



<http://climacom.mudancasclimaticas.net.br/como-libertar-se-do-bom-professor/>

Como libertar-se do bom professor? Aprendizagens por espreitas, interrogações e encontros

Tamiris Vaz [1]

RESUMO: Quando resistimos ao ímpeto formativo de fixar no corpo todas as fórmulas do ensinar, vão se abrindo alguns vazios para respirarmos docências singulares. Este artigo aborda um trabalho de formação docente que procura acionar desvios da imagem-professor, pela geração de aprendizagens-potência, produtoras de energia para o deslocamento. Relacionando o aprender com a vontade de estar junto, de compartilhar e criar tempo de produção coletiva, pensa a docência como invenção de possibilidades outras de saber, focando em uma prática disparada por espreitas, interrogações e encontros com mundos porvir. Para tanto, são apresentadas aqui algumas ações desenvolvidas junto a estudantes de um curso de licenciatura em Artes Visuais, utilizando das filosofias da diferença para pensar a aprendizagem docente como processo de criação de si nos movimentos da vida cotidiana. Aponta-se, assim, para a necessidade de nos descolarmos de modelos de bons professores e nos focarmos na invenção de docências singulares em diálogo com nossos referenciais e saberes formativos, atentando para aquilo que escapa, que se movimenta e que funciona diferente a cada momento, conectado às contingências dos processos de estar no mundo.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem docente. Espreita. Encontro.

How to break free from the good teacher? Learnings through lookouts, interrogations and encounters

ABSTRACT: When we resist to the formative impetus of fixing in the body every teaching formula, we still glimpse empties to breathe singular teaching ways. This paper addresses a teacher's formation work that seeks to trigger deviations to the teacher-image, through the generation of potency-learnings, producers of energy for a given displacement. By relating learning and the will to be together, to share and create a time for collective production, teaching is thought as invention of other possibilities of knowledge, with focus on a teaching practice that is triggered by lookouts, interrogations and encounters with worlds to come. To this end, some actions have been developed with students of a Visual Arts Teacher's degree course, using the philosophies of difference to think teacher's learning as a process of self-creation at daily life movements. The need for a detachment from good teacher's models is pointed along with a focus on the invention of singular teaching practices that dialog with our references and formative knowledge, paying attention to that which escapes, which moves and which works differently at each moment, connected to the contingencies of the processes of being in the world.

KEYWORDS: Teacher's learning. Lookout. Encounter.



Processos do aprender docente

Escolhi trazer para essa escrita um pouco do que tenho experimentado em meus processos de atuação docente junto ao curso de licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal de Uberlândia. É um processo recente, em que tenho buscado caminhos para dar continuidade a muitas das questões que mobilizaram minhas pesquisas de mestrado e doutorado, especialmente sobre os caminhos do aprender enquanto processo de criação, acompanhados das filosofias da diferença para pensar a aprendizagem de si nos movimentos da vida cotidiana.

Nos processos de trabalho na formação inicial de docentes tenho priorizado a presença de três posturas inventivas: de **espreita** (para viver o percurso); de **interrogação** (para ativar o movimento e permitir desvios); de **encontro** (para permitir a parada). Elas não seguem uma ordem linear, não são uma triangulação, mas envolvem deslocamentos que têm me composto enquanto professora e a partir dos quais tenho explorado o desafio de atuar na formação de docentes. Tratam-se de posturas que ativam a vida como processo de criação, onde a aprendizagem emerge de nossas potências de ação, de aprender-se/inventar-se docente.

O título dessa apresentação faz referência a escritos de Suely Rolnik (2018), onde a autora fala sobre a necessidade de liberarmos nossas vidas de sua cafetinagem a fim de permitirmos a passagem da pulsão vital, como um exercício intensivo do sensível entre as forças do corpo e do mundo, que dão acesso à potência de criação. Segundo ela, somos, atualmente, submetidos a uma cafetinagem do capital, que obstrui o acesso ao corpo vibrátil quando se utiliza da força da invenção como motor da economia, desvinculando a criação das formas de resistência. De maneira similar proponho aqui um pensamento sobre práticas educativas tomadas como inovadoras e salvadoras que, pelo encantamento, nos fazem idealizar a docência e romantizar os processos de aprender. Para recobramos a pulsão vital que move nossas invenções docentes,



precisamos nos liberar dessas cafetinagens, não do professor de artes enquanto indivíduo, mas enquanto persona que nos antecede, que delimita nossas subjetividades.

A partir disso me pego a pensar sobre toda a parafernália da máquina educadora que põe nossos corpos em funcionamento enquanto ensinantes e aprendentes. Em meio a tanto que já foi dito e feito, onde caberiam nossas singularidades? Que docências são possíveis sem que nos fixemos em discursos que exigem que se ensine antes que nos questionemos sobre o que nos move a aprender? Como criar brechas criadoras que movimentem o corpo vibrátil e façam nascer docências múltiplas? É sobre aprender-se docente que venho tratar aqui. Não aprender a atuar como uma boa professora, mas a tornar-se professora a cada vez.

Espreita

Muitos estudantes desistem da licenciatura porque não se veem capazes de performar como os professores que tomam como exemplo, ou mesmo porque não se interessam por esses modos professor que lhes são ofertados. Em meio ao cardápio, lhes vendem o professor palestrante, o professor ator, o professor dinamizador, o professor controlador, o professor conselheiro. Mas, para que uma docência singular possa emergir, tenho feito o exercício de propor, primeiro, que nos livremos desses professores, não porque eles sejam ruins, mas porque são frutos de outros processos, são modelos que não convém serem tomados como padrão para medir nossas capacidades de atuação, pelo risco de que acabemos nos inserindo em uma eterna busca pelo alcance de posturas padronizadas, descoladas de nossas potências de criação de si e do mundo.

Varrendo os clichês da tela branca para inscrever uma nova pintura sobre ela, como diria Deleuze, as perguntas mais básicas tornam-se as mais difíceis em sala de aula: Que professores podemos inventar para nós mesmos? Que sensações compõem o ato de aprender? O que podemos quando nos fazemos professoras, aprendizes, artistas?



No movimento dessas perguntas nasce a necessidade da **espreita**, um estado de alerta para as imprevisibilidades, para a possibilidade de se construir algo a partir das contingências de conteúdo, de público, de território, de mundo.

Meus questionamentos sobre aprendizagem nasceram de uma insistência em ser professora mesmo sem ter a postura autoritária, a voz firme ou a memória enciclopédica que notava como grandes méritos da maioria dos bons professores que conheci. Foi quando assumi pela primeira vez uma turma, com dezessete anos de idade, no estágio final do curso Normal, que percebi a fascinante encrenca na qual havia me metido. O que teria eu, nascida e criada na cidade, a ensinar para crianças de uma zona rural que, com sete anos de idade, sabiam tudo sobre plantio e colheita e contavam histórias extraordinárias de fantasmas em um cemitério abandonado? Foi aí que notei que os materiais que havia produzido de antemão, idealizando um grupo de crianças interessadas em histórias infantis da Turma da Mônica não seriam a melhor estratégia para cativá-los.

Na necessidade de abordar o conteúdo 'leis de trânsito', aprendi com aquelas crianças a potência de um carrinho de mão quando manobrado habilmente por pequenos braços fortes, correndo por ruas desenhadas sobre a quadra de esportes da escola. Ali aprendi que ser professora envolveria um constante aprender, não pela memorização de conteúdos curriculares, mas pela produção de um "nós", nascido da atenção aos possíveis encontros entre meus mundos e os deles.

Foi pela espreita que comecei a me fazer professora, ouvindo histórias, buscando recursos disponíveis na natureza e cotidiano. Estar à espreita, nos permitindo suspender juízos prévios a fim de nos aproximarmos das experiências pelas necessidades vividas no corpo, é um exercício da atenção, como nos diz Virgínia Kastrup (2005), para o aqui-agora dos encontros, mas sem com isso nos entregarmos cegamente ao que nos acontece.



Gilles Deleuze, em entrevista a Claire Parnet (1998), fala da espreita como uma postura de busca de algo que nos perturbe, nos toque, nos comova. É essa afecção que potencializa nossas produções, sendo diferente a cada indivíduo e a cada momento.

Um conceito que aprendi recentemente com um professor de aikido parece ter um proximidade com a ideia de espreita: “Mushin” - que, segundo os orientais, envolve um estado de atenção de antigos samurais no momento do combate. “Mu” significa “vazio”, e se refere à mente vazia de preocupações, distrações e medos que tirem a pessoa do momento presente. Com a mente vazia de pensamentos preconcebidos, a pessoa se coloca totalmente entregue ao presente, deixando seu corpo agir pelos estímulos do momento, pelos fluxos do processo vivido, sem fazer dos movimentos uma coreografia sem sentido.

Essa atenção é alcançada com muita preparação do corpo e da mente, num processo de consciência de si. Estar preparado, nesse sentido, envolve estudar muito e se apropriar de saberes anteriores, mas exige, especialmente, que sejamos capazes de observar o instante, de sermos tocados pelas contingências para agir sem as amarras de julgamentos prévios. É não buscar no saber passado a localização de respostas que confirmem suas hipóteses presentes, mas permitir que o acaso lhe atinja. Em educação, vejo *mushin* como um resposta à experiência que não parte do pressuposto de ‘o que isso serve a um professor?’, e sim, a uma reação que considera ‘como isso que me toca produz uma docência singular em mim?’.

Por esse motivo me agrada a ideia de “aprendizagem do *self*” (*learning self*), proposta por Elizabeth Ellsworth (2005), que relaciona o aprender com a produção de sensações entre pessoas, tempos e lugares, borrando fronteiras entre esses elementos. Segundo ela, não há uma narrativa que antecede o trabalho do conhecimento, pois este se dá justamente no encontro com o novo. Aprendemos naquilo que excede a nós mesmos pelas sensações singulares que vamos construindo.



Uma prática recorrente em meus planejamentos, seja de aula, de arte ou de projetos de extensão, é a dedicação de um tempo para experimentar o cotidiano. Ir até uma praça da cidade e estar presente nela, vivendo e observando, conversando com as pessoas, fotografando a paisagem, observando pontos e horários em que os fluxos se alteram. O que temos a aprender da docência com o cotidiano de uma praça, com os cães, com o vento, com os transeuntes, com os muros? O que nossos encontros com eles produzem em nossas atuações?

É um processo de estar à espreita para que essa abertura reverbere também no ambiente educacional, para que, quando retornarmos ao lápis, ao giz, ao quadro negro, estes também possam ser vistos como ferramentas inventivas para além de seus usos disciplinares e hierárquicos.

Interrogação

A segunda postura que escolho trazer para essa discussão é a dúvida. É por não estarmos satisfeitos com as certezas existentes que duvidamos e nos colocamos em movimento a fim de produzir outros possíveis. É também pela dúvida que nos permitimos promover desvios dos caminhos pré-demarcados, construindo outras combinações de processos para a construção de saberes.

Entendo que a aprendizagem é o elo que liga todo processo educativo, é para que a aprendizagem aconteça que nos mobilizamos entre metodologias, conteúdos, currículos, ambientes educativos. Mas para quê queremos aprender algo em arte? O que faz com que alguém queira ocupar seu tempo para mudar algo nas suas experiências estéticas com o mundo antes de entrar em jogo a necessidade de uma nota ou de um diploma? O que um professor aprende do ensinar? A resposta



para essas perguntas não é algo fácil e generalizável, mas podemos nos colocar à espreita de nossos próprios desejos de aprender e ao que essas aprendizagens geram em nós.

Ao abordar uma aprendizagem que acontece em processo, no fazer, Elizabeth Ellsworth propõe um caminho para pensar esses espaços 'entre' da docência. Abordando a força pedagógica do que chama de "espaços anômalos de aprendizagem" (*anomalous places of learning*), Ellsworth (2005) trata o design, a arquitetura, as mídias como potências do aprender justamente por, sem se constituírem como projetos educativos, produzirem ocos que podemos habitar. A própria educação é, assim, pensada como produtora de ocos, facilitadora de fluxos através dos encontros. É também na produção de ocos que atua o professor. Um oco que pode ser uma pergunta, uma pausa, um desvio inesperado, uma incerteza que leva docentes e estudantes a investigarem juntos e moverem-se em criação.

Produzir um oco é olhar para superfícies de indeterminação, de risco, sem a necessidade de preenchimento desses espaços com certezas absolutas. É devolver a pergunta com outra pergunta, alimentando o desejo da pesquisa.

Gilles Deleuze e Félix Guattari (1992) dizem que tendemos a querer nos agarrar a opiniões prontas que nos permitam colocar ordem nas ideias, para que haja uma sensação de constância nas informações (um objeto pesado é sempre pesado quando o tomamos em nossas mãos), para podermos com isso formar uma opinião. Mas, segundo eles, "a arte, a ciência e a filosofia exigem mais: traçam planos sobre o caos" (1992, p. 238). O que esses personagens trazem do caos são variações nascidas de crises ou abalos, abrindo fendas que façam passar um pouco do caos que se evitava ver em nome dos clichês da opinião.

Rosana Sardi (2007) lembra uma passagem de "Mil Platôs" onde Deleuze e Guattari escrevem que as perguntas das crianças só podem ser compreendidas quando se enxergam nelas perguntas-



máquinas. Com isso, a autora discute sobre uma conversa entre crianças acerca de uma pergunta sobre a suposta natureza agressiva humana, desencadeada por uma mordida de uma criança em outra. Essa conversa “foi composta por encontros, pausas, silêncios, falas que se sobrepunham e desenrolavam, sobretudo, um impasse, uma abertura, uma disposição para pensar junto com outros” (p. 233). Nessa situação ela vê a potência das crianças de criar algo, aproximando-se, sem conhecer, do pensamento de importantes filósofos a partir de pensamentos sobre um fato vivido. Assim, pela pergunta, o mais interessante dessa experiência não está em compreender filosofia, mas na capacidade demonstrada pelas crianças de fazer rizoma com as ideias, experimentando problematizações que não se satisfazem, que perduram, sem necessariamente chegar a uma conclusão sobre a questão levantada.

Perguntas-máquina seriam perguntas que “entram num devir criativo e decompõem as relações de forças assentadas, liberando novas forças e experimentando outros agenciamentos” (Sardi, 2007, p. 238). Se buscamos saberes que ultrapassem a informação e não caibam em uma avaliação numérica, o fazemos acreditando em aprendizagens nascidas de afetos.

Uma tentativa que tenho empreendido é de focar a educação menos em conteúdos predeterminados ou metodologias previamente definidas e mais em ações cujos objetivos se voltem à criação coletiva, à experimentação da arte e da educação como provocadoras de questionamentos, convocando seus interlocutores ao deslocamento, à criação constante.

Encontro

Se a dúvida nos coloca em movimento, o encontro é o que nos faz chegar em um dado ponto e sentir os efeitos da mudança. O ponto de chegada como encontro – e não como resposta que daria fim à indagação – traz uma ideia de produção de sentidos em detrimento da descoberta de significados. Para que um encontro aconteça, é necessário estarmos envolvidos no



acontecimento. Encontro é ação, estar em ação com algo ou alguém. Na educação, o encontro pode ser o momento de, pelo percurso vivido, chegar à produção de alguns saberes, mesmo que estes não sejam os mais definitivos.

Essa postura nos leva a trabalhar a partir de currículos que não sejam pré-formados, mas que sejam, segundo Luiz Orlandi, “animados por uma imagem do pensamento segundo a qual só pensamos por força de algum choque, de uma ‘fulguração’, de um ‘acontecimento’, de uma ‘intensidade’” (2018, p. 200). Pedagogia do problema, do próprio pensar, atizada pelo encontro. Como o próprio Deleuze (2006, p. 272) afirma, “aprender a nadar, aprender uma língua estrangeira, significa compor os pontos singulares de seu próprio corpo ou da sua própria língua com os de outra figura, de outro elemento que nos desmembra, que nos leva a penetrar num mundo de problemas até então desconhecidos, inauditos”.

Deleuze define o encontro como um efeito ou zigue-zague que se passa entre dois corpos, e que não coincide com nenhum dos dois, ao passo que ambos devêm em outras direções. Aprendemos por encontros, como um bloco assimétrico que nada tem a ver com chegar a um consenso que daria fim à dúvida ou ao conflito. Dizemos que nos encontramos com um saber, mas esse encontro não se dá como um reconhecimento. Para Deleuze, um encontro é o oposto de reconhecer, ao passo que se dá no estranhamento. São saberes que se dão não quando nos deparamos com conteúdos, mas quando nos encontramos com sons, ideias, animais, acontecimentos, compondo forças inesperadas.

Como sabemos que estamos em um encontro? Talvez quando deixamos de sabe-lo, e, com isso, nos movimentamos por afectos, seduções, sensações re combinadas pelo risco da saída das zonas de identidade que insistem em demarcar quem ensina, quem aprende, o que se ensina, o que se assimila, etc.. A escola tem dificuldade de possibilitar encontros porque sua estrutura está muito voltada para resultados numéricos alcançados através de métodos avaliativos que classificam saberes válidos e inválidos. Troca-se, assim, o encontro pelo reconhecimento. Encontrar é da ordem do singular, tal qual a produção de uma obra artística. O que se aprende de um encontro



depende das conexões possíveis entre si e o outro (elemento/ser/ideia), e depende da entrega e da atenção dedicadas para aquilo que escapa do cronograma.

Como educadores, não podemos prever os encontros que cada estudante terá. Mais uma vez, o que necessitamos é nos livrar desse ímpeto de ser a professora que tudo domina e tudo oferece, que estudou todos os métodos de ensinar e aprender e que, por isso, precisa estruturar e delimitar o ambiente ideal ao encontro com os conhecimentos. Menos pretensiosa e, por isso, mais saudável, é a adoção de uma postura de criação de estímulos, através de situações que deem abertura para que encontros aconteçam, e de atenção para que os mesmos sejam vistos, sentidos e considerados dentro do currículo.

Cabe, assim, estimular momentos de parada, discutir como os acontecimentos nos afetam e o que nos movem a produzir, criar narrativas e ações a partir de vivências, traçar outros olhares sobre os discursos que nos cercam e nos tomam, organizar práticas de existência coletiva baseadas nos desejos, necessidades, ritmos e prioridades dos corpos que compõem o movimento em determinado tempo e espaço.

Pensemos um currículo que considere as 'surpresas que fazem pensar', como diz Orlandi (2018), de tal modo, que transforme nosso corpo, nossa língua, nosso mundo, não por negação ao que já está posto, mas como um modo de participar da constituição dos territórios de saber que orientam nossos percursos de vida.

A rua como lugar de encontros aprendentes

A fim de compartilhar um pouco de como tenho pensado esse descolamento das estruturas de formação de um bom professor de artes, trago a seguir algumas experiências de encontros,



espreitas e indagações realizadas junto com estudantes do curso de Artes Visuais da Universidade Federal de Uberlândia. Foi a partir de um projeto de extensão chamado *Contrassítios Poéticos* que algumas ideias foram se constituindo e me acompanhando também em disciplinas que tratam mais especificamente da formação de professores.

Contrassítios Poéticos foi um projeto de extensão no qual me permiti, junto a um grupo de estudantes, viver encontros inesperados com a cidade. A partir da observação de mapas turísticos de Uberlândia, os estudantes se sentiram incomodados com os inúmeros locais invisibilizados pelas narrativas trazidas por esses materiais impressos. É como se a cidade fosse composta por ruas principais, locais históricos e uma coleção de vazios. A cidade, nesses materiais, adquire uma ‘cara’ maquiada por interesses higienistas. A cultura local representada em cartões postais parece dizer respeito a um olhar reducionista focado em uma identidade homogênea desejada pelo poder público. Tais percepções despertaram no grupo um interesse por sair à espreita de encontros nesses locais de aparente desinteresse para a representação da cidade e daquilo que ela oferece.

Em derivas urbanas por ruas não destacadas nos mapas turísticos, nos vimos afectados pelo potencial das experiências e visualidades cotidianas. Pensamos no quanto as placas indicativas costumam direcionar visitantes para arquiteturas históricas, parques ou locais de consumo, mas que, para além disso, há muitos acontecimentos singulares que passam despercebidos. Em meio a esses processos de se deixar afetar pelos percursos e por como a própria organização da cidade tende a orientar nossos deslocamentos, surge a pergunta: como movimentar essas indicações para outras atuações?

Uma das ações realizadas durante o projeto foi a de criar placas indicativas de atividades possíveis nas experiências que cada um dos participantes ia tendo ao percorrer as ruas da cidade. Assim, em vez de indicar lugares estáticos, as placas – impressas em papel e coladas com a técnica do lambe-lambe – indicavam possibilidades de sentir o vento, de dançar na chuva, de abraçar árvores, de



conversar com pessoas... Esses percursos se tornaram outros modos de conhecer os bairros, de espreitar possibilidades de existências neles, para além das informações direcionadas pelas placas oficiais, mas não deixando de aproveitar algumas indicações presentes nelas e nos mapas para nos guiarmos e ampliarmos nossas possibilidades de existência nelas.



Figuras 1 e 2 - Ação urbana Sinaliza-ação, projeto Contrassíntios Poéticos, 2018.

Fonte: Acervo da autora

Nos semestres subsequentes, como continuidade a essa proposta, em uma disciplina de Educação em Artes Visuais, desenvolvemos exercícios de experimentações artísticas em diálogo com as



pessoas da cidade. Antes mesmo do estudo de metodologias de ensino no campo das artes e de discussões sobre o papel docente em instituições de ensino, propus a estudantes a atenção aos ambientes que fazem parte de seu cotidiano, observando o que os provoca a aprender e a ensinar em seus processos de vida. Para que esses processos gerassem conexões com a formação docente, coube a cada um localizar o que poderia ser arte e educação para além de uma disciplina e de uma instituição de ensino.

A partir de derivas no centro da cidade e no próprio campus universitário, os estudantes se colocaram à espreita dos acontecimentos, abrindo-se aos processos de criação a partir daquilo que os afetava. Fotografaram, desenharam, anotaram, observaram, conversaram, experimentaram desvios e paradas. Depois, elaboraram questionamentos sobre como desenvolver ações artísticas que pudessem provocar transeuntes a quererem experimentar o cotidiano coletivamente. As perguntas desenvolvidas tratavam desde a percepção de cores, espaços, formas até temas sociais e/ou existenciais sobre violência contra a mulher, medos, desejos, etc.. A ideia não era a de elaborar perguntas a serem levadas diretamente ao público, mas partir de perguntas debatidas em sala de aula para a elaboração de estratégias artísticas capazes de conduzir encontros urbanos impulsionados por essas indagações.

Na elaboração das ações, os estudantes não buscaram um tema, um conteúdo de arte a ser assimilado, mas um motivo, um *percepto* que convocasse a atenção, o olhar, a vontade de ser coletivo, de constituir um 'nós' entre eles e os fluxos da cidade.



Figura 3 - Estudantes interagindo com transeuntes na cidade de Uberlândia, MG, 2019.
Fonte: Acervo da Autora

Não se tratando de uma proposta docente, com planejamento de aula, estudo de currículo e escolha metodológica, o que talvez pudesse assustá-los dada a pouca experiência (a disciplina é ofertada para o primeiro período do curso), eles não necessitaram se preocupar com a adoção de posturas de professores, mas com a produção de estratégias de troca, de aproximação e diálogo com a cidade. Para isso, algumas questões se fizeram relevantes para o planejamento: Como atrair o interesse dos passantes? Como promover relações interessantes para ambos? Como oferecer práticas com aberturas para saberes inesperados? Como deixar-se invadir pela experiência e registrar algo dela para compartilhamento posterior? Tais perguntas, não por acaso, são também muito caras para o planejamento de aula de um professor que queira constituir experiências singulares para além da transmissão e recepção de conteúdos curriculares.

Modos de lidar com situações inesperadas, de adaptar o meio e adaptar-se a ele, de agir diante de diferentes públicos e espaços, fazendo dessas ações, encontros capazes de gerar o desejo de aprender foram alguns dos desafios surgidos durante o planejamento e execução das ações. O que



me faz querer aprender e por quê? O que me repele? Quem posso ser nos espaços em que circulo?



Figura 4 - Ação de estudantes em praça central da cidade de Uberlândia, MG, 2017.

Fonte: Acervo da Autora

Como professores no “entre”, eles atravessaram currículos, temáticas, estratégias, avaliações, sem a necessidade de classificação e localização dessas etapas. A experiência de aprender em processo, para Ellsworth (2005), envolve exercícios da pedagogia por caminhos que geram em nós desejos e estratégias de aprender, seja pela produção artística ou por percursos banais que mobilizam nosso cotidiano. Ela trata de uma aprendizagem que considera os corpos que aprendem em seus movimentos de aprender, não pensando em um ponto de partida (uma grande pergunta) ou em um objetivo de chegada (uma grande resposta), mas em fazer do ato de se movimentar uma possibilidade única a cada ser.

O que isso tem a ver com a formação de professores? Talvez o fato de que, em vez de preparar um professor para o futuro, sobre o qual pouco sabemos, podemos pensar na educação como um trabalho de criação de universos possíveis, desenvolvendo capacidades de atuação em um mundo em constante mutação, focando em relações com a coletividade através de processos inventivos e



não apenas adaptativos. É nesse caminho que penso na promoção de vias de escape a padrões de saber. Estar à espreita é também estar atento às contingências dos acontecimentos e como estes nos atingem, para que a educação seja sempre voltada ao que se passa na atualidade dos corpos, lugares e tempos em suas diversas conexões com outros corpos, outros tempos e outros lugares, inclusive os que ainda estão por vir.

Por aprendizagens outras



Figura 5 - Participantes da Ação Urbana Sinalização
Fonte: Acervo da autora

Em cada território saímos à espreita de encontros inesperados que reverberem em nossas vidas. Estar à espreita torna-se um processo metodológico de investigação de si. Mesmo com muito planejamento para nossa atuação profissional docente, envolvendo leituras, compartilhamento de pesquisas, realizações de experiências artísticas, urge uma necessidade vital de incluir brechas para o que nos toca não só nos textos lidos, mas também nos espaços percorridos ao longo dos encontros. Isso significa pensar a aprendizagem como processo de produção que inclui corpos e movimentos, tomando aquilo que se ouve, sente, percebe, constrói nos espaços como parte do



que constitui o aprender. Com isso, não só apreendemos conceitos e práticas, mas traçamos caminhos entre esses saberes e nossas capacidades (e interesses) de ação, ficamos à espreita de assuntos que nos atravessam e como estes contribuem para colocar em ação aquilo que estudamos.

Interessam-me essas relações do corpo com o mundo, de experimentar o mundo pelos limites e potências de nossos corpos. Penso na invenção da docência singular como essa experimentação dos corpos, pela gestualidade, pela voz, pela escuta, pelo toque, pela respiração, pela troca, pelas fantasias produzidas por nossos sentidos e imaginação em diálogo com nossos referenciais e saberes formativos. Para isso, urge a necessidade de nos livrarmos de modelos de professores e nos focarmos naquilo que escapa, que se movimenta e que funciona diferente a cada momento, em conexão com as contingências dos processos de estar no mundo.

Esse olhar sensível para si e para o mundo é o que tem me movido como pesquisadora e docente que atua na formação de professores. Em tempos de adoecimento dos corpos - e concluo esse artigo exatamente em um período de exceção e grandes incertezas provocadas pela pandemia do coronavírus -, vejo nesse processo de produção de nossas diferenças algo imprescindível à sobrevivência: fazer de nossos percursos nossos processos artísticos, sem romantização, mas vivendo as dores e os sabores da incompletude. O “nós” tão almejado para a construção coletiva do saber nem sempre se fará possível pelo contato físico entre corpos, mas pela espreita por encontros sensíveis ao que acontece.

Podemos e necessitamos deixar que a dúvida nos atravesse, não para nos paralisar, mas para alimentar a vontade de agir, pois a cada momento, o mundo nos mostra que não é possível mirar no futuro com as ferramentas do passado. E é no presente que nos cabe atuar, tornando-nos professores outros a cada vez para que aprendizagens outras ganhem passagem.



Bibliografia

DELEUZE, G. **Diferença e Repetição**. São Paulo: Graal, 2006.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O que é a Filosofia**. Rio de Janeiro: Ed.34, 1992.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. São Paulo: Escuta, 1998.

ELLSWORTH, E. **Places of Learning**: media, architecture, pedagogy. Nova Iorque: Routledge, 2005.

KASTRUP, V. A aprendizagem da atenção na cognição inventiva. In **Psicologia e Sociedade**, v. 16, n. 3, Pp. 7-16, 2005.

ORLANDI, L. Elogio à arte do encontro e da composição. In **Revista Modernos & Contemporâneos**, Campinas, v. 2, n. 3., Pp.199-205, jan./jun., 2018.

ROLNIK, S. **Esferas da Insurreição**: notas para uma vida não cafetinada. São Paulo: N-1 edições, 2018.

SARDI, R. A. F. Perguntas-máquinas. In **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 3, Pp. 227-240, jul/dez. 2007.

Recebido em: 20/03/2021

Aceito em: 15/04/2021



[1] Doutora em Arte e Cultura Visual pela Universidade Federal de Goiás, Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria e Professora Adjunta do curso de Artes Visuais da Universidade Federal de Uberlândia. E-mail: tamirsvaz@gmail.com