

PPGE/UFSM, RS

BACKES, Francieli

MESTRA 2017

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE**

**MATRIOSKAEM MUTAÇÃO: PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO
NA DOCÊNCIA EM ARTES VISUAIS**

DISSERTAÇÃO DE Mestrado

Francieli Backes

Santa Maria, RS, Brasil

2017



**MATRIOSKA EM MUTAÇÃO:
PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO NA DOCÊNCIA EM ARTES VISUAIS**

Francieli Backes

**MATRIOSKA EM MUTAÇÃO: PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO NA
DOCÊNCIA EM ARTES VISUAIS**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa Educação e Artes da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do título **Mestra em Educação**.

Orientadora: Professora Dra. Marilda Oliveira
Comitê de Orientação: Professor Dr. Leonardo Charréu

Santa Maria,RS
2017



Ficha catalográfica elaborada através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Central da UFSM, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Backes, Francieli

A MATRIOSKA EM MUTAÇÃO: PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO NA
DOCÊNCIA EM ARTES VISUAIS / Francieli Backes.- 2017.
90 p.; 30 cm

Orientadora: Marilda Oliveira de Oliveira

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em
Educação, RS, 2017

1. Processos de Subjetivação 2. Docência em Artes
Visuais 3. Complexidade 4. Bricolagem 5. Matrioska I.
Oliveira de Oliveira, Marilda II. Título.



Aprovado em 21 de agosto de 2017

Marilda Oliveira de Oliveira, Dra. (UFSM)
(Presidenta/Orientadora)

Úrsula Rosa da Silva, Dra. (UFPel)

Vivien Kelling Cardonetti , Dra. (UFSM)

Cristian Poletti Mossi, Dr. (UFRGS)

Santa Maria, RS
2017

DEDICATÓRIA

Dedico esta pesquisa àquela que foi a inspiração para tal, a qual guardarei para sempre em meu ser a mansidão da voz. Mulher que ama o conhecimento e que de igual forma me fez amá-lo.

Incansável, com poucos recursos, entre a semente na terra e o tempo escasso, um livro nos intervalos do trabalho duro.

Dedico esta pesquisa a ti Anna Linz, minha avó, como forma de agradecimento por deixar em minha imaginação infante estas doces memórias que se traduzem em escrita.



AGRADECIMENTOS

A minha imensa gratidão à Jonara por plantar em mim o desejo em seguir os estudos e ingressar no curso de Mestrado em Educação.

Ao Adriano por abraçar este desafio comigo, estando ao meu lado, tornando os dias mais leves e cheios de cor.

À minha família, meus pais Nelson e Lia os quais não medem esforços para apoiar meus estudos e meu crescimento como ser humano.

Aos colegas do GEPAEC, os quais contribuíram imensamente para o crescimento desta escrita.

Ao professor Leonardo, pelas orientações, pelo apoio, incentivo e principalmente por acreditar nesta pesquisa e abraçá-la juntamente comigo.

À Marilda, não só pela orientação cuidadosa e dedicada, mas por todo o movimento que me causa como docente desde os tempos da Licenciatura em Artes Visuais. Pela doçura e preocupação com a formação de professores, e por sua amizade.

Às direções, colegas e estudantes das Escolas Felipe dos Santos e Margarida Lopes por seu apoio.

À Diane pela amizade e o cuidado.

À Angélica, Carin, Ana Cláudia, Cláudia Fran, Juliana, Dani, Rose, Sara, pelas contribuições preciosas que muito enriqueceram esta pesquisa.

Gratidão.



NOTA DE ABERTURA

Esta é uma escrita de movimentos e sobreposições. A *matrioska* é uma boneca tradicional da cultura russa, dentro dela se inserem diversas outras bonecas semelhantes, porém, não iguais àquela que a contém. Cada movimento de abrir a *matrioska* é um encontro com o novo, uma surpresa. Carrega em si também a simbologia das gerações e da cultura que transita de uma geração à outra. Nesta escrita ela é companhia de caminhada, conversa conosco para pensarmos a multiplicidade para além do sujeito. O conceito de identidade encontra aqui linhas de fuga, aproximando-se da fluidez das subjetividades que surgem no contato com o outro.

Partindo desta proposição, a escrita que segue apresenta os percursos de formação docente de uma professora de artes visuais que permite experimentar e compartilhar seus desejos, suas curiosidades, suas paixões, seus encontros com a vida, com a arte e com a docência. Este ato de andarilhar, como se não houvesse fronteiras para o conhecimento, produz uma docente em mutação, a qual faz originar, em cada território, em cada contato com o outro, novas *matrioskas*, capazes de acionar outros sentidos sobre a educação.

Convido, portanto, o leitor ao exercício de compor com estas *matrioskas*, pensar com elas as vivências e o experienciar da multiplicidade, capaz de conectar elementos que parecem tão dispersos, mas que quando costurados formam uma colcha de retalhos. Convido-os a sentir o frio da tundra de uma Sibéria distante e o calor aconchegante de uma educação aberta a todos aqueles que nela desejam abrigar-se.

RESUMO

MATRIOSKA EM MUTAÇÃO: PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO NA DOCÊNCIA EM ARTES VISUAIS

AUTORA: Francieli Backes

ORIENTADORA: Professora Dra. Marilda Oliveira de Oliveira

Esta dissertação é pensada por uma docente em artes visuais que potencializa a figura da *matrioska*, esta boneca, capaz de se compor em multiplicidades que transitam por estes territórios instáveis de um momento que Bauman (2001) considera como “modernidade líquida”. A *matrioska* nos convida aqui a pensar com ela, deformá-la, criar junto dela esta trama de uma docência complexa, afetada pelos constantes processos de subjetivação pensados a partir de Deleuze (2005) e Foucault (1984,1985). Estas afecções (ESPINOSA, 2009) não produzem uma mansidão, mas sim um fervilhar de possibilidades para o ato docente. Neste contexto, apresenta-se uma pesquisa pautada na bricolagem, onde as mutações desta *matrioska* tencionam práticas docentes no âmbito da complexidade proposta pelos estudos de Morin (2013), práticas estas que procuram cruzar as fronteiras construídas pelos discursos de poder. Esta escrita se propõe a problematizar como os processos de subjetivação permitem à docência em artes visuais, pensar junto das multiplicidades das *matrioskas*.

Palavras-chave: Processos de Subjetivação, Docência em Artes Visuais, Bricolagem, Complexidade, Matrioska.

ABSTRACT

MATRIOSKA EM MUTAÇÃO: PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO NA DOCÊNCIA EM ARTES VISUAIS

AUTORA: Francieli Backes

ORIENTADORA: Professor Dr. Marilda Oliveira de Oliveira

This master thesis is thought by a teacher in the visual arts that enhances the figure of *matrioska*, this doll, capable of composing itself in multiplicities that transit through these unstable territories of a moment that Bauman (2001) considers as "liquid modernity". The *matrioska* invites here to think with her, to deform her, to create with her this complex teaching complex, affected by the constant processes of subjectivation thought from Deleuze (2005) and Foucault (1984, 1985). These affections (ESPINOSA 2009) do not produce a meekness, but a boil of possibilities for the teaching act. In this context, a research based on bricolage is presented, where the mutations of this *matrioska* intend teaching practices in the scope of the complexity proposed by the studies of Morin (2013), practices that try to cross the borders constructed by the discourses of power. This paper proposes to problematize how the processes of subjectivation allow the teaching in the visual arts to think about the multiplicities and with the *matrioskas*.

Keywords: Subjectivation Processes, Teaching in Visual Arts, bricolage, Complexity, Matrioska.



SUMÁRIO

DECOMPOR, SOBREPOR, COSTURAR, MUTAR E CRIAR MatriOSKAS 12

CAPÍTULO 1: FRONTEIRAS E MatriOSKAS 18

1.1 Pertencimento: Contágios e Afecções na fluidez do território educacional 30

1.2 Resistência e Subjetividade – Criando nós de poder 41

CAPÍTULO 2: COMO SE PRODUZEM AS MatriOSKAS? A BRICOLAGEM COMO MÉTODO DE PESQUISA 52

CAPÍTULO 3: DOCÊNCIA EM MUTAÇÃO - COMO NOS TORNAMOS PROFESSORES? 59

3.1 Imagens de Infância: Subjetividade e ensino a partir da memória 64

3.2 Ensinar Artes Visuais? Subjetividades e Complexidade na prática docente 72

4. CONTRIBUIÇÕES DE UMA DOCÊNCIA MUTANTE E ABERTURA ÀS (IN)CONCLUSÕES82

DECOMPOR, SOBREPOR, COSTURAR, MUTAR E CRIAR MATRIOSKAS

É hora de retirar a *matrioska* da estante, indagar-lhe por que me espreita, e pensar com ela a docência. Pensar com a *matrioska*, desfigurando-a, produzindo a partir dela novas possibilidades, é como se embrenhar em um labirinto de vivências, sensações, experiências, que desestabilizam, desacomodam e provocam movimentos. As bonecas, tradicionalmente russas, compõem uma sequência de outras menores em seu interior e têm em sua decoração externa a delicadeza de pinturas cuidadosamente elaboradas. Cada boneca pode contar uma história diferente, nos transportar por diferentes paisagens, nos suscitar estesias e afecções. É um brinquedo e também um livro de ilustrações que encanta crianças e adultos. Para alguns, mera peça decorativa, para outros, a simbologia de uma cultura que ultrapassa gerações, de uma boneca para a outra os ensinamentos são passados de mãe para filha, sendo também a própria representação da maternidade.

Esta boneca esteve em minha vida desde a infância, faz parte do que me foi passado pelas gerações que me antecederam. Um brinquedo que eu não possuía, mas observava curiosa na estante das avós. Era um objeto intocável, envolto de significados, como se armazenasse nos poros da madeira um mínimo resquício da vida na Ucrânia e na Rússia. Por isso ficavam expostas em estantes muito altas, evitando que os pequenos as manipulassem. Embora não as pudesse tocar, seus desenhos e pinturas instigavam minha imaginação, sonhos acalentados pelas breves histórias que minha avó contava sobre a vida na Ucrânia.

Aproximar-se daquele brinquedo intocável era meu desejo de criança. Este desejo me fazia ficar observando-a, e neste espaço de tempo, provocando meu imaginário a pensar o que aquela boneca, repleta de outras em seu interior, poderia ter para me contar. Eu ficava ali, imersa em uma curiosidade sem fim, produzindo histórias em minha imaginação.

Embora tenha vivido o processo de hibridização cultural em minha família, onde alemães, russos e ucranianos conviviam na mesma comunidade, vivenciei a mixofobia²: não se queria a mistura, a criança era conduzida pela família a aproximar-se mais de uma cultura em detrimento da outra. Assim, a imagem da *matrioska* sempre me pôs a interrogar: — O que esta multiplicidade pode produzir? Neste sentido, e agora assumindo uma fala autobiográfica, ao longo de minha vida fui compondo-me por atravessamentos e processos de subjetivação. Este estudo refere-se aos processos de subjetivação e não à subjetividade em si, pois, se compreende, a partir de Deleuze e Guatarri (1996), que somos formados por 3 linhas: aquela relacionada à segmentaridade dura que se refere a tudo o que nos é pré-determinado, a linha que se relaciona à segmentaridade maleável (tudo aquilo que podemos desestratificar, decompor), e a chamada linha de fuga, a qual representa uma desestratificação absoluta. Logo compreende-se um constante processo de subjetivação, no qual somos atravessados por estas linhas duras e a partir delas somos capazes de estabelecer níveis de negociação (maleáveis) ou de fuga.

¹Termo empregado por Riccardo Mazzeo em seu diálogo com Zygmunt Bauman, refere-se ao “medo de se envolver com estrangeiros”. É empregado aqui referindo-se ao medo da mistura, do envolvimento entre as culturas. In BAUMAN, Zygmunt. **Sobre Educação e Juventude**: Conversas com Ricardo Mazzeo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2013, p. 8.

Neste sentido, encontro-me, converso e estou sempre a andarilhar com a *matrioska*: este brinquedo capaz de despertar tudo aquilo que me atravessa, capaz de me conduzir a experimentar outros territórios e novas possibilidades, tecendo relações entre os mesmos. Esta boneca que conta histórias, abre ao mundo a surpresa de múltiplas outras bonecas dentro de si. Compreendo que o que move a pesquisa e a escrita deve ser o que nos afeta, o que nos tange de alguma forma. Entre costuras e sobreposições, este ato de dissertar foi conectando sentidos e contribuições conceituais que permitiram, em um processo de bricolagem, o tecer de relações e diálogos entre os conceitos. A partir deste movimento, esta dissertação apresenta a docência como um processo, o qual se constitui como uma mutação, uma negociação de atravessamentos, na produção dos processos de subjetivação de uma docente.

Desta forma, a *matrioska* é também decomposta ao longo da pesquisa, no intuito de nos provocar a pensar a docência como este processo de criação, o qual permite contágios, mutações, dobras maleáveis ou linhas de fuga. Este movimento de desfiguração da *matrioska* surge aqui como potencialidade para problematizar a docência em artes visuais. A arte pode ter na educação o seu terreno fértil, e ser capaz de apropriar-se da instabilidade deste mundo líquido moderno para propor ações por uma educação complexa, a qual possa ser também um território que provoque processos de subjetivação. Neste sentido, esta dissertação procurou apresentar também estas outras formas de conceber a educação, em consonância com o que vem sendo desenvolvido nas pesquisas da Linha de Pesquisa de Educação e Artes (LP4 PPGE/UFSM).

A formação docente é um processo inacabado e está sempre em movimento. Esta *matrioska* da minha infância foi trazida inicialmente por eu acreditar que, dentro desta boneca professora, se escondiam outras bonecas, repletas de desejos e afecções. No entanto, como o viver é um eterno devir, esta noção foi se liquefazendo, adquirindo outras formas, fugindo de uma normatividade. Neste ponto me encontro com as *matrioskas* do artista James Pitarch, aquelas contaminadas pela radiação nuclear, disformes, repletas de mutações: não há outra *matrioska* dentro de mim, há uma *matrioska* capaz de deformar-se, de se mutar, de ser o dentro e o fora ao mesmo tempo, longe de uma dualidade e tão próxima de uma multiplicidade.

Hoje, sento-me aqui para ouvir as histórias que esta *matrioska* tem a me contar, por vez ou outra assusto-me com estas deformidades que surgem, mas que são tão potentes, ao ponto de arremessar meu pensamento para longe. Nestas paisagens distantes, para onde sou levada, começo a entender que também fui me produzindo docente ao longo da pesquisa e da escrita desta dissertação. Entre tantos agentes químicos, para longe do bom ou ruim, do nocivo ou do remédio, pois, não estou interessada nisso, o mestrado em educação foi também um atravessamento, foi uma “radiação nuclear”, capaz de produzir mutações em mim.

À quem chega esta dissertação pode vir a pergunta: Por que do interesse pela multiplicidade, pelos processos de subjetivação, pelo pensamento complexo, pela bricolagem, por esta boneca *matrioska*? Michel Foucault, um autor tão sensível à problematização das relações de poder, nos conduz a pensar sobre como o poder, por vezes, se faz de maneira tão discreta e sutil. Pensando o poder

e a maneira como ele entra em nossas vidas, percebo-me resistente. A minha infância poderia ter sido um momento de abandono da multiplicidade, eu poderia ter me aproximado de uma cultura única, mas ao contrário, criei uma miscelânea, não deixei que me pusessem contornos bem delimitados. Andarilhei nas linhas fronteiriças e colhi ali deliciosos frutos. Encontrei brinquedos inusitados, não aprendi nenhuma língua, criei uma língua nova: um “criancês” gostoso de falar. Por ali a felicidade me acompanhava, sempre me acompanhou. Ela, que talvez fosse uma *matrioska* inquieta, me provocava o tempo todo.

Assim passaram-se os anos e nunca fui capaz de distanciar-me da multiplicidade: nas aulas de pintura sempre quis usar todas as cores e para além delas, invencionar mais cores novas. Estudante de licenciatura em artes visuais, espreitava com curiosidade o prédio da morfologia com um desejo latente de estar ali investigando o corpo humano e suas estruturas. Estas afecções eram como mutações, sem controle cresciam em mim, me instigavam. Torno-me estudante de Farmácia, no mesmo ano em que também sou professora de artes visuais na rede pública de ensino. São duas áreas que nos parecem tão distantes, mas que podem deixar-se contagiar uma pela outra. Que linha de sutura usar para relacioná-las? É neste ponto que surge a noção do pensamento complexo de Edgar Morin: pensar o conhecimento como uma rede de conexões, como algo que é tecido em conjunto. A bricolagem surge nesta pesquisa como esta linha de sutura, como potencialidade para pesquisar e pensar a multiplicidade nos processos de subjetivação e a produção de um conhecimento com a complexidade.

Destarte, esta dissertação teve como objetivo vivenciar a multiplicidade e os processos de subjetivação, pensando a docência em artes visuais, apresentando as possibilidades de práticas docentes que se desenvolveram na perspectiva do pensamento complexo. Não poderia, para tal forma, utilizar-me de outra metodologia que não fosse a bricolagem, pois, esta contempla uma pesquisa não fixa, capaz de movimentar, de ir e vir tecendo relações com o que é encontrado em seu trajeto. Levi-Strauss (1989) concebe o *bricoleur* como o intelectual que não depende de uma matéria-prima pré-definida, para ele “a composição do conjunto não está em relação com o projeto do momento nem com nenhum projeto particular, mas é o resultado contingente de todas as oportunidades que se apresentam para renovar e enriquecer o estoque” (LEVI-STRAUSS, 1989, p.33). Este caráter fluído da pesquisa não pressupõe a falta de um rigor teórico-metodológico, apenas dá a ela a liberdade para seguir livre curso, distanciando-se de preceitos pré-concebidos ou de um resultado específico desejado pelo pesquisador. A bricolagem é então, uma metodologia que aceita utilizar como esta matéria-prima os elementos íntimos, subjetivos do pesquisador e torna-os potentes contributos para compreender conceitos e relacioná-los, fazendo estas costuras e sobreposições.

Amparada na metodologia da bricolagem, esta dissertação foi costurada, colada, sobreposta, a partir de uma problemática de pesquisa a qual buscou pensar os processos de subjetivação experienciados por uma docente em artes visuais junto das multiplicidades.

Capítulo 1: Fronteiras e Matrioskas



O vermelho é cintilante, contrasta com o verde, ilumina o rosa e o amarelo. Em uma transgressão de cores, de linhas curvas e retas, finas e grossas, compõe-se a imagem de uma menina, ou de uma mulher. Em seu corpo são inscritas imagens de paisagens as quais só podem habitar o imaginário, nada além disto. Embora a cor transmita calor, a paisagem da tundra faz sentir o frio na pele. Esta e tantas outras imagens compõem um imaginário capaz de suscitar estesias. São lembranças de uma Kíev, ou de uma Sibéria muito distante. Lá a neve é capaz de refletir com tamanha intensidade os raios de sol, que faz os pés arderem ao passear sobre ela.

A matrioska repousa sobre uma toalha de renda colocada em uma prateleira e de lá, com a dificuldade de ter olhos tão pequeninos, observa extasiada as casinhas do outro lado da rua. A diferença de temperatura do intenso frio lá de fora, o qual contrasta com o vapor da água das panelas no fogo aqui de dentro, por vezes bloqueia a visão. A babushka, que espera a família para almoçar, por vezes vai até à janela e limpa-a para dar uma espiadela. Nestes instantes é possível se encantar com a imagem lá de fora. Um povoado repleto de casinhas de madeira. Cada uma dessas casinhas, possui grandes janelas de vidro, as quais são emolduradas como se fossem porta-retratos. A madeira é trabalhada com tamanha perfeição, que por vezes faz com que as casas pareçam feitas de renda¹.

¹ Escrita ficcionada pela autora.



Figura 3. Projeto Old Russian Houses. Disponível em: <https://www.instagram.com/oldrussianhouses/> imagem manipulada digitalmente.



Figura 4. Janelas de casas russas antigas. Fotografia. Fonte: Museu Virtual das Janelas. Disponível em: <http://nalichniki.com/russkie-nalichniki-chast-43-ivanovskaya-oblast-kineshma/>



A mão da babushka encasula cuidadosamente a matrioska. Delicadamente ela a embala em uma manta de lã e nos coloca em uma mala de madeira e couro. A mala é carregada por alguém. Com o balanço dos passos e a doce melodia de um canto entoado pela babushka, a matrioska adormece. Em seus sonhos vê a neve caindo lá fora, observada através do vidro da janela. Alguns camponeses tentam encontrar lenha para o fogo e alguns animais corajosos passeiam sobre a neve.

Uma forte batida e um barulho. Bem próximo, um som agudo de um navio avisando que é hora de partir. O riso das crianças brincando mistura-se ao som do choro daqueles que ficam e dos que partem. Famílias separadas pela busca de uma vida com melhores condições. No escuro daquela mala fechada não se ouve a voz da babushka. Não é possível sentir sua presença ali. O navio começa a se movimentar, as vozes vão calando-se, cada vez mais ao fundo. Assim, dia após dia, repentinamente um raio de sol invade as frestas da mala, e por ali faz companhia por algumas horas. Por vezes se ouve o canto de algum pássaro. Serão gaiivotas? O que há do lado de fora? Neste imaginário do que ainda está por vir, a matrioska adormece.

A matrioska desperta com o ressoar de risos, pessoas aplaudindo e gritando. — É o Brasil! Chegamos ao Brasil. Um tumulto ensurdecedor de pessoas falando seus nomes e seus países de origem, misturava-se ao som de risos e choros. A matrioska é colocada em uma carroça e seguem-se mais alguns dias de viagem. Em uma noite, de muito frio, mas um frio não tão gélido como o da Ucrânia, a mala é aberta. Macário retira-a de dentro da mala. Recolhe a manta de lã que a envolve e oferece-a a uma moça de longos cabelos loiros. 23

Assim que ela nos avista, nos leva para perto de seus olhos e nos admira com ternura: - Matrioskas? Sinto um pedacinho da Sibéria aqui conosco neste momento. Como é bom estar em casa novamente. A bela moça, com cor de maçã no rosto, a qual contornava os desenhos feitos no corpo da boneca com aquelas mãos tão delicadas, nunca mais se afastou... Assim, em uma nova terra, dominada pela mata virgem e pelos animais selvagens, surgia um novo lar, uma nova família.

É 1909. A nova morada das matrioskas é uma terra fértil. Onças-pintadas e gatos-domato cercavam os barracões que eram as primeiras casas dos imigrantes. A noite era fria, não pela temperatura, a qual nossos aventureiros estavam acostumados, mas pelo medo que rondava o lado de fora das improvisadas casas feitas de barracas. Medo por si e pelos pequeninos que dormiam e sonhavam em uma tranquilidade sem fim. Estamos na região das Missões, no Rio Grande do Sul, Brasil. Por muitos meses só se ouvia uma língua, a qual destoava por vezes na diferença dos dialetos. Mas um dia, quando as estradas começaram a ser abertas entre a mata, o som da cantiga mudou. Eram línguas diferentes, pessoas com feições e costumes diferentes também. O trabalho conjunto levava as pessoas a comunicar-se de alguma forma. Pouco a pouco, as comunidades iam aumentando de tamanho e a comunicação entre as diversas culturas tornava-se mais fácil.


Com o findar dos dias, as paisagens frias da Rússia tomavam para si um tom sépia, remetendo cada vez mais às memórias que ficaram inertes, do outro lado do oceano. Aquela terra torna-se um passado guardado na memória da matrioska. O Brasil passou a ser sua nova terra, seu novo lar. Mas como deixar para trás algo que a pouco tempo tinha um tom vívido, cheio de movimento? Se ainda é possível sentir a textura dos brinquedos e o som da madeira queimando no fogo que aquece a casa?



Esta condição me remete às fotografias feitas por Jan Smith em seu projeto “Igrushka” em Pripyat (2010), cidade localizada próxima à usina nuclear de Chernobyl na Ucrânia. As imagens dos brinquedos abandonados nesta cidade fantasma dialogam com este sentimento de um lugar que ficou no passado, de onde cortamos nossos vínculos, onde os brinquedos permanecem inertes à espera de alguém que ouça todas as histórias que têm para contar.



Figura 7- Jan Smith: Fall, Nursery Group 14,2010
Fonte: <http://www.erdmanncontemporary.co.za/>



A *matrioska*, que nos conta histórias, que provoca nosso imaginário, que nos transporta para paisagens inusitadas, é um brinquedo que vem do passado, uma memória, ou é a infância que foi vivida, mas que nunca nos abandonou? Continua ali, como uma terra distante que nunca deixou de existir. Ela é uma dobra: um fora que está dentro ao mesmo tempo. Não é a infância revisitada, mas a infância vivida que ainda pulsa, e que nos provoca a pensar...

Em um dia de pouca névoa no campo, a matrioska se pôs a observar duas crianças sentadas do lado de fora da casa. Estavam a folhear um álbum de fotografias. Não fosse por estar tão próxima à janela ela não teria visto aquelas lindas imagens que julgava terem saído de um livro de contos infantis. Eram fotografias de castelos na Alemanha. Ela nunca havia estado na Alemanha, mas já estava acostumada a conviver com os imigrantes que viviam ali na mesma comunidade. Por um instante pôde sentir-se em terra firme, frente a um daqueles castelos. Imaginou histórias de príncipes, e princesas vivendo ali dentro. Danças diferentes daquelas que era comum ver na Rússia, mas não menos encantadoras.

Encantada com aquelas fotografias e com o imaginário que lhe suscitaram, a boneca pediu ao marceneiro que pintasse sobre os desenhos que já carregava em seu corpo, uma nova paisagem: uma paisagem da Alemanha. E assim o marceneiro o fez. Juntou diferentes elementos, aproveitou o que já estava ali e criou sobre a madeira do corpo da matrioska uma paisagem múltipla, com castelos alemães, princesas russas usando belos vestidos...

Retalhos de memórias, imaginários, sons ainda não inventados, brinquedos. O doce gosto das balas de mel e o calor das mãos de alguém ao seu lado, a cirandar, cirandar. Recolho estas estesias, estes pedaços de afecções e costuro, ou suturo, colo e sobreponho: uma colcha de retalhos para acalantar os dias em que o coração para por um ou dois segundos, no desafio de ser docente.



Figura 9.. Kim Joon. Somebody, 2014. Disponível em <https://www.kimjoon.net>



1.1 Pertencimento: Contágios e Afecções na fluidez do território educacional

Nós não somos predeterminados.
Nada do que fazemos é inevitável e inescapável,
desprovido de alternativa.

Contra as pressões externas que reclamam nossa obediência e insistem em nossa rendição,
podemos nos rebelar – e com lamentável frequência o fizemos” (BAUMAN, 2016 p.61).

Este movimento de retomada de memórias e de criação é também uma provocação. A *matrioska* que atravessa fronteiras, que se põe curiosa a observar outras culturas e que tem o desejo de deixar-se contagiar por elas, é também disparadora para pensar a docência como este território de passagem, móvel, fluído.

A fluidez é um tema constante na sociedade contemporânea, no entanto, ela acaba por tensionar problematizações acerca dos conceitos de identidade e de pertencimento. Territórios, fronteiras e comunidades acabam por definir identidades. Para Bauman (2005) há uma questão de pertencimento na forma como as pessoas compreendem o que é identidade. Os sujeitos identificam-se através de sua comunidade, pois, a comunidade é “a entidade que os define” (BAUMAN, Idem, p.17). Para o autor a questão da identidade vinculada à comunidade perpassa o que Siegfried Kracauer (1963, apud BAUMAN, 2005) define como “comunidades de vida e de destino e comunidades de ideias e de princípios”. Em uma sociedade líquido-moderna as identidades adquirem um caráter não eterno. Ao entrarem em contato com as chamadas comunidades de ideias e princípios, as identidades acabam por fundir-se com outras, passando a ter um caráter fluído.

Estar em fusão com outras culturas, adentrar outros territórios e cruzar as fronteiras, leva o sujeito a uma condição de não pertencimento, de deslocamento, de um estar em lugar nenhum. O pertencimento surge como uma tentativa de agregar as partes dissociadas desta identidade líquida dando à identidade uma condição de igualdade, tornando-se uma ferramenta social de fuga das desigualdades.

Todo aquele que chega a um novo lugar sente a necessidade de inserir-se no espaço do “parque”. O “parque” nas contribuições de Guimarães (2008, p. 40), o qual estabelece um diálogo com Jacques Derrida, é representado por um lugar que “impõe sua língua a todos aqueles que a ele irão visitar”. Reside nesta afirmação a problemática de pensar o pertencimento unicamente relacionado à identidade, a uma necessidade de adequar-se, de assumir características irrevogáveis de si, as quais retratem uma cultura ou um território em detrimento de outro. Esta ideia de pertencimento é desconstruída aqui, problematizada, colocada em suspenso: não há uma *matrioska* menor capaz de pertencer a uma maior, há o contágio, a mutação, a deformidade que salta dos poros.

A docência é um espaço de pertencimento, um lugar onde é preciso abrir-se aos contágios. Um território de fala, mas também de muita escuta. Um lugar de ouvir o inaudível usando e inventando formas de percepção. Neste sentido, quando nos referimos ao pertencimento nos territórios educacionais, estamos mais próximos de uma ideia de afecção. A ideia de pertencer para identificar-se dá lugar ao pensamento de um pertencimento pelo contágio desinteressado.



Figura 11 – Francieli Backes, Sem título. 2015
Fotografia e edição de imagem

O parque, esta vizinhança tão próxima,
tão próxima que é possível nos imaginarmos em meio a ela,
sem precisar de disfarces, sendo apenas nós mesmos.

Cruzar as fronteiras parece tão simples, é apenas um passo para dentro.
Mas o que faremos com o que somos quando estivermos dentro do parque?

Figura 12 - Banksy: Dismaland Parque, 2015
Fonte: <http://www.telerama.fr/>



O parque é o lugar que ocupamos dentro da sociedade, o qual é delimitado pelas regras sociais de uma determinada comunidade e isto leva ao questionamento: “Por que as vidas, para poderem ser vividas, precisam estar enclausuradas em um parque? A questão é preservar diferentes formas de vida, controlando, limitando suas expansões, suas transformações, suas perturbações aos nossos modos de vida?” (GUIMARÃES, 2008, p. 41). Talvez esta seja uma das funções do parque, mas esta ideia é ainda muito restrita. Embora as fronteiras tenham como uma de suas funções controlar a manutenção das culturas e dos hábitos cotidianos, a globalização permitiu uma espécie de “osmose”, onde “membranas semipermeáveis” das culturas admitem a entrada de elementos culturais advindos de outros territórios, conforme seus interesses e necessidades.

É possível pensar nos territórios educacionais como estes parques, ou como elementos inseridos nele, ou ainda como estruturas responsáveis pela manutenção dele. A educação, por vezes, ainda funciona como a própria membrana semipermeável. E se a educação é esta membrana, nos cabe a pergunta: Que elementos tem sua passagem facilitada pela educação e quais os elementos têm a entrada barrada pela educação? Esta membrana evita contágios, mas não seriam potentes estas contaminações? E o que são estes agentes contaminantes? O que eles provocam? Quando pensamos na *matrioska*, como esta boneca de limites bem definidos, a qual contém outras dentro de si, estamos pensando ainda pela óptica do parque, das membranas semipermeáveis. Pensar a educação é ser arremessado ao imprevisível, a tudo o que nos foge ao controle, nos tenciona às contaminações. Mas o que nos contamina como docentes?

Espinosa (2009) em sua *Ética* desenvolve a teoria dos afetos, de como o corpo humano é afetado e através destas afecções tem sua potência de agir aumentada ou diminuída. Embora sua teoria seja edificada sobre uma profunda relação com a religiosidade, nos aproximamos dela, no sentido de uma passagem do campo puramente objetivo para o subjetivo da noção de como somos afetados. Para Espinosa nem o corpo determina a forma da mente pensar nem a mente determina as ações do corpo e desta forma, razão e afetividade estão intimamente relacionadas. Os afetos representam uma força tão intensa sobre o ser que só podem ser substituídos por um afeto ainda mais forte.

Espinosa (Idem) discorre, na terceira parte da obra *Ética*, sobre os elementos essenciais para a compreensão da relação entre o racional e o afetivo. A experiência do conhecimento perpassa a noção de que nossa mente por vezes é ativa (alegria) e por outras padece (tristeza), e neste sentido, mente e corpo não se dissociam no que diz respeito aos afetos: tudo o que afeta o corpo, afeta também a mente. Esta por sua vez, “esforça-se para imaginar aquelas coisas que aumentam ou estimulam a potência de agir do corpo” (ESPINOSA, 2009, Def. 12).

Para o autor, os afetos relacionam-se ainda às recordações e podem ser desencadeados quando nos encontramos com tudo o que, em algum momento, nos causou alegria, tristeza, ódio ou desejo. No entanto, não somos afetados somente por imagens passadas ou futuras, o presente também nos afeta constantemente a partir das experiências que temos com ele. Para Espinosa a imaginação opera como um instrumento regulador dos afetos:

Quem afeta de alegria ou de tristeza a coisa que amamos, afeta-nos igualmente de alegria ou de tristeza, se imaginamos a coisa que amamos afetada dessa alegria ou dessa tristeza (pela prop. prec.). Ora, por hipótese, essa alegria ou essa tristeza se dá, em nós, acompanhada da ideia de uma causa exterior. Logo, se imaginamos que alguém afeta de alegria ou de tristeza a coisa que amamos, seremos afetados de amor para com ele ou de ódio contra ele (ESPINOSA, 2009, Prop 22).

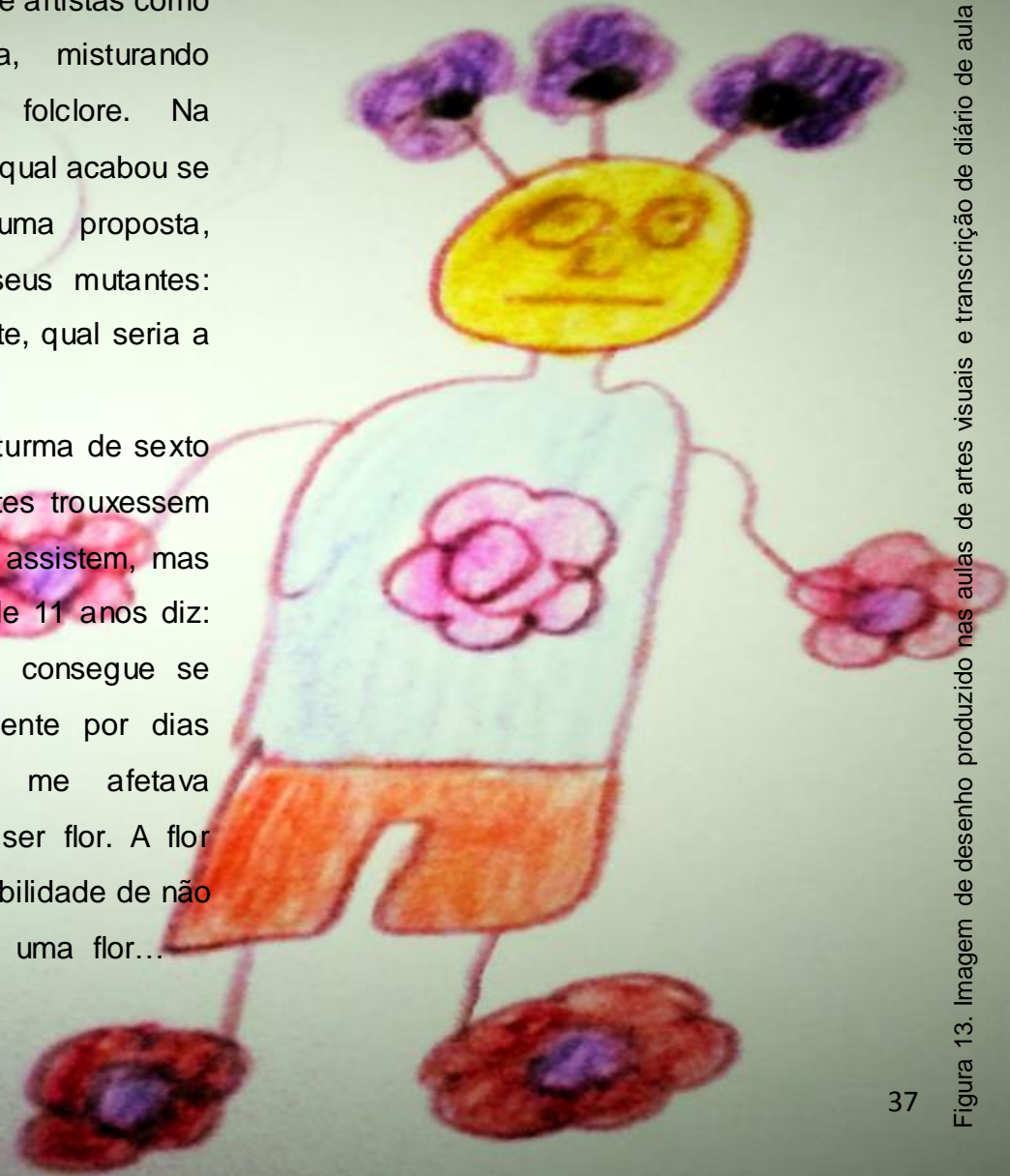
Os afetos constituem-se não apenas em consonância uns com os outros, existem afetos que se contrapõem, que são contrários. Estes afetos nos movimentam sempre na busca daquele que nos traz a alegria, ou seja, que aumenta nossa potência de agir. Diariamente entramos em contato com elementos afetivos, tanto aqueles que nos são prazerosos quanto os que nos provocam a tristeza (diminuem nossa potência de agir), mas que são igualmente produtivos.

A educação é um território repleto de afecções. Neste espaço existem elementos que aumentam e também aqueles que reduzem nossa potência. A questão é pensar estas afecções como contágios dentro de um âmbito do pertencimento. Somos afetados, contagiados, de formas diversas nos nossos encontros com o outro, e este outro apresenta-se na forma de diversos agentes “contaminantes”. Por vezes somos convidados a pertencer, por outras, as afecções são tão potentes que nos deixamos contaminar por elas, antes mesmo de pensarmos em um pertencimento.

Bicho
Homem
Flor

Em uma de nossas aulas falávamos sobre artistas como Patrícia Piccinini e Walmor Correa, misturando o assunto genética, mutações e folclore. Na verdade, seria uma aula sobre folclore, a qual acabou se estendendo para outras áreas. Em uma proposta, solicitei que os estudantes criassem seus mutantes: — Se você pudesse produzir um mutante, qual seria a mutação dele, quais os seus poderes?

Eu esperava que naquela turma de sexto ano do ensino fundamental os estudantes trouxessem referência dos desenhos animados que assistem, mas me surpreendi quando aquele menino de 11 anos diz: “Eu criaria o Bicho Homem Flor. Ele consegue se transformar em flor”. E na minha mente por dias seguidos ressoava essa frase, e me afetava profundamente pensar na potência de ser flor. A flor para ele era a beleza, a paz, era a possibilidade de não sofrer, pois, dificilmente alguém machuca uma flor...



Somos contagiados diariamente em nosso trabalho como docentes, e podemos pensar sobre estes contágios a partir da ideia da liquidez. As substâncias líquidas entram facilmente em contato com outros líquidos e contaminam-se. A propriedade destes líquidos é a interação, o contágio, o vazamento. Estas propriedades também estão presentes na sociedade atual, e por consequência, na educação. Zygmunt Bauman (2001) nos apresenta uma sociedade líquido-moderna, amparada nos preceitos de uma fluidez: sempre ao ponto de mudar de forma, espaço e dimensão. A sociedade líquido-moderna é aquela, que, assim como os fluídos, não pode ser facilmente contida, pois

[...] os líquidos, diferentemente dos sólidos, não mantêm sua forma com facilidade. Os fluídos, por assim dizer, não fixam o espaço nem prendem o tempo. Enquanto os sólidos têm dimensões espaciais claras, mas neutralizam o impacto, e, portanto, diminuem a significação do tempo (resistem efetivamente ao seu fluxo ou o tornam irrelevante), os fluídos não se atêm muito a qualquer forma e estão constantemente prontos (e propensos) a mudá-la; assim para eles o que conta é o tempo, mais do que o espaço que lhes toca ocupar [...] (BAUMAN, 2001, p.8)

No entanto, esta liquidez, que aparentemente dá à sociedade uma maior liberdade para seguir livre curso, é bastante complexa, permeada de um poder que se exerce sobre o social. Para o autor, a sociedade moderna é resultado de um processo de derretimento dos sólidos: para que uma nova ordem (muito mais sólida que a anterior) pudesse ser edificada, era necessário livrar o ser humano de tudo aquilo que o impede de movimentar-se, de ter suas livres iniciativas em relação à ética, a moral e os deveres com a família, tornando toda a rede de relações humanas frágil e desprotegida.

Desta forma, as relações sociais tornariam-se impotentes para resistir a esse poder que tenta se exercer sobre elas (BAUMAN, 2001). Percebe-se que, embora a fluidez de um mundo líquido nos traga uma sensação de liberdade, ela é, ao mesmo tempo, uma estratégia para este poder, também líquido, se exercer sobre nós, controlando nossas ações e escolhas.

Pensar uma sociedade fluída implica em pensar, também, em uma educação fluída. Bauman (2013) nos convida a pensar a juventude e a educação nesses tempos líquidos. O autor utiliza a ideia dos “mísseis inteligentes”: aqueles que “aprendem no percurso” e que necessitam apenas que lhe seja fornecida a capacidade de aprender e “aprender depressa” e também de “mudar de ideia ou revogar decisões” (BAUMAN, Idem, p.21). A educação, pensada a partir deste autor, acaba por render-se a um mundo que muito produz e também muito descarta, com uma educação voltada ao conhecimento que seja prático e que possa ser aplicado imediatamente. Uma educação que transita em espaços cada vez mais instáveis, onde as relações humanas tornaram-se mais voláteis. De modo que, o próprio conhecimento alicerçado em uma reprodução de táticas e movimentos que advém do passado, já não pode dar conta das mudanças e dos imprevistos que acontecem.

Vivemos em tempos de uma vida líquida a qual se apresenta como

[...] uma vida precária, vivida em condições de incerteza constante [...] uma sucessão de reinícios, e precisamente por isso é que os finais rápidos e indolores, sem os quais reiniciar seria inimaginável, tendem a ser os momentos mais desafiadores e as dores de cabeça mais inquietantes. Entre as artes da vida líquido-moderna e as habilidades necessárias para praticá-las, livrar-se das coisas tem prioridade sobre adquiri-las (BAUMAN 2007, p.8).

Esta afirmação de Bauman (2007), reforça a noção de que vivemos um tempo que ultrapassou a preocupação com a aquisição e está voltado agora para resolver o como descartar aquilo que perde seu valor em uma velocidade muito rápida: no mundo líquido-moderno as coisas tornam-se rapidamente obsoletas. A educação quando inserida neste contexto, acaba por render-se a uma necessidade de praticidade e utilidade. O ensino de artes visuais acaba, por vezes, sendo questionado justamente por essa obrigatoriedade com o útil. Muitos estudantes têm a dificuldade em ver o sentido da presença da disciplina de artes no currículo. Do outro lado, estão os professores, buscando provar ou demonstrar, a importância da disciplina na formação destes estudantes.


Educar ou ensinar é uma tarefa complexa, que depende de diversos agentes, elementos constituintes. Em tempos de fluidez, esta tarefa torna-se ainda mais desafiadora, assim, somos convidados a deixar que se derretam os sólidos, mas que não se estabeleça este poder silencioso que, de maneira sutil, permeia esta liquidez. É preciso estabelecer uma resistência, uma forma de beneficiar-se deste poder, destes agentes contaminantes. É preciso deformar esta educação e criar a partir dela dobras, maneiras de estabelecer uma educação relevante em tempos de obsolescência. Esta educação necessita ser significativa não só para quem aprende, mas também para quem ensina.

1.2 Resistência e Subjetividade – Criando nós de poder

O poder, explícito desde as primeiras obras de Michel Foucault, perpassa seus estudos, desde suas investigações sobre o saber. Nas obras *A História da Sexualidade* e também na obra *Vigiar e Punir*, Foucault discorre sobre a questão do poder, relacionando-o à produção dos saberes. Este poder perpassa, na obra de Foucault, a questão das identidades. Para Foucault (2013) é preciso livrar-se do sujeito como essência: o sujeito está mergulhado em uma trama histórica e, por conseguinte, nas relações sociais. Foucault compreende que, até mesmo a constituição de uma genealogia necessita que nos afastemos do sujeito, pois, ele não representa a unidade nuclear para a compreensão da história e dos movimentos sociais:

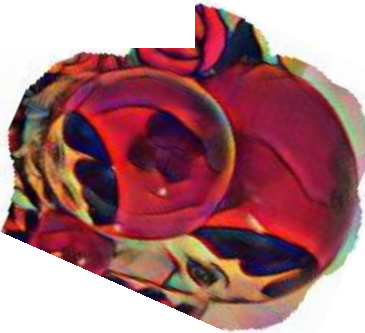
É preciso se livrar do sujeito constituinte, livrar-se do próprio sujeito, isto é, chegar a uma análise que possa dar conta da constituição do sujeito na trama histórica. É isso que eu chamaria de genealogia, isto é, uma forma de história que dê conta da constituição dos saberes, dos discursos, dos domínios de objeto, etc., sem ter que se referir a um sujeito, seja ele transcendente com relação ao campo de acontecimentos, seja perseguindo sua identidade vazia ao longo da história (FOUCAULT, 2013, p. 43).

Ao enfrentar a imagem do sujeito, Foucault problematiza o emprego das noções de ideologia e de repressão. Nesse percurso pelo ato de dissertar, o qual se constituiu também como um constante aprendizado, o encontro com Foucault pode desconsertar aquela *matrioska* tão linear e desprovida de imperfeições. Surge uma outra boneca, a qual difere daquela imagem óbvia da *matrioska* que se abre e contém dentro de si algo a ser descoberto. Assim como as noções de



ideologia e de repressão estão além de um senso comum e envolvem questões mais complexas que uma mera obviedade, a *matrioska* começa a desfigurar-se para produzir outros sentidos. Para Foucault (2013) pensar a questão da ideologia pressupõe a existência de uma verdade, mas o autor considera que não há uma verdade, mas sim a produção histórica de efeitos de verdade no interior dos discursos. Não há uma *matrioska* verdadeira ou uma *matrioska* falsa: existem *matrioskas* diferentes que produzem diferentes verdades através de uma multiplicidade de discursos. A problemática da verdade não está na verdade em si, mas sim, na maneira em que nós, como intelectuais ou como produtores de conhecimento, construímos novas políticas da verdade. Não se trata de combater ideologias, mas sim de criar novas formas de verdade dentro dos discursos. Somos capazes de desfigurar as *matrioskas* e nesse processo não assumir a desfiguração como algo negativo? Somos capazes de promover uma desfiguração potente para nossas *matrioskas*?

A mesma problematização pode ser ainda estendida como a questão da repressão. Torna-se banal pensarmos que o poder se exerce apenas sob a forma da repressão: o poder pulsa, ele é vivo, tem curso próprio, é líquido, vaza, preenche os buracos, cobre as feridas, é suprimento para o prazer.



O que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso. Deve-se considerá-lo como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social muito mais que uma instância negativa que tem como função reprimir (FOUCAULT, 2013, p. 45).

Quando Michel Foucault desenvolve sua “Microfísica do Poder”, ele está apontando para a forma política de ação do poder, para as minúcias, aqueles elementos que passam despercebidos pelo olhar da sociedade, mas que, insinuam-se lentamente. Seu olhar está atento para um poder que está longe de ser agressivo ou torturador, é o poder sedutor, envolvente, aquele que vem carregado de promessas de igualdade e de prazer. O poder, portanto, não é de domínio de um sujeito ou de um grupo social, ele se constrói em uma rede de conexões e funciona como *relações de poder*. Neste sentido o poder é totalmente dependente das relações. Para que haja poder é necessário que hajam relações. A resistência é tão dissociável do poder quanto as relações. Para Foucault (2013), as relações de poder evidenciam sempre algum tipo de resistência, e, onde há poder, há resistência. Esta resistência é tão móvel quanto o poder, e está relacionada à ideia de disputa: independente daqueles que vencem e dos que perdem. O vencedor é aquele que resiste em uma guerra até o fim, sem se entregar. A resistência dentro de uma rede de relações de poder, se estabelece como forma de não se render ao sistema atraente do poder, aquele que produz afetos. Neste sentido, Foucault pensa as forças empregadas pelas relações de poder como a capacidade de afetar e ser afetado, onde, o sujeito que resiste é aquele que encontra estratégias de escape através das possibilidades ainda não pensadas pelas redes de poder.

A resistência é pensada como uma outra forma de existência, a qual funciona como uma força que nos permite uma mutação do que somos, para pensarmos a partir do exterior que nos cerca. Foucault (2009) nos auxilia a compreender esta questão a partir de seu texto “O pensamento de

fora” no qual somos convidados a pensar como é nossa relação com o exterior e que tipo de atração este exerce sobre nós. Esta é pensada como a presença de um exterior que nos cerca, onde

[...] a atração, tal como a entende Blanchot, não se apóia em nenhum charme, não rompe nenhuma solidão, não estabelece nenhuma comunicação positiva. Ser atraído não é ser incitado pela atração do exterior, é antes experimentar, no vazio e no desnudamento, a presença do exterior e, ligado a essa presença, o fato de que se está irremediavelmente fora do exterior (FOUCAULT, 2009, p.227).

Ao pensarmos este exterior, estamos dissociando dele também as forças de poder, pois, estas não pertencem a um meio exterior, elas estão neste espaço de rede, nesta malha que se cria pelas relações de poder, a qual apresenta “buracos” por onde a resistência cria formas de transitar com liberdade. A resistência é então, muito mais um processo de criação, de estratégia, do que de reação. Neste sentido, percebe-se que, assim como o poder, a resistência também apresenta-se como um conceito complexo.



Figura 16. Kim Joon. Somebody, 2014. Disponível em <https://www.kimjoon.net>

No segundo volume da História da Sexualidade, Foucault (1984) vai tratar da prática de si. Para tratar da prática de si, primeiramente somos colocados a pensar sobre a moral, as regras de conduta e como nós nos relacionamos com elas. Estabelecemos, segundo o autor, um sistema de fidelidade, o qual nos conduz a controlar e reprimir nossos desejos, vivendo em constante vigilância sobre nós mesmos. Esta ação nos leva a um processo de sujeição, onde temos um corpo controlado por um meio regulador, estabelecido pelas relações de poder. No entanto, a moral não diz respeito somente às regras, leis e valores, para o autor uma ação considerada moral

[...] implica também uma certa relação a si; essa relação não é simplesmente 'consciência de si', mas constituição de si enquanto 'sujeito moral', na qual o indivíduo circunscreve a parte dele mesmo que constitui o objeto dessa prática moral, define sua posição em relação ao preceito que respeita, estabelece para si um certo modo de ser que valerá como realização moral dele mesmo; e, para tal, age sobre si mesmo, procura conhecer-se, controla-se, põe-se à prova, aperfeiçoa-se, transforma-se (FOUCAULT, 1984, p. 28).

A constituição de um sujeito moral, implica ainda, segundo Foucault (Idem), em modos de subjetivação, pois, o sujeito não se utiliza tão-somente da ordem das proibições, ele também é dominado pela ordem dos prazeres. Surgem, desta forma, modos distintos de subjetivação, os quais Foucault (Idem, p. 31) define como "substância ética, tipos de sujeição, formas de elaboração de si e de teleologia moral". Desta forma a moral não representaria apenas uma regra, ou regras de conduta, ela também estaria relacionada ao comportamento do indivíduo.

A partir desta asserção é possível compreender a subjetividade, a partir de Foucault, como um processo, uma relação do sujeito com ele mesmo, com a maneira como ele se produz através de sua relação com a ética e a moral e do uso de seus prazeres. O contato com as redes de poder torna-se então uma negociação, a partir da qual nos produzimos e nos reconfiguramos em um movimento constante. As redes de poder adquirem o aspecto do nó, pois, os processos de subjetivação geram dentro delas esta pausa, a imbricação entre o que nos é pré-determinado pela moral e aquilo que desejamos em busca de nossos prazeres.



Figura 17. Francieli Backes. Colagem Digital, 2017



Deleuze (2005) analisa os processos de subjetivação em Michel Foucault pensando-os a partir das dobras. O poder, segundo Deleuze, apresenta-se como uma inquietação à Foucault, na medida em que este o pensa como aquilo que tem como objetivo a vida. Neste sentido a vida é o que resiste ao poder, em um jogo onde as forças do exterior estão em constante processo de subversão, derrubando tudo aquilo que é pré-definido nas relações de poder. Ao mesmo tempo, Deleuze (Idem, p. 101) questiona: “Mas o que se passa, inversamente, se as relações transversais de resistência não param de se reestruturar, de encontrar, ou mesmo de fabricar, estes nós de poder?” Podemos pensar então em como este fora (poder) infere sobre nós em um movimento de afetarmos a nós mesmos. É a partir deste movimento que Deleuze pensa o conceito de dobra. Trata-se de pensar além da ideia de um dentro e um fora, não existe esta dualidade, há sim uma multiplicidade.

Figura 18 - James Pitarch: Chernobyl, 2009
Fonte: www.artsy.net



Deleuze (Idem) pensa a partir das dobras, daquilo que está dentro e fora ao mesmo tempo. Aqui pensamos a partir da *matrioska*, mas uma *matrioska* imprevisível, desconfigurada, inédita. Aproprio-me da *matrioska* criada por James Pitarch, uma boneca que nos convida a pensar na multiplicidade, em outra possibilidade para este brinquedo existir, e que pode produzir novos sentidos em seus encontros com o exterior. Em 2008 o artista cria a série Chernobyl, onde produz diversas *matrioskas* com um aspecto de mutação, do que teria acontecido com uma destas bonecas se tivesse vida e se esta vida tivesse entrado em contato com a radiação produzida no maior acidente nuclear da história.

Ao pensarmos a partir de Foucault, percebemos o poder e a subjetividade como conceitos complexos que envolvem uma rede que é costurada, tecida em conjunto, uma forma de bricolagem. Deleuze (2005) em sua obra dedicada ao pensamento de Foucault percebe esta construção, que não vem de uma primeira obra do autor em questão, mas de uma sequência de idas e vindas, de reconfiguração dos conceitos e de aprendizado sobre si e a partir de si. A própria produção de Foucault comprova a proposta de dobras de Deleuze — ao pensar que não existe nada interior que fuja do exterior e de que não há um interior que não seja contaminado pelo exterior — estamos assumindo esta ideia de dobra, daquilo que está dentro e fora ao mesmo tempo.

Estas *matrioskas* mutantes não são como a dobra, mas sim a dobra em si. Aquilo

que está fora, mas ainda faz parte do dentro. O poder que não se exerce somente da radiação sobre o corpo, mas também é a resposta do corpo à radiação. Assim, a questão das subjetividades passa a ser pensada dentro da complexidade, a partir da existência de forças que não se exercem somente sobre o sujeito, mas também aquelas que são produzidas pelo próprio sujeito, em um processo de negociação, de agenciamento. Estas forças tecem uma malha, que sofre a ação do poder sobre elas, mas que também reage, em um processo que podemos denominar de resistência.

A resistência das *matrioskas* de James Pitarch está na forma como seus corpos tão lineares e exatos, tão dóceis, utilizam-se desta força externa, deste poder que vem da radiação, para produzir-se fazendo “do lado de fora um elemento vital e renascente” (DELEUZE, Idem, p. 106). Surge então um sujeito que se desprende do seu interior e experimenta a sua existência no vazio do exterior — veja que as *matrioskas* são repletas de outras dentro de si, em um movimento para o íntimo — em um processo de resistência sobre si e sobre seus limites. Este sujeito, esta *matrioska* que se prolifera para fora, que reage, que utiliza o exterior como elemento vital e se constitui na relação interior-exterior, se produz em constante processo de subjetivação.

Guattari e Rolnik (2010) propõem uma noção de sujeito que o afasta da natureza humana, aproximando-o de uma ideia daquilo que pode ser fabricado, modelado, passível de consumo. Pensam nisso ao instante que associam esta ideia de subjetividade aos espaços onde elas são produzidas, e, portanto, afirmam a existência, sobretudo, da subjetivação. Os autores não dissociam a ideia de subjetividade das questões políticas onde a subjetivação está mergulhada, para eles “A produção da

subjetividade constitui matéria-prima de toda e qualquer produção” (GUATTARI, ROLNIK, Idem, p. 36). A subjetividade afasta-se, segundo os autores, do conceito de indivíduo, pois, opera no sentido coletivo, de um “agenciamento coletivo de enunciação”. Estes agenciamentos produzem conexões entre as infra e extra estruturas que vivemos. Neste sentido “[...] a subjetividade coletiva não é resultante de uma somatória de subjetividades individuais. O processo de singularização da subjetividade se faz emprestando, associando, aglomerando dimensões de diferentes espécies.” (GUATTARI, ROLNIK, Idem, p. 46).

Somos, a partir destas contribuições, e mais uma vez pensando junto da *matrioska*, resultado de uma construção que se dá em nosso encontro com o coletivo, não somos a produção de uma subjetividade individual. Os processos de subjetivação nos constituem no coletivo e para o coletivo. Sobre nós, operam as forças destes agenciamentos externos, e, nós somos também, atores em ação nesses processos.

Estabelecemos, a partir destas relações, nós nos sistemas de poder, dobras que atuam como resistência para a manutenção de nossos desejos e prazeres. Ao desenvolverem-se os processos de subjetivação, estão estabelecendo estratégias de “deslizar” pelo poder, em um sistema de negociação e não de repressão.



*Capítulo 2: Como se produzem as matrioskas?
A bricolagem como método de pesquisa*

A matrioska repousa seus olhos sobre a maravalha disposta no chão da marcenaria. Daqueles restos de madeira fizeram-se alguns violões, portas ou janelas para as casas. Aos poucos um pedaço de madeira é transformado pelo torno, adquire a forma de uma matrioska. Seu corpo oco, permite que se encaixem dentro dela outras matrioskas menores. O marceneiro a segura na palma de sua mão e desenha sobre seu exterior a cena de um camponês despedindo-se de sua amada, partindo em uma carroça puxada por três cavalos, a qual desliza sobre a neve. A tinta inunda os poros da madeira, vai se espalhando, tomando forma, ela dança, escorrega pelo corpo de uma nova matrioska que vai surgindo. As gotas de tinta misturam-se às lágrimas do velho marceneiro, e fixam-se no corpo da boneca. Ele, tomado por emoções, observa seu desenho e parece ser levado para outro lugar, um lugar onde as emoções ainda fazem parte da gente. Aquela lugar que se guarda em nós e que vem a tona quando encontramos uma lembrança ou outra.

A matrioska olha para o lado e vê uma caixa repleta de badulaques, lembranças de lugares que só existem em sua imaginação, fotografias, diários, cartas e selos antigos. Algumas fotos e papéis já estão amarelados, mas e quem não sabe que o amarelado do tempo muito tem à nos dizer? Uma matrioska não se faz sem que as lágrimas do marceneiro se misturem à tinta...

Desde a infância sempre tive a curiosidade em saber como se produzem as *matrioskas*. Tornear a madeira, lixar ela e depois aplicar sobre seus poros, suaves camadas de tinta, criando desenhos e pinturas que contam histórias encantadoras. Confesso que quando estava por descobrir como são feitas, veio a mim a provocação de pensar uma outra *matrioska*: aquela que não necessita mais de um poder externo para abri-la, mas que possui em seu interior a força para fazer brotar de si mutações perturbadoras, novas formas de pensar esta figura que até então parecia tão dócil. Assim, como pesquisadora, deixo os mares tranquilos e me aventuro em uma metodologia inquietante, a qual possa conversar com esta *matrioska* mutante.

Havendo a necessidade de uma pesquisa voltada para a complexidade, ampliando-se o olhar do pesquisador, surge a proposta da bricolagem. Esta proposta metodológica dissolve o modelo cartesiano que tende a dissociar as partes para compreender o objeto em estudo. Para Kincheloe e Berry (2007) o trabalho do *bricoleur* é uma ação contínua de tecer e “costurar” referências teóricas que são capazes de dialogar entre si, produzindo novas percepções nunca pensadas ou propostas. A bricolagem pode ser compreendida como uma metodologia de pesquisa ativa, preocupada com a utilização de ferramentas que estão à disposição do pesquisador, sem que este necessite escolher um único método padrão. Esta metodologia se apresenta para pensarmos a partir de uma nova ciência: aquela que perdeu o estatuto de verdade, a que se abre às complexas relações e que permite um olhar questionador sobre seu entorno.

A pesquisa que parte de uma abordagem metodológica pautada na bricolagem busca dismantelar e questionar o discurso que tem como base as relações de poder e dominação, o qual articula informações e produz conceitos e representações. Isso se dá pelo olhar atento do pesquisador *bricoleur* a tudo que pode influenciar os dados de sua pesquisa, mesmo aquilo que advém de outras áreas do conhecimento às quais ele não pretendia adentrar. Desta forma, o sujeito envolto em processos de subjetivação, tende a ser um *bricoleur* constantemente, pois, é capaz de utilizar sua condição de multiplicidade para permear diferentes meios e estabelecer diálogos entre eles.

O termo bricolagem, oriundo do francês *bricolage*, significa, segundo Kincheloe e Berry (2007, p. 15) “um faz-tudo que lança mão das ferramentas disponíveis para realizar uma tarefa”. O termo é apresentado de forma metafórica por Claude Levi-Strauss (1989) o qual compreende a bricolagem como um processo capaz de definir a relação entre as partes a partir de um conteúdo comum entre elas. Para este autor, o *bricoleur* é aquele que se utilizará das ferramentas que estão à sua disposição para realizar a tarefa da pesquisa. Os meios que utilizará são, segundo Levi-Strauss (1989, p. 51) “heteróclitos”, isto significa que são diversos e que podem ser afastados de sua função original e agora adquirir um novo papel. A bricolagem utiliza-se do acaso e contrapõem-se aos modelos pré-definidos ou projetados, onde

um construtor *bricoleur* seria aquele que realiza suas obras a partir de uma lógica divergente à do arquiteto: ele não elabora previamente um plano, ou um projeto com começo, meio e fim, mas desenvolve sua construção à medida que dispõe de material e ferramentas, em um desenvolvimento contínuo não-programado, lidando diretamente com o acaso, o imprevisto e o improvisado (KINCHELOE, BERRY. 2007, p. 16).

Para Levi-Strauss (1989) o *bricoleur* está a desenvolver um estudo que vai além da função mítica que a ciência toma para si. Este investigador tem um projeto aberto aos achados que encontra em seu percurso.

A importância da utilização da bricolagem no âmbito da pesquisa educacional se dá pelo fato desta tomar para si diferentes compreensões a partir de um mesmo tema. Esta é uma metodologia que se abre ao que se apresenta como a complexidade, ou seja, não são descartados nenhum dos fatores que podem influenciar um fenômeno, todos são analisados e considerados. Nesse sentido a pesquisa não busca produzir uma verdade, mas sim analisar os discursos instaurados, como e de onde eles surgem e quais as asserções que produzem. Este processo demanda uma análise constante, num processo de ir e vir às fontes tentando compreender a sua origem e as locuções que promove.

A pesquisa a partir da bricolagem está intimamente ligada às questões sociais, antropológicas e culturais. No campo da educação vislumbramos a produção de um conhecimento o qual dê conta de identificar e por vezes dissolver problemas relacionados a esta área. Porém, nas contribuições de Neira e Lippi (2012, p. 609) “os Estudos Culturais consideram difícil, senão impossível, provocar transformações e mudanças nos quadros sociais sem que sejam modificadas ou alteradas as estruturas e hierarquias que regem a produção dos conhecimentos científicos”. Desta forma, uma pesquisa instaurada a partir da bricolagem não ignora nenhum discurso, ela produz escutas a todos os envolvidos e reconhece a legitimidade de cada uma das falas.

Nesse sentido torna-se uma valiosa forma de compreensão da educação e da forma como o conhecimento se articula através dela, além de uma ferramenta propositora do que Kincheloe e Berry (2007) reconhecem como “o rigor na ausência”. Para os autores esta é uma forma de transcender o reducionismo em busca daquilo que é necessário, mas não é visível, pois, demanda a sua criação por parte do pesquisador.

Para o educador este deve ser um processo presente em toda sua prática pedagógica: criar aquilo que falta, que é necessário e que não é visto, porque ainda não existe. A bricolagem por assim ser, permite que se utilize em seu percurso, diferentes categorias de pesquisa. É permissível que se desenvolvam pesquisas qualitativas e quantitativas, as quais dialoguem entre si, “o *bricoleur* se torna um navegador de águas agitadas, traçando um curso que descreve a jornada entre o científico e o moral, a relação entre o quantitativo e o qualitativo, e a natureza das ideias sociais, culturais, psicológicas e educacionais” (KINCHELOE, BERRY, 2007, p. 18). A bricolagem irá se aproximar muito das características de uma pesquisa qualitativa, no que tange ao não estabelecimento de uma estrutura pré-definida com categorias e um foco inicial. Na realidade há um foco inicial em toda a pesquisa, mas no caso de um estudo qualitativo este foco vai sendo ajustado ao longo do trabalho científico. A visão holística da bricolagem permite que o estudo esteja aberto às novas contribuições que podem surgir ao longo do percurso, no entanto, não exige o pesquisador de ter um problema inicial para sua pesquisa.

A “caixa de ferramentas” do *bricoleur* pode contar com a presença das narrativas criativas. De fato, a pesquisa e a escrita, a partir da bricolagem possuem ainda a necessidade da criação. Partindo do pressuposto de que a pesquisa representa sempre a possibilidade de ser contestada, o *bricoleur* utiliza-se de conflitos epistemológicos e ideológicos como fonte para sua pesquisa, elencando as situações e documentando-as. Por outro lado, todo o empenho que se espera de um pesquisador *bricoleur*, traduz-se em sua poética de produção de um conhecimento que demanda criação para pensar e ver aquilo que nunca havia sido proposto antes, sendo assim um processo de invenção.

A pesquisa a partir da qual se constitui esta dissertação, teve como fio condutor a metodologia da bricolagem que se amparou nos processos de subjetivação experienciados por uma docente de artes visuais. Estes processos operam como disparadores para pensar a multiplicidade e como ela se relaciona com a prática docente, pensando também as relações de poder e as dobras, que surgem como forma de resistência em um ensino voltado para o pensamento complexo. Destarte, esta pesquisa coletou memórias, imaginários, recortes de diários, obras de arte, textos e referências teóricas, costurando-as, tecendo em conjunto com estes elementos múltiplos o propósito de uma docência aberta às multiplicidades e toda a complexidade que elas envolvem.



*Capítulo 3:
Docência em mutação: Como nos tornamos professores?*

Figura 20 – Francieli Backes. Fotografia ,2014.

Quando estamos em um lugar, este lugar também está em nós.

Ele modifica nosso comportamento, nossas falas.

Estes lugares são capazes de nos inventar, nos produzir não como novos sujeitos, mas como algo além,

múltiplo, vazado, fluido.

Quando o sol decide se pôr naquele horizonte tão linear, sente-se o frio chegando aos poucos. Algumas notas de melodias já esquecidas no tempo são entoadas. Entre o ranger das rodas das carroças ouve-se o vento cruzando por entre as folhas secas. A matrioska vive aquele lugar, como se fosse parte dela. Por vezes é possível sentir-se parte de um lugar. Ele nos afeta, nos provoca. Assim observa o horizonte, em busca de algo que lhe traga memórias, que lhe suscite afetos, e nessa procura deixa contagiar-se por tudo o que encontra.

A educação é o terreno onde por muitas vezes me produzo não só como docente, mas também como ser humano. E se houver uma pausa para pensar, percebemos que não há mais uma fronteira, uma delimitação que separe esta multiplicidade de subjetividades: a vida é vivida em um processo de dobras, vivenciamos a multiplicidade em nossos encontros com o outro e desta forma estamos sempre nos compondo, sem nunca chegar a um único produto final.

Estes são os atores envolvidos no cenário educacional, o qual necessita de outros olhares sobre si, olhares como o da complexidade. Hernández (2015) evidencia em suas palavras, a necessidade deste novo olhar, a partir de uma maior aproximação com a subjetividade humana. Para o autor é preciso, a partir de uma noção de subjetividade como “base de fragmentos e emergências”, uma apropriação de nossa parte, de “outros saberes e alternativas de explorar e interpretar a realidade”. Seria pertinente ampliar esta visão do autor para uma noção de realidades, pois, as realidades são múltiplas. Estes fragmentos e emergências, citados por Hernández, referem-se ao que entendemos aqui como os meios disparadores para a produção de novas subjetividades. Como podem simples elementos do cotidiano, aqueles que vem ao nosso encontro, nos produzir subjetivamente? Esta indagação nos convida a pensar sobre os elementos visuais presentes no dia-a-dia dos sujeitos.

O banal é também um dispositivo para a criação, desta forma, as imagens do cotidiano são potentes, ao ponto de produzirem discursos invisíveis. A criação artística se baseia em muitos destes elementos na produção de suas obras, escancarando estes discursos e produzindo com eles novos sentidos. Portanto, reside neste ponto, a resposta de como estes elementos dispersos do nosso cotidiano, podem vir ao nosso encontro, operando como constituintes de nossas subjetividades. Existindo estas subjetividades, que saltam, surgem em nossos encontros cotidianos, existe também a possibilidade de sermos incompletos, de estarmos vivendo sempre em uma incompletude a qual nos movimenta e nos permite uma reinvenção. Esta proposição vai ao encontro do que nos coloca Michel Foucault (1985) acerca do cuidado de si. Para o autor, não se trata de inclinar-se a um existencialismo individualista, mas sim aprender a cuidar de si, a olhar para si, para então agir. Necessitamos exercer esta incompletude, no intuito de nos tornarmos humanos, docentes, estudantes, homens e mulheres, capazes de gerir nossos próprios anseios.

A problemática desta questão reside no ponto em que o ser humano encontra-se em um estado de esquecimento deste cuidado de si: troca a sua identidade ontológica por aquilo que é normatizado e estabelecido pelas regras de moral e de conduta. Nos tornamos padronizados e esquecemos aquilo que podemos ser, deixamos de nos voltar para nós mesmos e desta forma não saberemos nos voltar para o mundo. É no sentido de um cuidado de si, como aquele proposto por Foucault (Idem), que esta pesquisa desenvolveu-se: A docência anseia por este cuidado de si, por esta incompletude que surge somente no momento em que nos voltarmos para nós mesmos.



Figura 21 – Francieli Backes. Desenho ,2014.

A partir deste movimento de dobra é que somos capazes de nos subjetivar, de produzir outras subjetividades. Neste sentido, este capítulo busca discorrer como nos tornamos professores frente aos nossos contatos cotidianos e a partir destes movimentos de dobra, que são também movimentos de resistência e de um cuidado de si, como aquele proposto por Michel Foucault. São pensados como elementos destes contatos as memórias, as imagens, o outro que chega até nós através de uma multiplicidade de formas.

3.1 Imagens de Infância: Subjetividade e ensino a partir da memória

Da infância, por vezes é possível trazer imagens que nos acompanham, e muitas dessas imagens não são só visuais, elas se fazem sentir através do tato, dos cheiros, dos sons... E ainda que sejam visuais, elas nos remetem às vivências, experiências que nos parecem ainda vivas. Todo o ano quando chega a época do Natal, sento na soleira da porta da casa dos meus pais e fico ali esperando a lua cheia surgir no céu, e quando surge a lua, aparecem também os vaga-lumes. Este cenário me transporta para a infância e tento identificar o que esta vivência propiciou para a minha constituição subjetiva. Neste instante percebo que é este o exercício que faço enquanto docente: por vezes vou ao fundo da sala de aula, sento-me junto dos estudantes e faço as atividades que propus para eles. E nesses momentos fico imaginando se aquela prática, aquele aprendizado, será algum dia uma recordação capaz de produzir sentidos.

Os vagalumes e a lua cheia eram as imagens que eu não apenas consumia, mas vivia, a cada final de ano. Pensar nestas imagens que nos parecem tão sorrateiras, mas que são capazes de nos produzir subjetivamente levando à compreensão de que “o outro pode ser compreendido como o outro social, [...] como a natureza, os acontecimentos, as invenções, enfim, aquilo que produz efeito nos corpos e nas maneiras de viver” (MANSANO, 2009, p. 111).

Os brinquedos da minha infância me trazem recordações de como a simplicidade era capaz de produzir em mim mundos imaginários. Meus brinquedos eram normalmente feitos de algum objeto reciclado ou alguma planta. Assim, as espigas de milho ainda verde, com cabelos coloridos, transformavam-se em bonecas; um pouco de papel amassado enrolado com uma meia velha tornava-se uma bola. E desta simplicidade faziam-se as brincadeiras que hoje atualizo em minha memória. A invenção seria a minha dobra infante, a minha forma de resistência.

Pensando a partir destas memórias, do imaginário que elas atualizam, volto-me para as minhas subjetividades, convido minhas memórias de infância a conversar comigo e percebo o quanto elas me movimentam. Faço então este mesmo exercício com os estudantes, e assim percebo o como são potentes na produção artística e também na produção de discursos sobre a sociedade contemporânea. Deleuze (2005, p. 115) reconhece a memória como “o verdadeiro nome da relação consigo ou do afeto de si por si”, e neste sentido “o tempo como sujeito, ou melhor, como subjetivação, chama-se memória”. A partir das proposições de Deleuze acerca da obra de Foucault, percebemos que a memória é elemento propulsor das subjetividades. Em minha prática docente, percebo que a memória é, para além disso, uma provocação, uma pressão que permite às subjetividades este pulsar.

As memórias são também imagens que surgem, que tem a pretensão de exigir seu espaço frente às produções artísticas de uma arte canonizada, que nos provocam e nos movimentam a pensar da forma como algo que é tecido em conjunto. Neste âmbito, as memórias, estes doces lampejos capazes de nos remeter ao passado e nos conduzir ao esquecimento do presente, capazes de materializar em nossa mente, imagens tão reais ao ponto de sentir que podemos tocá-las, são também parte do nosso cotidiano.

Desta forma, é possível inferir que a memória está para além de ser apenas um dispositivo disparador de problematizações, de afetos ou de produções sobre estes afetos. Ela opera de forma corroborativa na noção de que as aprendizagens são imprevisíveis e de que não pertence unicamente ao professor ou professora desenvolver uma pedagogia capaz de “salvar o mundo”. Isso quer dizer que, o trabalho a partir das memórias permite uma educação menos pretensiosa e mais aberta aos contatos, às contaminações, àquelas contribuições que estão aí, mas acabam por tornar-se invisíveis em uma educação que já vem com um “modo de preparo” exato. Há aqui uma referência daquilo que na atualidade a educação é ainda carente: ter a humildade de assumir que não somos professores prontos, dotados de uma membrana impermeável, somos sim esta *matrioska* mutável, aberta aos encontros e às contaminações.

Estas dobras e estas aberturas nos poros de nossas subjetividades, que deixam este

corpo desprotegido, permitem a ele uma abertura à complexidade. A infância e suas memórias podem operar na formação docente para além da academia, aquela formação que ocorre diariamente quando assumimos a docência como trabalho, como profissão. Estas memórias são costuradas aos elementos cotidianos e operam na produção de um conhecimento complexo. A complexidade, por sua vez, se opõe à simplificação e passa a tratar os elementos não mais como únicos ou individuais, mas sim como parte de uma trama, de um sistema complexo. Desta forma, as memórias de infância, trazidas por professores e estudantes, são capazes de estabelecer uma rede de conexões, um sistema, onde diferentes áreas de conhecimento se entrecruzam e colaboram uma com a outra.

Pensar o que as imagens da minha infância dizem sobre a adulta que vou me tornando: Este é um desafio que nos convida a explorar a imaginação infantil que por muitas vezes fica aprisionada no passado, mas que diz muito do como vamos nos constituindo. Até o momento, esta dissertação dividiu minhas memórias de infância e todo o imaginário que elas me provocam. E tudo isto não se refere apenas a um compartimento isolado em minha vida, mostra que estas memórias compõem um pensamento acerca de minhas subjetividades, me conduzem a pensar sobre as relações de poder e sobre a resistência que é desenvolvida frente a elas.

Edgar Morin (2000) afirma esta importância do imaginário para o ser humano, no entanto, aponta como este imaginário, por vezes, nos conduz a uma simplificação a qual omite ou apaga certas memórias, selecionando apenas aquelas que julgamos pertinentes:

Cada mente é dotada também de potencial de mentira para si próprio (self-deception), que é fonte permanente de erros e de ilusões. [...] A própria memória é também fonte de erros inúmeros. A memória não-regenerada pela rememoração, tende a degradar-se, mas cada rememoração pode embelezá-la ou desfigurá-la. Nossa mente, inconscientemente, tende a selecionar as lembranças que nos convêm e a recalcar, ou mesmo apagar, aquelas desfavoráveis, e cada qual pode atribuir-se um papel vantajoso. Tende a deformar as recordações por projeções ou confusões inconscientes. Existem, às vezes, falsas lembranças que julgamos ter vivido, assim como recordações recalçadas a tal ponto que acreditamos jamais as ter vivido. Assim, a memória, fonte insubstituível de verdade, pode ela própria estar sujeita aos erros e às ilusões (MORIN, 2000, p. 21 e 22).

Reside neste ponto uma problematização acerca de como a memória, embora resultante de um sistema complexo, por vezes pode abandonar esta complexidade e simplificar-se. Dentro da perspectiva da teoria da complexidade, este seria um erro mental. Morin (Idem) nos apresenta ainda uma sequência de outros erros aos quais estamos condicionados, e que nos levam a afastar-se de um pensamento complexo: o erro intelectual (baseado em teorias, doutrinas e ideologias), o erro da razão (a racionalidade corretiva que tende a descartar o imaginário), e a cegueira paradigmática. É pela existência destes elementos levados ao extremo que temos uma educação que tende a designar aquilo que é lógico, e a estabelecer como devemos empregar esta lógica. Mas qual seria o lugar das memórias e do imaginário neste contexto?

Novamente nos encontramos com a *matrioska*, com esta boneca desfigurada, irracional, fluída, vazada. O lugar das memórias de infância na educação, pode ser o espaço que abre as portas à complexidade. Pode ser também a zona de confluência dos conhecimentos, que permite que o racional e o imaginário sejam capazes de construir sentidos um junto do outro.

Para uma maior aproximação de como a complexidade se evidencia em um trabalho a partir das memórias de infância, são apresentados a seguir trechos retirados de meus diários pedagógicos, os quais apresentam as falas de estudantes de uma turma de Educação de Jovens e Adultos:

“Se eu pudesse voltar a ser criança, faria tudo diferente, teria vivido a minha infância, teria brincado mais e me preocupado menos em trabalhar. É um tempo que não volta mais”.

“Da minha infância? Não sinto saudade. Tento dar uma infância feliz aos meus filhos. A minha não deixou saudade nenhuma, nenhuma lembrança boa”.

Partindo da leitura das frases a aula tornou-se um emaranhado: discutimos a sociedade, o capitalismo que condiciona as crianças a entrarem cada vez mais jovens no mercado de trabalho, o respeito pelas pessoas de mais idade e o que elas têm a ensinar, tratamos das infâncias marcadas por sentimentos de dor, da criatividade no brincar. A partir do que os estudantes trouxeram, estabeleci uma troca, apresentando a eles a produção artística fotográfica de James Molisson: Onde as crianças dormem. As fotografias apresentam o quarto das crianças pelo mundo todo, mostrando diferentes culturas, histórias de vida e condição social. As aulas que se desenvolveram a partir destas fotografias buscaram trabalhar a questão da infância para além dos julgamentos de bom ou ruim, mas sim a problematização destes diferentes modos de vida, desta multiplicidade do que se entende por infância.



Figura 22. James Mollison. Onde as crianças dormem. Fotografia. 2010.

O trabalho com estas fotografias, não tinha como intuito comparar as diferentes situações às quais as crianças no mundo são submetidas. A intenção não era a de fazer uma comparação, mas sim de pensar sobre esta multiplicidade que a infância envolve, sobre as diferentes culturas e modos de vida das pessoas. Neste sentido, elaborou-se um trabalho que teve como objetivo desenvolver o pensamento sobre a infância, desestabilizar nossas certezas e convicções e o nosso julgamento pré-determinado sobre o que vemos. Não existe uma infância melhor ou pior, cada uma delas é vivida de forma diferente, nas diferentes partes do mundo e é preciso afastar-se deste juízo de valores para compreender a diversidade e a multiplicidade que existe. Do lugar onde esta criança está, ela vive sua infância, despende esse tempo conforme suas necessidades, e por vezes, a necessidade de sobrevivência se sobressai à necessidade de ludicidade.

A atividade com estas fotografias, aliado ao exercício de produzir escutas, foi também uma forma de me produzir, me compor como docente. Sair desta zona de conforto para decompor a imagem da infância que eu e os estudantes tínhamos, foi um daqueles momentos em que se aprende ensinando. Nossas memórias foram trazidas e convidadas a conversar com a problematização: O que é infância para você? Que diferentes infâncias existem, podem existir? E somente a partir desta experiência é que foi possível compreender que a educação necessita desconfigurar estes conceitos que nos parecem tão óbvios e que por vezes estão mergulhados no senso comum, para produzir, a partir deles, novas formas de ver e pensar.

3.2 Ensinar Artes Visuais? Subjetividades e Complexidade na prática docente

O ensino de artes visuais, embora tenha seus conteúdos e diretrizes bem definidos, é sempre um desafio ao docente. Isso porque sempre estamos nos provocando a desenvolver aulas que promovam problematizações, que gerem algum tipo de debate ou a construção de um pensamento. Temos conteúdos bem definidos, mas eles não se apresentam sós. Percebo a necessidade de estes conteúdos estarem sempre sendo costurados com temas problematizadores, com alguma proposta que leve os estudantes ao exercício da fala e da escuta, da expressão de suas ideias através de diferentes linguagens artísticas, as quais sejam capazes de produzir diferentes sentidos. Ao preparar uma aula, me ponho a vasculhar em mim, procurando algum resquício de estudante que ainda me resta. Mas nem sempre aquilo que adoçou a minha experiência com a arte é o mesmo que tornar esta experiência válida para os estudantes. E neste sentido me lanço às experiências, pois, acredito que a experiência e a possibilidade iminente do erro nos movimentam e são capazes de produzir algo.

A condição que permite a existência da probabilidade do erro é a liquidez. Estamos inseridos em uma sociedade instável, de relações líquidas e dispersas, de sentidos e significados não mais compartimentados ou arraigados. Assim como os líquidos, a sociedade atual assume livre curso. Quando Zygmunt Bauman iniciou sua observação sobre a fluidez da modernidade, estava aproximando-se de uma discussão também sobre a condição sólida da identidade. Ao trazer ao nosso conhecimento a

Modernidade Líquida (2001) nos arremessa a um campo de incertezas e ilusões: o que vivemos não pode mais ser apreendido, tudo se tornou fluído, inclusive as fronteiras. Sem fronteiras não existem barragens e o líquido transcorre, se expande, espalha-se livremente.

A experimentação envolve a abertura ao erro, o experimento é a utilização de diferentes “reagentes”, e a observação do “produto” obtido no resultado. E essa experimentação envolve a estesia³: a capacidade de sentir, de envolver-se através dos diversos sentidos. Também envolve o afeto: permitir que o experimento provoque movimentos, que gere dúvidas e cause sentimentos. Esta é uma necessidade da educação contemporânea: partir do afeto, envolver os sentidos, movimentar problematizações e formar o saber a partir das experiências.

Toda aula é um novo experimento, é a prática de uma experiência que tem sempre algum ponto de partida, um disparador. A questão é pensar se estamos atentos aos achados. Estes achados movem nossas subjetividades, ou até mesmo, no contato com o outro, produzem em nós novas subjetividades. Viver os processos de subjetivação é estar disposto a negociar, partilhar, perder pedaços de nós e agregar pedaços do outro.

Recordo que em minha infância a terra era um elemento importante, assim como a chuva e o sol. A terra, para mim, era a representação da realização dos desejos, era alimento, era renda. E o cheiro da terra sendo revolvida, esse cheiro eu não esqueço. Estar em meio à terra, às plantações, isso me afeta, fala sobre mim, sobre a minha infância.

³A ideia de estesia amplia o conceito de afeto proposto por Espinosa (2009), referindo-se aquilo que afeta nossos sentidos, agindo sobre eles.

Quando inicio meu trabalho como docente em uma escola no interior de Vale do Sol no Rio Grande do Sul, o que mais me encanta é o fato da escola estar em meio às plantações. Os estudantes auxiliam os pais nas atividades agrícolas e à terra é também um elemento significativo em suas vidas. Um elemento que nos parece tão banal como a terra, logo torna-se a possibilidade de uma experimentação em aula. Tendo como projeto inicial a investigação em pintura a partir da pesquisa sobre pigmentos naturais, os estudantes envolvidos trouxeram à sala de aula uma grande quantidade de amostras de solos. No entanto, aquilo que poderia ser uma experiência de um dia, utilizando no máximo folhas de tamanho A3 para pinturas, tomou maiores proporções. Em algum momento os estudantes, suas histórias de vida, a escola e a comunidade onde ela estava inserida, a minha história de vida e formação acadêmica estabeleceram um espaço de trocas e de proposta para um trabalho a partir de projeto. O instinto para a pesquisa presente naquela turma, aliou-se ao meu desejo de transcender os muros da escola e levá-la para a comunidade. Com um grande apoio da direção e dos demais professores, foi desenvolvido um projeto de produção de tinta ecológica para pintura de residências da comunidade onde a escola está inserida.

O projeto foi escrito com a mão de todos, e adicionamos a ele o caráter social e ambiental. O que seria uma simples aula de pintura tomou maiores proporções e quando percebemos estávamos falando sobre sustentabilidade. Ultrapassamos o muro da escola e desenvolvemos um trabalho gratificante na comunidade: Iniciamos um trabalho de divulgação da ideia e buscamos famílias que possuíam casas sem pintura e que não disponibilizariam de recursos financeiros para tal.

Assim, a tinta produzida pelos estudantes com o uso de terra, água e cola branca serviu para dar nova aparência à casa de uma família que vivia nas proximidades da escola. Alunos, comunidade e professores comemoraram o resultado, que levou a escola às manchetes de jornais da região, programa de televisão e classificação em uma feira de ciências. a feira de ciências.



Figura 23 – Arquivo Pessoal, 2016, Fotografia.

Estes resultados tornaram-se possíveis através de uma relação de troca, sem um olhar para o outro, o outro que pode fazer parte de mim, que tem muito a contribuir. Ao mesmo tempo, é preciso valorizar o que se traz em nossa bagagem, somos estrangeiros, mas temos nossa história também. Não é apenas um exercício de absorção, de deixar contaminar-se, é preciso contaminar também. Dessa forma é preciso compreender que a educação não se situa no âmbito do previsível. As relações humanas estão atreladas às relações de poder. A partir da noção de poder proposta por Foucault (1984, 1985, 2013), é possível compreender que este vai além do senso comum daquela força opressora que tende a moldar os sujeitos. Esta é apenas uma de suas faces. Este mesmo poder é também aquele que movimenta, desestabiliza, que é capaz de produzir algo. O processo de subjetivação é marcado pela negociação, pelo diálogo, pelo contágio. Neste sentido, ocorre um agenciamento de subjetividades. A questão é pensar em como estamos abertos a esse agenciamento enquanto docentes.

O relato deste projeto aparece nesta escrita não como uma forma representativa de como os processos de subjetivação exercem influência na prática docente, mas sim como uma provocação a pensar a subjetivação como disparadora para uma educação da complexidade.

A teoria da complexidade, ou epistemologia da complexidade é desenvolvida por autores como Humberto Maturana e Edgar Morin. Ambos convergem no ponto de considerar a complexidade como o fim da compartimentação do conhecimento, pois, para os autores, a complexidade representa os saberes que são assimilados em conjunto, de maneira indissociável. Humberto Maturana (2002) desenvolveu seus estudos a partir de uma ideia sobre a epistemologia da complexidade, onde para ele, o conhecimento é indissociável de todos os processos vitais do ser humano. A partir de sua inserção no Movimento Cibernético, passa a compreender a transdisciplinaridade e a importância da interação entre as variadas áreas de conhecimento nos processos de aprendizagem. Neste sentido há uma ruptura com o paradigma cartesiano, pois, este já se demonstrava esgotado frente ao “surgimento de objetos cada vez mais complexos no trabalho científico que estão a desafiar as formas tradicionais de pesquisa” (PELLANDA, 2009, p. 14). Edgar Morin (2000, 2013, 2005) parte de uma crítica mais incisiva ao sistema cartesiano das ciências, o qual tende a dissociar as áreas de conhecimento, criando uma “ciência sem consciência”.

A complexidade, compreendida como o conhecimento que é construído em conjunto, entrelaçado, não é uma epistemologia que busca dar todas as respostas, mas dar o lugar de fala para cada uma delas.

De fato, a aspiração à complexidade tende para o conhecimento multidimensional. Ela não quer dar todas as informações sobre um fenômeno estudado, mas respeitar suas diversas dimensões: assim como acabei de dizer, não devemos esquecer que o homem é um ser biológico-sociocultural, e que os fenômenos sociais são, ao mesmo tempo, econômicos, culturais, psicológicos etc. Dito isto, ao aspirar a multidimensionalidade, o pensamento complexo comporta em seu interior um princípio de incompletude e de incerteza (MORIN, 2005, p. 177)

Ainda, segundo Morin (Idem), ao considerarmos a complexidade, é preciso assumir uma postura de aceitação do acaso, do imprevisível e da irreducibilidade como elementos existentes e estruturantes de um pensamento complexo. No entanto, não é também o caso de confundirmos a complexidade com a completude, mas compreender a relação que se estabelece na produção do conhecimento.

Maturana desenvolve também a Biologia do Conhecer e finalmente a Biologia do Amor. O conhecimento é compreendido aqui como algo que vai além do que se pode captar do meio externo ao indivíduo, para Maturana o conhecimento “emerge nas conversações, no conviver com o outro”, onde estas conversações não são mais que um “fluir do emocionar e do linguajar onde a razão entra, mas não é elemento fundante” (PELLANDA, 2009, p.83). Neste sentido Maturana (2002) nos põe a refletir sobre o pensamento racional e as emoções. Desta forma o ser humano

[...] se constitui no entrelaçamento do emocional com o racional. O racional se constitui nas coerências operacionais dos sistemas argumentativos que construímos na linguagem, para defender ou justificar nossas ações. Normalmente vivemos nossos argumentos racionais sem fazer referência às emoções em que se fundam, porque não sabemos que eles e todas as nossas ações têm um fundamento emocional, e acreditamos que tal condição seria uma limitação ao nosso ser racional (MATURANA, 2002, p. 18).

Tende-se a compreender o ser humano e sua formação social, identitária e subjetiva de uma maneira simplista. Quando Maturana aproxima conhecimentos que antes estavam dissociados, desenvolve uma complexa rede de correlações, a qual nos permite compreender que a aprendizagem, o conhecimento, nossa subjetivação, tudo é tecido em conjunto, e desta ideia surge o termo “complexus” que para Edgar Morin (2000, p.38).

significa o que foi tecido junto; de fato, há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico), e há um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si. Por isso, a complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade.

A educação das artes visuais tende a ter uma abertura maior às inserções das subjetividades e, conseqüentemente, à constituição de um pensamento ou um conhecimento complexo. Os relatos apresentados buscam apresentar como os processos de ensino/aprendizagem que partem das subjetividades docente e discente, desenvolvem um conhecimento construído em conjunto, como um todo.

O conhecimento está em uma esfera da complexidade, dentro da qual nada opera separadamente, tudo faz parte de um sistema que funciona dependente de todas as suas partes. Edgar Morin (2005) propõe uma análise sobre o conhecimento científico, o qual ele aponta como sendo deficitário em sua estrutura, pois, prioriza a especialização. Segundo o autor, produzimos um conhecimento dentro de uma área específica que não tem a capacidade de diálogo com outras áreas. Ignora-se toda a estrutura social, econômica e antropológica que está na base de um estudo dito empírico, e isso torna a pesquisa seleta e restrita, favorecendo a instauração de discursos de poder. Como já foi apresentado anteriormente, o poder não se exerce apenas como opressão, mas também no âmbito do “adestramento” e do condicionamento dos sujeitos, de uma sujeição. Os processos de ensino e aprendizagem mediados, ou disparados, pelas subjetividades de seus envolvidos, operam como “buracos”, como resistência frente ao poder de um currículo engessado, compartimentado e cartesiano. Pensar a educação a partir dos processos de subjetivação promove o conhecimento para a complexidade, o qual dialoga com diferentes áreas, estabelecendo entre elas relações, permitindo compreender a educação como um espaço aberto ao imprevisível e ao acaso. É nestes espaços de furos, de escape, entre as tramas, que estão as possibilidades para pensarmos a própria educação como um sistema complexo.

A docência aberta às mutações é a docência pensada para a complexidade, e neste espaço de tramas, de fuga, de nós, estabelece-se uma educação que escorrega pelos sistemas de poder.

4. *Contribuições de uma docência mutante e abertura às
(in)conclusões*



Uma questão percorre a conversa entre Gilles Deleuze e Michel Foucault: o poder e a voz. Quem são os detentores do discurso, quem fala sobre quem? O quanto indigno é falar pelos outros? Sobre estas indagações Foucault (2013, p. 131) referencia a representação de falar no lugar do outro como “uma mentira ou um slogan”. Estamos a tratar de uma reivindicação de poder: o poder da voz. Sempre existirá aquele que fala no lugar do outro, que o emudece, que o cala ou que invalida seu discurso. Há uma “camada” detentora de um poder de refinar a fala das massas, de intelectualizar aquilo que é visto como matéria bruta. Sobre isto Foucault (2013, p. 131) refere-se ao afirmar que

Ora, o que os intelectuais descobriram recentemente é que as massas não necessitam deles para saber; elas sabem perfeitamente, claramente, muito melhor do que eles; e elas o dizem muito bem. Mas existe um sistema de poder que barra, proíbe, invalida esse discurso e esse saber. Poder que não se encontra somente nas instâncias superiores da censura, mas que penetra muito profundamente, muito sutilmente em toda a trama da sociedade. Os próprios intelectuais fazem parte deste sistema de poder, a ideia de que eles são agentes da ‘consciência’ e do discurso também faz parte desse sistema.

Quando nos apropriamos de uma consciência sobre as formas de poder que regem os sistemas, nas quais há sempre aquele que é o detentor de um discurso *sobre* o outro que cala, estamos

muito próximos de uma ideia arraigada sobre educação: aquela disseminada na maior parte das instituições de ensino. Vivemos em uma sociedade composta por seres dotados de um desejo de serem diferentes; pois, é a diferença que lhes proporciona a capacidade de sobressaírem dos demais; então é possível compreender que existe uma diversidade de vozes. Esta diversidade de vozes se amplia ainda mais ao pensarmos a partir dos processos de subjetivação.

Uma pesquisa em educação que problematiza e traz à cena as subjetividades discente e docente, lhes proporcionando um espaço de voz, estará intimamente ligada aos processos de pesquisa através da bricolagem e à teoria da complexidade. Assumir os processos de subjetivação como agenciamentos de subjetividades, como espaço de troca e de produção coletiva do eu, pressupõem estar aberto às afecções e aos achados do percurso.

O espaço das subjetividades na educação é, primeiramente, um lugar de movimento e de instabilidade, que nos provoca a pensar nas dobras, nas mutações que somos capazes de produzir. São os buracos que criamos, por onde nos permitimos vazar e fugir do controle. Nesse percurso de achados e encontros, onde se produzem as múltiplas subjetividades, o educando e o docente estão em constante negociação de subjetividades, de estesias, de afetos.

A arte é um campo aberto para a transdisciplinaridade. É uma espécie de território sem fronteiras, capaz de dialogar com qualquer área de conhecimento em uma troca mútua de colaborações. As experiências cotidianas dos sujeitos e suas múltiplas subjetividades são abarcadas pela arte e transformadas em propostas de ensino, projetos educacionais e em produções artísticas. Da mesma forma, a arte pode valer-se da contribuição de diferentes áreas como a ciência, a matemática, a sociologia e tantas outras na elaboração de propostas de ensino transdisciplinares, as quais envolvem a complexidade do pensamento. Esta complexidade é referenciada por Edgar Morin em sua obra e permeia boa parte de suas escritas. A sua maior crítica está na insistência em desassociar as áreas de conhecimento e colocá-las separadas umas das outras, rompendo o diálogo que há entre elas. A educação hoje, tem um grande desafio: aquele de aproximar novamente as múltiplas áreas de conhecimento e relacioná-las:

A inteligência que só sabe separar reduz o caráter complexo do mundo a fragmentos desunidos, fraciona os problemas e unidimensionaliza o multidimensional. É uma inteligência cada vez mais míope, daltônica e vesga; termina a maior parte das vezes por ser cega, porque destrói todas as possibilidades de compreensão e reflexão, eliminando na raiz as possibilidades de um juízo crítico e também as oportunidades de um juízo corretivo ou de uma visão a longo prazo (MORIN, 2013, p.19).

A sociedade contemporânea apresenta em toda sua fluidez a necessidade de uma educação que se torne mais significativa e que dialogue com os sujeitos envolvidos nela. Esta dissertação buscou apresentar, ao longo de sua escrita, o quanto são potentes na produção do conhecimento, os elementos subjetivos e íntimos do sujeito. Esta é uma escrita que apresentou por sua própria estrutura, a dimensionalidade de abarcar as subjetividades e pensá-las como algo que depende da relação do sujeito com o outro e com o meio em que ele está inserido. Os processos de subjetivação não ocorrem sozinhos, estão sempre sendo agenciados pelos contatos e contágios. Estes elementos podem ser compreendidos como um externo que exerce sobre mim um certo poder, sobre o qual eu crio dobras como forma de resistir. É neste espaço de resistência, que ocorrem os processos de subjetivação.

Ao trazer a questão do poder para a docência em artes visuais, podemos pensar como estas resistências operam, não no intuito de burlar os discursos de poder, mas de construir a partir deles outras formas de produzir conhecimento. Este conhecimento, que por vezes tende a ser reducionista, ao abrir-se para as subjetividades, convida outras áreas de saberes para construir consigo a aprendizagem.

Quando Michel Foucault apresenta em suas obras o poder como uma relação entre forças, ele estabelece a abertura para pensarmos a questão do poder como algo mais complexo que uma simples opressão, permitindo a compreensão de que ele opera como um agenciamento. Na constituição das subjetividades isso ocorre plenamente. No entanto, o potencial desta questão reside em pensarmos as formas de resistência como produtoras de um conhecimento. Reside, portanto, nesta *matrioska* mutante, a resistência a partir da complexidade, a qual busca nas subjetividades sua força interna para a produção de um conhecimento passível de ser experienciado.

Uma docência em mutação é aquela que permite os contágios e faz destes contágios sua resistência. Esta docência, a qual se utiliza destas dobras, abre-se à produção de um conhecimento complexo, tecido a partir de diferentes áreas que dialogam entre si. Não há mais uma separação cartesiana, há uma liquidez que permite que elementos diferentes contaminem uns aos outros, produzindo novos discursos. A própria liquidez, a qual é utilizada para fragilizar as relações humanas e permitir que o poder se exerça, é desconfigurada e torna-se um meio facilitador para a complexidade.

Quando esta pesquisa se iniciou, havia um escopo teórico que a aproximava de um estudo sobre identidade. Ao passo em que diferentes autores eram trazidos, diferentes perspectivas teóricas davam sinal de uma aproximação do estudo com a teoria da multiplicidade. O processo de elaboração desta dissertação constituiu em si a própria pesquisa e causou movimentos nesta docente que é produzida diariamente.

A mutação, a qual esta pesquisa aborda, também me foi causada pelo mestrado em educação. Enquanto docente, a experiência de brincar com minhas memórias, meus retalhos de diários pedagógicos, os artistas, obras e autores, provocou movimentos, desestabilizou. Enquanto escrevia sobre estas mutações, estes “nós” no poder, produzia também minhas linhas de fuga, as formas de trabalhar a docência em artes visuais de uma maneira que não afirmasse os discursos sedutores do poder, mas que os colocasse em suspenso para problematizá-los.

Neste sentido, retiro esta *matrioska* da alta estante, pois, hoje já encontrei os meios, as linhas de fuga que me permitem não só tocá-la, mas desmontá-la e produzir uma *matrioska* mutante. A ideia de uma *matrioska*, a qual, para ser múltipla precisa que as outras estejam escondidas dentro de uma maior, não existe mais. Toda a multiplicidade pode estar a vista, pode ser produzida no encontro e no contágio, pelas afecções, pelo contato com o outro e com o que ele é capaz de produzir em nós.

Uma docência em mutação é um desafio, é agregar as partes dissociadas e possibilitar que dialoguem e produzam diferentes sentidos, talvez ainda não pensados. Neste sentido esta pesquisa foi capaz de produzir este efeito em mim. Um estudo que se propõe a ser uma provocação a pensarmos o que podem as mutações na educação das artes visuais.

REFERÊNCIAS

- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- _____. **Identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2005.
- _____. **Vida Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007
- _____. **Sobre Educação e Juventude**: Conversas com Ricardo Mazzeo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2013.
- _____. **Babel**: Entre a incerteza e a Esperança. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2016.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs** – Capitalismo e Esquizofrenia, Volume 3. Rio de Janeiro: Editora 34, 1996.
- DELEUZE, Gilles. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 2005.
- ESPINOSA, Baruch. **Ética**. Tradução de Tomaz Tadeu. - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.
- FOUCAULT, Michel. **A História da Sexualidade II** – O uso dos prazeres. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.
- _____. **A História da Sexualidade III** – O cuidado de si. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.
- _____. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1987.
- _____. **O sujeito e o poder**. In: RABINOW, P.; DREYFUSS, H. Michel Foucault: uma trajetória filosófica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

REFERÊNCIAS

- _____. **O pensamento do exterior** (1966). In: FOUCAULT, Michel. Estética: Literatura e Pintura, música e cinema. Rio de Janeiro: Forense Editora, 2009.
- _____. **Microfísica do poder**. São Paulo: Graal, 2013.
- GUATARRI, Felix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica**. Cartografias do Desejo. Petrópolis: Editora Vozes. 1996.
- GUIMARÃES, Leandro B. **É possível um território familiar estar ao mesmo tempo estrangeiro?** In: SKLIAR, Carlos. (Org). Derrida & a Educação. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2005
- HERNÁNDEZ, Fernando. **A construção da subjetividade docente como base para uma proposta de formação inicial de professores de Artes Visuais**. In: OLIVEIRA, Marilda Oliveira de; HERNÁNDEZ, Fernando. A formação do professor e o ensino das artes visuais. 2ª Edição. Santa Maria: Editora da UFSM, 2015.
- KINCHELOE, Joe; BERRY, K. **Pesquisa em educação: conceituando a bricolagem**. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- LÉVI-STRAUSS, Claude. **O pensamento selvagem**. Campinas: Papyrus, 1989.
- MANSANO, Sônia R. V. **Sujeito, subjetividade e modos de subjetivação na contemporaneidade**. In: Revista de Psicologia da UNESP, vol. 8, 2009.

REFERÊNCIAS

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Tradução: José Fernando Campos Fortes. - Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2002.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. – 2. ed. – São Paulo : Cortez ; Brasília, DF : UNESCO, 2000.

_____. **Ciência com consciência**. Trad. Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

_____. Educação e Complexidade: os sete saberes e outros ensaios. Orgs. Maria da Conceição de Almeida, Edgard de Assis Carvalho. São Paulo: Cortez, 2013.

NEIRA, Marcos Garcia; LIPPI, Bruno Gonçalves. **Tecendo a colcha de retalhos**: a bricolagem como alternativa para a pesquisa educacional. Educ. Real., Porto Alegre , v. 37, n. 2, p. 607-625, Agosto. 2015.

PELLANDA, Nize Maria Campos. **Maturana e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.