões, modos de ser e de agir nas mais distintas situações. Um mesmo texto é ponto de partida para a invenção, para a atualização de modos de ser.

Da mesma forma, busquei proporcionar um espaço de encontros e diálogos para pensar a aprendizagem e a invenção de si que acontece durante o processo de constituição docente, ao potencializar a produção de narrativas autobiográficas nas quais possamos compreender como elas se relacionam, se distanciam ou dialogam umas com as outras. Assim como perceber o sentido que os/as docentes colaboradores/as da pesquisa dão às artes visuais e às suas práticas educativas no contexto escolar, aos imprevistos e linhas de fuga que surgem durante o percurso.

Como forma de investigação social, na qual a subjetividade é fonte de conhecimento, os relatos autobiográficos contam com suas próprias tradições de investigação.

A perspectiva autobiográfica foi utilizada, inicialmente, no campo da Sociologia, nos anos 1920 e 1930, e, após sofrer um movimento de recuo, recuperou importância e, recentemente, passou a ser incorporada na pesquisa educacional. Por volta dos anos 1980, começaram a surgir estudos sobre a formação docente, com ênfase sobre a figura do professor, (OLIVEIRA, 2011, p.180).

A Escola de Chicago é considerada pioneira no uso das histórias de vida e em pesquisas que utilizam a metodologia autobiográfica. Sua principal contribuição foi procurar compreender a vida social a partir da perspectiva dos protagonistas das histórias produzidas.

De acordo com Bolívar; Domingo; Fernández (2001, p. 80) “la caída de las grandes teorías, con sus correspondientes metarrelatos, de gran ambición explicativa, dan lugar a los relatos individuales; las amplias encuestas sociológicas, empiezan a verse complementadas por las entrevistas”. A autobiografia, neste contexto, passa a ser compreendida como um relato do que se pensa que fez, de que modo, por que razão. E não mais como um registro fiel de uma vida, de uma trajetória. Diferentemente de outros tipos de investigação que compreendem estes relatos apenas como forma de comprovar o objeto de pesquisa, na investigação biográfico-narrativa a problemática da subjetividade é colocada como ponto inicial para a construção da pesquisa.

A investigação educativa passou a interessar-se pela biografia e narrativa a partir do momento em que estudos perceberam a dimensão pessoal como um fator importante na maneira como os professores constroem e desenvolvem seu trabalho.

Com o tempo, se vem reconhecendo que o conhecimento do professor possui um caráter biográfico, produto da interação entre sujeito e contexto no decorrer do tempo. E para

compreender como acontece a produção da subjetividade docente, a partir do que o professor pensa, sente e de como atua, é preciso dar lugar a essa dimensão pessoal que estabelece agenciamentos entre as vivências atuais e do passado, que acabam por dar outros sentidos a sua atuação como docente.

O conhecimento narrativo parte de que a linguagem não se limita apenas a representar a realidade, mas a constrói, a partir das formas como os sujeitos dão sentido a suas próprias vidas e ao mundo. Desse modo, a linguagem possui papel importante na construção de significado e na experiência.

Esta función clave del lenguaje en la construcción de sentidos se muestra en que los relatos pueden ser reales o imaginarios, y como tales son ‘indiferentes’ con respecto a su referencia fáctica. El sentido viene dado primariamente por el propio discurso, no por su referencia (BOLÍVAR; DOMINGO; FERNÁNDEZ, 2001, p.22).

A investigação narrativa (no formato oral ou visual) tem permitido conhecer os modos como os professores significam seu trabalho e de como atuam em seus contextos profissionais, pensando em como a reflexão proposta durante sua produção pode ser ela mesma parte desse processo.

De acordo com Connelly; Clandinin (1995, p. 21), “al empezar el proceso de la investigación narrativa es particularmente importante que todos los participantes tengan voz dentro de la relación”, pois este tipo de investigação se constitui em uma relação colaborativa entre o pesquisador e os participantes da pesquisa, na qual o sujeito colaborador passa a ser um co-investigador da própria vida.

Na medida em que a linguagem media o funcionamento da experiência através do pensar, sentir e atuar, a narrativa expressa e representa essa experiência e movimentação de atuação, pois, os relatos estruturam escolhas e possibilitam avaliações sobre o que foi construído, assim como produzem outras subjetividades.

### **Docências em artes visuais: mudanças, vivências, discursos instituídos**

Durante o primeiro ano do mestrado participei de um curso de formação de professores de arte promovido pelo Proext/UFSM<sup>2</sup>. Neste curso organizamos encontros com os professores no intuito de tratarmos as práticas docentes, as representações construídas sobre suas práticas e o lugar da arte na formação humana.

---

<sup>2</sup> Programa de extensão “Ações Extensionistas de Assessoramento às Escolas de Educação Básica para articulação entre Desenvolvimento Institucional Escolar e Desenvolvimento Profissional de Professores”, da Universidade Federal de Santa Maria.

No decorrer dessa vivência com as professoras<sup>3</sup> pude perceber as diferenças na formação inicial, no contexto de atuação, nas formas de relacionar-se com os colegas de trabalho, com os educandos, com a prática educativa e com a própria arte.

Sobre a formação inicial tínhamos professoras que cursaram Educação Artística, curso no qual os acadêmicos, durante dois anos, tinham aulas de música, teatro e artes plásticas, escolhendo ao final uma habilitação. A Licenciatura Curta seguida pela Licenciatura Plena (também com dois anos de duração) também se fizeram presentes nas narrativas produzidas pelas professoras. O pouco tempo para a aproximação com a prática educativa nestes casos se faz bastante evidente em suas falas.

Narrativas que tratam da escolha pelo curso, da vivência durante a formação inicial, das mudanças em relação ao lugar ocupado pela mulher na sociedade, da intenção primeira em ser artista e, posteriormente, a docência tomando espaço. Assim como a solidão do professor de artes no contexto escolar, bem como a procura pelas relações, pela amizade e parceria entre os pares e colegas de diferentes áreas. E a busca pela continuação dos estudos (especialização, outros cursos, etc.), de produção artística, de luta pela valorização da disciplina e da profissão, são questões que permearam a produção da subjetividade dessas professoras.

Com a Lei 5692/71 a disciplina de Educação Artística foi incluída no currículo escolar. Tendo em vista a primeira obrigatoriedade do ensino de arte na educação brasileira surgiram os cursos de Educação Artística, estes voltados para uma formação polivalente na qual o professor tinha noções de teatro, música e artes plásticas. As licenciaturas curtas foram criadas na tentativa de suprir a necessidade de professores na área.

De acordo com Coutinho (2002, p. 154) “na década de 1980, o fracasso dessas licenciaturas curtas e da própria polivalência foi amplamente discutido pelos professores em seus encontros e associações e os cursos buscaram reformular seus currículos se adequando às demandas daquele momento”.

No início dos anos 80 a formação dos professores de artes submetia-se as indicações da ditadura militar instalada no Estado brasileiro. Da mesma forma, a docência em arte era influenciada pelos ideais da escola nova, defendendo a livre-expressão e a possibilidade da arte transformar os indivíduos, a sociedade e o contexto. Na década de 90, a importância do contato dos estudantes com obras de arte foi amplamente discutida, e este contato passou a ser considerado fonte indispensável para a construção do conhecimento artístico (MARTINS, 2009).

---

<sup>3</sup> Na ocasião deste curso se fizeram presentes apenas mulheres.

Com todas essas reorganizações que foram acontecendo na educação das artes visuais, perspectivas teóricas e estratégias metodológicas foram sendo pesquisadas, discutidas e vivenciadas na intenção de viabilizar as experiências com a arte no contexto escolar.

Ao longo desse percurso, inúmeras reformulações curriculares também foram e continuam sendo realizadas nos cursos de licenciatura em artes visuais. Reorganizações que procuram atender as necessidades dos futuros professores, assim como abordar problemáticas que se fazem importantes para a educação das artes visuais na contemporaneidade.

Baptaglin (2010) em sua dissertação pesquisou a repercussão da reforma curricular do curso de licenciatura em artes visuais-2004/UFSM/RS na visão dos docentes, dos acadêmicos do curso e, dos professores das escolas, as quais servem de campo de estágio para os acadêmicos em formação inicial.

Um dos principais logros a partir dessa reforma curricular, percebidos em sua pesquisa, é a ampliação do tempo de estágio, da prática educativa vivenciada pelos acadêmicos do curso de licenciatura. Depois de um longo tempo no qual a formação bacharelado e licenciatura caminharam lado a lado, sendo vistas muitas vezes da mesma forma, algumas especificidades e aprofundamentos estão se delineando com novos encaminhamentos a partir de exigências legais.

Na contemporaneidade, a educação das artes visuais vem pautando-se em situações de ensino/aprendizagem que envolvam os educandos para além do fazer artístico ao “incorporar nas práticas artísticas outros conhecimentos e saberes, relacionados com questões vinculadas à subjetividade deste professor em formação, ao poder, às políticas culturais, à memória individual e coletiva”, (HERNÁNDEZ, 2011, p.46).

A perspectiva da cultura visual, muito mais do que um campo teórico que dá conta de questões relativas à educação das artes visuais, é um posicionamento que nos convida a ver de forma a questionar, a perder-se, a compreender que as coisas não são o que nomeamos ser, ou simplesmente como são nomeadas, que depende de nós vermos de outras formas e, por essa abertura, fazê-las outras.

Nesse sentido, a cultura visual enquanto campo teórico que busca contribuir nas mudanças de posicionamento dos sujeitos, de maneira que estes passem de receptores a visualizadores críticos, surge como contribuição para as reflexões relacionadas à educação e ao contexto escolar. Pois, ao questionar o papel da imagem na educação, a cultura visual nos provoca a pensar “a função e o sentido de aprender em uma escola que reclama uma mudança radical em sua narrativa”, (HERNÁNDEZ, 2011, p.45).

Uma modificação que envolva outras possibilidades de ensino/aprendizagem, que contribua na construção de práticas educativas que valorizem as experiências, que reconheça os educandos como autores do processo educativo e que leve em consideração a necessidade da aprendizagem permanente.

Mudanças que estão sendo vivenciadas na formação inicial em artes visuais de muitas instituições na contemporaneidade, como é o caso da Universidade Federal de Santa Maria. No entanto, é

algo que na escola, se o professor não tiver contato com nenhum estagiário ou não estiver atualizado frente a como vem se organizando os processos de formação inicial de sua área passa despercebido, sem implicações em sua prática e/ou em suas reflexões (BAPTAGLIN, 2010, p.94).

Bataglin verificou que em muitas escolas a atualização dos professores com a área se dá por meio do contato com seus estagiários. De acordo com a pesquisa realizada por Biasoli (2009), a partir das narrativas produzidas pelas professoras participantes de sua pesquisa, ficou claro que elas reconhecem e identificam as mudanças ocorridas no ensino de Arte, mas manifestaram que sentem dificuldades em implementar essas mudanças.

Por isso, acredito ser importante problematizarmos a docência, levando em consideração todo este contexto, entendendo que a escola não é um espaço neutro, já que relações de poder e conflitos diversos atravessam a organização da prática educativa e aqueles que nela estão envolvidos.

A educação no contexto escolar está organizada em torno de regras, estruturas hierárquicas, disciplinamentos de espaço, tempo, corpos e comportamentos, que dão conta de exigências institucionais e do contexto histórico e sociocultural. Nosso posicionamento enquanto docente também não se dá de forma inocente, pois, dentro das possibilidades que temos, fazemos escolhas, selecionamos o que levar, ou não, para o contexto da sala de aula, e todas essas relações acabam definindo o que deve, ou não, ser ensinado/aprendido.

De acordo com Tourinho (2002, p. 28)

Lei de Diretrizes e Bases, PCNs e Diretrizes Curriculares são documentos oficiais que representam discursos e ações que foram acontecendo na medida em que profissionais da educação e especificamente das artes se mobilizaram por meio de formas de participação mais expressivas reivindicando compromissos do Estado neste processo de implementação do ensino de Arte nas escolas.

Juntamente com todos estes documentos vão se produzindo discursos para legitimar o ensino de arte no contexto escolar, assim como diferentes narrativas vão sendo produzidas

sobre a docência neste campo. Quando falamos especificamente em docência em artes visuais, várias questões surgem em relação ao trabalho no contexto escolar, como pouco tempo de aula, espaço físico que não dá conta de propostas que vão além do desenhar em uma folha de papel, falta de material, expectativa de que as aulas de arte atendam as datas comemorativas, turmas com um número muito grande de alunos e o pouco interesse destes, assim como a falta de valorização da arte pelos colegas de trabalho.

Tendo em vista a trajetória da educação das artes visuais, e as mudanças ocorridas no decorrer desse processo, tenho me perguntado como são construídas as subjetividades dos professores de artes visuais, quais as formas de desejo, de ação, de relação e criação de estratégias para a docência no contexto escolar?

Para Nóvoa (2009, p. 39) “não se trata de regressar a uma visão romântica do professorado (a conceitos vocacionais ou missionários)”. Mas, de reconhecermos que a prática educativa e os conhecimentos específicos para o trabalho docente não acontecem somente na formação inicial, e sim no processo de constituir-se docente desde as experiências que temos na escola enquanto educandos até nossa atuação enquanto professores frente aos estudantes.

De acordo com o autor, no início do século XXI é uma urgência pensarmos o professor como um coletivo, de procurarmos compreender a formação de professores dentro da profissão, tendo como base os próprios professores.

A partir dessas reflexões, compreendo que a docência em artes visuais é construída a partir dessas inúmeras relações sociais que são estabelecidas no decorrer dessas vivências e que “não há receitas para ser um ‘bom professor’ ou uma ‘boa professora’, há inúmeras possibilidades de ser docente” (LOPONTE, 2007, p.236) que são produzidas a partir desses agenciamentos. A docência é uma produção de si mesmo que não se faz sozinho, é uma ação compartilhada com pares e grupos diversos, de dentro ou fora do contexto escolar.

Posso dizer, a partir de minhas experiências nos estágios supervisionados, que a escola é o espaço no qual vivenciamos nossas perspectivas teóricas e metodológicas, assim como passamos a perceber que neste contexto existem questões já instituídas. Estar em sala de aula nos possibilita transitar por este território, e procurar brechas para promover outras formas de educação.

As pesquisas continuam a serem feitas, conhecimentos são produzidos e discussões teóricas são realizadas no intuito de seguir problematizando as práticas educativas na educação básica e a formação do professor. No entanto, como os professores se movimentam

em meio a tudo isso? Como eles procuram experimentar outras possibilidades, muitas vezes sem ter acesso ao conhecimento produzido nas universidades ou por teóricos da educação?

Esta pesquisa tem me mostrado que os professores produzem desejos que possibilitam promover outras formas de atuação, de relação com a docência. Para Guattari; Rolnik (1999) muitas vezes se produz um corte entre o campo do trabalho e o campo do desejo. O trabalho é visto como algo que deveria ser disciplinado, com estruturas de controle e hierarquia. O desejo, por sua vez, aparece relacionado à pulsão, ao instinto.

No entanto, o desejo é produção, é criação de estratégias para fugir destes espaços disciplinados do trabalho. O desejo, os afetos produzem a individuação, que acontece a partir de um coletivo, de um encontro. De acordo com Villela (1996) ao lermos um livro, assistirmos uma palestra ou participarmos de uma manifestação política, afetamos e somos afetados por isso.

Muitas questões atravessam a docência e nesse sentido tenho me perguntado como é ser professor de artes visuais, que tramas são traçadas durante este processo? Mudanças acontecem, novos discursos são produzidos, e dificuldades aparecem, no entanto, entendo que dentro das possibilidades existentes os professores possuem condições de criar seus modos de existência, de buscar possibilidades de vida.

### **Para falar em processos de subjetivação na docência**

O processo de subjetivação consiste num permanente processo de produzir, reinventar modos de ser e estar no mundo, formas de lidar com os outros, com as coisas e consigo mesmo, maneiras de tratar com o que já existe e dar lugar ao que ainda não existia.

De acordo com Guattari (1992) a subjetividade é parcial, pré-pessoal, polifônica, coletiva e maquínica, sua produção está sempre em movimento, tornando-se impossível defini-la ou estruturá-la. Falar sobre subjetividade é refletir sobre a produção de formas de pensamento, de desejo, de ação, de modos de relação consigo mesmo e com o mundo. Isso significa que não estamos mais diante de uma subjetividade entendida enquanto uma essência, mas envolvida em processos e atravessamentos.

Pelo menos três tipos de problemas nos incitam a ampliar a definição da subjetividade de modo a ultrapassar a oposição clássica entre sujeito individual e sociedade, e através disso, a rever os modelos de Inconsciente que existem atualmente: a irrupção de fatores subjetivos no primeiro plano da atualidade histórica, o desenvolvimento maciço de produções maquínicas de subjetividade e, em último lugar, o recente destaque de aspectos etológicos e ecológicos relativos à subjetividade humana, (GUATTARI, 1992, p.11).

Assim, a subjetividade é indissociável da ideia de produção, que acontece a partir de relações intersubjetivas, dispositivos maquínicos, assim como de outros cruzamentos. Ela não é um campo subjetivo, mas a condição de todo sujeito (GUATTARI, 1992). A partir desse entendimento da subjetividade passamos a compreender a docência enquanto um processo feito de dificuldades, resistências, erros, frustrações, acertos, mudanças, incertezas, conquistas, etc.

Ao pensarmos a subjetividade a partir da perspectiva pós-estruturalista, na qual a realidade é considerada como uma construção social e subjetiva, compreendemos que não há uma essência na condição de ser docente e nem verdades que nos “ensinam” como educar e ser educado, mas construções produzidas histórico e socialmente. A partir dessa concepção entendemos a docência como um processo, no qual o curso que frequentamos, os discursos<sup>4</sup> que produzimos, as leituras que realizamos, as vivências que tivemos e estamos tendo estão diretamente relacionadas à nossa prática educativa e aos modos como nos construímos enquanto docentes.

Deleuze (1992, p.123) nos lembra ainda que “esses processos de subjetivação são inteiramente variáveis, conforme as épocas, e se fazem segundo regras muito diferentes”. A subjetivação não tem relação direta com o sujeito, ela é uma individuação particular ou coletiva que caracteriza um acontecimento.

A subjetividade individual é resultado desse entrecruzamento de definições coletivas. “O processo de singularização da subjetividade se faz emprestando, associando, aglomerando, dimensões de diferentes espécies”, (GUATTARI; ROLNIK, 1999, p. 37). E por isso ela não tem a ver com a pessoa, com o indivíduo, exclusivamente, mas com os afetos, com os sentidos dados ao que acontece.

Ao pensarmos a subjetividade a partir de uma natureza fabricada, modelada, recebida, consumida, como falar dos professores de artes visuais, colaboradores desta pesquisa? De como se constroem, de que se nutrem? Que afetos são produzidos, e quais os sentidos dados ao que acontece na docência em artes visuais de cada um?

Para Guattari; Rolnik (1999, p. 25)

As máquinas de produção da subjetividade variam. Em sistemas tradicionais, por exemplo, a subjetividade é fabricada por máquinas mais territorializadas, na escala de uma etnia, de uma corporação profissional, de uma casta. Já no sistema capitalístico, a produção é industrial e se dá em uma escala internacional.

---

<sup>4</sup> “No contexto da crítica pós-estruturalista o termo é utilizado para enfatizar o caráter lingüístico do processo de construção do mundo social. Michel Foucault argumenta que o discurso não descreve simplesmente os objetos que lhe são exteriores: o discurso “fabrica” os objetos sobre os quais fala”, (SILVA, 2000, p.43).

A subjetividade é social, no entanto é assumida e vivida pelos indivíduos em suas existências particulares. Não existe uma subjetividade do tipo que recebe as coisas exteriores, interiorizando-as posteriormente. Ela é constituída de diferentes elementos que entram em relação, produzindo agenciamentos, conexões, linhas de fuga.

Para Guattari; Rolnik (1999, p.34) “um certo jeito de utilizar a linguagem, de se articular ao modo de semiotização coletiva (sobretudo da mídia), (...) uma relação com o universo de circulação na cidade”, são elementos que, por exemplo, constituem a subjetividade.

Tem a ver com as formas de como sentimos e respiramos, de como temos vontade ou não de falar, de estar em determinado lugar ou ir embora. Desta forma, essas produções estão sempre em caminhos de ser destruídos, reconstruídos, desfeitos e recolocados em funcionamento.

Se um processo de subjetivação constitui modos de existência, invenção de novas possibilidades de vida – sou provocada a perguntar - quais são os modos de existência dos professores de artes visuais, colaboradores desta pesquisa? Se o que dizemos e fazemos implica em modos de existência, a partir disso quais são as possibilidades de vida?

### **Considerações que se abrem para novos encontros...**

Esta pesquisa me traz o desafio de encontrar formas para reelaborar as narrativas produzidas e os processos de subjetivação dos professores de artes visuais. É uma experiência que se abre para a produção colaborativa, para a invenção de histórias que produzem um determinado contexto, uma determinada subjetividade.

Ainda não sei quais os sentidos que daremos ao produzido, pois ainda estamos em processo de análise do material, mas percebo a necessidade de dar vazão aos desejos que movimentam a docência em arte, os investimentos feitos pelos professores para atualização de suas práticas e discursos, os afetos que forçam os professores a saírem em busca de novas formas de relação, de novos encontros.

A partir da experiência de produção de narrativas, a pesquisa se propõe a pensar as tramas feitas de afetos, crises, encontros e relações que constroem a docência em arte no contexto escolar. Entendendo que não existe uma sociedade que não seja feita de investimentos de desejo, assim como os próprios desejos são os movimentos advindos da atualização de determinadas práticas na sociedade.

## REFERÊNCIAS

- BAPTAGLIN, Leila Adriana. **Construindo projetos, arquitetando ideias, analisando dados:** a reforma curricular do curso de licenciatura em artes visuais-2004/UFSM. 112f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010. 112 p.
- BIASOLI, Carmen Lúcia Abadie. **Docência em artes visuais: continuidades e descontinuidades na (re)construção da trajetória profissional.** Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, 2009.
- BOLÍVAR, A.; DOMINGO, J.; FERNÁNDEZ, M. **La investigación biográfico-narrativa em educación:** enfoque e metodologia. Madrid: La muralla, 2001.
- CONNELLY, M. y CLANDININ, J. Relatos de experiencia e investigación narrativa. In: LARROSA, Jorge (Org.). **Déjame que te cuente:** ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona: Laertes, 1995. p. 11-59.
- COUTINHO, Rejane G. A formação de professores de arte. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte.** São Paulo: Cortez, 2002. p. 152-159.
- DELEUZE, Gilles. **Conversações.** São Paulo: Ed. 34, 1992.
- DELEUZE, Gilles. **Crítica e Clínica.** São Paulo: Ed. 34, 1997.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. . **Mil Platôs:** capitalismo e esquizofrenia. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.
- GUATTARI, Félix. **Caosmose:** um novo paradigma estético. São Paulo: Ed. 34, 1992.
- GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica** – cartografias do desejo. 5 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.
- HERNÁNDEZ, Fernando. A cultura visual como um convite à deslocalização do olhar e ao reposicionamento do sujeito. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Orgs.). **Educação da cultura visual:** conceitos e contextos. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2011. p. 31-50
- LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu. In: SILVA, Tomaz Tadeu. **O sujeito da educação.** Petrópolis: Vozes, 1994. p.35-86.
- LOPONTE, Luciana Gruppelli. **Docência artista:** arte, estética de si e subjetividades femininas. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.
- \_\_\_\_\_. Arte da docência em arte: desafios contemporâneos. In: OLIVEIRA, Marilda Oliveira de (org.). **Arte, educação e cultura.** Santa Maria: Ed. da UFSM, 2007. p. 231-250.

MARQUES, Mário Osório. **Escrever é preciso**: o princípio da pesquisa. 4ª ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2001.

MARTINS, Alice Fátima. Da educação artística à educação para a cultura visual: revendo percursos, refazendo pontos, puxando alguns fios dessa meada. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (orgs.). **Educação na cultura visual**: narrativas de ensino e pesquisa. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2009. p. 101-117.

NÓVOA, António. **Professores**: imagem do futuro presente. Lisboa: EDUCA, 2009.

OLIVEIRA, Marilda Oliveira de. Por uma abordagem narrativa e autobiográfica: os diários de aula como foco de investigação. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Orgs.). **Educação da cultura visual**: conceitos e contextos. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2011. p.175-190.

ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental**: transformações contemporâneas do desejo. Porto Alegre: Sulina, Editora da UFRGS, 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Teoria cultural e educação** – um vocabulário crítico. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

TOURINHO, Irene. Transformações no ensino da arte: algumas questões para uma reflexão conjunta. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002.

VILLELA, Marcos Pereira. **A estética da professoralidade**: um estudo interdisciplinar sobre a subjetividade do professor. Tese (Doutorado em Supervisão e Currículo). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1996.

\_\_\_\_\_. Aproximações entre arte, a estética, a formação e a pedagogia. In: Congresso de Educação, Arte e Cultura – CEAC, 2., 2009, Santa Maria. **Anais**. Santa Maria: 2009.

ZOURABICHVILI, François. **O vocabulário de Deleuze**. Rio de Janeiro: Centro Interdisciplinar de Estudo em Novas Tecnologias e Informação, 2004.