



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB DEPARTAMENTO DE
CIÊNCIAS HUMANAS – DCH – IV – JACOBINA – BAHIA PROGRAMA DE
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE – PPGED**

ANDRÉ LUIZ DE ARAÚJO LIMA

**O FOTOGRÁFICO E A PROFESSORALIDADE:
UMA CARTOGRAFIA DE APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS**

Jacobina
2023

ANDRÉ LUIZ DE ARAÚJO LIMA

**O FOTOGRÁFICO E A PROFESSORALIDADE:
UMA CARTOGRAFIA DE APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS**

Cartografia apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade – PPGED - Mestrado Profissional em Educação e Diversidade, da Universidade do Estado da Bahia - UNEB, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação e Diversidade.

Linha de Pesquisa 01: Formação, Linguagens e Identidades, vinculado aos grupos de Pesquisa Diversidade, Discursos, Formação na Educação Básica e Superior (DIFEBA) e Grupo de Pesquisa em Cultura Visual, Educação e Linguagem (CULT-VI).
Orientadora: Dra^a. Ana Lúcia Gomes da Silva
Co-orientador: Dr. Antenor Rita Gomes

Jacobina
2023

FICHA CATALOGRÁFICA

FICHA CATALOGRÁFICA Sistema de Bibliotecas da UNEB

L732f

Lima, André Luiz de Araújo

O FOTOGRAFICO E A PROFESSORALIDADE: UMA
CARTOGRAFIA DE APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS / André
Luiz de Araújo Lima. - Jacobina, 2023.

127 fls : il.

Orientador(a): Ana Lúcia Gomes da Silva.

Coorientador(a): Antenor Rita Gomes.

Inclui Referências

Cartografia (Mestrado Profissional) - Universidade do Estado da
Bahia. Departamento de Ciências Humanas. Programa de
Pós-Graduação em Educação e Diversidade - MPED, Campus IV. 2023.

1.O fotográfico. 2.Professoralidade. 3.Educação Básica. 4.Ensino de
Arte. 5.Cartografia.

CDD: 373

André Luiz de Araújo Lima

**O FOTOGRÁFICO E A PROFESSORALIDADE:
UMA CARTOGRAFIA DE APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS**

Cartografia apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade – MPED, em 17 de março de 2023, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação e Diversidade pela Universidade do Estado da Bahia, conforme avaliação da Banca Examinadora:



Ana Lúcia Gomes Silva (Orientadora)

Doutora em Educação – Universidade Federal da Bahia (UFBA)
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)



Antenor Rita Gomes (Co orientador)

Doutor em Educação – Universidade Federal da Bahia (UFBA)
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)



Juliana Cristina Salvadori (membro interno)

Doutora em Literaturas de Língua Portuguesa – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas)
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)



Sérgio Luiz Pereira da Silva (membro externo)

Doutor em Ciências Humanas – Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)



Marcos Villela Pereira (membro externo)

Doutor em Educação – Pontifícia Universidade Católica (PUC/SP)
(#LivingAcademy)

Ao meu pai (*In memoriam*).

Agradecimentos

Agradeço imensamente ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade da UNEB-Campus IV, pela oportunidade de ter desenvolvido esta pesquisa diante de um contexto tão adverso como o da pandemia do Sars-Cov-2.

Agradeço aos meus colegas da turma de 2021 do Programa de Pós-Graduação em Educação em Diversidade, pelas muitas discussões e reuniões *online*, muito do que está aqui escrito só foi possível de pensar e produzir graças a vocês.

Minha gratidão à professora orientadora desta pesquisa, a Dr^a Ana Lúcia Gomes da Silva, por tantas e tantas idas e vindas na produção desta cartografia.

Ao meu querido professor co-orientador, Dr. Antenor Rita Gomes, pelas valiosíssimas conversas e conselhos preciosos, que estarão comigo durante minha trajetória acadêmica.

À professora Dr^a Juliana Cristina Salvadori, pelo aceite em participar da banca de avaliação deste trabalho e pelas provocações e contribuições durante os componentes Laboratório de Pesquisa 2 e Docência e Diversidade, estes em co docência com a prof^a Ana Lúcia, e que renderam publicações co autorais em aulas, eventos e artigos.

Um agradecimento especial ao professor Dr. Marcos Villela Pereira e ao professor Dr. Sérgio Luiz Pereira da Silva, pelas valiosas contribuições para o tema desta pesquisa.

Aos grupos de pesquisa, DIFEBA (Diversidade, Discursos, Formação na Educação Básica e Superior), CULT-VI (Grupo de Pesquisa em Cultura Visual, Educação e Linguagem) e GEMEC (Grupo de Estudo do Método Cartográfico), pelas discussões e por fortalecer minha formação como professor pesquisador.

Às professoras e aos professores do MPED, que contribuíram com minha formação e com esta pesquisa: Prof^a Ione Jatobá, Prof^a Jamille Lima-Payayá, Prof^a Jacy Bandeira, Prof Jerônimo Cavalcante, Prof^a Zuleide Paiva, Prof. Matheus Araujo e Prof^a Denise Dias.

Minha gratidão!

RESUMO

Esta pesquisa-experimento apresenta um processo de escrita cartográfica sobre a professoralidade, fissurada pelos modos operativos da fotografia, para traçar caminhos e movimentos de subjetivação em torno da formação do professor de arte. Como objetivo central, propõe-se interrogar como o fotográfico desenha/marca a professoralidade nas artes, tomando-o como paradigma de uma pedagogia do experimento. Adota o método cartográfico, privilegiando a imersão na experiência do pesquisador, forjando a pesquisa a partir de si, propondo uma investigação da docência em artes a partir da *escrita de si*, utilizando materiais autobiográficos, memórias e vivências em torno do fotográfico como fundamento para problematizar a professoralidade. Como dispositivos de construção dos dados, contou-se com o diário de bordo *online*, tensionado e vivenciado por uma pedagogia do experimento. Como dispositivo de análise é empregado o próprio método cartográfico na interface com as estratégias da esquizoanálise. Os achados centrais deste estudo apontam que o movimento da escrita cartográfica subverte a professoralidade pelas marcas do fotográfico, disparando problematizações sobre os processos de subjetivação do professor de arte. No contexto de dissenso e indisciplinaridade produzidos pelos experimentos desta pesquisa, observa-se à docência tomada como processo de experimentação desviante e multifocal, provocando cisões e eclosões de outras professoralidades, rachando identidades na direção de territórios nômades, reconectando o desejo a devires minoritários na invenção de si como obra de arte. Os experimentos produzidos por esta cartografia ainda apontam potencialidades de produção de estratégias e metodologias que servirão de base para a concepção da intervenção de campo como futuro desdobramento deste estudo.

Palavra-chave: Cartografia. Educação Básica. Ensino de Arte. Fotográfico. Professoralidade.

ABSTRACT

This research-experiment presents a process of cartographic writing about professorality, fissured by the operative modes of photographic, to trace paths and movements of subjectivation around the formation of the art teacher. As a central objective, it is proposed to question how photographic draws/marks teaching in the arts, taking it as a paradigm of a pedagogy of experiment. It adopts the cartographic method, privileging the immersion in the researcher's experience, forging the research from itself, proposing an investigation of teaching in arts from the writing of itself, using autobiographical materials, memories and experiences around the photographic as a foundation to problematize the professorality. As data construction devices, the online logbook was used, tensioned and experienced by a pedagogy of the experiment. As an analysis device, the cartographic method itself is used in the interface with the strategies of schizoanalysis. The central findings of this study point out that the movement of cartographic writing subverts teaching through the marks of photographic, triggering problematizations about the subjectivation processes of art teachers. In the context of dissent and Indisciplinarity produced by the experiments in this research, teaching is seen as a deviant and multifocal experimentation process, causing splits and outbreaks of other teaching practices, splitting identities in the direction of nomadic territories, reconnecting desire to minority becomings in invention itself as a work of art. The experiments produced by this cartography also point to the potential for producing strategies and methodologies that will serve as a basis for the conception of field intervention as a future development of this study.

Keywords: Cartography. Basic Education. Arts Teaching. Photographic. Professorality.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|-----|
| Figura 1- M. C. Escher, Poça de lama | 25 |
| Figura 2- Cena do filme <i>The Wall</i> , 1982..... | 32 |
| Figura 3- Mário Cravo Neto, 2006..... | 72 |
| Figura 4- Instalação de Laura Vinci | 78 |
| Figura 5- Um Dia para Corridas..... | 84 |
| Figura 6- Antonio, meu pai | 85 |
| Figura 7- O Operário..... | 94 |
| Figura 8- Operário 2..... | 97 |
| Figura 9- Ao soldado desconhecido | 98 |
| Figura 10- Skoghall Konsthall | 100 |
| Figura 11- Skoghall Konsthall incendiado | 101 |
| Figura 12- Série Silhuetas, Ana Mendieta, 1974 | 107 |

SUMÁRIO

| | |
|---|------------|
| 1. NO INÍCIO DO CAMINHO, O DESVIO | 7 |
| 1.1 O foco onde me [des]foco | 18 |
| 1.2 Experiência zero: cartografando distanciamentos | 25 |
| 1.3 Caixa-preta de vestígios luminosos | 32 |
| 1.4 Quarto caixa-preta, caixa-preta psíquica | 37 |
| 1.5 O professor-artista em [de]composição | 43 |
| 2. OS MODOS E A ARTE DE INVENTAR UMA PESQUISA | 49 |
| 2.1 A cartografia como método, meio e invenção da pesquisa | 53 |
| 2.2 Professoralidade como zona de passagem | 55 |
| 2.3 Esquizoanálise e a invenção de si: do dispositivo de criação de dados à criação de um modo de viver | 59 |
| 2.4 O fotográfico e relação com a professoralidade | 64 |
| 3. PELA LENTE DA EXPERIÊNCIA, PROFESSORALIDADE EXPERIMENTAL: EXPERIMENTOS DO FOTOGRÁFICO NO ENSINO DA ARTE | 67 |
| 3.1 Experimento 1: entre fuscas e parangolés | 71 |
| 3.2 Experimento 2: as artistagens da areia no ciberespaço | 77 |
| 3.3 Experimento 3: breviário de so[m]bras | 84 |
| 3.3.1 Obturações do corpo à sobrevivência do corpo-imagem | 89 |
| 3.3.2 Sombras, pérolas, porcos | 93 |
| 3.4 Experimento 4: artes do fogo na reinvenção do professor-artista | 99 |
| 3.4.1 A forja do professor-artista | 105 |
| 4. INCONCLUSÕES | 110 |
| REFERÊNCIAS | 117 |

*À História, prefiro a Mitologia.
A História parte da verdade e ruma em direção à mentira.
A Mitologia parte da mentira e se aproxima da verdade.
Jean Cocteau¹*

¹La Belle et La Bête, 1946. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=cbYhlnBYFmw>. Acesso em: 23/12/2022.

1. NO INÍCIO DO CAMINHO, O DESVIO

*Diego não conhecia o mar.
O pai, Santiago Kovadloff,
levou-o para que descobrisse o mar.
Viajaram para o Sul. Ele, o mar, estava do
outro lado das dunas altas, esperando.
Quando o menino e o pai enfim alcançaram
aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar,
o mar estava na frente de seus olhos.
E foi tanta a imensidão do mar, e tanto seu
fulgor, que o menino ficou mudo de beleza.
E quando finalmente conseguiu falar,
tremendo, gaguejando, pediu ao pai: - Pai, me ensina a olhar!*
Eduardo Galeano em *O Livro dos Abraços*. (2002)

Quem sabe esta história pudesse ser escrita a partir do simples virar de folhas de caderno, entre as carteiras, paredes e pátios de uma escola pública, em 1998, num dia ensolarado em Salvador, Bahia, no Colégio Estadual Odorico Tavares, na época recém-inaugurado, hoje pulverizado pela especulação imobiliária da capital baiana, uma escola de ensino médio construída no bairro da Vitória, o metro quadrado mais caro da capital. Eu, na época muito calado, imaginava me afastar daquela escola, fugir pelas janelas dos ônibus antes de sair de casa, no bairro de São Cristóvão, onde nasci, na periferia da cidade. Fugir do quê?

Certo dia fui chamado por um professor substituto, recém-chegado, ele ensinava a disciplina Gestão Empreendedora, num plano de oferta de disciplinas especiais para o ensino médio naquele ano. O professor, que era formado em Direito, falava sobre trabalho¹, eu tinha 16 anos.

Aquela palavra me incomodava, estava na ordem do dia no rádio e na televisão, aliás, a discussão feita na escola em torno da palavra trabalho me incomodava, além de tantas outras situações cotidianas daquele ambiente escolar, pois me sentia muito longe de um diálogo que pudesse ser empolgante, um aprendizado para além das quatro paredes. Tudo parecia pronto, coreografado.

Antes de falar mais sobre o que aconteceu nesse dia, quero falar de algumas coisas que para mim eram familiares na época, para, de alguma forma, facilitar ao

¹O conceito de trabalho nessa agência da escola é relativo a uma visão de progresso, histórica e humana na sociedade capitalista. É mais apropriado dizer que a ideia do discurso da escola se alinhava ao conceito de emprego, algo que o estudante deveria alcançar na passagem da escola para o mundo do trabalho. Esta distinção semântica é fundamental para problematizar a noção de trabalho pedagógico.

leitor o entendimento do porquê minha aflição com a ideia de trabalho. Desde a infância tive um convívio muito próximo com a artesanaria. Meu pai sempre me levava no seu trabalho quando era o período das férias escolares. Lá eu brincava de fazer dentes com ceras, resinas e gesso. Em certa medida, cresci num laboratório de próteses para bocas que desejavam sorrir com um sorriso ideal.

Meu pai era técnico em prótese dentária. Nunca concluiu o ensino fundamental. Nasceu em Canavieiras, sul da Bahia. Em casa ele tinha o hábito de esculpir na madeira seus fantasmas e suas personas. Foi escultor de carrancas no Mercado Modelo, na capital da Bahia, ele ainda jogava capoeira nas rodas organizadas no bairro da Liberdade, na década de 70 do século passado.

Eu, portanto, sempre estive rodeado de ferramentas e materiais artísticos de todo tipo: goivas, formões, vernizes, espátulas, fornos, processos químicos e físicos da confecção de próteses, além dos cantos e passos da ginga capoeirista que vez ou outra ele teimava em querer me ensinar. Ele queria que eu fosse dentista. Mas me tornei artista e professor.

Cultivei o hábito de confeccionar minuciosamente objetos, brinquedos, jogos e obras como um paciente artesão. Por outro lado, a escola para mim era ainda um outro universo, deslocado que pouco se comunicava com os experimentos artísticos da juventude. Sentia que a escola aniquilava aquele mundo mágico que eu habitava junto do convívio com meu pai.

De volta a sala de aula do Odorico, o professor me pediu para levantar, e, ato contínuo, assim como fez com tantos outros colegas naquele dia, me pediu para responder a seguinte pergunta: qual a diferença entre trabalho e força de trabalho? O sol entrava pela lateral esquerda da sala. Pelo esquadro da janela via o bairro do Canela,² prédios, avenidas e viadutos cercavam a paisagem.

Escrevo tentando (des)esquadrinhar aquelas janelas numa outra paisagem virtual, janelas de muitas aulas, de muitas escolas e habitadas por inúmeros professores. Aquelas janelas eram grandes obturadores que vez ou outra me deixavam escapar das densas paredes da sala de aula. Nessa época essas janelas ainda não tinham grades, apenas os seus prisioneiros já habitavam antecipadamente seus muros, já pagavam por seus delitos mesmo antes de tê-los

²O prédio cobria uma área que dava acesso a dois bairros da capital, Vitória e Canela. A notícia sobre o fechamento do colégio está acessível aqui: [Estudantes ocupam Colégio Odorico Tavares, em protesto contra fechamento da unidade | Bahia | G1 \(globo.com\)](#)

cometido, talvez já prevendo suas futuras instalações no cárcere. O que tantas grades tentavam aprisionar?

Levantei-me para responder ao professor, corajosamente (ou medrosamente), me coloquei à frente dos meus colegas para tentar esboçar alguma resposta. Não entendi por que tive aquela reação tão imediata de me colocar em exposição para meus colegas de classe.

Contemplei por alguns instantes a perspectiva inusitada e pouco familiar na época das carteiras à minha frente e, por entre mim e o restante da turma, a mesa do professor. Disse, tentando encarar as faces risonhas dos meus colegas, que trabalho era uma ação, uma produção de bens, e a força de trabalho era o emprego da força humana nesta ação.

Algo muito simples, mas que pelo poder de síntese agradou tanto ao professor que ele levantou aplaudindo minha resposta. Um reconhecimento para mim pouco familiar e desconcertante. Dirigi a palavra naquela sala, naquele momento, aquelas palavras me dirigiram. Será que o que foi aprendido foi o que intencionei transmitir? Ainda hoje essa mesma pergunta me assombra a cada dia, a cada nova aula. Foi talvez a primeira vez que senti o quão difícil era estar naquele palco, naquela mesa, diante daquela plateia.

Desta primeira paisagem, que traz pistas iniciais de como fui me tornando professor, desejo tratar de como esta professoralidade é rasgada por certas dimensões e paradigmas que afetam a mim naquilo que me punge drasticamente, deslocando-me, permitindo diferir continuamente como professor de arte, numa trajetória fragmentada onde a câmera e seus labirintos; a imagem e seus duplos; o olho e suas próteses; o olhar de quem olha e captura, apaga e oculta, purifica e dilacera, acelera e espelha, espetaculariza, mata e vivifica: o fotográfico.

Emerge nestas linhas uma vacilante tensão sobre o que se vê e como se vê por aquilo que está entre e a partir da fotografia: processos de criação, escritas de si, produção de outros mundos possíveis, apagamentos, silenciamentos, esquecimentos e lembranças, delírios e devaneios.

Percebo que escrever a partir de si, nesta trajetória de produção da pesquisa, escavando e escrevendo sobre processos da minha própria professoralzação, produzem um fecundo campo de investigação sobre os processos de subjetivação do professor. Este processo de escrita resvala numa dimensão intensa que

reverbera no extremo da vida, como um dispositivo de resistência. Blanchot me lembra dessa força motriz que dilacera, pois,

não se pode escrever se não se permanece senhor de si perante a morte, se não se estabeleceram com ela relações de soberania. [...] Por que a morte? Porque ela é o extremo. Quem dispõe dela, dispõe extremamente de si, está ligado a tudo o que pode, é integralmente poder. (BLANCHOT, 1987, p. 87)

Escrevo para de certa forma desaparecer por entre estas linhas tecidas com intensidade de quem para e olha pela primeira vez o mar, como desejava Diego no poema de Galeano, o que emerge não é um *Eu*³, mas fragmentos de um corpo, tessituras suturadas de forma precária para fazer ver uma outra margem, invisibilizada por uma velocidade dilacerante de captura da vida, que Paula Sibilia, na orelha do livro *Estética da Desaparição*, de Paul Virilio, chama de “uma temporalidade espasmódica e centrífuga” (SIBILIA, 2015).

Daquela memória retentiva no ensino médio vão se emaranhando os primeiros fios desta investigação. Lanço-me num mergulho para tentar narrar certas passagens, vivências e marcas no sentido de compreender a dimensão genealógica da professoralidade e suas fissuras causadas pelo *fotográfico*.

Este tema diz respeito ao meu trajeto como professor de arte. É um recorte impreciso que faço procurando mapear alguns traços inquietantes, como numa espécie de bricolagem⁴, para tensionar aspectos da minha professoralidade. Portanto, não busco expor ou selecionar imagens para falar sobre este tema, também não proponho neste estudo identificar modelos da profissão do professor na área das artes. **Pretendo compreender como o *fotográfico*, neste caminho de como fui me tornando professor de arte, tem provocado a atualização destas marcas que compõem a professoralidade.**

Nesta formação, percorro um caminho heterogêneo até chegar a vir a ser professor. Aqui é importante dizer como a arte e a educação me direcionaram a cunhar uma pesquisa sobre o *fotográfico*. De uma forma mais intensa, foi pela minha

³Talvez esse *Eu* tenha entrado num novo processo de colapso depois do início dessa pesquisa e colocando-se em experimentação ao encontrar um outro desfoque entre os focos que espelhavam diversas identidades exteriores a si mesmo.

⁴Bricolagem aqui é entendida como uma abordagem metodológica de criação e improvisação, que valoriza a experimentação sem um planejamento prévio, onde a incerteza e a imprevisibilidade são fatores de variação, de flexibilidade, sem entretanto deixar de lado um certo rigor, na intenção de fazer emergir achados da pesquisa que guardem coerência com os objetivos propostos. Para uma reflexão mais aprofundada sobre os métodos da bricolagem, recomendo o artigo de Aline Nunes, *Sobre a pesquisa enquanto bricolagem, reflexões sobre o pesquisador como bricoleur*, disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3370/337031808003.pdf>.

prática pedagógica como professor de arte e pelos aprofundamentos deste tema no MPED/UNEB, que direcionei este estudo de modo mais aprofundado.

Percebo que estou investigando algo sobre a genealogia⁵ destes processos de forma conjunta, inseparáveis entre a professoralidade e este conceito sobre o *fotográfico*, mas investigo sem me ater a conceitos fechados ou mesmo em propor qualquer ideia de identidade fixa ou modelo entre o *fotográfico* e a professoralidade. Caminho mesmo por entre as margens sujas e de contornos imprecisos sobre como venho sendo professor e como certas dimensões do fotográfico estão profundamente implicadas nesta formação. Esta investigação é apenas um breve recorte sobre este tema tão amplo.

Portanto, este estudo toma como objeto de pesquisa o *fotográfico* na constituição da professoralidade, a fim de responder a questão investigativa que me move: como o *fotográfico*, como traço, desenha/marca a professoralidade nas artes, tomando-o como paradigma de uma pedagogia do experimento?

Duas questões⁶ essenciais se desenham: a primeira, como o *fotográfico* se instaura como uma marca na professoralidade, a partir da ruptura nas configurações dos espaços e tempos do ver e do dizer? A segunda questão: quais potencialidades o *fotográfico* pode oferecer aos percursos formativos do professor de arte que promovam uma pedagogia do experimento no ensino da arte na Educação Básica?

A discussão em torno do conceito do *fotográfico* abrange as atuais discussões sobre o campo expandido da fotografia na arte contemporânea, como define a historiadora da arte norte-americana Rosalind Krauss (2014). Pretendo fazer um deslocamento dessa discussão para debater a formação docente na área de artes visuais e seus processos de subjetivação ao traçar, a partir do *fotográfico*, linhas de fissuras na composição de outros modos de vir a ser professor.

A partir desse horizonte de interrogações coloco como objetivo geral deste estudo compreender como o *fotográfico* pode criar fissuras na professoralidade a partir dos dissensos oportunizados por uma pedagogia da experiência. Entre os objetivos específicos, destaco: cartografar as implicações do *fotográfico* na professoralidade; mapear o papel dos modos operativos da fotografia e suas

⁵O conceito de genealogia que trago aqui é baseado em Pereira (2016). O autor cita Foucault como ponto de partida para, a partir da investigação genealógica como uma forma de escuta da realidade e a consideração de que por trás das coisas não se revela uma essência mas as relações de poder que as possibilitaram (cf. Foucault, 1994, v.3:160-74).

⁶Tais questões são exploradas no capítulo III.

definições teóricas como criadora de tensões na formação das subjetividades do professor, e ampliar as discussões sobre o fotográfico no campo de estudos do ensino da arte.

Pretendo, deste modo, apostar na utilização de metodologias multirreferencializadas, apontando para um perfil filosófico pós-estruturalista⁷, alinhado a autores como Friedrich Nietzsche, Gilles Deleuze, Félix Guattari, Henri Bergson, Michel Foucault, Suely Rolnik, propondo uma cartografia da docência em artes partindo da *escrita de si*, analisando materiais autobiográficos, memórias, vivências e relatos de experiência da professoralidade a partir do método da cartografia como um experimento, um acontecimento em conjunção fortuita com as estratégias da esquizoanálise, problematizando o fotografia como elemento instituído, codificado, e o *fotográfico* como elemento instituinte, descodificado e produtor de diferenças e estranhamentos e de novas possibilidades de compreensão de como o professor tem se constituído em seus caminhos.

Importante ressaltar que as visualidades serão evocadas na formação docente e suas práticas pedagógicas, tensionadas na perspectiva do ensino da arte numa tentativa de expandir o campo de análise conceitual, propondo questionamentos e novas abordagens possíveis deste campo de estudo a partir de experimentos que vão se desenhando, focando e desfocando desalinhos no tatear de um aprendiz que produz sua pesquisa como uma criança que investe, como diria Nietzsche (2011), toda a seriedade em seu brincar.

Um rastro, um caminho de linhas emaranhadas, estilhaçadas, mas que fazem nascer memórias de futuro (FUGANTI, 2021), um passado ainda porvir, em constante transmutação, nunca apontando para um fechamento, mas para atualizações ainda em constante constituição, não no sentido de uma sujeição, mas de uma subjetivação.

Rastros de caminhos genealógicos, apontam pistas da professoralidade do professor. Tais acontecimentos tomam corpo, ganham densidades e intensidades, assumem uma presença tal que me sinto impelido em deslizar pelos devaneios,

⁷ O pós-estruturalismo aqui se alia a uma corrente filosófica que ganha força em meados dos anos 80, onde também emergia um debate teórico sobre a fotografia. Havia, segundo Roberto Signorini (2014), uma cultura marcada pela crise do sujeito e da verdade. Especialmente na fotografia, essa cultura se evidencia por um anti-humanismo, sobretudo fundamentado em Nietzsche, acabando, na emergência das discussões sobre seu fundamento como arte, afastando-se das artes visuais.

sonhos e delírios de uma experiência esquizoanalítica, buscando na cartografia uma inspiração onto-epistêmico-metodológica, em linhas que porventura me façam pressentir forças, vibrações de produção da diferença nesse itinerário da formação do professor atravessado pelo *fotográfico*, produzindo uma *cartografia de si*, termo que tomo a partir dos estudos da professora Sumaya Mattar⁸ (2017). Para ela, inspirada no conceito de cuidado de si, de Foucault, “a invenção de si equivaleria a fazer da própria vida uma obra de arte, um exercício de si sobre si mesmo através do qual se procura se elaborar, se transformar e atingir um certo modo de ser.” (MATTAR, 2017, p. 45).

Da mesma forma, as imagens mentais que reviram e remoem o corpo nesse percurso de deslocamentos da pesquisa, que remontam ao ensino médio, vem de forma não intencional (inconsciente maquínico?), por um cruzamento de forças que agora se constituem, pensando nas intensidades e atravessamentos que me levaram aqueles acontecimentos. Aqui não parto do ponto de vista fenomenológico, antes, percebo um cruzamento de forças como aquilo que Sartre (1948) chama do sujeito que se deixa levar pela vida como tinta sugada por um mata-borrão.

No entanto, perceber este movimento a partir de outro ponto de vista me permite ter uma noção hoje sobre o que me levou até tais circunstâncias. O professor Marcos Villela Pereira (2016) chama esse lugar de campo de potencialidades, uma zona virtual⁹ de forças que, por isso mesmo está prenhe de devires que poderão ser atualizados tanto em função dos modos de subjetivação ao abrir caminho e dispor-se a deixar aparecer em si um vetor de diferença ainda que desconhecido e pouco elaborado. (PEREIRA, 2016, p. 23).

Interessa saber como se dá esta atualização nesse cenário de potencialidades. Estar sendo professor é uma destas inúmeras possibilidades que se atualizam ou por escolha ou por determinação (PEREIRA, 2016, p. 23). Nesse sentido, a genealogia das práticas professorais me impulsiona a problematizar minha própria trilha como professor numa dimensão estética, aquela quase apagada pelos muros invisíveis da escola, não apenas por uma identificação com o ensaio *Estética da Professoralidade: um estudo crítico sobre a formação do professor*, em torno da

⁸ Docente da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo.

⁹Trato do conceito de virtual aqui de forma semelhante ao abordado em Kastrup (2014), para ela, inspirada em H. Bergson, o virtual se atualiza segundo um processo de criação e de diferenciação. Nesse sentido, distingue-se do possível, que se realiza através de um processo de limitação e de semelhança. (KASTRUP, 2014,p.33).

estética, mas principalmente pela maneira como o autor cria sua pesquisa, produzindo uma cartografia da professoralidade.

Creio ser esta uma das grandes potencialidades da cartografia e ao mesmo tempo seu maior desafio, sem querer significar ou representar, mas agrimensurando a paisagem subjetiva desse professor. Importante ressaltar aqui que fui capturado pelo modo de escrita do professor Marcos Villela, pela forma como aborda e desenvolve sua investigação em torno da professoralidade.

Num gesto de criação, permito-me ser fecundado por tal potência de escrita, capturo algumas pistas de suas linhas para tentar tecer outras perspectivas, intervenções e diálogos sobre este tema. “Ninguém é escritor por haver decidido dizer certas coisas, mas por haver decidido dizê-las de certo modo”. (SARTRE, 1948, p. 7).

Assumo a posição de trabalhar com este livro muito menos por um percurso do acontecido de sua leitura e mais pela potência do acontecimento, do aprender pela experiência, potência como estratégia de eliminação da necessidade do poder. Neste trajeto de leitura, pensamento e escrita, pouco importam os signos de erudição, afinal as teorias e conceitos sem o embate com o acontecimento não significam nada. Embate muito bem representado nesse trecho do livro *Trópico de Câncer*, de Henry Miller:

A gente precisa afundar-se de novo na vida a fim de ganhar carne. O verbo precisa fazer-se carne; a alma tem sede. Qualquer migalha em que meus olhos pousem, agarrarei e devorarei. Se viver é a coisa suprema, então viverei, mesmo que precise tornar-me canibal. Até agora eu vinha tentando salvar meu precioso couro, preservar os poucos pedaços de carne que escondem meus ossos. Estou cheio disso. Atingi os limites da resistência. Minhas costas estão contra a parede; não posso recuar mais. No que tange à história, estou morto. Fisicamente estou vivo. Moralmente estou livre. O mundo que abandonei é uma jaula. A aurora está nascendo sobre um mundo novo, um mundo de selva no qual os espíritos descarnados rondam com garras afiadas. Se sou uma hiena, sou uma hiena descarnada e faminta (MILLER, 2003, p. 96)

No início do caminho, o desvio, primeiro capítulo deste estudo, percorro uma trilha por entre pistas da memória retentiva para gestar outras linhas teóricas e memórias de futuro que visam desenhar os rabiscos iniciais da paisagem cartográfica deste experimento, problematizando determinados aspectos da minha trajetória como estudante, artista e professor e fotógrafo para dialogar com conceitos fundamentais sobre os quais me debruço, entre eles a *Professoralidade*, o *Fotográfico* e o *Ensino da Arte na Educação Básica*, a *Pedagogia do Experimento*.

Apresento ainda nesta seção as implicações genealógicas com o *fotográfico* a ressoar marcas nos processos de professoralização, expondo no subitem Experiência zero: cartografando distanciamentos, rastros da memória para discutir o problema que move esta pesquisa, acionar os conceitos investigados e instaurar traços iniciais das estratégias da esquizoanálise que façam vazar linhas de fuga singularizantes na intenção de decompor o quadro de visão da figura do professor, compreendido como uma totalidade para uma paisagem/fractal, metaestável, uma “zona de passagem,” nas palavras do professor Luiz Fuganti (2021).

Tento criar uma escrita que permita ao leitor compreender estes primeiros rastros, expostos de maneira não linear, deixando-me capturar por uma dimensão heterogênea entre lugares para tentar pousar brevemente nesta espécie de plano de potencialidades no qual a flexibilidade movente da cartografia instaura os planos iniciais daquilo que será produzido e compreendido como marcadores de rigor científico e de coerência epistemológica para este estudo.

Este é um dos primeiros desafios que me interpelam, conceber uma escrita objetiva ao mesmo passo em que tento cunhar uma *escrita de si* que observa as subjetividades. Coloco-me, portanto, em questão: como produzir uma pesquisa a partir de si, que investiga os processos de subjetivação do professor pela experiência marcada pelo fotográfico sem cair nas armadilhas do cientificismo instrumental, da soberba acadêmica, de licenças poéticas herméticas ou da objetividade literal da linguagem?

No capítulo II, **Os modos e a arte de inventar uma pesquisa**, inicio expondo a linha metodológica da cartografia, seus modos de operar e o envolvimento do processo da escrita nessa mesma perspectiva. Tomo a escrita cartográfica como experimento para tentar aprofundar o embate sobre o campo de experiências da professoralidade e sua relação com a produção de diferença a partir das fissuras provocadas pelo fotográfico, num exercício de experimentação e criação.

No subitem 2.2, trago alguns conceitos essenciais para discutir sobre a professoralidade e a produção da diferença, na linha da filosofia da diferença de Gilles Deleuze e Félix Guattari. Em seguida, no subitem 2.3, apresento a elaboração de um dispositivo de construção e análise de dados inspirado em estratégias esquizoanalíticas¹⁰, que provocam um desencadear de agenciamentos e produção

¹⁰A inspiração na esquizoanálise emerge nesta pesquisa a partir das experiências formativas do componente curricular *Laboratório de Prática e Pesquisa Educacional II (LAPPE- Uneb/Mped)*,

de novos processos de desterritorialização e reterritorialização a partir de experiências de escrita do diário de bordo *online*. Por fim, no subitem 2.4, desenvolvo uma conceituação sobre o *fotográfico*, mapeando teorias e conceitos de diversos autores para problematizar como as camadas deste campo expandido da fotografia se definem e turvam a visão sobre as significações da imagem fotográfica e como essa dimensão ampliada para além da fotografia interpelam os processos de subjetivação deste professor de arte.

No capítulo III, **Pela lente da experiência, professoralidade experimental: experimentos do *fotográfico* no ensino da arte**, proponho uma série de quatro experimentos em que aciono os conceitos desenvolvidos no capítulo anterior, além de colocar em prática as estratégias da esquizoanálise na intenção de produzir, a partir de relatos de experiência, dados para posterior análise sobre os modos como o *fotográfico* irrompe marcas na professoralidade.

No **Experimento 1: entre fuscas e parangolés**, a experiência interativa da pedagogia do parangolé, me aproprio da proposta da pedagogia do parangolé, do sociólogo Marco Silva (2010), como estratégia de antiarte para fazer rachar os enquadramentos instituídos da fotografia, do *voyeurismo* das imagens e fazer emergir a processualidade instituinte do *fotográfico* como metáfora desenquadrante dos processos de subjetivação, com a intenção de produzir a diferença na repetição.

No **Experimento 2: as artistagens da areia no ciberespaço**, recorro a metáfora como estratégia de deslocamento de significados fixados a partir da imagem de uma obra da artista Laura Vinci, para rearticular formas de produzir sentido e produzir diferença no ciberespaço e, como desdobramentos, pensar sobre o ensino da arte pelos modos operativos da fotografia para, tentando sair dos modelos já pré-determinados ao abordar a imagem no ensino da arte, buscando potencializar as diferenças.

O Experimento 3: breviário de so[m]bras, trago a imagem-retrato de meu pai para investigar as sombras e sobras da relação entre o *fotográfico* e a formação do professor rachado pelos estratos molares do currículo na educação básica, pela escola e por uma formação subalternizada pelo tecnicismo e a produção industrial da educação, amparada por um modelo neoliberal de um capitalismo cada vez mais

durante o segundo semestre de 2021, realizado de forma *online* e ministrado pelas docentes Dr^a. Ana Lúcia Gomes da Silva e Dr^a. Juliana Cristina Salvadori.

estetizante. Terá a escola petrificado o professor e matado o artista? Será a escola uma máquina de morte?

Experimento 4: artes do fogo na reinvenção do professor-artista, tento acionar a esquizoanálise a partir da proposição de uma atividade pedagógica que me marca de forma decisiva, durante o período da pandemia, a criação de um falso museu virtual e a sua destruição me fizeram reconduzir meu esforço para tentar criar uma visão outra sobre como a subjetivação de efetua no processo de professoralização.

Nos caminhos precários e brevemente traçados deste movimento de pesquisa, apresento um esboço da proposta interventiva como projeto-piloto de formação para docentes, através de instalações artísticas intituladas: *Cartografias dos Distanciamentos*, como desdobramento para futuras investigações, que acontecerão no biênio do período pós-defesa deste trabalho.

Finalizando, no capítulo IV, exponho as inconclusões desta pesquisa, apontando possíveis encaminhamentos para investigações futuras e retomando os resultados produzidos ao confrontá-los com os objetivos inicialmente delineados, analisando os efeitos primeiramente apresentados a partir do desfoque em torno do olhar que valoriza uma formação pretensamente desenvolvida por um olhar de fora para, em seguida, no movimento da escrita cartográfica, subverter este olhar pelas marcas do *fotográfico*; dispara-se uma problematização sobre os processos de subjetivação deste professor de arte.

Desse mesmo modo, o capítulo III teve como iniciativa produzir algo para além da imagem fotográfica, por vezes pela escrita, por outras, respondendo com outras fotografias, mas em todos os casos, mantendo uma certa percepção de atravessamento pelos modos operativos da fotografia num contexto de dissenso, produzindo inquietações em torno de práticas pedagógicas do professor de arte, na intenção de rachar identidades e movê-las para o experimental, para territórios nômades, provocando processos de ruptura com o instituído e fazendo vazar experiências de singularização a partir da desformatação da escola, reconectando professores e estudantes a devires minoritários e a processos de subjetivação que potencializassem o desejo pela invenção de si como obras de arte.

1.1 O foco onde me [des]foco

Nunca nós nos procuramos: como poderia, então que nos encontrássemos algum dia?
Nietzsche, Prólogo em Genealogia da Moral.

Uma experiência imantada por desejos que se insinuam em potências variáveis, imprevisíveis, alguns deles apontam uma catálise produtora de certos agenciamentos, certas forças ainda embrionárias ao meu olhar, forças ainda sem nome. Procuo atentar-me a minha atenção quanto às primeiras pistas deste estudo para mergulhar na cartografia sem um horizonte definível, talvez este denso nevoeiro se espraie e materialize imersões ainda mais profundas. Virgínia Kastrup, lança alguma luz sobre a atenção na pesquisa cartográfica:

Há dois pontos a serem examinados. O primeiro diz respeito à própria função da atenção, que não é de simples seleção de informações. Seu funcionamento não se identifica a atos de focalização para preparar a representação das formas de objetos, mas se faz através da detecção de signos e forças circulantes, ou seja, de pontas do processo em curso [...]. O segundo ponto é que a atenção, enquanto processo complexo pode assumir diferentes funcionamentos: seletivo ou flutuante, focado ou desfocado, concentrado ou disperso, voluntário ou involuntário, em várias combinações como seleção voluntária, flutuação involuntária, concentração desfocada, focalização dispersa, etc. (KASTRUP, 2009, p. 33)

Oportuno e arriscado, de alguma forma, ou em algum lugar ainda não criado, proponho mapear as linhas topográficas de uma quase paisagem, a esquizoanálise se insere nesta pesquisa na intenção de derreter, amolecer nódulos, invólucros, quem sabe os pontos molares de um estrato ainda pouco notado sobre a professoralidade.

A esquizoanálise não impõe, nesse aspecto, um caminho linear pré-estabelecido, nem instrumentos ou dispositivos previamente selecionados: ela fere, por linha não escritas, esburacando um dos muitos planos bem cuidados, cintilantes e modelizados que tecem uma ideia ainda pairando no ar sobre algo já fixado a respeito de como venho sendo professor.

Para fazer eclodir esses planos cintilantes, e como é próprio da cartografia, de início, começo pelo meio. Nesta seção apresento parte do processo de investigação que aponta para uma pesquisa a partir de si, tomando o campo desta investigação como o próprio tear da escrita, escrita como dispositivo esquizoanalítico e o próprio corpo do pesquisador como plano de acontecimentos no qual os dados desta

investigação assumem outro corpo que se transfigura numa amálgama: corpo-escrita.

Este talvez seja o tema mais complexo e desafiador desta investigação, pois o mesmo foi vagarosamente se delineando enquanto a pesquisa de campo era realizada, esta, do ponto de vista da abordagem qualitativa, exige uma definição precisa o suficiente entre pesquisador e pesquisado.

Partindo dessa compreensão, inicialmente nos primeiros meses junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade da UNEB (PPGED-CAMPUS IV), me dediquei a pensar dispositivos de investigação e de construção de dados que pudessem oportunizar o diálogo com os possíveis participantes deste estudo, uma coerência assertiva destes dispositivos em consonância com o constructo deste trabalho e o meu objeto de investigação.

Para minha surpresa, ao iniciar os primeiros movimentos de aproximação com o campo e experimentar algumas das estratégias de construção de dados e de análise, deixei-me levar ingenuamente por aquilo que acreditava obter em campo: minhas próprias convicções sobre o que pretendia investigar, fato destacadamente observado no momento da banca de qualificação deste estudo.

Os colaboradores voluntários me entregariam exatamente aquilo que eu pretendia encontrar: ideias implícitas nas entrelinhas das perguntas apresentadas durante as entrevistas. Eu ainda estava absorto em buscar significações parametrizáveis a partir dos processos que estava vivenciando na pesquisa de campo. Ainda pulsava em mim a dicotomia moralizante, dialética, de encontrar achados pré-determinados. E nessa desadequação, encontrei a crise como um bom encontro.

Talvez essa dicotomia ainda fosse um reflexo encarnado dos modos ontológicos da educação que ainda habitam este professor, como cita Walter Kohan em *“Entre Deleuze e a educação: notas para uma política de pensamento”*:

A educação parece habitar uma ontologia contrária, na contramão desta ontologia deleuziana da imanência, do movimento, do singular não individual, da potência, do acontecimento. A educação é um mundo de transcendências, é sempre este e aquele mundo. E continua afirmando que a educação é um mundo onde diz ser “eu”, se torna cada vez mais importante. A educação é também a casa do ruim e do bom, permanentemente preocupada em saber se contribui para um mundo melhor ou pior. A educação supõe e afirma uma ontologia moralizante, transcendente, individual. Ela é a negação da vida singular, do acontecimento, da potência. A educação obtura os acontecimentos, é o reino dos dualismos, dos modelos, da disciplina, do controle. Há muita história e pouca geografia em educação (KOHAN, 2002, p. 126)

Deveria eu, a partir deste mal-estar sobre os achados do campo, repensar a pesquisa como um ato de criação, uma pesquisa que se instaura a partir de um plano da imanência, incorporando as estratégias da esquizoanálise para destruir julgamentos e me concentrar nos afetos como “variação da capacidade de existir segundo um modo de acontecer”. (FUGANTI, 2021).

Ainda tentando me justificar perante a pretensa ineficácia dos dispositivos selecionados para tal fim, arrisquei sustentar nas vésperas da qualificação, o argumento de que seria válido ampliar o número de sujeitos e rever os critérios de inclusão e exclusão para seleção daqueles que mostrassem a adesão e com isso preparar as documentações que seriam enviadas para o Comitê de Ética na Pesquisa (CEP).

Naquele momento, estava diante de um grande impasse: por um lado, poderia dar continuidade à pesquisa sabendo o que poderia ser construído em termos de dados seria insuficiente para responder as inquietações desta investigação, por outro, tinha nas mãos a oportunidade, um tanto arriscada, de levar o trabalho adiante a partir dos achados que foram emergindo primeiramente na escrita dos diários *online*, durante o componente curricular *Docência e Diversidade*¹¹. O campo a partir de si.

Entendi, depois destes movimentos iniciais com as experimentações de campo, que esta dimensão da investigação já havia se iniciado desde as minhas primeiras tentativas de achar alguns rastros de memória que me pudessem fazer ver pistas sobre meus processos de subjetivação a partir dos percursos de professoralização, marcados pelo *fotográfico*.

Apesar da mudança de itinerário da pesquisa, pude aproveitar grande parte do material escrito a partir dos diários *online* para me lançar numa empreitada proustiana, em busca do tempo perdido. As provocações feitas pelas professoras Ana Lúcia e Juliana Salvadori me deslocaram para mergulhar numa experiência a partir de si, investigando como a professoralidade se constitui como marca e de como o *fotográfico* se articula de modo a produzir uma paisagem revirada destas configurações do professor.

¹¹O trabalho de escrita do diário *online* fez parte do componente supracitado. O desenvolvimento da atividade e seus desdobramentos ganharam corpo na publicação de autoria das professoras Dr^a Ana Lúcia Gomes da Silva e Dr^a Juliana Cristina Salvadori, disponível em: [DOCÊNCIA-FORMAÇÃO E PROFESSORALIDADE: A CONVERSA ESTENDIDA NOS GIROS DAS ROTAÇÕES POR ESTAÇÃO \[Salvadori | Periferia \(uerj.br\)\]](#). Acesso em 20.01.2023.

Esse sujeito em [de]composição é atravessado pela suspensão do tempo, pela técnica, pela teoria em torno da fotografia, pelas imagens de imagens que ecoam uma estética da arte como fotografia... Era preciso ver não mais como os olhos cansados de um observador passivo, vencido pelos estratos duros da escola, mas ver com a alegria de um visionário, um olhar porvir.

Diante destas linhas que tentam explicitar como cheguei até aqui, pretendo agora trazer a principal interrogação sobre a pesquisa de campo, que parte do próprio pesquisador e recai sobre ele mesmo: como produzir uma pesquisa qualitativa com critérios científicos pertinentes a partir da investigação do investigador sobre si mesmo sem resvalar em nebulosidades éticas ou na autoindução, ou até mesmo em palavrórios herméticos?

Este esforço de produzir sob o fio da navalha do risco iminente de distorcer dados e subvertê-los em divagações desnecessárias me impele a pensar na seleção e consequente produção de um escopo teórico que me mantenha numa certa margem de coerência epistemológica e conceitual para esta pesquisa, me permitindo, do mesmo modo, não naufragar na rígida estrutura acadêmica do positivismo ou no mero decalque de conceitos.

Onde, portanto, encontrar estes referenciais? Por onde começar? Como investigar o inconsciente abandonando a estrutura rígida da psicanálise ortodoxa, que me levaria a recair inevitavelmente sobre o mesmo Eu estratificado? Minha convicção inicial é de que este empreendimento deva partir de uma dimensão da experiência como um campo diante dos achados da pesquisa, ou seja, devo provocar certos afetamentos a partir dos meus relatos de experiência, seus vestígios de memória, das indagações e inquietações que me foram surgindo a partir da escrita sem, entretanto, deixar de lado os assombros do inconsciente.

O olhar pelo *fotográfico* certamente não irá esgotar esse campo de investigação e nem mesmo responder por uma reparação do Eu, mas antes tomo o *fotográfico* como um investimento para cunhar um modo de ver outro, quando o olhar perante a fotografia já está demasiadamente castigado por teorias dentre aqueles autores mais citados sobre esse tema e que são aqueles que mais a depreciam. (ROUILLÉ, 2003, p. 17).

A estratégia da escrita assume uma dimensão experimental, que ao mesmo tempo se configura como metodologia e como tecnologia, aciona extensões subjetivas, inscreve e instaura num plano abstrato configurações plurais e por vezes

desconexas de temporalidades que, a partir das torções provocadas pelas palavras na experiência da *escrita de si*, ganham corpo. Andréa Vieira Zanella traz uma definição relevante para tensionar estes limites estratégicos da escrita: “nesse processo, a escrita da pesquisa é considerada como tecnologia: tecno, arte de enformação da realidade em matéria significativa, que, no processo de enformação, (re)forma, (de)forma, (in)forma, enfim (re)cria a realidade e seu próprio autor”. (ZANELLA, 2008, p. 28).

Esta pesquisa parte de vestígios imprecisos do inconsciente, também de um certo improviso em direção a uma improvisação que se imprime de um certo rigor, do acaso ao caos composto, como no Jazz, produzindo linhas melódicas em progressões harmônicas em busca de uma composição outra, da introspecção narrada entre o que é dito e o que foi silenciado e de como estas dimensões se transfiguram-se em palavras por estas mesmas linhas.

Portanto, o pesquisador aqui vacila entre protagonista de sua própria investigação e o sujeito pesquisado, que se esgarça e abraça intensamente sua (re)criação pela/com a escrita para almejar uma futuridade do professor, deslocada do ideal e em direção ao intensivo.

Como condição dialógica, a pesquisa pressupõe um distanciamento, nesse sentido, é importante pensar como produzir um estudo a partir de si sem esbarrar no relato autobiográfico, como alerta Pereira (2016, p. 52). Novamente Zanella traz algumas pistas:

[...] pesquisar é mergulhar na densidade de acontecimentos e poder destes se afastar, em um movimento exotópico, de distanciamento em relação ao vivido para, com o excedente de visão que esse distanciamento permite, poder escrever sobre o processo e dar-lhe acabamento, como diz Bakhtin (2003) ao referir-se à produção artística. E por que não pensar na escrita da pesquisa também como arte? (ZANELLA, 2008, p. 31)

Escrever para distanciar-se. Percebo na questão de Zanella uma grande pista que pode dialogar com minha intenção de explorar o campo das minhas vivências e processos de professoralização e de como fui me tornando professor. Escrevo para experimentar, escrita como experimento, escrita-experimento.

A despeito do zelo que muitos pesquisadores têm em seus planejamentos sistemáticos para a entrada em campo com seus participantes, no meu caso, recebi de mim mesmo a primeira grande rasteira: deveria repensar como poderia produzir dados para o estudo e como analisá-los.

Diante desta condição, na qual se apresenta o desafio de produzir dados para esta investigação, outra questão se coloca: que procedimentos de análise dos dados do campo selecionar como inspiração para esta finalidade?

O primeiro ponto de inflexão sobre este problema acerca da escolha do método é perceber que o pensamento não é representação para uma determinada dimensão desta pesquisa. O pensamento aqui é compreendido como produção de si, criação artística, o que Foucault chamou de “arte da existência”, um campo de intensidades, para além da imagem do pensamento, não representação, pensar não como escolha, mas antes como acontecimento de potência que afirma a vida como processo de diferenciação.

Entretanto, compreendo que não há escapatória quando é necessário acionar a representação quando se trata de acionar o pensamento pelas vias da ciência, da filosofia e da arte, para delimitar certos conceitos ou mesmo projetar o campo epistemológico sobre o qual repousa esta investigação, um trabalho acadêmico e científico em última instância.

A inspiração na esquizoanálise, compreendida não apenas como um referencial conceitual, mas como uma anti-teoria, é o dispositivo de produção e análise dos dados para a pesquisa de campo aqui desenvolvida, nesse movimento, expõe uma conceituação sobre o *Eu* na perspectiva da filosofia da diferença, promovendo uma demolição do sujeito e colocando o *Eu* numa “zona de passagem” (FUGANTI, 2021), saindo de um *Eu* demasiadamente estratificado, esse inimigo real da multiplicidade, para a criação de si como campo de potencialidades de uma vida mais plena. Será que esse campo de potencialidades pode transcriar um ensino da arte menos escolarizado, desformatado e que transmutem valores a partir do *fotográfico*?

Por outro lado, considero um risco em potencial trabalhar com a esquizoanálise já de antemão. Primeiro, porque trata-se de um processo em constante abertura, os dados iniciais produzem novos dados e estes turvam uma captura precisa sobre aqueles anteriormente observados para serem analisados de modo convencional, por isso, torna-se frágil qualquer tentativa de capturar com certa estabilidade o que vai emergindo nesse movimento. Percebo que a própria natureza transversal da proposta esquizoanalítica subverte qualquer intenção de fechamento.

Então, tive que forjar os achados do campo como quem movimenta um pega-varetas¹², em movimentos de constante iminência de novas aparições e de crise. Já numa outra dimensão, sobre o risco do uso da esquizoanálise, esta talvez mais proeminente para mim como pesquisador que pesquisa os próprios movimentos do desejo, localiza-se em torno do meu isolamento social intenso durante o período da pesquisa de campo, que coincidiu com um dos momentos mais severos da pandemia da Covid-19, no ano de 2021. Estive por meses em distanciamento social dentro de casa, infectado e com sequelas desta terrível doença, rejeitando quase todo tipo de contato com pessoas, com exceção dos meus familiares mais próximos, minha mãe, minha esposa, meus dois filhos e meus sogros. Apeguei-me ainda mais intensamente à leitura, à arte e à escrita. Talvez, desse movimento constante de crise, tenha surgido uma implicação mais acentuada em produzir uma pesquisa-experimento.

Disso decorrem alguns pontos importantes que colocam várias desconfiâncias sobre o modo como estes dados foram produzidos. Além do agravamento da crise política vivida durante o governo federal entre os anos de 2018 a 2022, que produziu um forte acirramento e antagonismo político no país, e por consequência contribuindo para um enfraquecimento do desejo e a despotencialização de forças psíquicas que ensejariam mudanças sociais e individuais intensivas, importantes para uma saúde mental, minha exoneração, mediante um processo judicial,¹³ da escola na qual trabalhei entre 2015 e 2021, também se somam as questões que pretendo expor. Numa palavra, será que eu não estaria erigindo mecanismos de defesa contra o enfraquecimento do *Eu* a partir da esquizoanálise?

Em sua tarefa destrutiva, a esquizoanálise deve proceder com a maior rapidez possível, mas também só pode proceder com uma grande paciência, uma grande prudência, desfazendo sucessivamente as territorialidades e as reterritorializações representativas pelas quais um sujeito passa na sua história individual. Isto porque há várias camadas, vários planos de resistência vindos de dentro ou impostos de fora. (DELEUZE & GUATTARI, 2010, p.420)

Apoiando-me numa estratégia de diluição de um *Eu* estratificado, não estaria incorrendo numa forma de disfarçar ou mesmo de negar minhas emoções,

¹²O pega-varetas é um jogo que se utiliza de várias varetas coloridas e pode ser jogado por 2 a 6 jogadores. O feixe de varetas é jogado ao acaso para que os jogadores tentem pegar as varetas de sua respectiva cor. Cada jogador deve tentar retirar quantas varetas puder sem que nenhuma das outras se mova. Quando essa tentativa for frustrada, passa a ser a vez do próximo jogador.

¹³ Até a versão final do texto desta pesquisa, o referido processo ainda encontrava-se em aberto e no aguardo dos trâmites finais para ser considerado transitado em julgado.

intelectualizando-as e distanciando-me da realidade e dos conflitos inerentes a proposta esquizoanalítica? Não será tudo isso um grande delírio paranoico? É um risco que pretendi correr.

Nesse campo de acontecimentos aqui brevemente delineados, este professor de arte está constantemente em [de]composição, num movimento incessante de vir a ser, marcado pelo *fotográfico*. Encontra-se arremessado para fora da dominação de si mesmo. O que tudo isso significa? Não sei, apenas sinto uma ranhura provocada por algo em torno desta pesquisa que me impulsiona e que num certo grau me devolve a potência de viver para ir em busca do tempo perdido.

1.2 Experiência zero: cartografando distanciamentos

*Mas o que acontece quando o que se vê,
ainda que à distância, parece tocar-nos por
um contato comovente, quando a maneira
de ver é uma espécie de toque, quando ver
é um contato à distância?
(Georges Didi-Huberman)¹⁴*

Figura 1: M. C. Escher, Poça de lama, 1952. Xilogravura.



Fonte: [https://mcescher.com/gallery/most-popular/#iLightbox\[gallery_image_1\]/15](https://mcescher.com/gallery/most-popular/#iLightbox[gallery_image_1]/15)

¹⁴Didi-Huberman cita Blanchot em *O Espaço Literário*. DIDI-HUBERMAN, Georges. De semelhança a semelhança. Alea: Estudos Neolatinos, vol. 13 n. 1. Rio de Janeiro, janeiro-junho/2011, p. 26 – 51. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/330/Resumenes/Resumo_33021020003_5.pdf. Acesso em: dezembro de 2022.

Nomeio de experiência zero esta experiência de escrita, pois, pelo termo experiência entendo como a produção de uma experiência em seu ato como um entreolhar que promove a consciência do ato em si, ao mesmo tempo em que esta produção torna-se real/virtual por si mesma. Não por acaso, o sentido que proponho figurar ao intitular este trecho da escrita como experiência zero vem na intenção de fazer emergir outros significados possíveis ao número zero, este conceito da matemática extremamente sofisticado e por vezes aceito como uma metáfora negativa ou até mesmo como concretude do Nada.

Poincaré (1854-1912), dizia que “a matemática é a arte de dar o mesmo nome para coisas diferentes”. Minha intenção é, entretanto, de me aproximar de um sentido de potência ao zero, “descobrir seu avesso como um princípio positivo” (DELEUZE & GUATTARI, 2010, p.410), para pensar a experiência da cartografia e da arte como processo na vida-formação do professor de arte, interpelado pelo *fotográfico* em seus processos de subjetivação, partindo rumo a desconstrução de suas identidades pelas estratégias da esquizoanálise.

Desde já é importante levar em consideração o alcance metodológico destas referidas estratégias para esta pesquisa a partir dos processos de subjetivação, afinal a esquizoanálise me diz: não interprete, experimente! Suely Rolnik, ao citar Deleuze e Guattari, notou bem que a subjetivação

É objeto de uma incansável produção que transborda o indivíduo por todos os lados. O que temos são processos de individuação ou de subjetivação, que se fazem nas conexões entre fluxos heterogêneos, dos quais o indivíduo e seu contorno seriam apenas uma resultante. Assim, as figuras da subjetividade são por princípio efêmeras, e sua formação pressupõe necessariamente agenciamentos coletivos e impessoais (ROLNIK, 2000, p. 9)

Como conceito, não se pode conhecer o zero, só se pode vivê-lo. O zero¹⁵ como potência, como vitalidade anterior ao início observável, abre espaço para uma experiência esquizoanalítica a partir de si, ao encontro de uma desconstrução da ideia de verdade e da farsa do Eu. O zero pode ser representado como ponto de vista da visão que se pretende visível a partir de uma fotografia, o fotógrafo que regula seu aparelho diafragmático para alcançar um grau zero de uma exposição

¹⁵Este subtítulo é também uma feliz coincidência entre tentativas de articular os conceitos sobre a experiência em Larrosa e a noção de experiência nula, paradoxalmente a potência da experiência representada pelo conceito do número zero. A feliz coincidência é ter conhecido o romance de Umberto Eco, O número Zero, a primeira edição foi lançada no Brasil em 2015 pela editora Record.

normal,¹⁶ descortinar a escuridão solitária do aparelho para criar visibilidade entre as distâncias de pontos cinzentos, nem claro nem escuro, como meio entre dois mundos possíveis. Tentemos não pensar no fotógrafo como um mero manipulador de uma caixa-preta¹⁷.

Considero um ponto importante para ponderar sobre a ideia de automatismo da fotografia desde já, pois, tento seguir uma linha de pensamento que se alia a de André Rouillé (2003), que entende as fotografias¹⁸ não como uma representação automática do real, um rastro daquilo de foi, ela é antes, uma produtora de mundos. De que modo proliferam estes mundos como marcas na subjetividade do professor?

Para tentar explorar esses espaços discursivos (KRAUSS, 2002) do *fotográfico* na formação do professor de arte, recorro a experiência da esquizoanálise, trazida à tona como uma estratégia de criação de si, corporificada como escrita cartográfica, que se interessa em observar marcas e tentar desarticular a organicidade do corpo estratificado pela densidade molar da escola até o seu grau zero de nulidade e tentar produzir um corpo real de grau zero de potencialidade.

O *fotográfico* é um dos modos que aciono para provocar desvios na linearidade dos acontecimentos¹⁹ e entrever as chagas neste corpo, e quem sabe uma das formas de curá-lo, cura por uma quase clínica dos afetos, um cuidado de si. O *fotográfico* explorado nesta pesquisa é tomado como objeto teórico onde tento explorá-lo diante das perspectivas de autores diversos que se debruçam sobre o tema e que me auxiliam a pensar a proposta de articular camadas teóricas sobre o *fotográfico*, neste caminho de como fui me tornando professor de arte, de como estas dimensões têm provocado a atualização destas marcas que compõem a minha professoralidade.

¹⁶Termo utilizado na Fotografia para definir, a partir dos dispositivos de controle da luz na câmera fotográfica, a visibilidade ideal de uma imagem capturada pelo processo fotográfico.

¹⁷Nesse caso, a caixa-preta é compreendida como o artefato de captura, a câmera. Seria interessante pensar nesse caso a câmera simbolizando um domínio distinto da percepção, como destaca Rosalind Krauss (2014, p. 43), ao debater sobre os espaços discursivos da fotografia de meados do século XIX. As diferentes configurações técnicas das câmeras, por consequência, produziram diferentes domínios da percepção. Essa configuração técnica diz respeito também ao plano cinestésico de esforço muscular que o olho opera para ver certo tipo de imagem fotográfica. Krauss parte de uma comparação entre fotografias em que dois tipos de câmera são utilizadas, a câmara com placas de 23 x 30cm e a máquina para tomadas de vistas estereoscópicas.(KRAUSS. 2014, p. 43).

¹⁸Fotografias no plural, entendendo que as várias vertentes da fotografia se cruzam em múltiplas ocasiões no corpo desta pesquisa.

¹⁹Acontecimentos na perspectiva da filosofia da diferença deleuziana, nesta perspectiva, o acontecimento se coloca como um processo de diferenciação e, por isso mesmo, como um processo de criação.

Nesse sentido, é importante destacar desde já o papel da escrita de si, ou, usando o termo foucaultiano, *etopoietica*²⁰, num processo de escrita onde o escrito re-configura-se com o plano dos acontecimentos de um presente encarnado, na condição próxima a qual Umberto Eco (2005) nomeia a obra aberta, “entre a abstrata categoria da metodologia científica e a matéria viva de nossa sensibilidade; quase como uma espécie de esquema transcendental que nos permite compreender novos aspectos do mundo” (ECO, 2005, p. 158).

Escrita como arte de criar distanciamentos. A necessária distância a que me refiro se coloca como um operador esquizoanalítico em primeira instância. Distancio-me para produzir diferença. Mas é preciso circunscrever algo em torno desta escolha pelo distanciamento. Quão distante pode ser esse “distante”? (NIETZSCHE, 2000, p. 223). A primeira pista veio a partir da obra de Rosalind Krauss, *O fotográfico: uma teoria dos distanciamentos*.

Por que não inventar uma cartografia dos distanciamentos, pensando também nas aproximações? Pensei nessa possibilidade de início como um devaneio sem alguma base teórica. Mas o devaneio ganhou força, em grande medida pelo intenso isolamento pelo qual fui imposto pela pandemia do novo coronavírus e por outro, um autoisolamento, que me oportunizou produzir uma outra velocidade para ler, pensar e escrever, inventar meu próprio tempo.

Em certa medida trata-se de distanciamentos e aproximações como metáforas sobre um modo de ver que toma o afastamento para focalizar, ampliar a profundidade de campo. Como base epistemológica, ao conhecer em termos gerais a obra de Nietzsche, pude entender que esse distanciamento pode também se referir aos termos que o filósofo alemão chama de *Distanz* e *Ferne*.

Do que se trata essa distância em Nietzsche? Cheguei até essa proposição através do professor Luiz Fuganti²¹, em seu canal no *Youtube*, onde ele esclarece com muita simplicidade sobre os modos de operar da esquizoanálise, entre outros temas relacionados à filosofia da diferença. Para traçar algumas breves linhas teóricas sobre estes conceitos nietzscheanos. irei recorrer ao esclarecedor artigo do

²⁰“*Ethopoien* significa ação e efeito do *ethos*, a maneira de ser ou o modo de existência de um indivíduo. *Ethopoios* significa aquele que possui a qualidade de transformar o modo de ser de um indivíduo, de transformar seu *ethos*” (FOUCAULT, 2004, p. 77).

²¹Luiz Fuganti é filósofo, livre pensador autor do livro *Saúde, Desejo e Pensamento*, considerado uma referência ao pensamento nômade e à filosofia da diferença.

professor Ernani Chaves²²(2005), *O trágico, o cômico e a “distância artística”: arte e conhecimento na Gaia Ciência, de Nietzsche*.

Para Nietzsche, segundo Chaves, ao analisar aforismas que citam a noção de distância em *Gaia Ciência*, além de outras obras do filósofo alemão, há uma distinção categórica sobre os termos *Ferne* e *Distanz*, ambos se referem à ideia de distância, mas para Nietzsche existe aqui uma notável diferença quando o mesmo se refere ao niilismo da pintura romântica de meados de século XIX, a sua crítica à moral judaico-cristã e a busca pelo autoconhecimento.

Aos olhos nietzscheanos, *Ferne* corresponde a “uma espécie de nostalgia imobilizadora, a, que acredita ainda que o mundo tem um sentido a ser encontrado, que uma vez descoberto implica, na mesma medida, na descoberta de si mesmo, [...] uma nostalgia que vira as costas à existência.” (CHAVES, 2005, p.278).

Chaves ainda acrescenta que Nietzsche reformula o termo *Ferne* como *künstlerische Ferne*, ou distância artística. É interessante observar que a distância artística no pensamento do filósofo alemão se aproxima do tema da vida como um fenômeno estético, “a “distância artística” também nos ensina a olhar para nós mesmos, que não se confunde mais com o olhar sobranceiro, do alto, próprio daquele que escala montanhas para se apossar do sublime” (*op. cit.*, p. 281).

A distância artística em Nietzsche é, portanto se colocar à distância para pairar acima das coisas, acima da moral, e olhar a si mesmo como um tolo, a “rir e zombar de nós mesmos, da seriedade da nossa ciência, do rigor das nossas pesquisas, da relevância social dos nossos estudos” (*op. cit.*), uma estética da existência, *pathos* da distância, que afirma linhas de distância como produção de vida, como transmutação do conhecimento em experiência, a vida como uma produção de si, como obra de arte.

Essas linhas de distância poderiam criar desenhos de salubridade numa sociedade onde até os clínicos estão doentes? Operar pelo fluxo do desejo decodificado, esta é a tarefa da esquizoanálise. Desejo opor-me ao poder gerador de falta numa sociedade que mata a diferença quando suprime a distância. “No plano dos acontecimentos, uma linha modifica a potência de modo tal que faz com

²² Professor do Departamento de Filosofia da Universidade Federal do Pará. O artigo no qual cito seu trabalho está disponível em:
<https://www.scielo.br/j/kr/a/rcZtDrFvBk5QXvX9HwLhDKg/?format=pdf&lang=pt>

que a potência cresça ou se retraia” (FUGANTI, 2021). Deixo o professor Fuganti continuar sua síntese sobre a produção de uma distância necessária:

É necessário produzir linhas de distância para sair do ideal, do desejo em queda e ir em direção ao intensivo. O acontecido em mim toma o lugar da superfície onde se apresenta a potência de acontecer, para viver o intensivo é preciso operar o pensamento como experiência de perda no tempo. Importa mesmo é a duração de mim mesmo para produzir mais força na força que me constitui (*op.cit*)

Pela potência de acontecer, a escrita assume e constitui um novo território, um campo aberto de experiências, que não se define pelo jogo sígnico de palavras mas em como estas são manipuladas e compostas para provocar conflitos, tensões e torções em si mesmas no sentido de criar sentidos outros, onde produzimos a dobra, o dentro/fora.

Dobras por entre caixas, receptáculos de experiências que revelam a vida, caixas a queimar memórias, caixas a preservá-las, caixas para sabotar verdades, caixas a confundir programas, currículos, caixas para equacionar territórios de combate em busca de potência de ser-mais-vida.

Permito-me aqui, aproveitando a ideia de currículo que é evocada no parágrafo anterior, e incorporando algumas ideias trazidas do pensamento de Deleuze e Guattari, já pretensamente esboçadas, para propor, desde já, pensar em processos de (des)formatação de certos entendimentos acerca do currículo, e quem sabe por consequência, (des)formatar a escola e o ensino da arte, nos delineamentos conceituais que irão surgir nas próximas seções deste escrito.

Trago esta tentativa de proposição para transpor a noção de currículo como algo fechado e definido por instâncias que nos permitem compreender currículo como uma hierarquia de saberes. Pretendo pensar a ideia de currículo, pois, como uma máquina de produção de agenciamentos, de devires que a todo momento desfazem a rigidez de um currículo compreendido como objeto separado dos *modos de subjetivação*²³: agenciamentos curriculares nômades como um plano zero de superfície de produção de experiências e experimentos.

Ainda no início desta pesquisa, antes da qualificação, esta ideia de currículo como um plano de agenciamentos não estava bem posta, mas percebi que no processo da escrita, investigando meus percursos como professor, detonei certas

²³Usarei de forma recorrente ao longo do texto o conceito de modos de subjetivação no lugar do que se tornou comum nas Ciências Humanas chamar de sujeito. Como essa ideia de sujeito remete a uma noção de identidade fixa, ela portanto, se afasta dos objetivos desta pesquisa, que está mais diretamente implicada com os efeitos de nossas ações sobre o mundo.

experiências ao longo do texto, como uma experiência de escrita na pesquisa, que foram decompondo minha noção de currículo como totalidade em direção a uma noção mais abstrata e ambígua.

A escrita, num determinado momento, assume uma aproximação com uma dimensão psíquica que escorrega, através dos relatos de experiência, para dentro desta investigação como um manancial potente que obscurece mais uma noção de totalidade: o *Eu*. Num outro momento, a escrita se utiliza das estratégias da esquizoanálise para provocar certas fissuras pelo *fotográfico*, onde encontro esta superfície lamacenta, assim como, no sentido evocado através da obra de Escher (figura 1), marcada e preme de potência, sonhos, delírios e devires, o inconsciente maquínico, linhas de fuga, distanciamento anti-edipiano.

Para trazer ao leitor as primeiras camadas destas experiências, tentarei iniciar, capturado no processo de escrita, os movimentos genealógicos de constituição desta professoralidade errante, desde uma noção de formação embrionária de como fui me concebendo professor e de como o atravessamento do *fotográfico* foi friccionando neste corpo outras marcas, num processo de subjetivação, sujando, torcendo e recompondo a “caixa-preta” de novas potências de vida.

1.3 Caixa-preta de vestígios luminosos

*Hello
Is there anybody in there?
Just nod if you can hear me
Is there anyone home?
Come on, now
I hear you're feeling down
Well I can ease your pain
Get you on your feet again²⁴*

²⁴Olá

Tem alguém aí?

Apenas acene com a cabeça se você puder me ouvir

Tem alguém em casa?

Venha agora

Eu ouvi que você está se sentindo para baixo

Bem, eu posso aliviar sua dor

Colocar você de pé novamente (tradução do autor).

Trecho inicial da música *Comfortably Numb*, da banda inglesa *Pink Floyd*, lançada em 1979, no álbum *The Wall*.

Figura 2: Cena do filme *The Wall*, 1982.



Fonte: <https://www.fiff.ch/de/pink-floyd-wall-0>

1998²⁵ foi quando tive o primeiro *insight* em sala de aula, como estudante, sobre a resposta acerca da pergunta: qual a distinção entre trabalho e força de trabalho? Depois, os anos de turbulência da adolescência e os problemas da escola me distanciavam daquele pensamento, para mim ainda um tanto radical: ter voz e pensar. Não se poderia expressar ideias e por conseguinte valorizar tais pensamentos e respostas por conta do modelo de escola e de conhecimento que ali estava em jogo, o jogar de outros interesses, mais contingentes, ao mesmo tempo em que nos asfixiavam, nos entretinham como jovens estudantes de uma escola pública em Salvador, na Bahia.

Nessa época, me preparava juntamente com minhas irmãs e pegávamos um ônibus percorrendo cerca de 30 km para chegar sempre atrasado na sala de aula, sempre depois das 7:00h da manhã. Por que estudar em uma escola tão longe de casa? Meus pais diziam que as escolas de ensino médio próximas onde morávamos eram ambientes muito violentos e com episódios recorrentes de tráfico de drogas. Por esse motivo fui estudar em uma escola onde não conhecia ninguém e num bairro totalmente diferente do qual tinha crescido e feito laços de amizade. Acreditei em meus pais.

Esse foi um dos primeiros deslocamentos que vivi no ensino médio, por três anos, poucos amigos e um aprendizado que pouco me interessava ou me

²⁵1998 é o ano de uma das mais profundas crises econômicas no Brasil, também foi o ano marcado pela reeleição de FHC e um forte período de recessão no país.

interrogava. A distinção de classe social que percebia no trajeto do ônibus até o interior da escola me abalava, provocando estranhamentos, algo que eu não sabia trazer para o debate durante as aulas. Eu não sabia o que podia fazer, esperava uma permissão para tal por parte dos professores. Esperava em vão!!!

O menu de imagens que aquele menino experimentara nos trajetos, idas e vindas entre a escola e a casa, a casa e a escola, provocara um forte sentimento de revolta, algo não fazia sentido ou quem sabe o sentido era transgredido pelo silêncio. Ainda era apenas uma intuição que emergia entre dois mundos de imagens e que eu não tinha legendas para reagir e não as encontrei na escola. Deveria tê-las?

Durante esses anos, a arte pouco me preocupava, apenas me satisfazia o ato de desenhar, mas nada de pretensões profissionais, nada de aperfeiçoamento, apenas o ato de desenhar. A influência dos colegas de sala eclipsava meu interesse por buscar me aproximar dos professores, queria manter a mesma distância que meus colegas buscavam manter, uma espécie de contrato social ou talvez algo da hierarquia imaginária citada por Suely Rolnik (1995) no ensaio *O mal-estar na diferença*, que oprime todos os modos de existência.

A conclusão do 3º ano do ensino médio, em 1999, me pareceu ao mesmo tempo uma libertação e uma aterrissagem à beira de um abismo. Pareciam três anos jogados fora, ou pelo menos era o que me faziam tentar acreditar. Foi o ano em que consegui fazer meus pais comprarem o único livro que consegui me dedicar a estudar naquele ano, um volume único de Matemática. Não mantive amizades, não criei interesses sobre as disciplinas, nem a arte, recém-aprovada como disciplina obrigatória na educação básica²⁶, me parecia algo verdadeiramente atrativo. Tudo parecia descartável demais.

As notícias dos jornais também ressoavam a mesma impressão de descarte, a era Fernando Henrique Cardoso trouxe um enorme pessimismo sobre o que seria o futuro do trabalho em um país afundado pelo modelo econômico neoliberal. As imagens visuais que rondavam nesse ambiente encaixotavam meu olhar e me faziam querer ver o mundo pelo esquadro da televisão, crer no hedonismo que cintilava o colorido da ideia de um território pacificado. A velocidade cinematográfica da

²⁶A lei nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996 traz em seu texto que “o ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos. (Redação dada pela Lei nº 12.287, de 2010)”.

imagem televisiva promovia, usando as palavras de Paul Virilio (2015), uma nova ordem de ilusão.

Esse olhar, para Alfredo Bosi (1995, p.66) “movimento interno do ser que se põe em busca de informações e significações”, agora capturado pela luminosidade espetacular da televisão, ganha outra dimensão, ou melhor, ganha uma mobilidade parcial, abduzido pela intermitência vibracional do estímulo hedonista da TV. Sobre este olhar que apenas olha a TV, o professor Dr. Pablo Sérgio (2015), citando E. Jappe (2005) argumenta que:

O que caracteriza a televisão não é o fato de simplesmente se olhar para ela, mas de somente se olhar. O olhar imóvel, a contemplação inerte: é isso que caracteriza o assistir à televisão e faz dela a expressão de uma sociedade na qual tudo é espetáculo [...]. Se Debord disse que tudo é espetáculo, foi pelo fato de que tudo, da política ao tráfico, das cidades à cultura, tende a produzir e reproduzir o indivíduo isolado, portanto, massificado, que se encontra em um estado de completa impotência diante do mundo que, na verdade, é o resultado de suas ações. Ele não faz outra coisa senão olhar este mundo, portanto, ser um espectador do espetáculo. (SÉRVIO, apud JAPPE, 2005, p. 316)

O contorno pronunciado por esta outra configuração do olho diante da TV me mantinha afastado de uma realidade que se desenhava ao meu redor, talvez inútil resistir naquele momento, mas que já determinariam certas decisões e condições de maneira muito sutil sobre quais caminhos acadêmicos eu seguiria e qual seria meu comportamento frente os conflitos familiares e as relações sociais do futuro.

Revolta e inadequação estariam sempre presentes. Daí nasce um ensejo em me inclinar para o mundo da arte de forma consciente. Diante da imponente da televisão, me enclausei, diante da minha impotência juvenil, em duas outras caixas para de alguma forma me libertar. No quarto e na mente. Outras cavernas, caixas-pretas. Nietzsche dizia que não há saída da caverna. Eu não desejava ceder ante ao poder da televisão, mas era preciso, em algum momento, capitular.

Então, de forma um tanto ingênua ou até mesmo sem pretensões de propor uma guerra contra o aparelho cintilante, decidi jogar seu jogo, mas impondo novas regras, utilizando a minha melhor arma na época: o desenho. Desenhava incansavelmente personagens de filmes, desenhos infantis, cenas de jornais, propagandas, tudo que despertasse um certo interesse, um certo modo de ver. Cheguei a improvisar no meu quarto, com restos de um velho guarda-roupa, uma

mesa para desenhar por mais horas. Aquilo era para mim uma forma de reinventar o mundo. Destruí grande parte desses desenhos.

Onde me encontro neste traço em que a televisão me marca e ao mesmo tempo me sujeita a abrir mão da comunicação no ambiente familiar e, na mesma direção, no ambiente escolar? Existe no atual contexto da sociedade do espetáculo, termo cunhado por Guy Debord (1997), uma forte tendência à sedução pelas imagens técnicas.

Estas, podem produzir experiências visuais que suscitam atitudes hedonistas, catalisadas por uma crescente aceleração dos meios de produção visual de massa, alavancados pelas novas tecnologias da informação e comunicação.

Alicerçados num consumo de bens culturais voltados para o entretenimento, disseminados de forma ampla pela publicidade, ideologicamente liberal, e nas mídias sociais digitais, impondo de forma sincronizada, através da rede mundial da *Internet*, a uma grande massa de indivíduos, aquilo que deve ser visto e aquilo que não deve ser visto. Será essa sedução, que também me afeta, uma das causas do distanciamento que me incomodava durante as conversas familiares?

O termo hedonismo, de origem grega, *hedonikos*, refere-se a ideia de prazer como fim último e a aniquilação da dor, do sofrimento. Nessa perspectiva, a sociedade contemporânea seria a produtora de uma quantidade quase infinita de imagens, com o fim de auto anestesiar-se através do prazer em sua plenitude (voyeurismo?). O excesso visual que caracteriza as sociedades pós-capitalistas, reificam a imagem como um artefato visual que se impõem por um mecanismo hipervisual. O professor Dr. Sérgio Luiz Pereira da Silva (2020), explica que:

Esse processo cultural contemporâneo consolida aquilo que Paul Virilio (1994) chamou de hipervisualidade, que é o conjunto de informações absorvidas de forma rápida e efêmera com o avanço da tecnologia de informação, e que se desenvolve como mecanismo de velocidade da reprodução e da dominação temporal, cultural e política. [...]. Se o presente é o que se impõe, a aceleração predomina, logo, o espaço reduz-se” (VIRILIO, 1977, p.43). Nesse contexto, o espaço e o tempo do cotidiano contemporâneo são redimensionados pela experiência do excesso visual. (SILVA, 2020, p.12)

Para Rosalind Krauss, há um narcisismo introvertido nas sociedades contemporâneas. (KRAUSS, 2014, p.63). Será que este modo narcísico guarda alguma relação com a forma como concebemos o real? Ou seja, ainda de acordo com Krauss, estamos rodeados não pela realidade, mas pelo efeito do real

produzido pela simulação e pelos signos (KRAUSS, 2002, p. 226). Se esse efeito se instala de forma homogênea e incontestável pelos signos de uma sociedade, então como produzir uma subversão à galeria de espelhos de Narciso? Talvez Paul Virilio traga uma pista a respeito disso:

Olhar para o que não se olharia, escutar o que não se ouviria, atentar para o banal, o comum, o abaixo do comum. Negar a hierarquia que vai do crucial ao anedótico, pois não existe o anedótico, e sim culturas dominantes que nos exilam de nós mesmos e dos outros, numa perda de sentido que, para nós, não é apenas uma sesta da consciência, mas um declínio da existência. (VIRILIO, 2015, p. 44)

Será possível, mesmo dentro da ordem simbólica instituída, vislumbrar possibilidades e novas perspectivas contra a dominação, o hedonismo e valores de uma sociedade liberal? Como ultrapassar o programado? Como praticar uma arte da existência a não ser para se libertar? Enfrento o sufocante silenciamento que cresceu dentro de mim ao trazer estas perguntas, e talvez com mais vigor o silenciamento produzido pela velocidade da televisão. A TV, esse equipamento produtor de cinzas de um corpo pelo espectro visível de sua luz azul, artefato dominante de distanciamento do mundo, “caverna platônica”, como dizia Décio Pignatari (1995).

O Olhar da televisão é endoscópico, cateter que penetra nos divertículos mentais e emocionais do dia a dia urbano: é a soma huxleyano dos “urbanistas”. Quem assiste televisão é assistido por ela, olho quase extraterreno feito de gotas audiovisuais sonoras, desferidas por um chuveiro pirotécnico de elétrons coloridos. (PIGNATARI, 1995, p. 520)

Vejo-me novamente diante do pálido brilho que envolve a vertigem cintilante da TV, sob o silêncio, quando todas as vozes gritam, o que se pode ouvir? Afinal, o que estava diante de mim? Quanto mais adaptado e localizado diante da aura hedonista da TV, mais incapaz seria de experimentar os acontecimentos a partir da realidade material e psíquica? O que este muro de blocos brilhantes guarda em semelhança ao muro da escola?

A ambivalência entre o limiar interposto pela concretude simbólica do obstáculo e a imaterialidade física das barreiras demarcadas no ambiente familiar, escolar e midiático, cercavam-me da vigilância de um olhar panóptico. Nesses fragmentos de corpo, tempo, memórias e olhares de outrora e do acontecimento do olhar do agora, como reinventar a si mesmo? Que unidade pode haver nos estilhaços de singularidade dessa existência? Como essa professoralidade vacilante

se constituirá no tempo imagético do olhar endoscópico e como diferir a partir do olhar instituído pelo modo como a TV me observa?

1.4 Quarto caixa-preta, caixa-preta psíquica²⁷

A televisão me deixou burro, muito burro demais. Agora todas coisas que eu penso me parecem iguais. O sorvete me deixou gripado pelo resto da vida. E agora toda noite quando deito é boa noite, querida.
Titãs²⁸, *Televisão*, 1985.

Algumas imagens de sonhos talvez possam tensionar certas questões, para desse modo expor um quadro de afecções, numa tentativa de fazer emergir forças intensivas sobre a formação de um professor em devir. Não pretendo uma análise arquetípica, apenas observar estas imagens sob o prisma esquizoanalítico.

Não desejo interpretar o acontecido, mas subverter a minha história pela fricção do pensamento como ficção de uma suposta verdade para ver pedaços de um futuro. “E este é todo o meu engenho e esforço, eu componho e transformo em um o que é pedaço, enigma e apavorante acaso.” (NIETZSCHE, 2011, p. 92).

Sonho repetidamente com a sala de aula, desde a infância. Será que isso tem relação com o caráter disciplinar da escola? Mas não são salas de aula do meu cotidiano, são salas suntuosas, cadeiras ricamente adornadas, paredes de madeira escura e cortinas de um verde inglês.

Uma atmosfera em que pesa uma certa polidez pelo saber envolto por um modo específico de ser, uma certa etiqueta ou o senso comum de uma certa imagem de um ambiente escolar tradicional. Acredito que as forças que forjaram os elementos desta imagem de sala são de diferentes pontos de origem.

Pego-me demoradamente olhando o chão desta sala, também cuidadosamente decorado por figuras geométricas, talvez produzidas em mármore. Apenas isso. Aqui traçamos o jogo de uma sala ideal, uma ideia de espaço transcendente, um jogo puramente metafísico. Nesse jogo não há saída, apenas a ação silenciosa de observar meticulosamente o ambiente, vagorosamente o olhar

²⁷Busco inspiração para nomear a caixa-preta psíquica no artigo de Eduardo Peñuela Cañizal, *Uma foto familiar: aprisco de emoções e pensamentos (Anotações delirantes sobre [a] sombrografia)*. O texto faz parte do livro *Como pensam as imagens*, organizado pelo antropólogo Etienne Samain.

²⁸Titãs é uma banda de rock formada na cidade de São Paulo, Brasil em 1982.

devaneia em torno de formas, linhas, cores e luzes sem intenções preestabelecidas. Quais as regras desse jogo?

Noutra imagem mental, outro sonho (ou será pesadelo?), numa escola com escadarias infinitas, andares e mais andares, subidas e descidas em direção a lugar algum, na iminência de resolver algo, uma aula talvez, preencher um formulário, bater o ponto, paredes sujas, alunos irreconhecíveis pelos corredores misturam seus corpos em montes de lama, dejetos e trapos humanos.

Um lugar insalubre em que subo e desço sem cessar para chegar a lugar nenhum, apenas isso: subir e descer sem nunca encontrar algo, só existe o movimento dos fluxos, trânsito de desejos e contínua diferenciação, possibilidades embrionárias de individuação, meta-espacos, dobras contínuas do tempo, sem dimensão definida, o caos em estado puro.

Remeto, numa espécie de analogia desta sala e desta escola onírica a uma outra entidade de quatro paredes: um quarto. A adolescência desse jovem foi marcada por este lugar banal: câmara de acontecimentos, testemunha de experimentos, a caixa-preta de sonhos e devaneios juvenis.

Utilizo aqui o termo caixa-preta numa alusão direta ao aparelho, a câmera fotográfica, tento capturar seu caráter simbólico para me desfazer de sua clausura ao narrar parte desta fase minha de auto clausura com uma outra intencionalidade, talvez passando longe de uma ideia de libertação e sim para algo próximo de um espelhamento ou rebatimento caleidoscópico impreciso, mais atento acerca do espaço aprisionante que prolifera outros modos de ver.

Sair do foco aprisionante para um desfoque de imprecisões que multiplicam olhares. “A caixa preta fotográfica não é um agente reprodutor neutro, mas uma máquina de efeitos deliberados. Ao mesmo modo que a língua, é um problema de convenção e instrumento de análise e interpretação do real.” (DUBOIS, 1998, p. 40).

Acrescentaria à citação de Dubois, sem a pretensão de imprimir qualquer qualidade ontológica à categoria conceitual da fotografia como um objeto teórico, a ideia de que é possível, pelo olhar a partir imagem fotográfica, oferecer outros sentidos a temporalidade do recorte do real produzido pelo aparelho manipulado pelo fotógrafo, é nesse sentido que busco me aproximar da fotografia, menos pelo seu caráter de ilusão especular (MACHADO, 1984) e muito mais por suscitar uma dimensão de perturbação e lentidão (BACHELARD, 2010) no real, tentando considerar uma certa qualidade mítica da fotografia, um *mundus imaginalis* que me

aproxima de Barthes (2017), que me faz fugir dos dualismos já conhecidos desta expressão: técnica/arte ou reprodução/criação.

Num contexto particularmente desfavorável no cenário de fora do quarto, havia um labirinto invisível que camuflava e distanciava-me do aparente estado de bem-estar social exibidos pela televisão²⁹ no final dos anos 90 e início dos anos 2000. A televisão que nos assistia nesse período nos obrigava a ver pelo seu sofisticado enquadramento um mundo arquitetado pela ganância neoliberal, uma naturalização da miséria e da pobreza alicerçada por imagens que eram consumidas pelos jogos de verdades de um mundo ficcional por tornar uma certa parcela de vidas válidas enquanto outras eram encaradas como nada (aquelas que deveriam morrer). Algumas destas cenas são significativas para percebermos esses processos de formação deste professor de arte a partir da experiência visual das imagens televisivas.

Parte considerável desta experiência é processada pela visão, reinterpretada e reconstruída ao longo do tempo pela memória. Em *Os Olhos da Pele*, Juhani Pallasmaa (2012) ressalta a ascensão do olho como órgão que adquire culturalmente uma importância superior aos outros sentidos, ele ainda afirma que “a hegemonia gradualmente obtida pelos olhos parece ter paralelo com o desenvolvimento da consciência do ego e o paulatino afastamento do indivíduo do mundo, enquanto os outros sentidos nos unem a ele.” (PALLASMAA, 2012, p. 24).

Somos capturados pelo magnetismo da caixa-preta televisiva, seu notório enquadramento desvela átomos e galáxias enquanto um café é servido na cozinha para irmãos que mal se olham quando o noticiário ofusca a fumaça da cafeteira: em 1993, o então Ministro da Fazenda, Fernando Henrique Cardoso, responde aos repórteres sobre o novo plano econômico que iria levá-lo à presidência da república, meses depois.

Não trago este relato como uma erupção de uma memória do passado, escrevo para investigar e talvez até desestruturar, desenquadrar o poder massivo da televisão como meio de comunicação de massa, que antecede ou quem sabe inaugura um cenário de hiper visualização que viria a se estabelecer logo após, com

²⁹Estou tomando a televisão nesse relato como um veículo de comunicação de massa que representa a expressão da cultura dominante, aquela que impõe um padrão de compreensão da realidade, que recorre geralmente à lógica do binarismo para alcançar sua audiência.

a explosão do uso da *Internet* como meio hipertextual de disseminação, circulação e consumo de imagens.

A televisão me incomodava, mas não sabia o porquê. De objeto onipresente nos lares, a performance em caráter de monólogo da televisão me assombrava sempre que eu gostava de puxar conversas sobre qualquer assunto fora do seu menu. Criava planos para sabotar sua transmissão, rompia os fios de suas antenas, algo ingênuo diante de seu poder. Ressalto que, com este manejo anárquico do aparelho televisivo não almejo suscitar qualquer tipo de “pânico iconoclasta” (MITCHELL, 2002, p. 175) contra a imagem televisiva, antes, pretendo usá-la seguindo seus rastros em seu habitat natural, muito mais no sentido de que nos fala Deleuze, como um campo de acontecimentos, acontecer criando realidade:

Em todo acontecimento existe realmente o momento presente da efetuação, aquele em que o acontecimento se encarna em um estado de coisas, um indivíduo, uma pessoa [...], mas há, de outro modo, o futuro e o passado do acontecimento tomado em si mesmo, que esquiva todo presente, porque é livre das limitações de um estado de coisas, sendo impessoal e pré-individual, neutro, nem geral, nem particular, *eventum tantum*.(DELEUZE, 2006, p. 155)

Algo em mim queria falar, uma subjetividade pulsante que queira comunicar-se, romper com o monopólio, o monólito do que tinha se estabelecido nesse lar, nessa vida. Temia o caminho linear de passos vagarosos em direção à morte de não pensar, não duvidar, não criar rupturas com a narrativa televisiva, novelas, notícias e o entretenimento banal dos programas dominicais.

Diante do terror desse assombro, conheci, já no mestrado, o conto de Ray Bradbury por intermédio da professora Juliana Salvadori. Tenho a impressão de ter ouvido o mesmo silêncio que o Sr. Leonard Mead ao caminhar por calçadas de concreto, no conto *O Pedestre*³⁰, salas e túmulos encaixotavam mortos num silêncio multicolorido assistidos pela TV. Mead me lembra também a mim mesmo numa época em que andava sozinho pelas ruas do bairro de São Cristóvão, em Salvador, até a praia, procurando algo nesse andarilhar, encontrava o silêncio. Temia voltar para aquela caixa que “cheirava a coisa muito limpa, e dura, e metálica. Não havia nada macio, ali.” O futuro de Mead, entretanto, ainda me assombra como uma eterna noite fria de novembro.

³⁰O conto pode ser lido na íntegra aqui:

<http://www.softaplic.com.br/~edesio/myself/hobbies/pedestre.html>

Este quarto era a minha saída, meu refúgio, meu caos transfigurado em matéria. Esse quarto realmente existe? Nele poderia criar silenciosamente outros mundos possíveis, exumar seus móveis, abrir suas paredes, pintá-las de preto, sujá-las de sonhos, pichá-las de medos e delírios não identificáveis pela caixa-televisão, paredes que se tornavam tão finas como a membrana que disfarça aos olhos a separação da mãe de seu embrião.

Nessas linhas que me encontro a produzir, encontro apenas fragmentos, lapsos de tempos e espaços abertos que ainda persistem, mesmo cambiantes, ressoam na memória e encontram nos conceitos espriados desse texto, um elo, uma alquimia estranha que ainda não consigo explicar direito como aconteceu, mas que me interpela sem, entretanto, deixar de lado um certo lastro científico, uma ciência menor, como diz Silvio Gallo (2002), apegada a pequenos cacos, restos efêmeros que se chocam novamente nestas linhas. Portanto, uma pesquisa viva, vivo este momento, pois nele me convido a criar, me reencontro em múltiplos devires, alguns deles quase completamente apagados pelos enquadramentos enrijecidos da profissão de professor.

Retomo a questão interrogada por Marcos Villela: como se é professor? Me vejo relembando algumas vivências como estudante no ensino médio. Me pergunto o porquê destas cenas em especial, virem de forma recorrente à minha mente quando encontro essa questão. Qual a ligação? Nesse ponto, considero que já compreendo que o como se é professor não prescinde uma escolha, uma vocação, trata-se de uma marca, um processo de singularização. O como implica em reconhecer um meio, um território no qual o desencadear de processos pode emergir e romper fluxos interrompidos da consciência, da memória, um mergulho, como cita Pereira, no próprio processo de constituição do professor (PEREIRA, 2016, p. 21).

Em meio aos deslocamentos produzidos por estas experiências de escrita, todos eles com intensidades heterogêneas, que me fizeram revirar memórias, fotografias, objetos guardados e anotações há muitos anos esquecidas, uma delas trago nesta seção para nada mais que continuar procurando pistas, pequenos traços ainda não percebidos nesse labirinto a ecoar vibrações grises por debaixo da mais profunda areia do mar das palavras. Transcrevo a seguir um fragmento de um pequeno diário que escrevi uma espécie de poema sobre um quarto, um personagem de quatro paredes invisíveis e concretas, e com ele encerro esta seção,

para apresentar em seguida as andarilhanças do professor-artista em [de]composição.

Salvador, 09 de Abril de 2011

Quarto.

No quintal, naquele quintal

de pés de quiabo, galinhas e barro

Em dias de solidão

Botava as meias e pensava

Como seria o futuro

Sempre pensava nele quando colocava meias e ia para a escola

Agora, calma. Chega de ansiedade

E de buscar conforto nisso ou naquilo

Estava com meus dominós, que caíam e levantavam

O quarto de paredes brancas

Que assistiam partidas de jogos de botão de uma pessoa só

Um campeonato inteiro

Eu contra o destino sendo assistido pelas paredes

E um portal se abria quando acabavam as partidas

Poucas coisas me despertavam

As irmãs, a mãe, o pai

A rua, a merenda da tarde

Alguma coisa que eu nunca tinha visto ou feito, ou cheirado

A janela, um barulho, meu rosto, outro brinquedo

Algo escondido que eu já sabia onde estava

O que eu esperava?

A porta se abria em mim

Eu pisava num mundo sem sandália

Eu não tinha sangue

Nem ossos

Nem pêlos

Nem órgãos

*Eu tinha um deus e ele brincou de esconde-esconde
 E nunca mais apareceu
 O ar era a casa e eu me preenchia de coisas aéreas
 Aranhas eram naves e a poeira, areia
 O mosquito guardava minha alma da noite
 A janela, por placas de vidro colorido, deixava passar a luz fraca de um poste velho
 Eu tinha medo e parecia tudo infinito
 Mas tudo passava rápido demais
 Eu me sentia em silêncio
 Hoje, o mundo proibido arrancou minha pernas
 E tento colocar elas de volta no mesmo lugar
 Acho que sabia que isso poderia acontecer
 Mas o mundo tem pressa de chegar com minhas pernas em algum lugar*

1.5 O professor-artista³¹ em [de]composição

*Tempo que se perde, tempo perdido,
 mas também tempo que se redescobre e tempo redescoberto.
 (DELEUZE, 2003, p. 23)*

Este quarto, por vezes capturando luzes fugindo a brincar pelas superfícies de copos de vidro e seres alados, encapsulados em fotogramas, velas, tecidos e paredes, materialidades que hoje fazem parte do meu processo criativo como artista visual, procedimentos caóticos de criação que tentei afastar das práticas em sala de aula. A escola matou o artista? Ouvia muitas histórias de como as aulas de arte deveriam manter a escola limpa e bem decorada. Nada de trabalhos sobre arte moderna ou contemporânea. Certa vez organizei uma exposição inspirada em Marepe³², a diretora da escola me disse que pais de alguns alunos os tiraram da escola por aversão à exposição. Só havia baldes e bacias plásticas. Nada disso

³¹Trago uma definição de Krauss que circunscreve com exatidão a noção de artista que tento desenvolver nesta seção “O conceito de *artista* implica algo mais que a simples paternidade das obras. Ele sugere também que se deva passar por um certo número de etapas para ter o direito de reivindicar um lugar de autor: a palavra artista está de alguma forma semanticamente ligada à noção de vocação. Em geral, a palavra vocação implica iniciação, obras de juventude, uma aprendizagem das tradições de sua arte e a conquista de uma visão individual por um processo que implica ao mesmo tempo fracassos e sucessos. Se isso deve estar presente em parte ou por inteiro na palavra artista, pode-se então imaginar um artista simplesmente por um ano?” (KRAUSS, 2014, p. 49).

³²Marepe é um artista plástico baiano, nascido na cidade de Santo Antônio de Jesus. Desenvolve sua poética com base nos objetos de sua vivência afetiva. Já expôs na Bienal de São Paulo e na Bienal de Veneza.

acontecendo no meu caótico processo criativo como artista, então, com o tempo de docência, fui ignorando essa dimensão do artista em sala de aula na tentativa de cumprir os protocolos escolares.

Nosso futuro professor imaginava naquele quarto um tempo congelado, dentro dele, completamente paralisado, até mesmo bactérias e fungos teriam suprimido seus movimentos pelo capricho de um desejo: “capturar” o tempo. Alguns filmes de 36 poses logo terminavam dentro daquele quarto e, vislumbrando alguns horizontes pela janela, depois de reveladas as imagens, contemplava aqueles pequenos momentos de experimentação visual.

O que me interessava não era ainda o resultado, mas a processualidade do *fotográfico*, a mecânica da máquina, o fascínio da captura técnica magicamente aprisionada pela caixa-preta que guardava imagens em segredo, o segredo sobre um segredo, nas palavras de Diane Arbus (1923–1971). Mas quero me deter particularmente nesse universo congelado, ativado especialmente no quarto-caixa-preta, em razão deste espaço ter sido, talvez de modo inconsciente, preparado quase que ritualisticamente para tal fim.

Ainda na época do Ensino Médio, o forte e crescente apelo da cultura de consumo imagético nos anos 90 para os anos 2000 teve um impacto avassalador na forma de percepção do mundo com o advento das imagens digitais e, posteriormente, a chegada da *Internet* no Brasil. Nestes devaneios da juventude, miríades de pulsões desejantes transbordavam e fervilhavam entre as paredes do quarto-caixa-preta.

Cidades e ruas petrificadas, pessoas e fluxos urbanos imobilizados no tempo imaginário, um delírio sedutor, calculado para redimensionar o real a partir do sonho, um novo território intocável. Seria algo como um devir-criança ainda pulsante? Mas havia uma revolta interna incontrolável, algo que não sabia decifrar, mas sentia intensamente, e ao concluir o Ensino Médio percebi os primeiros lances sobre o que me causava tanta revolta.

A subjetividade juvenil não havia se moldado às práticas religiosas, apesar das tentativas do berço familiar e das insinuações de uma cristandade implícita nos hábitos escolares e nos programas televisivos, além do catecismo religioso disfarçado de conteúdo nas escolas porque passei, por diversas vezes tentando macular a laicidade da educação. Nunca se escapa completamente da tirania do

pais, menos ainda da escola, ou mesmo da monstruosa tirania suscitada por Hannah Arendt,

Uma autoridade muito mais terrível e verdadeiramente tirânica, que é a tirania da maioria. Em todo caso, o resultado foi serem as crianças, por assim dizer, banidas do mundo dos adultos. São elas, ou jogadas a si mesmas, ou entregues à tirania de seu próprio grupo. (ARENDR, 2001. p. 230)

Não percebia, no contexto familiar, que haveria um plano, não havia uma estratégia de jogo, nem na escola e nem na minha família, uma estratégia para o futuro, era cada um por si, e isto me trouxe a uma primeira ruptura: parar e observar a partir de um novo olhar, de uma outra margem. No entanto, havia uma estranha unanimidade ganhando força e pairando no ar: a educação escolar. Estude e então seja alguém!

Esse hiato após a conclusão do ensino médio me distanciou da escola por um ano, onde tentei me focar em criar um plano; foi quando decidi estudar arte, começando pelo desenho, praticando sozinho, uma espécie de autodidatismo. Percebo hoje que essa falta de estratégias generalizada no ambiente familiar tenha sido ainda um resquício do período da ditadura militar brasileira. As pessoas só queriam sobreviver. Nesse aspecto, o poder instituído da mídia através da televisão fazia ressoar na sociedade um sentimento de insegurança misturado com hedonismo e apaziguamento das diferenças no jogo de forças políticas em disputa pelo poder no país e no mundo. A educação teve seu papel na configuração desse cenário.

Só havia contingências da vida, a esquizofrenia política e o mesmo sangue nas telas dos jornais. Ainda havia nas vitrolas e rádios da época, pelas ruas dos bairros populares, uma ressonância política anárquica nas letras das músicas de Raul Seixas, no Reggae e alguns grupos de matriz africana com forte posicionamento político como o Olodum³³, as quais escutava diariamente por influência do gosto musical do meu pai. Daí, outras ondas vieram, talvez o avanço neoliberal da cultura pop estadunidense tenha diluído a força radical das minhas influências musicais desse período.

Depois de ter concluído o Ensino Médio, decidi não prestar vestibular ou qualquer outra coisa parecida, trabalhos ou continuação dos estudos formais. Decidi estudar por conta própria, a princípio, sem regras, sem contagem de tempo, sem

³³O Olodum é uma escola de tambores afro-brasileira da cidade de Salvador, Bahia, fundada em 1979.

seleção prévia de assuntos ou áreas do conhecimento. Talvez aqui estivesse surgindo uma professoralidade ainda em estado latente.

Tudo me parecia estranho e ao mesmo tempo nutria um entusiasmo por essa autonomia. Ao mesmo tempo, havia problemas financeiros da família e do país. Apesar dos meus pais trabalharem, pouco sobrava para livros, computadores ou mesmo cinema, a qualquer lazer banal dos anos 90. Minha mãe se arriscava e de vez em quando comprava alguns livros além dos materiais propostos pelas escolas.

Lembro que fiquei completamente obcecado por uma edição da Enciclopédia *Larousse*, que era lançada semanalmente por um jornal baiano. Folheava todas as páginas, cada figura, cada termo era uma novidade estonteante, cada nova palavra era uma explosão de alegria, anotava passagens históricas e anedotas dessa enciclopédia num caderno: como as engrenagens eram desenhadas, como o laser lia um código de barras, pequenas ou quase insignificantes instruções e ilustrações me tomavam de imensa curiosidade.

Fazia questão de tomar nota dessas instruções insignificantes com desenhos em papéis recortados. Era a época em que a *Internet* começava a se popularizar no Brasil e eu estava aflito diante do que estava se pondo diante de mim. Um novo século com velhos problemas renovados. Ficará evidente, nos meandros destas linhas, que a memória terá um papel de relevo nessa investigação, entretanto, por entre as brechas destas memórias, brancos, amnésias e esquecimentos também se fazem presentes.

O que me levou aos caminhos da arte? Fui movido pelo interesse de aprender a desenhar, em 2001, interesse que se multiplicou na Escola de Belas Artes, na UFBA, ao conhecer diversas abordagens sobre a arte e suas implicações na vida. A docência me captou quando comecei a ofertar cursos de desenho, logo depois de concluir a graduação, em 2009. Prestei um processo seletivo para professor substituto no estado da Bahia, sendo aprovado, logo me vi diante de mais um deslocamento, do papel de estudante para o papel de professor na educação pública no ensino médio.

Sentia que aquela relação tradicionalmente hierárquica entre professor e aluno havia me prejudicado quando então estudante e que a partir daquele momento, como professor, poderia fazer algo, produzir diferenças em sala de aula, provocar, perturbar a hegemonia da escola como instituição, promover ações e reflexões insurgentes nos mecanismos escolares através da arte.

Escoar a revolta juvenil era mesmo o que poderia fazer de bom naquele momento? No entanto, não tinha ideia de como fazer tal coisa. As aulas que organizava na época giravam em torno de experimentações com a fotografia. Eu lecionava para turmas do curso técnico em artes e *design*, no Colégio Central da Bahia, os estudantes vinham dos mais diversos bairros da capital.

Em 12 anos de docência em artes, transformei constantemente minha prática em uma relação dialógica com estudantes e o espaço da escola, dedicando-me ao trabalho docente como um devir, algo em constante mudança, interrogando minha formação em artes visuais, cada ato, cada prática ressignificada em diálogo com a arte e com a diversidade³⁴ na sala de aula. Destes anos no caminho da docência, muitos problemas em torno da disciplina de artes atravessaram minha atenção, me colocando diante de impasses que são bem vindos aqui nessa investigação.

Num destes impasses, percebo uma forte tendência entre os estudantes da educação básica em considerar a arte como um produto mercadológico, como algo acabado e definido, realizada por um gênio dotado de inspiração, ocupando um lugar de destaque no mercado e na cultura. Dessa visão sobre a arte, onde em sala de aula, procuro provocar rupturas através das teorias pós-estruturalistas em consonância com as manifestações artísticas, especialmente da arte brasileira contemporânea. Para o professor Dr. Belidson Dias,

O ensino de artes acrítico reproduz a ênfase na arte da alta cultura, glorificando determinados objetos de arte, autorizando o que convém como experiência estética adequada, certificando certas interpretações da História da Arte e colocando-as no topo de uma hierarquia curricular que desvaloriza outros objetos de arte, artefatos visuais e outras histórias de outras artes. (DIAS, 2011, p. 27)

A arte na educação tem sido compreendida como uma disciplina fundamental na construção do sujeito ubíquo, consciente socialmente e atento às vertiginosas

³⁴O conceito de diversidade explorado aqui se refere ao contexto do Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade (PPGED), que aborda a diversidade como princípio educativo e epistêmico implicada na formação dos professores, considerando a potencialidade das diferenças como condição fundante da diversidade no campo da educação com vistas a ao desenvolvimento de estratégias que busquem mitigar as desigualdades sociais. Para saber mais consultar a obra *Interseccionalidades em pauta: gênero, raça, sexualidades e classe social*, organizada por Ana Lúcia Gomes da Silva, Jerônimo Jorge C. Silva, Victor Manuel Amar Rodriguez. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/32907>. Acesso em 25.01.2022. E ainda o Dossiê Temático Diversidade, Diferença e Educação Inclusiva: Conceitos, Políticas e Práticas. *Revista Diálogos e Diversidade*, Jacobina -Bahia -Brasil, v. 1, 2021, organizado por Juliana Cristina Salvadori e Ana Lúcia Gomes da Silva. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/rdd/issue/view/599>. Acesso em 25.01.2022.

transformações no mundo contemporâneo, cada vez mais voltado e conduzido a comunicar-se através de imagens. A arte, nesse aspecto, promove a experimentação das subjetividades numa perspectiva voltada a pensar sobre a diversidade, sobre a criatividade e a relação com as histórias da arte e suas novas possibilidades de vivências pelos estudantes. Entretanto, essa visão emancipatória da arte na educação bastaria para apontar em direção a uma (des)formatação da escola e da ação do professor de arte ao se apropriar do *fotográfico* como um modo de operar da fotografia, que tenta distanciar-se do uso ilustrativo ou documental da imagem fotográfica no ensino da arte? A partir dessa interrogação, penso ser fundamental buscar reconfigurar os olhares sobre os quais a arte na fotografia se insere nas configurações educacionais contemporâneas no sentido de promover novas afecções e outros modos de ver.

Atuar como professor de arte, em especial na educação pública, é lutar incansavelmente por estabelecer um diálogo com a arte, penso a sala de aula como um território de conflitos, dramas e belezas tanto quanto o são museus e as galerias de arte. A sala de aula me permite tecer fábulas e criar narrativas em consonância ou dissonância com significados múltiplos e de forma mais plural até mesmo que espaços já demarcadamente artísticos, diálogos convergentes e divergentes em cocriação com estudantes, diluindo hierarquias e ampliando o espectro de possibilidades do papel da arte em nossas vidas.

Num desses notórios espaços artísticos e de formação, a Escola de Belas Artes da Universidade Federal da Bahia (EBA/UFBA), fui surpreendido na colação de grau com uma frase de um professor. Estava eu junto com minha mãe e irmãs, um momento solene, a direção da instituição sempre escolhia o salão nobre do casarão tombado da EBA para celebrar a formatura dos novos bacharéis. Era mês de fevereiro de 2009. Após juramentos e os protocolos cerimoniais, me dirigi à mesa onde estão os representantes da turma, estendi meu braço para segurar o “canudo” quando ouvi uma frase dirigida unicamente para mim em tom confiante: “daqui para frente, não pode errar mais”.

Talvez a frase tenha sido pensada no sentido de potencializar o fechamento daquele ciclo de formação, numa procura por algo digno de dizer, enobrecedor, algo que pudesse nortear aqueles neófitos artistas. Retomo esta frase para regurgitar o acontecido para tentar deixar fluir novamente a potência de acontecer. De que inimigo desejo o combate? Certamente não seria a figura do professor, mas antes

espreito um inimigo abstrato. Denuncio um mau encontro, mas apenas isso não basta. É preciso reconhecer o inimigo em mim mesmo, aquele que rebaixa a vida e rouba os afetos felizes.

Como combater esse inimigo? Me aproximo da indagação de Suely Rolnik sobre um possível sentido para aquela frase: seriam tais palavras a “esterilização de sua potência criadora pela reafirmação e reprodução da lógica do sistema fabril?” (ROLNIK, 2016, p.107). Qual poder pôde agenciar o desejo naquela boca triste, cansada e séria a coagi-la a vibrar sua língua e lançar tais palavras? É o processo de rebaixamento da vida. Combater esse inimigo se faz necessário, esse combate se faz a partir da reinvenção de si. Será que a arte como fotografia poderia agenciar este corpo do professor de arte por um corpo mais vibrátil, por uma vida mais plena?

Não há como negar o mal-estar sobre o erro tomado como peso para o corte da guilhotina. A negação do erro, esta condição pretensiosa de afirmar uma incondicional ilusão da perfeição, me leva a indagar tal perspectiva pelo horizonte deleuziano e, quem sabe, enaltecer uma condição outra acerca dos processos de aprendizagem implicados com o desejo, o que o filósofo chama de “aprendizagem vagabunda”. (ZOURABICHVILI, 2004, p. 36).

Erro ou acerto desaparecem da vista sob determinada condição de aprendizado que interpela os modos de subjetivação pelos processos do desejo, categoria esta explorada por Rolnik (2016). Desejo entendido não pela falta, “pois o desejo já é potência” (FUGANTI, 2021), mas como um devir que nasce do lado de fora, a partir de acoplamentos.

Importa observar, portanto, como o desejo flui, muito mais como um conjunto de forças e fluxos de saberes e fazeres para repensar o papel da escola, das comunidades escolares e as interrupções destes fluxos causadas pelos processos de subjetivação do professor de arte, que diminuem a sua potência de existir a partir de agenciamentos maquínicos. Operar o desejo deste professor a partir da esquizoanálise, criando linhas de fuga ativas, tateando por linhas cartográficas para encontrar o desejo em seu plano de imanência, saindo de um sujeito reativo e sedentário, com seus microfascismos, para um professor nômade, preenchido de afetos ativos, criador do real. Será este um empreendimento possível?

2. OS MODOS E A ARTE DE INVENTAR UMA PESQUISA

*Como não se voltar então para a poesia?
Ela tem – como a vida – a desculpa de não provar nada.
(CIORAN, 2011, p. 30)*

Andarilhando pela filosofia da diferença, este cartógrafo divaga sobre a importância da criação de processos de escrita para um trabalho acadêmico que julgue interessante caminhar pelas cartografias, além da poética intrínseca ao processo, ele observa que a dimensão da escrita pela cartografia provoca um movimento de deslocamento das convicções sobre a própria escrita de modo que esta se distancie do mero decalque, da mera justaposição de signos. É preciso friccionar a escrita, lavar as palavras, desencarná-las de significados desgastados e reencarnar-lhes significados outros.

A partir das dimensões da escrita que se experiencia como um acontecimento convergente e simultâneo a invenção de si nessa investigação e sem certezas pré-estabelecidas, seus desdobramentos e inquietações fazem emergir um novo território, que se desenha como a construção dos dados deste trabalho. Este professor nômade, que se encontra nessa zona de passagem, observando movimentos do desejo, tenta se apropriar das ferramentas da esquizoanálise e de múltiplos métodos, numa espécie de bricolagem para a produção e análise de dados, uma pesquisa amparada numa proposição que projeta deslocamentos no intuito de construir um novo território que dê conta de abarcar a polifonia de sentidos convergentes e divergentes que irão se pronunciar na pesquisa em campo, por aproximações e distanciamentos na tensão em torno do *fotográfico* e da professoralidade.

A pesquisa qualitativa em educação na contemporaneidade assinala uma questão que, atravessada pelas teorias pós-estruturalistas, ressalta a urgência em interrogar: por quais processos podemos forjar a têmpera de uma metodologia de pesquisa, rigorosa o suficiente e ao mesmo tempo flexível diante das contínuas e complexas mudanças no cenário global que inevitavelmente irão abalar e impactar decisivamente nossas observações e crenças como pesquisador, a construção de dados e os métodos de análise?

Diante desta inquietação, busco uma aproximação conceitual acerca dessa discussão, nos dois primeiros capítulos do livro *Metodologias da pesquisa pós-*

críticas em educação, organizado por Dagmar Estermann Meyer e Marlucy Alves Paraíso (2012), para pensar a dimensão das metodologias já estabelecidas diante das teorias pós-estruturalistas. Paraíso, ao se referir sobre o conceito de verdade em Foucault, chama atenção que “todos os discursos, incluindo aqueles que são objeto de nossa análise e o próprio discurso que construímos como resultado de nossas investigações, são parte de uma luta para construir as próprias versões da verdade”. (PARAÍSO, 2012, p. 27). Me interessa, para pensar de que forma desenvolver e apresentar certos processos de subjetivação, a noção de verdade do sujeito, o que perpassa uma condição ética muito preciosa para a pesquisa qualitativa. “A verdade não “habita” apenas o “homem interior”, ou, antes, não existe homem interior, o homem está no mundo, é no mundo que ele se conhece.” (PONTY, 1996, p. 57). Dentre as camadas que tento escavar, penso ser importante destacar que a discussão desenvolvida aqui ganha uma amplitude que, como ressalta Signorini³⁵, pode

Despertar a necessidade de ampliar os horizontes de atividade e de reflexão para uma visão global do humano no tempo em que vivemos. Isso só é possível com a disposição de ir na direção contrária à ideologia dominante e à prática do tecnicismo e do especialismo, contestando sua suposta neutralidade – útil para garantir que a ordem social e cultural existente nunca seja percebida em seu conjunto. (SIGNORINI, 2014, p. 165)

Nesse sentido, a pesquisa iniciada no Mestrado Profissional de Educação - MPED ganha contornos de uma cartografia a partir do encontro com o livro *Estética da Professoralidade: um estudo crítico sobre a formação do professor*. Em parte, minha inquietação pauta-se numa inadequação sobre minha concepção sobre a arte e seus processos no âmbito da escola e a formação que obtive na graduação na Escola de Belas Artes da UFBA, fundamentada numa tradição colonial e ainda fortemente cristalizada numa hierarquização curricular, que, por consequência acabei levando comigo e reproduzindo durante os anos iniciais da minha trajetória como docente.

A experiência de conhecer outras perspectivas da educação no Mestrado Profissional em Educação e Diversidade (MPED) na UNEB, me fizeram querer encarar a fotografia em sua lógica de funcionamento. Pretendo pensar a fotografia como um processo de produção de novos sentidos, como um artefato que evoca as

³⁵Para este autor, na pós-modernidade ocorre uma crise da experiência do espaço e do movimento. Esse fato, para ele, é fruto de uma mudança substancial na representação das categorias do tempo e do espaço na estrutura social como um todo.

marcas da professoralidade. Desejo, portanto, dialogar com o *fotográfico* atravessado em minha trajetória como artista, fotógrafo e docente, como ato produtor de diferenças e diferença, de subjetivação e de individuação do professor. Por isso, não irei narrar as imagens nem descrevê-las ou utilizá-las como uma espécie de instrumento a ser lido em direção a uma significação, mas de inventar-lhes sentidos outros, criá-las, produzi-las como experimentos visuais, ressignificando-as.

Interessa-me uma “espécie de experimentação tateante” (DELEUZE & GUATTARI, 2010, p. 52), que me investe de potência de criação e me lança neste mar em busca dos modos como meu olhar foi se constituindo, pelos processos de sujeição na escola, na universidade, na docência. Em busca da impureza do olhar, lanço mais questões a respeito do olhar e sua fixação: ainda há uma imagem que falta? Como ver o que nunca se revelou aos olhos? Estas perguntas, longe de se formular uma resposta, apontam numa direção que o método científico tradicional tem cada vez mais se distanciando, e uma outra forma de fazer ciência tenta se aproximar.

O delírio, o devaneio e a loucura estão cada vez mais próximos de desmistificar o sonho da razão, esta, uma escolha da cultura hegemônica dos últimos séculos no ocidente, que conseguiu ocultar ou mesmo quase aniquilar a produção de conhecimento advindo do sonho ou do delírio.

Preciso ainda citar, mesmo que brevemente, as contribuições decisivas para uma das primeiras grandes rupturas da ciência moderna com a noção de que o sonho seria um material facilmente descartado do estudo científico, devemos a Freud, Jung e Lacan a sistematização deste conhecimento. No entanto, depois de Foucault (2010), uma nova fissura se abre e percebemos o delírio como um território a ser experienciado na perspectiva do conhecimento científico. “O delírio está no fundo do bom senso, razão pela qual o bom senso sempre é segundo” (DELEUZE, 1988, p. 363).

Se precisamos reconfigurar o campo das ciências em outros mundos possíveis, como podemos então perfurar a formação do professor de arte para que este seja produtor de novos enredos de afetações moleculares? Tentarei, portanto, abrir-me a aventura das experimentações, fabricar fabulações e compor devaneios poéticos para subverter o padrão molar da disciplinaridade pedagógica e tecer invenções pelos tecidos da pedagogia do parangolé, pelas vias da indisciplinaridade,

pelo rasgo epistemológico, pelo assalto sígnico, pela anti-arte, pela arte como experiência e pelas estratégias linguísticas das metáforas. “A previsibilidade e o procedimento perdem a importância, já que o método se enlaça à trama dos sentidos misturados, naquilo que o porvir define a cada encontro em contaminação com o outro.” (FONSECA; COSTA; MOEHLECKE e NEVES, 2010, p. 178).

2.1 A cartografia como método, meio e invenção

O que pode a cartografia quando se embrenha na multirreferencialidade? Remeto a estratégia da bricolagem como proposta multirreferencial utilizada nas pesquisas pós-críticas e, como ressalta Paraíso,

Usamos tudo aquilo que nos serve, que serve aos nossos estudos, que serve para nos informarmos sobre nosso objeto, para encontrarmos um caminho e as condições para que algo de novo seja produzido. A bricolagem é um momento de total desterritorialização, que exige a invenção de outros e novos territórios. Contudo, para articular saberes e bricolagem metodologias, nos apoiamos em diferentes deslocamentos, “viradas”: explosões e desconstruções feitas pelas teorias pós-críticas. (PARAÍSO, 2012, p. 33)

A cartografia para este cartógrafo também se instala como método de pesquisa, onde foi pouco a pouco percebendo ao longo das leituras e deslocamentos que esse movimento de percepção de linhas de fissura já há muito tempo havia se instalado em seu modo de investigação, tramado em observações empíricas, plasmado em imagens, relatos, conversas, debates e durante as incontáveis aulas ao longo dos últimos 12 anos de docência na educação básica. A inquietação que se faz constante nesta investigação permeia a ideia de uma construção, destruição, reconstrução, modelagem, remodelagem, refazimento, desfazimento, recomposição, aproximação, distanciamento para entender, perceber, sentir, ouvir, lembrar, esquecer, intuir e criar a partir de um novo trajeto, e do que nesses movimentos pode encontrar.

De acordo com Luciano Bedin da Costa (2014), a cartografia coloca em relação um conjunto de saberes: o cartógrafo pode ser um filósofo, sociólogo, um psicólogo, mas ele também terá de ser um historiador, um geógrafo, um sintomatologista, um clínico e, sobretudo, um artista (COSTA, 2014, p. 75). Nesse sentido, a cartografia me coloca a pensar sobre o *fotográfico* plasmado na gênese

da construção da professoralidade, não mais como um rastro, mas um ícone que provoca estas marcas na subjetividade do professor. A partir da cartografia tenho a possibilidade de vasculhar essas zonas de diferenciação da professoralidade atravessadas pelas linhas de fissura do *fotográfico*.

A cartografia caminha de modo não linear, ziguezagueando entre deslocamentos de territórios, ela é nesse sentido, avessa a moldes pré-estabelecidos ou a modelização. A escrita para o cartógrafo é experienciada como um mecanismo operativo heterogêneo que se apropria de materialidades heterogêneas do real, produzindo o real, pois não se trata de um metadiscurso, insurgindo-se contra a epistemologia, contra uma reflexão sobre o modo como opera a ciência em produzir teorias sobre si mesma. O cartógrafo reivindica a criação pelo pensamento, uma máquina de guerra produzindo novas heterogeneidades contra os aparelhos de Estado.

É importante considerar a alteração da densidade do real diante da presença do observador-pesquisador, não existe uma análise de dados que não tenha a influência do olhar do pesquisador. Notar partículas antes imprevisas, movimentos não previstos na pesquisa, estar aberto às experimentações. Nesse caminho, estabelecer verdades não acrescenta novas potencialidades na trilha desta pesquisa, outras questões precisam emergir, rasgar as palavras para fazer emergir novos significados, é perfurar a laje para que se possa vazar em uma outra densidade o microespaço não previsível das densidades antes apenas pressentidas.

A relação entre a construção da professoralidade e o método cartográfico é elucidada por Marcos Villela Pereira (2016) em seu livro *Estética da Professoralidade: um estudo crítico sobre a formação do professor*. O autor entende a professoralidade como:

[...] uma marca produzida no sujeito, ela é um estado, uma diferença na organização da prática subjetiva. Não é uma identidade: identidade é uma formação existencial modelada, retida em sua maneira de atualizar-se, a partir de um caminho determinado e condicionante. É como quando o sujeito se constitui sempre a partir de um modelo institucional ou culturalmente determinado. A marca é um estado, uma diferença produzida na superfície de sua subjetividade que contamina suas formas de ser. Não determina. Contamina, interfere. (cf. Rolnik, 1993). A identidade é uma determinação, é uma redução das possibilidades de vir-a-ser a um padrão que tende a se repetir. (PEREIRA, 2016, p. 53)

Esta marca, traço que insiste em proliferar outras dobras, encontra numa delas, a do *fotográfico*, uma existência precária na maneira como venho me constituindo professor de arte. É nessa dobra sutilmente percebida que tento desatar certos nós da profissão de professor a partir da minha experiência, as identidades determinantes citadas por Pereira procuram sempre aquilo que é em essência o ser professor. Mas se desejo brincar com linhas soltas é porque almejo escorregar no que não sei, nessas linhas imprevistas, me coloco diante da tarefa de compor um cuidado no cuidado atento ao desembaraçar tantos nós da profissão docente.

Talvez estas linhas tenham me levado para além da profissão, onde percebo um novo limiar pelas marcas produzidas pelo *fotográfico*, os limites foram turvados; professor, artista... Os acontecimentos que me levam a pensar potencializam a microfísica do meu corpo e já não me encontro mais entre certos limites identitários, mas em limiares de uma zona intensiva onde meu corpo deseja a potência da experimentação para inventar o real, e nessa paisagem nômade, inventar a mim mesmo.

2.2 Professoralidade como uma zona de passagem

A professoralidade então não se refere a uma identidade que um sujeito constrói, assume ou incorpora, mas, uma diferença produzida no sujeito e põe-se a cartografar essa professoralidade partindo do entendimento que um sujeito é um território. “Nesse território existem territorialidades que se desterritorializam e reterritorializam nesse movimento de reconfiguração constante do sujeito.” (PEREIRA, 2016, p. 41).

Pereira traz uma análise em que propõe revisitar estes conceitos à luz de sua cartografia da professoralidade, e, diante disso, pensar as potencialidades epistemológicas na formação de professores. Suely Rolnik (2016) afirma em *Cartografia Sentimental: transformações contemporâneas do desejo*, sobre um emaranhado de linhas da cartografia, para ela, são linhas de vida que traçam planos, sua produção se manifesta pelo desejo, que é criação de mundo.

O desejo é então um corpo de potência (FUGANTI, 2021), que potencializa a produção de diferença. Deste modo, compreender a *diferença* implica compreender a mesma como devir, processo de individuação, já que cada repetição gera algo novo, uma diferença provocada por movimentos errantes e imprevistos, no entanto,

capazes de fissurar o instituído, alterando o curso previsto pela dinâmica das leis morais.

A subjetivação é esse processo, pois é através dela que se constitui o professor em devir. “Sujeitos subjetivados no interior de práticas coletivas, institucionais, e sociais.” (PEREIRA, 2016, p. 48). Nessa perspectiva, abrem-se possibilidades de problematizar as concepções de didática, práticas pedagógicas e práticas de ensino, uma vez cristalizadas e prescritas sob uma ótica de que o trabalho docente segue um roteiro otimizado e que para ele, reduz o processo de construção do conhecimento. Partindo dessa problemática, o autor aponta uma outra perspectiva, levando em consideração a matéria prima do exercício da docência, ou seja, a relação humano-humano.

Neste processo de subjetivação, a memória possui um importante papel constituinte dessa prática, haveria então a necessidade de propor um retorno deste processo pela memória:

Resgato minha memória porque quero registrar os traços daqueles e destes acontecimentos, uma vez que eles estão todos mobilizados, neste momento, em função de querer pensar outro encaminhamento para a prática pedagógica e uma alternativa diferente para o trabalho de formação de professores. (PEREIRA, 2016, p. 49)

As memórias e delírios serão vias de acesso à análise a qual me arrisco fazer, e nessa perspectiva, aponto para a construção de uma narrativa alternativa aos modelos hegemônicos que identificam modos de subjetivação do professor a partir de aspectos extrínsecos e, portanto, não subjetivos. O estado de mobilização pressupõe uma consciência do ser professor, algo está latente e se faz necessário cartografar esses percursos da professoralidade. O cuidado em não dissociar a professoralidade do professor do processo de produção de sua subjetividade (PEREIRA, 2016, p. 49) implica o exercício da memória por vias de uma reflexão que permita adentrar o campo da autobiografia sem, entretanto, cair na narrativa das histórias de vida. Ainda para pensar a dimensão da memória neste processo, recorro a uma passagem de Bachelard;

O passado rememorado não é simplesmente um passado da percepção. Já num devaneio, uma vez que nos lembramos, o passado é designado como valor de imagem. A imaginação matiza desde a origem os quadros que gostará de rever. Para ir aos arquivos da memória, importa reencontrar, para além dos fatos, valores. Não se analisa a familiaridade contando repetições. As técnicas da psicologia experimental mal conseguem examinar um estudo da imaginação considerada em seus valores criativos. Para reviver os valores do passado, é preciso sonhar, aceitar essa grande dilatação

psíquica que é o devaneio, na paz de um grande repouso. Então a Memória e a Imaginação rivalizam para nos devolver as imagens que se ligam à nossa vida. (BACHELARD, 1988, p. 99)

Talvez esse movimento de projetar memórias e imagens sobre os processos de professoralização de outrora seja uma estratégia genealógica de produzir ou mesmo inventar um corpo de potência que permita observar linhas de subjetivação deste professor de arte.

Tomo a tarefa de propor uma investigação da formação do professor, demarcando o território investigativo, para pensar minha formação docente pelo prisma da professoralidade, que implica em:

Considerar a condição humana em sua processualidade, isto é, como sujeitos subjetivados no interior de práticas coletivas, institucionais e sociais. Não se trata de simplesmente trabalhar em torno de teorias e organizar uma nova proposta metodológica ou curricular: isso seria um marca-passo. [...] Meu intento é avançar em direção a um clareamento da compreensão de como se produz o sujeito, de como ele se constitui e se constrói dentro das práticas, de como ele elabora seu conhecimento e suas ações. (PEREIRA, 2016, p. 48)

Desse modo, intenciono fazer “um estudo sobre as condições do professor em ser um agente propositor de experiências que catalisem incursões em direção a si-mesmo” (PEREIRA, 2016, p. 48). É preciso, pois, investir na *professoralidade* não como uma identidade, mas como uma “marca” no sujeito. Nesse contexto, “a marca é um estado da prática do sujeito que tende a vibrar mais forte do que outras forças que integram a zona de subjetivação” (PEREIRA, 2016, p. 54).

De outro modo, para Cunha (2006), a *professoralidade* é a “construção do sujeito-professor que acontece ao longo de sua vida; processo que o professor experimenta enquanto se pensa e se experimenta, produzindo um modo de ser singular”. (CUNHA, 2006, p. 400).

Pereira pretende percorrer um delineamento teórico em torno de conceitos já existentes, em diálogo com filósofos como Deleuze, Foucault e Guattari para intencionar a produção de novos conceitos e metáforas, inclusive a própria metáfora utilizada como um conceito.

Para ele a escrita é uma metáfora dele próprio, e ao se observar pretende ressaltar seu processo de formação, da escrita de si como modo de subjetivação que opera por subjetividades que eram atingidas por abalos, gerando novos

processos de diferenciação. A diferenciação é a marca decisiva no processo de subjetivação, que segundo o autor, foi pela primeira vez por ele percebida

quando tentava proceder a uma análise dos conceitos e referências antropológicas que estávamos trabalhando em aula, senti desencadear-se um desarmamento de dispositivos de retenção da figura existencial que vinha praticando, o que possibilitou que eu deslizesse em direção a uma experiência radical de mim, a qual deu margem para desfazer o que estava constituído e produzir uma nova figura, a do professor em mim. (PEREIRA, 2016, p. 52)

A professoralidade é a ação do professor, uma marca, um devir em direção a uma experiência de si que só pode acontecer pelas vias dos agenciamentos das subjetividades coletivas, transfigurada em uma experimentação irrefreável na produção de diferenças que não determinam, mas antes, contaminam, interferem e são interferidas por tensões desestruturantes. (PEREIRA, 2016, p. 54).

As conexões existentes nos textos sobre ética na pesquisa e as relações entre os agenciamentos dos sujeitos apresentados pelo professor Marcos Villela deslocam o olhar do pesquisador como privilegiado metodologicamente para caminhar numa direção de uma coletividade em prol de uma vida ética, boa, uma insurgência micropolítica, como cita Rolnik. Nesse sentido, a metodologia, deve, além de problematizar a relação pesquisador que se faz pesquisado, problematizar eticamente a própria construção metodológica como movimento que intenciona tornar transparente todo o processo.

Como tensionar eticamente as dimensões heterogêneas da professoralidade a partir do *fotográfico*? Penso que esta seja uma pergunta decisiva para quem se propõe a realizar a pesquisa qualitativa utilizando-se do regime de produção das imagens fotográficas como elemento articulador das experiências dos processos de subjetivação do pesquisador/pesquisado. Nesse caminhar, as linhas que delineiam e que enredam a base conceitual desta pesquisa precisam assumir uma forte coerência entre teoria, epistemologia, ética, estética e política.

A complexa relação entre memórias, significados, intensidades, desejos, anseios, pontos de vista sobre a realidade e suas representações devem ser levadas em consideração pelo pesquisador ao ponderar sobre a dimensão ética de sua pesquisa. Estas aproximações devem assumir um cuidado consigo e com o outro de forma bem delineada.

Nesse ponto, tento me apropriar das ideias de Suely Rolnik para problematizar a micropolítica dos desejos na complexa relação entre pesquisa e

pesquisador. Aposto na esquizoanálise para cunhar esta dimensão ética que atinja e assuma um modo de produzir uma pesquisa que, para além de um dispositivo de investigação, se torne um modo de viver uma vida mais vibrátil, mais potente.

Mas como produzir essa dimensão ética consigo e com o outro, levando em consideração os processos de subjetivação e os movimentos próprios da pesquisa cartográfica, que amplifiquem os modos de existência para além das normatizações e normalizações? Silvia Helena Tedesco (2015) apresenta, nessa direção, duas diretrizes importantes para estabelecer um cuidado ético a partir da cartografia que inspire uma pesquisa em torno dos processos de subjetivação.

A primeira diretriz é o pesquisar com, produzir juntamente com os participantes da pesquisa, não de modo a criar uma hegemonia, mas de forma a pretender caminhar com as recalitrâncias trazidas pelos sujeitos pesquisados, ou seja, produzir uma dimensão ética que envolve gestar as contradições entre pesquisador e pesquisado, criando novos mundos, zonas de novas potencialidades.

E em meio aos vórtices de criação do *pesquisar com*, abre-se uma outra diretriz, a da *pesquisa como intervenção no real*, que, em última instância, “realiza ações, modifica fatos, imprime outras direções ao mundo”. (TEDESCO, 2015, p. 40), atuando na proliferação das diferenças, na insurgência frente à universalização do real e na insubordinação a toda forma de poder instituído.

Apostando nestas duas grandes diretrizes como movimento implicado na direção de uma vida ética, no cuidado de si e com o outro que, a cartografia, arriscando em seus rabiscos precários uma outra condição de existência, poderá vislumbrar a criação de novas singularidades em agenciamentos coletivos na invenção de si, como uma existência artística, a vida como obra de arte.

2.3 Esquizoanálise e a invenção de si: do dispositivo de criação de dados à criação de um modo de viver

Talvez um ponto nodal para cunhar a relação entre o *fotográfico* e a professoralidade seja a partir de uma esquizoanálise dos modos de subjetivação desse professor de arte. No mundo contemporâneo, atravessado pelo avanço tecnológico, representado pelas veias eletrônicas e os desertos produzidos pelo silício, onde parece haver “uma acentuada aceleração da transfiguração do sujeito” (ROLNIK, 1995) que se encontra em crise, numa constante queda para a morte.

Como produzir linhas de fuga singularizantes de uma vida mais potente a partir da esquizoanálise nesse deserto? O *fotográfico*, dessa forma, seria um elemento de agenciamento que poderia subverter a ordem instituída pelos modelos educacionais tradicionais, especialmente aqueles ligados ao ensino das artes visuais e assim promover um movimento insurgente anticapitalista e anti-neoliberal?

Penso na esquizoanálise para detonar algumas potencialidades pela escrita, e me utilizar das metodologias da arte para pôr em questão o *fotográfico* e as fissuras que marcam a professoralidade de modo a não impor algum tipo de postura pré-determinada ou mesmo disparar interpretações unívocas sobre a fotografia e suas potencialidades como objeto teórico rico de implicações, diálogos e representações. Se a pesquisa é um movimento ético em direção a uma vida plena, como construir dados sem deixar de considerar a dimensão política, estética, suas diferenças e evitar ou mesmo desviar dos caminhos que apontam para modelos pré-estabelecidos?

Iniciei o capítulo 1 abordando a esquizoanálise a partir das primeiras experiências da aproximação com o campo da pesquisa. De antemão, portanto, tenho algumas pistas já delineadas para pensar sobre tal aposta nesse caminho. Nesta seção vou investir em delinear os modos, pressupostos e os processos operativos desta estratégia *esquizo* como dispositivo de criação de dados e como método de análise.

Irei me remeter, como referência primordial ao me focar na esquizoanálise, aos trabalhos desenvolvidos por Gilles Deleuze e Félix Guattari, especialmente nos livros *O Anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia* (2010), em *Mil Platôs* (1996) e *O que é a filosofia?* (2010). Não se trata de fazer uma interpretação ou exumação sobre os conceitos em tais livros, mas sim, em como encontrar um modo de deslizar por estes conceitos e fazer produzir efeitos em nossa potência de nos diferenciar.

Sem procurar por rotulações ou verdades fixas, a esquizoanálise se propõe a tatear as linhas do desejo, pois como análise do desejo, ela é “imediatamente prática, imediatamente política, quer se trate de um indivíduo, de um grupo ou de uma sociedade. Pois antes do ser, há a política.” (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 77). A esquizoanálise não busca respostas, ela se propõe a criar outras zonas de intensidades.

É necessário, portanto, potencializar o desejo e destruir, destruir: a tarefa da esquizoanálise passa pela destruição do inconsciente. (DELEUZE; GUATTARI,

2010, p. 411). Quando o desejo perde a relação com o devir da existência e se alia a uma identidade, a um *Eu*, o desejo capturado ou sabotado, é nesse momento que a esquizoanálise pode intervir em reconectar o desejo com aquilo que ele pode.

Mas como analisar o desejo? Antes disso, o que é o desejo? Para Deleuze e Guattari, o desejo é da ordem da produção, é máquina, agenciamento desejante. A experimentação do *esquizo* vai na direção do desejo, por elevações e quedas, sem um princípio unitário ou totalizante. No livro 5 na *Ética* de Spinoza, o filósofo define o desejo como uma força ativa que não carece de um objeto, ou seja, "ao desejo nada falta". (FUGANTI, 2021). Portanto, de que forma analisar essa força ativa? Como acompanhar os movimentos moleculares do desejo?

Novamente, para os filósofos da diferença, a esquizoanálise opera na participação ativa no estudo do traçado das linhas de força que constituem o desejo. Não se trata de interpretar conceitos filosóficos, trata-se de produzir experiências de sentidos que nos atravessam. Aqui não há metáfora, a esquizoanálise atua na fabricação do real e do inconsciente sem qualquer distinção entre ambos, entre fluxos e cortes, ondas e partículas do desejo. Sua matéria é, portanto, o real em sua forma bruta.

Para compreender o modo operativo da esquizoanálise, Deleuze e Guattari (1996), definem categorias de linhas de força que incorporam características de segmentaridade singulares: *linhas de segmentaridade dura*, produzidas por acoplamentos de máquinas binárias; homem-mulher, público-privado, corpo-espírito. São linhas que estratificam, identificam e operam pelo poder autoritário, pela efetivação de um plano de realidade unidimensional.

Já as *Linhas de segmentaridade molecular* são os fluxos de intensidades, os devires, rizomas, promovem processos de diferenciação, são forças intensivas que diferem continuamente. Por último, as *linhas de fuga*, processo de desterritorialização e concomitante reterritorialização, desterritorialização como uma linha de declive, desconhecida e imprevisível, a reterritorialização é um plano metaestável, o conceito elaborado.

Portanto, é necessário o mergulho numa análise profunda destas linhas de intensidades que nos atravessam, em que a intenção primária é por uma deformação do desejo e por um prejuízo da garantia e controle das identidades. Este aspecto por si só já se coloca como um grande desafio para quem se arrisca a pesquisar a partir da esquizoanálise.

Assim, em primeiro lugar, é preciso abandonar qualquer tentativa de pressupor um plano já determinado do real, imaginar o real é cair na armadilha do transcendente. Estudar estas linhas impelem a observar aquilo que nos despotencializa, que nos capturam e as forças intensivas que nos potencializam, que vivificam o desejo. Nas palavras de Deleuze e Guattari:

Quais suas máquinas desejanter pulsionais? O que fazer com elas? A esquizoanálise procura desfazer o inconsciente expressivo edipiano, sempre artificial, repressivo e reprimido, mediatizado pela família para atingir o inconsciente produtivo imediato. (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 135-136)

Por não se colocar como estratégia de interpretação, a esquizoanálise atua como uma intervenção, em que tento operá-la como um dispositivo, através da escrita e do pensamento, para a criação de dados desta pesquisa a tal ponto que por seu potencial de deslocamento, torna-se um modo de vida. Como dispositivo de escrita, que assume a esquizoanálise como uma experimentação, utilizo o Diário de Bordo³⁶ *online* para disparar as primeiras experimentações da escrita desta pesquisa.

Como então colocar a esquizoanálise em prática no cotidiano para, além do dispositivo de uma pesquisa, a potência do método seja encarnado na própria vida? O professor Alexandre Filordi de Carvalho³⁷ propõe como parte de uma estratégia de combate contra a insanidade no mundo contemporâneo, no artigo *É possível outros pontos de subjetivação em um mundo insano? Microteses de esquizoanálise para nós na educação*, 12 microteses esquizoanalíticas que sintetizam e funcionam como uma “abertura de horizontes e produzir outros pontos de subjetivação em um mundo insano” (CARVALHO, 2020, p. 24).

- 1) *Sua reivindicação, seu processo*; reivindicar seu processo de produção desejante, sua linha de salubridade contra-hegemônica.
- 2) *Dimensão negativa – recusa*; desfazer-se de territórios existenciais paranoicos para produzir novos encontros por novos meios de agenciamento de forças, novas subjetividades, novos devires.

³⁶ O diário de bordo online pode ser acessado no link a seguir:
<https://docs.google.com/document/d/111FN8kQrVUdjJatoghZGEnqBZR-XdHhH9rrFNAW7GqE/edit>

³⁷ Alexandre Filordi é docente na Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP.

3) *Dimensão positiva – afirmação*;- é preciso afirmar a vida fora daquilo que nos dizem que é a vida; a vida não está nas palavras de ordem. (CARVALHO, 2020, p. 25).

4) *Sair do inconsciente como tipo de fatalidade decalcada*; produzir o inconsciente não edipianizado, não individualizado, criar o inconsciente por matilhas, bandos.

5) *Apropriar-se dos territórios existenciais nos territórios institucionais*; desobedecer para singularizar novas experiências, desobstruir a potência da existência do professor da excessiva hierarquização institucional, da obediência e do controle.

6) *Do caos gerar atratores de novos valores*; desafixar a vida do controle imposto a ela, romper o modo de produção do desejo que conforma, higieniza e organiza a existência em planos estratificados.

) *Do cais lançar os barcos ao desconhecido, sendo o próprio barco, mas não para colonizar o desconhecido, apenas por eles passar*; sair do ideal em direção ao intensivo, da funcionalidade do conhecido para o delírio do desconhecido, da experimentação, Corpo Sem Órgãos.

8) *Saber que os piores poderes são os dissimulados*; distanciar-se dos micropoderes, fazer ressoar a falácia dos poderes disfarçados de normalidade.

9) *Ter o direito de enunciar o inexprimível e de viver a vida insana: ter estilo*; variação contínua e não fixação, desordenar, descodificar o padrão da linguagem do poder.

10) *Lembrar que minoria não tem relação com número, mas com diferenças nas constantes de conteúdos e de expressões*; onde há minoria há discordância em qualquer gramatologia dos poderes, inclusive nos poderes que querem se instaurar como minoria. (CARVALHO, 2020, p. 29).

11) *A esquizoanálise se produz quando é produzida rachando as finalidades preconcebidas a respeito dos sujeitos e das instituições*; rachar as coisas para produzir as multiplicidades, o próprio devir.

12) *A esquizoanálise não tem nada a ver com fazer análise, mas com ação coletiva*; sair do choque paralisante daquilo que nos assujeita e retira nossa potência; sair dos rótulos; sair do excesso de análise (da psicanálise) para uma experimentação existencial.

Estas microteses de Carvalho, assim como as linhas de segmentaridade apontadas por Deleuze e Guattari, apontam para pistas sobre os modos pelos quais a esquizoanálise pode subverter determinados agenciamentos maquínicos, que

deslegitimam a experiência de existir do professor-artista no âmbito da escola e lançá-lo num plano de imanência, interiorizado, onde o desejo amplifica sua potência.

Desconstruir as prisões do corpo, da mente e do modo de viver. É possível ao professor de arte realizar essa lição de casa no contexto da escola pelas linhas expandidas do *fotográfico*? Como inventar um cuidado de si, transmutando o professor que professa, um dador de aulas, em um professor-nômade³⁸, que provoca a pensar, que vacila entre as frestas do já sabido para produzir a experiência a partir do *fotográfico*?

2.4 O fotográfico na relação com a professoralidade

Como tentativa de buscar imergir nesse conceito arriscado e escorregadio sobre o *fotográfico*, invoco uma passagem de Philippe Dubois (1998), importante autor que se debruça sobre uma compreensão teórica da fotografia, em *O fotográfico e outros ensaios*, nos traz logo em sua introdução uma síntese sobre o termo título do seu livro que considero relevante abordar, apesar de longo, sua definição reúne um conjunto de termos e conceitos que serão recorrentes no corpo deste estudo e que serão esmiuçados mais adiante:

A foto não é apenas uma imagem (produto de uma técnica e de uma ação, o resultado de um fazer e de um saber-fazer, uma representação de papel que se olha simplesmente em sua clausura de objeto finito), e também, em primeiro lugar, um verdadeiro *ato* icônico, uma imagem, se quisermos, mas em *trabalho*, algo que não se pode conceber fora de suas *circunstâncias*, fora do *jogo* que a anima sem *comprová-la* literalmente: algo que é, portanto, ao mesmo tempo e consubstancialmente, uma *imagem-ato*, estando compreendido que esse "ato" não se limita trivialmente apenas ao gesto da *produção* propriamente dita da imagem (o gesto da "tomada"), mas inclui também o ato de sua *recepção* e de sua *contemplanção*. (DUBOIS, 1998, p.15)

Portanto, esta pesquisa se debruça sobre os modos operativos da fotografia, plasmados na gênese da construção/reconstrução da professoralidade, a fotografia como um objeto teórico que evoca marcas da ação do professor, como ato produtor

³⁸O termo, para Silvio Gallo (2002), advém da educação nômade, um ato de revolta, de resistência contra as políticas impostas. É produzida nas micropolíticas, na sala de aula, na "toca do rato", no "buraco do cão". É um ato de singularização coletiva (GALLO, 2002, p. 173). O professor-nômade seria então aquele que transita pela escola, sem compor um estado sedentário próprio da instituição escolar, sua ação é pela afirmação das potências singulares, fabulando seu próprio território.

de diferenças, de subjetivação e de individuação. Desse modo, a intenção não será narrar as imagens nem descrevê-las ou utilizá-las como uma espécie artefato a ser lido e analisado, mas propor uma experimentação através de metáforas que operam como formas de pensar que proliferam novas significações a partir dos relatos sobre os processos de professoralização. Somando a definição de Dubois, encontro em Signorini (2014) outra dimensão teórica acerca do termo *o fotográfico*. Para o autor italiano o termo designa

Uma lógica de funcionamento da imagem e sua relação com a realidade, com o autor e com os fruidores, típica da fotografia e simultaneamente comum a muitas outras expressões da arte contemporânea. Portanto, hoje se fala difusamente do “fotográfico” para aludir a um vasto e unitário (embora multifacetado) âmbito de experiência que talvez não seja despropositado chamar de arte do fotográfico, no qual parecem faltar os limites tradicionais entre fotografia e arte ou, ainda melhor, que parece constituir ele próprio um novo campo de atividade e de teoria. (SIGNORINI, 2014, p.9)

A discussão teórica em torno do *fotográfico* ganha relevo diante do clima pós-estruturalista, em meados de 1980. Signorini demarca alguns pontos importantes que merecem destaque. O autor italiano em *A arte do fotográfico: os limites da fotografia e a reflexão teórica nas décadas de 1980 e 1990*, traça eixos de discussão sobre o tema: o enfoque semiótico do *fotográfico*, em seguida, “a afirmação da autonomia do signo em relação à intenção comunicativa do sujeito como emissor.” (SIGNORINI, 2014, p.133), e o terceiro eixo é a autonomia da obra em relação à intenção criativa do sujeito como autor.

Nesse caminho, me interessa investigar como estes eixos podem fazer proliferar a criação de novas formas de fissurar o modelo e o olhar estratificados sobre minha professoralidade. Meu esforço vai na intenção de me aproximar de um experimento teórico que se apropria do *fotográfico* e sua relação com a arte e com os processos de subjetivação do professor de arte. É importante também observar as possíveis relações da constituição da professoralidade com as peculiaridades do *ato fotográfico*, assim como a fotografia como signo de recepção.

Diante dessa complexa rede de possibilidades de abordagem do *fotográfico*, sinto-me impelido a cartografar as linhas da minha formação e dos devires do professor de arte por intensidades que *a priori* não se estabelecem por esta sistematização, que de fato é uma importante estrutura que contribui para a compreensão deste objeto teórico da fotografia. Nesse ponto, é razoável discernir entre a metodologia desenvolvida diante do escopo teórico sobre o *fotográfico* e o

método cartográfico da pesquisa, em que no primeiro, apresento alguns destes conceitos para, em seguida, interrogar de que forma os mesmos se aliam ao constructo onto-epistêmico desta investigação. Meu caminho metodológico, nesse sentido, é encontrar um escopo teórico sobre o *fotográfico* a partir dos achados de como constituo a minha professoralidade, observando e cartografando as zonas de diferenciação do professor de arte, marcado pelos modos operativos da fotografia.

Outro ponto que merece destaque no contexto das discussões sobre o *fotográfico*, é quando Signorini sublinha uma distinção importante ao perceber como a noção de índice na fotografia é tratada por diferentes autores dedicados ao tema: Charles Peirce, Roland Barthes, Rosalind Krauss, Philippe Dubois, Van Lier e Schaefer. Krauss e Dubois lançam mão da noção de índice como um tipo de signo, ou seja, como uma entidade em si mesma (SIGNORINI, 2014, p. 135). Signorini revela que essa definição de índice se contrapõe à ideia de Peirce, muito utilizada como interpretação da imagem visual nos processos educacionais, na qual o índice é um aspecto de um processo interpretativo (*op. cit.*).

Estas definições e diferentes abordagens teóricas mostram-se relevantes quando se trata de pensar sobre o campo filosófico do pós-estruturalismo e também da filosofia da diferença, pois interrogam, a partir da noção de signo, no contexto da modernidade niilista, a questão da verdade e do sujeito.

Tento apontar a crítica ao momento em que se configura o neoliberalismo como modelo hegemônico no contexto global ao mesmo tempo em que a fotografia se consolida no contexto da história da arte. Tal coincidência assume um ponto crítico nesta pesquisa, pois a mesma está presente na formação do professor de arte, naquilo que é por ele ensinado³⁹ e como é ensinado, como é visto e aprendido e o que se põe ao olhar, de como se configuram certas forças na compreensão do ensino da arte que invisibilizam outras perspectivas.

³⁹A discussão da relação do signo e o aprendizado, trazida por Silvio Gallo em seu artigo *As múltiplas dimensões do aprender*, citando Deleuze e a interrogação de como se aprende, trazem pistas a mais para pensar sobre os modos operativos da fotografia na formação da subjetividade do professor e suas implicações do ensino da arte. Para o filósofo francês, aprender é da ordem da criação, e não questão de reconhecimento como o mesmo ressalta em Platão, Deleuze evidencia que através do pensamento, que se impõe ao indivíduo de forma não natural, estabelece uma relação problemática com o pensamento, desenvolve a ideia de que aprender é um acontecimento. Para Gallo, “entrar em contato, em sintonia com os signos é relacionar-se, deixar-se afetar por eles, na mesma medida em que os afeta e produz outras afecções.” (GALLO, 2012, p. 6). Essa compreensão acerca do processo de aprendizagem pode ser um ponto de discussão importante para entender como pode se dar na contemporaneidade os processos de ensino da arte e de como a subjetividade destes professores e estudantes são atravessadas por agenciamentos imprevistos a partir de uma relação criadora com os signos.

3. PELA LENTE DA EXPERIÊNCIA, PROFESSORALIDADE EXPERIMENTAL: EXPERIMENTOS DO FOTOGRÁFICO NO ENSINO DA ARTE

Esta seção trata de um recorte espaço-temporal que abarca quatro experimentos de diferentes períodos, aqui interconectados, tratando de investigar e experimentar como o *fotográfico* provoca marcas na professoralidade, de como é possível desformatar o ensino da arte na educação básica e, de forma pontual, de como usar a imagem fotográfica no ensino superior para produzir novas afecções e novos sentidos a partir do uso da metáfora.

Tento inicialmente expor alguma definição, mesmo que sucinta, sobre experiência e sobre experimento, que possam me ajudar a tecer de modo coerente certas questões que direcionem minhas observações, menos por exercício retórico em torno de conceitos e mais pelo uso possível destes no modo pelo qual desenho esta pesquisa.

Investigo, nesses experimentos, como o *fotográfico* pode provocar linhas de fuga ativas na professoralidade, que rompam com a noção de indivíduo como resultado de uma produção em massa de uma sociedade capitalista, gestado pelo que Guattari (1985, 2000) chama de equipamentos coletivos; a escola, a igreja, a família, partidos políticos, etc., para ir em direção a uma invenção de si, uma arte da existência, tentando abrir mão de noções de humanismos pré-estabelecidos e de uma pedagogização das experiências e dos acontecimentos.

Questiono, inspirado em Giorgio Agamben, que tipo de experiência ainda nos resta para viver? "Ela não é mais algo que ainda nos seja dado fazer. Pois, assim como foi privado da sua biografia, o homem contemporâneo foi expropriado de sua experiência" (AGAMBEN, 2005, p. 21). Será que estamos na zona de obscuridade da experiência?

A experiência é da ordem da singularidade, não replicável como o experimento. É um estado de mudança, "lugar da infância no homem" (AGAMBEN, 2005). É acontecimento, um *não-saber* em potencial que marca um certo quem em nós. Exercício de transformação de nós mesmos. Jorge Larrosa (2002) propõe que a experiência é um expor-se, colocar-se em acontecimento. Mas quem em nós se expõe? Quem em nós vive a experiência?

A experiência talvez aqui seja compreendida como formação para uma (re)invenção de si e do outro para nos movimentar na busca da produção de

diferenças. A experiência pode então ser compreendida como a produção de um acontecimento em seu ato como uma interrelação que promove a consciência do ato em si, ao mesmo tempo em que esta produção se torna real/virtual por si mesma.

Para Larrosa (2002), o experimento é genérico, produz consensos e homogeneidades, reprodutibilidades mesmo em contextos diversos. Para a efetuação do experimento é necessária uma certa dose de previsibilidade, um plano previamente demarcado com resultados esperados. De um plano previsível e metodologicamente já conhecido, o experimento apresenta um fechamento conclusivo e homogêneo, sendo possível interpretá-los. Larrosa ainda ressalta que há uma confusão no uso dos termos experiência e experimento, onde experimento ganha o status da experiência.

A experiência já não é o que nos acontece e o modo como lhe atribuímos ou não um sentido, mas o modo como o mundo nos mostra sua cara legível, a série de regularidades a partir das quais podemos conhecer a verdade do que são as coisas e dominá-las (LARROSA, 2002, p. 7)

É importante observar que a dimensão do experimento não necessariamente reduz o campo da experiência para fora dele, ao contrário, o experimento pode converter-se em experiência quando a intencionalidade do experimento deixa margens de imprevisibilidade ou mesmo quando se trata de não estabelecer verdades já conhecidas, impassíveis de erros, nesse caso, abraçando o erro mesmo como condição do experimento, para que este gere o acontecimento da experiência, mesmo na repetição, como condição do experimento, haveria então a produção da diferença.

Portanto, a noção tradicional de experimento é aqui subvertida por um processo de desterritorialização, deformando o uso corrente do método científico para rasurar seu limite, fazendo emergir novos experimentos abertos à experiência. Experiência-experimento.

No **Experimento 1: entre fuscas e parangolés**, tento refletir sobre as potencialidades da pedagogia do parangolé no ensino *online* como uma estratégia de educação em redes digitais num contexto pandêmico e pós-pandêmico⁴⁰, para não a reduzir a apenas uma consciência que lamenta sobre as lacunas que foram expostas do modelo tradicional de ensino⁴¹, mas antes, insistir na ideia de que o

⁴⁰ O termo tem sido utilizado nas pesquisas acadêmicas e em noticiários de modo a separar o mundo pré-pandêmico de um outro ainda não concebido, visto que a pandemia do novo coronavírus configura-se como um estado ainda permanente no contexto global.

⁴¹ Faço referência ao modelo em que o professor fala e o aluno memoriza. Este modelo, particularmente no Brasil remonta ao período colonial com os jesuítas portugueses, estes tinham por

ensino *online*, diferente do ensino remoto e para além deste, pode tornar-se uma estratégia renovada de aproximação de grupos e sujeitos implicados nesta nova paisagem global em que rearranjos e redesenhos podem estar cada vez mais abertos à experiência como experimento, pois tais práticas talvez possam escapar aos fixados parâmetros protocolares do ensino tradicional, ainda baseados na transmissão e na memorização.

No **Experimento 2: as artistagens da areia no ciberespaço**, trago a experiência produzida por estratégias metodológicas a partir das imagens da arte para produzir reflexões sobre a pesquisa e suas aproximações com os sujeitos no campo. Este segundo experimento foi produzido juntamente com meus colegas discentes do Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade, (PPGED), no curso de Mestrado Profissional em Educação e Diversidade (MPED), da Universidade do Estado da Bahia, *campus* Jacobina.

Tomo a experiência como formação para uma (re)invenção de si e do outro para nos movimentar na busca da produção de diferenças. A diferença é necessariamente produção de um coletivo, já que ela é o fruto de composições das forças que constituem um determinado contexto sócio-cultural. Eles nos mostram ainda que abrir-se para a diferença implica em se deixar afetar pelas forças de seu tempo, pela educação com o espírito do seu tempo, que exige uma cartografia igualmente do presente.

O **experimento 3, Breviário de so[m]bras**, exploro o atravessamento da morte e a desaparecimento do meu pai para gestar o acontecido como uma potência de existir que recoloca a imagem de um retrato diante do modo como o contexto escolar havia me imobilizado, mesmo em uma situação de perda. Rememorar o acontecido, para tentar traçar uma linha de singularidade a partir de uma imagem-corpo de um corpo desaparecido e produzir um corpo de intensidades ativas, que tentam produzir, a partir do *fotográfico*, uma reterritorialização do desejo como potência de existir.

Já no **Experimento 4: artes do fogo na reinvenção do professor-artista**, proponho a criação/destruição de um museu virtual para, em seguida, pelas estratégias da esquizoanálise, promover também a destruição de uma linha de segmentaridade endurecida sobre a figura ainda persistente de um professor que

base o manual *Ratio Studiorum*, de 1599, para fundamentar suas metodologias de ensino. Anastasiou e Alves (2010) explicam, ainda sobre o modelo tradicional de ensino que “a atual configuração dos currículos, a organização das disciplinas em grades e o arranjo do espaço escolar, incentivam que os docentes permaneçam com as aulas meramente expositivas (ANASTASIOU e ALVES, 2010, p.23).

teima em crer numa individualidade isenta de deixar-se afetar por outros corpos, outras zonas de intensidades. O desdobramento disso é uma tentativa de incendiar essa linha pela linha poética da obra da artista cubana Ana Mendieta.

A pandemia provocada pelo novo coronavírus promoveu dramáticas descontinuidades no desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem em contexto de sala de aula presencial, pela exigência do isolamento e distanciamento, professores e estudantes viram-se forçados a manipular tecnologias digitais, em rede, para viabilizar, mesmo que de forma precária pela imposição do ensino remoto, a continuidade de seus processos de ensino e aprendizagem.

O estado de emergência afetou a vida e o corpo⁴² deste professor de arte durante o ensino remoto emergencial. Estes relatos são narrados nos caminhos entre práticas pedagógicas com estudantes do Ensino Médio integrado na disciplina de Arte do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia, *Campus Jacobina*.

Os acontecimentos em torno das práticas supracitadas estão delimitados numa linha espaço-temporal com ponto de ignição no mês de março de 2020, marcado pelo início dos primeiros casos de contaminação no Brasil pelo vírus SARS-Cov-2. Persistem ainda na sociedade, na educação e nos corpos as sequelas, assim como os abalos que esta doença provocou nos professores ao redor do mundo. Neste novo contexto, colocou-se em pauta pensar nas possibilidades de reconfiguração das práticas pedagógicas, repensar a escola, o ensino e o papel do professor neste cenário.

Portanto, emergem no contexto destes relatos, provocações a partir de fotografias para tensionar e agrimensurar⁴³ os modos como a professoralidade tem se constituído entre agenciamentos coletivos na presencialidade e no ciberespaço, na imposição do ensino remoto ou nas práticas pedagógicas que pressupõem um estudante ideal, sendo assim possível vislumbrar possibilidades de criação de diferenças, pautadas como estratégia política, provocadas por fissuras da

⁴²Intenciono pensar a ideia de corpo de forma inseparável da mente, apesar do ambiente escolar promover sistematicamente a separação entre tais dimensões, de instituir um corpo canônico, interessa a discussão que propõe a não separação das dimensões da mente e do corpo, um corpo em devir, aproximando-me das concepções foucaultianas sobre corpo.

⁴³ O termo em questão, do campo da topologia é tomado aqui em aproximação ao sentido utilizado por Deleuze e Guattari: “Desfazer o organismo nunca foi matar-se, mas abrir o corpo a conexões que supõem todo um agenciamento, circuitos, conjunções, superposições e limiares, *passagens e distribuições de intensidades*, territórios e desterritorializações medidas à maneira de um agrimensor” (DELEUZE & GUATTARI, 1999 p,21)

experiência como experimento, tanto na educação básica como no ensino superior, importando compreender os efeitos produzidos pelos objetos estéticos concebidos, manipulados e fruídos pelos docentes e discentes a partir dos experimentos pedagógicos que apresento a seguir.

3.1 Experimento 1: entre fuscas e parangolés

Figura 3: Fotografia de Mário Cravo Neto, 2006



Fonte: Flecha em Repouso, 2008

Só é arte quando você entra
(Marco Silva, 2010)

A fina chuva já caiu e continua a cair, e ainda repousa um cintilante brilho cinzento no céu enquanto o asfalto molhado tenta se recuperar de um tímido brilho que a precipitação da água lhe causara. O céu, ocupando a terça parte da fotografia, composta num quadrado, testemunha a façanha única do automóvel fantasmagórico em repetir o próprio espectro de refugo. Uma façanha do olhar e do modo como vemos aquilo que nos assombra e nos captura para pensarmos o significado a partir dos significantes e da potência da repetição nos processos de criação da diferença.

Tento, nesse experimento, interrogar as potencialidades da arte como epistemologia, questionando algumas de suas concepções fundadas na estética hegeliana, que modelam a modernidade, confrontando-as a partir do conceito de quase-aula, proposto por Pereira, com a noção de arte, de estética e de obra de arte. Para tanto, tomo, além do professor Marcos Villela, o professor Marco Silva (2010), que propõe a pedagogia do parangolé como uma pedagogia inspirada na arte, ou "antiarte", do artista brasileiro, contemporâneo de Clark, Hélio Oiticica (1937-1980).

A arte, segundo Deleuze (1992, p. 237), luta contra o caos para torná-lo sensível e potencializar a desformatação da escola, por incendiar o pensamento lógico-dedutivo. Algo sobre essa ideia em torno da escola me mobiliza a pensar o ensino da arte e de como meu olhar foi atravessado neste experimento pela dobra fotográfica do artista Mário Cravo Neto (1947-2009), e nisso, me lanço novamente à cena de fuga do Odorico Tavares. Como fugir do pragmático e do instrumental? Como desformatar a escola e potencializar o ensino?

Como então, se colocar em acontecimento numa quase-aula, agenciando a si mesmo, desmanchando uma certa figura do professor, enrijecido pela dualidade do pensamento, incorporando o delírio, o improvisado e o indeterminado em sua prática pedagógica, transmutando o estudante, de um observador passivo em um participador ativo?

Tive a inquietação de querer experimentar a pedagogia do parangolé durante as aulas do MPED, no componente curricular *Docência e Diversidade*, em 2021. Ainda sentia o mesmo receio de propor uma atividade durante uma dessas aulas, aquele mesmo receio de levantar-me e responder ao professor do Odorico Tavares. A inquietação, o receio, são indicadores de pulsação do corpo que deseja fugir do *script*, o calafrio e o suor são expressões de algo que deseja com paixão pelo ato de criação, algo ali queria nascer.

Volto ao enquadre da aula onde me levantei e respondi ao professor sobre a ideia de trabalho. Consegui realmente aprender? Ensinei algo? Volto às memórias de tantas outras aulas e, como me lembra Larrosa, é preciso colocar-se exposto à experiência para que algo nos aconteça. Para sair do enquadre lógico-dedutivo que nos alerta o professor Marco Silva (2010), será necessária uma intervenção, uma cocriação na qual a noção de hierarquia se dilua e quem sabe desse modo a aprendizagem se efetue.

Para isso, Silva nos propõe a Pedagogia do Parangolé, uma metáfora da interatividade, na qual o estudante e o professor têm seus papéis reconfigurados e borrados, pois ambos são convocados a criar, modificar, construir, improvisar e aumentar - tornando-se coautores. O professor, inspirado no parangolé, propõe o conhecimento aos/às estudantes como potência, como o artista propõe sua obra potencial ao público (SILVA, 2010).

Como sabemos que o outro aprende? Será que a racionalidade instrumental consegue dar conta da complexidade do ato de aprender? Como instaurar a aprendizagem sensível? Aprendemos quando? Aprendemos quando o outro quer? Pensamos que esta dificuldade está ligada a forma como interpretamos o outro, particularmente o aluno, esse sujeito tradicional e epistemologicamente esvaziado, partindo do princípio de que há um ouvinte, um espaço vazio a ser preenchido e uma metodologia que pretensamente funcionará de modo genérico para um público diverso, que será levado a não divergir dos métodos impostos.

Aprender, portanto, talvez enalteça uma ideia de instauração das diferenças, pois é na diferença que se pode propor o impulso por novas estruturas de diálogo, por vezes contraditórios, mas assim mesmo necessários para uma educação emancipatória. O parangolé surge então como uma potência que explode o modelo tradicional de aprendizagem, de representação e de sacralidade das instituições.

Opondo-se radicalmente ao jogo de ganhar e perder pelo modelo imposto pela escola tradicional, o parangolé é a brincadeira do jogo de criar suas próprias regras no ato de jogar e aprender, vivenciar/criar sua própria existência, instituindo dessa forma o indeterminado, aquilo que foge as parametrizações escolares.

A educação é capaz de conviver com o indeterminado? A experiência da transitoriedade da vida proposta pelo parangolé ousa outras ecologias educacionais, com saberes abertos, cocriação, compartilhamento de produções, articulação híbrida dos corpos e dos espaços de convivência na instauração das diferenças como condição estética da experiência de vida de si com o outro.

As inquietações que busco provocar neste experimento são aproximações de sentido sobre a Pedagogia do Parangolé como uma metáfora da interatividade estão para além da relação de agenciamento entre o humano e a máquina, pois ao mesmo tempo em que estamos imbricados com seus mecanismos, interagimos e cocriamos com os sujeitos, afetamos e somos por eles afetados na realidade do ciberespaço. Coautoria, não linearidade, descentralidade, não hierarquia, dialogicidade, liberdade,

contextualização e improvisação são alguns destes princípios levantados por Silva ao propor uma Pedagogia do Parangolé.

Arrisco ainda uma aproximação entre o *fotográfico* e a materialidade do processo de constituição da professoralidade na dança pedagógica do parangolé. Nesse aspecto, o *fotográfico* opõe-se a paragem da fotografia como mero registro documental ou atestado de veracidade para assumir a condição semântica de metáfora do tempo anacrônico do *fotográfico*, e talvez assim buscar uma ruptura com os enquadramentos instituídos das visualidades ópticas da fotografia, percebidas dentro e fora do espaços educacionais. Assim, o *fotográfico* institui um regime espaço/temporal complexo: o da criação de uma zona real/virtual, na diluição dos limites entre o real e o imaginário.

A perspectiva da Pedagogia do Parangolé impele a propor um diálogo heterogêneo, banhado pelo acaso e pela improvisação em torno dos modos operativos da fotografia na obra de Mário Cravo Neto (figura 3), no contexto de uma quase-aula, intencionando criar situações experimentais para o agenciamento das subjetividades de professores e estudantes com vistas à produção da diferença na repetição e na duração.

Mas, o que pode uma aula? O que pode o corpo do professor⁴⁴? O caminhar deslizante pelas metáforas nas imagens suscitam criar novas abordagens quando pensamos em produzir diferenças na repetição. Trata-se de instituir uma instauração do novo pela repetição, artistagem e contaminações que farão eclodir movimentos moleculares de diferenciação por aquilo que é evocado pelas imagens.

Como produzir novos territórios do conhecimento numa época em que impera a reificação das subjetividades, sobretudo pelos fluxos eletrônicos das imagens técnicas? Seria necessário, então, desarticular o instituído diante da macropolítica do capitalismo e fazer surgir novos movimentos que tensionem o campo de construção do conhecimento, para problematizar, através de territórios nômades, suas implicações estéticas e éticas na educação, na cultura, na arte e na vida.

Talvez possamos divagar sobre novos territórios do conhecimento a partir da Pedagogia do Parangolé e da forma como Hélio Oiticica conduziu sua carreira,

⁴⁴Esse questionamento é mais amplamente explorado no artigo *O fotográfico e a professoralidade: subjetividade e diferença no contexto da educação on-line*, produzido em co-autoria com a professoras Ana Lúcia Gomes da Silva e Juliana Cristina Salvadori e eu. O texto completo está disponível aqui: [Deleuze e educação e matemática – E-book.pmd \(oikoseditora.com.br\)](http://Deleuze_e_educacao_e_matematica_-_E-book.pmd_(oikoseditora.com.br)).

obras, criações diversas e mesmo aquelas que não pôde finalizar, para pensar a radicalidade de uma proposta pedagógica inspirada em seu trabalho.

A Pedagogia do Parangolé pode sustentar que a criação e a sua finalidade não cessam num produto final, mas é como um movimento indisciplinado e dançante entre o herói e o marginal, o sentido duplo de uma luta pela liberdade como conquista da própria subjetividade, em oposição a manipulação alienante da subjetividade no contexto da pós-modernidade. O próprio Oiticica nos diz que:

Hoje, recuso-me a qualquer prejuízo de ordem condicionante: faço o que quero e minha tolerância vai a todos os limites, a não ser o da ameaça física direta: manter-se integral é difícil, ainda mais sendo-se marginal: hoje sou marginal ao marginal, não marginal aspirando à pequena burguesia ou ao conformismo, o que acontece com a maioria, mas marginal mesmo: à margem de tudo, o que me dá surpreendente liberdade de ação – e para isso preciso ser apenas eu mesmo segundo meu princípio de prazer: mesmo para ganhar a vida faço o que me agrada no momento. (OITICICA, Hélio e CLARK, Lygia. 1996, p. 44)

Como inventar uma [in]disciplina a partir de territórios de agenciamentos maquínicos onde seja possível reconfigurar possibilidades de redesenhos em território outros? Novamente meu pensamento me remete à metáfora evocada pelo lamaçal de Escher (figura 1). O nascimento de uma [in]disciplina como um conceito continuamente desterritorializante, marginal e impuro, atravessado por forças e fluxos.

Como repensar radicalmente a linguagem e cometer heresias dos sentidos, nas línguas e nos instrumentos: *verescrever*, *lerescrever*, *ouviver*? A fotografia de Neto me traz mais essa questão. Encantado pelo seu paradoxo, recorro a uma partilha desse modo de ver que não cessa de produzir multiplicidade durante a aula de *Docência e Diversidade*. Receio em compartilhar essa imagem por conta da potência do seu paradoxo. Nesse ponto, penso que a Pedagogia do Parangolé se efetua menos pelo objeto fotográfico em si e mais pela radicalidade produzida pelos modos de ver que irrompem a partir dessa imagem fotográfica. Ver, nesse caso, é colocar-se à margem daquilo que fomos condicionados a ver.

Quero que este paradoxo se revele, mas que não seja desvendado. Será possível? Meus colegas de turma ficaram absortos pela imagem, o trivial do instante fotograficamente reproduzido passa a se tornar, a cada novo instante, um assombro diante da imanência das duas carcaças de fuscas amarelos reveladas aos olhos, milagrosamente compostas numa cena de rua de um dia chuvoso. Nesse dia, dividimos o mesmo assombro, duplamente encarnados em forma de milagre.

A estética, em diversos níveis, no contexto da sala de aula, nos permite propor investigações pertinentes àquilo que se pretende pesquisar, pois estão muitas vezes incrustadas na ordem do não dito, do interdito, do silenciado. Nesse ponto, a arte pode ter um papel fundamental na compreensão e na ressignificação sobre a ideia de obra de arte. Pereira cita Rolnik acerca da obra de Lygia Clark e comenta que:

Um dos principais desafios que se colocam em meu caminho é *operar* dentro de um limite peculiar à prática educacional, distinta da prática analítica clínica, da prática artística ou de qualquer outra prática institucional. [...] Tomando como referência as experiências propositivas de Lygia Clark, Rolnik define a obra de arte como uma forma expressiva, resultante de uma inadequação entre o fora e o dentro, nunca esgotável pela reificação do objeto. (PEREIRA, 2015, p. 176)

Como operar dentro de um limite peculiar à prática educacional? Como isso se observa na prática pedagógica no ensino da arte? Considero, assim como Pereira, este um ponto de impasse no ensino da arte, pois mesmo operando diante de um contexto polissêmico e interdisciplinar, o ensino da arte corrobora com a crítica delineada por Pereira e outros autores acerca das práticas educacionais no âmbito da arte como uma disciplina fundamentada em pressupostos teóricos positivistas, tecnicistas e na crença da representação estética sustentada por ideais de beleza anacrônicos e emoldurados ainda pela dicotomia entre sujeito e objeto, se quisermos nos apropriar desse entendimento a partir de Hegel.

A obra de Lygia Clark me coloca diante de um desafio: tensionar meu corpo a partir da ruptura com preceitos da arte e fazer surgir a inquietude provocada pela artista, a arte sem arte. É cada vez mais urgente focalizar o corpo no trabalho docente, um corpo por vezes isolado, mas potente de possibilidades, finito e infinito, que cobra um estado de ruptura.

A superfície do corpo, nossa superfície como lugar de contato entre os mundos, sem dentro e fora, desprovida da frieza do aço do espelho e arrebatada por uma pedagogia dos afetos ativos, perder a referencialidade clássica, arrebentar o cheio e o vazio. Nesse sentido, é fundamental retomar a teoria canibalística de Clark para subverter as definições formais, voltar ao ancestral pensamento antes do dentro/fora, viagem de voltas sem volta.

Em meio às camadas labirínticas de corpos, fuscas e parangolés, como inventar a metáfora para descobrir, neste jogo de signos, o que poderá fazer eclodir sentidos outros sobre a professoralidade deste professor de arte? A fotografia de

Mario Cravo Neto, utilizada no componente *Docência e Diversidade* como um operador fotográfico, um pensar fotograficamente, parece provocar a diferença na repetição, em busca de uma forma de entender os processos educacionais e fazer emergir novas possibilidades de ver e viver.

O duplo, evocado por duas carcaças de fuscas amarelos, ocupam o centro da imagem onde são emoldurados pelo matagal de um ferro-velho. Novamente Deleuze nos instiga a pensar o acontecimento, pois ele “não é o que acontece (acidente) ele é no que acontece o puro expresso que nos dá sinal e nos espera” (DELEUZE, 2006, p. 152)”. O filósofo ainda acrescenta que “na singularidade dos paradoxos nada começa ou acaba, tudo vai no sentido do futuro e do passado ao mesmo tempo”. (DELEUZE, 2006, p. 82).

O paradoxo, eis a incontornável questão. A imagem materializada de Neto, é um olhar diante do paradoxo, do assombro, o cisco que fere o olho dilatado para fazer “ver o invisível”, como diria Paul Klee. O *fotográfico* que me rasga na obra de Neto não é apenas a imagem em si, mas o assombro da miragem capturada pela câmera antes do corte do obturador, como se meu olhar fosse a carne do olho do fotógrafo antes que a miragem se torne imagem, um movimento de um duplo que torna a voltar, uma sobreposição cinemática que se sincroniza na duração do real como efeito visual do aparelho *fotográfico*, tornada miragem real, flecha em repouso.

3.2 Experimento 2: as artistagens da areia no ciberespaço

Figura 4: instalação da artista Laura Vinci



Disponível em: <https://www.lauravinci.com.br/1997semtitulo>. Acesso em 21 jul. 2022.

Quando penso em montar uma aula, recorro por diversas vezes, ao repertório da arte. Tento utilizar a produção dos artistas muito mais por empréstimo para produção de outros significados do que para tentar expor aquilo que representam. É um trabalho de idas e vindas, buscar associações possíveis para provocar o pensamento a se mover, friccionar, como diria Deleuze. É um método que fui desenvolvendo durante as aulas na Educação Básica, onde me sentia pressionado a experimentar junto com os estudantes o que era possível produzir numa aula, fugir de alguma forma das formatações já previstas e das abordagens metodológicas que já não dão conta de produzir diferença no espaço escolar. Nem sempre era a garantia de que daria certo, pois tudo dependia do engajamento que conseguiria produzir no outro.

A imagem acima (figura 4), compõe parte da instalação da artista Laura Vinci⁴⁵, a obra nos transporta para um mundo experienciável infinito de potenciais subjetividades. A areia, caindo por um orifício de 12mm, cinquenta toneladas. A areia cai devagar, com toques de sutileza. Ela vaza e ocupa grão em grão um espaço que antes não lhe pertencia.

Escolhi esta imagem para tentar provocar ideias a partir de uma das disciplinas obrigatórias do Mestrado Profissional em *Educação e Diversidade*. A imagem apresentada e sua leitura sugere uma possibilidade de metáfora para fazer pensar acerca dos processos iniciais de construção de uma metodologia de pesquisa, especialmente questões em torno da pesquisa de campo.

Não se trata de estabelecer parâmetros metodológicos para esse formato de pesquisa, mas antes em provocar novas maneiras de articular sentidos por intermédio das imagens da arte. Estas imagens foram utilizadas como estratégia de leitura metafórica no ano de 2021, durante o primeiro semestre do Mestrado Profissional em Educação e Diversidade, na UNEB Campus IV, no componente curricular Laboratório de *Prática e Pesquisa Educacional 2* (LAPPE 2), ministrado no formato *online* pela professora Dr^a Ana Lúcia Gomes da Silva e a professora Dr^a Juliana Cristina Salvadori.

A proposta de trabalho foi a construção inicial de metodologias de pesquisas dos discentes da turma de 2021.1, organizadas por grupos de trabalho e ateliês de

⁴⁵Laura tem formação em Artes Plásticas na FAAP, mestrado na ECA-USP, iniciou sua produção nos anos 1980, participando de várias exposições no Brasil e no exterior. Mais informações sobre a artista estão disponíveis em: <https://www.lauravinci.com.br/>.

pesquisa com a finalidade de compor uma escrita em que os mais variados objetos de investigação e as variadas formações dos sujeitos pudessem, a partir das dissonâncias entre vozes e olhares, criar novas possibilidades de compreensão de seus constructos, num movimento de cocriação e codocência.⁴⁶

A arte surge nesse contexto como uma provocação na intenção de pensar outros caminhos possíveis quanto às definições metodológicas da pesquisa, não pela via da ilustração, mas antes como uma potencialidade⁴⁷, como movimento que desloca significados e empresta outros para diferentes modos de compreensão sobre processos de aprendizagem para assim realocar conceitos em diferentes contextos. O que a arte me provoca quando produz dissensos?

As imagens com o trabalho de Laura Vinci foram apresentadas para o grupo de discentes da pós-graduação, que vieram de formações diversas: Letras, Direito, Geografia, Educação Física, entre outras. Apesar da apreensão e da busca de uma compreensão racional da imagem, arriscou-se lançar mão da proposta de pensar a imagem pelas vias da metáfora.

Diversos autores concordam que o senso comum aceita de forma passiva a ideia de arte como contemplação, em primeira instância pela origem clássica da arte grega, base ainda sólida na arte ocidental, voltada para a contemplação do Belo⁴⁸. Por reiteradas vezes, o público rejeita outras abordagens que fogem de tal assertiva. Mas essa cisão ainda é válida na contemporaneidade?

Para Simão (1997), “pelo senso comum fazer arte era, e ainda é em certa medida, revelar o sopro divino contido na ideia do Belo através da habilidade genial do artista”. (SIMÃO, 1997, p.14). Simão ainda chama atenção para os desdobramentos semânticos da arte contemporânea, impregnada de concepções conceituais, estas decisivamente valiosas para a experiência pedagógica narrada no componente curricular LAPPE 2. Entretanto, não haveria uma potência da arte no senso comum?

⁴⁶A concepção de codocência é também apresentada e ampliada no artigo intitulado: “PEDAGOGIA FREIRIANA EM DIÁLOGO COM AS METODOLOGIAS ATIVAS: DOCÊNCIA EM TEMPOS DE PANDEMIA NO ENSINO COM/COMO PESQUISA”, de autoria de Ana Lúcia Gomes da Silva, cuja codocência foi partilhada e gestada com a 3ª autora do artigo citado nesta nota, Juliana Salvadori, e, com o mestrando André Luiz de Araújo Lima, no componente citado neste artigo]. Ver E-book Anped, 2021.

⁴⁷A ideia de arte como potência é inspirada no pensamento de Gilles Deleuze, para o filósofo francês a arte é o modo pelo qual o sujeito estabelece relação com a intensidade dos afetos.

⁴⁸Cito a experiência de contemplação do Belo a título de exemplo comparativo com a arte contemporânea, não me interessa neste trabalho aprofundar tais distinções, apenas enunciá-las.

Queremos chamar a atenção para o intento de que a matéria-prima da arte, na vertente conceitual, seja a inversão dos significados coletivos que tramitam na consciência do senso comum, sobretudo acerca da arte e seus domínios de expressão. Portanto, suas proposições situam-se dentro do campo lógico da semântica, apresentando-se como um contra-senso lógico, ao realizarem uma inversão semântica. Ao contrário, a vertente simbólica primará pelo afloramento de imagens das regiões turvas do inconsciente, aspirando a uma ordem, ainda que irracional, solicitada ao acaso. (SIMÃO, 1997, p.60)

Por anos, enquanto atuei como professor de arte na educação básica, um dentre muitos os dilemas da aula de arte era apresentar para os estudantes a arte contemporânea. Muitos estudantes nutriam uma ideia bastante negativa e mesmo preconceituosa sobre tal categoria e se inspiravam nos argumentos de vídeos e perfis estrangeiros nas redes sociais que argumentam de forma bastante pejorativa sobre arte contemporânea⁴⁹.

Essa experiência pôde ser revivida por mim durante as aulas no formato remoto, onde os estudantes da Educação Básica teciam suas opiniões sobre a arte e suas formas de apreciação. A potencialidade dos dissensos nutriu grande parte desses encontros em torno de uma diversidade de compreensões sobre a arte.

Apesar da apreensão inicial em expor aos colegas a proposta de leitura de imagens, durante as reuniões *online* para execução do diário coletivo do componente curricular na pós-graduação, foi possível refletir sobre o papel da arte e suas possibilidades de entrecruzamento, de abordagens interdisciplinares e de como ainda somos em grande medida silenciados por um *mass media* especializado em promover ataques de ódio a tudo que se coloca como avesso à cristalização, ao eterno, ao imutável e ao poder instituído.

A passagem do tempo e a infecção pelo novo coronavírus me marcaram durante a realização desse experimento. Após este estado dramático de saúde, exponho uma *ideia de noção*⁵⁰ sobre tais acontecimentos para pensar sobre as estratégias promovidas no componente curricular LAPPE 2, no contexto da educação *online* pelas docentes e pelos discentes, pois ao provocar o debate, o

⁴⁹ Um dos vídeos mais destacados pelos estudantes para interditar a discussão sobre arte moderna e contemporânea está disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=79G_hPMJreQ&t=20s Acesso em 21 jul. 2022.

⁵⁰ Conceito criado por Spinoza (2009), compreende que possamos apreender as causas dos efeitos vividos no estado de afecção, para ele, afecção seria uma espécie de primeiro gênero do conhecimento, já a ideia de noção seria o conhecimento das relações que compõem causas e efeitos, uma noção de ideias adequadas, da composição das relações entre as coisas. Para maiores referências sobre o termo, recomendo a tese de Damiana Bezerra Alves, *Os afetos tristes e sua contenção na Ética de Spinoza*, publicada em 2021.

tensionamento dos corpos, o desconforto pela exposição da inexperiência e a consequente criação de métodos e metodologias, de conceitos e de uma escrita, além de outras potencialidades que escapam à observação inicial deste trabalho, tudo isso impelindo os corpos a tentar perceber, num outro movimento, os efeitos do distanciamento sentidos e experienciados em relação às aulas presenciais que foram interrompidas pela pandemia e por meu desligamento abrupto da instituição de ensino onde atuava como professor de arte desde 2015.

Destes caminhos da minha professoralidade, a primeira é uma marca que fere o corpo, a infecção viral toma este corpo que passa a viver de outra forma, a sobreviver dia após dia, os impactos e sequelas ainda se mostram presentes. Este professor passa a tentar se reinventar enquanto tenta sobreviver.

O colapso mental também é avassalador: o isolamento social é a rotina possível. Ele sente que às vezes, neste tempo em que vive e que pulsa o sangue em suas veias, que se naturalizou a tragédia da pandemia, nos chocamos demais para falar sobre ela, invisibilizando grande parte da tragédia global.

As pandemias mostram de maneira cruel como o capitalismo neoliberal incapacitou o Estado para responder às emergências. As respostas que os Estados estão a dar à crise variam de Estado para Estado, mas nenhum pode disfarçar a sua incapacidade, a sua falta de previsibilidade em relação a emergências que têm vindo a ser anunciadas como de ocorrência próxima e muito provável. (BOAVENTURA SANTOS, 2020, p. 28)

Em meio a um país dilacerado pelo novo coronavírus, este professor de arte vive um inferno durante sua enfermidade, quando o Brasil afunda em uma pandemia em que ainda não se vislumbra saída. Antes de conseguir êxito nas avaliações do MPED, desenvolvi um quadro com sintomas de Covid-19 no mês de junho de 2020, a sensação de aniquilação foi constante, o delírio da morte me atormentou por longos dias.

Vi minha saúde se desestruturar por causa das sequelas: pressão alta, miocárdicas, fadiga, confusão mental, dores e dores pelo corpo inteiro me fizeram pensar em desistir de continuar esta pesquisa.

Nesse novo cenário, nesta nova condição do corpo, como pensar em reinventar práticas pedagógicas do ensino da arte? Que ensino da arte foi possível considerar no contexto do ensino remoto? Como provocar a experiência estética

através das interfaces virtuais e novos (re)desenhos didáticos nos ambientes virtuais de aprendizagem?

Como este professor pode se reinventar e experimentar os afetamentos dos corpos em diálogo com a arte na construção de novas afecções, de repensar agenciamentos curriculares, de produzir um aprendizado significativo, apesar das imposições do modelo do ensino remoto⁵¹? Numa palavra, como potencializar a doença para inventar o real de modo mais pleno?

Nesse movimento constante, buscando caminhos no caminhar da minha formação durante o Mestrado Profissional, deparei-me com certas angústias inerentes ao ato de pesquisar: nem sempre há uma resposta observável, plausível ou mensurável, elas precisam ser produzidas, inventadas.⁵² A arqueologia das imagens de um artista, procurando algo em seus trabalhos sem a pretensão de estabelecer um modelo metodológico, abrir essa caixa oculta fisgada pela memória, procurando quase às cegas por aquilo que não se sabe.

Este professor, sobrevivente, procura por imagens para sobreviver e chega a uma imagem de si, uma fotografia, uma experimentação artística, um nu de angústias incontidas ganham corpo como arte na fotografia, *habitat* de artifícios criando novas materialidades. Um corpo cria um corpo-imagem. A fotografia emerge nesta paisagem recente de acontecimentos para provocar a instauração de uma outra marca da professoralidade do professor de arte.

Ao rever a fotografia autoral (figura 5) para vasculhar este novo campo de potencialidades onde me desfoco, imerso numa condição física limitada, tento recompor uma linha de professoralidade e me servir das personas que fui criando em meu trabalho de arte ao longo da última década para dar conta da angústia de

⁵¹O ensino remoto ressurgiu no contexto da pandemia do coronavírus como proposta emergencial diante do estado de calamidade pública mundial que tem início no ano de 2020. Para Dermeval Saviani, "o "ensino remoto" é posto como um substituto do ensino presencial excepcionalmente nesse período da pandemia em que a educação presencial se encontra interdita." (SAVIANI, 2020, p. 5). Edméa Santos (2022), por outro lado, destaca o termo ensino remoto, no contexto da cibercultura, que difere da educação *online*. Para ela, o termo traduz, através das tecnologias da informação e comunicação, a forma tradicional de ensino baseado na transmissão de conteúdos, apesar de novas dinâmicas educacionais terem emergido no período de ensino emergencial, levou à exaustão e a traumas tanto para professores quanto para estudantes.

⁵²A palavra inventar remete a 'descobrir alguma coisa com engenho e meditação' (REY, 1992, p. 1.049), utilizada sobremaneira nas ciências aplicadas, mas também popularmente, para falar da construção de uma imagem mental distinta da realidade, caso em que se torna sinônimo do uso coloquial de 'imaginar', quando também adquire um sentido negativo, associado a 'amar', 'forjar' (escândalo, calúnias etc.) (PIMENTEL, 2014, p. 27).

não estar atuando em sala de aula na educação formal, reinventando-me ao produzir e apropriar-se destas personas para criar estratégias pedagógicas no ciberespaço.

Figura 5: “Um Dia para Corridas” (detalhe)



Fonte: acervo do autor

Reinventando-se pela experiência como experimento nas redes virtuais, pela arte como uma estratégia de fabulação do sujeito que se recria ao criar um novo território, tentando não cair na insularização e perder-se, tentando provocar, provocar-se e ser provocado ao criar vida numa nova perspectiva, transformada pelos desafios da pandemia, tentando insistir na arte como potência agenciadora de afecções significativas, insurgentes, provocativas e inventivas.

Nesse novo contexto da pandemia, professores e estudantes foram impostos a adaptarem-se ao ensino remoto, e nesse novo e estranho cenário, como seria possível reinventar propostas pedagógicas para pensar como os estudantes poderiam participar de forma interativa e dispor de um aprendizado significativo mesmo num contexto atípico de distanciamento e isolamento?

Tento pensar para além das imposições dos agenciamentos escolares e do terrível período da pandemia. Como reinventar a si mesmo em meio às sobras e

potencializar um devir ativo para colocar-se em acontecimento? O próximo experimento é uma tentativa de produzir um corpo intensivo em meio ao caos de sombras e sobras de um corpo e suas imagens.

3.3 Experimento 3: Breviário de So[M]Bras

Figura 6: Antônio, meu pai. Ano: 1975



Fonte: Acervo pessoal do autor

*Aquilo que sabemos que, em breve,
já não teremos diante de nós torna-se imagem.
Walter Benjamin⁵³*

Este subtítulo é inspirado na obra de Émile Cioran (2011), *Breviário de Decomposição*, portanto, a busca aqui não se ofusca por contabilizar erros, mas em lançar uma âncora para desacelerar, antever e tecer outras velocidades de pensamento e de escrita e encontrar as ramas atrofiadas nos processos de subjetivação do sujeito professor, um devir menor, subterrâneo, por isso não tão

⁵³ BENJAMIN. Paris do segundo império. In: *Obras escolhidas III*, 1989, p. 85.

iluminado, talvez um reencontro anti-platônico com a caverna. Será que alguma vez saímos de lá?

Permanecemos na caverna de forma impenitente, como disse Susan Sontag (2020) em *Sobre fotografia?* Particularmente a caverna como metáfora ou mesmo como o nosso mundo, apagada até mesmo de suas sombras, o que está lá, esquecido em seus resquícios fúnebres é o que pretendo agarrar e umedecer para quem sabe, voltar menos propício a molarizar-me.

Nessas linhas irei dialogar com esse quadro do passado, rompendo com suas molduras, num impulso de fazer uma esquizoanálise imerso em minha formação, trazendo também a possibilidade de ressignificar a prática da docência como um exercício social, político, ético e estético numa direção radical de desformatação, dessacralização e insurgência, problematizando o ensino da arte no espaço da escola e ao mesmo tempo, como estas abordagens afetam e marcam minha professoralidade.

Não recorro a sombra como um jogo dual com a luz, algo familiar ao platonismo, minha pretensão é aproximar-me da vida e de suas possibilidades de criação pelo *fotográfico*, por um lado, por outro, investigar as potencialidades das imagens instauradas neste campo de forças figuradas pelo inconsciente, em diálogo com os processos de professoralização. Também não se trata de ir ao encontro de uma transfiguração ou transcendência ou alguma metamorfose kafkiana pré concebida como metáfora. Cioran define bem este dilema do habitante da caverna:

Saído das cavernas, guardou delas a superstição; era seu prisioneiro, tornou-se seu arquiteto. Perpetua sua condição primitiva com maior invenção e sutileza; mas, no fundo, aumentando ou diminuindo sua caricatura, plagia-se descaradamente. Charlatão movido por barbantes, suas contorções, suas caretas, ainda enganam...(CIORAN, 2011, p. 175)

Este é um relato envolto de sombras e sobras, a descida do pedestal (que forças colocaram o professor nesse pedestal?), uma tentativa anti-heróica de esquizoanálise pelas brechas, antessala do campo do professor, em conflito, em choque pelos estratos, na iminência do corte, ou o quase abate na transfiguração maquínica do sujeito em bloco⁵⁴ (Rolnik, 2020).

Nele, registro de modo particular, os ruídos, as pulsões de desejo que atravessam a formação caótica do meu trajeto como docente, cujos registros

⁵⁴ Indivíduo envolvido pelos afetos tristes, reativo e colonizado em sua pulsão de vida.

mentais desconstruídos, são aflorados por novas leituras/tessituras emaranhadas, percepções da minha trilha/jogo nesse momento que me percebo em formação no Mestrado em Educação e Diversidade da Universidade do Estado da Bahia.

Tanto tempo esperando por essa conversão de tempos, tempo à deriva, produtor de afetos. Não é uma viagem, sair ileso seria negar a si mesmo. Parto, talvez de forma herege, num trajeto tentando me inventar a mim mesmo, sentindo-me como a figura do albatroz, desengonçado ao se preparar para o voo. Voo desterritorializante. Um voo pelo subsolo, cartografia dos ecos não iluminados pela figura do docente impassível diante de suas angústias, medos e delírios.

Criador de valores, o homem é o ser delirante por excelência, vítima da crença de que algo existe, enquanto que lhe basta reter sua respiração: tudo se detém; suspender suas emoções: nada vibra mais; suprimir seus caprichos: tudo se torna opaco. (CIORAN, 2011, p. 25)

Entre o jogo de transparências e opacidades destes acontecimentos, será a escrita uma ação orgânica? Pergunto-me por que me encontro como um forasteiro neste campo que agora exploro com mais vagar, vagando sem me fincar, delimitando, percorrendo pistas, colocando avisos. Algo do conceito de corpo sem órgãos, um dos conceitos da filosofia da diferença de Deleuze;

O corpo nunca é um organismo. Os organismos são os inimigos dos corpos. O corpo sem órgãos se opõe menos aos órgãos que a esta organização dos órgãos a que chamamos organismo'. É um corpo intenso, intensivo [...]. O corpo é inteiramente vivo, e, portanto, não orgânico. Assim a sensação, quando atinge o corpo através do organismo, toma um movimento excessivo e espasmódico, rompe os limites da atividade orgânica. Em plena carne ela é diretamente levada pela onda nervosa ou emoção vital. (DELEUZE, 2007, p.24)

Ficarei satisfeito se nesse jogo de sombras em encontrar pontos de conflito que me permitam perceber possibilidades de ressignificar minha trajetória docente em caminhos polissêmicos, de alguma forma a catarse de certos conflitos sem apagar esta sombra, pelo contrário, pronunciá-la, torná-la poética, um trabalho artístico.

Duas obras me inspiram a ousar escrever sobre as so[m]bras da professoralidade: a primeira, o ensaio do professor Marcos Villela, *Estética da Professoralidade*, na qual me envolvi e busquei problematizar meu projeto inicial de pesquisa e ampliar neste estudo. A segunda remete ao conceito de sombra, a obra de Carl Gustav Jung na qual revisito depois de uma década das minhas primeiras leituras ainda na graduação.

Nesse território obscuro, tento fazer emergir movimentos desterritorializantes, uma vizinhança com o conceito de esquizoanálise, por Deleuze e Guattari, que tomo como inspiração neste estudo para mergulhar numa análise do *fotográfico* sem pretensões de buscar verdades ou estruturas modeladas das subjetividades ou até mesmo um modelo que deva ser seguido para outras possíveis análises.

Preciso me colocar como um pesquisador nômade ao visitar esse território que surgiu em mim, mas que em mim agora é novo, diferente, aberto a novos agenciamentos para produzir outras subjetividades. A pergunta que tentarei perseguir é menos por uma localização ou definição ontológica dos dilemas da sombra e tanto mais pelas experiências envolvendo esta metáfora em torno desta genealogia da professoralidade, ou seja, por quais histórias a *sombra* interpela e aflora conflitos neste devir professor?

Será a sombra uma espécie de chave desformatadora da caixa-preta psíquica, como destruidora no Eu? O que é possível criar com estas so[m]bras? Concebo uma ideia que me agrada compartilhar por mero capricho ou gosto? O conteúdo que sei e aprendi é suficiente para dar conta da polissemia no contexto da sala de aula? O que gera em mim resistências frente às diferenças dos estudantes? Consigo simplesmente ignorar? Como fazer proliferar a diferença pela destruição do *Eu*?

Gostaria de dedicar este estudo a uma tentativa de desconstruir a imagem do professor em mim para, se possível, atravessar a luz que emana do vidro (quebrado) da janela dessa imagem para perceber o dentro e o fora nesse alinhavo entre sombras e sobras da professoralidade, que está muito mais situada no *dentro-fora*.

O jogo da sombra como estratégia para diluir a imagem como representação e fazê-la emergir nesta pesquisa assim como no pensamento e na existência como vivência que se transmuta e modifica o real.

Deleuze, em *Lógica da Sensação*, sintetiza bem esse jogo de intensidades luminosas: “ao inverso do que sucede na arte grega, o importante aqui é a emancipação de um plano de fundo impalpável, consequência de um jogo complexo entre o claro e o escuro, a luz e a sombra”. (DELEUZE, 2007, p. 120), numa tentativa de fugir de uma visão estritamente óptica.

Parece-me inevitável propor a criação de imagens a partir das metáforas dos jogos aqui descritos, a ação artística desdobra-se em artefatos visuais não por mero capricho, mas por um desejo, descrever este desejo por uma partilha é um exercício

que me proponho tentar conceber. Talvez assim seja possível criar uma vida mais vibrátil entre diferentes vozes.

Como nossos instintos tiveram que se embotar e seu funcionamento se abrandar antes que a consciência estendesse seu controle sobre o conjunto de nossos atos e de nossos pensamentos! A primeira reação natural refreada acarretou todos os adiamentos da atividade vital, todos os nossos fracassos no imediato. O homem – animal de desejos retardados – é um nada lúcido que engloba tudo e não é englobado por nada, que vigia todos os objetos e não dispõe de nenhum. (CIORAN, 2011, p.104)

Doloroso, mas este é também um caminho em busca por uma ética como potência de vida na docência. Quero afundar meu olhar nessas zonas cinzentas. Para tensionar melhor esse conceito, trago a citação de Carl Gustav Jung que exemplifica brilhantemente o arquétipo da sombra:

De noite, em algum lugar desconhecido, eu avançava com muita dificuldade contra uma forte tempestade. Havia um denso nevoeiro. Eu segurava e protegia com as mãos uma pequena luz que ameaçava extinguir-se a qualquer momento. Eu sentia que precisava mantê-la acesa, pois tudo dependia disso. De súbito, tive a sensação de que estava sendo seguido. Olhei para trás e percebi uma gigantesca forma escura seguindo meus passos. Mas no mesmo instante tive consciência, apesar do meu terror, de que eu precisava atravessar a noite e o vento com a minha pequena luz, sem levar em conta perigo algum. Ao acordar, percebi de imediato que havia sonhado com a minha própria sombra, projetada no nevoeiro pela pequena luz que eu carregava. Entendi que essa pequena luz era a minha consciência, a única luz que possuo. Embora infinitamente pequena e frágil em comparação com os poderes das trevas, ela ainda é uma luz, a minha única luz. (JUNG, 2017, p.96)

Apesar da definição trazida por Jung marcar um ponto de inflexão com a psicologia, que separa o analista do analisado, proponho ultrapassar essa linha segura da psicanálise para tomar o processo de uma quase clínica sobre a sombra compreendida como matéria, memória e metáfora pelas estratégias da esquizoanálise, percorrendo de forma não descritiva, talvez inventiva, fabulativa estes percursos estilhaçados de memórias, para a partir de então tentar criar um devir-criança, desatar o desejo da ilusão da falta e libertar-me em alguma medida das farsas do Eu, da alma, do humanismo, das funções da arte, da educação redentora, das identidades estratificadas...

Retomo a fotografia de meu pai e me indago: por que deixar o efeito de sentido dessa imagem do pai cristalizada, por que não a usar para detonar a leitura canônica sobre a imagem e ir em direção aos questionamentos sobre a influência das estruturas de poder nas práticas educacionais que cunharam esse olhar sobre a imagem do morto?

Talvez seja esta uma tarefa de uma envergadura tal que nas breves linhas desta pesquisa não haja fôlego suficiente para responder de modo conclusivo, mas diante dessa interrogação, me interessa amiúde, um ponto: ao falar sobre o desaparecimento, tentarei criar uma dobra pelo ultrapassamento da dicotomia entre vida e morte a partir da esquizoanálise, tentando romper com a fixidez do olhar que se atenta ao tradicionalismo da rigidez moral perante a existência, não petrificar o olho e o olhar pela ilusão das oposições, sobretudo na formação do professor e seus afetamentos que emergem pelo *fotográfico* como uma potência de existir, uma micropolítica ativa.

Este é o risco que me atrevo a correr nas próximas seções deste capítulo: romper com o mecanismo dilacerante que enterra a imagem do morto numa cova rasa de desaparecimento. Re-ver a sua imagem já se põe, de saída, a esta tarefa: uma corpo-imagem sobrevivente.

3.3.1 Obturações do corpo à sobrevivência do corpo-imagem

[...] não se pode escrever se não se permanece senhor de si perante a morte, se não se estabeleceram com ela relações de soberania. [...] Por que a morte? Porque ela é o extremo. Quem dispõe dela, dispõe extremamente de si, está ligado a tudo o que pode, é integralmente poder.

(BLANCHOT, 1987, p.87)

Distanciar-se da morte nos leva ao sentido profundo da separação. Já que, só quando temos a morte atrás de nós, podemos falar de distanciamento sem ênfase.

(CIORAN, 2014, p.154)

Outra imagem de passagem marcante, desta vez, é a realidade concreta, carnal. Aqui não há jogo. Recebo a notícia da morte do meu pai, estou em sala de aula, atendo o telefone num intervalo entre trocas de turmas. É de manhã e o sol está forte na cidade de Jacobina, cidade onde trabalhei como professor de 2015 até 2021. Antes, ao acordar, parecia um dia normal. Minha mãe me avisa numa mensagem pelo telefone depois de ter tentado me ligar.

Volto para a aula e retorno de onde parei. Li a mensagem, mas algo em mim queria não a ter compreendido. Autocontrole? Onde está? No semblante de um

professor atento às dúvidas dos estudantes sobre a aula de fotografia, nada parece ter acontecido. Estou num limiar entre dois mundos separados pelo transparente e infinito muro da escola.

Onde parei? Ainda continuo na sala de aula. Sigo o método, a disciplina e o rigor de uma escola de tradição tecnicista. Separo as substâncias para realizar uma experiência no laboratório de Química. Mais uma vez vejo que estou em uma aula sobre fotografia.

Nesta escola não tínhamos sala de arte, todo e qualquer espaço era utilizado por mim para proposições artísticas. Estou na sala escura, os papéis vão sendo sensibilizados para o contato com a luz. Estava eu sensível ao que se passava com minhas emoções? Por que enterrar o grito? Vou caminhando da sala escura para a câmara clara⁵⁵, mas permaneço entre trevas e luz. Fecho-me para a luz exterior para permitir apenas uma breve passagem da luz e gravá-la no interior, no corpo, na pele, na memória. Estou produzindo cianotipias nesse dia, uma técnica pré-fotográfica que prescinde da câmara escura. Os alunos estão surpresos com a aparição mágica das imagens. Em algum lugar dentro de mim, uma desapareição vai se revelando.

Rebobino a memória, meu pai surge em lapsos de imagens desconstruídas em minha mente, sua voz, seu cheiro, seu olhar. Escrevo para tentar reordenar as lembranças pela sobrevivência de sua imagem, um arquivo de memória, um *arkheion*, que guarda alguma presença de uma existência única. Naquela aula, a concretude e a paradoxal fugacidade das imagens que rodavam e rodopiavam pelos meus olhos turvavam qualquer tentativa de me fazer insistir em perguntar se tudo aquilo era real.

Talvez a pergunta certa seja: onde me despedacei? Meu corpo transformado em máquina homeostática acoplado a máquina escolar. Talvez desejasse ser uma daquelas imagens que produzia junto com os estudantes, separava-as na bancada para secar, lá havia cachorros, flores, bosques e pessoas sorrindo. Por que escolhemos sempre imagens de pessoas sorrindo na fotografia? Meu pai era o artesão dos sorrisos.

Perguntava-me enquanto via meu pai me ensinar, quando tinha 14 anos, sobre o processo da cera perdida para a produção de dentaduras. Ele dizia que era

⁵⁵ Câmara clara refere-se ao processo de sensibilização à luz de um suporte fotográfico que prescinde de uma câmara escura, ou seja, a ação direta da luz incide num suporte sem a necessidade de uma câmara fotográfica.

uma técnica dos egípcios. Ele adorava falar disso. Quando e como me posicionei de forma tão fria ao ponto de negar meus sentimentos e emoções pessoais para estar na sala de aula? Talvez estivesse totalmente inebriado pela ilusão do controle na escola que nem pude reagir. O muro era tão alto que não conseguia ver seu fim.

Aproximar-se de uma fotografia é sempre de algum modo aproximar-se da morte? Fazer ver o tempo que foi aniquilado, pois, sendo a fotografia uma parte do real, ela evoca um índice sobre a natureza daquilo que foi:

ficamos diante da imagem como diante de um tempo complexo, o tempo provisoriamente configurado, dinâmico, desses próprios movimentos, [...] a consequência não é outra senão uma desterritorialização da imagem e do tempo que exprime sua historicidade. (DIDI-HUBERMAN, 2013, p.34)

Trago um retrato com a intenção de diluir uma imagem da morte (talvez uma tarefa inútil), a partir de um retrato familiar para rachar uma identidade na temporalidade do *fotográfico*.

[...] Quando falamos de fotografia de retrato, pois o retrato é, a seu modo, um jogo de significação de quatro fases, respectivamente. A fase do retratado, a do retratante, a do público que o olha e, por fim, a fase que é relativa à concepção de arte presente no retrato por quem o fez. A fotografia de retrato é, ao mesmo tempo, realidade e ficção sobre um referente humano. O retrato descola e realoca a figura ontológica do ser, a partir da singularidade do rosto humano, e o transforma em figura alegórica, como um objeto expositivo, como afirma Walter Benjamin (1996). O retrato é um gênero fotográfico que tem no rosto humano o seu tema fixo, como expressão de uma linguagem fotográfica. (SILVA, 2021a, p. 26)

O que este retrato, este corpo-imagem, nos olha em retorno? Escrevo essa pergunta que provavelmente não terá uma resposta curta, nem mesmo simples, mas que se pode iniciar por uma afirmação simples formada por duas palavras em torno da presença concreta da imagem: ainda existo! Uma afirmação possível graças à fotografia, este receptáculo de territórios duplicados da memória que insistem em permanecer. Me alinho a ideia de Raul Fontcuberta, ao expor a imagem de meu pai, para o autor, certas histórias que se ilustram com o retrato do morto teriam, ao contrário do que se pressupõe na temática da morte, eclipsar este acontecimento com a vida, pois,

Longe destas sombrias necrolatrias, para mim, ao contrário, a fotografia se vincula à vida e não à morte, e por isso não tenho nenhum problema em publicar o retrato do meu pai. E não só porque o cerquem circunstâncias que são efusivas, não dramáticas, mas porque tenho certeza de que ali onde a fotografia como manifestação de vida não chega, resta a palavra, que é outra forma eficaz de nos construir. E resta também, sobretudo, a capacidade de empatia do espectador. Definitivamente, os humanos tendem a compartilhar experiências bastante comuns: alegria e dor, felicidade e sofrimento, amor e desamor...(FONTCUBERTA, 2014, p. 18)

A citação de Fontcuberta parece anunciar mais uma das ideias de Deleuze sobre acontecimento, dessa vez ele me remete a ideia da morte como um acontecimento neutro e singular, comum a todos, pois, argumenta:

Qual guerra não é assunto privado, inversamente qual ferimento não é de guerra e oriundo de uma sociedade inteira? Que acontecimento privado não tem todas as coordenadas, isto é, todas as suas singularidades sociais e pessoais? [...] só o homem livre pode então compreender todas as violências em uma só violência, todos os acontecimentos mortais em um só acontecimento que não deixa mais lugar ao acidente e que denuncia e destitui tanto a potência do ressentimento no indivíduo que a da opressão na sociedade. (DELEUZE, 2006, p. 155)

Busco nestas linhas criar um sentido para explorar essa imagem-corpo que emerge de forma pungente e do que ela pode revelar sobre a minha professoralidade, não apenas pelo fato do desaparecimento do meu pai, marcando um momento decisivo em minha vida e na forma como vinha desenvolvendo minha atuação como professor. Não pretendo me fixar em um discurso pessoalizado, mas antes, múltiplo, aberto ao exercício do pensamento em torno de receptáculos de memórias, fotografias.

É preciso encontrar a zona de variação do corpo deste corpo-professor, para encontrar e estabelecer a sua superfície e ligá-lo ao que ele pode, a sua potência de diferir, encontrar linhas de variação, ampliar a capacidade de ser afetado, perceber o obscuro na luz. Mudar o modo de ver a partir do movimento e não da fixidez da imagem.

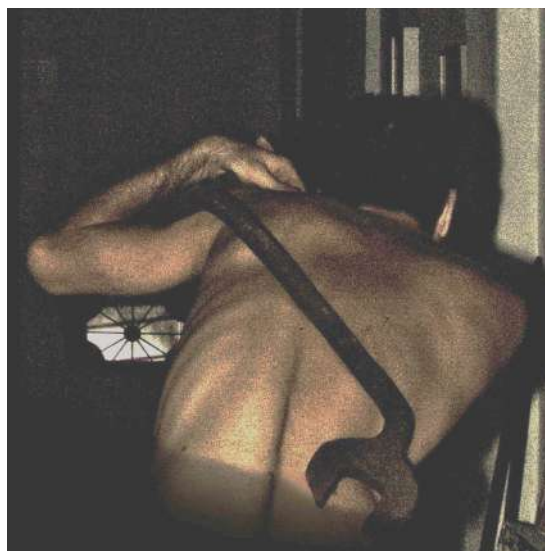
De certo modo o que me permito realizar aqui poderia ser algo próximo de um inventário, como se pudesse sistematizar achados escavados nas sobras guardadas nestes objetos, o que os calou, como foram lançados ao chão, quem os resignificou, o que eles ainda nos contam, os formatos das deformidades causadas pelo desaparecimento dos seus proprietários, ao custo de qualquer forma de violência.

Nessa imagem reside solenemente na composição de um ato fúnebre, me convida a observar as sobras, entre luzes apagadas relutam em expor uma chaga, não a do objeto ou mesmo a de quem os possuía em vida, mas uma chaga minha, uma dor própria, proporcional ao desgaste em tentar encontrar formas de expor tal ferida, ferida de um silêncio que passo a transfigurar em verbo, traio o meu próprio silêncio.

A fotografia se apresenta como um filete, corte obturado do concreto, um olhar disseca o real para revivê-lo em outros e mesmos olhos, um rastro do visível, impressão de imprecisões, corte, abate, desaparecimento, reaparição. Como é paradoxal a fotografia! A foto de meu pai, ainda tangível, recolhida de seus pertences, guardada cuidadosamente por ele em uma gaveta de sua mesa de trabalho, sobrevive.

3.3.2 So[m]bras, pérolas e porcos

Figura 7: “O Operário”, 2011



. Fonte: acervo do autor

*Somente a Arte, esculpindo a humana mágoa,
Abranda as rochas rígidas, torna água
Todo o fogo telúrico profundo
E reduz, sem que, entanto, a desintegre,
Á condição de uma planície alegre,
A aspereza orográfica do mundo!*

(Augusto dos Anjos, trecho do Monólogo de Uma Sombra, 1998)

*A Cruz se inclina: de símbolo,
volta a ser matéria..., e entra de novo na ordem da decomposição na qual
perecem sem exceção as coisas indignas ou honoráveis.*

(Cioran, Breviário de Decomposição, 2011)

Pretendo pensar nessa seção sobre formas de decomposição e de produção de outros devires diante do relato que vem a seguir, processos de criação na

perspectiva de uma esquizoanálise de memórias, tensionando, entretanto, sem negar frontalmente a ideia de santidade impressa na laicidade da escola, num modo de estetização do espaço escolar e, alhures, produzir linhas de fuga singularizantes a partir do *fotográfico*, cartografando algumas passagens dessa trilha, embate entre santidade, pérolas e porcos em meio ao lamaçal sombrio e fecundo do processo de vir a ser professor e alcançar um certo modo de ser metaestável.

Além de fazer emergir uma velocidade de observação mais lenta de uma experiência-experimento, esta breve seção é também uma tentativa de problematizar meu olhar como artista e professor, como produzo questões, como crio associações e como estas atravessam minha práxis em sala de aula, como podem ter um efeito de superfície significativo para além do mero conteúdo, como atuo diante dos temas citados, como me coloco, onde me coloco e como agencio outros olhares a partir desses afetamentos.

O que realmente importa ver? O que realmente importa trazer como imagem para a sala de aula? Mais ainda: como o professor de arte pode potencializar seus e outros modos de existir pelos modos operativos da fotografia?

Em 2009 eu ministrava aulas de fotografia e ainda pensava que a precarização programada da educação pública era um fetiche apenas de empresários, estava preocupado em montar uma estrutura dentro da escola que desse conta dos anseios de estudantes durante as aulas de um curso técnico em Artes Visuais. Solicitei à direção na época um laboratório de fotografia, câmeras, computadores, livros da área. Minha tarefa estava posta, levantar uma longa lista de materiais para estruturar melhor um curso recém-criado que nem mesmo tinha mesas para os estudantes – eu mesmo tive que produzi-las – a compra da madeira, o projeto e a carpintaria.

Entendia por que os meus colegas de curso não aceitavam fazer este serviço. Quando apresentei a lista de materiais para o referido curso à direção da escola, ouvi um sonoro “vamos dar pérolas aos porcos?”. Câmeras seriam essa substância sacra a ser oferecida a um bando de porcos? A referência ao versículo bíblico⁵⁶ressoava entre as paredes da escola, matando aos poucos todas as possibilidades daquilo que Paulo Freire, tão citado, mas pouco vivenciado, pensava

⁵⁶“Não deem o que é sagrado aos cães, nem atirem suas pérolas aos porcos; caso contrário, estes as pisarão e, aqueles, voltando-se contra vocês, os despedaçarão. Mateus 7:6.

sobre a educação. Que tipo de educação seria esta que aniquila o estudante em sua potência à semelhança do abate dos suínos? Das metáforas de São Mateus, passo à palavra para Marilyn Strathern:

As pessoas olham o tamanho e a quantidade de gordura branca dos porcos quando eles são mortos e comidos. Elas comem e olham quanto há de gordura. Nas conchas, elas olham o brilho, o reflexo nas conchas. O dinheiro é apenas contado. O dinheiro é apenas número, dinheiro não é nada além de número. No entanto, isso é algo que eu poderia dizer a respeito de gênero, mas seguirei por outro caminho. Essas qualidades são, especificamente, das coisas que brilham, coisas que reluzem, que cintilam, no sentido de que esses objetos irradiam uma presença que faz com que as pessoas sejam afetadas e atraídas. Toda a questão da revelação está em atrair o público a quem você mostra o objeto e, particularmente, as pessoas presenteadas deveriam ficar tomadas pelo esplendor do que estão vendo. (STRATHERN, 2010, p. 5)

Enquanto eu tinha meu trabalho como docente ridicularizado pela frase, diversos equipamentos e instrumentos musicais chegavam ao prédio da escola, todos da área de formação da direção da escola. Nesse cenário os estudantes de Artes Visuais já começavam a abandonar o curso. Culpa dos professores? Era essa a narrativa que se desenhava. Caí na armadilha, fui levado a acreditar que o problema tinha mais relação com meu comprometimento com o curso do que a forma como a administração do mesmo junto a Secretaria de Educação se articulavam.

Na ocasião, eu lecionava nos cursos técnicos de *Artes Visuais e Produção Cultural*. Passei a levar meu próprio equipamento para a escola. Na época usava uma câmera Fuji 9600⁵⁷, um equipamento versátil o suficiente para apresentar aos estudantes uma série de possibilidades da fotografia. Eram estas as pérolas que estava entregando aos porcos? A direção estava mais preocupada em demarcar o espaço escolar com símbolos católicos pelos corredores.

Havia no século XVIII a crença no imaginário cultural trazido no bojo da cultura portuguesa, influenciado pelo catolicismo hegemônico, a ideia de que os professores eram porta-vozes da palavra de Deus. Não precisamos voltar muito no tempo para perceber a pertinência desse hábito e sua influência no trabalho pedagógico.

Onde há produção da diferença numa escola que institui que os professores lançam pérolas aos porcos? Ainda vamos ter a presença marcante na formação dos

⁵⁷A Fujifilm FinePix S9600 possui uma lente de superzoom que aproxima 10,7 vezes os assuntos e, como grande angular, favorece fotos de amplas paisagens e grupos de pessoas (28-300 mm equiv.).

professores na Escola Normal. O termo normal tem sua origem na França, organizado por regras o pensamento dos professores para levar o conhecimento adiante. Dirigidas por padres no século XVIII, havia inspeções, controles e punições contra os professores que não se moldavam a certas regras.

Há uma certa ideia de santidade na frase de *São Mateus*. Alguém está fora do chiqueiro, acima da lama e mais valioso que as pérolas. Uma santidade mitificada pela influência da religiosidade católica representada pela *Virgem Maria* no ambiente da escola. A encenação representada pela direção da escola onde eu lecionava sobrepujava a compreensão do espaço escolar como um território de negação da diversidade. Para Foucault, realizar a história dos espaços é desvelar a história dos poderes.

Figura 8: Operário 2



Fonte: acervo do autor

Primeira queda. Fui absorvido por essa atmosfera rígida de controle, era então minha primeira experiência como professor na educação formal, na época trabalhando quarenta horas semanais como docente substituto. O grupo dominante na escola determinava quem deveria suportar e desistir de suas condições de trabalho e os que deveriam estar confortáveis em suas posições de poder. Como fugir dessas relações de poder?

Lembro de ter sido uma época de trabalho exaustivo, de percorrer quilômetros de casa até a escola para obter um resultado pouco satisfatório para a direção. Para

mim, apesar do entusiasmo do trabalho como docente, a angústia da revolta só crescia e tomava o corpo, e tinha um peso insuportável.

A fotografia da figura 8 traz uma materialização dessa angústia. O corpo ganha uma nova cabeça, oca e enferrujada, no entanto, é um peso demasiado para um corpo frágil que caminha por um corredor pouco iluminado. O enquadramento, um corte quase quadrado, revela um sutil movimento de ascensão. A câmera pouso seu foco no lugar de uma ausência. A cabeça.

O levante. De alguma forma o sufocamento que vivi nesse período foi se materializando numa série de fotografias, registros de uma ação performática diante da câmera. Apropriei-me de objetos e do espaço que utilizava como ateliê, no bairro de Nazaré, em Salvador. Havia naquele local chapas de aço enferrujadas, bolas de ferro, bastões pesados, enormes agulhas oxidadas que passavam o dia cheirando o ar das sombras do passado da cidade da Bahia, elementos materiais que se misturavam com uma sensação de insatisfação que rechicoteavam pelas paredes do antigo casarão, tudo isso se alinhava por um breve instante quando a câmera era acionada.

Figura 9: Ao soldado desconhecido.



Fonte: acervo do autor

O combate metamorfoseante. A câmera nestas performances me oportunizava um certo agenciamento, não poderia fugir de uma certa dimensão estética que pairava no ar, naquela casa, naquele bairro, rodeado de pulsações barrocas. Era preciso ser capturado por aquela atmosfera. Meu trabalho era tentar localizar um bom ponto de vista para o aparelho na sala que tinha se transformado em ateliê.

Tentei imaginar o que seria o resultado destas fotografias, fechar o diafragma para capturar um contraste mais denso entre luz e sombras, uma velocidade de acordo com os movimentos que buscava produzir com aquelas peças de ferro. O que eu desejava ver? O que pretendia capturar? De certa forma desejava destruir os julgamentos. Era uma guerra travada comigo mesmo. Os disparos eram programados e produziam uma sensação de corte a cada som produzido pelo obturador, sentia mesmo que estava me ferindo. Era um corte necessário do espaço, do tempo, do corpo para alterar o modo como o desejo vinha se rebaixando para começar a potencializá-lo.

O brincar, a criança em devir. Outro ponto focal se instala para uma nova transmutação do desejo, um novo desfoque ousa embaçar a nitidez das certezas desse professor. Uma certa teatralidade, algo de barroco ressoava na luz a iluminar vagamente a silhueta de figuras recém-nascidas, soldados, operários, doentes, seres miseráveis que eu tinha inventado para promover uma explosão de catarses para ativar o corpo, talvez de uma forma improvisada e desengonçada, mas era preciso fazê-lo vibrar intensamente. “Quando me sinto observado pela objetiva, tudo se transforma: eu passo a posar, fabrico instantaneamente outro corpo, me transformo a priori em imagem.” (BARTHES, 2017, p.18).

Nesse experimento, onde o *fotográfico* assume uma dimensão que se instala como registro da performatividade do corpo, que insinua movimentos e densidades materiais que pressentem a implosão de um estado estratificado do desejo do professor, agenciado pela organicidade dos buracos negros da escola. O artista quase morto, reinventa-se professor em novo deslocamento.

O novo aprendizado é um jogo de forças entre o que despotencializa seu desejo como professor de arte de uma escola pública estadual e o modo operativo da fotografia experimentado como potência que faz o corpo entrar em acontecimento. Na caverna, ele mesmo criou para si um corpo sem órgãos.

Exaurido por todos os pulmões, o ar já não se renova. Cada dia vomita sua manhã e em vão esforço-me para imaginar o rosto de um só desejo. Tudo me é pesado: extenuado como uma besta de carga à qual se tivesse atrelado a Matéria, arrasto os planetas. (CIORAN, p.136)

Apesar de Cioran traduzir de modo esplêndido as intensidades que me moveram na produção destas fotografias (figuras 7,8 e 9), sinto que o deslocamento provocado no ato performático diante da câmera e o imenso esforço em articular os signos *fotográficos*, moveram certas linhas estratificadas de um corpo quase inerte

rumo a produção de um corpo de potência. Que tipo de experiência pode produzir um corpo de potência para subverter uma educação que joga fora o devir? E o que pode este corpo desformatar, nos agenciamentos do desejo instituídos no espaço escolar? Esqueço, relembro, reinvento.

O percurso cartográfico desse jogo de sombras me permite experimentar ser encharcado pelos acasos, pelas pequenas formas dos acontecimentos microfísicos, pela luz que chega, pelo peso do ferro que morre pela leveza do ar, tudo isso retorna como uma energia potencial pelo fotográfico, que em vez de nadificar o acontecido em mim, razão da minha impotência, rearranja esses vetores de força e produz uma existência outra, uma existência artística, encarno-me por inteiro no presente.

Apresento a seguir, o terceiro experimento, onde tento produzir possibilidades de novas fissuras na professoralidade a partir das potencialidades da arte, produzindo um experimento de prática pedagógica no ensino remoto com estudantes do Ensino Médio integrado no ano de 2021, durante as aulas *online* da disciplina de Artes.

3.4 Experimento 3: artes do fogo na reinvenção do professor-artista



Fonte: <https://alfredojaar.net/projects/2000/the-skoghall-konsthall/>
Acesso em 21 jul. 2022.

Figura 11: Skoghall Konsthall incendiado



Fonte: <https://alfredojaar.net/projects/2000/the-skoghall-konsthall/>
Acesso em 21 jul. 2022.

*Num mundo saturado, ou melhor,
hipersaturado de imagens, aquelas que
deveriam ser importantes para nós têm seu
efeito reduzido: tornamo-nos insensíveis. No
fim, tais imagens apenas nos tornam um
pouco menos capazes de sentir, de ter
nossa consciência instigada. (SONTAG,
2020, p.88).*

]

O experimento desta seção se delinea em duas dimensões. A primeira parte de um relato de experiência, um recorte temporal determinado. A segunda se produz pelo desvio da primeira, por uma experiência esquizo que se aproxima de uma análise de dados produzidos pelo relato para tentar antever o professor porvir fissurado pela imanência do *fotográfico*.

A partir da frase emblemática de Susan Sontag, que de certa forma define o estatuto da onipresença das imagens na contemporaneidade, e sobretudo o efeito

de ataraxia sobreposto ao horror no qual elas são produzidas para representar, aliado ao efeito sincrônico das notícias falsas veiculadas diuturnamente nos meios de comunicação, principalmente a partir de imagens fotográficas. Carla Luzia de Abreu, no artigo intitulado *Contravisualidades*⁵⁸: *práticas de resistência em tempos de pandemia e fake news, fala que:*

O agenciamento da subjetividade por meio da manipulação e a difusão de fake news, uma característica importante do mundo contemporâneo, e como essa mesma manipulação desencadeia outros processos de subjetivação sustentados por contracondutas e a produção de contravisualidades que confrontam o estado naturalizado das narrativas hegemônicas. (ABREU, 2020, p. 91)

A partir dessa inquietação trazida por Abreu, interrogo nesse experimento como as *fake news*⁵⁹ e seu uso como estratégia de intervenção artística no ensino da arte podem criar produções e reflexões sobre o patrimônio cultural entre os estudantes do Ensino Médio durante as aulas remotas no período da pandemia?

Dessa interrogação decorre uma outra, que permeia o meu processo de subjetivação como professor e a criação de linhas de fuga ativas no combate a organicidade institucionalizada da escola durante o período da pandemia: como o *fotográfico* agencia a subjetividade desse professor de arte, infectado e sequelado pela Covid-19, promovendo uma potencialização da vida como acontecimento, diluindo uma imagem enquadrada do professor fixado num ideal, num corpo estratificado de uma arte-educação humanista, redentora e tutelar para um corpo sem órgãos, uma zona de passagem produtora de singularidade na dobra entre escrita de si e as afecções produzidas por entre assombros, miragens, delírios e pensamentos sobre este experimento.

A partir desse questionamento, e propondo forjar uma pedagogia do experimento no contexto das aulas de arte no formato remoto no período da pandemia do coronavírus, a proposta didática em questão teve por objetivo a criação de um *site* de um falso museu⁶⁰ virtual de cultura popular na região do Piemonte da

⁵⁸ Não pretendo com este experimento utilizar o conceito de contravisualidade, apesar de ser uma proposta que intenciona resistir contra as visualidades impostas pelas fake-news, como observa Abreu, minha intenção é mais por uma negação entre o espaço do não-lugar para o lugar a partir da obra de Alfredo Jaar.

⁵⁹ *Fake News* são notícias produzidas de forma inverossímil que, sem a devida verificação, levam o leitor a informações falsas ou imprecisas. Este fenômeno ganhou forte ressonância a partir da eleição do então presidente estadunidense Donald Trump, em 2016.

⁶⁰ Link para o *site* do museu criado pelos estudantes: <https://rayschleu.wixsite.com/macppd>. Acesso em 21 jul. 2022.

Chapada Diamantina⁶¹, na Bahia, e que seria propositadamente “incendiado”. O “acidente” seria então rapidamente publicado em um *site* de notícias produzido pelos estudantes.⁶² A ação contou com cerca de 30 alunos da turma do primeiro ano de *Eletromecânica*, curso técnico integrado ao ensino médio no IFBA, Campus Jacobina, no ano de 2021.

A destruição do museu teve um forte impacto sobre estes estudantes, os mesmos relataram, durante a aula de apresentação final da proposta, terem perdido algo que nunca tiveram em suas cidades, um relato semelhante ao dos transeuntes que contemplaram a proposta de intervenção *Skoghall Konsthall*⁶³ (2000), do artista chileno Alfredo Jaar⁶⁴. Na cidade sueca, quase toda construída pela maior empresa produtora de papel do mundo, a multinacional *Stora Enso*. Seus funcionários estariam sempre próximos do seu local de trabalho. Na cidade, não havia museus. Convido o leitor a ouvir do próprio Jaar sobre sua perspectiva acerca da intervenção por ele criada neste vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=kzs-tl1p3hU>. Qual a proposta pedagógica da intervenção de Jaar?

A proposta de construção/destruição de um museu junto com os estudantes foi inspirada na obra de Jaar e se apropria da repercussão imediata na sociedade contemporânea do efeito das *fake news*, para criar uma estratégia de intervenção artística com a intenção de tentar contrapor os efeitos negativos de tais notícias e propor um debate sobre patrimônio cultural a partir da perda de um museu que nunca existiu.

Uma das estudantes, participante da proposta, confessou que estava com medo de aderir à atividade e que gostaria de realizar uma outra. Ela contou que tinha receio da repercussão negativa ao criar algo dessa natureza para talvez produzir algum efeito de mobilização coletiva e reivindicar um espaço cultural na sua cidade. A apreensão se explica, segundo a estudante, por conta do impacto das *fake news* no cenário político mundial no ano de 2021, fruto de um projeto de poder

⁶¹ O Território do Piemonte da Diamantina, no nordeste da Bahia, engloba os municípios de Caém, Capim Grosso, Jacobina, Miguel Calmon, Mirangaba, Ouroândia, Saúde, Serrolândia, Umburanas e Várzea Nova.

⁶² Link para o *site* com a notícia falsa: Acontecimentos importantes | My Site(ceciliaevenypiment.wixsite.com). Acesso em 21 jul. 2022.

⁶³ O trabalho completo do artista está disponível neste link: The Skoghall Konsthall – Alfredo Jaar. Acesso em 21 jul. 2022.

⁶⁴ O *Skoghall Konsthall* (2000), de Alfredo Jaar, intervenção pública na qual o artista propôs erguer um centro cultural na cidade de Skoghall, na Suécia, que até ali nunca possuía um. A *Konsthall* foi construída em papel. Um dia após sua inauguração, conforme planejado, o edifício foi queimado. A ausência do centro cultural tornou-se tangível; sua falta virou, de repente, um assunto urgente”.

neoliberal estruturado em pós-verdades, pois, segundo o Professor Dr. Sérgio Luiz Pereira da Silva,

A verdade não existe na pós-verdade, pois a realidade não está ancorada no que é verdadeiro, mas sim numa ideologia em forma de desejo de verdade, dentro de um contexto de desinformação. Essas desinformações são processadas por pessoas próximas e sobre essas se ancoram algum tipo de referência de confiança, seja essa de tipo moral, religiosa ou de outra natureza. Nesse sentido, o circuito da crença está muito mais ligado aos afetos, ou seja, ao desejo de verdade, não necessariamente aos fatos verdadeiros no mundo real. (SILVA, 2021b, p.19)

Será que esta atividade pedagógica, que lida com questões de intervenção artística e política, utilizando dispositivos da tecnologia da comunicação e informação pode surtir o efeito esperado de um aprendizado significativo e, quem sabe, combater este circuito de crenças baseadas em pós-verdades? A partir dos achados que emergiram, e com base nos relatos dos estudantes, questiono sobre o impacto da proposta apresentada no contexto do ensino remoto.

Este ensino remoto aponta para um quadro peculiar. Várias pesquisas apontaram para uma sobrecarga cognitiva, quadros depressivos⁶⁵ e ansiedade entre estudantes durante a pandemia da Covid-19. Nesse ínterim, como afetar de modo instigante os estudantes para além das cobranças tradicionais definidas pela escola no contexto de aulas não-presenciais?

Apesar de não haver uma homogeneidade de acesso à *Internet* por parte deste público de estudantes, a atividade proposta teve como mote pensar estratégias que permitissem ultrapassar os limites dos seus papéis como alunos, realizando uma intervenção artística em que pudessem se voltar para uma participação política efetiva diante das dificuldades impostas pela pandemia, pelo ensino remoto, pelo estado, pela escola, pelo professor de arte, pelo papel da arte..., interrogando a presença hipersaturada da imagem na sociedade contemporânea, como um artefato de ação política insurgente, numa tentativa de diluir a onipotência do capitalismo nas relações sociais, ampliadas nas relações virtuais, pelas

⁶⁵ Tais estudos apontam que a depressão é um dos efeitos mais imediatos do distanciamento social entre estudantes. A pesquisa intitulada “Distanciamento e isolamento sociais pela Covid-19 no Brasil: impactos na saúde mental”, de Rossano Cabral Lima, ainda ressalta que: “O confinamento imposto pela Covid-19, que já foi descrito como o “maior experimento psicológico do mundo” (VAN HOOFF, 2020), vem colocando à prova a capacidade humana de extrair sentido do sofrimento e desafiando indivíduos e sociedade, no Brasil e em todo o planeta, a promoverem formas de coesão que amortecem o impacto de experiências-limite na vida mental” (Disponível em: <https://www.scielo.br/j/physics/a/nyq3wrt8qpWFsSNpbgYXLWG/?format=pdf&lang=pt>). Acesso em 21 jul. 2022.

tecnologias de informação e comunicação durante o ensino remoto, imposta de forma ainda mais cruel pela pandemia do Sars-Cov-2.

Importa ainda considerar algumas questões em aberto, delineadas ou sugeridas ao longo das reflexões deste relato e possivelmente pertinentes ao contexto da educação na pandemia, que certamente não se encerram na problematização aqui apresentada, nem mesmo findam com a suspensão do estado de emergência global, acarretado pelo novo coronavírus.

Dentre alguns destes questionamentos, destaco os seguintes: como diminuir as distâncias entre a produção e reflexão sobre a formação do docente de artes nas universidades e a produção concebida na educação básica a partir dos paradigmas impostos pelo do ensino remoto no contexto da pandemia? Como criar estratégias que possam integrar currículos e saberes de estudantes e professores, promover a interação no contexto das plataformas digitais e modificar/diluir as relações de poder do capitalismo através da arte sem que esta se limite a uma escolarização de seu campo político e estético de atuação?

Importa também interrogar de que forma garantir acesso às pluriversidades da arte como potências de viver em meio às carências da formação acadêmica de professores de arte para uso de plataformas digitais e para criação de desenhos didáticos que garantam a interação virtual em rede nestas plataformas sem instrumentalizar a arte a um uso utilitário.

Resta ainda compreender como é possível reinventar formas de existir na escola e na universidade para além dos afetos tristes,⁶⁶ condicionados pelo capitalismo que tende a nos esmagar para que assim seja possível subverter as normatividades desumanas impostas pela pandemia da Covid-19 e por outras que estão por vir.

Talvez, nesta perspectiva, seja possível constituir movimentos de contaminação de outras professoralidades em devires. Longe de ser uma proposição desesperançosa ou uma melancólica esperança, compreendo que esta superação é a grande potencialidade do viver, do aprender e do ensinar.

⁶⁶Spinoza coloca os afetos tristes como categoria na sua “*Ética*”, citados aqui como forma de compreensão dos sentimentos pelos quais somos levados a experimentar pela exterioridade.

3.4.1 A forja do professor-artista

*Sim, sei de onde venho!
Insatisfeito, como a labareda,
Ardo para me consumir.
Aquilo em que toco toma-se luz,
Carvão aquilo que abandono:
Sou certamente labareda.
(Nietzsche, p. 35, em Gaia Ciência)*

Um ano depois da realização da atividade de produção do museu virtual, me dei conta dos sentimentos de insatisfação com o cenário político brasileiro e de como a instituição na qual trabalhava obliterava minha vontade de intervir. A indisciplina do fogo e seu balé se abrandavam com o discurso que promovia um controle das diferenças no espaço escolar. Percebo que a metáfora do fogo a partir da obra de Jaar reverbera uma inquietude em mim a partir dessa atividade que deixei de lado e me contentei em apenas realizá-la na escola, limitada ao espaço que, mesmo com as intervenções dos estudantes, eu mesmo tinha delimitado. Controle. Desempenho. Protagonismo. Igualdade. Sucesso. Que pesadelo!

Em certa medida, experimento um distanciamento na meditação em torno da imagem do fogo, ainda inspirado em Bachelard, como um pensamento epistemológico que visa o imaginário desse elemento nas imagens visuais que me interpelam em minha prática docente e ao mesmo tempo me distanciam de qualquer artifício identitário que produza em mim um pensamento por imagens. Tento fazer um recorte a partir de algumas imagens do campo da arte, além das imagens da obra de Jaar, tomo também a obra da silhueta em chamas de Ana Mendieta para pensar o forjar deste professor de arte. Certamente haverá outras obras sobre o fogo, mas me atenho apenas a estas, pois tento lançar-me em direção ao empreendimento de Proust, em busca do tempo perdido.

Bachelard propõe uma *psicanálise do fogo* a partir das chamas que se alteram, como uma sedução inicial para uma análise da subjetividade em torno do fogo. Pergunto se esse possível incêndio trará um convite a minha ruína, pois é na ruína que desejo observar os fluxos das intensidades, acúmulo de fragmentos que constituem algo novo, zona de passagem dos processos de professoralização que direcionam o olhar para um futuro ainda incerto, acinzentado.

Figura 12: Série Silhuetas, Ana Mendieta, 1974.



Disponível em: <https://g.co/arts/8ML8YqRXdP79wJ329>

Mas era preciso incendiar mais algumas instituições, queimar a escola de dentro para fora, de certa forma era isso que eu desejava. Mais ainda, queimá-la em seu núcleo duro. Sei que parece ficção, mas, afinal, é disso que se trata. Qual ficção desejas experimentar? Não é essa a pergunta que impregna o ambiente da escola, lá a pergunta é outra e a resposta já está dada. Não seria prudente transcrever tais perguntas aqui. De qual escola me refiro? De todas e de nenhuma.

Depois de mais de um ano, escrevo sobre essa atividade, mas escrevo para mim e a partir de mim para regurgitar o acontecido e quem sabe também para ler do mesmo modo, ler como uma vaca, como diria Deleuze. Teremos estômago para isso? A esta altura ele, o órgão, talvez já esteja carbonizado. Fugir das suas linhas arquitetônicas duras e promover a sua queimada, a dos órgãos e das ficções instituídas nos muros infinitos da escola. Regurgitar é desobedecer a razão do órgão.

Revisito a memória de quando queria fugir do Odorico Tavares. Seria a mesma fuga, o mesmo temor? Quem pode resistir tanto tempo ao esmagamento? Volto ao jogo da caixa-preta-psíquica. Quanto a mim (o que sobrou), era apenas um museu de mentira que desejava destruir? Entre as miragens do assombro, em meio a labaredas e cinzas, é preciso interrogar pelas vias de uma filosofia do inferno⁶⁷ na educação: entre as sobras dos escombros deste corpo que projeta seu rastro, sua

⁶⁷ Faço uma referência à obra *Por uma filosofia do inferno na educação: Nietzsche, Deleuze e outros malditos afins*, organizada por Sandra Mara Corazza.

silhueta mortuária, e dessa escola, acinzentada pela exumação de conhecimentos já sabidos, como inventar o professor porvir? Como potencializar suas forças transmutando cinzas em faíscas de desejo para produzir a labareda de uma educação menor?⁶⁸ Entro numa dimensão de solitude, onde me silencio para olhar por dentro o efeito da passagem do trabalho desenvolvido sobre o museu virtual. Que incêndios são estes em que me coloco em chamas, mas que sempre esqueço o extintor?

Já na obra de Ana Mendieta (1948-1985), aqui transfigurada para além do trágico que envolve sua biografia⁶⁹, talvez presentificada aqui como indumentária fúnebre, como elemento residual de um ritual, memória do fogo. O que me atrai em sua obra (figura 12) é o desejo pela destruição, me arrisco a brincar com este fogo para pensar a professoralidade, produzir um devir-professor-nômade neste processo de escrita-experimento.

A queima da silhueta feminina, apesar de ser uma instalação artística, guarda em sua persistente aparição um operador *fotográfico* para além do documento: a visualidade gráfica do contraste da figura pronunciada pela linha que traça uma forma sintetizada de uma figura de mulher, indica a pista pelo modo de operar da fotografia, guardam também a memória das imagens das silhuetas dos corpos sem vida marcados por linhas no asfalto, crimes, acidentes, mortes trágicas onde o desaparecimento é registrado por uma linha que demarca uma ausência. Mendieta desenvolvia sua obra com base nas violências sofridas por mulheres e as que ela via à sua volta.

Talvez essa aparição física de uma ausência também seja marcada na obra da artista por um paralelo entre as fotografias da silhueta de pessoas incineradas pelo efeito da explosão de bombas atômicas e o rastro fantasmático deixado no solo pela desaparecimento instantânea dos seus corpos. A destruição veio de fora, assim como “a morte é sempre algo exterior a nós.” (FUGANTI, 2021).

Entretanto, ao mesmo tempo em que surge como linha perante nossos olhos, ela se apaga pela fome destruidora do fogo e se desfaz como o reluzir de um raio ou

⁶⁸O professor Sílvia Gallo, num deslocamento conceitual a partir da leitura que Deleuze faz sobre a obra de Kafka, classifica a educação menor como “um ato de revolta e de resistência. Revolta contra os fluxos instituídos, resistência às políticas impostas;[...] produzindo um presente e um futuro aquém ou para além de qualquer política educacional. Uma educação menor é um ato de singularização e de militância.” (GALLO, 2002, p. 173).

⁶⁹Ana Mendieta morreu em 1985, em Nova York, após cair do seu apartamento. Antes de sua morte, vizinhos relataram uma briga com seu marido, que foi acusado, mas absolvido de seu assassinato.

do estouro de uma bomba, para, numa outra temporalidade, a da *arte como fotografia* (SIGNORINI, 2014), rebobinar o olho pelo contorcimento das tripas de um corpo por um outro corpo em chamas. O que vejo e como vejo, e aquilo me olha em retorno é um fechar de pálpebras para poder ver aquilo que me cega numa velocidade instantânea, quadros em sequência que não cessam de cintilar.

Talvez a arte tenha essa tarefa: cegar para fazer ver. Mendieta me oferece um mundo ainda não exumado que se oferece em sacrifício. Paul Virilio recobra sobre o efeito desse quadro exumado do mundo onde o homem ocidental moderno se põe diante do mundo:

O que se oferece é justamente informação, mas não sensação: é *apatheia*, essa impassibilidade científica que faz com que, quanto mais informado é o homem, mais se estenda ao redor dele o deserto do mundo e mais a repetição da informação (já sabida) desregule os estímulos da observação, captando-os de forma automática e sumamente veloz não só na memória (luz interior), mas, antes de tudo, no olhar. (VIRILIO, 2015, p.53)

O olho do corpo, afinal, essa corporeidade que se impregna de luz, deseja o sólido, o que permanece em figuras, imagens. Uma afirmação de Leonardo da Vinci, citado por Marilena Chauí em *O Olhar*, talvez tenha ajudado a cristalizar essa visão:

Não vês que o olho abraça a beleza do mundo inteiro? [...] É janela do corpo humano, por onde a alma especula e frui a beleza do mundo, aceitando a prisão do corpo que, sem esse poder, seria um tormento [...] Ó admirável necessidade! Quem acreditaria em um espaço tão reduzido seria capaz de absorver as imagens do universo? [...] O espírito do pintor deve fazer-se semelhante a um espelho que adota a cor do que olha e se enche de tantas imagens quantas coisas tiver diante de si. (CHAUÍ, 1995, p.31)

É curioso perceber como a forçosa linearidade imposta ao tempo pelas linhas do espaço perspectico do Renascimento, simbolizado na frase de da Vinci, caminharam para uma aberração do tempo, uma estranha harmonia de um tempo abstrato como continuidade ininterrupta e como ele se esvai na contemporaneidade sem que efetivamente algo nos aconteça. A prisão do corpo feminino foi incinerada em Mendieta.

Penso a reverberação dessa destruição na concretude vibrátil do meu corpo vivo, pulsante, o mesmo ainda a ressoar continuamente em imagem o desaparecimento do corpo do meu pai, dessa semelhança dos corpos, e na tentativa de destruir um outro corpo, o do sujeito em bloco, do contato com a imagem da obra de Mendieta, da destruição de um museu junto com os estudantes, do desejo de viver uma outra escola, tento inventar um outro corpo, que inelutavelmente se enrosca com estes afetos, num movimento incessante de vir a ser outro.

Das inquietudes íntimas entre chamas e cinzas, brotam outras questões que me lançam numa outra tarefa para fora do meu corpo, ainda impossível e vaga de ser revelada nas linhas escassas desta pesquisa: pensar a intervenção⁷⁰ de campo com outros professores e professoras. Como produzir outros experimentos com outras docências em devires para movimentá-los na produção de diferenças? Como delirar coletivamente em ações coautorais a partir de outras professoralidades?

Este delírio, vivo-o como gozo que me distancia e me potencializa a pensar como estas fissuras das experiências com o *fotográfico* me impelem a deixar-me incinerar por essa linha sufocante de um corpo demarcado para viver a potência do acontecimento do corpo-professor por aquilo que ele pode, um corpo impossível de ser interpretado dentro dos termos institucionalizados, que o balizam como algo finito e tangível, assombrando perpetuamente a identidade, borrando fronteiras.

⁷⁰ A intervenção de campo como um desdobramento pós-defesa desta pesquisa será realizada no biênio de 2023 e 2024, juntamente com professores e professoras da Educação Básica, em instituições de ensino públicas ou privadas, preferencialmente no estado da Bahia.

4. [IN]CONCLUSÕES

*Preciso ser um outro /para ser eu mesmo/
Sou grão de rocha/ Sou o vento que a
desgasta/ Sou pólen sem insecto / Sou areia
sustentando/ o sexo das árvores/ Existo
onde me desconheço/ aguardando pelo meu
passado / ansiando a esperança do futuro/
No mundo que combato morro /no mundo
por que luto nasço.*

(Couto, 2001, p. 13)

*Que não me esqueça, para terminar, de
dizer o essencial: retoma-se renascido de
semelhantes abismos, de semelhantes
doenças graves, mesmo da doença da
suspeita grave, retoma-se como se se
tivesse trocado de pele, mais irritadiço, mais
maldoso, com um gosto mais sutil para a
alegria, com uma língua mais sensível para
todas as coisas boas, com o espírito mais
alegre, com uma segunda inocência, mais
perigosa, na alegria; retoma-se mais criança
e, ao mesmo tempo, cem vezes mais
refinado do que nunca se havia sido antes.*

(Nietzsche, Prefácio da segunda edição de
Gaia Ciência)

Chego ao final inconclusivo deste estudo, que realizei para o desenvolvimento dessa pesquisa, motivo pelo qual apresento os registros finais das compreensões produzidas ao longo deste breve percurso. Isto porque se trata apenas da expressão de uma forma mais elaborada a que consegui materializar nestes dois anos de aprofundamento, embora sejam elas ainda repletas de limitações. Posso dizer que ao longo deste biênio destinados aos estudos, escrita e leituras, me deparei com muitos desafios, alguns possíveis de serem enfrentados, outros não.

Quando iniciei este estudo, no ano de 2021, sabia que o tema desta pesquisa seria um enorme desafio em diversos aspectos. Quando abracei o uso da cartografia, ainda na escrita do diário *online*, percebi que havia uma grande potencialidade em investigar minha trajetória como professor, algo que não havia me atentado antes, e foi o que orientou grande parte dos questionamentos aqui expostos. Porém, no meio do caminho havia um desvio, e fui percebendo que a

esquizoanálise poderia não apenas dar corpo operacional/experimental para as análises dos dados, mas também poderia servir de importante dispositivo disparador de produção desses dados. Este talvez tenha sido o mais complexo desafio ao abraçar essa estratégia para a pesquisa, pois, apesar de não se tratar uma procedimento que careça de uma formação específica, possui uma densidade e intensidades numa proporção poderosa o suficiente para desorientar um pesquisador mais ortodoxo em questão de produção e análise de dados.

As experiências com a esquizoanálise particularmente me provocaram um forte deslocamento sobre a possibilidade de produção de diferença de modo mais desafiador no ambiente *on-line* por ocasião da pandemia do novo Coronavírus. Percebo que estar atento ao mal-estar na produção da diferença é uma condição que perpassa miríades de questionamentos éticos do pesquisador cartógrafo que ousa pisar em territórios desconhecidos ou pouco explorados.

Estes atravessamentos de forças/fluxos, além de reconhecidos, devem servir de matéria prima em constante rearranjo à investigação, pois vão fazendo certas composições, enquanto outras se desfazem, numa incansável produção de diferenças” (ROLNIK, 1995). O mal-estar gera um desvigor, como cita Rolnik (1995), contorsões involuntárias dos corpos e fissuras psíquicas contra os desfazimentos de certas figuras egóicas que insistem em preservar os contornos dos sujeitos, suas identidades. No final, a esquizoanálise veio a tornar-se um modo de vida.

Quando me permiti experimentar a escrita do capítulo I, catando cacos de memórias e pressentindo zonas de intensidades, a partir do olhar que olha a televisão, que desenharam um desfoque em torno de um olhar que focalizava uma formação pretensamente desenvolvida por um olhar de fora; um estudante, ao mesmo tempo um artista, ao mesmo tempo um professor, com um objetivo num plano ideal, sujeito do conhecimento com uma função a desempenhar na sociedade, que carbonizaria, pela radiação cintilante da TV, ainda na juventude, uma potencialidade de existir pela arte.

O foco que me [des]foca é agora o que outrora se tornara opaco, um sujeito em bloco, apartado de si, assujeitado pela história e que reaparece, num distanciamento necessário, percebido o quão distante poderia ainda estar, no alçapão do quarto caixa-preta, para produção de uma vida mais plena, um sujeito-em-obra (ROLNIK, 2021), como um duplo desfoque pela experiência, para turvar uma noção de unidade, de identidade, do *Eu* e, não menos importante,

disparar uma problematização sobre os processos de subjetivação deste professor de arte.

Compreendi, ao cair no alçapão da caixa-preta psíquica, que ao me colocar no foco de atenção diante dos modos como o olhar se formata em torno de um modelo de sociedade (e de escola), que ainda espera uma determinada eficiência no desempenho disciplinar por parte do professor em especial, mas também do estudante, da criança, do doente, que nunca se fecham numa forma única ao promover um olhar desviante, indisciplinar e esquivo, apropriam-se de si para combater o poder que diminui a potência de viver e experimentar a invenção de si pela rasura da caixa-preta, pela transgressão a partir da zona de passagem da professoralidade, transmutando, nessa travessia, traçada pelo *fotográfico*, o sujeito em subjetividade, em diferenciação de novas potências para a produção de multiplicidades.

Explorando o *fotográfico* com um objeto teórico, tensionando suas dimensões diante das marcas provocadas na professoralidade, no capítulo 3, ao abordar os 4 experimentos de movimentos de subjetivação apresentados, muito longe de esgotar esse caminho investigativo, tentarei fazer aqui algumas considerações à título de síntese sobre estes resultados. Antes, retomo a questão central desta pesquisa, para tentar esboçar os achados deste exercício: **como o *fotográfico*, neste caminho de como fui me tornando professor de arte, tem provocado a atualização destas marcas que compõem a professoralidade?**

No experimento 1, entre fuscas e parangolés, ao tomar a pedagogia do parangolé como uma estratégia de interatividade e de co-criação no ciberespaço, buscando provocar a proliferação das diferenças, o que emergiu pelo contato com a obra fotográfica de Mário Cravo Neto é que o recurso à metáfora como produção de novos sentidos pode intervir nos modos de ver dos sujeitos a fim de criar situações experimentais para o agenciamento das subjetividades com vistas à produção da diferença na repetição e na duração. O que se produziu foi um movimento de desarticulação do instituído frente a macropolítica capitalista, fazendo surgir novos movimentos que tensionaram o campo de construção do conhecimento através de territórios nômades e suas implicações estéticas e éticas na educação, na cultura, na arte e na vida.

Nas artistagens da areia no ciberespaço, o experimento 2, posso dizer que, novamente usando como recurso da metáfora para disparar processos e

experiências em torno de imagens, deixei-me afetar de modo intenso por este experimento, considerando inclusive a enfermidade da Covid-19, que antes de ter se tornado completamente um estorvo, produziu uma linha da fuga ativa, que me potencializou fazer emergir à procura de uma imagem de passagem, não por uma imagem da falta, mas pelo desfazimento de uma certa imagem que havia cunhado de mim mesmo como professor, como aquele professor que pode resistir a tudo, que pode adaptar-se a qualquer contexto, um quase delírio de quem precisava se desfazer de uma imagem de si, recorrendo às memórias de outrora para rachar as identidades ainda mais sutis, silenciosas, aquelas ainda sem nome.

No breviário de so[m]bras, experimento 3, ao vasculhar as sobras, restos e sobras de uma experiência de desaparecimento, a morte de meu pai, revelaram-se aspectos íntimos, formas de ver e de como eu performava minha professoralidade num contexto em que desperdiçava a minha própria experiência. Este experimento me fez ver isso. Percebi, pelo resquício guardado de uma imagem-corpo, que fui capturado pela máquina escolar sem ter percebido, envolto pela aparência de um tecnicismo que exaltava uma educação maior, um ideal inalcançável. Fontcuberta me ajudou a fazer o rito de passagem através da imagem do meu pai, de uma fotografia da morte, daquilo que foi, para uma imagem de manifestação vinculada à vida, que não se separa do desaparecimento, mas o incorpora.

A série de fotografias do monólogo de uma sombra, ainda parte do experimento 3, foi uma nova tentativa de potencializar o corpo, operando pela esquizoanálise como saída experimental, como distância para ver como o esmagamento da máquina escolar em outro tempo havia endurecido uma existência pela arte, mas também para tomar uma outra distância e outra aproximação, que toma o experimento de escrita como artifício esquizo-desenquadrante, criador de linhas de salubridade, produzindo intensidades ativas a partir da revolta inscrita na fotografias desta série. A escrita, nesse sentido, produz o efeito de decomposição não completamente realizado nas imagens, cabe a ela, a escrita, mais de 10 anos depois, desferir o golpe final.

Produzir a diferença num contexto escolar que deslegitima tanto a figura dos estudantes quanto a dos professores, no entendimento de que fornecer subsídios materiais para estes seria “jogar pérolas aos porcos”, me fez compreender que os mecanismos de controle e disciplina da escola podem marcar a professoralidade como uma espécie de corte que estanca a experiência um agenciamento produtor

de impotência. O combate com a fotografia emerge nesse sentido como tentativa de diluição das linhas de segmentaridade enrijecidas não na escola, mas antes neste professor de arte, afetado pelo modo de operar da fotografia, insurgindo-se diante da aniquilação do corpo, em combate ativo, performatizando um corpo intensivo, de movimentos moleculares. O enfrentamento, a luta, não é contra a escola, mas pelo desfazimento de uma figura egóica, individualizada e estratificada, para fazer surgir uma singularidade subjetivada como potência de acontecer.

No experimento final, artes do fogo na reinvenção do professor-artista, percebi que a retomada deste exercício pedagógico de criação/destruição de um museu virtual, realizado juntamente com estudantes do ensino médio, reconectando meu corpo intensivo com afetos que buscavam um investimento na desconstrução de um molde ou modelo de professor, de escola, de educação, experimentaria um novo deslocamento ao ser atravessado pela interconexão flamejante do fogo da obra de Jaar e a performance incandescente da artista cubana Ana Mendieta.

Restava-me apenas deixar incinerar mais alguns planos que sustentavam a pretensa noção de um professor especialista, autorizado a ensinar, um avaliador que julgava, um professor controlador do tempo das aprendizagens. Com essas amarras carbonizadas, o que pode um professor?

Além da questão principal desta pesquisa, outras duas foram delineadas nas primeiras linhas desta investigação: a primeira, como o *fotográfico* se instaura como uma marca na professoralidade, a partir da ruptura nas configurações dos espaços e tempos do ver e do dizer? Diante dos resultados apresentados a partir dos experimentos do capítulo 3, penso que tentar dimensionar o modo como o *fotográfico* opera/desenha marcas pelos espaços do ver e do dizer esbarra em certa medida naquilo que Didi-Huberman fala quando interroga: “mas o que acontece quando o que se vê, ainda que à distância, parece tocar-nos por um contato comovente, quando a maneira de ver é uma espécie de toque, quando ver é um contato à distância?” (HUBERMAN, 2011).

Como o *fotográfico* me toca em minha professoralidade? É importante dizer que os experimentos aqui desenvolvidos tiveram em suas particularidades uma iniciativa em produzir algo para além da imagem fotográfica, por vezes pela escrita, por outras, respondendo com outras fotografias, mas em todos os casos, mantendo uma certa percepção de atravessamento pelos modos operativos da fotografia num contexto de dissenso, produzindo inquietações em torno de práticas pedagógicas do

professor de arte, na intenção de, mesmo que numa condição micropolítica, rachar identidades, rachar o instituído, rachar professoralidades estratificadas e movê-las para o experimental, para territórios nômades.

Já na segunda questão delineada inicialmente neste estudo: quais potencialidades o *fotográfico* pode oferecer aos percursos formativos do professor de arte que promovam uma pedagogia do experimento no ensino da arte na Educação Básica? Aqui, acredito que a principal potencialidade deflagrada nesta pesquisa sobre o *fotográfico* é notá-lo como uma processualidade que incorpora a fotografia em seus modos operativos para além de uma representação da imagem visual, esse âmbito da experiência da fotografia, como nomeia Signorini, incorporado sobretudo na multiplicidade dos usos da fotografia, não apenas na arte contemporânea, mas nas sociedades capitalistas, cada vez mais estetizadas, e também na educação, especialmente na educação básica, onde o uso da fotografia tem se popularizado, com debates cada vez mais aprofundados e amplificados a partir de variados temas.

Nesse sentido, promover uma pedagogia da experiência no âmbito da educação básica a partir desta potencialidade do *fotográfico*, pode revelar-se como um importante mecanismo de produção de diferenças, levando em conta a perspectiva da filosofia da imanência, na intenção de provocar processos de ruptura com o instituído e fazer vazar experiências de singularização a partir da desformatação da escola, reconectando professores e estudantes a devires minoritários e a processos de subjetivação que potencializem o desejo na invenção de si como obras de arte.

Entendo que este estudo é apenas uma pequena partícula diante do enorme potencial do tema aqui explorado, que se deflagra como ponto de ignição no Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade da Universidade do Estado da Bahia, Campus IV.

Tudo que foi dito até aqui já não mais se sustenta, as divagações, delírios, interrogações vão se tornando turvas e passageiras na medida em que me atualizo com os novos achados, novas questões emergem e já provocam outros movimentos de pesquisa, impossíveis de serem tratados nestas breves linhas.

A paisagem primeira já se modificou e não há por que terminar ou obliterar o movimento do pensamento, afinal um curto-circuito já se produziu, uma nova fissura para produzir outras experiências a partir do *fotográfico* e do professor porvir.

Obturações e novos desfoques produzem novas estratificações, um outro plano de forças se configura, uma nova queda, mas desta vez transduzindo o retorno do mesmo em potências aceleradas, almejando percorrer novas distâncias. O fim se coloca como meio para alçar o porvir do desejo de um outro começo, ainda impensado no coração do pensamento.

Tal como em Walter Benjamin, que dirá que “a obra é a máscara mortuária da concepção” (BENJAMIN, 2000, p.31), esta escritura não tenta se inscrever no ajuste acabado do frio aço espelhado de um ponto final, mas no vazio de um intervalo fraturado em zonas de passagens do porvir. A frase do pensador alemão por fim me lembra quando meu pai, por repetidas vezes, me mostrava o processo da cera perdida, ela magicamente desaparecia diante dos meus olhos para dar lugar a um vazio, o molde no qual o protético produzia, e que em seguida seria preenchido pelo metal derretido, que logo se endureceria, e que em breve seria fundido a alguma boca cheia de dentes para modelar mais um belo sorriso.

REFERÊNCIAS

ABREU, Carla Luzia de. **Contravisualidades**: práticas de resistência em tempos de pandemia e fake news. *Concinnitas* | v.21, n.38, Rio de Janeiro, maio de 2020 | DOI: 10.12957/concinnitas.2020.50142.

AGAMBEN, Giorgio. **Infância e história**: destruição da experiência e origem da história. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

ALVES, Damiana Bezerra, **Os afetos tristes e sua contenção na Ética de Spinoza**. Tese de Doutorado, UFPB/CCHLA, João Pessoa- PB, 2021.

ANASTASIOU, Léa da Graças Camargos; ALVES, Leonir Passet. **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos e estratégias de trabalho em sala de aula. Joinville: Univille, 2010.

ANJOS, Augusto dos. **Eu e Outras Poesias**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

ARENDT, Hannah. **Entre o Passado e o Futuro**. Trad. Mauro W. B. de Almeida. São Paulo: Perspectiva, 2001.

BACHELARD, Gaston. **A poética do devaneio**. Tradução de Antônio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

BARTHES, Roland. **A Câmara Clara**, [Edição Especial]. Rio de Janeiro: Nova Fronteira 2017.

BENJAMIN, Walter. **Obras Escolhidas III**. Um Lírico no Auge do Capitalismo, Editora Brasiliense, 1989.

BENJAMIN, Walter. **Rua de Mão Única**. Obras Escolhidas. Vol. II. São Paulo: Brasiliense. Obras escolhidas. VII, 2000.

BLANCHOT, Maurice. **O espaço literário**. Rio de Janeiro: Rocco, 1987.

BOSI, Alfredo. Fenomenologia do Olhar. In NOVAIS, A. (org) **O Olhar**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

CARVALHO, Alexandre Filordi de. É possível outros pontos de subjetivação em um mundo insano? Microteses de esquizoanálise para nós na educação. In: CORRÊA, Mirele; CABALLERO, Alan; VERDÚ, Mateus (org.) **Do caos ao caos e vice-versa**: interseções entre ciência, filosofia e arte. Campinas: Gráfica FE, p. 12-34. 2020.

CARVALHO, Alexandre Filordi de. **Foucault e a função-educador**: sujeição e experiências de subjetividades ativas na formação humana. Ijuí: Editora Unijuí, 2010.

CIORAN, Emile. M. **Breviário de Decomposição**. 1ª Edição. Rocco Digital. 2011.
CIORAN, Emile. **O livro das Ilusões**. Rio de Janeiro, Rocco. 2014.

CHAUÍ, Marilena. Janela da alma, espelho do mundo. In NOVAIS, A. (org) **O Olhar**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

CHAVES, Ernani. **O trágico, o cômico e a “distância artística”**: arte e conhecimento em A gaia ciência, de Nietzsche. KRITERION, Belo Horizonte, nº 112, p. 273-282. 2005.

COSTA, Luciano Bedin. Cartografia: uma outra forma de pesquisar. **Revista Digital do LAV** - Santa Maria - vol. 7, n.2, p. 66-77 - mai./ago.2014.

COUTO, Mia. **Raiz do orvalho e outros poemas**. Lisboa: Caminho, 2001.

CUNHA, Maria Isabel da. Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.11, n. 32, maio/ago. 2006.

DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo**: comentários sobre a sociedade do espetáculo. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

DELEUZE, Gilles. **Crítica e clínica**. São Paulo, Ed. 34, 1997.

DELEUZE, Gilles. **Proust e os signos**. 2.ed. trad. Antonio Piquet e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. 1 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

DELEUZE, Gilles. **Francis Bacon: Lógica da Sensação**. Tradução Roberto Machado (coord.). Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

DELEUZE, Gilles. GUATTARI,F. **O Anti-Édipo**. Rio de Janeiro: Editora 34, 2010a.

DELEUZE, Gilles. GUATTARI,Felix. **Mil Platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Rio de Janeiro: Editora 34, 1996, v.1 e v.3.

DELEUZE, Gilles. GUATTARI,Felix. **O que é a filosofia?**. 3a ed. Tradução de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Editora 34, 2010b.

DIAS, Belidson. **O i/mundo da educação da cultura visual**. Brasília: Pós Graduação em arte da Universidade de Brasília, 2011.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **De semelhança a semelhança**. Alea: Estudos Neolatinos, vol. 13 n. 1. Rio de Janeiro, janeiro-junho/2011, p. 26 – 51. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/330/Resumenes/Resumo_33021020003_5.pdf. Acesso em: dezembro de 2022.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **A imagem sobrevivente**: história da arte e tempo dos fantasmas segundo Aby Warburg. Rio de Janeiro: Contraponto, 2013.

DUBOIS, Phillippe. **O Fotográfico e outros ensaios**. Campinas: Editora Papirus, 2ª Ed. 1998.

ECO, Umberto. **Obra Aberta**: forma e indeterminação nas poéticas contemporâneas. São Paulo: Perspectiva, 2005.

FUGANTI, Luiz. **Curso de Introdução à Esquizoanálise** - Aula 1 - Eu como passagem e a demolição do sujeito, 19 de junho de 2022. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=pBVPjK3Wgcw>>. Acesso em: 04 de setembro de 2022.

FONTCUBERTA, Joan. **A Caixa de Pandora**: A fotografia depois da fotografia. Barcelona: Editora Gustavo Gili, 2014.

FONSECA; COSTA; MOEHLECKE e NEVES, **O delírio como método**: a poética desmedida das singularidades. ESTUDOS E PESQUISAS EM PSICOLOGIA, UERJ, RJ, ANO 10, N.1, P. 169-189, <http://www.revispsi.uerj.br/v10n1/artigos/pdf/v10n1a12.pdf>. 2010.

FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito**. São Paulo: Martins fontes, 2004.

FOUCAULT, Michel. **História da Loucura na idade clássica**. Trad. José Teixeira Coelho Neto. 9. ed.. São Paulo: Perspectiva, 2010.

FOUCAULT, Michel. A escrita de si. In: FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos V: Ética, sexualidade e política**. MOTTA, Manoel Barros da (Org.). Tradução de Elisa Monteiro e Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços**. Trad. Eric Nepomuceno. 9. ed. Porto Alegre: L&PM, 2002.

GALLO, Sílvio. Em torno de uma educação menor. *in Educação e Realidade*. 27(2):169-178. jul./dez. 2002.

GALLO, Sílvio. **Deleuze & a educação**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

GALLO, Sílvio. As múltiplas dimensões do aprender. *In Anais Congresso de Educação Básica*: aprendizagem e currículo. Florianópolis. 2012.

GUATTARI, F; ROLNIK, S. **Micropolítica**: cartografias do desejo. Rio de Janeiro: Vozes, [1986] 2011.

GUATTARI, Félix. **Revolução Molecular**: pulsações políticas do desejo. 3. ed. São Paulo, Brasiliense, 1985.

GUATTARI, Félix. **Caosmose**: um novo paradigma estético. Rio de Janeiro: Editora 34, 2000.

JUNG, C. G. **Memórias, sonhos e reflexões**. Nova Fronteira. 2017.

KASTRUP, Virgínia; BARROS, R. B. Movimentos e funções do dispositivo na prática da cartografia. *In*: Virgínia Kastrup; Eduardo Passos; Liliana da Escóssia. (Org.). **Pistas do Método da Cartografia. Pesquisa- intervenção e produção de subjetividade**. 2 ed. Porto Alegre: Editora Sulina, v. 1. 2009.

KOHAN, Walter Omar. **Entre Deleuze e a educação**: notas para uma política do pensamento. *Revista Educação e Realidade*, Porto Alegre, v.27, n. 2, p. 123-130, 2002. Disponível em:<<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/25922>>. Acesso em 18 dez. 2022.

KRAUSS, Rosalind. **O Fotográfico**: uma teoria dos distanciamentos. Anne Marie Davée, 1ª Ed. São Paulo, Editora Gustavo Gili, 2014.

LARROSA, Jorge. **Literatura, experiência e formação**. *In*: COSTA, Marisa. Vorraber. **Caminhos investigativos** – novos olhares na pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP & A, p. 133-160. 2002.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: Escritos sobre a experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. 6 ed. rev. amp. Belo Horizonte: Autêntica editora. *In*: Apresentação da coleção. [coordenação Jorge Larrosa e Walter Kohan]. 2017.

MACHADO, Arlindo. **A ilusão especular**: introdução à fotografia. São Paulo, Funarte : Brasiliense, 1984.

MATTAR, Sumaya. **Cartografias de si como processo (auto) formativo de educadores**: apontamentos de viagem. PARFOR/UEL. Londrina: p.41-54, 2017.

MEYER, Dagmar Estermann. **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. Trad. Carlos Alberto R. de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

MILLER, Henry. **Trópico de Câncer**. São Paulo: Folha de São Paulo, 2003.

MITCHELL, William John Tomas. **Showing seeing: a critique of visual culture**. *Journal of visual culture*, v. 1, n. 2, p. 165-181, 2002.

NIETZSCHE, Friedrich. **Assim falou Zaratustra**: um livro para todos e para ninguém. Tradução, notas e posfácio: Paulo César de Souza. Companhia das Letras, 2011.

NETO, Mario Cravo. **Flecha em repouso**. Salvador Áries Editora, 2008.
OITICICA, Hélio. e CLARK, Lygia. **Cartas**, UFRJ, 1996.

PARAÍSO, Marlucy. Alves. (Org.) **Metodologias de pesquisas pós-críticas em**

educação. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2021.

PEREIRA, Marcos Villela. **Estética da professoralidade:** um estudo crítico sobre a formação do professor. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2016.

PIGNATARI, Décio. O paleolhar da televisão. In NOVAIS, A. (org) **O Olhar.** São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

PIMENTEL, Leandro. **O inventário como tática: a fotografia e a poética das coleções.** Rio de Janeiro: Contra Capa, 2014. Disponível em: http://www.dobrasvisuais.com.br/wp-content/uploads/2013/03/tese_leandro_abreu_2011.pdf. Acesso: 20 jul. 2022.

REY, Alain (dir.). **Dictionnaire historique de la langue française.** Paris: Le Robert, 1994.

ROLNIK, S. **Do sujeito-em-bloco ao sujeito-em-obra. Ideias para adiantar o fim de um mundo,** Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=9fugzAPsfvM>. Acesso em: 19 out. 2021.

ROLNIK, Suely. **Cartografia Sentimental:** Transformações Contemporâneas do Desejo. Porto Alegre: Sulina; Editora da UFRGS, 2016.

ROLNIK, Suely. O mal-estar na diferença. *in Chimères* nº 25. Association Chimères, Paris, 1995.

ROLNIK, Suely. Esquizoanálise e antropofagia. In: ALLIEZ, Eric (Org.). **Gilles Deleuze: uma vida filosófica.** São Paulo: Editora 34, 2000.

ROUILLÉ, André. A fotografia: entre documento e arte contemporânea. São Paulo: Senac, 2009.

SANTOS, Edmea; FERNANDES, Terezinha; YORK, Sara Wagner. Ciberfeminismo em tempos de pandemia de Covid-19: lives (trans) feministas. *In: Escrivências ciberfeministas e ciberdocentes:* narrativas de uma mulher durante a pandemia Covid-19. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. Disponível em: <https://pedroejoaoeditores.com.br/2022/wp-content/uploads/2022/01/Escrivencias-Ebook-1.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2023

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Cruel Pedagogia do Vírus.** Coimbra, Portugal: Edições Almedina, S.A., 2020.

SAVIANI, Dermeval. **Crise estrutural, conjuntura nacional, coronavírus e educação**– o desmonte da educação nacional. Revista Exitus, v. 10, 2020, p. 1-25. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/146> Acesso em: 12 jan. 2023.

SÉRVIO, Pablo Petit Passos. **Imagens de publicidade e ensino de arte:** reflexões para uma educação da cultura visual. 2015. 359 f. Tese (Doutorado em Arte e Cultura Visual) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015.

SIGNORINI, Roberto. **A arte do fotográfico**: os limites da fotografia e a reflexão teórica nas décadas de 1980 e 1990. Tradução de Carlo Alberto Dastoli. Martins Fontes, São Paulo, 2014.

SILVA, Marco. **Pedagogia do parangolé** - novo paradigma em educação presencial e online. 2003, disponível em: <http://www.icoletiva.com.br/secao.asp?tipo= artigos & id=29>. Acesso em: 03 jun. 2021a.

SILVA, Marco. **Sala de aula interativa**. 5.ed. São Paulo: Loyola, 2010.

SILVA, Sérgio Luiz Pereira da. **Gozo Estético da Cultura Visual**: fotografia, memória e alienação social. 1. ed. Curitiba: Appris, 2020.

SILVA, Sergio Luiz Pereira da. **O irracionalismo de conveniência**: ensaio sobre pós-verdade, fake news e a psicopolítica do fascismo digital. 1. ed. Curitiba: Appris, 2021b.

SIMÃO, Luciano Vinhosa. **DA ARTE. Uma Abordagem Acerca de Sua Condição Contemporânea** (Dissertação de Mestrado em Artes) UFRJ, Rio de Janeiro, 1997.

SONTAG, Susan. **Diante da dor dos outros**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

SONTAG, Susan. **Sobre Fotografia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020. SPINOZA, Baruch. **Ética**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

STRATHERN, Marilyn. **Porcos e celulares**: uma conversa com Marilyn Strathern sobre antropologia e arte. Tradução de Guilherme Cardoso e Alessandra Simoni. Revista Proa, n°02, vol.01, 2010. Disponível em: <http://www.ifch.unicamp.br/proa>. Acesso em: 26/12/2022.

TEDESCO, Silvia Helena. (2015). **A ética da pesquisa e a perspectiva da cartografia**: algumas considerações. Rev. Polis e Psique, 5(2), 32-47.

VIRILIO, Paul. **Estética da desapareição**. Trad. Vera Ribeiro. 1ª Ed. Rio de Janeiro. Contraponto, 2015.

ZANELLA, Andréa Vieira. **Reflexões sobre a escrita da pesquisa como tecnologia de (re)criação de si**. Informática na educação: teoria & prática, Porto Alegre, v. 11, n. 1, 2008. DOI: 10.22456/1982-1654.7126. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/InfEducTeoriaPratica/article/view/7126>. Acesso em: 9 set. 2022.

ZOURABICHVILI, François. **O vocabulário de Deleuze**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2004. 125p. (Conexões; 24).