

**Ensino de Arte na Pedagogia: possibilidades na formação  
continuada**

Angélica D'Avila Taschetto (UFSC)

**RESUMO**

O objetivo deste trabalho organiza-se em articular algumas questões sobre a formação continuada em artes visuais para pedagogos. Aqui, o intuito concentra-se em discutir questões sobre a própria formação docente, incluindo alguns aspectos históricos sobre como a formação docente vem sendo pensada nos âmbitos educacionais; apontar um pouco do trajeto de um curso de formação continuada realizado com professores da rede municipal de ensino da prefeitura de Florianópolis/SC; bem como propor algumas questões para problematizar esferas da formação docente e tratar de caminhos outros para a formação continuada. Para tanto algumas articulações teóricas são elencadas como meio de potencializar a discussão e ampliar possibilidades nos espaços educacionais em concomitância com a apresentação da proposta realizada.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação docente; ensino; artes visuais

**ABSTRACT**

The objective of this work is to articulate some questions about continuing education in the visual arts for pedagogues. Here, the focus is on discussing questions about teacher education itself, including some historical aspects about how teacher training is being thought about in educational settings; to point out a little of the course of a course of continuous formation realized with teachers of the municipal network of education of the prefecture of Florianópolis / SC; as well as to propose some questions to problematize spheres of teacher training and to try other paths for the continued formation. For this purpose, some theoretical articulations are listed as a means of enhancing discussion and expanding possibilities in educational spaces in concomitance with the presentation of the proposal.

**KEY WORDS:** Teacher formation; teaching; visual arts

**Movimentos iniciais**

Era aproximadamente 9:00 h da manhã. Estávamos lá na sala. Ainda não nos conhecíamos por isso quase não falávamos. O silêncio invadia o lugar e só era interrompido por passos no corredor de fora ou a cada nova entrada na sala. Quando o relógio apontou à hora exata, a responsável nos disse que poderíamos dar início. O computador, já preparado, começou a rodar imagens, textos, citações... Arte pra lá, artistas pra cá... Entre uma fala e outra, algumas perguntas começam a ser desenhadas timidamente no espaço. Enquanto o tempo avançava implacável, mais imagens, mais arte, mais interrogações...Em

um determinado momento, já sentindo-me mais confiante também, faço uma pergunta: quem aqui já foi em algum museu? Nada acontece. Nenhum sinal. Ninguém levanta a mão ou faz qualquer coisa. Penso: será isso timidez? Ou realmente ninguém nunca foi. Tento descontraír e falar que isso não é um problema e que tampouco vai afetar nossas atividades. Mas, saliento: Nós iremos ao museu!

Essa pequena narrativa faz parte dos registros de memória de um curso de formação continuada o qual ministrei entre os meses de agosto e novembro do ano de 2016. O curso foi disponibilizado pela prefeitura do município de Florianópolis/SC para turmas de professores pedagogos atuantes na rede de ensino. A escolha pelo curso se deu em caráter de interesse de cada profissional pela área em específico, já que são profissionais que trabalham com diversas áreas de conhecimento dentro do campo da pedagogia. A partir deste curso, vários questionamentos foram lançados como tema de pesquisa sobre a formação docente, o que me leva então, a levantar algumas problematizações dentro desta área da educação e do ensino de artes visuais.

### **O que se pensa sobre a formação docente?**

Problematizar a formação de professores é uma questão primordial quando fala-se em pensar a educação e todas suas dimensões. Para este trabalho, quando coloco-me no intuito de problematizar pretendo lançar mão daquilo que é, historicamente concebido como formação docente, para então traçar possibilidades e outros sentidos para a formação. Falo isso, porque habitualmente trazemos em nossos conceitos já formados (aqui incluo os professores e a mim mesma como professora que carrega esses resquícios) a ideia de que formar professores é a de traçar caminhos certos e seguros, os quais nos proporcionem a chegada a um resultado final, ou seja, uma boa formação. Neste caso, formar encontra-se no âmbito de dar

forma (LEITE, 2011), de moldar conforme um modelo, buscando sempre um aperfeiçoamento.

Durante boa parte de meu tempo como professora estive imbricada com a formação docente, seja formação inicial, ou formação continuada. Em grande parte desses períodos fui constituindo um ideal de formação docente que se dava no intuito de produzir situações formativas para a melhoria da qualidade da educação. Tal pensamento trazia consigo uma carga de concepções as quais foram sendo forjadas como condição para aquilo que entendemos que é tornar-se um bom professor.

Esse discurso se faz de modo arraigado e generalizável, na medida em que as certezas tornam-se, muitas vezes, uma barreira para outras formas de pensamento, para outras questões sobre a educação e para a formação docente. Quer dizer, aquilo que sabemos e difundimos como discurso de verdade sobre o que é ser docente está profundamente intrincado em verdades historicamente concebidas.

Então, muito daquilo que se pensa, se fala, se discute e se dissemina sobre a formação docente está localizado nesta esfera de pensamento, pois existem políticas, parâmetros e diretrizes de uma educação, que estão sempre dizendo o que, como, para quem, por que ensinar (GALLO, 2013).

Neste sentido, há sempre uma compartimentalização de saberes e de conhecimentos que devem ser transmitidos, e quem deve fazer isso é o professor que, ao mesmo tempo deve estar sempre atualizado e pronto para dar conta das demandas sociais e culturais presentes em cada tempo e em cada espaço.

Portanto estabelece-se uma certeza instituída sobre o que é ser, o que é tornar-se e o que é continuar sendo professor. Para isso estão os cursos, as formações e toda a sorte de alternativas que garantam que esse processo formativo continue fluído e sem interrupções. O professor, por sua vez, ocupa um lugar que é definido, estático e instaurado pelos mais diversos meios regulamentadores (família, escola, política,

etc). Para o professor então, temos uma postura e uma identidade fixa: somos professores, não estamos professores.

Diante dessa identidade há o reconhecimento desse papel professor que assume-se em instâncias do ser professor e esse reconhecimento garante não só a formação, mas a sua permanência nesta fixidez identitária. Ser professor, tornar-se professor e continuar sendo professor é localizável, é certo, é definível. É estar dentro da segurança do homogêneo, do absoluto, da certeza de ser professor. E mesmo com essa ideia de identidade bem definida e bem lançada do ser professor parece-me que há sempre um processo de incompletude e uma busca constante por uma formação que traga subsídios e recursos para aulas, provas, avaliações. É como se esse formar, fosse realmente no sentido de dar uma forma, de trazer e apontar só aquilo que é importante e verdadeiro na constituição desse professor. É tornar essa identidade ainda mais fixa e ainda mais localizável.

Leite (2011) fala que essa ideia de formação coloca o professor em uma posição de inacabamento e de alguém que não está pronto. Não que essa seja realmente uma ideia ruim, mas o que é ocasionado por este pensamento é um ideal de formação em que o professor tem de ser "cuidado, tutelado, geralmente por alguém que sabe, que orienta, que pensa" (LEITE, 2011, p. 32). Quer dizer, a formação docente é sempre condicionada por práticas e saberes que vêm de uma estrutura hierárquica e vertical, as quais delimitam e ordenam tudo aquilo que deve ser feito quando se refere à formação de professores.

Veiga-Neto (2004) localiza essa condição da formação docente dentro da própria educação. Neste aspecto a educação, conforme a conhecemos hoje e conforme é praticada dentro dos espaços escolares se dá como um conjunto de conhecimentos que determinam como se deve ensinar, como as pessoas aprendem, como as escolas funcionam para que esta aprendizagem seja realmente efetiva, quais conhecimentos são relevantes e quais

são descartados do currículo, bem sobre como cada professor deve exercer seu ofício. Ou seja, estamos dentro da formação de um pensamento educacional forjado em condições de possibilidade que determinam e controlam tudo aquilo que diz respeito aos processos educativos.

Estas condições para a educação e, por sua vez, para a formação docente podem ser analisadas a partir de uma perspectiva histórica, na medida em que temos formulações que reverberam nas sociedades e no pensamento até os dias de hoje. Com isso, podemos pensar nas tradições platônicas para entender um pouco daquilo que compreendemos hoje sobre a educação. Esta tradição é voltada para o conhecimento como uma função da alma racional (GALLO, 2012). Além disso, Gallo (2012) afirma que, conforme o pensamento platônico, o aprender constitui-se em voltar a saber algo que já se sabia, e que este processo pode ser acelerado e aprimorado com o treino. Esta concepção é a "matriz do pensamento pedagógico e educacional" (GALLO, 2012, p. 01). De fato, muito daquilo que traçamos como ideal de escola, de educação e, por sua vez de formação docente, conecta-se com o pensamento platônico mencionado por Gallo (2012) na medida em que estamos enraizados em formas de aprimoramento sobre o que ensinar, como ensinar, como aperfeiçoar modelos e fórmulas para uma educação mais eficaz. Ou seja, neste processo todo há alguém que sabe e alguém que não sabe. Quem sabe deve passar aquilo que sabe para quem não sabe. E estamos completamente atrelados a um modelo de educação como ensino e aprendizagem onde alguém ensina e alguém aprende o que foi ensinado.

Então, dentro desse pensamento onde "educa-se para conformar, para dar forma, nesse sujeito, a um modelo prescritivo, que pode ser estabelecido previamente" (VEIGA-NETO, 2004, p.10), os processos educacionais que incluem a formação de professores tentam formar para dar forma a quem forma. Quer dizer, se alguém vai aprender algo, esse algo será previamente

determinado por outro alguém que também foi formado conforme padrões, normas, demarcações e regulamentações que compartimentam saberes e conhecimentos em uma unidade fechada.

Ora, se temos uma educação e uma formação docente que instaura conhecimentos e saberes como sendo verdades, que espaço há para a inventividade e para os saberes e pensamentos que foram deixados de fora? Neste caso, a "aprendizagem inventiva não é espontânea, mas sim constrangida, não apenas pelo território que já habitamos, mas também pelo presente que experimentamos" (KASTRUP, 2001, p. 23). Talvez, a educação e a formação docente ainda não estejam numa efetiva abertura. Isso não quer dizer que não possamos nos apropriar e trabalhar com conceitos, teorias, práticas e todas as formas de saberes que ultrapassem os limites estabelecidos pelas normas e diretrizes curriculares. Isso não quer dizer que precisamos aceitar tudo sem nada a dizer ou sem nada a fazer. Mas como?

Talvez, ao invés de nos deleitarmos no prazer da estabilidade curricular possamos entender a nós mesmos, enquanto educadores, como potência da diferença (TADEU, 2004). Diferença que se faz contrária ao pensamento homogeneizante ao qual o processo de ensino e aprendizagem nos remete.

Na contramão de tais processos está um aprender a partir do encontro com o heterogêneo e que talvez trate-se mais de uma deformação, de uma desaprendizagem de tudo o que, até agora, havíamos aprendido como verdade. "Talvez fosse melhor [...] falar não em formação, mas em de-formação [...]. Educar poderia ser isso: 'de-formar'" (TADEU, 2004, p. 44). De-formar currículos, de-formar pensamentos, de-formar ideias, de-formar verdades, de-formar a formação.

Para de-formar a educação e a formação continuada de professores, proponho um trabalho que problematiza a educação e a formação docente com as estabilidades e os padrões universalizantes que, aos poucos foram demarcando territórios fixos e consolidando-se como verdades absolutas. Neste caso

então, proponho o contrário disso. Quero uma formação de formação a partir da ideia do encontro, do encontro com o outro, do encontro com o heterogêneo. Acontece que a educação por si só já é heterogênea e o que fazemos é homogeneizar, deixar igual, colocar na balança os mesmos pesos e as mesmas medidas. E essa ideia de homogeneidade é tão arraigada, tão forte e tão presente que talvez não seja fácil sairmos dela.

Na contra partida, talvez a própria ideia do encontro seja o que possibilita essa saída da homogeneização, pois o encontro se dá aos poucos, mas vai guardando suas intensidades. Para isso, também busco um encontro com Deleuze (2003) quando fala que a aprendizagem se dá por meio de encontros. Os encontros afastam-se da ideia de ensino e aprendizagem e da naturalização do pensamento. O autor diz que nos encontros nunca é possível que saibamos como alguém aprende, já que tampouco podemos saber como o encontro vai se dar. "Nunca se sabe de antemão como alguém vai aprender, que amores tornam alguém bom em Latim, por meio de que encontros se é filósofo, em que dicionários se aprende a pensar". (DELEUZE, 2009, p.159 - 160).

No entanto, esse movimento do encontro, no caso da formação docente, não se daria como um abandono total e completo daquilo que já nos constitui, mas como um atravessamento de outras coisas que vão formando ou deformando aquilo que nos faz professores. Nos faz professores porque não somos professores, não nos constituímos como um ser ou como unidade rígida. Ou seja,

[...] o Docente, seja como conceito genérico ou específico, é ilocalizável em alguma instância, ou seja, capaz de transmitir as próprias determinações a um número infinito de indivíduos. Isso porque o universal, enquanto forma única e idêntica de uma multiplicidade, caracteriza-se por sua capacidade de dividir-se em partes, de modo a não romper a própria unidade: Paulo, André, Sérgio, Flávia e Juliana são divisões do conceito Docente e, mesmo assim, ainda são docentes. (CORAZZA, 2008, p. 96)

Trata-se então de não sermos professores, mas de estarmos em estado de incompletude. Não uma incompletude que busca uma formação que um dia será terminada, mas uma incompletude que não se cessa em si mesma, um constante devir que se dá nesta instância ilocalizável.

Neste caso, pensar em outra via para a formação continuada de professores não se trata de criar novos modelos a fim de que possam se tornar fórmulas eficazes para a educação. Trata-se mais de uma tentativa de produzir distanciamentos de certezas e de determinações sobre a própria educação que acumula saberes e conhecimentos ao longo de sua historicidade. Trata-se de ir tateando, movimentando outras instâncias de pensamento, criando fissuras na disciplina, na regra, na norma, no controle, no currículo, nos parâmetros e diretrizes. Estas fissuras podem ir ocorrendo aos poucos, como água que estoura o cano, como onda do mar que bate na pedra.

Então a proposta de formação docente que será apresentada neste trabalho se dá como encontros. Encontros não só no sentido de estarmos juntos em um mesmo lugar, mas encontros da multiplicidade. Encontros entre arte, pedagogia e educação, pois "ao acaso dos encontros segue-se a necessidade imposta pelo que nos força a pensar. Aprendemos por coação, forçados pelos signos, ao acaso dos encontros" (KASTRUP, 2001, p. 20).

### **Arte e formação docente: algumas possibilidades**

Muitos disseram que nunca tiveram um curso como esse. Nunca tiveram de sair daquela sala e daquele prédio antes. Quando eu falei que sairíamos, alguns ficaram confusos e pensando o que fariam em um museu ou em outro lugar. Como uma formação poderia acontecer fora da sala de aula?

Este breve relato, assim como o primeiro que trago na abertura deste trabalho, fala um pouco de tensões, de conflitos e anseios do curso de formação continuada. Falo em tensões porque em vários momentos estas situações ocorreram

tanto em mim, quanto nos professores participantes. Saber que nenhum deles, nunca havia estado em um museu causava-me um desconforto. Assim como causava desconforto a eles a possibilidade de ir para este espaço que não faz parte de sua zona de comodidade diária. Parei para pensar, em vários momentos, nos motivos de estes profissionais nunca terem ido a um museu, ou mesmo ao fato de se sentirem desconfortáveis com a possibilidade de realizarmos os momentos da formação em outros lugares e em outros espaços, incluso o museu.

Neste caso, pensar os conteúdos abordados e tudo o que pareceria ser de suma importância como ferramenta para estes profissionais me pareceu relegado a uma instância de segundo plano. Interessava-me mais potencializar o pensamento inventivo, a saída do lugar comum (não necessariamente um lugar físico), a criação de problemas e a possibilidade de ver a arte não só como um instrumento para a prática pedagógica, mas como um exercício efetivo de movimentação do pensamento.

Pois, de que valem as competências quando elas só intensificam a dimensão do próprio controle e do comportamento, não sendo capazes de se fazer como exercício efetivo de liberdade, de ser diferente e inventar-se a si e ao mundo? (KASTRUP, 2001). Quer dizer, problematizar a própria formação como uma saída das instâncias regulamentadoras fazia-se como potência mediante todas estas situações. Não que as abordagens, conteúdos e instrumentos fossem esquecidos. Eles estavam presentes, mas de modo a dar vazão para estas instâncias que se faziam urgentes.

Desta forma pode-se pensar que a formação docente é um espaço de territorialização, ou seja, de criação de territórios fixos e estáveis. A formação exige comportamentos, práticas e uma série de questões que possam garantir a integridade do ser professor, além de uma formação que permita atualizações dos conhecimentos necessários para a formação de bons cidadãos. Não é uma generalização encarar as formações

continuadas como territorializantes. Mas a questão é que estas arestas surgiram no próprio curso, na medida em que uma situação não rotineira foi sugerida aos profissionais. Entendo que, com isso, o território certo e de conforto das formações é agregado à própria condição do pensamento que também torna-se quieto e se satisfaz na calma.

Assim a formação teve continuidade com nossas propostas de saída. Saída do território físico, saída de espaço, de tempo e do próprio pensamento. Foi um momento de ausência para as construções já concebidas e cristalizadas acerca da arte, da educação e da própria formação docente. Na sequência destas discussões que nos envolviam visitamos uma exposição com peças originais e réplicas do arquiteto/artista catalão Antoni Gaudí.

O museu, espaço fechado e intimidador por natureza estava na espera de todos nós. Aqui, refiro-me ao Museu de Arte de Santa Catarina/MASC, onde a exposição ocorria. Lá tivemos uma conversa inicial sobre as obras do artista, bem como sobre o que significa entrar no espaço de um museu.

Foi importante pensar e discutir que este lugar não se faz como um espaço de obtenção de conhecimento para que isso seja, posteriormente, transmitido em sala de aula. Discutimos que o museu também é uma maquinaria institucional e arraigada às determinações e formatações históricas, culturais e sociais, tanto quanto a própria escola.

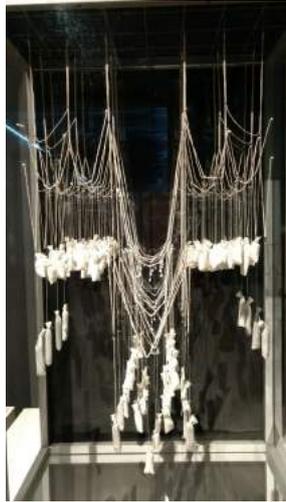
Mas o importante daquele momento foi entender este espaço do museu como uma outra via para o ensino e para pensar as propostas de artes visuais. Visitar um museu, entrar em contato com obras, artistas e todo aquele aparato de coisas se faz potente como uma via de desterritorialização. Não como uma saída física do lugar comum, ou como uma via de escape de um território, mas uma saída do próprio pensamento formatador.

Assim, nossa visita se deu em meio as obras, conversas, diálogos, momentos de descontração e por vezes de tensões. Foi

interessante ver como cada um dos professores (incluo a mim) apropriava-se e movimentava-se naquele lugar até então desconhecido e distante de suas vidas. Não gosto de pensar que os ajudei a descobrir o museu, ou mesmo que o museu é uma entidade frequentada por poucos. O que me mobiliza a seguir neste rumo de pesquisa é pensar justamente o movimento que fizemos enquanto grupo para sair de nossas zonas de conforto e ocupar um lugar que, até então, não era próximo.

Com isso, nos encontros seguintes, propusemos a realização de atividades práticas. Tais atividades não tinham como intuito um fazer que pudesse ser copiado e replicado posteriormente. Muito embora, muitos dos professores tenham afirmado veementemente que gostariam de situações as quais dessem amparo teórico, técnico e prático para suas atividades em sala de aula, resolvemos encarar estas propostas como um desafio a nós mesmos para fugir um pouco desse tipo de pensamento. Ainda contagiados pela visita à exposição de Gaudí, a proposta se deu no intuito de entendermos a nós mesmos como criadores. Quer dizer, sair do lugar comum para que o pensamento seja matéria inventiva de práticas, de atividades, de obras, de vida.

Então, ao longo dos próximos encontros as atividades deram-se em torno de relacionar algumas imagens feitas pelo grupo no espaço do museu com imagens de artistas contemporâneos e, sequencialmente, propor instantes inventivos através destas relações sugeridas, como por exemplo, quando pensamos no estudo elaborado por Gaudí e sua relação de proporcionalidade, pesos e medidas juntamente com a obra do artista contemporâneo brasileiro Ernesto Neto.



Estudo Gaudí (1852-1926)  
Estudo para Sagrada Família, s/d  
Tecido e barbante  
Museu da Sagrada Família, Barcelona



Ernesto Neto (1864)  
S/ Título, s/d  
Nylon e chumbo  
MACRO, Roma

É interessante pensar que, mesmo não tendo visitado museus, os próprios professores pensaram que os projetos e artefatos produzidos por Gaudí se relacionavam com obras contemporâneas, já que apresentavam um caráter não narrativo e não explicativo daquilo que estava sendo apresentado. Muito embora estas relações tenham sido breves, ainda assim, foram bastante pertinentes para esta formação que pretendia desvincular formatos e verdades estabelecidas.

Desta forma iniciamos o trabalho prático e, em grupos de quatro ou cinco pessoas, foram elaboradas as mais diversas propostas como exercícios de experimentação de materiais, técnicas, suportes e também como exercícios inventivos do pensamento. Com isso criamos deslocamentos das vias convencionais de entender arte.

No entanto, alguns professores mencionaram que não saberiam como lidar com aquelas proposições com crianças tão pequenas, já que são professores pedagogos da educação infantil. Mas o interessante foi perceber que isso talvez já não fosse a questão mais importante, mas sim o próprio pensamento deles, como professores que se deslocava e se movimentava produzindo outras formas de ver arte.

Ainda assim, muitos deles pensavam em estratégias para levar tudo aquilo para a sala de aula, mas de outra forma e também contando com a imprevisibilidade e com os acasos que pudessem ocorrer, pois nada era fixo e determinado. Então, foram produzidas instalações, pinturas, objetos e uma quantidade de produções que agrupam inúmeras determinações artísticas, como pode-se observar em algumas imagens.



Grupo de Formação Continuada (2016)  
Instalação/objeto, 2016  
Tnt, cordão, fibra natural e luzes  
Acervo Pessoal



Grupo de Formação Continuada (2016)  
Instalação, 2016  
Tecido em malha e barbante  
Acervo Pessoal

Com as atividades em vias de finalização remeti-me novamente à pesquisa de Leite (2011), quando menciona que em suas propostas de formação continuada os professores participantes não deixam de exprimir seus descontentamentos na medida em que os cursos promovem ainda mais o distanciamento entre teoria e prática em sala de aula. Na contra mão disso, Leite (2011) afirma que grande parte dos cursos de formação continuada ainda acentuam o caráter de desenvolvimento de resultados finais e tudo aquilo que diz respeito à melhoria dos processos de ensino e aprendizagem. Quer dizer, grande parte dos cursos de formação continuada estão dentro do senso comum e se enquadram nas necessidades de demonstrar bons resultados em uma prática educativa. Estes cursos e propostas não deixam margem para a invenção e para a criação de novos territórios, pois são centrados em premissas e resultados.

Pensando por outra via, entendo que as atividades realizadas buscaram um distanciamento daquele formar para alguma coisa, formar objetivando o resultado final ou uma identidade fixa do ser professor. Mas ainda assim tratava-se de formação docente. Seria possível, então, propor uma formação afastando-se da própria ideia de formação? Não estaríamos nós, professores formadores, embarcando também no

automatismo, replicando discursos e saberes dentro dos espaços de formação continuada?

Talvez a vigilância de nós mesmos (LEITE, 2011), possa expropriar-nos dessa condição. O fato é que não sou, que não sei e que não busco uma fixação identitária do ser professor. Procuro uma desterritorialização e uma saída do nosso próprio território de conforto, onde as verdades são determinadas. Procuro a possibilidade de criação de novos territórios, mesmo que sejam provisórios e passageiros. Por isso também, que essa formação não buscou propor um modelo de cópia para ser replicado e entendido como verdade e como fórmula eficaz para aprender e ensinar arte.

Os encontros se deram muito mais na ordem de gerar problemas do que ensinar a fazer, pois "o que é vivo requer não só repetição do mesmo, mas criação de algo diferente, o novo, o (re) novo, movimento constante de criação de vida para manter a vida, viva" (ASPIS, 2011, p. 118). Mas o que pode acontecer quando se propõe uma formação que questiona e coloca em xeque o pensamento universalizante sobre arte, sobre educação e sobre a própria ideia de formar?

Neste caso é difícil prever situações ou mesmo dar determinações quando, o que se quer, tampouco é um resultado final. Também é muito difícil prever como cada um vai apropriar-se do que foi trabalhado e pensado.

Muito embora tenha recebido alguns retornos dos professores logo após o término do curso sobre propostas que estão desenvolvendo nas escolas é difícil pensar nos próximos e futuros desdobramentos, pois cada situação se dá de maneira particular e

[...] nunca se sabe de antemão como alguém vai aprender, que amores tornam alguém bom em Latim, por meio de que encontros se é filósofo, em que dicionários se aprende a pensar. (Idem, 2009). Os limites das faculdades se encaixam uns nos outros sob a forma quebrada daquilo que traz e transmite a diferença. Não há método para encontrar tesouros nem para aprender, mas um violento adestramento, uma cultura ou Paidéia que percorre inteiramente todo indivíduo (um albino em que nasce o

ato de sentir na sensibilidade, um afásico em que nasce a fala na linguagem, um acéfalo em que nasce pensar no pensamento). O método é o meio de saber quem regula a colaboração de todas as faculdades [...] (DELEUZE, 2009, p. 159 -160).

Talvez nem eu, nem eles saibam como as coisas acontecerão, assim como não sabíamos o que aconteceria nos nossos encontros, já que tudo está dentro da mais pura imprevisibilidade. Pensar que somos, ou estamos como um coletivo múltiplo pode ser uma via para criar outros territórios na formação docente quando se fala de artes visuais.

Talvez possamos criar novas formas de existir (ASPIS, 2011). Talvez possamos criar movimentos de vida, que, por ser movimento, por si só, já são vida. Criar movimentos, estar em constante movimento. Esta proposta de formação continuada se deu como uma fagulha na palha seca que pode causar um incêndio. Mas a potência para que o fogo continue a queimar é que a palha seja sempre recolocada.

Portanto o que vejo como importante é que, de alguma maneira o pensamento prossiga em movimento e não se sossegue com métodos e prescrições impostas (aquelas que fazem com que o fogo se apague). O importante aqui é manter o movimento constante de uma aprendizagem que tem sempre a possibilidade de escapar (GALLO, 2013). Escapar não como imposição, mas como vontade e desejo.

#### **REFERÊNCIAS**

ASPIS, Renata Lima. Resistências nas sociedades de controle: um ensino de filosofia e subversões. In: AMORIM, Antônio Carlos; GALLO, Silvio; OLIVEIRA, Wenceslao Machado de. (orgs.). **Conexões: Deleuze e Imagem e Pensamento e...** Petrópolis: De Petrus, 2010.

CORAZZA, Sandra Mara. O docente da diferença. **Revista Periferia/FEBF**. Uerj, vol.1, n° 1, 2008. Disponível em [http://www.febf.uerj.br/periferia/index\\_files/Page892.html](http://www.febf.uerj.br/periferia/index_files/Page892.html) Similar. Acesso em 12 de fevereiro de 2017.

DELEUZE, Gilles. **Proust e os Signos**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

\_\_\_\_\_. **Diferença e Repetição**. Rio de Janeiro: Graal, 2009

GALLO, Silvio. **Deleuze e a Educação**. - 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013

\_\_\_\_\_. **As múltiplas dimensões do aprender**. Congresso de Educação Básica: Aprendizagem e Currículo. Florianópolis, 2012.

KASTRUP, Virgínia. Aprendizagem, Arte e Invenção. **Psicologia em Estudo**, Maringá, n. 1, p. 17-27, jan./jun. 2001.

LEITE, César Donizetti Pereira. **Infância, Experiência e Tempo**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

TADEU, Tomaz. **A filosofia de Deleuze e o Currículo**. Goiânia: Núcleo Editorial da FAV, 2004.

VEIGA-NETO. Algumas raízes da Pedagogia moderna. In: ZORZO, Cacilda; SILVA, Lauraci D. & POLENZ, Tamara (org.). **Pedagogia em conexão**. Canoas: Editora da ULBRA, 2004. p. 65-83. ISBN: 85-7528-104-6.

**ANGÉLICA D'AVILA TASQUETTO**

<http://lattes.cnpq.br/3514591422613415>

Doutoranda em Educação Científica e Tecnológica pela Universidade Federal de Santa Catarina. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria. Licenciada e Bacharel em Artes Visuais pela Universidade Federal de Santa Maria.