

DITOS SOBRE PROFESSOR-ARTISTA

*Carmen Lúcia Capra
Luciana Gruppelli Loponte*

RESUMO:

Este artigo apresenta parte de uma pesquisa sobre como a ideia de professor-artista vem sendo proposta para a docência. A pesquisa foi feita na internet buscando publicações em língua portuguesa em 2014 e 2016. Apresentam-se os usos feitos em textos de áreas de Ciências, Física, Engenharia, Propaganda, Zootecnia, Educação Física e Pedagogia, sobre o que são tecidas algumas análises que têm como aporte principal o pensamento de Michel Foucault. O estudo mostra que há uma diversidade de efeitos sobre a formação e a atuação docente que, mais do que poderes e saberes em luta, há formas de governo sugerindo a direção dos corpos e as condutas de professores.

Palavras-chave: professor-artista; docência; subjetivação; governo.

Neste texto, abordaremos o tema professor-artista quando tratado em textos sobre a docência. Pretendemos observar o que vem sendo dito sobre a docência a partir da arte e do artista, a fim de identificar docências e saberes sobre a docência produzidos hoje. Esta atitude é uma tentativa de apresentar a multiplicidade do visível e do enunciável, dos sujeitos, sujeições e modos de subjetivação (FISCHER, 2012) em torno das relações entre docência e arte, tendo como aporte principal o pensamento de Michel Foucault.

Buscaremos descrever como essa ideia vem aparecendo e pensar que relações podem ser traçadas com outros campos de saber, perguntando: a que propósitos são convocados arte e artista para a docência e que efeitos tais composições podem ter sobre professores e sua formação? Afastando a ideia de uma forma original para a docência, interessa identificar o que esse saber produz sobre o ser professor, que heterogeneidades estão sendo veiculadas.

Consultando publicações disponíveis na internet, percebe-se logo que não há um, mas muitos casos nos quais *arte*, *artista* e *artístico*¹ convivem com a docência nos mais diversos campos do saber. Partindo dessa constatação, foi feita uma busca por “professor-artista” no Google Acadêmico a fim de acessar uma variedade ampla de publicações com o termo. A busca foi feita primeiramente em fevereiro de 2014 e foi atualizada em março de 2016, em ambos os casos restringindo-se a publicações em português. Nas duas situações, foram consultadas 10 páginas de resultados.

Em um rápido panorama, constatou-se que diferentes áreas de formação e atuação docente tratam do assunto, sendo bacharelados e licenciaturas de cursos de Artes, Pedagogia e Física, por exemplo. Além disso, deu-se um expressivo aumento na quantidade de textos que

1 Palavras escritas em itálico são as que merecem ênfase.

fazem referência ao professor-artista na área das artes visuais² e o aparecimento de publicações de Portugal no conjunto. As publicações foram organizadas em grupos. Optamos por apresentar neste artigo algumas das abordagens feitas sobre a arte e o artista nos textos de áreas como Engenharia e Ciências, por exemplo, e textos da área de Pedagogia.

Professor-artista: talento, intuição e obra pedagógica

O primeiro grupo de textos constitui-se de publicações das áreas de Ciências, Física, Engenharia, Propaganda, Zootecnia e Educação Física³. Entre a primeira e a segunda busca, com sete e três textos respectivamente, a área que mais se refere ao professor-artista é a de Física, com três publicações; o texto mais antigo é de 2001 na área de Propaganda; o texto mais recente é de 2016, de Educação Física.

Uma das portas de entrada da arte na docência se dá pela via do talento, da autoria ou o que se poderia chamar de “lado artista” do professor. *Talento* é uma vocação pessoal cujo fim é o *ato pessoal* da docência. No professor, essa característica é equiparada àquela do artesão que transforma a matéria em objetos, no caso objetos de ensino, mas também e sobretudo àquela habilidade do artista, que passa da mera técnica à *reflexão sobre a realidade*. Produz-se sobre o professor uma espécie de autoria e reconhecimento pela obra, o que é exemplificado no excerto (da área de Ciências):

[...] percebemos que professores e professoras, no geral, possuem, em seu trabalho cotidiano, várias semelhanças com artistas, pois no que se refere a uma prática docente reflexiva, na qual a racionalidade técnica foi superada e a reflexão é concebida como um dos principais meios de produzir uma prática, o professor pode ser, metaforicamente, comparado a um artista. Superação da racionalidade técnica na docência somada à reflexão sobre os imprevistos. A docência supera a racionalidade mas a retoma na reflexão sobre as surpresas.

Um ser humano que é capaz de elaborar um projeto e possui os meios de produção para concretizá-lo age intencionalmente e proclama, por meio de várias linguagens em sua obra, valores éticos e estéticos. Por apresentar uma obra que sempre será única, optamos pela metáfora do professor como artista - o próprio construtor de sua obra [...] (FEITOSA; LEITE, 2012, p. 75). (Grifo nosso).

Enquanto artesão e artista vão sendo diferenciados por execução e criação – e, nisso, a

2 A atenção foi direcionada às artes visuais, entretanto o conceito tem larga presença na produção de outras artes.

3 Mantivemos a área destacada em cada publicação. Ciências: QUEIRÓZ et al (2002); FEITOSA; LEITE (2011; 2012); Física: QUEIROZ, (2011, 2005, 2001); Engenharia: NITSCH et al (2004); Propaganda: BOEIRA (2001); Zootecnia: PEIXOTO et al (2008) e Educação Física: EUSSE et al (2016).

atribuição de autoria ao artista –, a criação é sugerida à docência para que o professor seja *mais que um técnico*, sendo um professor-artista. A arte abre um caminho para que se vá *mais além* do conhecimento científico, teórico e técnico, podendo até superar a diferença entre o saber específico e o saber da docência. Esta superação, este mais, é precisamente a *obra pedagógica* do professor-artista.

À ideia de que o artista dá vida à obra de arte, corresponde a de que o professor-artista dá vida à sua prática (obra) pedagógica e cria porque tem uma *necessidade vital* de criar. Sendo talentosos e criadores, conseguem lidar com os problemas que ocorrem em suas atividades, situação própria de *uso de seus talentos* para, por exemplo, *sistematizar artefatos* para o ensino, criar as *manobras* necessárias para a compreensão das *particularidades* das turmas, conectar os alunos com as teorias.

Dos aspectos da criação da obra do professor-artista, fala-se que sua origem é de uma *inspiração livre*, que *não prima por praticidade* e *não se filia a uma lógica de fazer mercantil*. Assim, a formação de professores nunca deve se assemelhar a um treinamento, porque professores precisam ser capazes de fazer questionamentos. Por isso se busca na arte uma tal *atitude*, que potencialize o espírito docente para *transformar* alunos que, como *alunos-espectadores*, serão capazes de finalizar a obra do professor (EUSSE et al, 2016).

Há ressalvas, todavia, a essa *dupla atribuição* de professor e de artista. Primeiro, a de não gerar um produto para ser apenas *disposto* ao uso dos outros, pois a obra de arte docente é um objeto diferente das coisas úteis, não é um simples instrumento. Ademais, o professor que é artista *trabalha bem*, trabalha melhor e, mesmo que sua função seja *modesta* no acompanhamento da educação dos alunos, é para si mesmo uma função *vital*. Segundo, a originalidade do professor-artista pode encontrar *limitações para sua existência* no modo problemático como hoje se encontram as escolas, ao mesmo tempo em que pode ser uma *alternativa para suportá-las*.

No caso de o professor ser de fato artista, e isto se refere à docência na graduação, eles são possuidores de *habilidades inatas*. O artista que é professor tende ao isolamento porque o centro de sua experiência é a criação, e *criar para si*, para *sua obra, fora do mundo real*, pode ser um problema. Só que o mundo universitário (na Propaganda) *não pode estar às voltas* dos professores-artistas, e entre quem cria e quem compreende a complexidade do mundo, que seja priorizado aquele que atende ao mercado. “O professor que se torna um artista [na Engenharia], assim como aquele que se torna um aplicador de técnicas, caminham juntos para extremos que não atingem a maior parte dos alunos.” (NITSCH et al, 2004, p. 4).

O que a arte oferece a professores passa por *associar* ciência à emoção e à

criatividade, *unir* técnica à cooperação, *superar* o argumento técnico na docência, *contribuir com* ou *fazer a passagem* da técnica para a reflexão sobre a realidade, daí a importância da arte na formação e no exercício docentes. A arte *amplia* o repertório pedagógico, *compõe um modelo* de formação docente e o *consolida*. Havendo alguns princípios artísticos na docência, haveria *humanidade*, *maleabilidade* ou certas *habilidades de manejo* com o inesperado.

Vale pensar com Foucault sobre como se constituem os sujeitos, fazendo aproximações ao nosso campo de análise. Colocar em interação professor e artista, docência e arte, é pôr em interação os campos formadores de cada âmbito. Então ocorre o encontro de discursos, de “[...] jogos estratégicos, de ação e de reação, de pergunta e de resposta, de dominação e de esquivas, como também de luta [...]” (FOUCAULT, 2003, p. 9), efetivados em práticas sociais que constituem um sujeito que nunca é nem nunca será definitivo.

Professor-artista: do sentimento à criação performática

O segundo grupo é composto por textos da educação⁴; o mais antigo é de 1994 e o mais recente, de 2013. Há conferências, publicações científicas e trabalhos apresentados em congressos. No conjunto dos autores há um autor de vulto (VIGOTSKI, 2012), vários professores universitários, entre eles professores portugueses (FLORES; FLORES, 1998; PINTASSILGO; PEDRO, 2012), e um acadêmico de Pedagogia (SILVA, 2008).

O universo dos textos versa sobre o trabalho docente enquanto ensino, pedagogia e currículo. Professor-artista é o que *ensaia* novas formas de ensino (individualmente, com seus pares ou com os alunos em sala de aula), dedicando-se à criação de instrumentos para o trabalho docente. A arte oferece para isso uma riqueza que pode gerar pensamento, fazendo progredir a capacidade de *criação individual* do professor e, a partir disso, fazer progredir seu trabalho.

A concepção artística de criação tem um propósito relacionado ao caráter singular, imprevisível até, das situações educativas. Por isso, a capacidade de criar do professor-artista é o que pode contar com *intuição*, *emancipar*, promover *autenticidade*, contribuindo na sua ação frente às situações únicas, talvez de *incerteza* e *conflito*, na hora de ensinar. Além disso, se intensificada, a criação passaria à vida e seria ininterrupta, daí o prenúncio de que os sentimentos e ideias que se dariam apenas na arte, passariam a impregnar a vida inteira

4 LOBO (1994); FLORES, FLORES (1998); LÜDKE (2001); PLANTAMURA (2002); ALMEIDA, WOLFF, DANTAS (2003); SILVA (2003); LÜDKE (2004); SILVA (2008); CHALUH (2011); COSTA (2011); VIGOTSKI (2012); PINTASSILGO, PEDRO (2012); CORAZZA (2012, 2013).

(VIGOTSKI, 2012).

As artes são consideradas *críticas* perante o campo artístico e o mundo em geral; elas servem de exemplo à docência que, sob seu impulso, poderia privilegiar a *experiência existencial e afetiva* na educação pela via do *questionamento* do mundo conceitualizado. Ademais, como arte também é dar forma, o espírito artístico é interessante para mexer na forma de práticas pedagógicas rígidas.

O professor também é um *agente curricular* cuja prática solicita a tomada de *decisões* e a formulação de *juízos*. Tendo essa atribuição, termina por administrar o trânsito do conhecimento à vida e administrar a própria vida escolar para a inserção do conhecimento nela.

Existem referências ora sutis, ora enfáticas à *solidão* do professor, à luta que trava *internamente*, aos *incômodos e insatisfações pessoais* de quando precisa, por exemplo, adaptar ou reduzir sua *sinceridade pedagógica* em razão das prescrições que enfrenta no trabalho docente. Parece estar em desenaixe do mundo da pedagogia. A educação auxiliada pela arte seria o meio de dar vazão aos desejos de ensinar (e de aprender) alegre e participativamente. Esse tipo de abordagem insere *emoção* e *sentimento* na docência, além de certas atitudes mais leves, que se pretendem menos normatizadas, cuja sede é a *subjetividade* docente, no sentido de sua interioridade, no que tem de único. Assim, em vez de transmitir saberes, o professor-artista *joga* com as palavras e *poetiza* com os alunos quando os convida à *fala* e à *expressão*.

Enquanto isso, um outro movimento com a arte vai sendo delineado. Serviria de exemplo a *lição emancipadora* do artista para a *lição embrutecedora*. O artista, quem tem *necessidade de igualdade*, seria o oposto do professor explicador, aquele que atua por desigualdade. O trabalho do professor-artista seria um *meio de expressão* necessariamente *partilhado* com outros, ideias de arte e de artista levados à educação sem carregar aqueles traços mais triviais e marcados do âmbito artístico como talento, originalidade, intuição, redenção. Fala-se, então, de uma *experimentação estética de coisas do mundo* e do *mundo da educação* que, em lugar de se reportar à interioridade docente, propõe agora um professor que *é vários*. As anteriormente citadas metáforas e analogias com o artista, dão lugar para *professor e artista*, um professor, *além disso*, artista.

Principalmente em textos recentes, a arte na docência é associada ao *desejo pelo novo na educação*, e, para isso, necessariamente reivindica presença e ação do corpo. Fala-se em *gostos, sabores, sangue, coração, sensações, paixão*, e a arte tem uma *fisiologia*. Em última instância, passa a valer a responsabilidade do professor em combater modelos e imitações – a

morte – com o que está em movimento – a vida. Trata-se de uma arte que *extrapola* o conhecimento escolar e que se desvincula da função representativa, ultrapassando os limites disciplinares da arte e da educação. O professor agora é um *criador performático* em encontro com a arte, ele *inventa* na escola, *inventa* o currículo entre existências e estéticas. Aí quaisquer fronteiras são indeterminadas, tanto que a docência que pode *desestabilizar* a educação constitui-se por uma condição múltipla, de *coletividade*.

Muito mais que um vocabulário, o que recentemente vem sendo proposto à docência em relação à arte (e também à ciência e à filosofia) são movimentos, atitudes, posturas ousadas, porque a reação possível com as *verdades mortas* que se reafirmam insistentemente na escola é a guerra. Cruzar de *flechas*, *vazão* de ideias, *vertigem*, *delírio*, *embriaguez*, *espreita*, *desafio*, impelem a todo tipo de *desenraizamento*, à *liberação*, à *imaginação*. As *viagens*, as *loucuras*, os *rasgos*, as *vivências relacionais* visam atravessar limiares do que é, do que sempre foi, para dar a vez a *um vir a ser*. Pode-se citar ainda que estas abordagens aspiram instituir *perspectivas ativas* e *deslocamentos afirmativos* na *renovação* do sistema educacional, daí ser fundamental o professor acolher os elementos originais da arte, causar-lhes uma *desordem* e dar a vez à *recriação*.

Dos principais autores empregados como base da ideia de professor-artista, são referenciados (em textos específicos e separadamente) Lev Vigotski, Karl Marx, Theodor Adorno, John Dewey e Jacques Rancière. Já Lawrence Stenhouse, Donald Schön, Elliot Eisner, Kenneth Zeichner e Maurice Tardif são autores empregados conjuntamente nos referenciais teóricos. Friedrich Nietzsche, Gilles Deleuze e Félix Guattari são os autores presentes nos textos mais recentes.

Professor-artista: outra forma de subjetivação docente

Que efeitos as articulações entre arte, artista e docência implementam e o que produzem sobre a docência é o nosso foco, tendo como concepção de base que o que se vem dizendo são versões formadas por entrelaçamentos entre saber e poder, válidas em certos momentos. Conhecer mais a fundo o que vem sendo dito é uma tentativa de perceber o caráter contingente das formações entre arte, artista e docência, uma maneira de evitar as hegemonias e o pensamento único (VEIGA-NETO, 2012).

Para Foucault (2013), descrever a formação de um objeto de análise é importante para identificar as maneiras pelas quais ele, em sua imprevisibilidade, se modifica. Isso porque,

mesmo que uma formulação seja a mesma nas palavras, não significa que a cada vez esteja enunciando o mesmo. Toma-se, então, o tema deste estudo para, assumindo os riscos, compreender o que o constitui e perguntar: por que razões recorre-se à arte e ao artista, o que os torna necessários e importantes na docência? Que práticas, que ações estão atuando no sujeito da docência?

Há um conjunto de incrementos artísticos sendo propostos e que repetidamente se dirigem à individualidade do professor, à necessidade de criar, à unicidade e à autoria de uma obra. São maneiras de ser bem determinadas, que mostram como a pessoa se fabrica no interior de certos instrumentos de subjetivação.

Fischer (2012) explica que para Foucault, “subjetividade” tem a ver com o jogo de verdade em que está inserida a relação do sujeito com ele mesmo. São “[...] as práticas, as técnicas, os exercícios, num determinado campo institucional e numa determinada formação social – pelo qual ele se observa e se reconhece como um lugar de saber e de produção de verdade.” (FISCHER, 2012, p. 54). Esses processos de subjetivação – o professor-artista é um deles, em nossa época – vão produzindo modos de existir próprios de cada tempo. O sujeito ocupa então um lugar, que é motivado na e pela ordem do discurso, porém não deve ser entendido como único. O sujeito não é só aquele de tal subjetividade que preenche determinado lugar, não há um eu único a ser preservado. “Essa aspiração permanente à unidade seria a grande ilusão que nos mantém em nossa normalidade.” (FISCHER, 2012, p. 54)

Nosso modo de ser, aquele que preenche certos lugares, são circunstâncias históricas culturalmente instituídas. Não é uma decorrência natural, portanto, que originalidade, criação e imaginação do professor sejam peculiares à docência. Ao fim e ao cabo, o apelo ao que “é próprio” do professor atende a quê? Ronda a docência um *mais* – lidar mais engenhosa ou humanamente com os problemas, saber criar mais do que saber técnicas – porque também ronda um *menos*. Ao deslocar para a esfera intangível do talento, da interioridade e da imaginação, coloca na mesma esfera questões da prática docente que dependem de diversos fatores e atores. Atribui-se uma carga ao indivíduo que se refere a um campo específico, porém compartilhado, que é o da educação, onde por princípio político as questões que lhe são próprias necessitam ser deliberadas e produzidas conjuntamente.

É possível assim falar de diferentes práticas, certas maneiras de ser, determinações do sujeito da docência e certos rituais, sequências de ação, origens e destinos em torno da docência. Por vezes, fala-se em uma criação docente totalmente livre e sem fins práticos, apenas estéticos. Entretanto, os fins atendem bem à imprevisibilidade dos momentos de

convivência com os alunos, quando *algo deve acontecer* para que compreendam as teorias. Trata-se de um tal manejo ou modo de propiciar a interação com certo tipo de conhecimentos. A ênfase está em algo próprio ao docente, algo muito especial que faria as *coisas acontecerem* quando ensina.

Quando Foucault (2005) define o sentido político de disciplina, fala da vigilância sobre os indivíduos no controle da sua conduta, do seu comportamento e das suas atitudes, a fim de intensificar seu rendimento e multiplicar suas capacidades. Explica tratar-se de um meio de colocar esse alguém no lugar onde será mais útil. Ao pensar a criação docente por esta via, mesmo que disponha alguma liberdade, faz-se a manutenção de um sistema de ensino calcado na hierarquia de saberes. O fim estético da criação docente se mostra apenas como forma e promessa, pois ao conservar posições (ensinar e criar ou aprender e ser espectador), mantém uma política bem definida.

É no nível de uma série de exercícios que os mecanismos de poder operam, formando o que Foucault nomeia de “tecnologia individualizante de poder”. “É uma tecnologia que foca os indivíduos até em seus corpos, em seus comportamentos; se trata, grosso modo, de uma anatomia política, uma política que torna alvos os indivíduos até anatomizá-los.” (FOUCAULT, 2005, p. 20). Na anatomia política da atuação docente, habitam figuras nitidamente reconhecíveis: um professor, muitos alunos; um corpo, muitos corpos e cada um em *si mesmo*. No escopo de nosso estudo, o próprio professor é alvo de um tipo de tecnologia individualizante.

O que foi descrito nos autoriza falar sobre afastamentos, separações e binarismos que a arte daria conta de superar: ciência e emoção cognitiva, ciência e criatividade, teoria e prática, racionalidade técnica e reflexão, transmitir e repetir, direção e dirigidos. À arte estaria destinado o papel de unir, associar, misturar, fazer o trânsito entre, facilitar o direcionamento, o que sugere o encaminhamento ao pensamento de Schiller, filósofo, artista, escritor, ator e poeta do século XVIII.

A educação ganha clara função na filosofia schilleriana uma vez que os *instintos* das pessoas podem ser orientados pela educação, pois “[...] para um herdeiro das Luzes como Schiller, não há projeto educativo sem a crença num progresso do indivíduo e da humanidade.” (JIMENEZ, 1999, p. 158). A ideia de melhoramento e progresso merece atenção, pois diz Laddaga (2012, p. 36) que na experiência sensorial estética “[...] reside a promessa de um novo mundo da Arte e uma nova vida para os indivíduos e as comunidades.”

Nas cartas de Schiller há elementos que cristalizaram ideias sobre a arte e que aparecem no elo descrito entre arte e docência, artista e professor: a arte é algo que está no

mundo, mas que promove um certo tipo de experiência de abertura a outros modos de sensorialidade ou inteligência. Na medida em que tal abertura é condição para uma vida mais intensa e íntegra, forma-se uma cultura das artes de base forte e coerente com ideais progressistas.

O que foi exposto é parte do sinuoso caminho de investigação sobre de que é feito o vínculo entre a arte e a docência quando se atribui à arte a função de conectar frações do agir humano. A esse elo dedica-se um voto que tem a ver com a promessa de que a arte dá no mundo, mas conduz para fora dele, quando é autônoma, porém depende de certas práticas para existir. Seria a arte a realizadora de um vínculo que não tem como se efetivar: de um lado, mantêm-se técnica, teoria e racionalidade, e persistem de outro, criatividade, emoção interpessoal e prática. A arte cumpriria uma “moralidade do útil” associando práticas e conceitos límpidos, porque plenamente resolvidos em si, que não deixam margem para serem pensados (SKLIAR, 2012) de outras maneiras. Um novo e distinto elemento, certa concepção (moderna) de arte, seria capaz da conciliação desejada para fazer progredir o trabalho docente pela criação, bem como o ensino, a educação, a vida.

O sujeito da docência desperta grande interesse (o mesmo vale para o artista), o que pode ser compreendido pela explicação de Foucault sobre o surgimento do “homem”. No interior do saber clássico, o homem não era uma noção vigente, pois a gramática ou a economia, por exemplo, precisavam apenas do seu próprio discurso para existir, não de uma ciência do homem (FOUCAULT, 2011, p. 141). A noção se constituiu no século XVIII quando o homem passou a ser entendido como aquele que vive, fala e trabalha, que conhece a vida, a linguagem e o trabalho e aquele que pode ser conhecido porque vive, fala e trabalha (FOUCAULT, 2011).

A docência é objeto de saber na medida em que professores *são, conhecem e são conhecidos*. O discurso produzido sobre a docência e aquele que o enuncia, parafraseando Veiga-Neto, são instituições (no sentido de ser algo estabelecido) que manifestam, por si, uma ordem que lhes é anterior e na qual estão imersos (2005, p. 120). O “discurso subjetiva”, diz o autor, e de nossa parte, aventamos que “professor-artista” é uma outra forma de subjetivação docente. Não obstante a possível face inovadora do termo, perguntamos com Fischer: “como e por que lutar contra quem nos protege e quer nosso bem?” (2012, p. 56). Como e por que problematizar a junção entre professor e artista se as intenções são, a princípio, benéficas?

Uma das lutas sociais descritas por Foucault seria aquela contra as amarras do indivíduo a si próprio e aos outros (VEIGA-NETO, 2005, p. 137). Trata-se da luta contra as formas que não param de “[...] sofisticar as estratégias de poder, criando-se dispositivos cada

vez mais complexos, nos quais os indivíduos terminam por enredar-se, tomando para si as próprias ações que lhe cingem a subjetividade [...]” (FISCHER, 2012, p. 57).

Quando é a “sua” ação pedagógica que está no foco das recomendações, o professor-artista ganha uma posição no regime de controle e, ao fim e ao cabo, é a sua individualidade em forma de obra pedagógica que está exposta. Se “[...] nos tornamos sujeitos pelos modos de investigação, pelas práticas divisórias e pelos modos de transformação que os outros aplicam e que nós aplicamos sobre nós mesmos”, interessa desencobrir e desnaturalizar o que pode haver aí de manipulação, arbitrariedade e opressão (VEIGA-NETO, 2005, p. 135).

Sob outra perspectiva, é possível identificar diversas tentativas de fuga conferidas aos professores: escapar das generalizações, desviar do sistema, evitar a dissolução da vida. Porém, dá-se um impasse por uma função tacitamente aceita: abrir espaço na vida ordinária para introduzir novos conhecimentos pela via do ensino.

Os modos com que o artístico foi apropriado pelo discurso da docência sugerem uma variedade de análises que não havemos de esgotar. Antes, aproximamos esta constatação do que se pode ver desde já, a sobreposição de camadas e mais camadas de sentidos distintos, comunicáveis entre si – multiplicidades, no termo foucaultiano – que desafiam nosso pensamento sobre “[...] os modos dispersos pelos quais nos tornamos a diferença que hoje somos.” (FISCHER, 2012, p. 26).

Dentre essa dispersão, vê-se iniciar um pensamento em torno à docência e à arte que parte de princípios diferentes. A arte passa a desempenhar uma função na vida da educação não apenas como complemento à lida docente, mas como promotora de movimento nas posições dos sujeitos. Assim, a arte na docência passa de uma inspiração a um *espírito inquiridor* e *artífice* que liga o vivido e o vivível (COSTA, 2011). Saem de cena as metáforas e analogias com o artista, porque agora não se trata de aproximação com a arte, mas de tomada dela mesma como meio para *tradução, criação, transcrição* (CORAZZA, 2013) na educação.

O professor que toma a arte para seu agir (diversamente de agir *como* o artista) é, assim, um professor que tem um corpo e este corpo é presente. Não se limita a diferenciar-se pela arte nem se vincula a qualquer modo de representação artística, pois a decadência que toma a escola só pode ser combatida com uma guerra. É preciso corpo e voz para dizer: “Basta, eu ainda vivo! Não quero para mim as verdades, muito menos a ilusão de que as tenho!” (COSTA, 2011, p. 285). O professor tem voz e libera outras vozes impedidas de existir; em nossos dias, quando arte e docência estão juntas, trata-se de uma arte como devir e do *devir-artista*. São modos de evocar (e, sobretudo, realizar) deslocamento, desenraizamento,

imaginação e ficção.

Com o que foi exposto, mostra-se que não é possível falar de uma síntese ou de uma função unificante de um sujeito, somente de sua dispersão (FOUCAULT, 2013). Se existem regularidades nas posições de subjetividade apresentadas, não são sobre elas que se deve pensar, mas sim, para Foucault (2013), sobre a dispersão do sujeito e sua descontinuidade em relação a si mesmo.

Ao apresentar diversos modos de abordagem ao professor-artista, nosso intuito foi o de compor o conjunto de “versões dos fatos”. As produções mais recentes são as versões mais novas sobre as relações entre docência e arte. Dessa forma, entre versões em pleno movimento, para ainda exercitar a dúvida, encaminhamos o fechamento com a contradição levantada por Fischer: “[...] como e por que duvidar daquele que se dirige a nós e nos investiga, para supostamente servir-nos de uma melhor forma?” (2012, p. 57). Com a autora, entendemos a necessidade de olhar profunda e criticamente a todas as formas de sujeição do homem e, “se o poder existe em ato de ambos os lados”, nossa tarefa é rastrear espaços e modos de resistência no ser professores.

Ao final...

É possível dizer que quando arte e artista são evocados para a docência, há uma diversidade de efeitos sobre a formação e a atuação docente. Quando se cria uma nova categoria, no caso professor-artista, instala-se uma individualização, uma distinção. Não é “mais do mesmo” o que se fala e a própria categoria sempre muda. Daí que escamar a instalação das verdades produzidas sobre a arte na docência tem importância: o que poderia ser uma libertação pode ser outra forma de captura (FOUCAULT, 2011).

Buscar as condições de instalação das verdades é um exercício árduo feito tanto para ganhos quanto para perdas de estratégias, de nomes, de estabilidades. Ademais, é um modo não de apreender o mundo, mas permitir que nos dirijamos neste mundo (VEYNE, 2008) para além da mentalidade e da prática correspondentes e componentes a condutas ditas certas. Mais do que poderes e saberes que incidem sobre nós, mesmo que os motivos ditos nobres, são formas de governo que dirigem nossos corpos e condutas.

Os conflitos do trabalho docente não serão solucionados com ingredientes transcendentais. A experiência docente não pode ser pensada isolada do contexto no qual se insere e na rede discursiva que o compõe. E a arte pode ser tomada isoladamente, também ela se faz por instituições. Na mesma ótica, os outros que atravessam os professores e são

atravessados por eles não podem ser negligenciados, o que seria, mais uma vez, deixar agir os mecanismos que atomizam e controlam os indivíduos. “Nada é mais inconsistente do que um regime político indiferente à verdade; mas nada é mais perigoso do que um sistema político que pretende prescrever a verdade.”, alertou Foucault (2014, p. 245).

Dessa forma, se o objetivo último do artista na docência é contribuir à educação, o desejo de problematizar a docência deve levar igualmente à problematização do que se vem entendendo como arte e artista, que efeitos produzem e, sobretudo, de que maneira o que se propõe pode efetivamente “transformar o universo dos possíveis” (RANCIÈRE, 2009) na docência.

Referências:

AGAMBEN, Giorgio. **Por uma teoria da potência destituente**. Tradução de Luhuna Carvalho. Revista Punkto. 2013. Disponível em: <<http://www.revistapunkto.com/2015/05/por-uma-teoria-da-potencia-destituente.html>>. Acesso em: 19 abr. 2016.

ALMEIDA, Sergio Antunes de; WOLFF, Simone; DANTAS, Marcos. **O capital- educação: quando o professor se torna redundante**. Trabalho apresentado no II Encontro da ULEPICC, Bauru, SP, 2008. Disponível em: <http://www2.faac.unesp.br/pesquisa/lecotec/eventos/ulepicc2008/anais/2008_Ulepigg_0028-0048.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2016.

BOEIRA, Marino. Ensinar Propaganda é Coisa de Artistas ou Pensadores? **Revista FAMECOS: mídia, cultura e tecnologia**, Porto Alegre, v. 1, n. 14, p. 128-130, abr. 2001. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/view/3109>>. Acesso em: 22 abr. 2016.

CHALUH, Laura Noemi. Emancipar ou Embrutecer? **Versão Beta**, São Carlos-SP, v. 62, ano IX, n. 1, p. 65-70, jan.-mar. 2011. Disponível em: <<http://www.versaobeta.ufscar.br/index.php/vb/article/viewFile/288/242>>. Acesso em: 30 mar. 2016.

CORAZZA, Sandra Mara. Currículo Escolar: transcrições do contemporâneo. Conferência realizada no **XI Seminário Nacional de Educação Aprender a Reaprender na Sociedade Contemporânea**, Lajeado, RS, mai. 2013. Disponível em: <http://palavracoes.com/portal/artigos/xi_sne_sandra_corazza.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2016.

_____. Contribuições de Deleuze e Guattari para as Pesquisas em Educação. **Revista Digital do LAV**, n. 8, ano V, mar. 2012. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/revislav/article/view/5298>>. Acesso em: 25 abr. 2016.

COSTA, Gilcilene Dias da. Curricularte: experimentações pós-críticas em educação.

Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 36, n.1, p. 279-293, jan./abr., 2011. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/11554>>. Acesso em: 25 abr. 2016.

EUSSE, Karen Lorena Gil et al. A prática pedagógica como obra de arte: aproximações à estética do professor-artista. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 11-17, mar. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32892016000100011&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 25 abr. 2016.

FEITOSA, Raphael Alvez; LEITE, Raquel Crosara Maia. A Formação de Professores de Ciências Baseada em uma Associação de Companheiros de Ofício. **Revista Ensaio**, Belo Horizonte, v. 14, n. 1, p.35-50, 2012. Disponível em: <<http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/ensaio/article/viewFile/383/793>>. Acesso em: 16 abr. 2016.

_____; _____. **O trabalho e o saber docente**: construindo a mandala do professor artista-reflexivo. Rio de Janeiro: Câmara Brasileira de Jovens Escritores, 2011.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Trabalhar com Foucault**: arqueologia de uma paixão. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

FLORES, Maria Assunção; FLORES, Manuel. **O Professor-Agente de Inovação Curricular**. Centro de Estudos em Educação e Psicologia da Universidade do Minho, 1998. Disponível em: <<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/657/1/MariaAFlores.pdf>>. Acesso em: 25 abr. 2016.

FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos**: ética, sexualidade, política. Organização, seleção de textos e revisão técnica Manoel Barros da Motta; Tradução de Elisa Monteiro, Inês Autran Dourado Barbosa. **Ditos & Escritos V. 3ª ed.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

_____. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

_____. **Arte, Epistemologia, Filosofia e História da Medicina**. Organização, seleção de textos e revisão técnica Manoel Barros da Motta. **Ditos & Escritos VII**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.

_____. Las Redes de Poder. In: FERRER, Christian. (Org.). **El Lenguaje Libertario. Antología del pensamiento anarquista contemporáneo**. La Plata: Terramar, 2005. Disponível em: <http://argentina.indymedia.org/uploads/2011/05/el_lenguaje_libertario.pdf> Acesso em: 24 abr. 2016.

_____. **A Ordem do Discurso**. Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 1996.

GALLO, Sílvio. Repensar a Educação: Foucault. **Revista Educação & Realidade**, Dossiê Michel Foucault, v. 29, n. 1, p. 79-97. 2004. <<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/25420>>

JIMENEZ, Marc. **O que é estética?** São Leopoldo, RS: Ed. UNISINOS, 1999.

LOBO, Yolanda Lima Lobo et al. A Formação de um "Novo" Tipo de Professor no Modelo Nacional-Desenvolvimentista (1950/1962). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 75, n. 179-80-81, p. 327-332, jan./dez. 1994. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/1163>>. Acesso em: 25 abr. 2016.

LÜDKE, Menga. Um Estudo sobre as Relações entre o Professor da Educação Básica e a Pesquisa. **Revista Lusófona de Educação**, v. 3, 23-34. 2004. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34900303>>. Acesso em: 14 abr. 2016.

_____. O professor, seu saber e sua pesquisa. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 22, n. 74, p. 77-96, 2001. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302001000100006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 26 abr. 2016.

NITSCH, Julio Cesar et al. **Engenheiro-professor ou professor-engenheiro: reflexões sobre a arte do ofício**. Trabalho apresentado no Congresso Brasileiro de Educação em Engenharia, Brasília, 2004. Disponível em: <http://www.abenge.org.br/CobengeAnteriores/2004/artigos/10_227.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2016.

PEIXOTO, Erika Cosendey Toledo de Mello et al. Rompendo estereótipos: metodologia participativa no ensino da zootecnia. **Revista da FZVA**, Porto Alegre, v. 15, n. 1, p. 200-209, 2008. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fzva/article/view/3716/2860>>. Acesso em: 25 abr. 2016.

PLANTAMURA, Vitangelo. Zonas de inovação e contextos formativos para competências crítico-reflexivas. **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 2, p. 13-21, 2002. Disponível em: <<http://www.senac.br/BTS/282/boltec282b.htm>>. Acesso em: 20 abr. 2016.

PINTASSILGO, Joaquim; PEDRO, Lénia Cristina. **A disciplina de didáctica especial na escola do magistério primário de Lisboa: o exemplo do Prof. Moreirinhas Pinheiro**. Trabalho apresentado no Congresso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana. Formación de élites y educación superior en América Latina, Salamanca, 2012. Disponível em: <<https://docs.google.com/file/d/0B8cQ40CDoXA3azNHUIBybk1EZ0U/edit>> Acesso em: 25 abr. 2016.

QUEIROZ, Glória et. al. O Professor Artista-reflexivo de Física, a Pesquisa em Ensino de Física e a Modelagem Analógica. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, América do Norte, 1, nov. 2011, p. 1-13. Disponível em: <<http://revistas.if.usp.br/rbpec/article/view/192/177>>. Acesso em: 17 abr. 2016.

_____. et al. A modalidade de interação triádica na formação do professor de Física. **Enseñanza de las Ciencias**, n. Extra, 2005, p. 1-6. Disponível em: <<http://ddd.uab.cat/record/76362?ln=ca>>. Acesso em 28 abr. 2016.

_____; et al. Construindo Saberes da Mediação na Educação em Museus de Ciências: o caso dos mediadores do museu de astronomia e ciências afins. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, p. 77-88. 2002. Disponível em: <<http://www.cienciamao.usp.br/tudo/exibir.php?midia=rab&cod=construindosaberesdamedi>>

>. Acesso em: 12 abr. 2016.

_____; et al. O Professor Artista-Reflexivo de Física, a Pesquisa em Ensino de Física e a Modelagem Analógica. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores em Ciências**, v. 1, n. 3, 2001. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/mydownloads_01/visit.php?cid=40&lid=3707>. Acesso em: 10 fev. 2016.

RANCIÈRE, Jacques. **A Partilha do Sensível: Estética e Política**. São Paulo: EXO experimental; Editora 34, 2009.

SILVA, Marco. **Pedagogia do Parangolé - novo paradigma em educação presencial e online**. 2003. Disponível em <http://www.saladeaulainterativa.pro.br/texto_0004.htm>. Acesso em: 23 abr. 2016.

SILVA, Valmir da. **A Contribuição da Arte com seu Significado Histórico, Social e Cultural na Formação do Professor Pedagogo**. Trabalho apresentado no 8º Encontro de Ações e Reflexões sobre o Ensino de Arte e Encontro Regional de Pólos da Rede Arte na Escola (UFU / UFG / UnB / UFMS / UNIPAM), Uberlândia, 2008. Disponível em: <<http://www.nupea.fafcs.ufu.br/8ERAEA.htm>>. Acesso em: 22 abr. 2016.

SKLIAR, Carlos. **Desobedecer a Linguagem**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

SUZUKI, Márcio. O Belo como Imperativo. In: SCHILLER, Friedrich. **A Educação Estética do homem: numa série de cartas**. Tradução de Roberto Schwarz e Márcio Suzuki. São Paulo: Iluminuras, 2014.

VEIGA-NETO, Alfredo. É preciso ir aos porões. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 50, p. 267-282, ago. 2012. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782012000200002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 23 abr. 2016.

_____. **Foucault & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

VEYNE, Paul Marie. **Como se escreve a história; Foucault revoluciona a história**. Tradução de Alda Baltar e Maria Auxiadora Kneipp. 4ª ed. - Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

VIGOTSKI, Liev. A Psicologia e o Professor. Tradução de Cláudia Schilling. **RPD – Revista Profissão Docente**, Uberaba, v. 12, n. 25, p. 95-114, jan/jun. 2012 <<http://www.revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/viewFile/557/664>>. Acesso em: 24 abr. 2016.