



.....

EXPERIMENTAÇÕES E COMPOSIÇÕES

NA EDUCAÇÃO

DE UM **CORPO-PROFESSOR:**

DANÇAR **COM** UM

MÉTODO DE

PESQUISAR-CRIAR

Wagner Ferraz

.....

.....

.....



• • • •

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE CIÊNCIAS BÁSICAS DA SAÚDE (ICBS)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS:
QUÍMICA DA VIDA E SAÚDE

Wagner Ferraz

**EXPERIMENTAÇÕES E COMPOSIÇÕES NA EDUCAÇÃO
DE UM CORPO-PROFESSOR:
DANÇAR *COM* UM MÉTODO DE PESQUISAR-CRIAR**

Porto Alegre
2021



Wagner Ferraz

**EXPERIMENTAÇÕES E COMPOSIÇÕES NA EDUCAÇÃO
DE UM CORPO-PROFESSOR:
DANÇAR *COM* UM MÉTODO DE PESQUISAR-CRIAR**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da vida e Saúde do Instituto de Ciências Básicas da Saúde (ICBS) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de doutor em Educação em Ciências.

Orientador: Prof. Dr. Samuel Edmundo Lopez Bello

Porto Alegre

2021



Wagner Ferraz

**EXPERIMENTAÇÕES E COMPOSIÇÕES NA EDUCAÇÃO DE UM
CORPO-PROFESSOR: DANÇAR COM UM MÉTODO DE PESQUISAR-CRIAR**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde do Instituto de Ciências Básicas da Saúde da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de mestre/doutor em Educação em Ciências.

Aprovada em: 26 de fevereiro de 2021.

BANCA EXAMINADORA



Prof^ª. Dra. Catarina Pombo Nabais – ULisboa/CFCUL



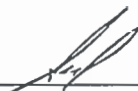
Prof^ª. Dra. Luciana Paludo – UFRGS/PPGAC



Prof^ª. Dra. Paola Basso Menna Barreto Gomes Zordan – UFRGS/PPGEDU



Prof^ª. Dra. Suelen Assunção dos Santos – UFRGS/PPGQVS



Prof^º Dr. Samuel Edmundo Lopez Bello – UFRGS/PPGQVS e PPGEdu - Orientador

CIP - Catalogação na Publicação

Ferraz, Wagner
Experimentações e composições na educação de um
corpo-professor: dançar com um método de
pesquisar-criar / Wagner Ferraz. -- 2021.
189 f.
Orientador: Samuel Edmundo Lopez Bello.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, Instituto de Ciências Básicas da Saúde,
Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências:
Química da Vida e Saúde, Porto Alegre, BR-RS, 2021.

1. Formação de professores. 2. Educação e
racionalidades pedagógicas. 3. Método. 4. Dança. 5.
Corpo. I. Bello, Samuel Edmundo Lopez, orient. II.
Título.

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos colegas do grupo de pesquisa em especial Gilberto Santos (Giba), Virgínia Crivellaro Sanchotene e Fabiano Fabiano Oliveira por todas contribuições. Também agradeço a minha amiga Paola Verdun por ter contribuído em diversos momentos.

Agradeço a minha primeira professora de Dança, Cecília Bazzotti, que foi quem me incentivou tanto a seguir o caminho da docência em dança e possibilitou que eu ingressasse nessa prática educadora. Agradeço a minha amiga, professora e grande artista criadora da dança, Carlota Albuquerque que me despertou o interesse pela criação. Agradeço a minha professora e artista da dança, Luciane Moreau Coccaro por ter me mostrado o caminho da pesquisa pelos estudos do corpo.

Agradeço aos amigos(a) e aos familiares que me apoiaram tanto nesse processo, principalmente à minha mãe e ao meu pai, que em meio a tantas dificuldades da vida me diziam: estude! Além do meu amigo/família para todo e qualquer momento, Anderson.

Agradeço a todos(as) alunos(as) que participaram de aulas que ministrei em diversas instituições e aqueles(as) que participaram de aulas que ainda ministro, pelos momentos em que me instigaram com questões desafiadoras.

Agradeço às professoras que compõem a banca avaliadora por suas colaborações no exame de qualificação que fortemente contribuíram com esse processo.

Agradeço ao orientador Samuel E. L. Bello por me apoiar, provocar e possibilitar que eu me dedicasse a pesquisar algo de meu interesse.

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências (UFRGS) pelo apoio e pela dedicação tão atenciosa e imediata para resolver questões que surgiram durante o doutorado.

E, agradeço a professora Sandra Mara Corazza (PPGEdu/UFRGS) por contribuir tanto com suas produções que me inspiram a pensar a uma educação da diferença, algo que tenho chamado de educação criadora.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Nada aprendemos com aquele que nos diz: faça como eu.
Nossos únicos mestres são aqueles que nos dizem “faça
comigo” e que, em vez de nos propor gestos a serem
reproduzidos, sabem emitir signos a serem desenvolvidos
no heterogêneo. (DELEUZE, 2006, p. 48)

RESUMO

Partindo da discussão dos estudos sobre formação de professores(as), esta pesquisa se conduz por meio de uma multiplicidade temática transdisciplinar, pensando um corpo-professor e um método de pesquisar-criar. Todavia, tensiona a própria noção de professor(a), de formação, de aquisição e aplicação de conhecimentos presentes nos modelos de formação docente, conhecidos por racionalidades pedagógicas. O citado tensionamento possibilita movimentar a pesquisa em torno das criações conceituais e operacionais: corpo-professor(a), processos de experimentação e composição e método de pesquisar-criar. Por se tratar de uma multiplicidade temática, também necessita de uma multiplicidade problemática. Esta é composta dos estudos, das experiências docentes e artísticas e de processos vividos durante o pesquisar, por este corpo-professor-pesquisador-artista que aqui investiga e cria nos tensionamentos entre teoria e prática. Sendo assim, a problemática gira em torno de uma dita impossibilidade de se criar e pesquisar no exercício da docência, tendo em vista que professores(as) são produzidos no interior de racionalidades que regulam as práticas pedagógicas. Por isso, se faz necessário defender que os processos de experimentação e composição de um corpo-professor(a) são seu processo educador. Para efetivar tal empreendimento, se propõe a pensar possíveis descontinuidades dos citados modelos hegemônicos, através dos movimentos realizados para a criação do método de pesquisar-criar de caráter transdisciplinar, também chamado de pesquisar-criação e investigação criadora. O modo como esses movimentos de pesquisar e criar foram realizados, se fez através de processos de experimentação e composição. À medida que este corpo-professor pesquisava, se colocava a experimentar determinadas práticas e criar com elas, sendo: prática de inventariar; práticas de documentar; práticas de meditar somaticamente. O mesmo processo foi vivido na escrita e composição deste documento. As ações realizaram-se imanentemente umas às outras, não havendo hierarquias e ordenamentos fixos. As referências que agem de modo criador nesta proposta são advindas das perspectivas das filosofias da diferença, destacando-se as produções de Gilles Deleuze. Também são consultados estudos sobre formação de professores, pedagogia, corpo, dança (e educação somática) e filosofia matemática. Considerando que a pedagogia é uma ciência da educação que atravessa diferentes áreas de conhecimento e ensino, podemos pensar que essa ciência e, educação em ciência, pode ser criadora nos processos de experimentação e composição de um corpo-professor(a). Desse modo, uma constituição docente pode-se dar na ruptura de modelos pedagógicos, investindo em uma educação criadora, em uma pedagogia somática e uma educação *com* corpo que se põe a colocar o pensamento a dançar *com* um método de pesquisar-criar.

Palavras-chave: formação de professores; educação e racionalidades pedagógicas; método; dança; corpo.

.....

.....

.....

.....

.....

ABSTRACT

Based on the discussion of studies on teacher education, this research is conducted through a multiplicity of transdisciplinary themes, thinking of a teacher-body and a research-creating method. However, it strains the very notion of teacher, of training, of acquisition and application of knowledge present in teacher training models, known as pedagogical rationales. The aforementioned tension makes it possible to move the research around conceptual and operational creations: teacher-body, experimentation and composition processes, and research-creating method. As it is a thematic multiplicity, it also needs a problematic multiplicity. This is composed of studies, teaching and artistic experiences and processes experienced during research, by this body-teacher-researcher-artist who investigates and creates here in the tensions between theory and practice. Thus, the issue revolves around the so-called impossibility of creating and researching in the teaching practice, given that teachers are produced within rationalities that regulate pedagogical practices. Therefore, it is necessary to defend that the experimentation and composition processes of a teacher-body are their educating process. In order to carry out such an undertaking, it is proposed to think about possible discontinuities of the mentioned hegemonic models, through the movements carried out for the creation of the research-creating method of transdisciplinary character, also called research-creation and creative investigation. The way in which these movements of researching and creating were carried out was done through processes of experimentation and composition. As this teacher-body researched, it set out to experiment with certain practices and create with them, namely: the practice of inventory; practices of documenting; practices of meditating somatically. The same process was experienced in the writing and composition of this document. The actions were carried out immanently to each other, with no fixed hierarchies and orders. The references that act creatively in this proposal come from the perspectives of the philosophies of difference, highlighting the productions of Gilles Deleuze. Studies on teacher education, pedagogy, the body, dance (and somatic education) and mathematical philosophy are also consulted. Considering that pedagogy is an educational science that crosses different areas of knowledge and teaching, we can think that this science, and science education, can be creative in the processes of experimentation and composition of a teacher-body. In this way, a teaching constitution can take place in the rupture of pedagogical models, investing in a creative education, in a somatic pedagogy and an education with a body that sets out to put thought to dance with a research-creating method.

Keywords: teacher education; education and rationality pedagogical; method; dance; body.

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

LISTA DE FIGURAS

- Figura 01: Linha I.....	51
- Figura 02: Linha II.....	52
- Figura 03: Linha III.....	53
- Figura 04: Linha IV.....	54
- Figura 05: Linha V.....	55
- Figura 06: Linha VI.....	56
- Figura 07: Linha VII.....	57
- Figura 08: Imagem de exercício de tratamento de ombro.....	140
- Figura 09: Caderno de Estudos para a Tese III, p. 20.....	141
- Figura 10: Caderno de Estudos para a Tese III, p. 21.....	142
- Figura 11: Caderno de Estudos para a Tese, p. 16.....	147
- Figura 12: Caderno de Estudos para a Tese V, p. 08.....	156
- Figura 13: Caderno de Estudos para a Tese V, p. 05.....	158
- Figura 14: Caderno de Estudos para a Tese V, p. 06.....	166
- Figura 15: Linhas que indicam as direções para um corpo se mover em aulas de balé clássico.....	241
- Figura 16: As posições do corpo e pernas nos movimentos do balé.....	241
- Figura 17: Segmento de reta.....	262
- Figura 18: Linha curva.....	262
- Figura 19: Linha poligonal.....	263
- Figura 20: Linha que não é reta.....	263
- Figura 21: Eixos e planos.....	264
- Figura 22. Posição anatômica.....	270
- Figura 23. Planos anatômicos.....	271
- Figura 24: Plano sagital ou medial.....	272
- Figura 25: Plano coronal ou frontal.....	272
- Figura 26: Plano transversal ou horizontal.....	273
- Figura 27: Eixos anatômicos.....	273
- Figura 28: Imagem sugerindo os planos da porta, roda e mesa.....	274

.....
.....

SUMÁRIO

LINHA I

COORDENADAS (IM)PRECISAS: ELEMENTOS HETEROGÊNEOS	21
---	----

LINHA II

CRIAR UM CORPO-PROFESSOR.....	61
-------------------------------	----

LINHA III

INDICAÇÕES PARA SE MOVER	93
--------------------------------	----

LINHA IV

EM PROCESSOS DE EXPERIMENTAÇÃO E COMPOSIÇÃO.....	129
---	-----

LINHA V

PENSAR A DESCONTINUIDADE DAS RACIONALIDADES PEDAGÓGICAS	171
--	-----

LINHA VI

MÉTODO DE PESQUISAR-CRIAR	229
---------------------------------	-----

LINHA VII

MOVIMENTOS DE ENSINO APRENDIZAGEM DOCENTE + PLANO EM CONCLUSÃO	281
---	-----

LINHA VIII

REFERÊNCIAS	295
-------------------	-----

LINHA IX

ANEXOS - LINHAS ADICIONAIS	315
----------------------------------	-----



LINHA I

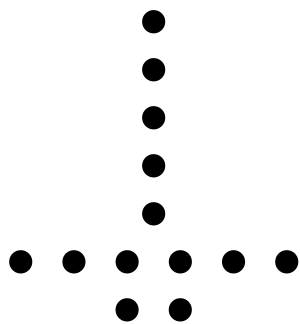
COORDENADAS (IM)PRECISAS: ELEMENTOS HETEROGÊNEOS



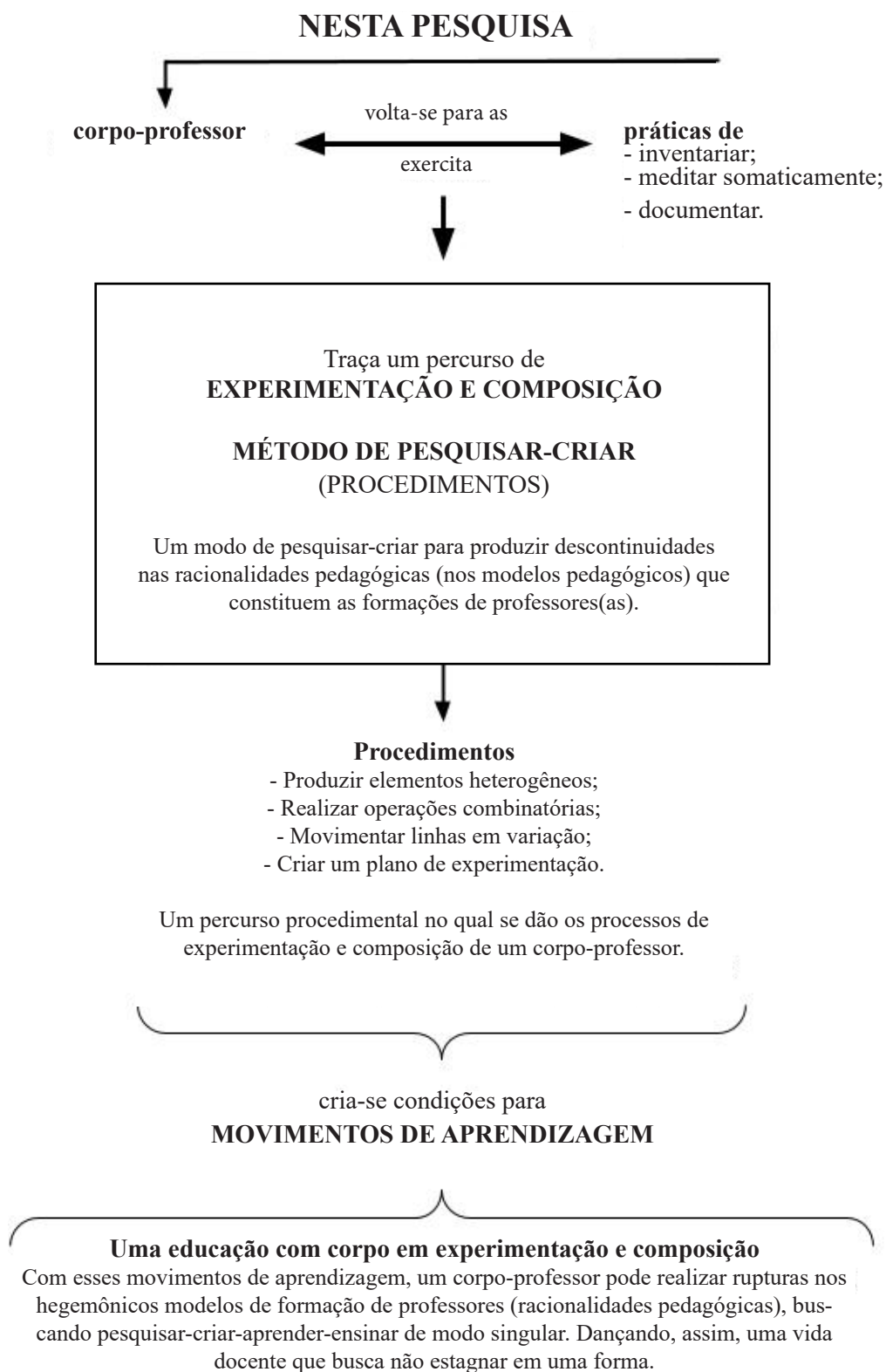


SUMÁRIO PARCIAL

I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
25	1. Coordenadas (im)precisas: elementos heterogêneos	.....			
26	1.0 Introdução: primeiros movimentos	.....			
28	Intervalo I	.....			
29	1.1 Primeiro momento: movimentos de um corpo que aprende	.....			
35	1.2 Segundo momento: meditação somática 0 - as coordenadas inscritas no corpo	.....			
35	Convite I - respiração	.....			
36	1.2.1 Uma educação sem corpo	.....			
43	Convite II - mover	.....			
43	1.2.2 Uma educação com corpo	.....			
48	Convite III - cervical	.....			
59	Intervalo II	.....			



1. Coordenadas (im)precisas: elementos heterogêneos



.....

Eis aqui uma pesquisa de doutorado que busca fazer-se processo de experimentação e de composição. Seus primeiros movimentos estão dispostos em dois momentos de escrita aqui destacados e, posteriormente, serão apresentados com mais detalhes em outras partes. Temos, assim, esses dois momentos compostos de muitos movimentos.

.....

Um deles foi intitulado *movimentos de um corpo que aprende* e busca, brevemente, fazer uma apresentação do que trata este processo investigativo que se pretende criador, destacando alguns motivos que levaram a assumir essa discussão. Também ressalta a vinculação institucional deste que pesquisa, com a delimitação de perspectiva dos seus estudos, além de esclarecer algumas definições que foram seguidas para a composição deste documento.

.....

O outro momento recebeu o título de *meditações metafísicas – meditação somática 0: as coordenadas inscritas no corpo* e se propõe ao exercício de uma escrita na qual não há preocupação em mostrar autores, obras, dados e citações, mas se dedica a introduzir questões gerais de uma investigação criadora, apresentando o percurso feito por este que escreve com suas escolhas e suas inquietações.

....

A escolha por escrever uma meditação surge como inspiração a partir da leitura da obra *Meditações* de René Descartes, que em algumas traduções foi denominada de *Meditações Metafísicas*, e do livro *A hermenêutica do sujeito* de Michel Foucault. Como inspiração, é apenas isso, pois não busca fazer igual e nem chega a traçar uma conversa com a obra cartesiana; mas, aproxima-se dos estudos foucaultianos. Contudo, constitui-se em um exercício de pensamento com o próprio pensamento, isto porque a escrita e a leitura são exercícios, são experiências, são elementos de exercícios de si, no quais de forma circular escrita e leitura alimentam o ato de meditar e vice-versa. Nesse processo se faz o esforço de não colocar a razão em primeiro lugar, mas de tratar o ato de pensar produzindo o próprio corpo, assim como o corpo produzindo e

PARE

Intervalo I

Se você quiser,
pode ouvir uma música
antes de seguir com a leitura.
Fica o convite!²

Para ouvir, direcione a câmera do seu celular, ou leitor de *qr code*, para o código no formato quadrado, assim você acessará a música no *youtube*. Para ouvi-la no *spotify*, use o outro código.



Artista: Dustin O'Halloran
Música: Opus 23

² Trata-se apenas de um convite para ouvir uma música. O tipo de música e o tema da mesma não estão relacionados com a multiplicidade temática deste pesquisar-criação. São músicas ouvidas pelo corpo-professor que convida para o exercício do ouvir.

**Primeiro momento:
Movimentos de um corpo que aprende**

O que se busca discutir?

Ser professor... Se tornar professor nunca foi seu desejo, ele queria ser artista, mas como grande parte dos(as) artistas no *Brasil*, direcionou-se para o **ensino** na expectativa de manter o sustento financeiro e, assim, fazer sua arte, o drama de muitas pessoas. Ele criou uma armadilha para si mesmo, viu-se preso nas dúvidas de como ser **um professor** e, ao mesmo tempo, viu-se perdidamente apaixonado pelas **transformações produzidas nos corpos** emaranhados nas propostas de ensino e de aprendizagem tão incertas e **tão experimentais** que ele conseguia propor.

Atuando 22 anos com educação, sendo chamado de professor, anos dos quais parte desse tempo foi dedicado somente para o ensino da dança e sem formação universitária. Ensinava dança dentro de escolas de educação básica e em outros espaços, posteriormente se dedicou para outros temas da educação no encontro com a pedagogia, em aulas para estudantes de licenciatura e para licenciados(as) em atuação³. Tudo o que sabia fazer era fruto do que **aprendia com a arte da dança**, com seus professores(as), com outros(as) pessoas, com a intuição, com as urgências dos **encontros dos corpos**, com as **possibilidades criadoras nas aulas**, com o desespero para pesquisar algo, num momento no qual ele não tinha acesso a muitos livros e a internet era algo que se via em filmes... Assim, ele foi se constituindo professor.

Quando conheceu o **pensamento da diferença**, ele se deu conta que sempre estava **se tornando professor**, não se tratava de ser, mas de vir a ser, sempre em **movimento** de se tornar, minimamente, outro... As **imagens**, porém, que insistem em dizer o que é ser um professor, que apresentam **alguns modelos de condutas e conhecimentos** que devem ser adotados, sempre marcaram seu percurso. Ele não os nega, mas sentiu a necessidade de **compor com as possibilidades** e não apenas seguir **linhas** fixas de conhecimento, como as linhas que marcam o chão do asfalto a caminho das aulas.

Essas breves linhas traçadas até aqui, adiantam que o tema escolhido, **formação de professores(as)**, pensado por uma multiplicidade temática, passa a ser tratado por **processo de experimentação e composição**. Por dentro da **formação**, pensa-se tais **processos** que movimentam as ditas **práticas** desse **corpo-professor-pesquisador-artista** que aqui faz o exercício

³ Durante o momento em que cursava o Mestrado em Educação (UFRGS), ele passou a ministrar aulas em cursos de graduação em seus estágios de docência. Após concluir o mestrado ele seguiu em cursos de graduação e pós-graduação *lato sensu* para professores(as), estudantes de licenciatura e artistas. Atualmente tem se dedicado a ministrar aulas em cursos livres, aulas regulares, formações pedagógicas e oficinas para o mesmo público.

de montar um texto. Ele sente necessidade de tratar das experimentações que vive, de algumas buscas nas quais pensa **um ato de pesquisar** que também se faz **ato criador**. Talvez, assim, seja possível rachar modelos que o acompanham e às vezes insistem em não dar espaço para outras possibilidades.

...

Quais motivos o levaram para esta discussão?

Sua busca para se tornar um professor foi além de todas as formações universitárias⁴ que cursou. Com o passar do tempo, depois de deixar de atuar em escolas, ele também passou a atuar em cursos de graduação, pós-graduação *lato sensu* (especialização), extensão universitária, cursos livres, aulas regulares em grupo, aulas particulares e encontros para estudos. Nesses espaços de atuação, ele ministra aulas para estudantes e professores que atuam no ensino superior, na educação básica, em cursos livres e aulas (de dança, outras artes e outras disciplinas do currículo escolar).

Durante as aulas que ministra, ele busca **movimentar as práticas pedagógicas/docentes**, que tantas vezes, perdem sua potência em muitas receitas educacionais. Além de se dedicar ao ensino, ele busca aprender algo nas experimentações que tenta instaurar nas aulas e em demais **práticas de sua vida** e que são potencialmente compositoras de alguma coisa nesse processo. Desse modo, é comum aprender algo que não esperava aprender.

As formações escolares, universitárias e não formais que lhe atribuíram diplomas, certificados, conhecimentos e experiências estão na sua **pele**, na **respiração**, no **modo como olha** para alunas(os), no **vocabulário emitido**, nas **palavras escritas** nos quadros negros/verdes/brancos, nos **conhecimentos selecionados**, nas **atividades propostas**, nos **exercícios artísticos**. Tudo isso indica **possíveis modos de agir**. Você também sente os efeitos do que aprendeu em suas formações indicando para onde se deve ou pode olhar?

Além dessas formações, as **experiências com práticas corporais** (*Dança Contemporânea e Processos de Composição, Sistema Laban/Bartenieff, Técnica de Alexander, Método Pilates, Método Move Flow e Fáschia na Prática*)⁵ o fazem pensar nas **possibilidades somáticas**

4 Na busca constante por aprender, ele percorreu um caminho de formação que mostra muito do que ele se tornou: 1) *Graduação Tecnológica em Dança – ULBRA* (2008); 2) *Licenciatura em Dança – UFRGS* (2018); 3) *Licenciatura em Pedagogia – UNINTER* (2020); 4) *Pós-graduação lato sensu em Educação Especial – UNISINOS* (2011); 5) *Pós-graduação lato sensu em Gestão Cultural – SENAC* (2010); 6) *Mestrado em Educação – UFRGS* (2014); 7) *Doutorado em Educação em Ciências – em andamento – UFRGS* (2020).

5 Dança Contemporânea e processos de composição foi algo que ele experimentou durante muitos anos como bailarino, professor e coreógrafo desde 1997. Tendo conquistado muitos prêmios e em muitos festivais de dança, atualmente ministra aulas dessa dança em seu projeto *Cartografar Corpos* e em outros espaços como convidado e experimenta compor coreografias; *Sistema Laban/Bartenieff* foi algo que experimentou em disciplinas nas duas graduações em dança que cursou, os aprendizados oriundos dessas experiências passaram a compor seus processos docentes (nas duas graduações também estudou composição coreográfica); *Técnica de Alexander*, algo que foi experimentado em aulas particulares com *Michel Capelletti* nos anos de 2016, 2017 e 2018, essa experiência também contribui com as aulas de movimento que ele ministra; *Método Pilates*, uma prática que experimentou durante os anos em que dançou com a *Terpsí Teatro de Dança*, posteriormente em 2019 ele fez uma formação desse método e tem se dedicado a ministrar aulas; *Método Move Flow* ele cursou uma formação em 2020 e tem se dedicado a ministrar aulas e *Fáschia na Prática* (2020) passa a fazer parte de sua vida e suas aulas de movimento a

e criadoras para o **exercício da docência**. Portanto, ele acredita em um **corpo pensador**, em uma vida de **aprendizagem** que se efetivam pelo **ato de pesquisar e criar**. Isso, também, é sua formação docente, pois seus **processos de experimentação e composição** que **movimentam corpo e pensamento** possibilitam uma **vida somaticamente dançante, uma vida de aprendizagens, uma vida no exercício da docência**.

Onde e com quem discutir isso?

Ao realizar este estudo no *Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências – Química da Vida e Saúde (PPGEC/UFRGS)* – na linha de pesquisa *Educação Científica: implicações das práticas científicas na constituição dos sujeitos*, ele sabe que pesquisas nesse campo se ocupam, tantas vezes, do **ensino de...**, o ensino de alguma disciplina, comumente de alguma ciência. O sujeito desse ensino, o(a) professor(a) de alguma ciência, é um(a) profissional que atua em alguma área de formação escolar e/ou acadêmica, como em matemática, química, física, pedagogia, filosofia, história, geografia, dança, teatro, música, artes visuais, entre outras. **É disso que trata a educação em ciências, trata do ensino**. *Educação em Ciências* pode abarcar muitas áreas de conhecimento e não somente do *Ensino de Ciências* como biologia, física, química, entre outras... Então se a ocupação das pesquisas estão voltadas para o ensino de alguma disciplina, cabe aqui discutir a **aprendizagem daqueles(as) que ensinam**.

Portanto, além da **formação de professores que se ocupam da atuação docente**, se faz necessário **pensar o aprender dos(as) professores(as) do ensino de...** Para isso, precisa-se tratar das aprendizagens desses(as) docentes, pois **esses movimentos de aprendizagens podem ser processos de experimentação e composição**. Por isso, busca-se não seguir o mesmo percurso já traçado por tantas pesquisas que se ocupam de testar, averiguar, descobrir algo nos modos de ensino adotados por professores(as), mas trata de experimentar e compor com os movimentos de uma vida docente.

Essa discussão a partir de tal linha de pesquisa se volta para **uma educação que se propõe criadora e uma constituição de corpos que aprendem e ensinam**. Tem-se, assim, uma educação que investe nos processos de pesquisa, mas também de criação, levando em consideração a ciência e os métodos na educação, aproveitando para realizar tensionamentos considerados pertinentes. Isso implica pensar que os conhecimentos que estão postos nas formações de professores(as) e são componentes dos currículos indicam aquilo que se espera que eles(as) aprendam e se tornem, ou seja, são constituidores dos(as) sujeitos professores(as). Nessa proposta, porém, de pesquisar criando, ele tenta repensar o **sujeito professor** tensionando o *status* da razão, abrindo espaço para o corpo protagonizar a constituição docente. Com isso, pensa-se um **corpo-professor**. Além disso, ele busca se voltar para si mesmo e se produzir um corpo-professor.

Com esta investigação criadora, esse corpo-professor percorre os labirintos das filosofias da diferença e da Educação como modo de assumir **uma perspectiva para se movimentar e fazer o exercício de experimentação e composição**. Nesta viagem labiríntica, ele pega o

assento mais próximo a filosofia de *Gilles Deleuze* e por vezes de *Michel Foucault*. Ele busca inspiração em *Sandra Mara Corazza* para dizer que a perspectiva dessas filosofias prefere a diferença em vez da identidade, mas destaca que não é uma diferença por comparação, mas sim **uma potência criadora singular**.

Portanto não se trata da totalidade, do uno, da dialética, do progresso, da evolução, da razão, da verdade, da origem, da completude, da teleologia, do sujeito, mas se trata de multiplicidade, de afirmação, do movimento, do corpo, da ação, da performatividade, da metamorfose, do acontecimento, do impensado, do simulacro... Assim, não se persegue a verdade transcendente que deve ser descoberta e representada numa teoria ou lei descrita em capítulos de pesquisa, todavia se escolhe uma **aventura para acompanhar processos e movimentos que se dão nos encontros dos corpos e no ato de pensar** produzindo, assim, **descontinuidades das imagens dogmáticas do pensamento**. Desse modo, ele não segue o mapa do tesouro para descobrir algo que está encoberto ou para encontrar o baú que já se sabe que tem um tesouro, mas parte para a aventura arriscada de **possíveis movimentos de investigar e de criar**.

Algumas imagens que participam da composição deste pesquisar-criar são tomadas da matemática, como: **elemento, ponto, linha e plano**. Ele busca essas imagens com o apoio do grupo de pesquisa – **Praktiké**⁶ - (e seus colegas de orientação no doutorado) que contribuíram durante todo o tempo de realização desta pesquisa criadora. Outras imagens são tomadas dos saberes e das experiências da dança e da educação somática, como: **elementos e linhas de movimentos, princípios de dança, atenção às sensações corporais, exercícios do mover dançante, exercícios de respiração, composição coreográfica**, entre outros. Duas imagens específicas se movimentam constantemente nesse processo, traçam o percurso instaurado por cada passo e são potências dançantes: **experimentação e composição**. Essas imagens fazem parte de sua composição de vida, das experiências, das formações e das atuações artísticas e docentes, além de seus estudos. A dança está em sua **respiração**.

Essas escolhas, ele apresenta como **imagens para serem pensadas no encontro com** conceitos, autores, textos e experiências registradas que aparecem nesta investigação criadora, pois estas imagens não serão objetos de análise, nem conceitos aplicados para interpretar ou descobrir algo, porém elas, possivelmente, contribuirão com os **movimentos do pensamento**, com a **composição dessa pesquisa criadora** e com os **processos educadores que movimentam um corpo-professor**.

Este corpo-professor **nunca esteve sozinho** em tudo o que fez e faz neste percurso de doutoramento, ele sempre esteve com muitas pessoas, autores, textos, imagens, movimentos, sensações das práticas e conhecimentos que produzem espaço para o protagonismo compartilhado de **uma multiplicidade de vozes** que se manifestam em todos os textos aqui escritos. Por isso, **há uma variação de corpos e vozes que emergem na escrita**, tantas vezes ele fala de um **Ele**, em outras de um **Eu** que insiste em chamar a atenção, algumas vezes o **Nós** se faz necessário e muitas vezes a escrita assume um **Impessoal**, porém, esse impessoal é convoca-

6 Grupo de Pesquisa *Praktiké: Educação e Currículo em Ciências e Matemática* liderado pelo Prof. Dr. Samuel Edmundo Lopez Bello e pela Prof^a. Dr^a. Tatiana Souza de Camargo, registrado no *Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq*. Mais informações disponíveis em: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/29319>.

do para **abraçar todas as vozes e não negá-las**. Se é que isto é possível. É uma tentativa de composição, ou seja, uma experimentação. Portanto os textos apresentarão ritmos diferentes, às vezes convidam para dançar, mas nem sempre isso é possível.

.....

No que ele acredita?

Ele acredita e quer defender que:

as experimentações e as composições de um corpo-professor são movimentos de aprendizagem.

.

Portanto, ele:

Investe no que chamou de um pesquisar-criar constituído de processos de experimentação e composição. Esses são invocados para romper com a lógica ou o dizer dos modelos hegemônicos aprendidos como formações de professores. Isso, o permite acreditar que descontinuando esses dizeres se possibilitaria que um corpo-professor tivesse condições de viver uma educação *com* o corpo, uma educação e pedagogias criadoras para fazer dançar uma vida de movimentos de aprendizagem.

.

.

•

.

.....

.....•

.

.

•

.

.

.

.

.

.

.....•.....

-
-

Nota de rearranjo deste corpo-documento

Destaca-se que o corpo deste pesquisador-criação, ou seja, os textos e demais elementos que o compõem, estão neste documento seguindo, em partes, as orientações do que se estabelece no regimento do *Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde - UFRGS*. Nas orientações do respectivo regimento, no *Capítulo IX, Do Julgamento da Tese de Doutorado* está escrito sobre a forma de redação que deve ser realizada para compor a Tese: “**Parágrafo único** - A forma de redação da Tese poderá ser composta de Resumo, Introdução, pelo menos 3 artigos sendo ao menos 1 (um) Trabalho Publicado ou aceito em definitivo para publicação e Conclusões”.

Sendo assim, este corpo-documento de tese foi escrito em formato de artigos para publicação em revistas científicas, o que estabeleceu um desafio, tendo em vista a necessidade de escrever textos em outros tons e formatos também. Portanto, textos em outros formatos foram escritos e serão apresentados em outros capítulos.

É importante ressaltar que para seguir esse formato e discutir a multiplicidade temática em questão, alguns pensamentos, citações e até esclarecimentos aparecerão repetidos, pois os artigos precisam ser independentes para serem publicados em revistas distintas e, ao mesmo tempo, deverão compor o corpo dessa proposta em um mesmo documento.

-
-
-
-



Segundo momento:

**~~Meditações metafísicas~~ - Meditação somática 0 -
as coordenadas inscritas no corpo**

“Neste momento, enquanto você lê este texto, seus olhos se movimentam sob o comando de seis músculos oculares, seus pulmões trabalham em um ritmo confortável para a leitura, a coluna sustenta a posição de sua cabeça e o coração assegura sua existência”. (MELANI, 2012, p. 5).

.....

“Devo ter um corpo” escreveu *Deleuze* em um livro no qual ele pensa com *Leibniz*. Essa frase saltou nestes ombros e pesou. Deu para sentir nos ombros deste corpo, deste professor, deste que se assume corpo-professor neste processo de pesquisar, neste processo de criar. O peso nos ombros fez sentir o apoio da mão sobre o caderno, produzindo uma **linha** que desce até os dedos e volta para o punho, braço e novamente para o ombro. A linha se ramifica e se torna sensação de tensão no músculo trapézio evidenciando a dor na cervical que produz um pescoço enrijecido. Isso faz doer a cabeça e a testa. Os olhos ardem! Enquanto isso, um **corpo-professor escreve**.

Talvez, uma pausa para um **exercício de respiração** possa aliviar a dor. Então, por favor, respire comigo. Serão apenas alguns segundos de intervalo, talvez complete um minuto no máximo.

.....

Convite I - respiração: Coloque-se numa posição que considere confortável, inspire fundo sem pressa e em seguida expire lentamente esvaziando os pulmões, deixe sair o máximo possível de ar. Nesse processo, observe a caixa torácica expandindo e depois diminuindo. Assim, podemos seguir inspirando profundamente e depois expirando sem pressa. Uma, duas, três, quatro... oito vezes... quantas vezes você quiser. Lembre-se que vivemos um corpo, então faça esse simples exercício sempre que sentir necessidade, pois oxigenar o corpo pode nos ajudar a perceber nossa condição de presença nesse mundo.

.....

Durante esse **processo**, é possível sentir o quadril pesar sobre a cadeira, desse modo as coxas perdem as forças tentando relaxar. Um corpo-professor precisa seguir escrevendo, pes-

quisando, ministrando aulas, além de sentir a vida acontecendo em si, nesse corpo que constantemente se torna outro e, paradoxalmente, tenta se fixar por processo de identificação para não ficar de fora do ordenamento social, cultural, histórico...

Depois de mais de quatro anos dedicados a esta **investigação criadora**, agora ele busca finalizar esse processo trancado em um apartamento durante o isolamento social para evitar o contágio do *Novo Coronavírus*. Ele pensa que outros(as) podem sentir tantas coisas parecidas e, também, seguem ministrando aulas online e realizando todas as outras atividades que antes eram presenciais, isso colabora com a tensão na região cervical. Ele segue com suas aulas online.

1. 2.1 Uma educação sem corpo

Independente da modalidade de educação: presencial, a distância ou remota, o corpo-professor pensa que está sempre **em processo de se tornar um docente** através de modos de ser que estão instaurados no currículo, na didática, nos métodos de ensino e aprendizagem, nas avaliações, nas relações com outros(as) nos espaços educadores, nos movimentos corporais por esses espaços, em muitas pesquisas educacionais e em suas buscas por experimentações.

Ele sempre considera importante ressaltar que, quando está se referindo a **professores(as)**, está indicando aqueles(as) que são efeito de algum tipo de formação institucional e estão dedicados para algum tipo de docência que exige formações de outras ordens. Ele também se refere, tantas vezes, a possíveis **corpos-professores(as)**, esses que, também, vivem aqueles processos docente-formativos, porém pensam, vivem e investem numa educação que considera a **condição corporal** e se dedicam a **processos de experimentação** rompendo com **modos definidos** e altamente valorados em uma escala hierárquica de ser e agir na docência. Essa tentativa de romper não propõe negar ou acabar com esses modos definidos, mas, no encontro com esses, propõe fazer o exercício de compor **outras possibilidades** que indiquem investir em **uma educação criadora com o corpo**. Claro que tratar de corpos-professores(as) vêm a ser o modo que ele encontrou para tratar do que apresentou neste parágrafo, todavia não diz respeito a identificar quais são professores(as) e quais são corpos-professores(as) para, assim, colocá-los em lugares diferentes produzindo hierarquias. Seguimos pensando em professores(as), mas por dentro disso queremos pensar em professores(as) que levam em consideração sua condição corporal e não enaltecem a posição da razão como superior ao corpo. Assim, quando ele fala de um corpo-professor, está falando de si mesmo.

.....

Enquanto ele atuava somente no campo da dança, a possibilidade de encontrar um(a) professor(a) atento para sua condição corporal era algo mais comum, apesar de ter encontrado muitos(as) que falavam em nome da razão para justificar os feitos do corpo. Quando passou a trabalhar em cursos de graduação com alunos(as) no caminho de formarem-se professores(as)

e em cursos livres e de pós-graduação *lato sensu*, no quais recebia alunos(as) já formados(as) professores(as) em diferentes áreas de conhecimento, observou que pensar e mover o corpo era: a) obviamente, sempre pra tratá-lo como objeto a ser estudado pela ciência; b) como algo para ser exercitado em um período semanal de educação física; c) como algo para se tratar através da ludicidade na educação infantil.

Um corpo era entendido como uma estrutura anatômica que precisa ficar sentada ouvindo a aula com semblante de tédio, de cansaço, de sono, de preguiça, alguns se mostravam com energia para transitar pela sala, para virar-se para trás e para os lados em ritmo de conversa... mas o corpo nunca era visto como condição de existência, pois sem um corpo não se poderia ir para a aula. O corpo, tantas vezes, nem era cogitado, falava-se em cérebro, mente, inteligência, raciocínio, cognição, tudo sem corpo, pois não estava na hora da educação física, nem na hora de ir ao banheiro, hora do lanche ou de ir embora.

Não estava em jogo a ação dos corpos, os movimentos, os fazeres que fugissem do comum... E ao tratar de pesquisa e de elaboração de aulas era comum receber pedidos para “passar” métodos, metodologias, técnicas, exercícios pedagógicos, receitas educacionais, qualquer coisa pronta para aplicar que estivesse em uma mente, alimentando, assim, a esperança de alcançar um resultado que resolvessem os problemas didáticos. Então, nesse encontro com licenciandos(as) e professores(as), ele ouviu tantas vezes que não conseguiam pesquisar e/ou criar quando esses temas eram abordados. Declaravam que suas formações não as(os) preparavam para tais empreendimentos, falavam de uma incapacidade justificada pelos conhecimentos e modos de ser professor(a) que haviam aprendido e que, também, constituíam os espaços nos quais atuavam. Não se pretende, com essa observação, criticar cursos de formação docente, mas destacar que há um conjunto de linhas nas quais professoras(es) estão enredadas, sem espaço e sem desejo para experimentações.

Dessa forma, ele observa **modelos de formação de professores** que evidenciam **modos de ser, de pensar e de agir**. São modelos produtores de práticas formativas, assim como de práticas pedagógicas, de práticas docentes e de práticas educadoras da vida daqueles(as) que se propõem a ensinar. Isso faz com que ele lance seus braços tensos sobre o teclado do computador jogando no site de busca a expressão “formação de professores”, depois de ter sido aconselhado por seu orientador a procurar pelos “saberes docentes”.

Então, ele destaca: podemos pensar que esses modelos são **racionalidades pedagógicas** que instituem determinados **conhecimentos** e **regem as práticas de formação e atuação docente**. Ele diz isso com base no que encontrou em tantas pesquisas, tantos artigos e livros que tratam de formação docente. Nessa busca encontrou muitos textos tratando de várias racionalidades que já foram descritas, como: racionalidade pedagógica técnica-instrumental, racionalidade pedagógica instrumental, racionalidade pedagógica subjacente, racionalidade pedagógica moderna, racionalidade pedagógica acadêmica, racionalidade pedagógica de reconstrução social, racionalidade pedagógica da ação dos formadores de professores⁷.... Às vezes uma de-

7 Foram mapeadas outras racionalidades que não carregavam consigo a expressão “pedagógica”, mas se referem aos processos educadores, como: racionalidade econômica, racionalidade de valor, racionalidade da ação, racionalidade instrumental, racionalidade material, racionalidade formal, racionalidade funcional, racionalidade

las era nomeada de diversos modos, porém **três apareciam muitas vezes**, e essas dispararam sensações e lembranças do que esse corpo-professor vive na educação e o que ele observa nas formações e atuações de outros docentes.

Essas três racionalidades pedagógicas apareceram tantas vezes que ele resolveu conhecê-las mais de perto **traçando uma linha de aproximação**, porém se deu conta que ele já estava **tramado por várias linhas dessas racionalidades**, pois elas o constituem desde o momento em que ele se tornou aluno na infância. Não se trata de dizer que as racionalidades influenciam professores(as) como se não houvesse possibilidade de resistência e também não se trata de colocar as racionalidades como opressoras e professores(as) como oprimidos. Cabe, entretanto, observar que elas **constituem, compõem, fazem parte, delimitam, instauram, apresentam, traçam um campo de possibilidades, de modos de ser e de atuar como professor(a)**.

Elas regem suas condutas, suas possibilidades de ação, suas escolhas didáticas, os modos de proceder, de se narrar e de pensar uma determinada educação. Basicamente regem os **modos de ser e de se tornar professor(a)** quando apresentam os **conhecimentos que devem ser aplicados no ato de ensinar**. Essas três que ecoam nos gestos, nos dizeres, nas possibilidades de pensar e nas ações de professores(as) são denominadas de: **racionalidade pedagógica técnica (ou teórica ou instrumental ou científica); racionalidade pedagógica prática (ou interpretativa ou reflexiva); racionalidade pedagógica crítica (ou emancipatória ou intelectual)**. São três forças operantes na história da formação docente que carregam em si uma predominância científica e/ou empírica e, tantas vezes, uma tendência nomeada de filosofia da práxis. Do que tratam esses modelos?

A **racionalidade pedagógica técnica (ou teórica)** apresenta uma fidelidade ao **método científico**, ao **conhecimento comprovado pela ciência**, pois é esse que deve imperar nas **práticas de um(a) professor(a)**. Essa racionalidade é operante na formação de um(a) **professor(a) especialista-técnico** pensando a partir do século XVIII com o projeto de instituição da escola pública laica. O problema não é o método científico, não é a ciência, pois são extremamente importantes, mas o problema está na disputa de poder para estabelecer uma verdade comprovada que deverá ser hegemônica na formação de professores(as). São verdades que posicionam alguns como sujeitos do conhecimento da educação por seguirem as prescrições deste modelo. Desse modo, os professores especialistas (pesquisadores) atuantes em universidades produzem **conhecimentos que devem ser seguidos** por professores(as) técnicos nas escolas.

Nessa racionalidade, o(a) docente **não precisa pensar criativamente ou criticamente**, apenas necessita seguir os manuais com as regras, por isso, deve grudar-se nas teorias. E, em qualquer circunstância que se configure uma tensão em aula, no que diz respeito ao conteúdo que estiver sendo apresentado, apenas diga: Isto é comprovado cientificamente! Tenha certeza que isso acalmará a todos(as) que buscarão conforto no silêncio, contudo não se assuste com a

subjetiva, racionalidade objetiva, racionalidade limitada, racionalidade de satisfação, racionalidade tradicional, racionalidade absoluta, racionalidade burocrática, racionalidade política, racionalidade limitada, racionalidade liberal, racionalidade cognitivo-instrumental, racionalidade comunicativa, racionalidade científica instrumental, racionalidade da prática, racionalidade da ciência normativa instrumental, racionalidade emancipatória, entre outras...

falta de mais explicações conceituais, essa racionalidade será discutida no decorrer desta pesquisa, por enquanto só estão sendo lançados alguns elementos.

.....

Obs.: Por um acaso, o tom utilizado na exposição desta meditação te cansou? Volte para o convite apresentado anteriormente, faça o exercício de respiração, caso sinta necessidade. Lembre-se, um corpo precisa de atenção, então se concentrar na respiração pode ajudar bastante.

.....

Como já foi citado anteriormente, além dessa que foi brevemente comentada, há outras racionalidades sendo colocadas para dançar neste texto. Destacando que uma dança é feita de muitas passagens, a passagem de uma posição para outra produz movimento. Tendo isto em vista e os modelos apresentados, numa lógica dual-binária, é possível fazer a passagem do **modelo teórico para o modelo prático**, movimentar momentaneamente as racionalidades e se deixar conduzir por outro modelo.

Façamos então uma passagem, agora está em questão a **racionalidade pedagógica prática** que passa a ser discutida em meados de 1980. Neste caso, estão em jogo as **práticas de um(a) professor(a) e os saberes docentes**, a produção de um **professor(a) pesquisador(a)**, aquele que pesquisa sua prática e que coloca em evidência sua **experiência**. Assim, parece que os problemas pedagógicos estão todos resolvidos, pois professores(as) começam a ser ouvidos. A solução assumida é: não priorize a **ciência (com suas teorias)**, valorize suas **práticas** e reforce o dualismo que as **opõe**, contudo nem se preocupe se não são oferecidas condições para que o trabalho de professor pesquisador aconteça, apenas faça o exercício de **refletir**, mais ou menos como uma imagem no espelho. A ordem dessa racionalidade é: **reflita durante suas ações, depois reflita sobre elas e depois reflita sobre a reflexão feita sobre as ações**. Então se busca observar o que funcionou ou não na atuação de professores(as) para seguir realizando do mesmo modo e, assim, todos(as) vivem felizes até acabar o semestre ou ano letivo.

Como não estamos num conto de fadas, eis que surgem discussões que tratam de uma tal de **racionalidade pedagógica crítica**, nesse caso, ele busca referências na década de 90 do século XX. Tem-se, então, uma racionalidade produtora de um **professor intelectual crítico**. Agora deve-se **juntar teoria e prática**, precisa-se do **conhecimento científico de um lado e das experiências do professor do outro**. Ah, é importante destacar que, nesse caso, um professor(a) deve se preocupar com **questões sociais e políticas**, pensar para **além da sala de aula**, ser um **mediador** e investir nos processos de **transformação do ser humano**. Ele(a) deve **valorizar a razão para o ser humano se emancipar, ser crítico, andar por si só**, deve pensar num futuro a construir.

Ao conhecer essas três hegemônicas racionalidades pedagógicas, um corpo-professor se pergunta se seria possível observar outra racionalidade nas práticas de professores(as) em

outros tempos que, talvez, tenha contribuído com o desenvolvimento destas citadas. Soma-se a essa questão a sua curiosidade sobre a formação dos(as) primeiros(as) professores(as) do *Brasil*. Desse modo, ele dedica-se a estudar história da educação e isso o leva ao trabalho educacional evangelizador realizado pelos padres jesuítas entre *Portugal e Brasil* nos séculos XVI, XVII e XVIII. Ao buscar por publicações que discutem a **educação jesuítica**, ele se focou em estudar os textos que relatam as práticas desses religiosos educadores. Ao mesmo tempo, encontrou uma discussão que falava de uma racionalidade jesuítica e do caráter moral empregado no processo educador. Com isso observou algumas recorrências que o levaram a pensar em uma **racionalidade pedagógica moral** produtora do que ele passou a chamar de um **professor sacerdote evangelizador**, o primeiro modelo de professor(a) do Brasil.

Algumas ressonâncias dessa racionalidade saltam sobre a pele todos os dias no exercício da docência, fazendo com que **as palavras, os gestos, os pensamentos, as condutas em geral sejam contaminadas por imagens de um dito comportamento adequado**. Essa nos deixou uma herança, o costume de controlar os corpos, um valor atribuído a uma economia corporal, um estrangulamento das potência de agir, da política dos corpos. Professores(as) devem ter cuidado para não ferir a dita “moral e bons costumes”, pois tantas vezes ele já percebeu no ar um desejo pelo retorno da *Santa Inquisição*. Claro que não há mais bruxas medievais para se perseguir, porém, não faltam professores(as) para serem jogados(as) nas fogueiras culpados por seus feitiços de uma **didática criadora**. Provavelmente os(as) artistas servirão de lenha, tendo em vista que vivem **colocando fogo nos pensamentos ortodoxos** quando produzem **algo que faz pensar e evidencia o corpo**. Por isso se investe numa tentativa de manter a vigília e a disciplina, estabelece-se regras para serem seguidas e essas serão a métrica para avaliar quem está de acordo com as definições adotadas em diferentes espaços educativos.

Então, um corpo-professor olha para as quatro racionalidades em questão, ou seja, para esses **modelos de formação de professores que devem ser seguidos e adotados** nos cursos que formam docentes e pensa que também **aparecem em textos que compõem a legislação educacional, as propostas curriculares, os materiais didáticos, as referências metodológicas e as próprias práticas pedagógicas com seus fazeres e dizeres**. Também há possibilidade dos professores(as) **transitarem por essas racionalidades**, ou seja, devem agir com base nos conhecimentos diversos que podem efetivar suas práticas. Desse modo, ele se dá conta que, além das possibilidades práticas, o **conhecimento é algo importante nessas racionalidades** e que o conhecimento científico aparece em todas elas, algo que deve ser destacado, por se tratar de uma pesquisa realizada em um *Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências*.

Na **racionalidade pedagógica moral**, que é voltada para a evangelização, **há espaço para ciência**, desde que não desqualifique a religião. Os jesuítas disseminaram os conhecimentos de *Galileu Galilei*, criaram a *Aula da Esfera* em *Lisboa (PT)*, iniciaram as aulas de matemática no *Brasil* e aprenderam sobre ervas e seus benefícios com os povos indígenas. Claro que tudo isso foi realizado com a intenção de catequizar, mas não negaram a ciência que se fortalecia na época, pelo menos é o que dizem estudos recentes. Além disso, formaram *René Descartes*, que foi o criador do método científico moderno e estabeleceu regras “para bem con-

duzir a razão a chegar à verdade nas ciências”.

Na **racionalidade pedagógica técnica/teórica**, como já foi declarado, o que está em **questão é justamente o conhecimento científico** produzido na academia para sua aplicação na escola. Nessa, entende-se que há dois lugares para distintos sujeitos, um lugar da ciência, no qual atuam os(as) pesquisadores(as) que preparam os conhecimentos e outro lugar ocupado por professores(as) da educação básica que atuarão na dita prática com esses conhecimentos, que passam a ser chamados de conteúdo. Há uma hierarquia na qual o que se faz na escola não recebe o *status* de conhecimento, ficando o reconhecimento para os(as) professores(as) cientistas.

Quando se passa a falar da **racionalidade pedagógica prática**, busca-se inverter a lógica citada anteriormente, **a ciência perde seu lugar soberano** em detrimento das experiências dos professores que estão em escolas, **o que interessa é o saber docente** no embate com o conhecimento científico. Para tentar encerrar esse confronto, temos a **racionalidade pedagógica crítica**, que **busca unir conhecimento científico à experiência docente** na tentativa de amenizar a guerra travada **entre teoria e prática**. Esta última, porém, é citada como algo desejável, como algo a se alcançar, algo idealizado...

Os quatro modelos, de algum modo, mantêm uma relação com o conhecimento científico. Na formação de professores e na escola encontramos ressonâncias de uma educação positivista que conta com produção de conhecimento pela via da razão, no qual **o corpo não está em questão**, basta uma **razão atenta para aprender**. Este corpo-professor passa a chamar isso de uma **educação sem corpo** ou uma educação desincorporada, uma educação na qual o corpo é mero suporte e instrumento para a razão, para o cérebro ou para aquilo que a influência psicológica trouxe para o campo da educação: um desenvolvimento cognitivo (para os processos de ensino e aprendizagem). Ele observa que o corpo deve ser controlado para que a razão fique atenta e o corpo não seja capaz de atrapalhar aquilo que é chamado de aquisição de conhecimento. Como nossa existência é corporal e não podemos nos desfazer do corpo sem morrer, ele deve ser silenciado, adestrado, docilizado: fique sentado(a) em sua cadeira, atento(a), não se mova muito, basta uma razão/mente/cérebro⁸ atenta(o) para o conhecimento ser assimilado, por isso investe-se em uma **educação sem corpo**, uma educação sem o domínio do corpo em ação efetivando, assim, uma **economia política dos corpos**.

Depois de estudar essas racionalidades e observar que elas constituem as formações (acadêmicas docentes) dos cursos que ele concluiu e que o possibilitaram atuar em espaços educadores e culturais, ele percebeu pistas das inserções desses modelos no sistema educacional. Ele observou **pistas** que fazem referência a esses modelos de formação nos *Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs)* das escolas⁹ por onde passou, nos currículos dos cursos nos quais realizou aulas, nas ementas de disciplinas ministradas, nos livros usados nas disciplinas, nas quais ele foi

8 Não se está tratando aqui razão, mente e cérebro como a mesma coisa, apesar de muitas vezes se perceber discursos que os tratam como similares, mas se apresenta os três por serem discutidos em diferentes perspectivas que tratam de ensino e aprendizagem.

9 Durante o tempo em que essa pesquisa de doutorado foi realizada, este corpo-professor cursava uma licenciatura em pedagogia. Isso exigiu que ele realizasse oito (08) estágios de docência em escolas de educação básica, conforme previa o currículo do curso em questão.

aluno e onde foi professor¹⁰, nos livros e artigos consultados para preparar aulas, nas práticas de seus colegas, nos discursos de alunos(a)-professores(as)¹¹ quando participavam das discussões em suas aulas. Com isso, ele passou a observar mais a si mesmo.

As marcas dessas racionalidades ficam **na pele, na voz, nos olhos e nas ações, marcam a vida e conduzem as práticas**. Se faz necessário **levar em consideração os corpos nos processos educadores**, pois **estão sempre se constituindo, produzindo-se, assumindo posturas em aulas, cansam, dizem determinadas coisas, agem de determinados modos, pensam por imagens que indicam os modelos que adotam, tantas vezes sem perceber**. Ficam as dúvidas: mas não há possibilidade de romper, minimamente, com esses modelos, de escapar em alguns aspectos para viver uma **educação de um modo singular** por alguns instantes? É possível **compor nossa própria formação** fazendo **escolhas** que não estão no cardápio das racionalidades pedagógicas? Ele responde: Talvez, sim!

Mesmo antes de estudar essas racionalidades pedagógicas ele pensava em possibilidades de aulas que envolvessem alunos(as) em atividades que priorizassem as experimentações, e que *com* isso, algo pudesse ser criado. Agora ele pensa: onde estão as possibilidades de ruptura com esses hegemônicos modelos de formação constituintes de corpos que se tornam professores? Se os **conhecimentos estão elaborados na ordenação de elementos que modelam linhas componentes de cada racionalidade**, talvez seja possível **romper** com alguma dessas linhas, **descontinuar-las, traçar outros percursos** e outras linhas, **produzir outros conhecimentos, operar e (des)ordenar os elementos** de outros modos, produzindo, assim, **outros saberes**.

Talvez seja possível investir no **movimento de variação** de alguma dessas linhas de conhecimento rompidas e **criar outras condições**, outros **modos de agir**, outras possibilidades de **se constituir um corpo-professor que pesquisa e cria**. Quem sabe, assim, seja possível se permitir dançar e deslizar por essas linhas e compor um **plano de experimentação e composição: dançar uma vida** e, se possível, produzir **condições** para uma **educação com corpo**.

Criar condições se faz necessário para seguir produzindo movimentos e para **realizar outras operações e efetivar transformações**. Ele pensa que condições dizem respeito às **circunstâncias**, às **características**, aos **elementos** e tudo mais que **possibilita** que algo **seja realizado, seja criado, seja composto**. Um(a) professor(a) ao iniciar uma aula conta com uma série de condições que podem ser descritas, como por exemplo: o número de alunos(as) em uma aula, o tamanho da sala de aula, o mobiliário disponível, o horário de início da aula e sua duração, o ânimo da turma e o seu, o material didático disponível, o dia da semana, seu estado de saúde, seus desejos, sua postura diante de alunos(as), a abordagem adotada, o conteúdo a ser tratado, as atividades elaboradas, as tensões em aula, a participação de alunos(as), a relação com a equipe gestora da escola, o clima, o caminho até a escola, a ergonomia do sapato que está usando e muito mais.

Tudo isso são **condições que possibilitam** que uma aula aconteça de um determinado

10 Esses cursos e disciplinas podem ser verificados no inventário em anexo.

11 Optou-se escrever a expressão “alunos(as)-professores(as)” para se referir a alunos(as) que já atuam como professores(as).

modo, são elementos constituidores. Se as condições se modificam, ou parte delas, a aula se dará de outro modo, as condições dizem muito da atenção que se deve dar à **singularidade** que se instaura em cada circunstância. Então, criar condições vem a ser, **pensar nos elementos que estão disponíveis** e buscar produzir outros que se julguem necessários. Quando, em uma aula, a turma não está aderindo à atividade proposta, pode-se fazer a tentativa de **criar outras condições** para que alunos(as) sejam mais participativos(as), como: mudar a abordagem, mudar aspectos da atividade, conversar sobre outros temas, levar a turma para dar um passeio no pátio da escola, colocar uma música durante a aula, fazer perguntas ou até desistir dessa atividade e investir em outra. **Qualquer coisa que produza outro movimento produzirá modificações em alguma(s) das condições** e, talvez, os objetivos sejam alcançados se a proposta for alcançá-los. Criar condições é se permitir dançar com a experimentação compositiva, como neste pesquisar-criação que tem uma questão de investigação que pode se mover no processo: como criar condições para que um modo de pesquisar criador aconteça? E isso, não se restringe às práticas escolares, mas aos fazeres pedagógicos e docentes em diferentes espaços de atuação.

.....

.....
Convite II - mover: Faça uma pausa, beba um pouco de água, estenda e flexione pernas e braços em torno de seis vezes, se possível, levante-se e caminhe um pouco pelo local onde você está. Em seguida repita o exercício de respiração que foi indicado no início desse texto e depois retome a leitura.
.....

•
.....

1.2.2 Uma educação *com* corpo

Ao ingressar no doutorado, antes mesmo de direcionar o olhar para essas racionalidades pedagógicas, ele havia determinado que pesquisaria o tema “formação de professores(as)”, mas este tema deveria ser articulando a pesquisa, corpo e criação *com* as práticas que ele exercitava. Para, quem sabe, com isso criar um modo, um plano, condições para processos ou um método ativador desses temas de interesse que fizesse o ato de pesquisar e criar reverberar, ecoar, agir, intervir na atuação docente.

A partir do panorama apresentado que ressalta uma **educação sem corpo**, ele busca pensar em **dar corpo à educação** e se pergunta: quais investimentos podem ser realizados em formações de professores, priorizando manter uma **vida em movimento reverberando em aprendizagens**, em vez de perseguir, sem questionamentos, os modelos que buscam dar formas específicas a professores(as)? De que modo é possível investir na descontinuidade desses modelos, das racionalidades pedagógicas em prol de um espaço para uma **educação criadora**?

Se com essas racionalidades pedagógicas podemos pensar em professor(a) sacerdote, professor(a) técnico(as)-especialista, professor(a) pesquisador reflexivo e professor(a) inte-

lectual crítico, então também podemos pensar em um(a) **professor(a) em experimentação e composição**, um(a) **professor(a) criador(a)**, um(a) **professor(a) pesquisador(a)**, um(a) **professor(a) pesquisador(a)-criador(a)**, ou seja, em **movimento de produção de si**, em **aprendizagem...** Sejam lá quais forem as escolhas, teremos as **racionalidades pedagógicas presentes**. É possível, porém, **investir em fissuras, em rupturas, em descontinuidades** para assim **criar possibilidades** para que um corpo-professor se constitua **aprendendo com os processos de experimentação que compõem sua vida** e, desse modo, possa **atuar com o ensino e aprendizagem de um modo singular**.

Para realizar **possíveis movimentos** nas linhas que atravessam essas racionalidades, precisa-se torcer algumas imagens na tentativa de produzir outras, precisa-se **colocar o pensamento para dançar**, precisa-se desobstruir os poros para transpirar mais livremente e **sentir a vida de outros modos**. Dessa forma, ele busca movimentar: a) a noção de sujeito professor; b) a noção de formação de professores; c) a noção de aquisição de conhecimentos.

a) Professor(a): Precisa-se deslocar a imagem identitária de **sujeito professor(a)**, daquele sujeito do conhecimento educacional guiado pela razão, para pensar em uma **singularidade docente**, um **corpo-professor**. Não se trata de negar politicamente o lugar do(a) professor(a) no sistema educacional, não se trata de querer acabar com a imagem de “professores(as)”, não se trata de deixar de pronunciar a palavra professor(a), não se trata de não reconhecer ou desvalorizar professores(as), mas trata-se de produzir movimento e variar o que se toma por professor(a).

Para evitar interpretações equivocadas e tentar produzir uma possível variação, mantém-se a nomeação professor(a), mas indicando **aquele(a) que opera pelo movimento de experimentação e composição nos processos educadores produzindo uma pedagogia criadora (pesquisa-criação-aprendizagem-ensino), tendo o corpo como condição necessária para se tornar professor(a)**. Portanto, não se tratará somente do sujeito do conhecimento educacional com seus objetos que deve conhecer, mas pensar um **corpo que aprende nos processos de vida**, especificamente em sua **atuação pedagógica**. Para tanto junta-se graficamente, **corpo e professor(a)**, pois não se pensa o(a) professor(a) como uma entidade que transcende um corpo, nem como aquele que é dono de um corpo, mas um(a) professor(a) **que vive um corpo**, que existe por uma **condição corporal**. Um corpo imanente ao professor(a). Assim, ele se assume um **corpo-professor** que se constitui em meio às **práticas** e com o que se pensa e faz *com* elas.

b) Formação (de professores): Para tratar disso, ele diz que precisa deslocar a imagem da noção de **formação (de professores)**, movimentar os modelos de produção de formas específicas de sujeitos do conhecimento da educação com **condutas e conhecimentos pré-determinados**. É como fazer **transferências de peso enquanto se dança**, muda-se os pontos de apoio do corpo, desloca-se o centro de gravidade corporal, não para abandonar ou esquecer as posições anteriores, mas para **ir e voltar** para elas quantas vezes forem necessárias e produzir linhas nesses percursos, são **linhas de movimento**.

Por mais que haja alguns cursos de formação de professores, que já façam o **movimento de romper com as imagens paradigmáticas**, ainda imperam, tantas vezes, as **imagens formativas de um ser professor, isso está na cultura da docência**. Então busca-se o movimentar

e transitar da imagem de **formação** (docente) para a imagem de **processo**. São **processos de experimentação e composição**, encaminhados para **uma vida docente somática dançante**.

Entre tensões musculares na região cervical e a fome que altera suas forças e concentração, ele, ligeiramente, escreve que a dita **formação de professores(as)** vêm a ser tratada por **processos de experimentação e de composição de um corpo-professor(a)**, processos tomados da dança para **manter-se em movimento e fazer dançar uma vida**. Esses processos de experimentação podem produzir atravessamentos que tratam da descontinuidade dos modelos hegemônicos para constituir um **corpo-professor** que **viva o ensino e aprendizagem de modo criador e investigativo**. Então, ele faz transferências de peso entre as racionalidades pedagógicas produzindo linhas de movimento e quando encontra uma oportunidade produz **uma linha que faz uma rachadura nos modelos**. Com isso, aproveita o que vaza dessa fenda e **cria** algo para tratar de suas necessidades pedagógicas, assim, isso que ele(a) cria também faz **pensar uma vida na docência**. São **nos processos de experimentação que se dá uma aprendizagem** observada naquilo que se compõe.

c) Aquisição de conhecimento: A formação de professores(a), como já foi dito, se encarrega de produzir os sujeitos do conhecimento da educação que atuam com conhecimentos previamente determinados. Esses conhecimentos são constitutivos das racionalidades pedagógicas que modelam as práticas. Ao pensar um processo de experimentação, um corpo-professor(a) necessita tratar de **movimentos** que atuarão na descontinuidade desses modelos nos instantes em que houver oportunidade para isso. Esses movimentos se dão pelo percurso traçado no ato de **pesquisar que se faz criador**.

Portanto, não se trata mais de se fixar nos conhecimentos e práticas já determinados no interior das racionalidades em questão, todavia se faz importante atentar para **as aprendizagens que podem ocorrer no percurso**. Desse modo, os conhecimentos já determinados sofrem um deslocamento e passam a ser pensados por disparadores de aprendizagens incertas, um aprender que não está definido. O corpo-professor não nega que há conhecimentos já estruturados, nem que há práticas já instituídas, mas ele busca outras possibilidades, nas quais o que está em jogo é manter os **movimentos para possíveis aprendizagens**.

Os modelos pedagógicos (moral, teórico, prático e crítico) são um dos alvos desta **investigação criadora**, pois eles operacionalizam as formações docentes, que produzem professores(as) em meio a conhecimentos e a práticas já prescritas para determinadas docências. Tendo em vista isso, este corpo-professor pensa possíveis modos de alargar o **campo de possibilidades** de constituição e de atuação daqueles(as) que fazem, de parte de sua vida, **um exercício de aprender e de ensinar**. Para isso, ele pensa em possíveis rompimentos com os modos já dominantes, iniciando por esses apresentados a seguir: pensa o(a) **professor(a)** se refazendo a cada dia em **corpo-professor**; a **formação de professores** vista em suas condições de movimentos e pensados em **processos (de experimentação e de composição)**; e a **aquisição de conhecimentos** repensada por **aprendizagem**. A seguir se apresenta um quadro mostrando que não se acaba com as noções citadas, mas se faz o movimento de ir e vir entre todas discutindo essas questões.

<p>PROFESSOR(A) O sujeito do conhecimento da educação que aprende modos de ser docente e de atuar. E nesta constituição há o predomínio da razão.</p>	<p>CORPO-PROFESSOR(A) Pensar a condição corporal de existência constituinte do professor(a). O corpo passa a protagonizar o processo de constituição de um(a) professor(a). Não se trata de uma classificação ou tipo de corpo, pois cada um pode produzir-se corpo-professor de acordo com suas experiências que dizem respeito ao corpo. Destituir a supremacia da razão em prol do caráter somático.</p>
<p>FORMAÇÃO de professores(as) Feita de racionalidades pedagógicas que orientam as práticas, determinam conhecimentos e estabelecem modos de dar forma aos sujeitos professores(as);</p>	<p>PROCESSOS de experimentação e composição Produzem percursos no qual a constituição de um corpo-professor se dê por processos de experimentação e processos compositivos.</p>
<p>AQUISIÇÃO DE CONHECIMENTOS Marcados pelo dualismo teoria e prática, indicam o que um(a) professor(a) deve adquirir de teoria para aplicar na práticas.</p>	<p>APRENDIZAGEM No percurso traçado se busca pesquisar e criar (experimentação e composição), operacionalizar os procedimentos do método. Com isso se tem um percursos composto de movimentos de aprendizagem.</p>

A partir dos movimentos que foram comentados e desse vai e vem como o ar que entra e sai dos pulmões, ele destaca que: **não basta somente uma razão ou mente atentas para formar um professor** que, diariamente, vive uma multiplicidade de sensações: no estômago, no alívio e/ou aperto no peito, na pele, nos ossos, nos músculos, nas articulações, nas vísceras, mas além disso vive um corpo atravessado e composto pelas sensações em relação a tudo o que compõe sua vida... Se faz necessário dar atenção ao **corpo que faz o movimento de se tornar outro**, de se tornar docente, de **se tornar um corpo-professor nos processos** de diferentes ordens de uma vida, com um olhar voltado para as **possibilidades de operar pedagogicamente**. Se faz necessário pensar uma **educação incorporada**, uma **pedagogia somática** (pensada com o que já existe sobre educação somática), uma **educação criadora**, uma **educação com corpo**.

Claro que para **pensar um corpo**, ele busca inspiração em uma abordagem **somática em dança**, algo que faz parte de suas experiências, e em alguns autores da filosofia. Ele sempre ouviu falar que, na modernidade, o vilão que plantou a semente de negação do corpo foi *René Descartes*. Isso fez com que no início desta investigação, esse autor fosse estudado através de

suas discussões que tratam do dualismo psicofísico e de método. Tantos(as) dizem que esse filósofo/cientista dividia corpo e mente e quando se vê isso nos textos do campo da educação e muitas vezes nas artes do corpo também, aparece sempre a ênfase no “penso, logo existo”, e dizendo que “não precisamos de um corpo para pensar, ou seja, para existir”, “basta a razão”. O próprio *Descartes*, porém, flexibiliza isso em uma passagem em sua obra *Discurso do Método* explicando que **se faz necessário um corpo**, junto com a alma, para compor um homem. Posteriormente, em uma carta para a princesa *Elizabeth da Boémia* que o questiona, ele explica sobre conceber a união entre alma e corpo e entende que são uma coisa só.

No processo de investigar as obras desse autor, com intensa sede, um corpo-professor se depara com um *Descarte* que apresenta pistas para **pensar com** elas e produzir outras coisas. Foi no encontro com o método composto por **quatro regras** descritas na obra o *Discurso do Método* e com as 21 regras dispostas no livro *Regras para a orientação do espírito*, que ele pensa em produzir, também, um método. Não um caminho definido a priori, mas sim um método no qual seja possível traçar um percurso de experimentações e de composições, um percurso para dançar em ritmo de aprendizagem. Esse método pode ser operacionalizado fazendo, então, **variar as linhas** compostas de **multiplicidades de elementos** que são produzidos no percurso do que passa a se chamar de **pesquisar-criar**. Um método que busca condições para acontecer nas **práticas exercitadas por um corpo-professor, tramando, assim, um plano** no qual **predomina a experimentação e a composição**.

Portanto um método de pesquisa-criar, também chamado de pesquisar-criação e de investigação criadora, é feito dos processos citados - experimentação e composição - que se efetivam por quatro procedimentos: a) produzir **elementos** heterogêneos; b) realizar **operações combinatórias**; c) movimentar **linhas em variação**; d) criar um **plano de experimentação e de composição**. Esses procedimentos se encontram com **uma multiplicidade de práticas que o corpo-professor exercita**, como: as aulas que ministra de *Dança*, de *Pilates*, de *Move Flow*, nos estudos em grupo (Estudos do Corpo¹²) e nos cursos para professores(as) de educação básica e para artistas¹³. Ele se vê sendo produzido pelas dúvidas e incertezas ouvidas de seus alunos e alunas que também são professores(as). Ele se vê sendo produzido pelas leituras e pelas **escritas em seus cadernos**, pelas **meditações** e pelo **exercício de inventariar** que se tornam práticas operantes nesse pesquisar-criar. Ao mesmo tempo vai **pensando com tudo isso, assim como busca produzir condições para criar com tudo isso**. Qual a ordem? O que vem primeiro?

Diante disso tudo ele quer **pesquisar, mas precisa criar condições para esse pesquisar**. Ele sente a vida que desliza sobre a pele, assim como as dores, o sono e a fome, mas precisa pesquisar, precisa dar aula, precisa criar. Então, aceita que **para pesquisar-criar precisa**

12 Uma proposta de estudos temáticos semanais que está no 10º ano de atividades. Participam professores(a), artistas e demais interessados no tema corpo no encontro com os temas educação, pesquisa, criação...

13 São cursos livres ofertados para professores e para artistas que se dedicam ao ensino e aprendizagem. Um dos cursos mais conhecidos chama-se *Educação Criadora: Práticas Corporais e Ludopedagógicas*, ministrado pelo corpo-pesquisador-professor-artista que aqui escreve e pela professora e artista Fernanda Bertoncello Boff. Já foram realizadas sete edições do Módulo I e uma edição do Módulo II.

viver um corpo composto de uma multiplicidade de elementos que se tornam linhas e vão variando a cada movimento, compondo um plano de experimentação, que ordena, que desordena e que reordena as práticas e os saberes que captura... Ele se torna constantemente um corpo que cria a si mesmo, que se torna professor e tenta pensar *com* parte daquilo que o constitui, com o que vive, com o que o compõe, com os **processos de subjetivação que o movimentam...**

●
.....
.....

.....
Convite III - cervical:

- Fique sentado(a) ou pé em uma posição confortável na qual a cabeça e os ombros estejam livres para se mover. Mantenha a coluna ereta. Se quiser, pode fechar os olhos.

- Inspire e expire quatro vezes lentamente dando atenção para o percurso que o ar faz ao entrar (pelas narinas) e sair dos pulmões (pela boca);

- Deixe a cabeça cair sobre um dos ombros, levando a orelha em direção a esse ombro. Provavelmente eles não chegarão muito perto um do outro, apenas busque essa imagem de aproximação e mantenha os ombros relaxados. Fique observando essa relação da orelha com o ombro, conte até vinte e se mantenha observando sua respiração. Após esse tempo, faça o mesmo para o outro lado, leve a outra orelha em direção ao outro ombro e conte até vinte. Repita esse mesmo processo três vezes em cada ombro, pelo menos.

- Após essas repetições, dê uma espreguiçada e pode abrir os olhos, caso tenha os fechado.

Fim!¹⁴
.....

.....

14 Esses exercícios que convidam ao movimento estão descritos de forma simples, por isso evita-se termos técnicos para que, assim, qualquer interessado(a), que ler este texto, possa realizar.

Linhas constituintes

Após essa introdução, apresenta-se as linhas de constituição desta pesquisa.

Linha I

Coordenadas (im)precisas: elementos heterogêneos

O que compõe essa proposta.

Esta linha é esta introdução. Apresenta os elementos que compõem esta pesquisa que se pretende criadora.

Linha II

Criar um corpo-professor

Precisamos de um corpo para este processo.

Parte-se do princípio que um(a) professor(a) para pesquisar-criar precisa estar atento(a) a sua condição corporal. Então se compõe um corpo-professor discutindo a hegemonia da razão educacional.

Linha III

Indicações para se mover

Como proceder?

É necessário indicar as escolhas que foram feitas para se mover por este pesquisar-criar, o modo adotado para se mover. Apresenta-se algumas linhas acerca de experimentação e de composição e as práticas que são percorridas por essas linhas. Portanto, procede-se por experimentação e por composição e volta-se para as práticas apresentadas. Fica o convite para leitores(as) se lançarem em experimentação e exercitarem compor algo nesse processo.

Linha IV

Em processo de experimentação e composição

Quais os caminhos que foram percorridos?

Estas linhas foram escritas em experimentação, a cada instante que se escrevia se permitia brincar, jogar, se expor... Não se sabia exatamente para onde estava indo e muitas possibilidades de caminho foram se abrindo. A experimentação possibilitou se mover pelos saberes e não saberes e, assim, algumas delimitações deste pesquisar-criar foram sendo compostas.

Linha V

Pensar a descontinuidade das racionalidades pedagógicas

A partir dos caminhos percorridos se pensa em descontinuar os modelos.

Aqui se pensa os modelos pedagógicos de formação de professores(as), discute-se possibilidades de romper com a hegemonia dessas racionalidades e, também, se pensa *com* eles..

Linha VI

Método de Pesquisar-criar: dançar com os procedimentos

Temos aqui a composição de um método no qual está em jogo pesquisar-criar, tudo feito por experimentação e por composição. Ele vem a ser uma possibilidade de produzir descontinuidades nos modelos citados anteriormente, dançando com os procedimentos e com as aprendizagens que podem se dar.

Linha VII

Movimentos de ensino e aprendizagem docente + plano em conclusão

Ensino e aprendizagem.

A Educação em ciências se dedica para o ensino, então precisamos pensar a aprendizagem de professores(as), a aprendizagem daqueles(as) que se dedicam a ensinar.

Tentando concluir pensando em um plano de experimentação e composição.

Encerra-se esse processo apontando os elementos, as linhas e as operações empregados na criação de um plano de pensamento.

Linha VIII

Anexos - Linhas adicionais

Os anexos não são apenas elementos extras, mas podem ser consultados, são operacionais, como o caso do inventário.

LINHA I

COORDENADAS (IM) PRECISAS: ELEMENTOS HETEROGÊNEOS

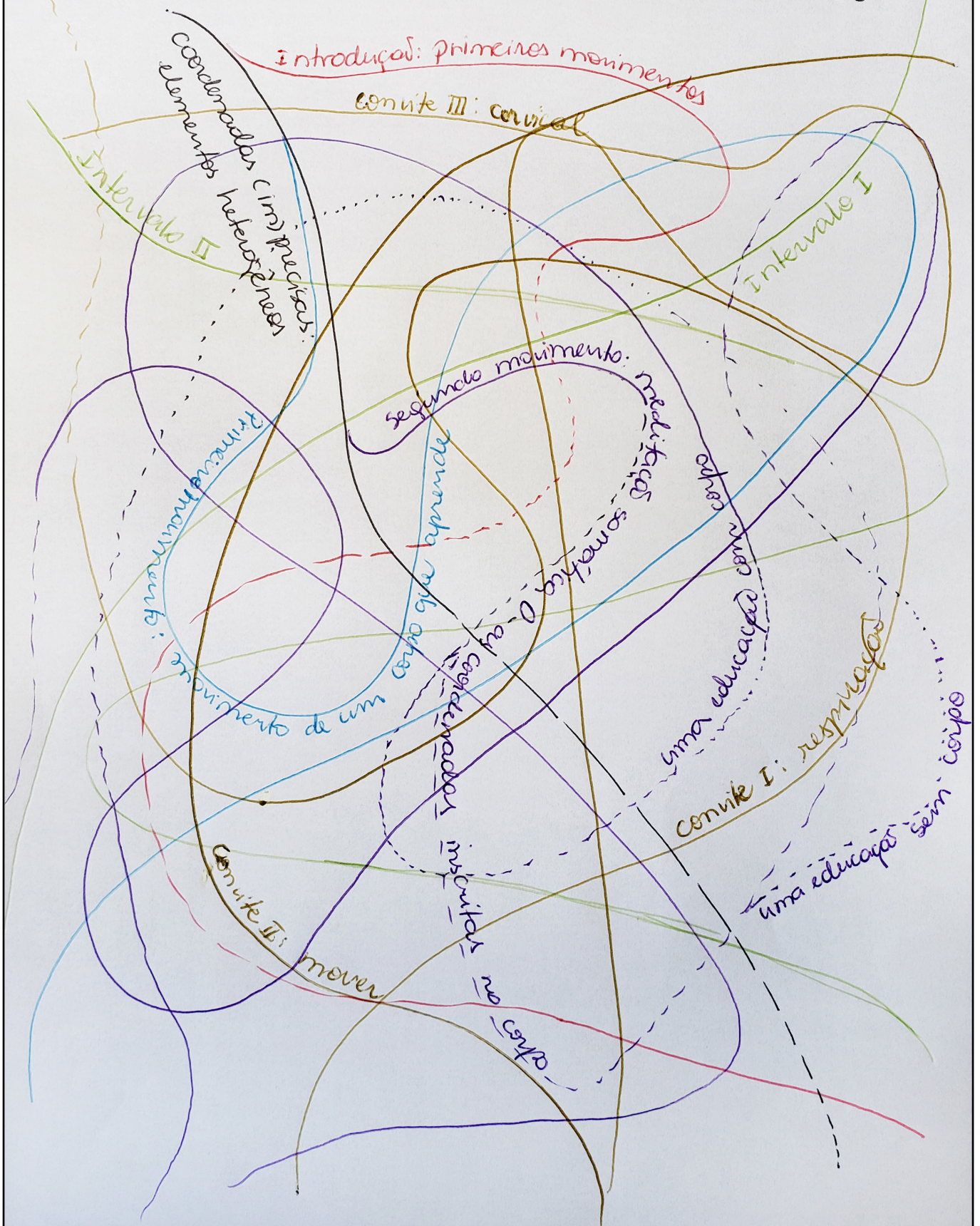


Figura 01: Linha I.

LINHA II

CRIAR UM CORPO-PROFESSOR

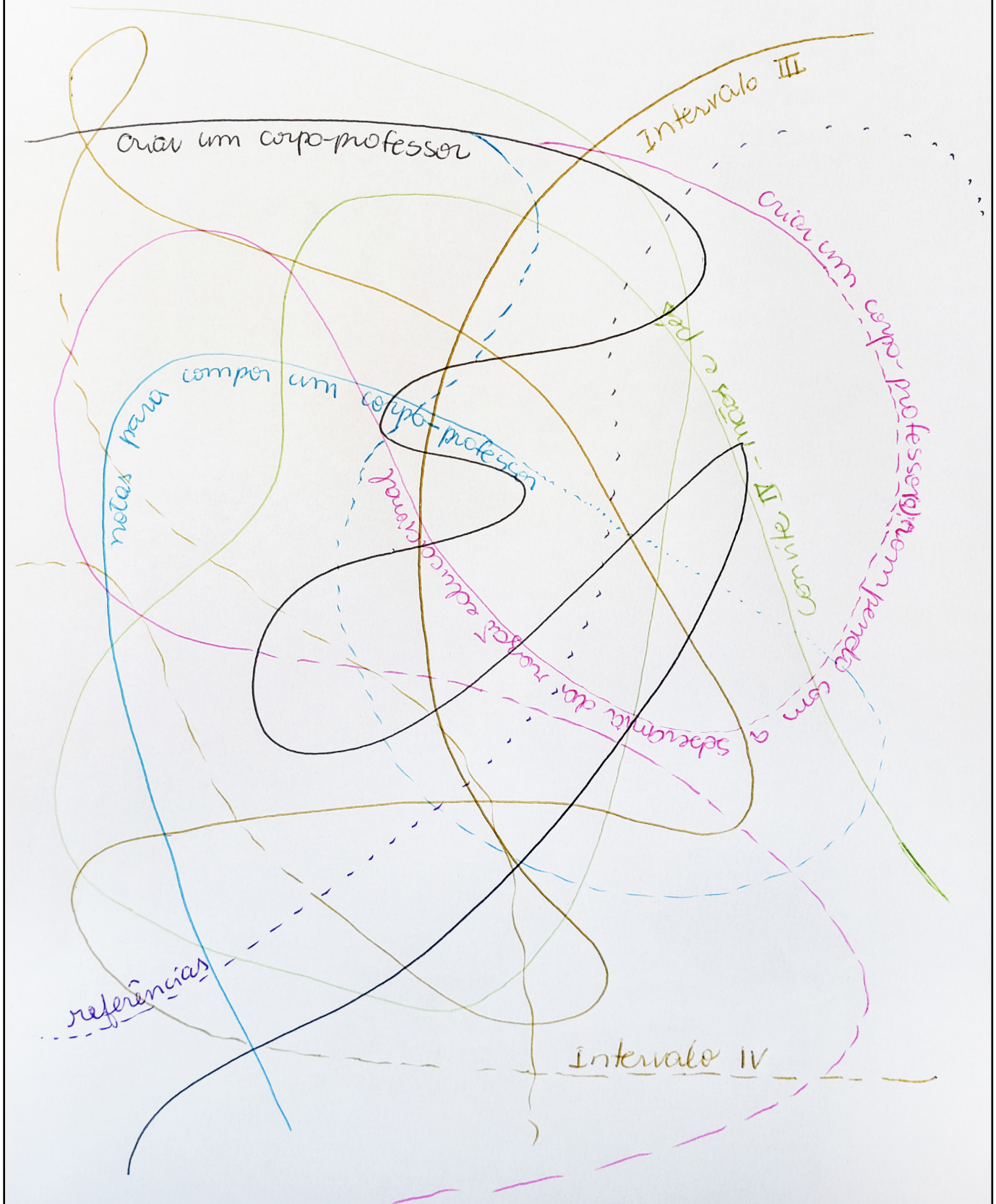


Figura 2: Linha II.

LINHA III

INDICAÇÕES PARA SE MOVER

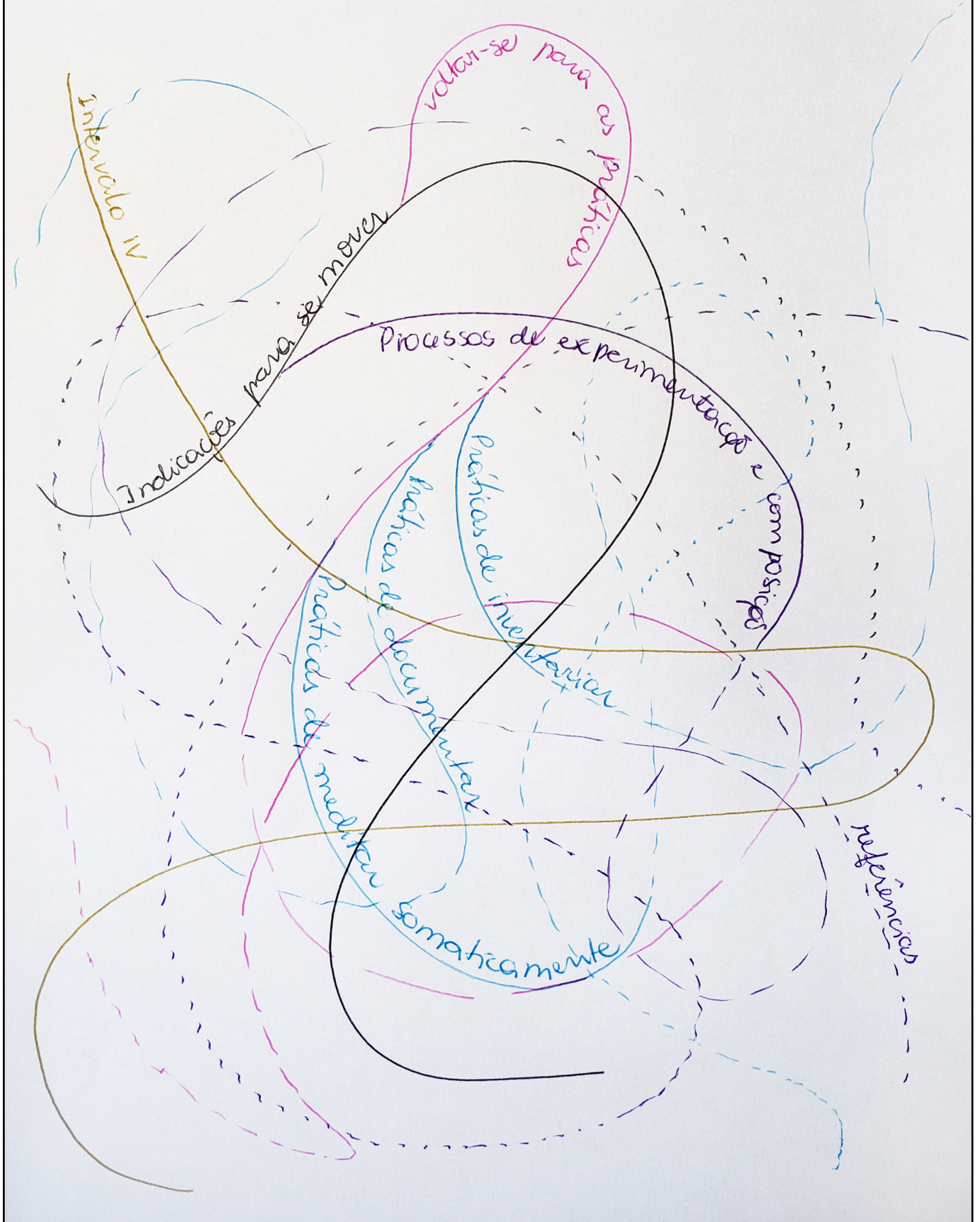


Figura 3: Linha III.

.....

.

.

.

.

.

.

.

.

.

.

.

.

.

.

.

.

.

.

.

.

.

Intervalo II

Quer ouvir mais uma música?

Você já sabe o que fazer.



Artista: Mozart Heroes
Chris & Phil, Mozart Heroes

Música: Mozart - Metallica
- Symphony No. 40 written by Wolfgang Amadeus Mozart
- Enter Sandman written by James Hetfield, Lars Ulrich & Kirk Hammett

Arrangements: Mozart Heroes

..

....

.....

.

.....

LINHA II

CRIAR UM CORPO-PROFESSOR



.....

•

.....

.....

SUMÁRIO PARCIAL

I

II

III

IV

V

VI

VII

VIII

64	Intervalo III
65	2. Criar um corpo-professor
66	2.1 Notas para compor um corpo-professor
68	2.2 Criar um corpo-professor(a): rompendo com a soberania da razão educacional.....
86	Convite IV - mãos e pés
88	Intervalo IV
89	Referências desta linha

Intervalo III

Quer ouvir mais uma música?

Você já sabe o que fazer.

Aproveite a música e brinque com movimentos:

dance, dance, dance.. (se der vontade).



Não possui código para spotify

Artista: Tiago Nacarato + Banda Social

Música: Tô (de Tom Zé)

Composição: Tom Zé

2. criar um corpo-professor...

Um dia sem corpo?

Um dia um professor
queria ir para uma aula
sem o corpo.

Precisava deixá-lo
em casa para
descansar.

Não foi possível!

O corpo não é
um acessório,
um recipiente,
um suporte

para carregar o sujeito.

Um corpo é própria condição

para existi nesse mundo,

para viver uma vida,

para aprender e

para se tornar docente.

Em todos os dias da vida,

se vive *com* algum corpo.

.....
Toda a criação comporta demônios e perigos que correm o risco de padecerem de juízos negativos, pois, enquanto houver razão, nunca estará livre das críticas, das indiferenças, das rejeições e das condenações. A razão é a faculdade do pensamento estabelecer relações, identificar dados, elaborar normas e definir verdades. Embora a criação não se oponha à razão, difere dela por natureza. A razão defende valores e propriedades, enquanto a criação questiona, problematiza e desterritorializa.
(ZORDAN, 2010, p. 8)

Este que aqui escreve e se assume um corpo-professor. Concluiu o Mestrado no *Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu/UFRGS)*, na linha de pesquisa *Filosofias da Diferença e Educação*, apresentando a dissertação com o título *Corpo a Dançar: entre educação e criação de corpos* (FERRAZ, 2014), que trata da criação de muitos corpos em um mesmo corpo. Nesta pesquisa, na qual pensou *com Deleuze*, a educação de um corpo nem sempre dá conta dos acontecimentos da vida, ou seja, em uma situação inusitada na qual somos afetados a ponto de não saber o que fazer, precisamos buscar possibilidades de nos educar nos instantes e para os instantes desses acontecimentos. Nessas circunstâncias se dá o movimento de um *corpo a dançar*, de ele se criar no entre, no infinito de possibilidade, entre os processos de educação e de criação de outros corpos, entre um corpo educado e um corpo que se pode vir a ser. Tem-se, assim, um corpo educado chamado de materialidade corporal e as possibilidades de criação de outros corpos chamadas de intensidades corpóreas.

Materialidade e intensidade não constituem duas partes em oposição, mas são duas alternativas para nomear multiplicidades que compõem um corpo. Isso ficou reverberando neste corpo-professor e, ao iniciar o doutorado escreveu e publicou com seu orientador um texto para pensar um pouco mais essas questões¹⁵.

A partir do citado texto publicado, percebeu-se a necessidade de mostrar algumas notas de estudos para pensar o corpo, para assim realizar a composição da noção de corpo-professor. Pois o corpo-professor é feito de materialidades que se evidenciam muito nas estruturas anatómicas, modeladas pelas forças coercitivas que agem sobre essa materialidade (re)compondo-a (FOUCAULT, 1987), não se trata de uma forma corpo, mas de sentir o corpo. Também é constituído dos movimentos das intensidades (DELEUZE e GUATTARI, 1996) que atravessam essas

15 O texto intitulado *Corpo: materialidade corporal e intensidade corpórea* (FERRAZ e BELLO, 2016) foi escrito como o primeiro movimento de pesquisa ao ingressar no doutorado. O respectivo texto foi publicado na *Revista Alegrar* e atende às exigências do *Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências*, no que diz respeito a ter um artigo publicado para a conclusão deste doutoramento.

materialidades possibilitando outros modos de se tornar corpo.

Mas o que vem ser esse corpo-professor? Para responder essa questão, apresenta-se um texto escrito a partir de algumas notas de estudos para, assim, pensar a constituição de um corpo-professor.

-

.....

**Criar um corpo-professor(a):
rompendo com a soberania da razão educacional**

**CRIAR UM CORPO-PROFESSOR(A):
ROMPENDO COM A SOBERANIA DA RAZÃO EDUCACIONAL**

Resumo:

Este texto discute o predomínio de uma razão educacional na formação de um professor(a) como uma situação hegemônica na qual o corpo está mais próxima da herança racional cartesiana. Tendo em vista isso, pensa-se em como tratar dessas questões, atribuindo um status mais ativo ao corpo na vida de um(a) professor(a), levando em consideração que ele é condição de existência. Portanto, objetiva-se produzir uma noção de corpo-professor(a), sendo um modo de se constituir professor(a) em sua condição corporal, mantendo-se em experimentação e composição com as diferentes práticas de vida. Traça-se um percurso com as filosofias da diferença, no qual elenca-se elementos dispostos na obras de alguns filósofos que discutiram o corpo e, a partir disso, reordena-se esse elementos fazendo uso dos conceitos dos(as) respectivos(as) autores(as) para se produzir linhas de pensamento que possam compor uma noção de corpo-professor(a). Busca-se como referência: para discutir a razão educacional e formação de professores Silva (2010); para pensar o corpo como condição de existência Zordan (2016); alguns filósofos tramam a discussão com diferentes noções de corpo, como: Deleuze e Guattari (1996), Deleuze (1987, 2007, 2017), Descartes (2013), Foucault (1987 e 2013), Nietzsche (2018) e Spinoza (2011); e para tratar de educação somática com dança temos Domenici (2010); Fernandes (2015); Fortin (1999); Hanna (1972); Miller (2011 e 2012). Assim, podemos observar que um(a) corpo-professor(a) vem a ser movimento de se tornar professor(a) em sua condição corporal, buscando assim destituir a soberania da razão educacional e dos modelos de ser professor(a) em prol de movimentos de aprendizagem.

Palavras-chave: formação de professores; razão; corpo; aprendizagem.

O que é um corpo? É uma respiração que fala. A respiração, o sopro, pneûma, trás, no tempo, a unidade de uma continuidade, mas não ainda a espacialização unificada desta continuidade.
(GIL, 1997, p. 88).

Nota introdutória

O predomínio de uma razão educacional na constituição de um(a) professor(a) dispara a discussão aqui apresentada. Parte-se de uma hegemonia da razão que faz da educação um território, no qual o corpo está submetido a herança racional cartesiana. Sendo assim, em uma escala hierárquica, o corpo está sempre abaixo da razão, é visto como aquele de valor inferior e que não diz respeito a intelectualidade e racionalidade que deve ser produzida no campo da educação.

A partir disso algumas questões surgem para pensar a constituição docente, entre elas, pensa-se em possibilidades de atribuir um *status* mais ativo ao corpo, pois ele é condição de existência, condição necessária para a constituição de um(a) professor(a). Desse modo, aposta-se na produção de uma noção de corpo-professor(a), tomando-a como um modo de tratar de uma possibilidade de tornar-se docente. Este movimento de tornar-se, tem um corpo ativo que se faz engendrado nos processos de experimentação e composição, que estão no campo de possibilidades de encontros com as diferentes práticas de vida.

Para realizar isso, conta-se com as contribuições de autores(as) das filosofias da diferença, produzindo movimentos de experimentação com conceitos e pensamentos apresentados para, assim, lançar-se nos processos de composição em articulação com a multiplicidade de elementos dispostas no texto. A operacionalização desses elementos produz linhas que participam da composição do que se chama de corpo-professor(a). Tal percurso apresenta argumentos em notas, são apontamentos dispostos em uma determinada ordenação com as palavras dos autores consultados e citados. Com essa disposição, os elementos conceituais podem ser vistos e movimentados para compor um(a) corpo-professor(a). Para tratar da temática em questão, pensa-se com: *Descartes, Nietzsche, Foucault, Deleuze, Guattari, Spinoza, Hanna, Fortin, Fernandes, Silva, Zordan*, entre outros(as).

Assim, cabe observar os movimentos realizados para compor essa discussão que produz um(a) corpo-professor(a), além da atenção ao percurso que se traça para destituir a soberania da razão educacional e dos modelos de professor(a). Espera-se que, desse modo, rompendo com a altivez da razão, seja possível focar nos movimentos de aprendizagem de um corpo-professor que vive um constante tornar-se, corporalmente, docente.

Formação de professores(as) e a predominância da razão

A formação, inicial ou continuada, de professores(as) constitui-se de conhecimentos que moldam currículos, disciplinas, aulas e cursos, indicando o que um(a) professor(a) deve saber, o que deve ensinar, como pode ensinar e como deve se conduzir em sua atuação profissional.

Um(a) professor(a) pode cursar uma graduação universitária¹⁶ e, tantas vezes, pode seguir a chamada formação continuada em cursos de pós-graduação, cursos livres, formações pedagógicas, aulas regulares, seminários, palestras, entre outros. É um mapa já traçado e nele é possível seguir rotas previamente calculadas, mas, também, podemos nos permitir experimentar outras rotas que aparecem nas tantas jornadas a trilhar.

Essas formações participam dos projetos de produção de sujeitos do conhecimento da educação, o sujeito professor que sabe e, justamente por saber, deve aplicar o que sabe com o intuito de alcançar resultados planejados e esperados. O conhecimento é o que se busca nessas formações, assim como o fetiche por uma dita prática idealizada, aquela que irá colocar o sujeito do ensino no lugar de domínio de seus fazeres e seus dizerem durante a ação docente. Por isso, tradicionalmente, se entende que se precisa aprender práticas consideradas efetivas que serão representações do conhecimento racional, da boa condução da razão, do bom uso de teorias e suas aplicações.

Os sujeitos educadores, são comumente compreendidos como aqueles(as) que são detentores(as) de conhecimentos específicos que os guiarão nos fazeres pedagógicos. Suas jornadas formativas os tornam professores(as) capazes de olhar para a educação a partir do que aprendem, um aprendizado do encontro com os currículos dos cursos, repletos de conhecimentos produzidos por ciências diversas e por validações efetivadas nas experiências de ensino. Segundo Nunes (2001) os conhecimentos referidos como teóricos, aplicados às práticas, transformados em experiências, podem refletir “tanto a dimensão da razão instrumental que implica num saber-fazer ou saber-agir tais como habilidades e técnicas que orientam a postura do sujeito, como a dimensão da razão interativa que permite supor, julgar, decidir, modificar e adaptar” (NUNES, 2001, p. 30).

O sujeito professor é subjetivado pelos conhecimentos indicadores de sua atuação docente, do mesmo modo pode ser dito que deve guiar-se pela razão. Silva (2010) em *O sujeito de educação: estudos foucaultianos* destaca que as perspectivas pós-modernistas e pós-estruturalistas questionam o predomínio de uma razão considerada universal e abstrata. Nessa discussão, o autor lembra que para essas perspectivas, a noção de razão em questão na educação é um produto de construção histórica, portanto tem suas características definidas por cada época, não se tratando de uma essência humana, abstrata e universal. Essa razão é “masculina, bran-

16 Nem sempre um(a) professor(a) cursa uma graduação. Não esquecendo que em algumas áreas, como no caso da dança, muitas ações educativas são realizadas em espaços destinados para o que se chama de *educação não formal*, ou seja, em espaços artísticos, culturais e projetos realizados em outros espaços que não estão submetidos a organização estabelecida pelo sistema educacional nacional e suas respectivas leis. Nesses casos, professores(as) se tornam agentes do ensino da dança através de suas vivências artísticas que proporcionam uma formação que se dá pelos estudos em dança, ensaios, criações, experimentações, apresentações e fazeres artísticos-pedagógicos em espaços artísticos-culturais-educacionais conforme citados anteriormente. Portanto, não há necessidade de uma formação acadêmica, levando em consideração que: se tornar professor(a) por sua experiência, buscar constantemente aprendizado, atuar nesses espaços como um(a) professor(a)-artista nas condições citadas é algo reconhecido, respeitado e aceito que tem sido legitimado culturalmente ao longo de séculos. Claro que, se um(a) professor(a) de dança quiser atuar em um espaço de educação formal em uma disciplina curricular, sendo contratado(a) como professor(a) ou aprovado em um concurso público para vaga de docente em uma *Escola, Instituto Educacional ou Universidade* deverá cursar, concluir e adquirir o título de *licenciado em dança* conforme previsto em lei, algo que pode ser conquistado em um dos tantos cursos de licenciatura existente nesta área..

ca, burguesa, setecentista e, portanto, particular, local, histórica, e não pode ser generalizada” (SILVA, 2010, p. 256).

O autor segue com seus argumentos e explica que a Razão se instala e se difunde pela educação institucionalizada, pois os currículos educacionais são concebidos por meio de entendimentos e cultivo da razão, sendo esse um importante objetivo educacional. Do mesmo modo, podemos dizer que educação é produção de racionalidade, um exemplo disso está no âmbito das psicologias do desenvolvimento que se voltam para a produção da criança racional. Em uma era na qual “o predomínio da Razão iluminista é colocado em questão a partir de variadas perspectivas – pós-estruturalismos, pós-modernismo, feminismo, pacifismo, ambientalismo – é difícil deixar de pensá-la também no âmbito da educação”. (SILVA, 2010, p. 256).

O predomínio de uma razão na educação e a produção de racionalidades pedagógicas tem como efeitos a construção histórica de uma educação sem corpo, ou melhor, uma educação que invisibiliza o corpo por seu suposto caráter de inferioridade à razão. Se recorrermos ao pensamento cartesiano, é possível dizer que basta uma razão atenta para pensar, para aprender, para assimilar conteúdos, para acessar os conhecimentos. O corpo foi, e é, tantas vezes visto como um problema: no pensamento platônico o encontramos como “prisão da alma” (CARDIM, 2009), já Foucault (1987) o observa na modernidade como objeto de “docilização”, submetido e hábil, potente para a produção de um sujeito disciplinado, vigiado e sob controle.

A partir da observação de uma possível educação sem corpo, pensa-se na produção de um caminho que possa dar corpo aos processos educadores. Portanto, pensa-se uma educação *com* corpo na qual se investe na possibilidade de constituição de um(a) professor(a), que, além de reconhecer o papel da razão, também reconhece o caráter corporal de sua existência e atuação profissional. Para isso, se produz a noção de corpo-professor(a), aquele(a) que se torna docente tendo em vista a potência de sua corporalidade.

Nota I: Com Zordan - Corpo é condição de existência

Se na filosofia cartesiana o pensar racional é suficiente para se existir, o mesmo não é dito por vários autores(as) que o sucederam e que produziram outros modos de pensar o corpo, como no caso de *Spinoza* que veremos posteriormente. Vejamos isso na perspectiva da arte nos dias atuais, Zordan (2016) ao tratar da **Arte e Educação Física**, destaca que, essas duas áreas de conhecimento **não podem existir sem o corpo**. Práticas como encenar, tocar um instrumento, dançar, desenhar, pintar, gravar, esculpir e usar software gráfico audiovisual não podem se dar sem um corpo. “Então, é muito tranquilo, do ponto de vista da Arte, demonstrar o quanto **o corpo é condição de existência** para todo e qualquer tipo de arte. Creio que o mesmo argumento seja facilmente aplicável na Educação Física” (ZORDAN, 2016, p. 1).

Além da Arte e Educação Física, o presente argumento, também, pode ser pensado na Educação e aqui se faz um destaque para os processos de formação de professores(as). Podemos tomar como exemplo as práticas pedagógicas que exigem o mínimo de presença e ação corporal: a prática de sentar no chão com crianças, o ato de escrever no quadro branco/negro/verde, o trânsito pela sala de aula para atender alunos(as), os movimentos dos olhos e postura

no momento em que se lê um livro, além de todas as sensações corporais disparadas pelo agir e pensar, inclusive aquelas que não conseguimos nomear, que mostram o caráter corporal de existência diariamente em todas as ações realizadas.

Este entendimento, pode ser lente para olhar o corpo em fazeres pedagógicos. Em qualquer disciplina de algum currículo o corpo se faz necessário, o corpo faz parte, o corpo é a condição com a qual se conta para a produção um(a) professor(a). O sujeito professor do conhecimento educacional não existe sem um corpo e isso deve ser pensado pois, possibilita tirar o foco fixo e hegemônico em um sujeito racional, abrindo espaço para pensar um tornar-se, corporalmente, professor(a). O corpo não pode ser ignorado.

Nota II: Com Descartes - não precisa-se de um corpo para existir?

Outro argumento é apresentado pela filosofia cartesiana, esse também indica a condição corporal, mas destaca que para se existir, o pensamento racional é suficiente (ROZEMOND, 2011). Cardim (2009) resalta que o pensamento cartesiano, de mãos dadas com o pensamento galileano, operou uma revolução na ciência. Isso atuou diretamente na concepção que o homem fazia de si mesmo, abrindo um novo espaço para as questões epistemológicas e morais. Fazer ciência, nesse momento, tratava diretamente de fazer crítica a filosofia aristotélica e cristã que foram constituintes da *Idade Média*. “Agora, à ideia de que o homem é um animal racional, acrescenta-se o esquema mecanicista que, por sua vez, se estende a todas as dimensões da experiência”. (CARDIM, 2009, p. 29).

René Descartes (1596-1650) em seus livros *Meditações Metafísicas* (2017)¹⁷ e *Discurso do Método* (2013)¹⁸ destaca que **ossos sentidos nos enganam**. No segundo livro ele explica que se faz necessário **eliminar todas as dúvidas para chegar à verdade** e, os sentidos contribuem para que os homens se **equivoquem com seus raciocínios**. Nesse processo *Descartes* observa que pode duvidar de tudo o que já aprendeu e viveu, mas percebe que só **não pode duvidar de que é capaz de pensar**, a máxima: “**Penso, logo existo**” (DESCARTES, 2013, p. 70) traduz essa única certeza. Ele complementa:

“Depois, examinando com atenção o que eu era, e, vendo que eu podia fingir que não tinha corpo algum e que não havia mundo algum ou lugar onde estivesse, mas nem por isso podia fingir que eu não existia; (...) ao passo que, se tivesse parado de pensar, ainda que o resto do que imaginara fosse verdadeiro, eu não teria razão de crer que tivesse existido; compreendi assim que eu era uma substância cuja essência ou natureza **consistem apenas em pensar**, e que, **para ser, não tem necessidade de nenhum lugar nem depende de coisa material alguma**. De modo que esse eu, isto é, a alma pela qual sou o que sou, é inteiramente distinta do corpo, sendo inclusive mais fácil de conhecer

17 Publicado com o título original em latim, *Meditationes de Prima Philosophia, ubi de Dei existentia et animae immortalitatis demonstratur* (1641) ou, na versão francesa, *Les Méditations Métaphysiques* (1647).

18 A primeira edição desta obra foi publicada em francês e era a introdução de três ensaios no qual René Descartes aplicava o método. Foi publicado com o título: *Discours de La Méthode, La Dioptrique, Météores e Géometrie* (1637) - Tradução: *Discurso do Método: a Dióptrica, os Meteoros e a Geometria*. Com o passar do tempo os três ensaios foram retirados ficando *Discurso do Método: para bem conduzir a razão a buscar a verdade nas ciências*, publicado em muitas edições até os dias de hoje.

do que ele, e, **ainda que ele não existisse, ela não deixaria de ser tudo o que é**". (DESCARTES, 2013, p. 70).

Nesse entendimento, **pensar é o suficiente para existir**, o corpo será deixado de lado em prol de um mente/alma que perdura, e isso é ilustrado por Cottingham (1999, p. 22), ao contar que as últimas palavras de *Descartes* antes de falecer, "que emblematizam o dualismo mente-corpo que ele por tanto tempo manteve, foram 'Agora, minha alma, é hora de partir'". Isso indica que o pensamento, a coisa pensante, a alma (o sujeito), para *Descartes*, se une a matéria, ao corpo, a coisa extensa (ao objeto), pois o pensamento já existe por si só, independente de um corpo que irá perecer.

Por isso o filósofo insiste que é preciso duvidar mas, também, eliminar as dúvidas através da **distinção do verdadeiro e do falso**, assim denominada de **capacidade do bem-julgar** e, para isso, precisa-se **conduzir a razão para chegar à verdade**. Nesse processo que envolve a razão, não há motivos para atribuir lugar de importância ao corpo. Desse modo, o corpo passa a ser colocado em evidência desvalorativa, atribuindo-lhe **um lugar de subordinação em relação a alma**. O corpo para *Descartes*, "deve ser apresentado em uma dupla perspectiva: ao mesmo tempo vivo e inerte, corpo que sou e corpo que tenho. *Descartes* não reduz o corpo apenas a um objeto físico, ele também é um objeto de estudo psicofisiológico no nível das paixões da alma (mente)". (CARDIM, 2009, p. 31)

Esse **dualismo cartesiano**, segundo Cardim (2009), é apenas um dos momentos do sistema desenvolvido por *Descartes*. Tanto a alma quanto o corpo são substâncias que têm atributos diferentes e que **podem ser concebidos um sem o outro**: o atributo da alma é o pensamento, o atributo do corpo é a extensão". (CARDIM, 2009, p. 31-32). Percebe-se que o corpo não está fora da discussão cartesiana, porém, não recebe o estatuto de protagonista e nem compartilha esse lugar com a alma, podemos ver isso na divisão afirmada na famosa expressão "penso, logo existo", uma máxima que possibilita pensar o lugar do corpo nesta filosofia. Conforme explica Silva (2010), essa expressão afirmativa indica que **a consciência do pensar traduz a existência pensante que antecede a existência corporal**. "Pois, o pensamento é uma atividade executada por uma substância distinta do corpo. Essa afirmação marcou a separação da mente, coisa pensante e inextensa, do corpo, coisa não pensante, mecânica e extensa" (SILVA, 2010, p. 41).

Mas, em outro momento, *Descartes* fala da união ou mistura total da alma e do corpo. Ele recebeu uma carta da princesa *Elisabeth da Boémia* (1596-1662) pedindo esclarecimentos sobre essa união da alma com o corpo. Porém as explicações de *Descartes* não foram consideradas suficientes, mas algumas pistas o filósofo-cientista nos deixou em uma carta enviada à princesa em 28 de junho de 1643.

De onde vem que aqueles que não filosofam nunca, e que não se servem senão de seus sentidos, não duvidem que a alma mova o corpo, e que o corpo aja sobre a alma, mas considerem um e outro como uma só coisa, isto é, concebem sua união, **pois conceber a união que há entre duas coisas é concebê-las como uma só**. E os pensamentos metafísicos que exercitam o entendimento

puro, servem para tornar a noção da alma familiar, o estudo das matemáticas, que exercitam, sobretudo a imaginação em considerar as figuras e os movimentos, nos acostuma a formar noções do corpo bem distintas e, enfim, é usando somente da vida e das conversas ordinárias, e se abstendo de meditar e estudar as coisas que exercitam a imaginação, que aprendemos a conceber a união da alma e do corpo. (DESCARTES, 2017, p. 200)

O pensamento cartesiano, com o predomínio da razão e imagens de uma mente precedente ao corpo que continua a existir sem uma condição corporal, foi um grande disparador para a aventura de pensar um corpo que não estivesse ancorado neste registro. Desse modo, o encontro com pensadores da perspectiva das filosofias da diferença e com alguns de seus interlocutores que os antecederam, serviu de terra fértil para pensar e produzir uma noção de corpo-professor.

Nota III: Com Nietzsche - o corpo é o ponto de partida e a grande razão

Se com *Descartes* há um império da razão, para o filólogo/filósofo alemão *Friedrich Nietzsche* (1844-1900) o **corpo é a grande razão**. Lima (2012) mostra que ao pensar o corpo, este filósofo, faz sua crítica à modernidade olhando para a filosofia cartesiana e observa que: “o erro começa na antiguidade com a dualidade socrático-platônica: *corpo e alma* que, por sua vez, é retomada na modernidade com as noções de *sujeito e objeto* apresentados por René Descartes” (LIMA, 2012, p. 111).

Nietzsche acredita que a modernidade faz uma **exaltação exagerada a razão** e, em *Assim falou Zaratustra* (2018), ele afirma que **a razão não se encontra na alma**, pois esta é **uma pequena razão**, a alma não passa de uma palavra para designar algo no corpo. Sendo assim, “**o corpo é a grande razão, uma multiplicidade** com um só sentido, uma guerra e uma paz, um rebanho e um pastor” (NIETZSCHE, 2018, p. 33).

A oposição que marca a relação sujeito e objeto, segundo Lima (2012), é criticada por *Nietzsche* e essa crítica se estende para a compreensão de que o homem traz em si sua essência designada de “eu”, o próprio sujeito. No texto *Dos desprezadores do corpo*, Nietzsche registra: “Por trás dos teus pensamentos e sentimentos, irmão, há um poderoso soberano, um sábio desconhecido - ele se chama Si-mesmo. Em teu corpo habita ele, teu corpo é ele”. (NIETZSCHE, 2018, p. 33).

No mesmo texto, “Nietzsche afirma que o eu não é a causa do pensar. Antes, o contrário: o pensar é a causa do eu, e o pensamento é compreendido como uma atividade do Corpo, que ele designa como sendo a ‘grande razão’, enquanto o eu é nomeado de ‘pequena razão’”. (LIMA, 2012, p. 116). Isso pode ser confirmado nas palavras do filólogo, quando diz: “Há mais razão em teu corpo do que em tua melhor sabedoria”. (NIETZSCHE, 2018, p. 33).

Para *Nietzsche* (LIMA, 2012) **o corpo não se resume a aspectos biológicos e fisiológicos que contrapõem o eu inteligível, intelectual e racional**. Ele não opera por uma inversão e contraposição, não objetiva mudar os lugares destinados ao eu (racional) e ao corpo (sensível físico), ele busca **eliminar essa oposição** e diz que atrás de pensamentos e sentimentos está **o corpo que é a grande a razão**. No pensamento nietzschiano, sentidos e espírito são fundamen-

tados no corpo, sendo que “corpo é a instância originária, anterior aos sentidos e ao espírito. Corpo para *Nietzsche* tem o sentido de afecção, ‘pathos’, abertura originária para um poder, uma perspectiva, uma possibilidade de vida” (LIMA, 2012, p. 116).

A partir da perspectiva nietzscheana, Dias (2011) se ocupa de discutir que **no corpo coabitam uma multiplicidade de almas**, que a consciência está a serviço da vida e ela é um sintoma do corpo, pensar ao contrário disso é desconhecer o corpo. É o corpo que tem mais importância, “para Nietzsche, **o homem se insere na vida pelo seu corpo**. O corpo é o centro da interpretação e organização do mundo. **O corpo é pensador**. A crítica nietzschiana da metafísica implica **a reabilitação do corpo**” (DIAS, 2011, p. 50). Além do corpo ser superior a consciência, ele é anterior a ela, por isso se faz importante “tomar o corpo como ponto de partida é fazer dele o fio condutor” (DIAS, 2011, p. 50) para pensar, viver e criar.

Nota IV: Com Foucault - é sempre do corpo que se trata e dele não se pode escapar

Se para *Nietzsche* o corpo é a grande razão, para Foucault (1987, p. 25) “(...) **é sempre do corpo que se trata** (...)”. O corpo aparece em muitas obras de *Michel Foucault*, e isso impossibilita de traçar, em uma breve nota, um panorama do que ele discutiu sobre este tema. Por isso, foram separadas duas linhas de discussão, uma tratando do corpo incidido pelas relações de poder e outra na qual o autor discute corpo e utopia.

Começamos por *Vigiar e Punir: nascimento da prisão* (1987), *Foucault* trata do corpo como aquilo que “é investido das relações de poder” (FOUCAULT, 1987, p. 24), é aquilo que passa de objeto de tortura a objeto da disciplina e regulamentação. “A ‘disciplina’ é o tipo fundamental de relação de poder, enquanto tecnologia dos corpos (...)” (NABAIS, 2017, p. 53), controla, regula e dociliza.

Esses efeitos de poder também são discutidos em *História da Sexualidade I: A vontade de saber* (1988) onde o autor apresenta uma disciplina responsável pelo o que ele chamou de uma anátomo-política do corpo humano e, além disso, também apresenta as medidas de intervenção e controle reguladores sobre o corpo – uma biopolítica da população. Essa discussão aponta para uma economia política do corpo:

(...) o corpo também está diretamente mergulhado num campo político; as relações de poder têm alcance imediato sobre ele; elas o investem, o marcam, o dirigem, o supliciam, sujeitam-no a trabalhos, obrigam-no a cerimônias, exigem-lhe sinais. Este investimento político do corpo está ligado, segundo relações complexas e recíprocas, à sua utilização econômica; é, numa boa proporção, como força de produção que o corpo é investido por relações de poder e de dominação; mas em compensação sua constituição como força de trabalho só é possível se ele está preso num sistema de sujeição (onde a necessidade é também um instrumento político cuidadosamente organizado, calculado e utilizado); o corpo só se torna força útil se é ao mesmo tempo corpo produtivo e corpo submisso. (...). (FOUCAULT, 1987, p. 25-26)

É no corpo que as relações de poder se inscrevem, pois ele é “superfície de inscrição dos acontecimentos (enquanto que a linguagem os marca e as ideias os dissolvem), lugar de

dissociação do Eu (que supõe a quimera de uma unidade substancial), volume em perpétua pulverização” (FOUCAULT, 1979, p. 22). O corpo é visto como lugar para ser ocupado pelas forças de dominação, como território a ser cerceado com sua própria submissão, como potência aumentada para se tornar cada vez mais útil e obediente, um corpo que se almeja produzir nos processos disciplinares para, quem sabe, evitar que esse mesmo corpo escape das normas produzidas. Nessa lógica fica nítido que não se pode deixar o corpo escapar para se constituir de modo singular, pois uma coisa é inevitável: não se pode escapar dele.

Com essa pista de um possível escape, façamos agora um movimento em direção a outro texto no qual há uma discussão realizada por *Foucault* em 1966. O texto intitulado de *O Corpo utópico*, de acordo com Silva e Furlan (2019, p. 114), trata de pensar “como o corpo pode suscitar uma ‘experiência do fora’”. *Foucault* trata, entre tantas coisas, do caráter tópico e utópico do corpo, o primeiro diz respeito a materialidade, e o segundo “é problematizado a partir do ‘pequeno fragmento de espaço’ do qual o sujeito não consegue escapar: o próprio corpo” (SILVA e FURLAN, 2019, p. 115). Dito de outro modo, por mais que haja uma extensão marcada pela história, há um corpo idealizado, que está sempre em outro lugar, além do mundo e num plano imaginário.

Não se pode escapar do corpo em seu caráter topológico, Foucault (2013) afirma que não pode se deslocar sem o corpo, que não se pode deixá-lo em algum lugar para ir a outro, mesmo que se vá até o fim do mundo, no encolher sob as cobertas pela manhã, mesmo derretendo-se sob o sol na praia, “ele estará sempre comigo onde eu quiser. Está aqui, irreparavelmente, jamais em outro lugar. Meu corpo é o contrário de uma utopia, é o que jamais se encontra sob outro céu, lugar absoluto, pequeno fragmento de espaço com o qual, no sentido estrito, faço corpo. (FOUCAULT, 2013, p. 7).

Nesse mesmo texto, Foucault (2013) conta que no livro *Em busca do tempo perdido*, *Marcel Proust* descreve que no adormecer o sujeito vai para uma outra era, um lugar no passado, e no regresso ao se fazer presente, o sujeito se une ao corpo e acorda, com isso se diz que não há “separação entre sujeito e corpo” (SILVA e FURLAN, 2019, p. 115). Então ele complementa que, em sua materialidade, o corpo seria “produto de seus próprios fantasmas” (FOUCAULT, 2013, p. 14) e, dá como exemplo um corpo dançante, com isso lança a questão: “Afim, o corpo do dançarino não é justamente um corpo dilatado segundo um espaço que lhe é ao mesmo tempo interior e exterior?” (FOUCAULT, 2013, p. 14).

Há um paradoxo constituinte do corpo entre seu caráter tópico e utópico, entre o que o corpo é em si e o que se imagina e idealiza dele, entre seu interior e exterior, entre o que ele produz e como ele se vê e se reelabora nesse processo. Mas uma questão é latente, pulsa, insiste a cada respiração, não se pode escapar da condição corporal de existir.

“O corpo é o ponto zero do mundo, lá onde os caminhos e os espaços se cruzam, o corpo está em parte alguma: ele está no coração do mundo, este pequeno fulcro utópico, a partir do qual eu sonho, falo, avanço, imagino, percebo as coisas em seu lugar e também as nego pelo poder indefinido das utopias que imagino. Meu corpo é como a Cidade do Sol, não tem lugar, mas é dele que saem e se irradiam todos os lugares possíveis, reais ou utópicos”. (FOUCAULT, 2013, p. 14).

Foucault nos mostra que o corpo está sempre em questão, que é impossível escapar dessa condição de existência na qual se dá a vida. Provavelmente seja o motivo de tanto investimento sobre o corpo e suas forças, sobre as possibilidades de ação do corpo, sobre seu fazer político, na busca de silenciá-lo.

Nota V: Com Deleuze - Criar um corpo vem ser um exercício de experimentação

Se com Foucault não podemos escapar do corpo, com Gilles Deleuze (1925-1995) podemos experimentar a criação de outros corpos. Falar do pensamento deleuzeano acerca do corpo é falar de **muitos corpos**. Foram distintas abordagens em suas obras e, em algumas contou com a parceria de Félix Guattari. Nesta breve nota, traça-se apenas algumas linhas que possam ilustrar um pouco das abordagens de Deleuze sobre o presente tema. Este filósofo **pensou o corpo no encontro com outros** filósofos, escritores e artistas como: Foucault, Nietzsche, Spinoza, Leibniz, Bacon (o artista), Proust, Artaud, Lewis Carroll... inclusive, pensando com esses dois últimos, ele escreveu em a *Lógica do Sentido*:

“Tudo é corpo e corporal. Tudo é mistura de corpo e no corpo, encaixe, penetração. Tudo é física, como diz Artaud: ‘nós temos nas costas vértebras plenas, atravessadas pelo cravo da dor e que, pelo andar, pelo esforço dos pés ao se levantarem, a resistência ao abandono, formam caixas ao se unirem umas às outras’. Uma árvore, uma coluna, uma flor, uma vara crescem através do corpo; sempre outros corpos penetram em nosso corpo e coexistem com suas partes”. (DELEUZE, 2009, p. 90).

É com Artaud, que Deleuze (2007) pensa um *corpo sem órgãos* (CsO), **um corpo intenso, intensivo, percorrido por uma onda capaz de traçar níveis ou limiares**, levando em consideração as possíveis variações de sua amplitude. Portanto o corpo “não tem órgãos, mas limiares ou níveis. De modo que a sensação não é qualitativa nem qualificada; ela possui apenas **uma realidade intensiva** que nela não determina mais dados representativos, mas variações alotrópicas. A sensação é vibração”. (DELEUZE, 2007, p. 51).

Um corpo sem órgãos não é o contrário da estrutura de vísceras e nem está no lugar de inimigo. “O inimigo é o organismo. O CsO **não se opõe aos órgãos, mas a organização dos órgãos** que se chama organismo”. (DELEUZE e GUATTARRI, 1996, p. 21). Ao CsO interessa as indeterminações, não lhe faltam órgãos mas organismo, ou seja, organização dos órgãos. O CsO é “como *um órgão indeterminado*, enquanto o organismo se define como órgãos determinados: ‘... no lugar de uma boca e de um ânus que correm o risco de estragar, por que não haveria um único orifício polivalente para a alimentação e a defecação?’ (DELEUZE, 2007, p. 54).

Em *Mil Platôs*, no platô 6 - 28 de novembro de 1947 – *Como criar para si um corpo sem órgãos* -, Deleuze e Guattari (1996) frisam que **temos um (ou até muitos) CsO, mas ele não existe previamente, não está pronto, porém, por alguns aspectos, pode estar. Precisa-se criar um, precisa desejar para fazê-lo, “é um exercício, uma experimentação inevitável, já feita no momento em que você a empreende, não ainda efetuada se você não a começou. Não é tranquilizador, porque você pode falhar. Ou às vezes pode ser aterrorizante, conduzi-lo à mor-**

te”. (DELEUZE e GUATTARRI, 1996, p. 09)

Criar para si um corpo sem órgãos **vem a ser um exercício de experimentação, de variação, de movimento, de intensidades que passam e circulam**, pois nunca se sabe o que se produzirá, o que estará **em processo**. “Há CsO que não passam de linhas, mas há corpos sem órgãos com estratificações orgânicas, subjetivas e semióticas, que definem, mesmo sem fronteiras precisas, um território” (ZORDAN, 2019, p. 45).

Em *Proust e os Signos* (1987) Deleuze pensa com Marcel Proust por meio de sua obra *Em busca do tempo perdido (À la Recherche du temps perdu -)*. Num determinado momento ele afirma que o narrador da *Recherche* é “um enorme corpo sem órgãos” (DELEUZE, 1987, p. 182). Para explicar o que vem a ser um CsO, Deleuze recorre à imagem de uma aranha em sua teia, explica que uma aracnídea não vê, não percebe, não se lembra. Porém, ela é capaz de registrar uma leve vibração que possa acontecer em uma das extremidades de sua teia. Essa **vibração que “se propaga até seu corpo em ondas de grande intensidade** e que a faz, de um salto, atingir o lugar exato. (...) a aranha responde unicamente aos signos e é atingida pelo menor signo que atravessa seu corpo como uma onda e a faz pular sobre a presa” (DELEUZE, 1987, p. 182).

A Recherche não foi construída como uma catedral nem como um vestido, mas como uma teia. O narrador-aranha, cuja teia é a *Recherche* que se faz, que se tece com cada fio movimentado por este ou aquele signo: a teia e a aranha, a teia e o corpo são uma mesma máquina. O narrador pode ser dotado de uma extrema sensibilidade, de uma prodigiosa memória: ele não possui órgãos no sentido em que é privado de todo uso voluntário e organizado de suas faculdades. Em contrapartida, uma faculdade se exerce nele quando é coagida e forçada a fazê-lo; (DELEUZE, 1987, p. 182).

Este filósofo nos diz que isso se dá em uma tentativa intensiva que é **despertada por ondas que podem provocar o uso involuntário de uma sensibilidade, de uma memória e de um pensamento**, trata-se de reações globais advindas do corpo sem órgãos direcionadas para signos que são de diferentes naturezas. Deleuze mostra que se trata de um **corpo-teia-aranha** que na *Recherche*, assim como o narrador, possui uma estranha plasticidade que o faz espião, policial, ciumento, intérprete, reivindicador, louco que pode fazer dos outros marionete de seu delírio, “potências intensivas de seu corpo sem órgãos, perfis de sua própria loucura”. (DELEUZE, 1987, p. 183).

Portanto, um corpo precisa ser produzido, criado, composto por meio de processos e exercícios de experimentação. Precisa-se das intensidades que passam e circulam nos corpos, mantendo o fluxo de movimento e as variações, desse modo um corpo será composto e, a cada movimento sofrerá, minimamente, transformações. Por isso não se trata da construção identitária de sujeitos, mas do vir a ser dos corpos.

Nota VI: Com Spinoza - A potência de um corpo varia de acordo com os encontros

Se Deleuze pensa num corpo de intensidades que pode ser criado em exercício de ex-

perimentação, *Baruch Spinoza*¹⁹ (1632-1677) trata da potência de um corpo que pode ser aumentada e diminuída. Aproveitamos para, além de *Spinoza*, também trazer para essa nota o que *Deleuze* pensa com ele, tramando, assim, uma conversa na qual um apresentou seu pensamento no séc. XVII e o outro no séc. XX.

Para *Spinoza* o homem não é composto de corpo (coisa ou substância extensa) e alma (coisa ou substância pensante) como duas entidades distintas, não se trata da conjunção dessas duas substâncias, mas de uma unidade feita dessas substâncias. Isso mostra que “Espinosa afasta assim o dualismo, fundando simultaneamente a possibilidade de uma dupla abordagem, física e mental, da realidade humana” (JAQUET, 2011, p. 21). Podemos observar isso em seu livro *Ética*: “**a mente e o corpo, são um único e mesmo indivíduo, concebido ora sob o atributo do pensamento, ora sob o atributo da extensão**”. (SPINOZA, 2011, p. 71).

Nessa perspectiva, o corpo não determina o que a mente pensa e a mente não determina o movimento e repouso do corpo. Apesar de *Spinoza* afirmar isso, ele também explica que muitos homens estão convencidos de que a mente é quem determina o movimento e repouso do corpo, o que faz com que essa substância extensa dependa da vontade da coisa pensante. Por isso *Spinoza* sublinha que

O fato é que ninguém determinou até agora, **o que pode o corpo**, isto é, a experiência a ninguém ensinou, até agora o que o corpo – exclusivamente pelas leis da natureza enquanto considerada apenas corporalmente, sem que seja determinado pela mente – pode e o que não pode fazer”. (SPINOZA, 2011, p. 101).

Essa afirmação, que diz respeito ao que pode o corpo, foi repensada por *Deleuze* (2017) que a transformou em uma pergunta. Ele escreveu duas obras sobre *Spinoza* e ministrou cursos sobre o autor. Além disso, ele explica que na *Ética* há uma tríade do modo finito que diz respeito à “essência como grau de potência; um certo poder de ser afetado, no qual ela se exprime; afecções que preenchem, a cada instante, esse poder”. Com isso, a discussão aponta para o fato que não temos, todos nós, o mesmo poder de ser afetado, podemos ser afetados de diferentes maneiras pela mesma coisa ou não ser afetado pela mesma coisa que outros são, pois se estabelecem conexões distintas.

(
...) uma conexão [198] não é separável de um poder de ser afetado. Dessa maneira, Espinosa pode considerar como equivalentes duas questões fundamentais: **Qual é a estrutura (fabrica) de um corpo? O que pode um corpo?** A estrutura de um corpo é a composição da sua conexão. O que pode um corpo é a natureza e os limites do seu poder de ser afetado. (DELEUZE, 2017, 240)

Deleuze traça um plano de imanência spinozista, atravessado por duas linhas: “A dos movimentos e a dos afectos” (CORAZZA e TADEU, 2003, p. 68). Nesse plano o que mais importa são os encontros, o que acontece no encontro dos corpos, pois é só num encontro que podemos pensar como um corpo se define. Não se trata de saber sua forma, como são seus órgãos e quais são suas funções, não vem ao caso a individualidade de um corpo, mas o encontro. “É

19 Opta-se em usar a grafia original “Spinoza”, porém, em citações respeita-se a opção de autores que utilizam a tradução “Espinosa”.

na intersecção das **linhas de movimento e dos afectos** que ficamos sabendo daquilo de que um corpo é capaz. Sua capacidade, e não sua essência, é o que importa, a não ser que por ‘essência’ entendamos justamente sua ‘capacidade’ (CORAZZA e TADEU, 2003, p. 68).

Assim, a questão “*que pode o corpo*”, para Lapoujade (2002), diz respeito à **atividade de um corpo, ou seja, sua potência**, “(...) pois aquilo que pode o corpo se mede geralmente pela sua **maior ou menor atividade**, pelos **atos de que é capaz**. E, todavia, parece que a questão visa outra coisa: ela **visa a potência do corpo em si mesma**, independente do ato pelo qual se exprime” (LAPOUJADE, 2002, p. 81).

A potência de um corpo, segundo Deleuze (2017), **sua potência de agir, conforme já anunciado, pode ser aumentada ou diminuída de acordo com os encontros**, isso diz respeito à **possibilidade de ocorrer um bom encontro ou de um mau encontro**. Segundo o autor, “(...) “*o mal é sempre um encontro ruim, o mal é sempre uma decomposição de conexão*” (DELEUZE, 2017, p. 273), e ele explica um pouco mais quando se pergunta sobre o que é o mal: “Não existem outros males, a não ser a diminuição de nossa potência de agir e a decomposição de uma conexão. Pode-se dizer ainda que **a diminuição de nossa potência de agir só é um mal porque ela ameaça e reduz a conexão que nos compõe**”. (DELEUZE, 2017, p. 273). E o que dizer de **um bom encontro? Ele aumenta a potência de agir**, um bom encontro se dá com

um corpo cuja conexão se compõe com a minha. (Mesmo isso pode ser entendido de várias maneiras: ora o corpo encontrado tem uma conexão que se compõe naturalmente com uma das minhas conexões componentes, e por isso mesmo contribui para manter minha conexão global; ora, as conexões de dois corpos convêm tão bem no seu conjunto que formam uma terceira conexão sob a qual os dois corpos se conservam e prosperam). **Seja como for, o corpo cuja conexão se conserva com a minha é dito “convir com a minha natureza”: ele me é “bom”, isto é, “útil”**. Ele produz em mim uma afecção que é, ela mesma, boa ou convém com a minha natureza. Essa afecção é passiva porque se explica pelo corpo exterior; a ideia dessa afecção é uma paixão, um sentimento passivo. Mas é um sentimento de alegria, pois é produzido pela ideia de um objeto que nos é bom ou que convém com a nossa natureza. Ora, quando Espinosa se propõe a definir “formalmente” essa alegria–paixão, ele diz: ela aumenta ou ajuda nossa potência de agir, ela é nossa própria potência de agir enquanto aumentada ou ajudada por uma causa exterior. **(E só conhecemos o bom enquanto percebemos que uma coisa nos afeta de alegria)**. (DELEUZE, 2017, p. 264-265)

Spinoza não determina a capacidade de um corpo e não formula um inventário que mostre o que um corpo é capaz ou não de realizar, mas fala da potência de agir de um corpo. Essa potência pode variar a cada encontro e é nesse movimento que podemos observar o que pode um corpo. O filósofo, também, não define previamente as ações de um corpo e, nem busca o capacitar ou o incapacitar delimitando o seu agir, mas pensa que não é possível saber previamente o que pode um corpo, pois um corpo pode agir de acordo com os encontros.

Nota VII: Com a Educação Somática - os movimentos possibilitam sensações de si

Possíveis encontros podem ocorrer em diferentes momentos de ação e interação de um

corpo com outros corpos e consigo mesmo. A *Educação Somática* possibilita que um corpo experimente a si, dando atenção às sensações ao se movimentar. Não trataremos, agora, do pensamento de um autor, mas de um conjunto de práticas bem conhecidas na área da dança.

Educação Somática é um nome atribuído a uma **série de práticas corporais de movimento** que tiveram seu surgimento marcado no século XX através de profissionais das **áreas da saúde, das artes e da educação**. Somente na década de 70 do mesmo século que essas práticas passam a ser chamadas de *Educação Somática*, pelo filósofo *Thomas Hanna* em seu livro *Corpos em revolta: a evolução-revolução do homem do século XX em direção à cultura somática do século XXI* (1972). Eram várias técnicas e métodos isolados que *Hanna* aproximou por essa categorização. Ele explica que:

‘Soma’ não quer dizer ‘corpo’; significa ‘Eu, o ser corporal’. [...] O soma é vivo; ele está sempre contraindo-se e distendendo-se, acomodando-se e assimilando, recebendo energia e expelindo energia. Soma é a pulsação, fluência, síntese e relaxamento – alternando com o medo e a raiva, a fome e a sensualidade. [...] Os somas são os seres vivos e orgânicos que você é nesse momento, nesse lugar onde você está. O soma é tudo o que você é (...). (HANNA, 1972, p. 28).

Inicialmente, a *Educação Somática*, caracterizava-se somente como **uma atividade empírica, prática, uma experiência** que, com o passar do tempo teve seu foco ampliado através de **discussões e produção de conhecimento científico**. “Nesse sentido, o seu ingresso nas universidades vem contribuindo muito para a sua consolidação como campo de conhecimento”. (DOMENICI, 2010, p. 69-70).

Essas novas abordagens somáticas de movimento, também, se caracterizam pelo distanciamento de uma visão “mecanicista” cartesiana de corpo (FORTIN, 1999; DOMENICI, 2010; MILLER, 2011 e 2012; FERNANDES, 2015). Surgem, assim, diversos métodos e técnicas, sendo grande parte criados na *Europa* e nos *Estados Unidos da América*, **enfaticando uma proposta que envolve mente e corpo em harmonia**, rompe com o caráter dicotômico. As práticas somáticas, ensinam que **devemos viver atentos(as) a um mundo de constante mudança, um território de pesquisas vivas**. (FERNANDES, 2015).

Muitos desses métodos e/ou técnicas foram criados como alternativa para a cura de um algum problema de saúde vivido por seus criadores(as). Domenice (2010, p. 70) lembra que esses(as) criadores(as) “passaram a investigar o movimento nos seus próprios corpos”. A partir das experiências em si mesmos(as) surgem práticas de movimento, como: *Método Feldenkrais* (*Moshe Feldenkrais*), *Método Bartenieff* (*Ingmar Bartenieff*), *Eutonia* (*Gerda Alexander*), *Técnica de Alexander* (*Frederick Matthias Alexander*), *Rolfing* (*Ida Rolf*), *Ideokinesis* (*Mabel Todd*), *Body-Mind Centering* (*Bonnie Bainbridge-Cohen*), *Método Pilates* (*Joseph Pilates*), entre outros... De mesmo modo podemos destacar nomes no Brasil como: Angel Vianna e Klauss Vianna, José Antônio de Oliveira Lima, Ciane Fernandes, Débora Bolsanello e muitos outros(as).

Strazzacappa (2009), ao tratar das abordagens somáticas em dança, esclarece que no *Brasil* a *Educação Somática* foi adotada há mais ou menos quatro décadas, porém, se tornou

conhecida por outros títulos, como: técnicas corporais alternativas, técnicas de release, técnicas de consciência corporal entre outros. Fortin (1999, p. 50) explica que a *Educação Somática*: “surgiu à partir de preocupações terapêuticas de indivíduos, mas constatamos que membros da comunidade da dança deixaram o caráter terapêutico para **dar corpo à sua pesquisa dentro de uma orientação educativa e artística**”.

De acordo com o *Código Deontológico do Regroupement pour l'Éducation Somatique* (Code de Déontologie, 1995), atenta Vieira (2015), a *Educação Somática não é em si uma terapia*, por mais que seus benefícios sejam vistos por muitos no plano terapêutico, ela não faz parte do campo da medicina. Nas práticas somáticas não estão em voga os discursos sobre patologias, não se realiza diagnósticos, não se faz tratamentos e não se prevê resultados no plano físico, psicológico ou comportamental. Algo que importa muito nessas práticas é a **aprendizagem**, o foco na consciência do **corpo em movimento**, as proposições que incentivam a busca pela descoberta dos próprios movimentos de cada participante e a priorização pela **atenção às próprias sensações**.

Fernandes (2015) nos chama a atenção concluindo que as prática somáticas passaram a constituir um novo campo de estudo de diversos conhecimentos, no qual a **experiência** é entendida por um todo integrado e dinâmico e o corpo em sua natureza (ser vivo) está em constante relação com o/no meio, aprimorando-se. Desse modo, **o aprendizado não é pensado como algo quantitativo e competitivo na busca de um modelo**, “a somática se baseia em um contexto de **aprendizado receptivo e perceptivo**, facilitando a **conexão sensorial** através da pausa dinâmica e do refinamento do esforço muscular integrados no todo da pessoa e do ambiente”. (FERNANDES, 2015, p. 13). Esse novo campo de estudo, com sua diversidade de conhecimentos, envolve vários domínios que se misturam, porém com diferentes ênfases, sendo: (...)“os domínios sensorial, cognitivo, motor, afetivo e espiritual (...)”. (FORTIN, 1999, p. 40-41).

A informação advinda do próprio corpo é considerada para Domenici (2010) um princípio geral das práticas de *Educação Somática*. Esse princípio orienta na tomada de decisões no que diz respeito ao que se passou a chamar de consciência corporal. Essa, tornou-se de grande importância para a investigação de possibilidades de movimento, com a qual se pode **explorar a sensopercepção**.

Nas proposições somáticas pode-se observar que “o desenvolvimento da consciência de si em movimento no espaço, com o objetivo de facilitar a construção de uma sensação de conforto e bem-estar”(p. 132), está no foco do fazer e do pensar. Pois, para a *Educação Somática* o **corpo não é um objeto**, mas **um processo corporificado** de consciência (VIEIRA, 2015), **uma atenção de si no corpo, atenção às sensações de uma vida de movimento** que atravessa os poros, que está na pele, nas camadas musculares, nos ossos e articulações, na respiração, no pensamento, nos modos que corporalmente se percebe e se sente a vida.

Como criar para si um corpo-professor?

Em uma entrevista, Foucault esclarece que estudou: “o modo pelo qual um ser humano torna-se ele próprio um sujeito. Por exemplo, escolhi o domínio da sexualidade – como os ho-

mens aprenderam a se reconhecer como sujeitos da sexualidade” (FOUCAULT, 2010a, p. 274). Com isso podemos pensar a **constituição do sujeito professor(a)**, como um ser que aprende a ser docente, como se reconhece enquanto sujeito professor(a) que assume para si o compromisso com o ensino e aprendizagem, se torna um ser que carrega em si os conhecimentos que lhe deram forma.

O sujeito para Foucault (2010b), dizem Pereira e Bello (2011), não é uma substância, ele é **uma forma** que não é definida como idêntica a si mesma. As relações consigo próprio não são as mesmas em circunstâncias distintas, como nos casos de um sujeito que precisar votar em assembleia, ou que assume a palavra em um ato público, nem quando se concentra em realizar um desejo. Sem dúvida, é possível dizer que há “relações de interferência entre essas diferentes formas, porém, não estamos na presença do mesmo tipo de sujeito. Em cada caso se estabelecem consigo formas e relações diferentes, formas históricas constituídas por jogos de verdade de uma época”. (PEREIRA & BELLO, 2011, p. 103).

Então tornar-se professor(a), se reconhecer e ser reconhecido como tal, se tornar e ser o sujeito do ensino em prol da aprendizagem é um empreendimento que está diretamente ligado com os modelos vigentes de formação de professores(as). Esses modelos que são racionalidades pedagógicas historicamente produzidas, que legitimam verdadeiros conhecimentos e modos de atuação, dizem respeito a determinadas épocas, mas, também, se deslocam no tempo. Isso abre brecha para ver que a **produção dessa forma sujeito do conhecimento educacional – professor(a) – também é feita de movimento**.

Os movimentos de constituição do sujeito professor indicam que entre a **constituição das formas pode haver processos** e, esses, podem ser tratados por processos **de subjetivação, de experimentação constante de um si, movimento de constituição**. Portanto, “(...) precisamos entender subjetivação como a **produção de modos de vida**, envolvendo estilos, crenças e verdades. Um modo de vida sempre envolve uma forma, e toda forma circunscreve um determinado saber. (ZORDAN, 2013, p. 52). Torna-se um(a) professor(a), uma forma, uma identidade, vem a ser efeito de um processo de saberes e experimentações que são permeados por possibilidades de se tornar sujeito. “**A subjetivação produz formas, embora seja um processo sem forma**, visto que é substanciada por forças que perpassam as formas, dinamizando suas estruturas e estabelecendo relações de poder” (ZORDAN, 2013, p. 52). No pensamento deleuziano:

Um processo de subjetivação, isto é, uma produção de modo de existência, não pode se confundir com um sujeito, a menos que se destitua este de toda interioridade e mesmo de toda identidade. A subjetivação sequer tem a ver com a ‘pessoa’: é uma individuação, particular ou coletiva, que caracteriza um acontecimento (...). **É um modo intensivo e não um sujeito pessoal**. (DELEUZE, 2010, p. 127-128).

Na formação de professores(as) o objetivo institucional, como já diz a expressão que identifica essa ação, é formar professores. O objetivo daqueles(as) que procuram uma formação docente institucional é se formar e se tornar docente, para assim, atuarem em espaços educadores sendo reconhecidos como sujeitos professores(as). Seja a formação de um sujeito pelos modelos pedagógicos estabelecidos, seja considerando os processos de produção de um modo

singular de existência, sempre se chega ao professor(a). **Porém, esses(as) professores(as) só se tornam o que são por sua condição corporal**, e é essa que os faz presente neste mundo, em aulas, nos estudos, nos momentos de leituras, na escrita com giz no quadro verde, na chamada dos nomes de alunos(as) para verificar presença, nas reuniões pedagógicas, na elaboração de provas, nas conversas com alunos(as) e com demais pessoas, nos ensaios artísticos para uma apresentação, na troca de figurino, na plateia de um espetáculo...

A condição corporal deve ser lembrada, pois um corpo respira e oxigena trilhões de células a toda instante de sua vida, mas não só isso, o pensamento se dá nos encontros de um corpo com tantos outros corpos, os sentidos são faculdades que interagem nesses encontros e a imaginação recorta lembranças que atraem sensações como um ímã, podendo fazer, assim, o coração acelerar... **Um(a) professor(a) vive processos de experimentação de uma vida feita de movimentos que reverberam no corpo e o produzem, ao mesmo tempo em que o corpo produz parte desses movimentos de constituição.**

Assim, tanto a formação do sujeito professor do conhecimento educacional como os processos de subjetivação e produção de modos de vida, são efetivados num corpo pensador. Sem corpo não há produção de sujeito e nem de processo de subjetivação. Então **se o objetivo é torna-se e seguir tornando-se professor(a), o corpo deve ser protagonista deste processo. Portanto podemos tratar de um corpo que se constitui professor(a) e um professor(a) que se percebe corpo, isso não exclui mente, cérebro, razão, cognição, lembrando que inventamos tudo isso, porém, convidamos o corpo pensador para essa composição.** Se o corpo é pensado com referência nas notas apresentadas anteriormente, o que se pode dizer acerca do(a) professor(a)? Nesse caso,

O professor seria, então, um agente que **cria uma ordem singular sobre a parte que lhe cabe do caos.** Sua função é de **arrastar consigo, levar junto, contagiar, movimentar desejos, misturar emoção na inteligência.** Os elementos com os quais compõe uma aula são os **acazos e as criações.** Mais do que trazer assuntos interessantes, esse professor **cria espaços de irradiação relacionados com a multiplicidade dos devires.** Como Deleuze, é 'um professor que, antes de mais nada, tem horror à pedagogia da pergunta da resposta na manga. Um professor que não tem menos horror a uma pedagogia da *solução* de problemas'. Ao invés de perguntas, **esse professor traz enigmas, forças cheias de intensidade, mistérios sobre as coisas que nos fazem viver ou morrer.** Os problemas que coloca, coloca **criando uma 'pedagogia do pensar'**. Embora não exista nada oculto para ser descoberto, há muito que decifrar da matéria abundante da qual fazemos parte. (ZORDAN, 2019, p. 75).

O processo de se assumir corpo-professor se dá por **experimentação e composição**, à medida que a vida se movimenta e se experimenta o que vai acontecendo, a constituição de um corpo que se torna professor(a) vai ocorrendo. **Um corpo que vem a ser professor e um professor no movimento de se constituir em corpo, passa a ser chamado de corpo-professor.**

Portanto, não se trata do sujeito do conhecimento da educação, mas de um **corpo em experimentação, que sente, que pensa, que cria, que movimenta, que varia com as práticas que exercita.** Não se trata, também, do corpo(a) do(a) professor(a), pois **o(a) professor(a) não**

está separado(a) do corpo, está em constante **processo de subjetivação**, de **tornar-se professor**, assim como está constantemente **tornando-se um corpo**. Nesse movimento que se dá o rompimento com as hegemônicas ordenações que assujeitam e modelam um(a) professor(a), que lhes dão uma forma a partir de respectivos modelos pedagógicos. Portanto, faz-se necessário **manter os movimentos nos quais se dá a composição de um corpo-professor**, esses movimentos são dos fluxos da experimentação e nesse processo, esse **corpo-professor dança, com as práticas, os ritmos da vida**.

Então, buscando romper com a centralidade da razão descrita na educação e em propostas de formação de professores(as), tenta-se **romper com as imagens de uma razão suficiente** que marca uma **educação sem corpo**. Com isso, pensa-se que **a condição corporal de um(a) professor(a) é ponto de partida para os movimentos de aprendizagem**. Um corpo-professor, pensado *com* a perspectiva nietzschiana, não está reduzido a uma oposição entre corpo e razão, na qual o primeiro é inferior ao segundo, mas a **própria condição corporal é inerente ao pensar, criar, aprender, ensinar, pesquisar, dançar...**

Foucault contribui para pensar que **o corpo está sempre em questão**, por isso, **não precisa ser separado da condição de professor**. Sem corpo não existimos neste mundo que conhecemos, e **não podemos escapar, fugir, deixar de viver um corpo em vida**. Inclui a **materialidade que nos constitui é constantemente tensionada pelas forças que indicam os modos possíveis de nos conduzir, isso está posto nos modelos pedagógicos de formação docente**.

Podemos dizer que **os movimentos de constituição de um corpo se dão em experimentação** se tomarmos por referência o corpo sem órgãos de deleuze-guattariano, atravessado por intensidades. **A intensidade é o que flui, o que varia, o que muda, o que coloca a materialidade do corpo-professor em movimento**. Isso contribui para pensar **a potência de um corpo-professor**, no pensamento spinozista, que pode aumentar ou diminuir no encontro com outros corpos, com as práticas, com circunstâncias da vida... E a educação somática nos ajuda a lembrar que **a vida é sentida no corpo em movimento**.

Se pensa um corpo-professor(a) pois se quer destacar que se trata de um corpo em movimento de tornar-se professor(a) no encontros com outros corpos. Nesse processo se volta para as práticas, as exercita, para manter o movimento de um corpo que está sempre em voga, que está atento para as reverberações **que acontecem na materialidade que o compõem, que varia e observa as sensações de si e em si**. Um **corpo em experimentação** que não nega uma cultura da razão nem as condições indicadas pelas racionalidades pedagógicas, mas busca **pensar “com” as práticas, fazendo desse processo movimentos de aprendizagem**.

Não há uma descrição muito específica para definir um corpo-professor(a), **sua constituição não está previamente determinada como nos modelos pedagógicos de ser docente que podem ser perseguidos e alcançados, porém os modelos o atravessam**. Mas, é possível dizer que os **processos de experimentação em pesquisa, criação, ensino o colocam em movimentos nos quais algo é possível aprender**. O que se pode dizer de mais específico de um corpo-professor é que ele está disponível para viver os processos de experimentação e, com

isso, ele observa os **movimentos de aprendizagem que compõem sua vida docente. Uma experimentação é um modo de dançar e compor uma vida.**

Considerações

Não há uma descrição fechada e muito específica para declarar o que podemos entender por um corpo-professor(a), pois são os processos de experimentação e composição das diferentes práticas que ele(a) exercita, que o coloca em movimento de tornar-se professor(a) em sua condição corporal. Isso indica sua constituição sem determinações prévias que objetivam modelos a serem alcançados. O que se pode dizer, sobre o que há de definido na produção de um(a) corpo-professor(a) é, que ele(a) deve estar atento(a) e/ou investir nos processos que movimentam uma vida e o(a) colocam, possivelmente, em aprendizagem.

A partir das pistas encontradas nos autores que tramaram a discussão, fica evidente que é sumariamente importante saber que um(a) corpo-professor(a) não é um tipo de corpo ou tipo de professor(a); não é uma classificação e muito menos uma identidade; não é um modelo docente ou de docência; não é um estado de corpo que pode ser percebido; não é um objeto de estudo ou objetivo de alguma formação; não é uma entidade... Para se dizer um corpo-professor(a), precisa-se fazê-lo a cada dia, criá-lo, é um trabalho de artesão, é um modo instável de vida docente, tendo como premissa sua condição corporal. Inclusive, pode-se chamá-lo apenas de corpo ou apenas de professor, porém, precisa-se manter o movimento descrito até aqui.

Essa condição transborda e se esvazia constantemente de multiplicidades compostas de materialidades e intensidades corporais. Por isso, criar para si um corpo-professor(a) vem a ser um exercício de realizar breves rompimentos com a soberania da razão educacional, com os modelos que produzem as formas professor(a) e com o sujeito do conhecimento da educação. Com isso, é possível insistir em criar espaço para uma imagem de professor(a) que é feita de sensações, de movimentos, de pensamentos criadores e de vida, tendo em vista que tudo isso se dá no corpo, com o corpo e pelo corpo.

Um corpo-professor(a) é criado no(a) próprio(a) professor(a), e podem ser criados muitos, um a cada encontro. É um movimento que abre as cortinas para mostrar no palco da docência um torna-se professor(a) a cada instante, a cada movimento de aprendizagem disparado pelos processos de experimentação e composição, ou seja, disparado pelas possibilidades dançantes de uma vida. É uma aceitação e busca criadora pelo movimento de tornar-se corporalmente um outro da docência. Criá-lo a cada dia, vem a ser uma repetição, assim como um ensaio, mas um(a) corpo-professor(a) não toma para si como destino a imagem da estagnação e nem a busca da repetição do mesmo, pois não almeja um modelo identitário. Assim, no movimento de tornar-se outro, insiste na repetição que produz diferença e aprendizagem, nos processos de subjetivação com os quais se pode dançar uma vida.

Convite IV - mãos e pés:

- **mãos:** sentado(a) pense na linha medial do corpo, uma linha anatômica que,

imaginariamente, divide o corpo ao meio na vertical. Tendo essa linha como referência de meio do corpo observe que pode-se fazer movimentos para fora do corpo, são movimentos que se afastam da linha medial. Também é possível realizar movimentos para dentro, em direção a essa mesma linha.

- Estenda os dois braços para frente e gire as mãos, sem pressa, para fora oito (08) vezes e depois gire para dentro (08) vezes, fazendo, assim, uma massagem circular nos e com os punhos, com giros para fora e para dentro.

- **pés:** mantenha-se sentado(a) com os dois pés apoiados no chão. Estenda apenas uma das pernas a frente e gire o pé oito (08) vezes para fora e depois oito (08) vezes para dentro. Massageie o tornozelo nesse processo de movimento. Em seguida, retorne a perna à posição inicial com os pés apoiados no chão. Repita o mesmo procedimento com o outro pé.

.....
.
.
.
.
.
.

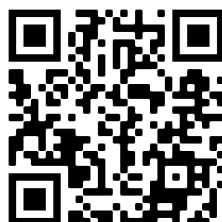
...

Intervalo IV

Quer ouvir mais uma música?

Você já sabe o que fazer.

Aproveite a música deste intervalo e dance, dance, dance.. (se for o seu desejo).



Artista: Mataji - As Mães Sagradas
(Elisabet Just, Fernanda de Paula, Marília de Zita e Mirela Cogoni)

Música: Quatro Cântaros

Composição: Elisabet Just

Referências desta linha:

- CORAZZA, Sandra; TADEU, Tomaz. **Composições**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- CARDIM, Leandro Neves. **Corpo**. São Paulo: Globo, 2009. (Coleção Filosofia frente & verso).
- COTTINGHAM, John. **Descartes: a filosofia da mente de Descartes**. Tradução de Jesus de Paula Assis. São Paulo: Editora UNESP, 1999. (Coleção grandes filósofos).
- DELEUZE, Gilles. **Proust e os Signos**. Tradução de Antonio Carlos Piquet e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia**. Vol. 3. Tradução Aurélio Guerra Neto, Ana Lúcia de Oliveira, Lúcia Cláudia Leão e Suely Rolnik. São Paulo: Ed. 34, 1996. (Coleção TRANS).
- DELEUZE, Gilles. **Francis Bacon: lógica da sensação**. Trad. Roberto Machado (Coord) et al. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007.
- DELEUZE, Gilles. **Lógica do sentido**. Tradução Luiz Roberto Salinas Fortes. 5ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2009.
- DELEUZE, Gilles. **Espinosa e o problema da expressão**. Tradução de GT Deleuze - 12; coordenação de Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: Editora 34, 2017. (Coleção TRANS)
- DESCARTES, René. **O discurso do método**. Tradução de Paulo Neves. Porto Alegre: L&PM, 2013.
- DESCARTES, René. **Meditações Metafísicas**. Tradução e notas de Edson Bini. São Paulo: Edipro, 2016.
- DESCARTES, René. Cartas sobre a união substancial. Tradução: Paula Bettani M. de Jesus. **Revista Discurso**, v. 47, n. 2, 2017, pp. 193–203. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/discurso/article/download/141440/136460/>. Acesso: 19 jul. 2019.
- DIAS, Rosa Maria. **Nietzsche, vida como obra de arte**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011. (Coleção contemporânea: Filosofia, literatura e artes).
- DOMENICI, Eloisa. Encontro entre dança e educação somática como uma interface de questionamento epistemológico sobre as teorias do corpo. **Pro-Posições**, Campinas, v. 21, n. 2 (62), p. 69-85, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643343/0>. Acesso: 26 fev. 2020.
- FERNANDES, Ciane. Quando o Todo é mais que a Soma das Partes: somática como campo epistemológico contemporâneo. **Rev. Bras. Estud. Presença**, Porto Alegre, v. 5, n. 1, p. 9-38, jan./abr. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbep/>

[v5n1/2237-2660-rbep-5-01-00009.pdf](http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/106500)>. Acesso: 20 jun. 2020.

- FERRAZ, Wagner. **Corpo a Dançar: Entre educação e criação de corpos**. Porto Alegre, 2014. 190f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/106500>. Acesso: 01 dez. 2017.
- FERRAZ, Wagner; BELLO, Samuel Edmundo Lopes. Corpo: materialidade corporal e intensidade corpórea. **Alegar**, nº 18 - Dez/2016. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1kzODgtCvtnNBgmydju8LCowLpS24CgZw/view>. Acesso: 15 jul. 2020.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. 9ª edição. Tradução Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: Nascimento da Prisão**. Tradução: Raquel Ramallete. Petrópolis, Vozes, 1987.
- FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I: A vontade de saber**. Tradução: Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1988.
- FOUCAULT, Michel, O sujeito e o poder. In.: DREYFUS, Hubert L.; RABINOW, Paul. **Michel Foucault: Uma trajetória Filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. 2ª ed. rev. Tradução Vera Portocarrero e Gilda Gomes Carneiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010a.
- FOUCAULT, Michel. **Ditos e Escritos V: Ética, Sexualidade, Política**. Trad. Elisa Monteiro e Inês Autran Dourado Barbosa. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010b.
- FOUCAULT, Michel. **O corpo utópico; As heterotopias**. Trad. Salma Tannus Muchail. São Paulo: n-1 Edições, 2013.
- FORTIN, Sylvie.. Educação somática: Novo ingrediente da formação prática em dança. Tradução: Márcia Strazzacappa. **Cadernos do GIPE-CIT**, Salvador, n. 2, p. 40-55, fev. 1999. Disponível em: http://www.teatro.ufba.br/gipe/files/cadern_02.doc. Acesso: 16 mar. 2020.
- GIL, José. **Metamorfoses do corpo**. 2ª ed. Relógio D'Água Editores: Lisboa, 1997.
- HANNA, Thomas. **Corpos em revolta: a evolução-revolução do homem do século XX em direção à cultura somática do século XXI**. Edições MM: Rio de Janeiro, 1972.
- JAQUET, Chantal. **A unidade do corpo e da mente: afetos, ações e paixões em Espinosa**.

Tradução: Marcos Ferreira de Paula e Luís César Guimarães Oliva. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. (Coleção Filô/Espinosa; 1).

LAPOUJADE, David. O corpo que não aguenta mais. In.: LINS, Daniel; GADELHA, Sylvio. **Nietzsche e Deleuze: O que pode o corpo**. Rio de Janeiro: Relume Dumará: Fortaleza, CE: Secretaria da Cultura e Desporto, 2002. (Coleção Outros diálogos; 8).

LIMA, Márcio José S. O “corpo” e a crítica à modernidade no pensamento de Friedrich Nietzsche. **Griot – Revista de Filosofia**, Amargosa, Bahia – Brasil, v.5, n.1, junho/2012. Disponível em: <https://www3.ufrb.edu.br/seer/index.php/griot/article/download/516/237/>. Acesso em: 15 mai. 2020.

MILLER, Jussara. **Qual é o corpo que dança? Dança e educação somática para adultos e crianças**. São Paulo: Summus Editorial, 2012.

MILLER, Jussara. Dança e educação somática: a técnica na cena contemporânea. In.: WOSNIAK, Cristiane; MARINHO, Nirvana. **O avesso do avesso do corpo: educação somática como práxis**. Joinville: Nova Letra, 2011. Disponível em: <http://www.ifdj.com.br/site/wp-content/uploads/2015/10/IV-Seminarios-de-Danca-O-Avesso-do-Avesso-do-Corpo.pdf>. Acesso: 14 abr. 2020.

NABAIS, Catarina Pombo. O devir-Foucault de Deleuze. In.: VALEIRÃO, Kelin; SCHIO, Sônia Maria. **Michel Foucault: As Palavras e as Coisas**. Pelotas: NEPFIL Online, 2017.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Assim falou Zaratustra: um livro para todos e para ninguém**. Tradução: Paulo César de Souza. 1ª ed. São Paulo: Companhia de Bolso, 2018.

NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, ano XXII, nº 74, Abril/2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a03v2274.pdf>. Acesso: 18 set. 2001.

PEREIRA, Nilton Mullet; BELLO, Samuel E. Lopez. Pensando as artes de si e a produção da diferença em Michel Foucault. In: MONTEIRO, Silas Borges (org.). **Caderno de notas 2: Rastros de Escrileituras**. Canela, RS: UFRGS, 2011. (Coleção Escrileituras).

ROZEMOND, Marleen. O dualismo de Descartes. In.: BROUGHTON, Janet e CARRIERO, John (Orgs.). **Descartes**. Tradução de Ethel Rocha e Lia Levy. Porto Alegre: Pense, 2011.

SPINOZA, Benedictus. **Ética**. Tradução: Tomaz Tadeu. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

- SILVA, Tomaz Tadeu. **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. 7ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. (Ciências Sociais da Educação).
- SILVA, Mauricio; FURLAN, Reinaldo. Corpo, utopia e limite no pensamento de Michel Foucault. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 31, n. 2, p. 111-118, maio-ago. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1984-02922019000200111&script=sci_arttext>. Acesso em: 15 mai. 2020.
- STRAZZACAPPA, Marcia. Educação Somática: seus princípios e possíveis desdobramentos. **Repertório: Teatro & Dança** - Ano 12 - Número 13 - p. 48-54, 2009. 2. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revteatro/article/view/4013>. Acesso: 26/10/2017
- VIEIRA, Marcilio Souza. Abordagens Somáticas do Corpo na Dança. **Rev. Bras. Estud. Presença**, Porto Alegre, v. 5, n. 1, p. 127-147, jan./abr. 2015. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/presenca/article/view/47246>. Acesso: 14 jul. 2020..
- ZORDAN, Paola. Criação na perspectiva da diferença. **Revista Digital do LAV**, v. 5, p. 1-12, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/view/2135#:~:text=O%20texto%20apresenta%20conceitos%20de,no%20pensamento%20de%20Gilles%20Deleuze>. Acesso: 16 ago. 2020.
- ZORDAN, Paola. Subjetivação e Personas: Subjetividades no PIBID. In.: UBERTI, Luciane; BELLO, Samuel Edmundo Lopez. **Iniciação à docência: articulações entre ensino e pesquisa**. São Leopoldo: Oikos, 2013.
- ZORDAN, Paola. Corpo, Arte e o problema da linguagem. In: **V Congresso estadual de Educação Física na Escola**, 2016, Lajeado. A Educação Física na área das Linguagens. Lajeado/RS: UNIVATES, 2016. p. 11-15.
- ZORDAN, Paola. **Gaia Educação: arte e filosofia da diferença**. 1º ed. Curitiba: Appris, 2019.

LINHA III

INDICAÇÕES PARA SE MOVER



SUMÁRIO PARCIAL

I II **III** IV V VI VII VIII

97	.....	3. Indicações para se mover	.....
98	.....	3.1 Processos de experimentação e composição	.....
102	.....	3.2 Voltar-se para as práticas	.....
115	.....	3.2.1 Prática de inventariar	.....
117	.....	3.2.2 Prática de documentar	.....
119	.....	3.2.3 Prática de meditar	.....
124	.....	Intervalo V	.....
125	.....	Referências desta linha	.....

.....

3. indicações para se mover

Proceder por

EXPERIMENTAÇÃO

e

COMPOSIÇÃO

Voltando-se para as práticas, exercitando-as,
pensando *com* as práticas

- Práticas de inventariar;
- Práticas de documentar;
- Práticas de meditar somaticamente.

.....

... há tanta experimentação como experiência do pensamento em filosofia quanto na ciência, e nos dois casos a experiência pode ser perturbadora, estando próxima do caos. (DELEUZE E GUATTARI, 1992, p. 152).

“A composição é sempre menor, pois não é o quebra-cabeça. Há sempre algo que se ausenta no cômputo. É sempre uma soma de perdas”. (ROCHA, 2016, p. 219).

Os processos de experimentação perturbam, pois nos colocam em ação sem que saibamos muito bem o que está se configurando; não perseguem um conhecimento objetivado previamente, mas sim aquilo que não se sabe, o que pode **movimentar uma vida**. Como dizem Deleuze e Guattari: “(...) um *eu não sei* tornado positivo e criador, condição da criação mesma, e que consiste em determinar *pelo* que não se sabe (...)” (1992, p. 153). O não saber é o risco necessário de **uma experimentação, risco de se perder no labirinto de conhecimentos que ainda não se atualizaram; é um caminho incerto em que muita coisa pode acontecer, pois a experimentação é amiga íntima do devir.**

Ao pesquisar, aprendemos e podemos criar algo com isso, mas se faz necessário lançar-se em experimentação do percurso incerto, do acaso, do dito erro, do saber estremeado pelo não saber. Em algumas circunstâncias de experimentação, **pensa-se e cria-se com o que se experimenta para seguir produzindo movimento.** “Sem experimentação, criar é impossível, de modo que criar implica entrar nas zonas instáveis das experiências. Sobre o terreno movediço da criação os problemas se constituem”. (ZORDAN, 2010, p. 5). Afinal, os problemas não estão dados, há tensionamentos que, em experimentação, podem gerar elementos produtores de problematizações ou multiplicidades problemáticas, que poderão ser movimentadas constantemente para fazer pensar. Zordan (2015) instiga a pensar a questão do seguinte modo:

Experimentação: contato direto com os territórios e a aproximação dos elementos que compõem suas matérias. **Experimentar ao que se está disposto em um território é ser sensível aos seus devires**, deixar afetar-se por minerais, vegetais, animais, moléculas. Diferente do experimento científico, é a criação feita pelo docente ao experimentar um modo de dar a sua aula e ensinar uma matéria. A experiência de ensino é sempre uma ação junto às matérias que lhe cabem. **Ação de professores com alunos, a experiência se dá nos encontros, na prática em sala de aula, nos projetos de ensino e nas produções manual-textuais.** Se dá na manipulação, no colocar atenção na

matéria, na testagem de técnicas, materiais e possibilidades de ação. **Pela experimentação de certos procedimentos, uma matéria se torna disciplinar.** As disciplinas desenvolvem modos de ensinar, mostrar, tratar, provar a matéria. **Com a experimentação, desenvolve-se um meio para o aprendizado.** (ZORDAN, 2015, p. 536)

Os processos de experimentação, ao nos lançarem ao terreno do incerto, despertam instantes de caos, apresentam-nos possibilidades desordenadas que mostram as necessidades do casamento com os processos de composição. Tanto experimentação quanto composição se dão “com o corpo, pelo corpo e no corpo” (FERRAZ e BELLO, 2013, p. 255), sendo importante, por isso, estar atento para os **processos somáticos** que **movimentam aqueles(as) que pesquisam.** **O exercício de compor faz de um pesquisar-criação uma multiplicidade de elementos que não escapa de transformações em linhas.** Nesse exercício de escrita investigativa e criadora, busca-se disparadores (ZORDAN, 2011) nas **filosofias da diferença** (plano de composição) e na **dança** (composição de movimento ou coreográfica).

Pensando *com* a dança, encontramos apoio para dizer que “a composição é, antes de tudo, um exercício; um trabalho de atelier” (PALUDO, 2015, p. 76) no qual, **aos poucos, algo vai surgindo**, vai sendo produzido, vai se instaurando entre aquilo que se planeja e o que acontece sem se ter planejado. Com o pensamento deleuziano da diferença, pode-se dizer que um “(...) **plano de composição aparece pouco a pouco**, para a vida, para a morte, compostos de sensação que ele edifica no curso do tempo perdido, até aparecer em si mesmo com o tempo reencontrado, a força, ou antes as forças, do tempo puro tornadas sensíveis”. (DELEUZE e GUATTARI, 1992, p. 223).

Nabais (2010) explica que, com *Deleuze e Guattari*, podemos pensar que “o virtual corresponde à Filosofia e o plano de consistência do conceito, o actual corresponde à Ciência ao plano de referência da função, e o possível corresponde à Arte e ao plano de composição da sensação” (NABAIS, 2010, p. 326). Tem-se aqui o **possível**, aquilo que adentra o campo das **possibilidades**. A autora complementa: “todo pensamento é uma relação **com o caos**. O pensamento é o resultado de uma **operação** que se faz ao caos, é a própria composição do caos. Pensar, é dar consistência ao caos” (NABAIS, 2010, p. 319). Numa relação de inclusão, “pensa-se contra o caos, mas também **com o caos** (...)” (NABAIS, 2010, p. 326). Assim, investimos no *com*, pois, no que foi descrito, pensa-se *com* três planos de pensamento. Nessa proposta, porém, buscamos, no plano de composição, a parceria para tratar de um modo de operar que se ocupa de compor.

Um plano de composição é uma **zona de distribuição de elementos diferenciais heterogêneos intensos e ativos**, ressoando em consistência singular, mas **sem se reduzir a uma ‘unidade’**. Todo objeto estético envolve em sua construção a ativação de mais de um plano de composição. (LEPECKI, 2010, p. 13).

Com o pensamento de diferença de Deleuze e Guattari (1992), podemos fazer o exercício de pensar *com* o plano de composição da arte e realizar atravessamentos com noção de composição em dança, produzir um **modo de pensar e operar compositivo** para este pesquisar-criar. A dança contribui para tratar da experimentação com seus portais para o caos e faz com

que isso seja um exercício de compor, pois “arte não é o caos, mas uma composição do caos (...)” (DELEUZE e GUATTARI, 1992, p. 239) e, paradoxalmente, a entrada e saída do caos.

Desse modo, é possível pensar *com* essa noção, uma composição que vem a ser um engendramento da **multiplicidade de elementos heterogêneos**, um arranjo, um **(des)ordenamento**, mesmo que **provisório**, mas que produz algo composto. A arte de compor possibilita **instaurar** algo que, talvez, não havia sido composto ainda. O ato de compor se agarra aos movimentos da criação em dança, pois a “**ação de compor coreografia** ou de *compor uma dança* implica um **processo de criação**. Esse processo acontece a partir de exercícios de composição diversos, tais como com as *práticas de improvisação*” (PALUDO, 2015, p. 37). Vive-se o **improviso** também no pesquisar, aparecendo nos **processos de experimentação**, assim como ele também aparece em tantos outros **modos de proceder com suas singularidades**. Gil (2008) levanta a pergunta “o que é improvisar?” e responde: “**é entrar numa experimentação que introduz o maior coeficiente possível de acaso no seu processo. (...) A improvisação é criação**”. (GIL, 2008, p. 237).

Xavier, Meyer e Torres (2016, p. 9) explicam que composição vem da palavra de origem latina *compositio*, pressupondo “**modos de reunir, produzir, dispor, inventar, combinar, arranjar**. Na dança, o termo composição tem sido utilizado para nomear inúmeros e díspares processos de criação (...)”. Além disso, está ligado, tradicionalmente, à noção de coreografia, que, nas palavras das autoras, diz respeito às “formas de **captura e organização do movimento** elaboradas por dançarinos e coreógrafos, em que técnicas de dança culminam em composições coreográficas” (XAVIER, MEYER E TORRES, 2016, p. 9).

Uma **singularidade** pode aparecer no modo de compor e/ou no que foi composto (pelo menos deveria), pois isso é característico de uma multiplicidade de elementos que aparecem por **exercício, improviso, acaso e repetição**. “É importante estabelecer a diferença entre a repetição, que **destrói a organização**, e as ‘retomas’ ou ‘recorrências’ de um motivo, que fazem parte integrante do que a composição (coreográfica, musical, literária ou plástica) tem de mais tradicional” (LOUPPE, 2012, p. 247). Seja lá o que se tome por repetição, o que interessa aqui é que a repetição faz parte da composição. Repete-se muitas vezes um **modo de proceder**, caracterizando uma experimentação, como a escrita, por exemplo, e vai se traçando, com isso, possíveis relações entre os elementos constituintes. Assim, composição vai acontecendo.

Composição, **composição, eis a única definição da arte**. A composição é estética, e o que não é composto não é uma obra de arte. Não confundiremos todavia a composição técnica, trabalho do material que faz frequentemente intervir a ciência (matemática, física, química, anatomia) e a composição estética, que é o **trabalho da sensação**. (DELEUZE e GUATTARI, 1992, p. 227).

O corpo foi esquadrihado em partes pela ciência. Através da dança, realizando o mapeamento das sensações, podemos fazer o exercício de juntar todas essas partes com uma respiração que reverbera em movimentos compositivos. A anatomia é feita de linhas que contornam ossos, músculos, articulações, órgãos e sistemas, os quais compõem uma multiplicidade corporal que se movimenta. São elementos que podem integrar as experimentações e que, quando

colocados, novamente, em movimento, podem compor algo que ainda não se viu. Estas são características “vitais” do ato de dançar: processos de experimentação e de composição.

Um plano para este pesquisar-criação é feito de movimentos de composição. O que é composto se **instaura aos poucos, vai surgindo** sem pressa durante o processo de investigação criadora. Uma composição apresenta um pensamento que se relaciona **com o caos**; se ocupa da **distribuição de elementos heterogêneos**, abrindo um campo de **possibilidades** para investigar e criar. Um **modo de operar compositivo** investe no **(des)ordenamento da multiplicidade de elementos**, porém, isso pode ser **provisório**, pois outras **articulações** poderão ser realizadas.

O **exercício** de compor permite **improviso**, aceita o **acaso**, observa a **definição**, opera por **repetição, captura movimentos, busca modos de reunir, de produzir, de dispor, de inventar, de combinar, de arranjar** os elementos em questão a caminho de uma possível **singularidade**. Trata-se de um **modo de proceder somático**, ou seja, colocar pensamento e corpo em movimento, um **trabalho de sensação** como propõe a **arte** da dança, um trabalho de experimentação que produz condições para compor. Uma composição vem a ser a própria criação: trata de um exercício de dançar com as forças criadoras e, *com* isso, capturar alguns elementos que poderão vir a ser coreografados – ato de criar, processo de criação.

Portanto, é por experimentação e composição que se procede neste pesquisar-criar. Um corpo-professor pesquisa se lançando em experimentação, e, desses processos de incertezas e instabilidade, busca, na composição, possibilidades de criar movimentos para seguir nesse percurso. Experimentação alimenta a composição, e o inverso também acontece; as duas fornecem subsídios para pesquisar e criar, e o inverso também é legítimo. Para isso ocorrer, um corpo-professor se volta para as práticas que exercita e, desse modo, no encontro com as práticas, produz elementos que, ao formarem coleções, constituem linhas.

.....

A relação entre teoria e prática se mostra sempre antagônica: ora tratando a teoria como aquele conhecimento detentor da realidade, repetindo-reproduzindo uma concepção platônica de racionalidade técnica, ora tratando a prática como lugar onde a verdadeira realidade do objeto emerge, repetindo a lógica aristotélica cuja racionalidade é prática. (SANTOS, 2015, p. 71)

.....

Razão e racionalidade: quem precisa do corpo?

O que um(a) professor(a) aprende nos cursos de formação e deve fazer uso para o ensinar são conhecimentos que passaram pela validação de modos de pesquisar, os quais instituem determinadas ciências. Esses modos produtores de conhecimentos tiveram suas bases marcadas na *Modernidade* com o método científico inventado por *René Descartes* (1596-1650). O filósofo e cientista estabeleceu regras (evidência, análise, síntese e enumeração) para a produção do conhecimento moderno, que reverbera na contemporaneidade. Porém, com o passar do tempo, também essas regras sofreram deslocamentos, fazendo variar o que se entende por método científico.

O pensamento cartesiano apresenta um *eu* consciente de si, capaz de pensar. Segundo Araújo, Oliveira e Rossato (2017), trata-se de um ser pensante, que existe no processo de pensar. Tem-se, assim, um homem entendido por substância pensante que cria métodos avaliativos, possuindo a capacidade de chegar à verdade por ser dotado do cogito e de rigor metodológico impostos por uma racionalidade inerente. Esse homem produz verdades sobre si mesmo e o mundo; é o sujeito cartesiano, “o homem considerado a fonte de todo conhecimento, dono de si, portador da verdade, sujeito da consciência” (ARAÚJO, OLIVEIRA E ROSSATO, 2017, p. 2).

Esse sujeito cartesiano produz conhecimento através da razão, a qual “é um instrumento universal que pode servir em todo tipo de circunstância” (DESCARTES, 2013, p. 96). Nesse empreendimento de condução racional, o sujeito conduz a si mesmo e percebe que pensar é suficiente para existir, o “penso, logo existo” (DESCARTES, 2013, p. 71), ou melhor, “penso, logo eu sou”, que surge da dúvida, do cogito definido a seguir.

O cogito é uma percepção puramente intelectual e consciente. Eu existo porque penso é tão evidente que o espírito humano não pode duvidar

desse fato. O cogito resiste à dúvida, por isso evidencia-se como a primeira verdade universal. Ser e existir implicam-se necessariamente, pois estou certo de existir porque tenho certeza de pensar. A certeza que o pensamento tem de si (consciência) não pode ser abalada. Essa certeza traz a legitimação e ponto de partida para a indubitabilidade: a razão. **Ela é o pressuposto do conhecimento; a possibilidade da verdade.** (GONÇALVES, 2015, p. 117)

Partindo desta certeza de que basta pensar para existir, estabelece-se uma hierarquia entre a substâncias pensante (*res cogitans*) e a substância extensa (*res extensa*), relação hierárquica na qual a primeira recebe um *status* privilegiado em comparação à segunda. Sendo assim, podemos traduzir isso para o dualismo mente e corpo (espírito e matéria), tendo em vista que, nesse contexto, a substância pensante, a razão, é protagonista no processo de produção de um conhecimento em busca da verdade e por meio de um método que garanta um caminho seguro. Essa hierarquia e muitos desdobramentos constituíram os conhecimentos educacionais.

Alguns séculos se passaram e a história da ciência e da filosofia sofreu deslocamentos, sendo o pensamento cartesiano problematizado. Porém, destaca-se que este foi fundamental para muitos outros pensadores contemporâneos, o que produziu reverberações no campo da educação. Afinal, o próprio caráter positivista educacional carrega ressonâncias da ciência cartesiana (GUINSBURG, ROMANO e CUNHA, 2010).

Nessa perspectiva, a razão é tida como condição prioritária à produção de conhecimento, algo que é assumido no exercício da pesquisa e de busca de conhecimento em processos de formação docente. Menciona-se isso porque, segundo alguns autores, pesquisar pelo processo científico necessita de lógica do conhecimento racional, ações pedagógicas e tomadas de decisão que sejam caracterizadas pelas habilidades e competências do pesquisador, mas não só isso: “pesquisa é racionalidade, e também criatividade, imaginação, produção cultural. Em outros termos, ciência é um modo peculiar de pensar a realidade”. (PAVIANI, 2013, p. 8).

Aqui, façamos a mudança de foco da razão para a racionalidade a fim de poder pensar, desse modo, as práticas docentes. Segundo Foucault (2012, p. 312), “**a racionalidade é o que programa e orienta o conjunto da conduta humana**”, pois uma racionalidade não diz respeito apenas a um pensar para existir, à predominância de um valor atribuído à mente, mas **trata das práticas**, das possibilidades de atuação, e pode tratar, também, do corpo. Salienta-se o corpo por ter em vista que as racionalidades regem as condutas humanas e as condutas são observáveis nos corpos pensadores. Cursos de formação de professores(as) se constituem de racionalidades específicas, de ordem pedagógica, que **norteiam a operacionalização de fazeres e do exercício de elencar conhecimentos considerados necessários. Tudo isso produz condutas, e estas movimentam os corpos e os atos de pensar.**

As racionalidades das práticas pedagógicas exigem que o corpo que age nesse processo seja considerado atuante, pois é com e por ele que as práticas docentes se efetivam e que a experimentação acontece. Por isso cabe mais pensar um **corpo-professor(a) como aquele(a) que pesquisa-cria-aprende-ensina em processo de experimentação e composição**, o que indica uma atenção às racionalidades ao mesmo tempo em que se pode investir na **descontinuidade** delas, ou seja, produzir um espaço, um vazio, um entre, uma brecha, uma

fissura para criar.

Para pensar essas questões, considera-se necessário **dar atenção às práticas** que um corpo-professor realiza, **pensar com elas**, pesquisar-criar-aprender-ensinar *com* elas. Se não há práticas sem racionalidade, torna-se inevitável dar atenção a noções de práticas e realizar um direcionamento introdutório para pensar as práticas pedagógicas. A seguir, apresenta-se uma breve revisão da noção de prática, algo que foi realizado nos primeiros estudos desta pesquisa, pois, ao se olhar para as práticas, as racionalidades ganham força.

Estudando práticas: em direção aos modelos pedagógicos

Este texto pode ser tomado por muitos(as) como uma teoria simplesmente pelo fato de se tratar de uma produção escrita. Ao pensar desse modo, esquece-se que a **escrita, a articulação do pensamento, a discussão, o olhar, a leitura e o pesquisar são exercícios, são práticas, são movimentos de diversas ordens**. Ao falar de diversas ordens, cabe aqui pensar a **existência de racionalidades, de ordenações, de regularidades que constituem as práticas**, tendo em vista que **essas práticas não são tomadas aqui como atividades de um sujeito do conhecimento da educação que sabe algo que já existe em essência**. Justamente por saber, esse sujeito é capaz de realizar e aplicar seus conhecimentos em seus fazeres, resultando na representação de suas ideias no que se chama de prática, ou seja, **não se trata de uma prática resultante da aplicação de uma teoria**.

Portanto, **toma-se por prática os movimentos de escrita, de pensamento, de falas, de danças, de pesquisas e os movimentos de vida que constituem fazeres, os quais tantas vezes estão atravessados por teorias**, pelo que se entende por teoria em perspectivas que priorizam um dualismo que divide teoria e prática. Assim, exercita-se, neste texto, um **pensar diferentes noções de práticas** (e tantas vezes de teorias) para, posteriormente, buscar fazer articulações com possíveis práticas inerentes à formação de professores(as) e, mais especificamente, de um corpo-professor. No caso de práticas docentes, vale lembrar que são regidas, também, por racionalidades, mas, nesse caso, essas racionalidades são pedagógicas.

.....

As discussões acerca de prática, comumente, são tratadas em comparação com a noção de teoria, imperando um dualismo que remete à divisão inaugurada por *Platão* (428-348 a.C.) entre o *mundo das ideias* e *mundo das aparências*. Podemos pensar isso no campo da educação, pois os processos de ensino e aprendizagem são marcados por imagens que apontam para atividades, aulas, procedimentos e disciplinas que são nomeadas de teóricas ou de práticas. Mesmo quando, em alguns casos, se fala da junção entre teoria e prática, tal caráter dualista se mantém.

Esse caráter reduz os processos educadores e de produção de conhecimento a duas esferas: 1 – **de um lado**, são colocados os elementos que dizem respeito aos livros, escritas, leituras, discursos, pensamentos, argumentos, posturas intelectuais e outras coisas, os quais são chamadas de teoria; 2 – **do outro lado**, encontram-se os demais processos, que envolvem fazeres

diversos, trabalhos manuais e corporais, experiências/empíria e ações que colocam um sujeito como produtor de algo e que, tantas vezes, é entendido como da ordem do material. Nesse caso, não se trata de contemplações, raciocínios, articulações de pensamentos, mas sim, em contraposição, trata-se de tudo aquilo que se acredita que envolve um corpo e sua efetividade produtiva, sendo isso chamado de prática.

Esse dualismo coloca a mente (ou alma/razão) em um mundo e o corpo em outro. E, com isso, tem-se, também, o dualismo teoria e prática, marcante no campo educacional e nos processos de formação de professores(as). Olhar para esse dualismo e observar, brevemente, alguns deslocamentos ao longo da história da humanidade (no cruzamento com filosofia e ciência) **contribui para pensar alguns movimentos da formação docente que dividem, hierarquicamente, tantas vezes, o fazer e o pensar, assim como o corpo e a razão.**

.....

Para alguns autores, a discussão sobre teoria e prática se inicia com os povos helênicos. Foi na “Grécia que os pensadores problematizaram a polarização entre o que é puramente intelectual e especulativo e o que é resultado da ação empírica, do trabalho prático” (KOIKE e MATTOS, 2000, p. 183), pensando que essa especulação (trabalho intelectual) é resultante de uma ação empírica, ou seja, de um trabalho prático. Essa noção, que é evidenciada em muitas propostas no campo da educação científica, sofreu deslocamentos e modificações, mas algumas imagens se mantiveram reverberando, pois é comum encontrar referências que indicam que prática designava “(...) um conjunto de ações, em geral aprendidas, repetitivas, quase automáticas e habituais. Aliás, o caráter de habitualidade esteve longo tempo associado intimamente ao conceito de prática; algo que não fosse feito habitualmente não constituía uma prática; (...) (VEIGA-NETO, 2015, p. 120)”.

Algumas definições de prática foram tecidas em diversas áreas. Muitas vezes, é possível encontrar definições que apontam para os gregos antigos, para filosofia e ciência, para o conhecimento (episteme), para arte, para hierarquias, para questões místicas e religiosas, para um sujeito produtivo, em ação, em contemplação, sendo prática, “em geral, o que é ação ou diz respeito à ação. Há três significados: 1º o que dirige a ação; 2º o que pode traduzir-se em ação; 3º o que é racional na ação”, conforme apresenta Abbagnano (2012, p. 921).

Segundo o autor citado anteriormente, o primeiro é um significado filosófico tradicional, reportando a *Platão*, que, em sua época, já distinguia a ciência prática da ciência cognitiva. A ciência prática é inerente às ações como a construção civil, já a ciência cognitiva não se relaciona com a ação, como a aritmética. Abbagnano (2012) acrescenta que, para *Aristóteles* (384-322), quando se trata de ciências práticas, pode-se pensar que prática e escolha são a mesma coisa, pois isso diz respeito às decisões tomadas por quem age, tendo em vista que as ciências práticas, para ele, eram a política (tendo a ética como parte fundamental), a economia, a retórica e a ciência militar. O significado atribuído por *Aristóteles* se deslocou através da história da filosofia, sofrendo modificações com traduções feitas por religiosos cristãos, e isso pode ser percebido em *Tomás de Aquino* (1225-1274), que entendeu que, em parte, a teologia é uma

ciência prática. Já no pensamento de *Duns Scot*, a teologia era totalmente uma ciência prática. Esta possuía um caráter moral, pois uma ciência prática dirige as ações livres seguindo regras gerais. (ABBAGNANO, 2012)

O segundo significado não diz respeito a questões filosóficas, mas sim à linguagem comum, sendo a prática “tudo aquilo que é fácil ou imediatamente traduzível em ação, no sentido, por exemplo, de produzir sucesso ou proporcionar vantagem” (ABBAGNANO, 2012, p. 921). Então, quando uma ideia é facilmente concretizada e leva ao sucesso, é chamada de prática. Assim como no caso de um homem que tem ideias práticas realizáveis facilmente e de possível sucesso e, por isso, é chamado de homem prático, muitos(as) professores(as), pelo mesmo motivo, são chamados de práticos.

O terceiro significado, mencionado anteriormente por Abbagnano (2012) – “o que é racional na ação” – remete ao que foi empregado por *Emmanuel Kant* (1724-1804): para ele, a prática é uma possível liberdade que independe de estímulos sensíveis e pode ser representada pela razão, o chamado livre-arbítrio. Esse terceiro sentido, segundo Abbagnano (2012), não foi desenvolvido por seguidores de Kant.

Foi no sentido de conhecimento teórico (*theoretike*) oposto à prática (*praktike*) e a poietica (*poietike*) que os gregos apresentaram uma preferência pelo pensamento, fundamentada no argumento de que: “a arte de raciocinar constitui, no fundo, a grande aquisição do pensamento. **A razão grega, no papel do *lógos*, foi uma primeira forma de racionalidade (...)**” (KOIKE e MATTOS, 2000, p. 3). Os autores também explicam que não se tratava ainda da razão experimental que se constituiu na ciência moderna, mas, para os gregos antigos, a razão estava no plano político, dizia respeito aos debates públicos na *pólis*. Tinha-se, assim, o “trabalho do *lógos* para compreender o mundo”. Com o passar do tempo, o significado de *lógos* se estendeu para além da razão, podendo ser entendido, também, por *epistêmê*, que, nesse caso, tratava-se de uma opinião verdadeira que trazia consigo uma explicação racional (*lógos*). Junto com isso, constituíram-se elementos, questões e conceitos que foram marcantes para a produção das noções de teoria e prática (KOIKE e MATTOS, 2000).

Os povos helênicos, explicam Koike e Mattos (2000), contemplavam as essências (*eide*) e, através do esforço racional do humano, buscavam compreendê-las. Assim, a verdade não era encontrada pela observação do mundo, mas pela contemplação. Isso imperava no pensamento platônico, que acreditava num mundo das ideias eternas, imutáveis e também absolutas. Esse mundo era chamado de verdadeira realidade e entendido como oposto ao mundo sensível, um mundo de movimento – mutável, relativo e ilusório. Já Aristóteles dá atenção para os sentidos como modo de demonstrar algo em sua episteme, um conhecimento das causas ou explicações causais, pois essas seriam o nível mais elevado da episteme (KOIKE e MATTOS, 2000).

Hoje, o que entendemos por prática não trata somente de um exercício aplicável que incide sobre uma realidade, ou seja, que a transforma, mas compreende-se como uma oposição à teoria. Um professor, muitas vezes, passa por processos formativos em que necessita aprender teorias para, posteriormente, aplicá-las na prática. A teoria vem a ser o trabalho pensante do professor, mas não é vista como ação, pois esta ocorrerá em outro momento. “Para os antigos

gregos o termo *theoría* se relaciona com o verbo *theorein*, observar, assistir. Ambos, de início, ‘referiam-se à vista e ao espetáculo, em seguida, metaforicamente, à especulação e à contemplação intelectual’ (...)” (KOIKE e MATTOS, 2000, p. 5). Então, a noção de teoria que chegou na atualidade carrega uma visão intelectual, uma especulação do espírito que objetiva ou não uma aplicação prática, um exercício de observação que constituiu a ciência da idade média, repercutiu na ciência moderna e reverbera na atualidade.

Candau e Lelis (2008) endossam que ambos os termos derivam do grego. No caso de “teoria” explicam que significava originariamente a viagem de uma missão festiva aos lugares do sacrifício. Daí o sentido de teoria como observar, contemplar, refletir. Foi a partir do pensamento de Platão, filósofo grego, que essa palavra passou a ser utilizada com mais frequência para significar primordialmente o ato de especular, por oposição às atividades eminentemente práticas. É neste filósofo que o termo teoria aparece muito associado ao sentido de contemplação do espírito, de meditação, de estudo. No caso da palavra “prática” deriva do grego “práxis”, “praxeos”, tendo o sentido de agir e, principalmente, a ação inter-humana consciente, significando o contrário de “poiésis”, que na antiguidade grega compreendia a ação produtiva e a atividade comercial. (SANTOS, 2013, p. 2)

Na filosofia da antiguidade grega, segundo Silveira (2008), o pensar possibilitava a compreensão do mundo, pois era um ato de reflexão da essência do Ser. Essa compreensão era oriunda da “concepção de que a lógica seria o princípio utilizado para se definir a razão. O *logos* era concebido como a expressão da perfeição, através do pensamento humano” (SILVEIRA, 2008, p. 1111). Além disso, também, se entendia uma oposição entre lógica e ação prática. Havia uma contrariedade à ação do mundo, a **lógica não condizia com a experimentação** e nem com as coisas observáveis. Afinal, essas ações eram consideradas ilusões da percepção humana, podiam levar o homem à falha, e, desse modo, não serviam para fundamentar a razão humana. “A verdade e a realidade só poderiam ser captadas pelo mundo das idéias, pelo racional ou *logos*”. (SILVEIRA, 2008, p. 1111).

(...) a discussão filosófica sobre as bases da racionalidade humana foi marcada por um contínuo questionamento entre o campo das ideias e o campo da ação prática, gerando-se uma dicotomia de base cartesiana, prevalecendo ora a razão pura das ideias, ora prevalecendo a ação prática no mundo. **Disputavam as concepções de que a razão é um aspecto eminentemente intelectual, independente da experiência prática humana e, por outro, a concepção de que é a experiência prática que modela e determina os padrões de racionalidade.** (SILVEIRA, 2008, p. 1115).

Segundo Veiga-Neto (2015), a *Ciência Moderna* contrabandeou o dualismo platônico com a imagem de que as teorias se encontram no mundo das ideias, sendo, portanto, perfeitas, definitivas, rigorosas e abrangentes. Apostas a essa compreensão estão as práticas no mundo sensível, neste mundo imperfeito e concreto que habitamos. Nessa perspectiva, quando há um descompasso dos resultados das práticas sem ajuste com a teoria, atribui-se o problema à teoria, sendo ela incorreta, mal desenvolvida e usada de modo equivocado. “Em qualquer caso, mantém-se tacitamente que existe mesmo um mundo da prática e um mundo das ideias, cabendo

à boa Ciência fazer as melhores conexões entre esses dois mundos”. (VEIGA-NETO, 2015, p. 123).

A celebração moderna da racionalidade científica é a manifestação mais palpável desse otimismo racionalista. E é justamente aí que vão se ajustar e ganhar peso as noções modernas de teoria, de método, de hipótese e de lei científicas; em tal registro, a teoria — colocando-se no mundo inteligível (para os positivistas otimistas...) ou chegando cada vez mais perto do mundo inteligível (para os sisudos críticos...) — é capaz de dizer e de explicar as verdades verdadeiramente verdadeiras. A teoria, bem como todos os elementos que compõem o edifício teórico — axiomas, hipótese, leis, métodos, representações, práticas de verificação, confirmação e refutação, heurísticas, algoritmos etc. —, pretende justamente funcionar como uma via de ascensão que nos leva do dentro para a porta da caverna, do mundo sensível das práticas para o mundo suprassensível e inteligível das ideias, da dúvida para a certeza. Pela teoria, seríamos levados de um mundo profano para um mundo sagrado. (VEIGA-NETO, 2015, p. 125)

Desse modo, é possível dizer que, a partir do pensamento dual platônico, tudo o que diz respeito ao mundo sensível está no âmbito das práticas; do mesmo modo, tudo o que diz respeito ao mundo das ideias, ao se pensar verdadeiramente sobre as práticas, está no âmbito da teoria, podendo-se ter sua correta aplicação. “(...) se quisermos, podemos formular essa relação da seguinte maneira: sensível/prática = inteligível/ teoria. (...) As próprias práticas se dão no mundo sensível, enquanto que as teorias fazem o caminho ascendente desse mundo sensível rumo ao mundo inteligível (...)” (VEIGA-NETO, 2015, p. 126). São nessas condições que teoria e prática passam a ser pensadas separadamente, assumindo lugares e funções diferentes, mas mantendo uma ligação entre si.

Com o passar do tempo, muitas outras noções de prática, e muitas vezes de teoria e prática, foram traçadas. Seria impossível dar conta de todas neste texto, então partimos para um encaminhamento que se volte às racionalidades pedagógicas presentes nas práticas docentes. Para os primeiros professores do *Brasil*, os padres jesuítas, as práticas constituíam o modo de ser jesuíta, e estas produziam a disciplina e a conduta moral dos professores.

Descartes procura substituir as práticas antigas especulativas por práticas que buscam fazer uma interpretação racional da natureza para, assim, dominá-la. O autor opõe técnica (prática) e teoria (inteligência), esclarecendo que se faz necessário o conhecimento teórico para a aplicação técnica, pois a teoria é um saber verdadeiro e a prática (técnica) são ações que levam à utilização dessa teoria. (COTTINGHAN, 1995).

Na obra de Foucault, a noção de prática aparece nos domínios do saber, do poder e do si. Diferentes práticas foram discutidas pelo filósofo, dependendo do que ele estava pesquisando, como: práticas asilares, práticas médico-clínicas, práticas punitivas, práticas discursivas, práticas de si... (CASTRO, 2009). Para Deleuze (1979), a teoria não é um saber resultante de uma prática, pois a teoria não é algo a ser aplicado, e a prática não constitui uma base sólida que dá condições para a produção de teorias. Teoria e prática são constituintes de uma multiplicidade que possibilita condições para criações.

Nos *Discurso do Método*, Descartes (2013, p. 37) fala de “**capacidade de bem-julgar, e distinguir o verdadeiro do falso**, que é propriamente o que se chama de o bom-senso ou a razão”. Assim, o eu consciente cartesiano precisa aprender a conduzir a razão na busca da verdade nas ciências, precisando, então, saber servir-se da razão (que é universal). “(...) **o homem é dotado de razão** por possuir em sua mente certas ‘sementes de verdade’ (Regra IV) concernentes àquilo em que se deve crer ou ao que se deve fazer (...)” (BUZON e KAMBOUCHNER, 2010, p. 71).

A capacidade de exercer o uso da própria razão acabou sendo entendida por racionalidade. Esta, porém, foi tomando outros contornos conceituais, distanciando-se um pouco do eu, mas adquirindo um caráter coletivo, de algo que não é da ordem do pessoal. Racionalidade diz respeito, também, a **aspectos do comportamento humano ou a uma ação calculada, feita de escolhas para determinados fins**, podendo ser entendida também como “**elaboração sistemática da experiência através de princípios explicativos gerais**” (ABBAGNANO, 2012, p. 962).

Em *Foucault*, encontramos a noção de racionalidade imanente à noção de prática. Segundo Castro (2009), o posicionamento de *Foucault* em relação à racionalidade diz respeito a uma crítica ao posicionamento da filosofia de *Weber*, do marxismo e da fenomenologia, mas, por outro lado, destaca as “especificidades de **diferentes formas de racionalidade (...) que organizam a ordem das práticas** (CASTRO, 2009, p. 373-374)”. Foucault diz:

Eu penso, de fato, que há uma autocriação da razão e, por isso, o que tratei de analisar foram as formas de racionalidade: **diferentes instaurações, diferentes criações, diferentes modificações pelas quais umas racionalidades engendram outras, umas se opõem a outras, umas excluem outras.** (FOUCAULT, 2012, p. 441)

Além disso, Castro (2009) também esclarece que, para Foucault, a racionalidade tem um caráter instrumental, pois trata dos “**modos de organizar os meios para alcançar um fim**” (CASTRO, 2009, p. 375). Podemos pensar, assim, na organização das práticas, pois “(...) **não há ‘práticas’ sem um determinado regime de racionalidade**” (FOUCAULT, 2012, p. 441). Se falamos de práticas no plural, também podemos falar de racionalidades, pois não se trata de uma única.

Foucault se propõe, de fato, levar a cabo uma história das diferentes formas de racionalidade estratégica ou tecnológica, isto é, da **racionalidade das práticas**. As ‘práticas’ constituem o domínio de trabalho de Foucault. (...) **uma prática se define pela racionalidade dos modos de fazer ou agir dos ho-**

mens. Por outro lado, essas maneiras racionais de agir têm sua sistematicidade e sua generalidade; elas abarcam o âmbito do saber (as práticas discursivas), do poder (as relações entre os sujeitos) e da ética (as relações do sujeito consigo mesmo), e, além do mais, tem caráter recorrente. Mas esse caráter sistemático e recorrente não nega sua historicidade (...). Os trabalhos de Foucault são, em definitivo, análises históricas da formação e transformação da racionalidade das práticas. (CASTRO, 2009, p. 375).

Em a *Hermenêutica do Sujeito*, Foucault (2010) fala que *Sêneca* (4 a.C.), na *carta 65*, pergunta “O que é nosso corpo?” e responde que se trata de um peso sobre a alma: o corpo a abate, a oprime e a mantém acorrentada até o momento em que surge a filosofia e a convida para respirar na natureza. A alma torna-se livre, de tempos em tempos foge do corpo e tem contato com o céu. Então, *Foucault* lembra as semelhanças com o pensamento de *Platão*, mas esclarece que *Sêneca* faz outro percurso. Pois, enquanto *Platão* fala da alma que se dobra sobre si mesma, buscando lembranças das formas puras que viu nos tempos em que esteve no mundo da ideias, *Sêneca* trata de uma alma que se arranca do mundo, que faz a passagem da luz à sombra, ou seja, “trata-se de um percurso através do mundo, de uma busca através das coisas do mundo e suas causas” (FOUCAULT, 2010, p. 252). Trata-se

(...) de ver atualmente as coisas do mundo, de apreender-lhes atualmente aos detalhes e as organizações. Trata-se de, atualmente e através dessa busca efetiva, compreender qual é a racionalidade do mundo para, nesse momento, reconhecer que a razão que presidiu a organização do mundo, e que é a própria razão de Deus, é do mesmo tipo da nossa, que nos permite por sua vez conhecê-la. (FOUCAULT, 2010, p. 252).

Podemos perceber que **as noções de racionalidade estão muito ligadas à organização, à forma que vai se dando ao mundo, à vida, às práticas.** É nessa esteira de organização, de dar forma, que se pensa as práticas que dão forma aos possíveis modos de se tornar professor(a), de formar professores(a), e, com isso, discute-se algumas racionalidades pedagógicas que podem ser tensionadas e repensadas.

A partir disso, é possível dizer que as discussões acerca das **racionalidades pedagógicas** tratam das **diferentes regularidades organizadoras, ordenadoras, de tudo aquilo que se faz, das condutas e as diversas práticas formativas de professores.** Essas racionalidades regem, muitas vezes, os conhecimentos, as condutas e as práticas dos cursos que se dedicam a formar docentes. Elenca-se, aqui, quatro racionalidades, sendo três delas reconhecidas como modelos de formação de professores: racionalidade pedagógica técnica, racionalidade pedagógica prática e racionalidade pedagógica crítica. A quarta racionalidade foi observada em estudos que tratam das práticas pedagógicas jesuítas no *Brasil* colônia, ou seja, que fizeram parte da formação dos primeiros professores no *Brasil*, sendo chamada nesse pesquisador-criação de racionalidade pedagógica moral. Vejamos, rapidamente, ao que elas remetem:

a) racionalidade pedagógica moral: entendida como aquela que se configura com a educação jesuítica. Nessa educação, estava em jogo a formação de um professor sacerdote evangelizador que deveria seguir regras e realizar práticas que constituíam um modo de vida

com o coletivo, tendo em vista um fim moral e religioso;

b) racionalidade pedagógica técnica ou teórica: tem, por base epistemológica, a filosofia positivista, investe numa formação teórica e racional, opera na oposição teoria x prática, entende que a teoria sustenta a prática. Para essa racionalidade, o problema educacional é um problema técnico;

c) Racionalidade pedagógica prática: tem, por base epistemológica, a prática, entende que as previsões da teoria não dão conta das situações reais, nega o poder atribuído a teoria. A aprendizagem decorre da prática, da experiência, em busca de um saber docente. Almeja uma prática reflexiva na qual se faz necessário refletir sobre as ações e sobre conhecimento nas ações. Objetiva um professor pesquisador ou professor reflexivo.

d) Racionalidade pedagógica crítica: busca produzir um professor reflexivo crítico, ou intelectual crítico, aquele(a) capaz de fazer a crítica do processo reflexivo, supera a reflexão individual para seguir para uma reflexão coletiva. Investe-se na experiência teórico-prática, buscando superar o tecnicismo. Nessa racionalidade, o(a) professor(a) produz conhecimento e não apenas executa ordens e tarefas. Discute-se, assim, os saberes docentes.

Essas racionalidades pedagógicas serão discutidas em outros textos que compõem esse pesquisar-criação.

.....
.....
.....
.....

Mas para quais práticas um corpo-professor se volta para pesquisar-criar?

Por mais que muitas das práticas experienciadas por ele sejam regidas por racionalidades pedagógicas, elas podem fazê-lo pensar outras possibilidades de ação se não forem santificadas como modelos para se tornar docente. Portanto, essas práticas em articulação com outras podem, criadoramente, funcionar ao modo de intercessores deleuzeanos. Entendo que

A criação são os intercessores. Sem eles não há obra. Podem ser pessoas - para um filósofo, artista ou cientista; para um cientista, filósofo ou artista - mas também coisas, plantas, até animais, como em Castañeda. Fictícios ou reais, animados ou inanimados, é preciso fabricar seus próprios intercessores. É uma série. Se não formamos uma série, mesmo que completamente imaginária, estamos perdidos. Eu preciso de meus intercessores para me exprimir, e eles jamais se exprimiriam sem mim: sempre se trabalha em vários, mesmo quando isso não se vê (...). (DELEUZE, 1992, p. 160).

Os intercessores podem contribuir para realizar algo novo, para romper com algo das práticas, para produzir outras. Além desse caráter criador, também podemos dizer que **as práticas exercitadas por um corpo-professor são de muitas ordens**, e que ele busca inspiração foucaultiana para tratar delas, levando em consideração três características que instigam a pensar as racionalidades práticas: 1) homogeneidade; 2) sistematicidade; 3) generalidade.

A primeira, *homogeneidade*, diz respeito ao estudo de “conjuntos práticos” que tratam do que os homens “fazem e a maneira pela qual fazem” (FOUCAULT, 2008, p. 349), tomando isso como domínio homogêneo de referência. São as formas de racionalidade que têm o papel de organizar as maneiras de fazer (aspecto tecnológico), porém, há também a liberdade com a qual os homens agem em resposta a ações alheias, chegando ao ponto de modificar as regras vigentes.

Na *sistematização*, estão postos os conjuntos práticos realizados no âmbito de três domínios foucaultianos: a) **saber**: relação de domínio sobre as coisas; b) **poder**: relações das ações que envolvem os outros; c) **ética**: relações consigo mesmo. “O que não quer dizer que esses três domínios sejam completamente estranhos uns aos outros. Sabemos que o domínio sobre as coisas passa pela relação com os outros; e esta implica sempre as relações consigo mesmo; e vice-versa”. (FOUCAULT, 2008, p. 350)

A *generalidade* aponta para pesquisas histórico-críticas, para particularidades, materiais específicos, **para uma época**, e seu corpo de práticas e discursos determinados que possuem generalidades, **são recorrentes**. Então, precisamos aprender acerca do que sabemos, das formas de poder, da experiência de nós mesmos e em que medida isso constitui, estritamente, figuras históricas por meio de problematizações, sendo que estas definem objetos, regras de ação e os modos pelos quais se dão as relações consigo mesmo. (FOUCAULT, 2008)

Portanto, os **conjuntos de práticas que indicam as maneiras de fazer**, a relação com os domínios do **saber, do poder e da ética e as particularidades de uma época** podem ser pensados como **elementos conceituais para circunscrever as práticas elencadas por um corpo-professor**. Assim, olha-se para algumas práticas experienciadas na pesquisa, na docência e na criação, como: falar/discutir, escrever, pensar, olhar/observar, articular conceitos, ler, ministrar aulas, investigar, dançar, performar, esperar, explicar, artistar e tantas outras. São ações realizadas com regularidades e recorrências, são exercitadas.

São muitas práticas destacadas, mas essa pesquisa não se ocupa de analisar essas práticas para entendê-las e chegar a uma conclusão sobre elas: interessa-se em **pensar com elas**, dar atenção ao que reverbera nos modos de pensar, no movimento que as práticas realizam na vida de um corpo-professor, levando em consideração que ele as movimenta também. Então, busquemos novamente Deleuze (1992) e **fabriquemos nossos intecessores**, ou seja, vamos criar sérias, coleções, conjuntos de práticas que possam ser exercitados neste processo com o intuito de pensar *com* essas práticas, operacionalizando-as.

Desse modo, essas sérias, conjuntos, coleções, grupo de práticas não serão apenas depósitos de regularidades, tampouco apenas classificações para abarcar determinadas práticas: serão **conjuntos operacionais**, conjuntos que se movimentam constantemente e movem o pesquisador e o criar. Esses **conjuntos são feitos de elementos que dançam**, pois **estão sempre em movimentos que estabelecem ritmos e pausas, direções; em algumas vezes, gestos mínimos e, em outras, grandes deslocamentos; fazem giros que nos deixam zonzos, perspectivando as abordagens; realizam saltos e produzem uma anatomia dos fazeres...** Essas coleções podem ser vistas por multiplicidades de práticas.

Muitas das práticas citadas anteriormente aparecem no inventário (em anexo). Através dele, essas práticas podem ser vistas, sendo possível compor os conjuntos, lembrando que, ao mesmo tempo, o próprio inventário também é uma dessas séries. A partir dessa multiplicidade, três conjuntos/coleções foram criados, pois é a partir delas que um corpo-professor se volta para as práticas que exercita, para, assim, pesquisar-criar, sendo elas: a prática de inventariar, a prática de documentar e a prática de meditar somaticamente. Os três conjuntos de práticas, movimentados por experimentação e composição, fazem parte de exercícios de pesquisar-criar, pois, como diz Foucault (2010, p. 146) quando discute a prática da ascese e da escrita: “Nenhuma técnica, nenhuma habilidade profissional pode ser adquirida sem exercício; não pode mais aprender a arte de viver, a *téchnê* tou biou, sem uma *askêsis* que deve ser compreendida como um treino de si por si mesmo”.

Apresentam-se, agora, algumas características que correspondem às três coleções de práticas. Tanto no inventariar quanto no documentar e no meditar, podemos observar algumas práticas que compõem esses três conjuntos: práticas de leitura, de escritas, de pesquisa, de observação, de discussão, pedagógicas e docentes (de aulas, cursos, oficinas, disciplinas ministradas), artísticas (realização de performance, processos coreográficos, experimentação de movimento, trabalhos audiovisuais, fotográficos, entre outros), de orientações de trabalhos (acadêmicos e artísticos), entre outras.

Tem-se, assim, uma multiplicidade de ações realizadas com regularidade, constituindo os conjuntos de práticas. Por outro lado, tem-se, também, ações que ocorrem esporadicamente e que, muitas vezes, participam dessas coleções. Uma vez que essas práticas constituem a vida deste corpo-professor, não se trata de planejar a realização de práticas específicas para um pesquisar-criação com o objetivo de coletar dados, mas pensa-se um voltar-se para as práticas já realizadas e que estão em realização, estejam elas diretamente ligadas ou não à investigação criadora em questão.

O que faz com que essas práticas possam participar dessas coleções é a possibilidade de elas colocarem um corpo-professor a pensar não somente sobre elas próprias mas, também, *com* elas. Desse modo, um pesquisar-criação se dá na visceralidade de um corpo pensador, de um corpo-professor que pensa *com* as práticas que vive e, assim, faz o exercício de articulá-las aos processos vigentes. Com isso, pode-se dizer que o processo investigador criador não está distante das práticas de um corpo-professor, que não se trata de uma pesquisa teórica produzida sobre a observação de experiências práticas, pois o próprio pesquisar é uma prática.

Todos os processos de experimentação e composição vão se constituindo nesse pesquisar-criar para, assim, serem articulados com diferentes elementos que serão produzidos nos encontros com os conjuntos de práticas, realizando aproximações, ligações, conexões, cruzamentos, articulações móveis e eliminações. Essas possíveis articulações se dão com outros procedimentos e possibilitam que um corpo-professor repense as práticas que exercita.

Os três conjuntos mobilizados assumem o pacto de compor o corpo deste pesquisar-criação por meio de estudos e escritas de artigos e demais textos. Enquanto se busca articular a multiplicidade de práticas (umas às outras), um corpo-professor se coloca em experimentação com os procedimentos e, assim, compõem os textos que são apresentados nesta investigação

criadora.

A escrita é disparada pelos processos de experimentação e composição que conversam com as práticas em seus conjuntos, e, ao mesmo tempo, essa escrita movimentada esses processos. Então, não se trata de fazer uso de procedimentos, métodos e técnicas em um momento específico para coletar dados e construir a escrita deste pesquisar-criação, mas de se movimentar por meio dos processos citados durante todo esse pesquisar.

Nesse caso, o ato de pesquisar faz um corpo-professor **dançar pelas práticas²⁰, e suas ordenações racionalizadas dão passagem aos instantes, acontecimentos e devires²¹**. Nessa perspectiva, **pesquisar se dá em criação**, pois romper com as racionalidades e movimentar outros fluxos implica produzir possibilidades que, talvez, não tenham sido evidenciadas e não vão ao encontro do já previsto. Com isso, pensa-se as práticas em movimento com seus **elementos colocados para dançar, investindo na tentativa de evitar a estagnação em modelos que perduram fixos como modos de ser e agir em formações de professores(as)**.

Mover-se com um método de pesquisar-criação vem a ser um exercício de pensar em meio às práticas, não se preocupando em comprovar algo, mas em **produzir variações e criar com as práticas, fazendo-as condições para possíveis processos de composição**. Dito de outro modo, um corpo-professor faz das práticas que exercita um pesquisar-criar que, iminentemente, se constitui, sendo esse **seu processo contínuo de aprendizagem**.

Nesse sentido, enfatiza-se que em um pesquisar-criação acontecem encontros de um corpo-professor **pelas práticas que podem ser potentes para produzir elementos heterogêneos**. Tais elementos **operacionalizam linhas que possuem a característica de variar, instaurando um plano que só se torna possível pelas experimentações e composições**. Uma **criação, assim, não vem a ser um resultado, mas um processo; trata-se do que está acontecendo, do que está em ação**. Por isso, assume-se a experimentação como condição para acontecer. Logo, produz-se variações no pensamento, uma criação disparada por aquilo que é colocado em movimento nesse processo.

Para que esses movimentos aconteçam, precisamos operacionalizar alguns elementos que já estão em jogo. Por isso, foram produzidas três coleções de práticas. Esse exercício com as práticas pode ser visto como procedimento, como uma prática procedimental, mas, além de um modo de proceder, essas três coleções estão postas como modo de se voltar para uma multiplicidade de linhas que compõem o que o pesquisador em questão se torna e, assim, podem fazer o exercício de pensar *com* esses conjuntos. Desse modo, tratamos, ao mesmo tempo, do modo de proceder e da multiplicidade de práticas que são operacionalizadas. É possível até di-

20 Destaca-se que um corpo-professor realiza práticas formativas que dizem respeito à sua formação (práticas acadêmico-científicas e de demais ações formativas), práticas docentes, fazeres pedagógicos e processos artísticos (práticas artísticas). Essas práticas movimentam este pesquisar-criar e reverberam em diferentes partes deste documento. Porém, pode-se perceber, no inventário, um espaço de maior dedicação para elas..

21 O acontecimento e devir são pensados aqui como puro movimento. “O acontecimento não é o que acontece (acidente), ele é no que acontece o puro expresso que nos dá sinal e nos espera” (DELEUZE, 2009, p. 152). Ao falar de devir podemos falar de uma aliança na qual, ele “(...) não produz outra coisa senão ele próprio” (DELEUZE e GUATTARI, 2012, p. 19). Complementando isso, “o acontecimento é não da ordem do tempo classificável, o tempo cujos instantes se sucedem, mas da ordem do devir, o qual pertence ao tempo da imanência, dos entre-tempos que se sobrepõem” (NABAIS, 2010, p. 320).

zer que se trata dos procedimentos necessários para produzir um método de pesquisar-criar para descontinuar os modelos docentes. Vejamos, agora, os três conjuntos de práticas.

.....

.....

2.3.1 - Práticas de inventariar (um apanhado daquilo que se produz)

Na área de educação, encontramos pesquisas que fazem uso de inventários como uma **opção metodológica para reunir e ordenar documentos de práticas pedagógicas**. No artigo *Inventário – organizando os achados de uma pesquisa*, Prado e Morais (2011) discutem e defendem a proposta de utilizar “o inventário como **possibilidade de organização de dados de uma pesquisa**” (PRADO e MORAIS, 2011, p. 137). Essa discussão é feita destacando a produção do *Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada* (GEPEC - Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UNICAMP), que foi coordenado pela *Prof^a. Dr^a. Corinta M. G. Geraldi*, orienta pesquisas com inventários e, hoje, é coordenado pelo *Prof. Dr. Guilherme do Val Toledo Prado*.

Prado e Morais (2011) destacam que, na tese de doutorado *Da constituição do trabalho docente coletivo: reexistência docente na descontinuidade das políticas educacionais* (2005), a autora *Adriana Varani* não tematizou acerca de inventários, mas trouxe, no final de sua tese, seu próprio inventário de documentos que coletou para a pesquisa, como: **entrevistas, textos, depoimentos, anotações em cadernos de reuniões de professores, folders, ofícios enviados, arquivos de vídeos, reportagens de jornais, atas de reuniões na escola**, entre outros...

A fala de um dos integrantes do GEPEC é lembrada por Prado e Morais (2011), tendo em vista que esse integrante declara que se faz necessário **organizar uma lista que contenha tudo o que se tem da pesquisa, reunindo todos os documentos, materiais e dados, mesmo que inicialmente pareçam não ter importância**. Essa organização possibilitará compreender mais sobre a história da pesquisa em desenvolvimento e sobre o tema em questão, salientando que **cada um faz seu inventário do seu jeito**.

Não é uma tarefa fácil produzir uma lista enumerando tudo o que está relacionado com nossa pesquisa. Muitas vezes, acredita-se que se faz necessário realizar uma **seleção de materiais que se vai juntando no decorrer de anos em que se atua como professor e investigador**. A quantidade desses materiais que possuímos exige grandes cuidados com **classificação, seleção e exclusão**, pois utilizar todos os dados parece ser uma tarefa inviável. “Pela infinidade de materiais que muitos de nós recolhemos em nossa pesquisa, parece não haver dúvidas: **alguns devem ser sumariamente excluídos (...)**” (PRADO e MORAIS, 2011, p. 143). Assim, precisa-se escolher quais materiais do acervo receberão uma identificação de material da pesquisa. Isso implica duas ações: “**separar, retirar do conjunto** tudo que parece não ser necessário, para **juntar**, criando o **conjunto de objetos da pesquisa**. Tudo isso parece razoável. E parece nos convencer do que tem que ser feito” (PRADO e MORAIS, 2011, p. 143).

Porém, sempre surgem as dúvidas do que *separar* e *juntar*, do que pode ser ou não relevante para pesquisa, e isso diz muito sobre o **processo de produção de conhecimento**. Quais são os critérios que estão em jogo para separar, classificar, **hierarquizar e nomear alguns**

dados como significativos ou irrelevantes em uma pesquisa? “O que justifica, para nós, tal procedimento? A favor de quem ou do que estaríamos ao fazer esta ou aquela **escolha**?” (PRADO e MORAIS, 2011, p. 144).

Inventariar os materiais resulta em nós uma ampliação da noção de documento: não apenas a materialidade dos acontecimentos, mas também os discursos, as narrativas, os pequenos objetos, os materiais ordinários, insignificantes. Exige um trabalho paciente, de dias a fio, vendo e revendo lembranças. Ao debruçarmo-nos sobre materiais que posteriormente se transformam em inventário, nos debruçamos sobre nós mesmos. É **inventariar nossa própria vida**, nossa **trajetória profissional e pessoal**, pois que toda trajetória profissional é também uma trajetória de vida, como nos lembra Nóvoa (1995) (...): (PRADO e MORAIS, 2011, p. 151-152).

Elaborar um inventário de pesquisas diz respeito a uma “**necessidade de ordem, categorização, sistematização** que o pesquisador, muitas vezes, procura para organizar sua própria pesquisa ou ideias” (FLORES e WAGNER, 2014, p. 250). Esses mesmos autores esclarecem que **não há uma maneira única** de organizar os materiais e que as escolhas por determinadas estratégias dizem sobre o modo **como compreendemos e como produzimos conhecimento** acerca do tema que buscamos investigar. “Talvez inventariar materiais de pesquisa seja, de certo modo, fazer um **inventário de nós mesmos**”. (PRADO e MORAIS, 2011, p. 151-152).

No campo das artes, no encontro com a educação, Zordan (2011), através do texto *Disparos e excesso de arquivos*, cita que, em sua pesquisa *Potências das Artes Visuais em sala de aula*, foram realizadas algumas tarefas, dentre as quais encontramos o **inventário de incidências**. Segundo a autora, esse inventário reunia elementos diversos como “papelões de invólucro com o enunciado FRÁGIL, os quais foram usados para criar **intervenções instantâneas** pela Faculdade de Educação da UFRGS” (ZORDAN, 2011, p. 4250), além de trabalhar com o que foi chamado de ações de aderência, que reunia obras de artistas como *Adriana Daccache*, *Ricardo Basbaum*, entre outros. Nesses três casos citados que tratam de inventário, podemos ver que, no campo das artes, os inventários estão ligados de alguma forma a coleções, sejam coleções já existentes, sejam coleções em constituição para uma pesquisa, tendo como característica uma ênfase poética. Diante de tudo o que pode ser inventariado, Munhoz e Aquino (2020) explicam os motivos pelos quais a inventariação se torna um modo de proceder que contribuiu com algumas pesquisas.

(...) operamos de modo a conjugar os achados anteriores sem partir de categorias já existentes, mas, ao contrário, intentando subverter a lógica dos sistemas estáveis de classificação. Nessa perspectiva, inventariar permite dar visibilidade não apenas às coisas já vistas, mas também à evidência da impossibilidade de mostrar tudo. Desse modo, o recurso da inventariação volta-se a elementos da ordem do inclassificável, ou seja, a classificações que não estão inseridas em categorias precisas, permitindo que sejam criados enquadramentos novos, incessantemente. Como pondera Maria Esther Maciel (2009, p. 15), “[...] se existe o inclassificável, é porque os sistemas de classificação disponíveis e legitimados são insuficientes e não dão conta de acomodar a complexa diversidade e multiplicidade do mundo. (MUNHOZ e AQUINO, 2020, p. 49)

Tendo em vista isso, neste pesquisar-criação, inventariar vem a ser um processo, um

exercício e uma prática que apresenta outras práticas, sejam elas pedagógicas/docentes, artísticas ou investigativas. Desse modo, reúne-se um pouco do que já foi realizado ou está em realização para que, assim, possa-se olhar para o que tem sido produzido (ou já foi produzido em outro momento), criando as classificações necessárias para ordenar aquilo que se pretende consultar constantemente. Traça-se um panorama dos fazeres no processo de inventariar para que se possa pensar *com* essas práticas inventariadas.

No inventário deste pesquisar-criar, algumas práticas aparecem mais, tomam força, se destacam; outras se tornam discretas; há aquelas que se apresentam elementos que antes não eram percebidos; algumas, ainda, se modificam no processo de inventariar... E é nesse panorama que escolhas acontecem, encontros podem se dar, práticas são elencadas, contornos são produzidos, e o que se pensa *com* tudo isso se torna **notas inventariadas**.

Um inventário serve para que se possa vislumbrar a produção de um corpo-professor. Também quer se evitar que as práticas fiquem esquecidas, pois tantas vezes se deixa de lado o que foi experienciado *com* as práticas, e, no inventário, busca-se lançar um olhar para isso e o observar o que se pode aprender e criar *com*...

A possibilidade de trazer o exercício de inventariar para essa pesquisa se deu pelo fato do corpo-professor produzir inventários em aulas ministradas em cursos de especialização para professoras(es) de *Educação Básica* (a partir de 2014). Posteriormente, o exercício passou a ser experimentado nas aulas de dança do *Cartografar Corpos*²² (a partir de 2016) e, aos poucos, foi se tornando um exercício de docência e de pesquisa.

3.2.2 – Prática de documentar (escrever, rabiscar, esboçar, riscar, esquematizar...)

As pesquisas costumam contar com algum tipo de documento. Algumas investigações são caracterizadas como aquelas que especificamente analisam documentos, sendo chamadas de pesquisas documentais e bibliográficas. “No entanto, o conceito de documento ultrapassa a ideia de textos escritos e/ou impressos. O documento como fonte de pesquisa pode ser escrito e não escrito, tais como filmes, vídeos, slides, fotografias ou pôsteres” (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 5). Segundo o *Dicionário de metodologia científica: um guia para a produção do conhecimento científico* (2009), documento pode ser entendido por:

Qualquer suporte que contenha informação registrada, formando uma unidade, que possa servir para consulta, estudo ou prova. Incluem-se nesse universo os impressos, os manuscritos, os registros audiovisuais e sonoros, as imagens, entre outros. (APPOLINÁRIO, 2009, p. 67)

Ao procurar a definição de documento no *Dicionário brasileiro de terminologia arquivística*, produzido pelo *Arquivo Nacional/Brasil* (2005, p. 73), encontramos o seguinte descrição: “Unidade de registro de informações, quais informações quer que seja o suporte ou suporte formato”. Com as definições apresentadas, percebe-se que o entendimento de documento é

22 Essas aulas de dança e as aulas para professores(as) da Educação Básica podem ser encontradas no inventário em anexo.

amplo, não se fechando a determinados suportes ou materiais.

Nesta pesquisa, a prática de documentar não diz respeito a registrar acontecimentos observados ou relatar experiências, o que não quer dizer que isso não possa ser feito, mas não se restringe a isso e não se objetiva isso. O que está em questão é registrar as articulações de práticas com outras práticas, como no caso da prática da docência que se encontra com a prática de escrita. Documenta-se as práticas por meio de escrita, esboços, esquemas, diagramas, anotações, imagens e sons em cadernos, arquivos digitais, folhas soltas, fotografias e audiovisual.

A escrita é a prática que mais se espalha por esse pesquisar-criação, se efetivando a partir de diferentes situações, pois “todo o exercício de escrita se faz com matérias diferentemente formadas (...)” (COSTA, 2010, p. 15). Essas matérias, a medida que vão se movimentando, tornam-se possibilidade de pensamento e de escrita, o que implica pensar que “escrever é um caso de devir, sempre inacabado, sempre em via de fazer-se, e que extravasa qualquer matéria vivível ou vivida. É um processo, ou seja, uma passagem de Vida que atravessa o vivível e o vivido”. (DELEUZE, 1997, p. 11). Assim, destacam-se três grupos de prática de documentação que constam neste pesquisar-criar:

- **Cadernos de anotações** (chamados de *Cadernos de Estudos para uma Tese* ou só *Cadernos de Tese*): são usados no decorrer de todo o processo de pesquisar-criar para registrar, através da escrita, observações acerca das práticas, mas, principalmente, aquilo que se pensa *com* as práticas pedagógicas/docentes, artísticas e outras. Os cadernos oferecem muitos elementos e linhas para a composição deste pesquisar-criação;
- **Arquivos digitais**: registros digitados apontando referências variadas, sendo muitas delas extraídas dos cadernos de tese. Nesse tipo de documentação, é comum fazer revisões conceituais, históricas e filosóficas. Também se produz elementos para esse pesquisar-criação e, com isso, se compõe o corpo escrito da tese. Esses dois primeiros tipos de documentação são os mais utilizados nesta proposta;
- **Fotografias e audiovisuais**: registros imagéticos e sonoros das práticas que, grande parte das vezes, ficam arquivados em formato digital. Esses registros falam um pouco sobre as práticas, mas também contribuem para pensar acerca delas e *com* elas a cada vez que são acessados (muito utilizados em aulas). A fotografia tem sido mais utilizada, o audiovisual nem tanto, pois fica restrito a ações bem pontuais e/ou propostas específicas de cursos, não aparecendo diretamente nesta investigação criadora. Quando estes arquivos são acessados, porém, reverberam no corpo-professor, ativando questões de pesquisa.

O documentar constitui uma prática de registrar os movimento e variações das práticas e do pensamento, uma escrita em experimentação, em movimento. Por isso,

Propõe-se transformar detalhes insignificantes (sem significação anterior) em signos de escrita, utilizar estes signos (aqueles que podem encantar) como disparadores de um texto, ou seja, da escrita de uma vida em experimentação e que, portanto, é produzida na potência da invenção de sentidos. (CORAZZA, NODARI e BIATO, 2019, p. 364).

Os cadernos de tese não foram assumidos, estritamente, como cadernos de campo para realizar anotações e descrições sobre fenômenos, objetos e eventos, mas foram pensados com o intuito de anotar o que um corpo-professor passa a pensar em algumas circunstâncias, os movimentos realizados acerca de algo que ele se propõe a exercitar, possíveis articulações. Muitas anotações esquemáticas que tratam dos procedimentos do método de pesquisar-criação, por exemplo, são anotações que foram repensadas e reescritas durante um longo período de tempo. Nesse processo de reescrever, elas são modificadas.

Os cadernos são usados para realizar exercícios de escritas nas quais se pensa as imagens que ocupam o pensamento investigativo criador. São também usados para realizar exercícios de escrita para pensar *com* algo que se leu, viu, ouviu, falou, anotou, experimentou... Nessa escrita, busca-se realizar possíveis articulações entre o pensamento e as práticas docentes, artísticas e investigativas criadoras.

A escrita (...) como já firmado anteriormente, é arte que (re)cria tanto a realidade que se apresenta a um outro, bem como seu próprio autor, já que a escrita não é mera transposição para o papel de um pensamento prévio: ao escrever, os pensamentos se (trans)formam e, no processo de sua produção, transforma-se o próprio escritor, seus pensamentos, suas emoções e suas condições axiológicas. (ZANELLA, 2013, p. 145)

Por fim, ressalta-se que esses cadernos são muito utilizados para esboçar a composição deste documento de pesquisa, de criações de títulos dos capítulos, definições de expressões adotadas, construção de parágrafos... É no exercício da escrita que a pesquisa toma vida.

.....

3.2.3 Prática de meditar somaticamente (corpo-pensamento-escrita)

“É um exercício pelo qual o sujeito se põe, pelo pensamento, em uma determinada situação. (...) E é essa função meditativa como exercício do sujeito que se põe pelo pensamento em uma situação fictícia na qual se experimenta a si mesmo (...).” (FOUCAULT, 2010a, p. 320).

Tomemos, então, a meditação por um exercício de um corpo-professor que se coloca a pensar-escrever, buscando realizar articulações no próprio momento da escrita. Não se trata do registro de uma prática, mas constitui uma prática quando é composto. É uma prática na qual está em jogo um corpo-professor que pensa e escreve *com* as outras práticas, tratando-se mais de uma relação consigo do que, se fosse o caso, uma relação com um possível objeto a ser analisado.

Em a *Hermenêutica do Sujeito* (2010a), Foucault diz que é comum entendermos que a meditação é uma tentativa na qual investimos certa intensidade para pensar, em particular, alguma coisa sem aprofundamento de sentido. Também se entende que é deixar o pensamento

seguir um fluxo, se desenvolver seguindo um ordenamento que conta, em parte, com regras. Porém, de acordo com Foucault, os gregos e latinos antigos pensam isso de outro modo. Começamos pela etimologia:

A palavra latina *meditatio* (ou verbo *meditari*) traduz o substantivo grego *meléte*, o verbo grego *meletân*. E *meléte*, *meletân* não têm de modo algum a mesma significação daquilo que chamamos, ao menos hoje, isto é, nos séculos XIX e XX, ‘meditação’. *Meléte* é exercício. *Meletân* está mais próximo, por exemplo, de *gymanázein*, que [significa] ‘exercitar-se’, ‘treinar’; tem entretanto uma conotação ou, por assim dizer, um centro de gravidade do campo significativo um pouco diferente, na medida em que *gymanázein* de modo geral designa mais uma espécie de prova ‘em realidade’, uma maneira de se confrontar com a própria coisa, assim como nos confrontamos com um adversário para saber se somos capazes de lhe resistir ou de ser o mais forte; *meletân* por sua vez é antes uma espécie de exercício de pensamento, exercício ‘em pensamento’, mas que, repito, é muito diferente do que entendemos por meditação. (FOUCAULT, 2010a, p. 318).

Na *meletân*, Foucault (2010a) mostra que se faz um exercício de apropriação de um pensamento, o que não é o mesmo que realizar o esforço para saber o que realmente um texto quis dizer, não indo no sentido de uma exegese. O contrário disso acontece na *meditatio*, pois está em jogo apropriar-se do pensamento, acreditando, profundamente, que ele é verdadeiro a ponto de ficar gravado no espírito para nos lembrarmos sempre que necessário. Nessa apropriação de coisa verdadeira, é possível se tornar o “sujeito que pensa com verdade” (FOUCAULT, 2010a, p. 319), e, justamente por isso, esse sujeito age como se deve agir. Há também um outro aspecto da *meditativo*, o qual explicita: “consiste em fazer uma espécie de experiência, experiência de identificação. Quero com isso dizer que na *meditation* trata-se não tanto de pensar na própria coisa, mas de exercitar-se na coisa em que se pensa”. (FOUCAULT, 2010a, p. 319).

Foucault (2010a) lembra que *Descartes*, em suas meditações, não faz o jogo do sujeito sobre o pensamento e seu conteúdo nem do sujeito com o objeto (ou objetos) de seu pensamento. Também não é um jogo “da ordem da variação eidética, como se diria na fenomenologia. Trata-se de um tipo bem diferente de jogo: não mais jogo do sujeito com seu próprio pensamento ou seus próprios pensamentos, mas **jogo efetuado pelo pensamento sobre o próprio sujeito**”. (FOUCAULT, 2010a, p. 319).

A partir disso, Foucault (2010a) esclarece que a **leitura é um exercício, uma experiência, um modo de meditar que está ligada à escrita, e essa é um elemento de exercício de si**. “A leitura se prolonga, reforça-se, reativa-se pela escrita, **escrita que, também ela, é um exercício, um elemento da meditação**” (FOUCAULT, 2010a, p. 320). Em um texto intitulado *A escrita de si*, que trata sobre “as artes de si mesmo”, Foucault (2010b) fala de uma escrita como prática da ascese que não se ocupa somente dos atos, mas sim do pensamento. Segundo ele, nos textos de *Epícteto*,

(...) **a escrita aparece regularmente associada à ‘meditação’**, ao exercício do pensamento sobre ele mesmo que reativa o que ele sabe, torna presentes um princípio, uma regra ou um exemplo, reflete sobre eles, assimila-os, e assim se prepara para encarar o real. Mas também se percebe que a escrita está

associada ao exercício de pensamento de duas maneiras diferentes. Uma toma a forma de uma escrita ‘linear’; vai da meditação à atividade da escrita e desta ao *gummazein*, quer dizer, ao adestramento na situação real e à experiência: trabalho de pensamento, trabalho pela escrita, trabalho da realidade. A outra é circular: a meditação precede as notas, que permitem a releitura, que por sua vez, revigora a meditação. Em todo caso, seja qual for o ciclo de exercício em que ela ocorre, a escrita constitui uma etapa essencial no processo para o qual tende toda a *askêsis*: ou seja, a elaboração dos discursos recebidos e reconhecidos como verdadeiros em princípios racionais de ação. Como **elemento de treinamento de si, a escrita tem**, para utilizar uma expressão que se encontra em Plutarco, uma função *etopoiética*: ela é a operadora da transformação da verdade em *êthos*. (FOUCAULT, 2010b, p. 146-147).

Nesse exercício, um corpo-professor reserva tempo para a experimentação da escrita, na qual busca pensar *com* as demais práticas e *com* a própria escrita que se dá neste exercício, recortando o que será mostrado nas linhas traçadas em cadernos, arquivos digitais e no próprio corpo da tese, lembrando que “escrever é, portanto, ‘se mostrar’, se expor, fazer aparecer seu próprio rosto perto do outro” (FOUCAULT, 2010b, 156).

Essa é uma escrita (des)compromissada que, muitas vezes, fornece condições para se transformar em texto da tese. As meditações somáticas acabam aparecendo como textos nos quais se faz o exercício de pensar os modos pelos quais são feitas escolhas e operacionalizações do pesquisar-criação, tentando mostrar o caminho traçado nesse processo. Nisso, um corpo-professor se constitui.

As meditações somáticas são escritas para fazer o exercício de pensar consigo e sem se preocupar se o texto é adequado para um pesquisar-criar ou não. São escritas disparadas, muitas vezes, pelos cadernos de tese e/ou pelos inventários que trazem, em si, elementos que vão ao encontro dos procedimentos.

Anteriormente, mostrou-se a preocupação com o documentar no caso das meditações somáticas. Mesmo que produza um registro, a atenção está em exercitar o pensamento que se coloca em experimentação *com* a escrita, visto que um pensamento não está separado de um corpo, pois o corpo é pensador. Portanto, a escrita está repleta de imagens corporais, de sensações, de movimentos, de fazeres que fazem pensar um corpo em ação que dá atenção a si, ao que sente. Sendo assim, uma meditação somática dá atenção às sensações de um corpo-professor, e meditar se torna um ato corporal de relação consigo, uma experiência de si.

Algumas meditações podem parecer deslocadas, mas elas se tornaram existentes no exercício de pensamento-escrita, de experimentação. Então, muitas vezes, provavelmente, elas não apresentam muitas articulações com outros textos desta tese. O que interessa é observar a experimentação *com* o pensamento, *com* a escrita, *com* a consulta aos cadernos de tese e possíveis articulações, *com* o inventário, *com* as práticas realizadas pelo corpo-professor que vive e sente esses processos.

Muitas vezes, algo toma força nas meditações somáticas e, depois, acaba sendo repensado em outros textos que compõem esse pesquisar-criar. Por isso, é bem provável ler algo nas meditações e, depois, ler algo parecido em outro texto deste documento, o que mostro um pouco do trabalho de composição realizado.

Segue um resumo indicando onde as práticas procedimentais que mais agem neste pesquisa-criação, conforme explicações anteriores:

	Práticas procedimentais	Observações
3.2.1	Inventariar	<p>- Um inventário é mostrado nos anexos em um grande bloco, que contém, também, comentários que fornecem elementos para este pesquisar-criação;</p> <p>- Além dos comentários, o que se pensa com esse inventário atravessa toda a composição deste pesquisar-criação;</p> <p>- Ao iniciar este processo de pesquisar-criar, considerou-se necessário compor uma noção de inventário. Para isso, fez-se uma busca-se sobre o que se entende por inventário em algumas áreas de conhecimento, o que resultou nas linhas apresentadas anteriormente e, também, em um texto escrito para um livro.</p>
3.2.2	Documentar	<p>- O processo de documentação se deu desde o início do doutorado e seguiu durante todo o período de composição deste pesquisar-criação;</p> <p>- À medida que os registros foram sendo realizados, pistas, elementos e linhas foram produzidos, possibilitando pensar e efetivar esta proposta;</p> <p>- Algumas passagens escritas são extraídas dos registros e aparecem nas meditações somáticas. Outros registros se tornaram textos que compõem os capítulos;</p> <p>- Neste documento de tese, algumas imagens que ilustram os registros (fotos dos cadernos de tese) estão apresentadas em diferentes páginas, não havendo uma seção específica para isso. Porém, os registros reverberam a cada vez que são consultados, fazem o corpo-professor pensar e produzir algo. Os efeitos dessas reverberações estão espalhados por algumas páginas.</p>

3.2.3	Meditar somaticamente	<p>- Os exercícios de meditação surgiram, mais ou menos, no segundo ano de doutorado. Não estão apresentados em forma de conceito ou revisão histórica, mas apresentam experimentações escritas e composições que estão, mais especificamente, nos capítulos que mostram algumas experimentações para a composição deste pesquisa-criar;</p> <p>- Após o exame de qualificação de tese, passou-se a assumir uma meditação somática na qual as sensações e/ou experimentações corporais realizadas pelo corpo-professor, de algum modo, aparecem na escrita;</p> <p>- As meditações somáticas mostram um exercício do corpo-professor de pensar <i>com</i>, em que, ao pensar, produz elementos que atravessam todo o pesquisar-criar.</p>
-------	------------------------------	--

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Intervalo V

Quer ouvir mais uma música?

Você já sabe o que fazer.

Se movimente com esta música e dance, dance, dance... (se for o seu desejo).



Artista: Não Recomendados (Caio Prado, Daniel Chaudon e Diego Moraes)

Música: O Tempo Não Para / Não Recomendado

Composição de “O tempo não para”: Arnaldo Brandão e Cazuza
Composição de “Nao recomendado”: Caio Prado

Referências desta linha:

- Arquivo Nacional (Brasil). **Dicionário brasileiro de terminologia arquivística**. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2005. (Publicações Técnicas; nº 51). Disponível em: http://www.arquivonacional.gov.br/images/pdf/Dicion_Term_Arquiv.pdf. Acesso: 01 nov. 2018.
- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. Tradução Alfredo Bosi e Ivone Castilho Benedeti. 6ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.
- APPOLINÁRIO, Fábio. **Metodologia da ciência: filosofia e prática da pesquisa**. 2ª ed. São Paulo: Cengage Learning, 2012.
- ARAÚJO, Cláudio Márcio de; OLIVEIRA, Maria Cláudia Santos Lopes de; ROSSATO, Maristela. O Sujeito na Pesquisa Qualitativa: Desafios da Investigação dos Processos de Desenvolvimento. **Psic.: Teor. e Pesq.** [online]. 2017, vol.33, p. 1-7. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v33/0102-3772-ptp-33-e33316.pdf>. Acesso: 24 de jul. 2019.
- BUZON, Frédéric de; KAMBOUCHNER, Denis. **Dicionário de Descartes**. Tradução Claudia Berliner. São Paulo: Editora WMF Mertins Fontes, 2010.
- CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault – um percurso pelos seus temas, conceitos e autores**. Tradução Ingrid Müller Xavier. Revisão técnica Alfredo Veiga-Neto e Walter Kohan. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.
- COTTINGHAM, John. **Dicionário Descartes**. Tradução de Helena Martins. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1995.
- CORAZZA, Sandra Mara; NODARI, Karen Elisabete Rosa; BIATO, Emília Carvalho Leitão. Escriteiras: ler-escrever como método de invenção no ensino e na pesquisa. **Atas - Investigação Qualitativa em Educação/Investigación Cualitativa en Educación**, v. 1, 2019. p. 360-369. Disponível em: <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/CIAIQ2019/article/view/2106/2036>. Acesso: 30 jul. 2020.
- COSTA, Cristiano Bedin da. Acerca das matérias da escrita. In.: CORAZZA, Sandra Mara. **Fantasia da Escrita: filosofia, educação, literatura**. Porto Alegre: Sulina, 2010.
- DELEUZE, Gilles. Os intelectuais e o poder. In.: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 9ª ed. Tradução Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.
- DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Tradução Peter Pál Pebert. São Paulo: Ed. 34, 1992.
- DELEUZE, Gilles. **Crítica e Clínica**. Tradução Peter Pál Pelbart. São Paulo: Ed. 34, 1997.
- DELEUZE, Gilles. **Lógica do Sentido**. Tradução Luiz Roberto Salinas Fortes. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2009.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia 2. Vol 4**. 2ª ed. Tradução Suely Rolnik. São Paulo: Editora 34, 2012.
- DESCARTES, René. **O discurso do método**. Tradução de Paulo Neves. Porto Alegre: L&PM, 2013.

- FERRAZ, Wagner; BELLO, Samuel E. L. Estudar o corpo: do que (não) se trata. In. FERRAZ, Wagner; MOZINI, Camila. **Estudos do corpo: encontros com artes e educação**. Porto Alegre: INDEPIn, 2013.
- FLORES, Claudia Regina; WAGNER, Débora Regina. Um mapa e um inventário da pesquisa brasileira sobre arte e educação matemática. **Educ. Matem. Pesq.**, São Paulo, v.16, n.1, pp. 243-258, 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/emp/article/view/17819>. Acesso: 03 de jul. 2019.
- FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito: curso dado no Collège de France (1981-1982)**. Tradução de Márcio Alves da Fonseca e Salma Annus Muchail. 3ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010a.
- FOUCAULT, Michel. **Ética, Sexualidade e Política**. MOTTA, Manoel Barros da (organização e seleção de textos). Tradução de Elisa Monteiro e Inês Autran Dourado Barbosa. 2ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010b. (Ditos e Escritos; V).
- FOUCAULT, Michel. **Arqueologia das Ciências e História dos Sistemas de Pensamento**. MOTTA, Manoel Barros da (organização e seleção de textos). Tradução de Elisa Monteiro. 2ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008. (Ditos e Escritos; II).
- FOUCAULT, Michel. **Ditos e Escritos, Volume IV: estratégia, poder-saber**. Organização Manoel Barros da Motta. Trad. Vera Lucia Avelar Ribeiro. 3ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.
- GIL, José. **O imperceptível devir da imanência: sobre a filosofia de Deleuze**. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 2008.
- GUINSBURG, J.; ROMANO, Roberto; CUNHA, Newton. **Descartes: obras escolhidas**. Tradução de J. Guinsburg, Bento Prado Jr., Roberto Romano, Newton Cunha e Gita K. Guinsburg. São Paulo: Perspectivas, 2010. (Textos; 20).
- GONÇALVES, Angela. **Verdade e Método em René Descartes**. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2015.
- KOIKE, Katsuzo; MATTOS, Pedro Lincoln C. L. de. Entre a Epistêmê e a Phrónesis: antigas lições para a moderna aprendizagem da administração. **XXIV Encontro da ANPAD (ENANPAD)**, 2000, Florianópolis / SC. Anais [...]. Florianópolis / SC: [s. n.], 2000. 13 p. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/admin/pdf/enanpad-2000-org-960.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2019.
- LEPECKI, André. Planos de Composição. In.: GREINER, Cristine; SANTO, Cristina Espirito e SOBRAL, Sonia. **Cartografia Rumos Itaú Cultural Dança: criações e conexões**. São Paulo: Itaú Cultural, 2010.
- LOUPPE, Laurence. **Poética da dança contemporânea**. Tradução Rute Costa. 3ª ed. Lisboa: Orfeu Negro, 2012.
- MUNHOZ, Angélica Vier; AQUINO, Julio Groppa. Arquivar, classificar, inventariar: o corpo díspar de/na pesquisa educacional. In.: CORAZZA, Sandra Mara (Org.). **Métodos de transcrição: pesquisa em educação da diferença**. São Leopoldo: Oikos, 2020.
- NABAIS, Catarina Pombo. Filosofia, Arte e Ciência: modos de pensar o acontecimento e o

virtual segundo Gilles Deleuze. In: David Fernández Duque, Emilio F. Gómez Caminero, Ignacion Hernández Antón (Eds.). **Estudios de Lógica, Lenguaje y Epistemología**. Editorial: Fénix Editora, Sevilla, 2010, pp. 319-326.

- PALUDO, Luciana. **O Lugar da Coreografia nos Cursos de Graduação em Dança do Rio Grande do Sul, Brasil**. 2015. 241 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/114690>>. Acesso: 20 jun. 2019.
- PAVIANI, Jayme. **Epistemologia prática: ensino e conhecimento científico**. 2ª ed. Caxias do Sul: Educs, 2013.
- PRADO, Guilherme do Val Toledo; MORAIS, Jacqueline de Fátima dos Santos. Inventário – organizando os achados de uma pesquisa. **EntreVer**, Florianópolis, v. 01, n.01, p. 137-154, 2011. Disponível em: <http://incubadora.periodicos.ufsc.br/index.php/EntreVer/article/view/1205/1448>. Acesso: 03/01/2019.
- ROCHA, Thereza. Derivas de um plano de composição em dança: o todo é *menor* do que a soma de suas partes. In.: XAVIER, Jussara. MEYER, Sandra e Torres, Vera (orgs.). **Tubo de Ensaio: composição [interações + intervenções]**. Florianópolis: Instituto Meyer Filho, 2016.
- SÁ-SILVA, Jackson Ronie. ALMEIDA, Cristóvão Domingos de. GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, Ano 1, n.1, p. 1-15, julho de 2009. Disponível em: <<https://www.rbhcs.com/rbhcs/article/viewFile/6/pdf>>. Acesso: 05 nov. 2018.
- SANTOS, Manoel Gonçalves dos. Relação teoria e prática: perscrutando fundamentos históricos e ensaiando problematizações contemporâneas. SIMPÓSIO BAIANO DE LICENCIATURAS, III., 2013, Cruz das Almas - BA. **Articulação entre Ensino Superior e Educação Básica: a construção de políticas públicas de formação de professores**. [...]. Bahia: [s. n.], 2013. 13 p. Tema: Articulação entre Ensino Superior e Educação Básica: a construção de políticas públicas de formação de professores. Disponível em: http://editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/Trabalho_Comunicacao_oral_idinscrito_776_2ea4dcec92d01a298feb0e99329b-1cea.pdf. Acesso em: 15 abr. 2019.
- SANTOS, Suelen Assunção. **Docen ciç ação: Do dual ao duplo na Docência em Matemática**. Porto Alegre, 2015. 196f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/131918>. Acesso em: 15 abr. 2019.
- SILVEIRA, Victor Natanael Schwetter. Racionalidade e Organização: as Múltiplas Faces do Enigma. **RAC**, Curitiba, v. 12, n. 4, p. 1107-1130, Out./Dez. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rac/v12n4/10.pdf>. Acesso: 14 jul. 2019.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Anotações sobre as relações entre teoria e prática. **Educ. foco**, Juiz de Fora, v. 20, n. 1, p. 113-140, mar./jun. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/19627>. Acesso: 25 mai. 2019.
- XAVIER, Jussara. MEYER, Sandra e TORRES, Vera. Composições (interseções + intervenções). In.: XAVIER, Jussara. MEYER, Sandra e Torres, Vera (orgs.). **Tubo de En-**

saio: composição [interações + intervenções]. Florianópolis: Instituto Meyer Filho, 2016.

ZANELLA, Andréa Vieira. **Perguntar, registrar, escrever: Inquietações metodológicas**. Porto Alegre: Sulina; Editora da UFRGS, 2013.

ZORDAN, Paola. Criação na perspectiva da diferença. **Revista Digital do LAV**, v. 5, p. 1-12, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/view/2135#:~:text=O%20texto%20apresenta%20conceitos%20de,no%20pensamento%20de%20Gilles%20Deleuze>. Acesso: 16 ago. 2020.

ZORDAN, Paola. **Disparos e excesso de arquivo**. In: 20°. Encontro Nacional da Associação Nacional de Pesquisa em Artes Plásticas, 2011, Rio de Janeiro/RJ. Anais do Encontro Nacional da ANPAP (Online). Rio de Janeiro (RJ): ANPAP, 2011. Disponível em: http://www.anpap.org.br/anais/2011/pdf/cpa/paola_zordan.pdf . Acesso: 06 nov. 2018.

ZORDAN, Paola. Movimentos e Matérias da Iniciação à Docência. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 525-536 547, abr./jun. 2015. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/45945>. Acesso em: 04 mai. 2020.

LINHA IV

EM PROCESSO DE EXPERIMENTAÇÃO E COMPOSIÇÃO



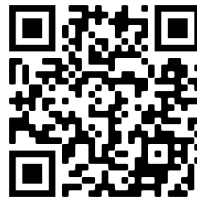
SUMÁRIO PARCIAL

I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
132			Intervalo VI				
133			4. Em processos de experimentação e composição: um plano para um pesquisar-criar				
133			Meditação somática IV				
140			Convite VI - ombros				
143			4.1 Uma multiplicidade temática				
143			Meditação somática VI				
148			Intervalo VII				
149			4.2 Uma multiplicidade problemática				
149			Meditação somática V				
155			Convite VII - pernas				
157			4.3 Objetivos				
159			4.4 Linhas de referência				
159			Meditação somática I				
162			Meditação somática II				
163			Meditação somática III				
167			Intervalo VIII				
167			Convite VIII - relaxamento				
168			Referências desta linha				

Intervalo VI

Mais uma música? Você quer ouvir?

Dance, dance, dance.. (se a música te convidar).



Artista: Taylor Swift

Música: Shake It Off

Composição: Max Martin, Taylor Swift, Shellback

4. em processo de experimentação e composição: um plano para compor um pesquisar-criar

.....

Esse plano apresenta processos de experimentação e de composição *com* as práticas de documentar, de meditar somaticamente e de inventariar. As duas primeiras estão explicitamente apresentadas, e terceira está dissolvida na escrita com o que se pensa *com* o exercício de inventariar. Os movimentos deste plano tornam-se visíveis através de linhas de escrita feitas de multiplicidades de elementos heterogêneos que se repetem compondo linhas de pensamento. Esses elementos são capturados com a escrita na tentativa de expressar uma dita coerência acadêmica por ordenações que configuram as diferentes zonas deste texto. Tais ordenações, que, tantas vezes são desordenadas pelas experimentações e ordenadas novamente por composição, estão dispostas nas páginas a seguir.

.....

MEDITAÇÃO SOMÁTICA IV

Dos modos de mover²³

.....

Obs.: Esta meditação foi escrita na captura-criação de muitos elementos das práticas citadas anteriormente e ao mesmo tempo forneceu muitos elementos para a composição de linhas de escrita desta linha IV. Ela poderia ocupar algumas páginas de outros capítulos, mas foi mantida aqui, por ter sido escrita nesse capítulo que se dedica, predominante, a efetivar experimentações e composições.

.....

Precisa-se estabelecer um **Método** para uma pesquisa. Enquanto escrevo essa meditação, penso que neste processo de pesquisar-criação há modos

23 As meditações fazem parte das práticas procedimentais utilizadas neste pesquisar-criação. Por mais que sejam numeradas, elas não são apresentadas em ordem crescente, numericamente, pois as partes textuais componentes desta investigação foram escritas sem ordem específica. Desse modo, as meditações ficaram espalhadas pelos textos que compõem este documento, não havendo uma ordem crescente estabelecida, motivo pelo qual a primeira apresentada é a “Meditação 04”. Cabe ressaltar, também, que algumas meditações estão com tom de memorial ou relato exaltando um EU, mas isso se modificou no decorrer do pesquisar-criação ocorrendo a transição desse EU para um *corpo-professor*, o que produziu, assim, meditações com outro tom. Além disso, destaca-se que elementos variados, conceitos e problematizações constantes em algumas meditações parecem não compor o pesquisar-criação. Isso acontece porque o pesquisar-criação foi sendo composto aos poucos e com o passar do tempo o modo de pensar e operar nestes processos foi se modificando. Assim, algumas meditações foram mantidas do modo como foram escritas desde o início, justamente para que seja possível observar os movimentos e deslocamentos realizados, algumas foram atualizadas e outras foram escritas no decorrer e final do processo.

de proceder que já estão em andamento há muito tempo. Os modos de pesquisar-criar, nessa proposta, já se constituíram, apesar de surgirem, sempre, surpresas nos modos de proceder. Mas neste momento, coloco-me a meditar acerca dos modos de proceder que foram se estabelecendo e que não estavam previamente dados como um método definido. Agora tento pensar *com* isso que já se estabeleceu, como uma proposta de caminho a seguir/produzir, sem mapa, sem bússola, sem gps... com surpresas, provavelmente.

.....
Método - Algo que a cada dia me chama mais a atenção, nas discussões que participo, em aulas que ministro, em cursos onde estou como aluno, em pesquisas que leio, é fato de que sempre precisamos falar *sobre* algo. É mais comum encontrar as discussões que tratam da relação do *sujeito que vai a campo, observa um objeto e desenvolve uma pesquisa sobre esse objeto, e fala sobre essas observações realizadas*. Mas essa relação não fica só na pesquisa, mas, também, em outras situações como as que foram citadas recentemente, onde se opera mais ou menos da mesma forma – *sujeito x objeto*.

.....
Normalmente...

- Precisa-se escolher documentos diversos, estruturas curriculares, obras de artes visuais, espetáculos cênicos para servirem de objeto e serem analisados em uma pesquisa;

- Precisa-se escolher determinados sujeitos para entrevistar e analisar as falas e em seguida escrever sobre elas;

- Precisa-se observar um órgão do corpo humano, uma planta, seres humanos, professores(as) em aulas, alunos(as) realizando atividades, as estruturas das cidades e coletar dados para analisar;

.....
Há muitas outras delimitações que podem ser feitas para se falar *sobre* algo em uma pesquisa, porém é sempre *sobre* algo. No campo das artes já se adotou o relato de experiência e no campo da educação, em algumas licenciaturas, já se adotou o relato de estágio. Se fala *sobre* a experiência de ter vivido/realizado uma obra artística e/ou ter ministrado aulas em um estágio docente.

.....
Nesses casos citados se fala *sobre* alguma coisa, situação, circunstância, pessoa, corpo, produto, elemento químico... Fala-se sobre: como é, como funciona, do que é feito, pra que serve, como se relaciona ou fala-se como foi realizado, como foi vivido, como foi experimentado...

.....
Não há nada de errado nisso, tudo isso é validado, reconhecido, respeitado, tem sua importância e função para a humanidade, para áreas e disciplinas do conhecimento. Só me incomoda quando entra em jogo os discursos hegemônicos como estratégia de disputa de poder, legitimando apenas alguns tipos de pesquisa. Isso, tantas vezes, se fortalece com um estatuto de verdade, de verdadeiro conhecimento, produzindo efeitos nas condutas e escolhas dos corpos-professores. Mas não vou me ocupar disso. Não nesse momento.

.....
**# 1 – com
(o sobre e o em)**

O *sobre* não some. Não deixamos de recorrer ao *sobre*, não o negamos. Mas,

às vezes, estamos próximo do *em*, quando falamos de pesquisas *em* dança, *em* teatro, *em* educação, *em* biologia... buscamos legitimar os conhecimentos produzidos *em* cada área. Mas, tantas vezes, no *em*, é comum haver uma grande parcela de *sobre*.

.....

Mas neste pesquisar-criação se investe no *com*. O *sobre* e o *em* podem fazer parte, e de alguma forma farão, mas investe-se no *com*. Como Deleuze e Guattari (1995) quando falam do rizoma, do mapa, que não é decalque. “A orquídea não reproduz o decalque da vespa, ela compõe um mapa com a vespa no seio de um rizoma” (DELEUZE E GUATTARI, 1995, p. 22). Assim também como os intercessores pensados por Deleuze, “(...) ‘são instrumentos, técnicos, operadores’ a serviço de seu pensamento, no seio do qual eles se articulam, de acordo com os movimentos que são capazes de propor, os problemas que surgem e as relações que podem estabelecer entre si” (SANTOS, 2014, p. 325). Pois para Deleuze, “a criação são os intercessores” (2010, p. 160), e digo que pensamos e pesquisamos *com* os intercessores, que neste pesquisar-criação podem ser as práticas para as quais um corpo-professor se volta.

.....

Pensar, escrever, criar, pesquisar, dançar, mover *com*. *Com* os intercessores... com as práticas. “Um pesquisar-criação *com*, pode ser *em*, também pode ser *sobre*, mas não abrindo mão do *com*. Não precisamos brigar, crucificar e nos colocar contra normas, regras e dogmas, mas podemos (e quem sabe necessitamos) criar *com* elas e a partir delas, produzindo fissuras, vazamentos, outros modos de pesquisar”. (Caderno V – Estudos para uma tese, 2018, p. 13)²⁴.

.....

“Operando *com* tudo o que se faz, já produz um pesquisar-criação. O *com* vem a ser experimentação constante, ou seja, reverberações de tudo aquilo que se faz, que se pratica, que se coloca em ação, que se vive... O *com* é produtivo, *com* ele se produz, se cria, se pensa, se movimenta, se faz inferência, se fatura as imagens dogmáticas do pensamento. Tratar do *com* vem a ser não dizer o que algo “é” (e também dizer o que “é”, paradoxalmente), mas falar da potência desse algo, do que pode esse algo, do que pode vir a ser, do que se pode fazer *com* esse algo, do que se pode pensar *com* esse algo. Não se trata de identificar algo nesse algo, mas de permitir que as intensidades reverberem”. (Caderno V – Estudos para uma tese, 2018, p. 08). Mas o *com* também pode produzir desastres, o *com* não é a salvação, mas uma possibilidade. Sempre há perigo, como já avisou Foucault (2010).

.....

“Não é *sobre* corpos, não é *em* corpos, mas sim, *com* corpos. Junto. Não se está nem antes, nem depois, mas se pensa junto, enquanto se faz algo, enquanto se pesquisa, enquanto se experimenta. Isso aprendi *com* a dança. O *com* apresenta o processo, aquilo que está acontecendo e não se sabe ainda como definir... Devir. O *com* tensiona, faz pensar, criar, agir... performar. Se é processo, então estamos tratando de experimentação. Operando *com*, se está produzindo algo que ao mesmo tempo nos produz. *Com*, é um modo de operar, de pensar que não se sabe previamente o que irá produzir e talvez nem

24 São 9 os *Cadernos de Estudos para uma Tese* produzidos neste percurso de pesquisar-criar. Estes foram mencionados quando nos referimos a *prática de documentar* na Linha III (capítulo anterior). Suas informações poderão ser acessadas na lista de referências no final deste texto.

produza”. (Caderno V – Estudos para para uma tese, 2018, p. 06).

Nada aprendemos com aquele que nos diz: faça como eu. Nossos únicos mestres são aqueles que nos dizem “faça comigo” e que, em vez de nos propor gestos a serem reproduzidos, sabem emitir signos a serem desenvolvidos no heterogêneo. (DELEUZE, 2006, p. 48)

.....
- 2 dados

“Não se trata de coletar dados... do sujeito pesquisador que vai a campo e coleta dados. Mas sim de se pensar no encontro *com* as experimentações. Então não vou a campo coletar dados para posteriormente analisar. Mas criar condições que possibilitem determinados movimentos, com graus de (im)previsibilidades, que, *com* isso, podemos viver experimentações. E assim se faz um pesquisar-criação pensando *com*. (Caderno I – Estudos para uma tese, 2017, p. 08). Os dados são, aos poucos, criados! Os dados são produzidos. São elementos.

.....
3 - experimentação

“Para se lançar em processo de experimentação, precisa-se romper com o mundo das ideias, com a transcendência... se desapegar do dito ideal e se deixar levar pelos movimentos das circunstâncias. Aceitar os ditos erros e estar atento a potência do acaso, dos acontecimentos. Em um processo de experimentação precisa-se abandonar o juízo moral”. (Caderno I – Estudos para uma tese, 2017, p. 36). O conhecimento não está pronto no mundo das ideias e precisa ser representado em uma pesquisa neste mundo. O conhecimento é uma invenção (NIETZSCHE, 2005). O conhecimento é produzido nesse mundo, num plano de experimentação onde capturas são feitas e muitas coisas escapam... Não sei, e assumo não saber, para algo poder conhecer – experimentação.

.....
4 - Método corporal - ascético²⁵

“Há uma educação sem corpo, tanto na formação de professores, quanto nos processos de escolarização, e, também em muitos outros espaços e momentos educativos” (Caderno III – Estudos para uma tese, 2018, p. 19). Também há pesquisa sem corpo. A dança me ensinou a dar corpo a tudo, na verdade, a perceber que tudo pode ser da ordem do corpo. Por isso busco dar corpo à educação, pensar uma educação *com* um corpo (além da mente, da razão, das racionalidades já bem valoradas). Para assim, fazer do ato de pesquisar, um processo *com* o corpo, um pesquisar-criação de um corpo-professor.

.....
“Em uma educação sem corpo, quando o corpo aparece acaba sempre sendo tratado como matéria a ser estudada pela biologia, medicina e outras ciências. Não digo que isso seja ruim, mas destaco que o corpo, tantas vezes, acaba sendo somente objeto da ciência. Sendo inferior as mentes pensantes que podem dizer o que ele é e o que pode curá-lo. Às vezes, também, buscam silenciá-lo em pesquisas e processos educativos como tentativa de resolver os problemas”. (Caderno III – Estudos para uma tese, 2018, p. 19). Em algumas áreas o corpo já conquistou um pouco de espaço e já pode ser considerado

25 Até certo momento deste pesquisar-criação, se pensava nessa proposta o conceito de ascese, mas depois de um tempo a proposta foi tomando outros rumos e este conceito não foi operacionalizado.

mais reconhecido.

.....
“Assim repenso a noção de método, tendo em vista uma educação *com* corpo, uma educação que se dá operando *com* um método ascético, com procedimentos ascéticos, tomando a vida (e o corpo) por disparadora de saberes para um pesquisar-criação. (...). Pois não se trata do sujeito pensante ou do sujeito do conhecimento, mas de um corpo que constantemente se torna outro... de um corpo que nos encontros e exercícios *com* práticas faz pesquisa e cria, sempre em processo de se tornar um corpo-professor. Uma educação *com* corpo cria e experimenta”. (Caderno III – Estudos para uma tese, 2018, p. 19-20). Um modo somático de proceder.

.....
“A noção de método científico inaugurada por *René Descartes* é produto de aplicações e inferências técnicas possibilitadas pela razão para encontrar a verdade nas ciências. Sabe-se, com isso, que o método científico é racional. Nessa lógica o corpo é considerado uma substância de menor importância. Sendo assim, propõe-se um método corporal, um método ascético que não nega a razão, mas também não a prioriza, não a hegemoniza. Um método que leva em consideração a(s) multiplicidade(s) que se compõe *com* um corpo... Um método que não nega o pensamento (pois pensar é corporal), também não nega a ordenação proposta por *Descartes*, mas olha para tudo isso por outra perspectiva. Nessa outra perspectiva o conhecimento é inventado. Então, essa invenção nos produz, produz os corpos que constantemente nos tornamos, corpos que não são ignorados, mas são condição para os movimentos de subjetivação. Pensando-se assim, um método ascético”. Um método somático. (Caderno III – Estudos para uma tese, 2018, p. 20-22).

.....
Tudo isso interessa para a criação do método de pesquisar-criação, um método que está se constituindo (mas, também, já se constituiu), mas por enquanto preciso tratar dos procedimentos operacionalizados neste pesquisar-criar.

.....
5 - Corpo

Procedimentos para dar corpo à pesquisa e para pesquisar *com* um corpo pensante, um corpo em ação, um corpo que performa as regularidades e inventa conhecimentos, um corpo-professor que investe na descontinuidade das racionalidades que moldam as condutas.

.....
Os procedimentos são corporais, é desse corpo que se trata nesse pesquisar-criação, do corpo que é constituído pelos investimentos políticos, nos quais os procedimentos escolhidos indicam suas ações, suas possibilidades de agir, sua performatividade. Deve-se investir num corpo para colocá-lo a dançar *com* os procedimentos, para *com* eles compor um pesquisar-criação, para performar as regras, para criar *com*...

.....
Busca-se assim, procedimentos imanentes, na tentativa de driblar, em alguns momentos pelo menos, a divisão reducionista dos dois mundos (das ideias e das sensações). Busca-se produzir um plano de multiplicidades...

.....
6 - Composição

Penso *com* a dança...

A busca pela composição é uma das características iminentes aos procedimentos. O corpo-professor coloca-se em experimentação no processo de pesquisar-criação, e tudo o que surte disso, pode ser elemento para composição desta investigação. Mas a experimentação mencionada, já pode ser a composição em si. Algo que não se tem como saber previamente. Porém nem tudo irá compor esse processo. Por mais que se diga “composição”, há também a constituição de um plano, no qual a multiplicidade de elementos e intensidades podem traçar linhas que compõem esse plano.

(...) o plano de composição aparece pouco a pouco, para a vida, para a morte, compostos de sensação que ele edifica no curso do tempo perdido, até aparecer em si mesmo com o tempo reencontrado, a força, ou antes as forças, do tempo puro tornadas sensíveis. (DELEUZE e GUATTARI, 1992, p. 223).

- Compor um pesquisar-criação; Compor *com* um pesquisar-criação;
- Compor as práticas; Compor *com* as práticas;
- Compor um corpo-professor; Compor *com* um corpo-professor;
- Compor as experimentações; Compor *com* as experimentações;
- Compor as relações consigo; Compor *com* as relações consigo;
- Compor as descontinuidades das racionalidades pedagógicas; Compor *com* as descontinuidades das racionalidades pedagógicas;
- Compor elementos, linhas, (des)ordenações²⁶, planos, documentos, inventários, ações... e compor *com* tudo isso;
- *Com* = junto;
- Por = posicionar;
- *Com* + posição = junto, posicionando as ações, os movimentos;
- *Com* + por = posicionar elementos nos planos de composição, de imanência de experimentação. Elementos que precisam ser posicionados a cada vez que se quiser capturar algo, pois nesses planos tudo está em movimento;

.....
Compor um pesquisar-criação é como compor um texto...

“Compor um texto é como compor uma coreografia: um trabalho constante para engendrar uma lógica, ou, o tal do nexa, a partir dos elementos escolhidos para *estarem ali*. Muitas vezes, no ato da composição, nos valemos de elementos díspares: e isso também pode ser jogo, mas nos requer atenção redobrada”. (PALUDO, 2015, p. 13)

.....
Me lanço em experimentação para compor, mas isso não faço sozinho, Escolhas são feitas para compor *com* tantos outros e outras: faço *com* as sensações, *com* as aulas que ministro, *com* os trabalhos artísticos que crio, *com* os textos que leio, *com* os autores que persigo, *com* as anotações nos cadernos, *com*... Isso me lembra as composições coreográficas com grupos e coletivos de artistas: “(...) situações de composição coreográfica, nas quais as decisões devem ser efetuadas, muitas vezes, de maneira coletiva – com intensidades de tensão variáveis”. (PALUDO, 2015, p. 98). Escolher, decidir, separar, agrupar, mover... aí já se está compondo.

“*Composição coreográfica* seria o conjunto de ações necessárias para configurar a forma – a coreografia; abarca os movimentos dos bailarinos, o uso do

espaço, do tempo, bem como outras escolhas que participarão da forma, tais como a cor e a textura de um tecido para o figurino; a intensidade e a cor da luz, caso se use o recurso; a hora do dia e o lugar, caso a composição seja feita com intenções de ser mostrada ao ar livre; os elementos cenográficos; a trilha sonora e outros fatores que forem necessários para trazer à tona a forma”. (PALUDO, 2015, p. 36-37)

.....

A composição de um pesquisar-criação também envolve diversos elementos, movimentos do corpo-professor nas variadas práticas, movimentos da escrita, o uso do espaço e do tempo e tantas outras escolhas que dizem respeito a forma (o devir acho que eu não escolho, acontece), ao estilo, à perspectiva... é importante ter uma trilha sonora para relaxar. Assim como outros elementos necessários, que possam surgir, para compor um pesquisar-criação.

“É uma busca que parece caminhar por si. Uma busca sem objeto. Sempre gostei de pensar a composição por aí, como algo cujo sentido se anuncia por si e da qual o artista é agente, mas não é autor, pois maneja o sentido sem contudo controlar-lhe o rumo”. (ROCHA, 2016, p. 218).

- São movimentos que dizem respeito a cada corpo-professor;
- Os movimentos não são do sujeito e do objeto, mas dos corpos em encontros possíveis no decorrer da vida, no exercício das práticas (possíveis intercessores);
- Não vem muito ao caso o que se gosta, pois o que pode se dar, pode fugir do controle de quem está envolvido e do gosto em questão;
- Um corpo-professor é agente;
- Pois tenta guiar o processo de composição e de instauração dos planos, mas nem tudo segue o rumo esperado – os acontecimentos podem roubar a cena.

“O movimento de dança, entendido aqui como *acontecimento*, vale, então, no contexto no qual se insere e pelo plano de composição ao qual pertence e o qual conforma. É precisamente esta correspondência que fabrica o tipo de sentido que importa aqui. *Quando* o plano de composição se constitui é o mesmo *quando* (correlativa e não sequencialmente) o sensível produz sentido. Um sentido, portanto, imanente”. (ROCHA, 2016, p. 219).

.....

Quando o plano de composição se constitui, as linhas de variação ocupam o espaço. Se tornam imanentes ao plano. Sendo o corpo-professor passível de se lançar em experimentação.

Um plano de experimentação, de um pesquisar-criação, é uma zona de movimentação de elementos diferenciais, heterogêneos, intensivos e ativos, destacando-se a singularidade de cada elemento, não deixando de constituir uma multiplicidade. Toda criação em questão, pode ser fruto do cruzamento de vários planos: de composição, de imanência, de experimentação, de referência...

“Um plano de composição é uma zona de distribuição de elementos diferenciais heterogêneos intensos e ativos, ressoando em consistência singular, mas sem se reduzir a uma ‘unidade’. Todo objeto estético envolve em sua construção a ativação de mais de um plano de composição”. (LEPECKI, 2010, p. 13).

.....

7 - Imanência

“O que é um plano de imanência da dança? É um plano de movimento. Mas

não de qualquer movimento indiferentemente” (GIL, 2004, p. 107). O movimento de um plano de imanência se faz necessário para um pesquisar-criação, precisa manter o movimento e manter-se em movimento. Não há composição sem movimento, não há linhas de variação sem movimento, não há plano sem movimento... os modos de proceder são movimentos. O exercício de olhar para as práticas se dá em movimento...

8 - Procedimentos

Qual o método utilizado para criar o método de pesquisar-criação?

Não tem método delineado ainda, mas tenho pistas desse possível método, porém alguns procedimentos foram tomando conta da proposta, foram crescendo e se instalaram, mas não paralisaram... Agora são práticas procedimentais...

Convite VI - ombros:

- Pegue uma toalha. Fique em pé com as costas escoradas em uma parede. Deixe os braços estendidos com as mãos nas laterais do corpo próxima ao quadril. Mantenha as mãos nas laterais e segure a toalha com as duas mãos como se estivesse segurando uma barra de exercícios de musculação. Deixe a distância entre uma mão e outra, mais ou menos, da largura de seus ombros.
- Mantenha as costas apoiadas na parede, deixe os braços e toalhas estendidos. Eleve, lentamente, os braços até onde conseguir, se possível eleve até os braços chegarem perto das orelhas e as mãos se aproximarem da parede. Após feito isso, desça, lentamente, os braços estendidos segurando a toalha. Repita isso quatro (4) vezes.
- A movimentação deve ser semelhante ao demonstrado na imagem a seguir, porém, substitua a barra por uma toalha. Não esqueça de inspirar e expirar profundamente durante essa experimentação.

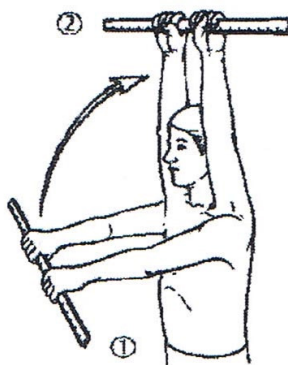


Figura 08: Imagem de exercício de tratamento de ombro²⁷.

27 Imagem do site de *Dr. Hilton Vargas Luft* - Especialista em ombro e cotovelo. Disponível em: <http://www.drdoombro.com.br/ombrofisio.html>. Acesso: 22 jul. 2020.

Pois não se trata do "sujeito pensante" ou do sujeito do conhecimento, mas de um "corpo em subjetivação" de um corpo que constantemente se torna outro... de um corpo que no encontro com interesses "pesquisa e cria" e nesse processo torna-se professor, formase, educa, experimenta "com" o corpo.

10/07/2018 Em casa

Um método corporal

Se a noção de método científico inaugurada por René Descartes é produto de aplicações e inferências técnicas possibilitada pela "RAÇÃO" para encontrar a verdade nas ciências, pode-se pensar que o método científico é produto da razão, um método racional. Nessa lógica o corpo é considerado

20) uma substância ~~de~~ de menor

Figura 09: Caderno de Estudos para a Tese III, p. 20.

importância.

sendo assim ~~proprio~~ um
um método corporal, um método
arético que não privilegia a razão,
mas um método que leva em
consideração a(s) ~~na~~ multiplicidade(s)
que compõem um corpo, sejam
estas agrupadas, a atitude de
estudo, em materialidade
corporal e intensidade corpórea.


Um método que não nega
o pensamento, a razão, a ordenação
proposta por Descartes, mas isso
de outra perspectiva, não qual os
toma por conhecimentos inventados
(Nietzsche), e sendo montados
de algum modo nos produzem
"socialmente". Então se tudo isso
nos produz, produz esses corpos
que constantemente nos tornamos,
por isso não é ignorado, mas 
essas são tiradas de um
patamar hegemônico e são criadas
por produções que nos colocam

Figura 10: Caderno de Estudos para a Tese III, p. 21.

A meditação somática a seguir, traz o empenho de um corpo-professor em realizar possíveis articulações com os elementos que possam vir a compor uma multiplicidade temática. Esses elementos emergem dos registros documentados durante esse pesquisar-criação, de estudos, de vivências e do pensamento que se produz *com* isso. Por ser um **exercício de experimentação**, na meditação, não há compromisso com um resultado específico e nem com possíveis coerências, não há uma preocupação prévia em realizar uma escrita que esclareça todos os elementos apresentados.

Por vezes apresenta-se, através de citações, algumas passagens dos registros realizados nos *cadernos de estudos para uma tese* e citações de autores(as) lembrados(as) durante a escrita. Algumas passagens são citadas do mesmo modo como foram escritas nos cadernos e, em outras vezes são colocadas em movimento, o que possibilita modificá-las. Notas de rodapé foram inseridas, para tentar esclarecer um pouco mais sobre alguns elementos apresentados e, desse modo, contribuir para que leitores(as) possam conhecer mais sobre o caminho trilhado.

É possível observar que a meditação não resolve problemas e nem sempre esclarece as articulações já realizadas, mas lança questões e tenta articulá-las. Entretanto, algumas questões são abandonadas ou apenas lançadas nas linhas compostas, trata-se de um exercício de pensamento e de escrita e não da busca de respostas finais.

Após a meditação, apresenta-se um texto com algumas articulações realizadas *com* e a partir do exercício meditativo, podendo haver outros elementos que não foram apresentados explicitamente nesse exercício. Assim, busca-se mostrar a composição de uma multiplicidade temática.

..•

MEDITAÇÃO SOMÁTICA VI

Da multiplicidade de temas em possíveis articulações

Escrever e tentar esclarecer um **tema** de uma pesquisa costuma ser, para mim, um processo confuso. Dizer “o tema é”, acaba sendo quase impossível se tiver que definir em uma única palavra ou expressão. Hoje consigo dizer que o tema vem a ser uma multiplicidade. Assim como Deleuze e Guattari (1995, p. 11) dizem em *Mil Platôs I* – “(...) cada um de nós era vários (...)” -

refiro-me a um tema, a uma pesquisa (um pesquisar-criação) e a todos(as) que estão comigo nesse processo, pois não pesquiso sozinho. Por esse motivo me sinto perturbado quando preciso dizer “eu”, eu pesquiso. Até por isso me lembro do “eu” cartesiano. Porém, preciso assumir o “eu”, em muitos momentos, esse “eu” que se posiciona e diz um tema. Por isso, atrai-me a frase: “Não chegar ao ponto em que não se diz mais EU, mas ao ponto em que já não tem qualquer importância dizer ou não dizer EU. Não somos mais nós mesmos. Cada um reconhecerá os seus. Fomos ajudados, aspirados, multiplicados”. (DELEUZE e GUATTARI, 1995, p. 11). Sigo lendo:

3º - Princípio de multiplicidade: é somente quando o múltiplo é efetivamente tratado como substantivo, multiplicidade, que ele não tem mais nenhuma relação com o uno como sujeito ou como objeto, como realidade natural ou espiritual, como imagem e mundo. As multiplicidades são rizomáticas e denunciam as pseudomultiplicidades arborescentes. Inexistência, pois, de unidade que ainda sirva de pivô no objeto ou que se divida no sujeito. (...). Uma multiplicidade não tem sujeito nem objeto, mas somente determinações, grandezas, dimensões que não podem crescer sem que mude de natureza (as leis de combinação crescem então com a multiplicidade). (DELEUZE e GUATTARI, 1995, p. 16).

.....

#1 – tateei

o tema, entendendo-o por multiplicidade, algo que estudei com a noção de rizoma e cartografia nos encontros dos *Estudos do Corpo* nos anos de 2015, 2016 e um pouco em 2017²⁸, além de já ter estudado nos seminários quando cursei durante o mestrado²⁹. Foram nesses estudos que eu já traçava esquemas temáticos nos quais a multiplicidade já aparecia e disso foi se configurando algo que passei a descrever como uma possível “relação de um corpo no encontro com intercessores” (um encontro entre corpo e intercessores) no lugar da *relação sujeito x objeto* (Caderno “0” – Estudos para uma tese, 2016, p. 40, 52, 56, 62, 63, 64, 65...) ³⁰. Nesse momento, já estava em jogo um pensar-dançar-escrever-pesquisar-estudar *com*, de inspiração deleuzeana, é claro, e, com isso, já esboçava as linhas de variação, o plano de experimentação, as operações e ordenações, tratando de tudo isso na formação de um professor.

.....

28 *Estudos do Corpo* é um projeto criado pelo corpo-professor deste pesquisar-criação, realizado desde 2012/01 com variadas ações, sendo uma delas os *Encontros para Práticas de Estudos* que, nos anos de 2015 e 2016 foram realizados como Ação de Extensão/UFRGS intitulada *ESTUDOS DO CORPO: DIFERENÇA – ARTES – EDUCAÇÃO*, tendo como proponente e colaboradora a Prof^a Daniele Noal Gai da Faculdade de Educação UFRGS. No ano de 2017, os *Estudos do Corpo* passam a compor as atividades da ação de extensão *Arte, Corpo e Ensigno: Produções*, coordenado pela Prof^a. Dr^a Paola Zordan vinculada ao *Instituto de Artes (IA)*. Desde 2012/01, essas atividades são realizadas pelo corpo-professor aqui citado.

29 Mestrado cursado entre os anos de 2012 e 2014, no *Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS*, na linha de pesquisa *Filosofias da Diferença e Educação*, sob a orientação do Prof. Dr. Samuel Edmundo Lopez Bello. Os seminários citados, realizados durante o Mestrado, foram ministrados pelos(as) Prof^{as}. Dr^{as}. Paola Zordan, Prof^a. Dr^a. Sandra Mara Corazza e o Prof. Dr. Samuel Bello.

30 Nas Meditações anteriores a esta, os *Cadernos de Tese* ainda não eram citados. A partir dessa Meditação 06, esses cadernos passam a ser utilizados e, além disso, apresentados, posteriormente, nos procedimentos deste pesquisar-criação.

#2 – Indefini

o tema... e anotei em um dos cadernos da tese algumas observações. “As (in)definições de uma pesquisa são traçadas para se produzir movimentos com o que ainda não se sabe (o que isso possa ser). Normalmente não se define algo que não se tenha certeza, que esteja cheio de dúvidas, que não faça sentido, que pareça estranho, que tenha brechas vagas, que não se saiba objetivamente dizer algo sobre. Mas disso se precisa tirar uma definição, que nem se sabe se é bem isso que se quer e/ou que se quer dizer, mostrar, apresentar, problematizar... Se define um indefinido, e nesse paradoxo e *com* esse paradoxo se produz movimento para um pesquisar-criação”. (Caderno I – Estudos para uma tese, 2017, p. 4).

#3 – Escrevi

em um dos cadernos que “não tenho objeto de pesquisa, mas multiplicidade de intercessores” (Caderno I – Estudos para uma tese, 2017, p. 6). Não sei bem se tenho ou não objeto, não me preocupo mais com isso, mas penso mais nas linhas de variação que são produzidas no diversos encontros da vida de um professor, das linhas que enredam e demarcam territórios, que atravessam as certezas e mudam a direção do olhar, como nas aulas de dança contemporânea do *Cartografar Corpos a Dançar*³¹. Quando ministro essas aulas, sou atravessado pelas linhas de movimentos que os corpos participantes produzem, e penso que essa multiplicidade de linhas traça planos, são imanes umas às outras e a todas as circunstâncias pedagógicas e artísticas nas quais eu atuo. Um plano... vários planos... imanência... um pesquisar-criação nas experimentações que ocorrem dia-a-dia na vida de um corpo-professor.

O plano de imanência toma do caos determinações, com as quais faz seus movimentos infinitos ou seus traços diagramáticos. Pode-se, deve-se então supor uma multiplicidade de planos, já que nenhuma abraçaria todo o caos sem nele recair, e que todos retêm apenas movimentos que se deixam dobrar juntos. (...) Cada plano opera uma seleção do que cabe de direito ao pensamento, mas é esta seleção que varia de um para outro. Cada plano de imanência é Uno-*Todo*: não é parcial como um conjunto científico, nem fragmentário como os conceitos, mas distributivo, é um “cada um”. O plano de imanência é *folhado*. (DELEUZE e GUATTARI, 1992, p. 62)

#4 – Esquematizei

o tema. Foi necessário criar algo, compor algo para um pesquisar-criação. “Criar é um ato de escolha, que necessariamente é precedido pela discriminação dos elementos que compõem aquela multiplicidade”. (AMARAL, 2002, p. 14). Pois precisa-se, pelo menos, da multiplicidade temática para deixar reverberar no processo de um pesquisar-criação, para assim pensar *com* essa multiplicidade temática. “Pensamos, criamos, operamos, pesquisamos com algo que nos afetou. O que fazer *com* o que nos afeta? Criar

31 *Cartografar Corpos a Dançar* são aulas regulares de dança contemporâneas que integram as atividades dos *Estudos do Corpo*. Essas aulas são ministradas por este corpo-professor desde 2017, porém, anteriormente, no ano de 2016, essas aulas aconteceram através de oficinas isoladas. Salienta-se que essas aulas foram tema do trabalho de conclusão deste corpo-professor, no curso de *Licenciatura em Dança (UFRGS)*, orientado pelo Prof^a Dr^a Flávia Pilla do Vale, intitulado *Cartografar corpos a dançar: pesquisa, criação e educação na constituição de aulas de dança*. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/179140>.

condições para experimentações *com* o que nos afeta, já fazendo outra coisa com tudo isso” (Caderno I – Estudos para uma tese, 2017, p. 34).

.....

Neste pesquisar-criação não se assume um tema, mas uma **multiplicidade temática**, uma **multiplicidade de elementos temáticos** que são **componentes**, ou seja, que compõe esse pesquisar. **Movimentar essa multiplicidade de elementos temáticos** na investigação não só **compõe um pesquisar-criação**, mas também faz parte da **constituição de um corpo-professor** que continuará se compondo nesse processo, no encontro com demais elementos.

.....
.....
.....
.....

Essa **multiplicidade temática** trata dos **processos de experimentação e composição de um corpo-professor** que tensionam o tema **formação de professores e seu modelos implícitos**. Trata-se de processos nos quais pensa-se que **corpo e professor** são imanentes, assim como o ato de pesquisar e ato de criar - um **pesquisar-criação**. Essa multiplicidade temática aponta para a possibilidade de criar condições para a aprendizagem daquele se colocar no exercício de ensinar.

.....
.....
.....
.....
.....

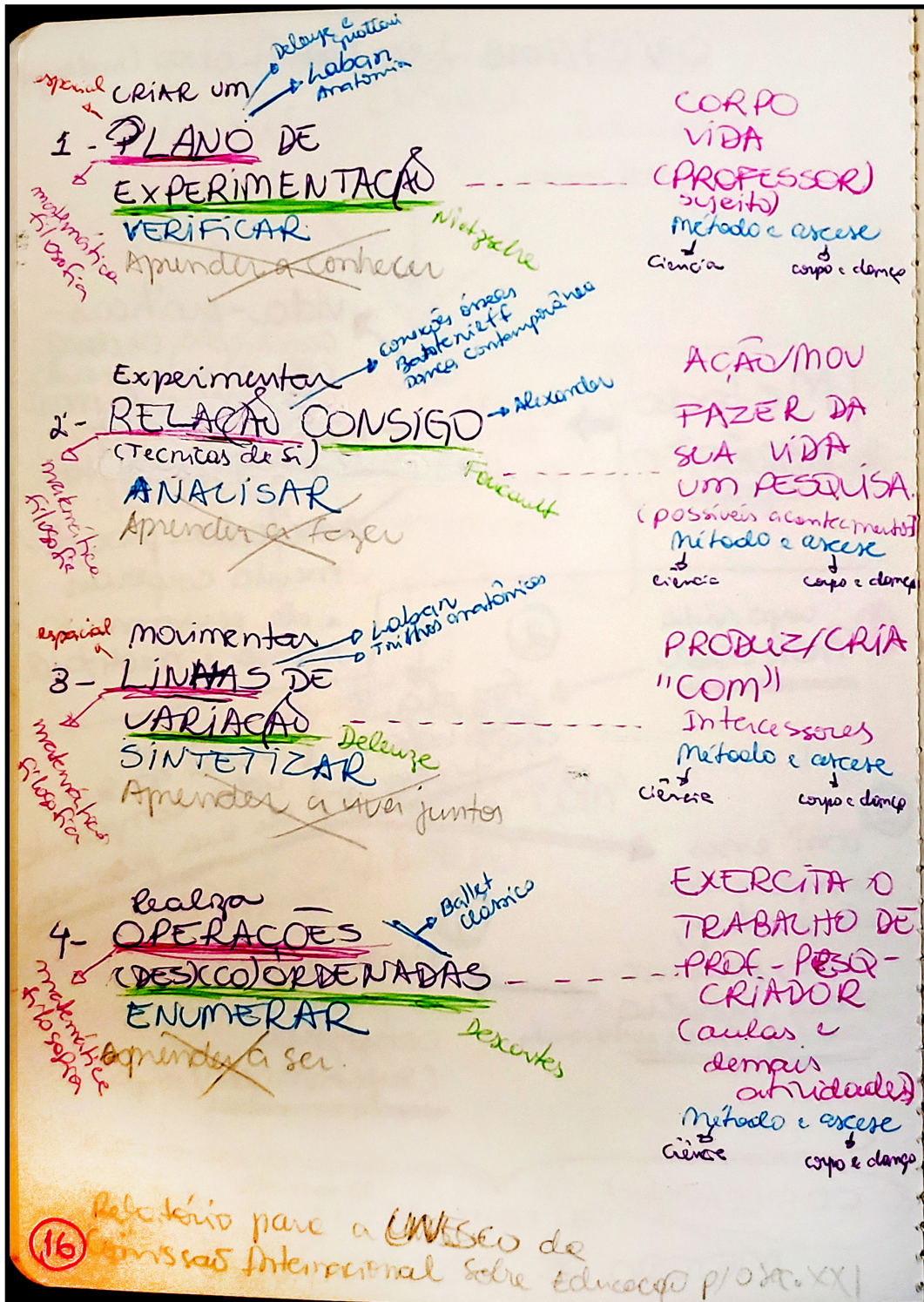


Figura 11: Caderno de Estudos para a Tese, p. 16.

Intervalo VII

Ouçã!

Você quer dançar? Dance, dance, dance...



Artista: Liniker e os Caramelows

Música: Zero

Composição: Liniker Barros

• • • •
 • • • •
 • • • •
 • • • •

MEDITAÇÃO SOMÁTICA V ...

Dos elementos que acionam problematizações

...

Qual o **problema** desta pesquisa? Qual o problema deste pesquisar-criação? Como tratar de um problema tendo em vista a multiplicidade que se apresenta no tema? Existem crenças, dogmas e definições bem específicas de problemas de pesquisa: “O termo problema aponta para algo que está diante de nós como obstáculo, como dificuldade” (PAVIANI, 2013, p. 28). Aí está um dos problemas do problema, essa tal da dificuldade. Partamos do princípio de que se trata de uma dificuldade, então devemos superá-la buscando uma solução. Mas se essa dificuldade não necessitar de uma solução, mas de movimentos que a façam produtiva, no sentido de criar possibilidades? Talvez o problema seja isso, algo que nos inquieta e nos coloque no movimento de tatear o corpo que nos tornamos no encontro com essa tal dificuldade... Algo que nos coloque no exercício de ver possibilidades na superfície da pele, ver possibilidade de como desenrolar um novelo de linha e observar suas variações... E assim, *com* isso, criar algo.

...

#1 – Pensei:

Aprendemos que o problema de uma pesquisa

“(...) deve ser formulado de maneira bastante específica e precisa, sob a pena de o trabalho inteiro ruir posteriormente. Ou seja, o problema consiste em uma *pergunta* (por isso também é denominado questão de pesquisa) bem delimitada, clara e operacional. De fato, trata-se de uma especificação maior do tema, em forma de pergunta: a questão que o pesquisador deseja ver respondida na conclusão de sua pesquisa”. (APPOLINÁRIO, 2012, p. 74).

Mas se um pesquisar-criação não se propuser a buscar uma conclusão, e sim, se propor a criar um plano de possibilidades que possa seguir se desdobrando? E se a conclusão for o convite para olhar para tudo o que se deu, para

os movimentos do processo, para as linhas que variaram, para os planos que se estabeleceram, para as (des)ordenações operacionalizadas e para os exercícios ascéticos (consigo, com os corpos que nos tornamos)? Appolinário (2012) aponta mais indicações, de que o problema pode se referir a “existência de um fenômeno”, “descrição e classificação de um fenômeno”, “composição de um fenômeno”, “aspectos relacionais de um fenômeno”, “descrição e comparação entre os elementos de um fenômeno”, “causalidade de um fenômeno”, “causalidade-comparatividade de um fenômeno” e “causalidade-comparatividade interacionista de um fenômeno”. Além disso, o autor ressalta, que se faz necessário refletir se “esse problema é novo?”, se “esse problema é relevante social ou cientificamente” e se “esse problema pode ser respondido, dado o atual nível de desenvolvimento da área científica em questão?”. (APPOLINÁRIO, 2012, p. 75-76).

.....

Fenômeno? Mas se resolvesse tratar de acontecimentos, ao modo de *Deleuze*? Se este pesquisar-criação se der num plano de experimentação, não faz muito sentido perguntar sobre a novidade desse problema, pois, se é experimentação, o problema está sempre se constituindo. Sobre a relevância social ou científica, prefiro dizer que busco investir numa relevância educacional na formação de um corpo-professor, e *com* isso algum conhecimento acaba sendo produzido. Talvez nem seja relevância educacional, mas a produção de sentidos outros, pois se há determinados conhecimentos em jogo, há relações de poder na disputa por soluções por determinados caminhos... Sobre a última pergunta, penso que as áreas em questão já estão colocadas, já estão dadas, então, penso na composição dos planos de pensamento, pois, “os planos, é necessário fazê-los, e os problemas, colocá-los” (DELEUZE e GUATTARI, 1992, p. 36). Então, se tiver que manter todas essas questões e indicações, que seja para pensar *com* elas...

E se podemos continuar sendo platônicos, cartesianos ou kantianos hoje, é porque temos direito de pensar que seus conceitos podem ser reativados em nossos problemas e inspirar os conceitos que é necessário criar. E qual é a melhor maneira de seguir os grandes filósofos, repetir o que eles disseram, ou então fazer o que eles fizeram, isto é, criar conceitos para problemas que mudam necessariamente? (DELEUZE e GUATTARI, 1992, p. 36-37).

.....

Agora nesse momento estou criando problemas para pensar *com*. Para isso precisa-se criar um plano no qual tudo se movimenta, onde o problema seja colocado a dançar sem parar, como na *Epidemia da Dança*³² de 1512, que ocorreu na *França*, que fez um grande número de pessoas dançar até a morte. Dançar sem parar e compor um plano de movimento, com linhas traçadas no ar, formando um emaranhado de questões. “O plano envolve movimentos infinitos que o percorrem e retornam, mas os conceitos são velocidades infinitas de movimentos finitos, que percorrem cada vez somente seus próprios componentes”. (DELEUZE e GUATTARI, 1992, p. 45). Movimentos infinitos, como na dança infinita que levava a morte... Então colocar o problema em movimento o levaria a seu fim? Não, faria dele outro e outro e outro e outro...

32 *Epidemia da Dança* é o tema do espetáculo dirigido e coreografado por este corpo-professor (Wagner Ferraz) junto à coreógrafa *Carlota Albuquerque*, no ano de 2019, no curso de *Formação de Atores da Casa de Teatro de Porto Alegre*. Além de coreografar e dirigir o espetáculo, o corpo-professor também ministrou aulas de dança contemporânea e orientou as criações do *Projeto [vídeo]dança* nesse mesmo curso.

variação, criação, como costumamos experimentar no *Curso Educação Criadora: Práticas Corporais e Ludopedagógicas*³³.

Um problema vem a ser o paradoxo do “saber” e “não saber”, pois o “saber” apresenta pistas e o “não saber” desbrava possibilidades. “Há uma política subjacente no entender e no não entender. Quero dizer que o corpo se coloca impetuosamente nesta fronteira entre o entender e o não-entender. E a dança contemporânea faz disso matéria de composição”. (ROCHA, 2016, p. 63). É isso então, nesse “saber” e “não saber” ou “entender” ou “não entender”, fazer do corpo “matéria de composição” como na dança, fazer composição de um problema, de vários problemas, de uma multiplicidade problemática. Se há uma multiplicidade temática, isso requer uma multiplicidade problemática. O corpo é condição de existência, então pode ser condição para elaborar problemas de pesquisa, o “corpo não é da ordem da posse, não é da ordem da predicação do pensamento. Corpo não é objeto, nem sujeito. Ele é interstício, talvez” (ROCHA, 2016, p. 63). Então o corpo está no entre, constituindo-se entre o “saber” e “não saber”, e é daí que se pode compor problemas. Por isso precisa-se ficar atento ao plano que vai se compondo na vida de um corpo-professor, aquilo que o faz um corpo-professor embrenhado em uma multiplicidade de problemas, de uma série de problemas que podem constituir um pesquisar-criação, que podem se tornar pesquisar-criação, e que isso seja seu pesquisar-criação... no seu dia-a-dia, na academia, na escola, nas práticas... que uma aula seja um pesquisar-criação.

Pode acontecer que acreditemos ter encontrado uma solução, mas uma nova curvatura do plano, que não tínhamos visto de início, vem relançar o conjunto e colocar novos problemas, uma nova série de problemas, operando por empuxos sucessivos e solicitando conceitos futuros, por criar (nós nem mesmo sabemos se não é antes um novo plano que se destaca do precedente). (DELEUZE e GUATTARI, 1992, p. 99).

Um pesquisar-criação feito de práticas experimentadas por um corpo-professor, pode ser confundido com uma garantia para resolver um problema, mas, como já foi colocado, trata-se mais da instauração de muitos outros problemas do que a solução imediata de um.

Deleuze pode afirmar que os problemas “não são essências simples, mas complexas, *multiplicidades* de relações e singularidades correspondentes”. Um problema, como alerta Deleuze, não desaparece com as soluções. Pelo contrário, os problemas “persistem”, eles “insistem” nelas. Nesse momento, pois toda a solução que parece ter apaziguado ou elidido o problema que a gerou, é uma solução inadequada, mas, em contrapartida, não é também uma solução falsa, pois a redistribuição das condições de um problema não apenas pode oferecer uma solução adequada, como também reativar um problema que nunca deixa de insistir. *Recolocar o problema* significa livrar-se das ilusões do pensamento e, portanto, como nos diz Deleuze, “reverter as relações ou as re-

33 Este curso vem sendo realizado desde 2017, foi criado e é ministrado por este corpo-professor e pela prof^a e artista *Fernanda Bertoncillo Boff*. O Módulo I está na 7ª edição e o II foi realizado em uma edição. Trata-se de um curso voltado para professores(as) e artistas, integrando as atividades dos *Estudos do Corpo* (Coord. por Wagner Ferraz) e do Projeto *Pequenices: Arte e Educação* (Coord. por Boff). Mais informações podem ser acessadas em: www.educacaocriadora.com

partições supostas do empírico e do transcendental”. (LEMOS e CARDOSO JÚNIOR, 2012, p. 193).

Um problema pode ser um “disparo” (ZORDAN, 2011) que aciona a criação de algo, um problema desenrola um processo de pesquisa, o processo vem a ser “ação, é aquilo que não se sabe dizer... são os instantes nos quais se tateia os dizeres, fazeres e pensamentos que os constituem. Acompanhamos os processos, pois neles se mostram os movimentos de diversas ordens, os devires... No processo se faz as capturas, pois só se consegue dizer algo do processo quando se captura algum instante. O processo encontra potência nas fragilidades, nos erros, nos acasos, nas fissuras, nos escapes, nas (in)certezas, no que não se sabe ainda, no que chamamos de problema... Quando conseguimos falar do processo, já estamos falando do que foi produzido nesse processo. Não se trata de improviso, mas pode se tratar... Acontecimento!” (Caderno V – Estudos para uma tese, 2018, p. 5). Mas aí está na ordem do “não saber”, não saber o que tudo isso pode se tornar, como no *Projeto [vídeo]dança*³⁴, do curso de *Formação de Atores da Casa de Teatro de Porto Alegre*. Nas aulas desse projeto, interessa o “não saber”, assim todos são convidados a se lançar na experimentação, viver o processo.

Zamboni (2012) diz que os problemas na ciência são mais simples de serem identificados do que no campo das artes. Na ciência se tem problemas como a fome, dor, moradia e transporte, mas nas artes os problemas são mais difíceis de serem identificados. Então como pensar um problema para um pesquisar-criação que busca criar um plano de experimentação no qual se possa pensar a produção de conhecimento (filosofia da ciência e da diferença), artes do corpo (dança e educação somática) e os processos de experimentação e composição de um corpo-professor (educação: pesquisa, aprendizagem, ensino e criação)? Talvez produzindo linhas de variação para esse plano, entendendo-as como modo de investir na descontinuidade das racionalidades pedagógicas vigentes.

Dentre tudo o que posso dizer que sei deste pesquisar-criação, destaco que o problema está em movimento. Por isso se faz necessário seguir fazendo perguntas, lançando questões, eu mesmo fiz várias no decorrer desta meditação. E foram questões diversas que dispararam a multiplicidade temática que me encaminharam ao desejo de pensar, criar, escrever, dançar, compor *com* esse pesquisar-criação. Destaco as questões que ouvi de professores³⁵, que eram alunos(as) de cursos³⁶ em que atuei como professor, questões que apontavam para as tais dificuldades de não ver possibilidade de realizar uma pesquisa de

34 O *Projeto [vídeo]dança* foi citado anteriormente, pois faz parte da disciplina *Poéticas do Corpo*, ministrada por *Carlota Albuquerque* no *Curso de Formação de Atores na Casa de Teatro de Porto Alegre*. Esse projeto, orientado por este corpo-professor desde 2016, trata-se de experimentações em dança com audiovisual. Não se trata do registro de coreografias, mas do caráter imanente de audiovisual e dança, pois o processo dançante é criado e realizado para compor com o processo audiovisual, relação em que um vai produzindo o outro.

35 Professores com formação em licenciaturas diversas que atuam na educação básica e professores de dança que atuam, grande parte, em cursos livres e aulas regulares.

36 Muitas vezes, essas questões surgiam em cursos de Pós-Graduação Lato Sensu e em alguns cursos livres do campo da Educação e da Dança. Este corpo-professor ministrou aulas nesses cursos e orientou trabalhos finais de cursos nas seguintes instituições: UFRGS, UNISINOS, UCS, CAPACITAR, AUPEX, Faculdade SOGIPA, entre outras.

fim de curso ou uma pesquisa por conta própria que não estivesse vinculada a curso nenhum³⁷. Questões que afirmavam, mas também carregavam de dúvidas e problemas, como:

- Eu só sei dar aula, não sei pesquisar.
- Eu só posso fazer uma pesquisa quando voltar a estudar em uma universidade. Não?
- Não posso fazer meu TCC falando do meu trabalho, preciso de um objeto de pesquisa que eu possa observar e me colocar num lugar de neutralidade³⁸;
- Não tenho condições de fazer uma pesquisa, só sei mover meu corpo. Sei dançar;
- Sou professor, não sou artista, não sei criar;
- Sou artista, não tenho os conhecimentos pedagógicos de um professor;
- Minhas aulas não podem ser minha pesquisa, são só aulas;
- Por quais motivos um professor pode fazer com que as práticas que exercita sejam sua pesquisa e, entenda que isso pode ser parte de sua formação? (Esse eu elaborei em uma das aulas).

.....

Nos momentos em que ouvia as questões, percebia a existência de diversos dizeres que regulavam os fazeres dos(as) professores(as). Era comum, para elas e eles, pensar que só uma determinada ciência produz conhecimentos (uma imagem de ciência) e que suas realizações pedagógicas não poderiam ser pesquisadas por eles (as) mesmos(as). Não poderiam ser disparadores de pesquisas, condições de pesquisa, ou seja, as práticas pedagógicas performatizadas (e demais práticas da vida) não poderiam ser sua pesquisa, nem se cogitava falar em pesquisar-criação. Inclusive falar de prática era considerado algo interessante quando se tratava de “aprender novas práticas pedagógicas para serem aplicadas em sala de aula”, algo que também me perturbava. E nesse caso, das práticas em questão, também havia um confronto com a noção de teoria, mas me interessava mais tratar da imanência, não do dualismo teoria e prática. Me atraiu mais um plano de experimentação, evitando a divisão de dois mundos, das ideias e da aparência, como propôs *Platão* (2013).

.....

Eu tentava criar condições para incentivar que, os(as) alunos(as)-professores(as), vissem nas práticas potência de um pesquisar-criação, tentava mostrar que poderia haver muito mais no que realizavam do que estavam narrando, quero dizer, que as práticas exercitadas poderiam ser condições criadoras. Com isso tentava lançar estratégias para tratar disso em aula, mostrava como eu construía textos pensando *com os Estudos do Corpo (com o Cartografar Corpos a Dançar, com os Encontros para Estudos e com o Educação Criadora)*, também mostrava que eu escrevia textos pensando *com as aulas que ministrava para essas turmas de professores em cursos de especialização e livres, criava texto pensando com espetáculos de dança*³⁹, criava textos pen-

37 Neste caso, pensamos os cursos livres e as atividades de Extensão como práticas vividas no Estudos do Corpo.

38 Esta afirmação foi declarada por um(a) aluno(a), em uma disciplina que tratava de metodologia de pesquisa, ao acessar manuais de orientação para Trabalhos Finais de Curso (TCCs).

39 Desde 2010, este copo-professor dedica-se a escrever textos nos quais pensa *com os espetáculos cênicos*

sando *com* algo que me atraiu em algum filme que assisti, criava coreografias *com* algo que li, compunha dança *com* número⁴⁰, criava condições para aulas do projeto [vídeo]dança pensando tecnologia e dança *com* filosofia, criava condições para aulas diversas *com* tudo o que me atravessava, pensava, dançava, escrevia, pesquisava, ministrava aula *com* tantas coisas... foi aí que pensei que poderia criar um método feito de regras (talvez), como fez René Descartes (2013), mas não regras para serem seguidos, mas feito de regras que servissem para pensar *com*, que fossem condições disparadoras de experimentação e movimento. Acredito que sejam procedimentos. Condições de composição para um pesquisar-criação, que pudesse performar a pesquisa e performar um método, que fosse um processo de relação consigo, com as práticas – quem sabe até entendido por práticas ascéticas. Que pudesse colocar uma pesquisa a dançar. Assim, com a tentativa de tratar do problema, com o desejo de compor um método, compõem-se também os objetivos.

.....

Partindo da multiplicidade temática, como pensar um problema de pesquisa? Um pesquisar-criação necessita de uma multiplicidade problemática, pois não está focando em um único problema a resolver, mas está repleto de elementos que são problematizados constantemente e problematizam a multiplicidade temática. Problematizar, por sua vez, vem a ser produzir movimento, colocar uma pesquisa para dançar.

Uma multiplicidade problemática apresenta um paradoxo do saber e do não saber no mesmo processo: a) sendo o saber tudo o que se considera que se sabe, as pistas que dão indicações de possíveis caminhos, os movimentos e as possibilidade de composição; b) sendo o não saber tudo aquilo que, obviamente, não se sabe, as incertezas, o que se pode encontrar no percurso que será traçado e poderá apresentar pistas de constituição do pesquisar-criação. Então, desse ponto de vista, não se tem um problema a ser resolvido objetivamente, mas uma multiplicidade de elementos em movimento entre o saber e o não saber.

Um corpo-professor, muitas vezes, realiza projetos, ações, discussões, escritas, modos de estudar e ensinar, práticas que possibilitam que ele próprio possa seguir pensando a educação, os processos de ensino e, *com* isso, aprender algo. Porém, não raro, as práticas realizadas acabam não sendo aceitas como condição de composição de uma pesquisa⁴¹ e assim, ele(a) precisa buscar um objeto que o coloque num possível lugar de “neutralidade”, para, com isso, analisar, verificar, comprovar e até mensurar algo para chegar a uma resultado. Por isso, busca-se com este estudo pensar um modo de pesquisar-criação que leve em conta essas questões.

O que um corpo-professor produz pode ser compartilhado por meio de uma pesquisa

a que assiste. Esses textos podem ser acessados no blog *Dance Dance*: <https://dancedancebr.weebly.com/>

40 Conheci em algumas oficinas de dança a possibilidade de criar movimentos a partir de números, mas nunca havia visto potência nisso. Anos se passaram e eu esqueci. Mas em 2016, na disciplina de *Estudos em Composição Coreográfica II*, ministrada pela professora *Luciana Paludo*, no *Curso de Licenciatura em Dança (UFRGS)*, experimentei novamente essa atividade. Naquele momento, com indicações e orientação da professora citada, foi diferente a experiência, potente, abrindo um campo de possibilidades que continua, até hoje, reverberando em mim.

41 É comum que as práticas educadoras de um(a) professor(a) sejam aceitas como condição para pesquisar quando suscitam um relato de experiência.

feita por si mesmo, não sendo, suas produções, tomadas somente como objeto de pesquisa de outros pesquisadores. Não sendo, também, um relato de experiência a única possibilidade para falar do que produz e/ou dos processos que vive. Não se trata de negar ou ir contra tais estudos, mas pensar outras possibilidades para pensar *com* as práticas, não se restringindo em falar sobre elas relatando e explicando, mas criando *com* elas.

Algumas imagens que imperam na formação de professores(as) são aquelas de pesquisas tradicionais de ressonância positivista. Nelas, o sujeito vai a campo em busca de um objeto distante dele, eis o processo produzindo relação de distanciamento pelo fato de o objeto não fazer parte das práticas pedagógicas e docentes do(a) professor(a) que se propõe a pesquisar. Tendo em vista esses apontamentos que problematizam esse pesquisar-criar, pergunta-se: Quais movimentos de experimentação e composição podem ser realizados com as práticas exercitadas por um corpo-professor, para que assim, possa-se produzir rupturas nos modelos de formação de professores(as)?

..

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Convite VII - pernas:

- Fique em pé de frente para uma parede. Estenda paralelamente os braços para frente e apoie as palmas das mãos nessa parede, formando uma linha reta entre ombros e mãos. Observe o peso do corpo sobre os pés e uma leve pressão das mãos na parede.

- Lentamente, flexione uma perna tirando o pé do chão, eleve o joelho em direção ao teto. Em seguida estenda essa perna em direção ao solo, descendo o joelho, permitindo que o pé toque, suavemente, o chão e já eleve o joelho novamente repetindo esse processo de elevar e descer o joelho. Faça isso oito (08) vezes com cada perna.

.....

"COM"

- Operando com o "com", tudo aquilo que se faz já produz a pesquisa, o que se faz já constitui a pesquisa.
- "com" = experimentação constante, ou seja, reverberações de tudo aquilo que se faz, vive...
- "com" é produtivo, com ele se produz, se cria, se pensa, se movimenta, se faz inferências, se fixa as imagens dogmáticas do pensamento.
- Trata "com" vem a ser não dizer o que algo "é", mas de falar de potência e de ser algo, do que pode esse algo, do que pode vir a ser, do que se pode fazer com esse algo, do que se pensa com esse algo. Não se trata de identificar algo nesse algo, mas de permitir que as intensidades reverberem.

08

Figura 12: Caderno de Estudos para a Tese V, p. 08.

Objetivos precisam ser traçados, algumas ações precisam ser definidas com o intuito de indicar movimentos a serem realizadas no percurso deste pesquisar-criação. Lembrando que “entende-se por objetivo a busca de solução para um problema” (CASARIN e CASARIN, 2012, p. 40)⁴². Os objetivos desta investigação criadora não são produzidos com a preocupação de enquadramento no que se entende por pesquisa exploratória, descritiva ou explicativa, tampouco pretende-se produzir uma quarta classificação.

Portanto, elenca-se objetivos que possam indicar movimentos para o percurso que se traça nesse processo. Esses movimentos podem ser revisões, experimentações com escrita, problematizações, discussões acerca de temas, sem necessariamente perseguir explicações que solucionam problemas. Porém, os objetivos precisam manter os movimentos de pesquisar e criar.

Assim, objetiva-se movimentos a serem efetivados:

..... Discutir, pensar e exercitar **processos de experimentação e composição de um corpo-professor** para criar um **pesquisar-criação** que sirva de prática para descontinuar os modelos de formação de professores(as).

Para isso, considera-se necessários contar com outros movimentos:

..... produzir uma noção de **corpo-professor** em constante movimento, não se tratando do corpo de um professor, mas um corpo que se tornar professor no encontro com uma heterogeneidade de práticas e de possibilidades de pesquisar-criar;

..... compor um método de **pesquisar-criação**, no qual se pensa *com* as práticas formativas, docentes e artísticas exercitadas por um corpo-professor e seus movimentos de aprendizagem.

..... discutir as **racionalidades pedagógicas** vigentes em processos chamados de formação de professores(as), buscando produzir descontinuidades nesses modelos.

42 Segundo esses autores, uma pesquisa pode ser classificada tendo por base seus objetivos: a) pesquisa exploratória busca produzir um conhecimento explorando um problema ou um fenômeno. Muitas vezes, trata de revisões de literatura, entrevista ou estudos de caso; b) pesquisa descritiva enfoca atitudes de grupos, por isso coleta dados através de questionários, observações e entrevista; c) pesquisa explicativa identifica o que determina ou contribui para que um fenômeno ocorra, utilizando-se muito de método experimental.

para

Pesquisar

- Ações
- Citações
- Processo é aquilo que não se sabe dizer...;
- Os instantes nos quais se tateia os fazeres e pensares, os constitui e é constituído por eles.
- É o processo que acompanhamos, pois nele se mostram os momentos de diversas ordens, os devires,...
- No processo se faz as capturas;
- Consegue se dizer do processo quando se captura algum instante;
- O processo encontra potência nas fragilidades, nos erros, acasos, fissuras, escapes, incertezas, no que não se sabe ainda, no problema.
- Quando conseguimos falar do processo já estamos falando do que foi produzido no processo;
- Devia ...
- Processo não é improviso, mas podemos acompanhá-lo o processo de improvisar. → (05)

Figura 13: Caderno de Estudos para a Tese V, p. 05.

As linhas referenciais são componentes do traçado de um plano de pesquisa no qual se movimentam as práticas exercitadas por um corpo-professor. Elas dizem respeito a multiplicidade temática em questão apresentando autores, obras e conceitos. Temos assim, linhas que se fazem por meio de referências: das filosofias da diferença e educação; da dança; em alguns momentos da filosofia matemática; e da formação de professores.

As referências são apresentadas e discutidas no decorrer dos textos que compõem esse documento. Um autor pode ser destacado, pois aparece em grande parte da discussão: Gilles Deleuze. Em grande parte do tempo há uma multiplicidade de referências que indicam que não há uma obra predominante.

A prática do estudo, leitura e escrita foi produzindo contornos neste pesquisar-criação, alguns autores foram convidados para esse processo, conforme mostram as meditações a seguir. Mas de todos(as) que compuseram essas linhas, alguns tiveram participações mais expressivas, outros(as) participações relâmpagos e outros(as) se perderam pelo caminho.

.....

MEDITAÇÃO SOMÁTICA I...

Dos primeiros movimentos para pensar noções de prática

.....

Ironicamente penso em *Descartes* com uma **dúvida** em relação a noção de **prática**. Depois de ter estudado o *Discurso do Método* (2013), as *Meditações Metafísicas* (2016), e ter revirado, um pouco, outras de suas obras, penso que não o percebi tratando conceitualmente de **prática**. Então...

.....

#1 – Voltei-me

para os cadernos de estudos para uma tese, para folhas soltas, para notas deixadas nos livros, para observações registradas em arquivos de *pdf* e não encontrei nada, nenhuma pista. Mas algo latejava no pensamento, eu respirava sentindo que poderia haver algo tratando disso, ainda mais levando em consideração o fascínio, de *Descartes*, pelo **método**, deveria ter algo tratando de **prática**, ou quem sabe de **ação**...

.....

#2 – Recorri

aos comentadores da filosofia cartesiana. Alguns eu já havia consultado suas obras, e ao retornar a elas, encontrei breves pistas. Foi aí que lembrei do que havia lido no *Discurso do Método*:

Mas, depois de dedicar alguns anos a estudar desse modo no livro do mundo e a procurar adquirir alguma experiência, tomei um dia a resolução de estudar também em mim mesmo, e de empregar todas as forças do meu espírito em escolher os caminhos que deveria seguir. O que foi muito melhor, parece-me, do que se eu jamais tivesse me afastado de meu país e de meus livros. (DESCARTES, 2013, p. 46).

Estariam aí as **pistas** para pensar **prática**? Pensei *com* alguns elementos apresentados:

- “livro do mundo”:

Seria dar atenção às práticas da vida, as ações diversas, aos exercícios necessários que nos colocam a praticar algo?

- “experiências”:

Lembrei dos gregos antigos, ao tratarem da *techné*, como uma passagem da experiência para o saber, um saber fazer. Uma produção! Uma poíesis!

- “estudar também em mim mesmo”:

Poderia pensar algo semelhante com o que *Foucault* fez, chamando as *Meditações de Descartes* de ascese? Práticas? Práticas de si?

- “escolher caminhos”:

Algo que me lança para *Aristóteles* (ABBAGNANO, 2012), quando diz que práticas têm a ver com escolhas.

Pensei que poderia estar intuindo algo ao fazer associações com lembranças de estudos. De qualquer forma pensei que, para *Aristóteles* (SANGALI e STEFANI, 2012) a intuição estava associada ao intelecto, a inteligência (*nous*) e essa juntamente com a capacidade de demonstração (ciência – *episthémé*), formavam a *sophia* – a sabedoria filosófica, a contemplação (teoria, especulação). Estaria aqui uma pista para prática? Levando em consideração que *Descartes* teve sua formação em colégios jesuíticos que, na época de seus estudos, ainda carregavam a filosofia escolástica, com traços da filosofia de *Aristóteles* cristianizada por *Tomás de Aquino* (TEIXEIRA, 2017).

#3 – Consultei

Cottingham (1995), um estudioso de *Descartes* que eu já havia consultado muitas vezes por meio de seu *Dicionário Descartes*. Então, busquei pelo verbete intuição, já que eu estava pensando nisso. Esse verbete trata da noção de conhecimento discutida por *Descartes*, tem aproximações com a tradição filosófica que envolve cognição mental e visão ocular, tendo como referências *Platão*, *Plotino* e *Santo Agostinho*. *Descartes* faz uso do termo intuição mantendo-o vinculado ao latim, tendo como significado: olhar ou inspecionar. “Descartes alega que a mente, quando liberta da interferência dos estímulos sensoriais, tem o poder inato de ‘ver’, ou apreender diretamente, as verdades que Deus nela implantou”. (COTTINGHAM, 1995, p. 91)

Ao tratar de contemplação, estaria aqui uma noção de teoria? E a prática? Não

sei ainda... prefiro retornar para o corpo do texto, desta tese, que já estava em andamento.

.....

#4 – Encerrei

essa pequena parte pensando a noção de prática com caráter técnico que nos chega, a busca por procedimentos e técnicas a serem aplicadas, algo que ouço de muitos(as) alunos(as) quando estou ministrando algumas aulas tanto no campo da educação quanto da dança. Não falo disso querendo negar, julgar, hierarquizar, (des)qualificar, mas falo como quem ouve muito isso, e de tanto ouvir, tem se colocado a pensar sobre e *com*. Esta meditação está sendo a primeira a ser escrita nesse documento onde vou compondo a pesquisa, já esbocei outras em um caderno, essas outras aparecerão em alguma parte deste documento, talvez.

.....

#5 – Continuei

o mapeamento sobre prática. Depois de ter passado, brevemente, por *Platão, Aristóteles e Tomás de Aquino*, estou *com Descartes*, porém, pensando nos autores que mais tenho aproximação, que são *Foucault e Deleuze*. Queria ter tratado de práticas com eles, mas senti a necessidade de ver como isso se configurou em outros autores, aí acabei escolhendo os autores já citados. Porém, quando vejo a prática com pensadores da diferença, a primeira imagem que me vem, é a de um plano de imanência... se é que consigo imaginar um, mas algo se dá. Uma imagem-sensação, um desejo, uma tentativa de fissura na imagem de divisão de mundos... Mas ainda estou *com Descartes*, pensando com o que li sobre uma possível prática em sua filosofia, junto vem a teoria e técnica, pois para esse filósofo, “se a teoria se desliga completamente da realidade, se não há verdade a contemplar, só resta a ação, o fazer técnico” (COSTA, 2017, p. 6).

.....

#6 – Cansei

de tudo isso, o corpo cansa, se esgota, dói a cabeça e tenho que ficar pensando que se “penso, logo existo” (DESCARTES, 2013, p. 70). Deleuze e Guattari me bagunçaram quando li que

o cogito cartesiano, o Eu de Descartes: um conceito de *eu*. Este conceito tem três componentes: duvidar, pensar, ser (não se concluirá daí que todo conceito seja triplo). O enunciado total do conceito, enquanto multiplicidade, é: eu penso “logo” eu sou; ou, mais completamente: eu que duvido, eu penso, eu sou, eu sou uma coisa que pensa. É o acontecimento sempre renovado do pensamento, tal como o vê Descartes. O conceito condensa-se no ponto E, que passa por todos os componentes, e onde coincidem E’ — duvidar, E” — pensar, E''' — ser. Os componentes como ordenadas intensivas se ordenam nas zonas de vizinhança ou de indiscernibilidade que fazem passar de uma à outra, e que constituem sua inseparabilidade: uma primeira zona está entre duvidar e pensar (eu que duvido não posso duvidar que penso), e a segunda está entre pensar e ser (para pensar é necessário ser). Os componentes apresentam-se aqui como verbos, mas isto não é uma regra, basta que sejam variações. Com efeito, a dúvida comporta momentos que não são as espécies de um gênero, mas as *fases* de uma variação: dúvida sensível, científica, obsessiva. (Todo conceito tem, portanto, um espaço de fases, ainda que seja de uma maneira diferente daquela da ciência.) O mesmo vale para os modos do pensamento:

sentir, imaginar, ter ideias. O mesmo vale para os tipos de ser, coisa ou substância: o ser infinito, o ser pensante finito, o ser extenso. É de se observar que, neste último caso, o conceito do eu não retém senão a segunda fase do ser, e deixa fora o resto da variação. (DELEUZE e GUATTARI, 1992, p. 33-34)

.....

Talvez o cansaço tenha vindo pela fixação em olhar para uma coisa só, pois a multiplicidade me atraía mais, produzir linhas de variação me colocam em movimento, mais do que saber que sou, quem sou, onde estou... Colocar o corpo em variação, mapear esse corpo, escanear, cartografar as sensações que escorrem por esse corpo-professor, que o constituem e o colocam em variação. Como fazemos nas aulas de dança contemporânea do *Cartografar Corpos a Dançar (um geocorpo)*... enquanto os(as) participantes estão em experimentações com movimentos, o corpo-professor também está em experimentação de tudo o que propõe em aula, pois conforme os corpos participantes se movem, as propostas da aula vão variando, pois, o corpo-professor também varia. Por mais que Descartes (2013) diga que “penso, logo existo”, Deleuze e Guattari (1992) me dizem que posso usar o *E*, e, assim, brincar com possibilidade de variação: eu penso e eu existo e eu experimento e eu vario e eu movimento e eu deito e eu falo e eu leio e eu escrevo e eu pesquiso... já não sei mais se estou tratando do eu ou das ações (pois são imanentes)... prefiro tratar de um corpo-professor em ação que se coloca a cartografar as sensações que dão condições para se tornar algo, para o vir a ser... movimento constante de pensamento que existe por meio de um corpo-professor que trata de uma educação criadora. Precisa-se manter o movimento, pois “o pensamento reivindica ‘somente’ o movimento que pode ser levado ao infinito” (DELEUZE e GUATTARI, 1992, p. 47). Um corpo-professor em variação está em intenso movimento de pensamento...

.....

MEDITAÇÃO SOMÁTICA II...

Da experimentação no pensamento que procura pela prática

.....

Praticar um pensamento da imanência, exercitar num plano de **experimentação**.

.....

#1 – Pensei:

O que a filosofia de *Deleuze* tem a me dizer acerca da prática? Lembrei da conversa entre Deleuze e Foucault (1979), publicada com o título “*Intelectuais e o poder*”. Não havia previsto me voltar para esse texto, mas lembrei agora que ele trata de teoria e prática. Faço uma pausa para ler.

.....

#2 – Modifiquei

o que estava fazendo, fui ingênuo bastante pensando que poderia em poucos parágrafos, fazer uma breve apresentação da noção de prática com *Foucault e Deleuze*, pois minha intenção era tratar dos dois em um mesmo texto. Depois de ler alguns textos, de revirar anotações, resolvi tratar de um de cada vez, pelo menos esse foi o desejo. Vou tentar! Não sei se foi a escolha mais adequada, porém os planos de pensamentos não são os mesmos, apesar de serem dois pensadores da diferença. *Foucault* problematiza os aparelhos de estado, as instituições, as condições de constituição dos sujeitos, faz uma história do pensamento moderno, das racionalidades, das práticas diversas... Já *Deleuze* assume uma máquina de guerra, possibilidade de criação no pensamento, as possibilidades de sempre fazer outra coisa e/ou de outro modo... Talvez seja mais ou menos por aí, então fui conduzido a me colocar a pensar/escrever. O que mais me intriga, é que a prática, pensando com eles, me faz pensar um plano de imanência no qual estamos emaranhados ao mesmo tempo em que o produzimos.

.....
#2 – Movimentei

o pensamento. Será? Foi um exercício.

.....
MEDITAÇÃO SOMÁTICA III...

Das (in)definições do ensinar

.....
Não conhecia e ainda não conheço muito sobre a produção de *Tomas de Aquino*. Sabia que havia algo em sua produção que era dedicado ao **ensino**, que ele buscava em *Aristóteles* explicações racionais para legitimar algumas questões religiosas (FERREIRA, 2011). Só isso! Mas ao estudar um pouco sobre, fiz o exercício de pensar *com* ele, o exercício de meditar, de tentar meditar... mas o que me interessa é pensar *com*. Nesse exercício, provavelmente *Aquino* se dissolva e outras coisas apareçam.

.....
#1 – Pensei

então que, se a discussão sobre ensino de *Aquino* e a filosofia de *Aristóteles* estão na jogada, deve ter algo sobre prática no pensamento de *Aquino*, e foi aí que me surpreendi ao encontrar algo sobre o que ele trata

acerca de uma **razão prática e razão especulativa** (FERREIRA, 2011). Me seduzem muito esses dualismos que marcam historicamente o ocidente. Existe uma razão, seja ela de ordem prática ou teórica, seja ela de um mundo que habitamos ou de uma transcendência, seja ela do que diz respeito ao corpo ou a alma. De qualquer forma é comum que nessas divisões, de modo geral, o corpo seja sempre colocado como menos importante. Há uma hierarquização na qual o corpo não é protagonista e isso pode ser visto nas discussões de *René Descartes*. Mas, levando a discussão para pensar um corpo, e aqui um corpo-professor, lembro de *Nietzsche* ao dizer que o corpo é a grande razão: “Há mais razão no teu corpo do que na tua melhor sabedoria” (NIETZSCHE, 2012, p. 40). Um corpo-professor passa constantemente por formações que ainda carregam ressonâncias da escolástica, no qual a educação carrega em si imagens de que ensinar é um agir técnico, belo, bom e teórico, que aponta para um plano superior onde está um *deus* criador... Então pensar um corpo que em si pode ser entendido por sua própria razão, dá condições para pensar uma formação e modos de fazer pesquisa que possam romper com a predominância e hegemonia racionalista, e pensar um fazer educador que considera o corpo em sua multiplicidade. Pois como diz Vallery: “A razão, por vezes, me parece ser a faculdade que nossa alma tem de nada entender de nosso corpo!” (2005, p. 41).

#2 – Busquei

na minha estante um livro de *Foucault* com o texto *O corpo utópico* (2013): olhei para estante; senti que precisava inspirar para levantar da cadeira; tirar as mãos do teclado do computador; a temperatura está um pouco baixa e um vento gelado entrou pela janela; ajeitei meu óculos; pressionei um dos pés no chão e senti o efeito dessa pressão nos músculo da minha coxa; projetei o peito para frente e fui retirando o quadril da cadeira; levantei um pouco mais uma das pernas, pois o fio do carregador do notebook estava no chão; senti sede; a luz da janela me incomodou; caminhei em direção a estante até o espaço onde estão os livros de autoria de *Foucault*; olhei de um lado para o outro muitas vezes, até que encontrei o livro. Tudo isso deve ter ocorrido em, mais ou menos, 20 segundos, foram tantas coisas que se deram no pequeno percurso até chegar ao livro... Nesse pequeno percurso com tantas ações, eu estava com o pensando repleto de imagens, mas uma delas se destacava, eu pensava na frase que eu queria citar que diz algo do tipo – não se pode escapar do corpo...:

(...) não posso deslocar-me sem ele; não posso deixá-lo lá onde ele está para ir-me a outro lugar. Posso até ir ao fim do mundo, posso, de manhã, sob as cobertas, encolher-me, fazer-me tão pequeno quanto possível, posso deixar-me derreter na praia, sob o sol, e ele estará sempre comigo onde eu estiver. Está aqui, irreparavelmente, jamais em outro lugar. Meu corpo é o contrário de uma utopia, é o que jamais se encontra sob outro céu, lugar absoluto, pequeno fragmento de espaço com o qual, no sentido estrito, faço corpo. (FOUCAULT, 2013, p. 7)

Seja a vida ativa e contemplativa, como apresenta *Aquino* (FERREIRA, 2011), o corpo está sempre em questão (FOUCAULT, 1987)), ou melhor, sempre em condição, o corpo se faz constantemente condição de existência, condição necessária para se tornar um professor, para se fazer professor, para

se manter professor – um corpo-professor.

.....

#3 – ...

“Não sei dizer o que fiz”, foi a primeira frase que me veio, só sei que pensar com *Nietzsche* e com *Foucault*, me fez expirar *Deleuze* (e junto veio *Guattari*). Então não sei bem que tipo de conhecimento produz um corpo-professor, se com *Aquino* o conhecimento (a ciência) é prático ou especulativo, talvez esse corpo-professor produza um conhecimento (in)definido. Só pensei nisso agora. Me permito deslizar pelas imagens que se apresentam ao pensamento. Mas seguimos com a questão anterior: Por (in)definido, não quero dizer que seja qualquer coisa, mas um saber que vem a ser, constantemente, criação. Um saber do pensar/escrever/dançar/pesquisa *com... com* tudo o que produz, toca, afeta o corpo. Nesse caso o “(...) pensamento é criação, não vontade de verdade, como Nietzsche soube mostrar” (DELEUZE e GUATTARI, 1992, p. 67). Um pensamento que pode passar pelo cálculo da razão, mas também se faz nas sensações diversas do mundo, como no plano de imanência que “(...) é ao mesmo tempo o que deve ser pensado e o que não pode ser pensado. Ele seria o não-pensando no pensamento” (DELEUZE e GUATTARI, 1992, p. 73). Um corpo-professor vive paradoxos e produz uma educação criadora, uma educação na qual ensinar vem a ser um exercício constante das (in)definições, das (in)certezas, das (in)constâncias...

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

"com"

- Não é sobre corpos
- Não é em corpos
- Mas sim "com" corpos
junto
- Não se está antes nem depois de uma recepção de corpo, mas se pensa junto, enquanto se pergunta, pensa, experimenta.
- O "com" apresenta o processo, aquilo que está acontecendo e não se sabe ainda, ou seja, de ir.
- O "com" tensiona, faz pensar, criar, agir...
- Se é processo, então estamos tratando de experimentação.
- Operando "com" se está produzindo algo que ao mesmo tempo nos produz.
- "Com" é um modo de operar que não se sabe previamente o que irá produzir, e talvez nem produza.

06

Figura 14: Caderno de Estudos para a Tese V, p. 06.

Intervalo VIII

Ouçã essa música enquanto realiza a atividade descrita a seguir.



Artista: Tina Turner, Regula Curti & Dechen Shak-Dagsay

Música: Sarvesham Svastir Bhavatu (Peace Mantra)

.....

.....

Convite VIII - relaxamento:

- Deite em uma cama, no solo, em um sofá ou qualquer local que se sinta confortável. Inspire e expire profundamente quantas vezes quiser. Ouça a música e aproveite o momento.

.....

Referências

Cadernos citados:

- FERRAZ, Wagner. **Caderno de estudos para uma tese. n. 0.** Porto Alegre, 2016.
- FERRAZ, Wagner. **Caderno de estudos para uma tese. n. I.** Porto Alegre, 2017.
- FERRAZ, Wagner. **Caderno de estudos para uma tese. n. III.** Porto Alegre, 2018.
- FERRAZ, Wagner. **Caderno de estudos para uma tese. n. V.** Porto Alegre, 2018.

Obras citadas:

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia.** Tradução Alfredo Bosi e Ivone Castilho Benedeti. 6ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.
- AMARAL, Maria Regina Faria do. **Aprendendo a dançar: entre a forma e o devir.** São Paulo: Annablume: Fapesp, 2002.
- APPOLINÁRIO, Fábio. **Metodologia da ciência: filosofia e prática da pesquisa.** 2ª ed. São Paulo: Cengage Learning, 2012.
- CASARIN, Helen de Castro Silva; CASARIN, Samuel José. **Pesquisa científica: da teoria à prática.** Curitiba: InterSaberes, 2012.
- COSTA, Rafael Fernando da. Modelos de racionalidade na formação de professores: levantamento de pesquisas na BDTD (2010-2015). **38º Reunião Nacional ANPED.** Democracia em Risco: a pesquisa e a pós-graduação em contexto de resistência. Out. 2017, São Luís – MA. Disponível em: http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/poster_38anped_2017_GT08_989.pdf. Acesso: 13 jan. 2019.
- COTTINGHAM, John. **Dicionário Descartes.** Tradução Helena Martins. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1995.
- DELEUZE, Gilles. **Conversações.** 2ª ed. Tradução Peter Pál Pelbart. São Paulo: Ed. 34, 2010. (Coleção TRANS).
- DELEUZE, Gilles. **Diferença e Repetição.** 2ª ed. Tradução Luiz Orlandi, Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2006.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia.** Vol. 1. Tradução Aurélio Guerra Neto e Celia Pinto Costa. São Paulo: Ed. 34, 1995. (Coleção TRANS).
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?.** 3ª ed. Tradução Bento Prado Jr e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.
- DELEUZE, Gilles; FOUCAULT, Michel. Os intelectuais e o poder. In.: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder.** 9ª ed. Tradução Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.
- DESCARTES, René. **Meditações Metafísicas.** Tradução de Edson Bini. São Paulo: Edipro,

2016.

DESCARTES, René. **O discurso do método**. Tradução de Paulo Neves. Porto Alegre: L&PM, 2013.

FERREIRA, Anselmo Tadeu. A estrutura da lógica segundo Tomás de Aquino. **Educação e Filosofia Uberlândia**, v. 25, n. 50, p. 445-474, jul./dez. 2011. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/download/13359/7647/>. Acesso: 14 de mai. 2018.

FOUCAULT, Michel. Entrevista. In: DREYFUS, Hubert. L. & RABINOW, Paul. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Trad. Vera Portocarrero e Gilda Gomes Carneiro. 2ª Ed. Ver. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

FOUCAULT, Michel. **O corpo utópico; As heterotopias**. Trad. Salma Tannus Muchail. São Paulo: n-1 Edições, 2013.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: Nascimento da Prisão**. Tradução: Raquel Ramallete. Petrópolis, Vozes, 1987.

GIL, José. **Movimento total: o corpo e a dança**. São Paulo: Iluminuras, 2004.

LEMO, Flavia Cristina Silveira; CARDOSO JÚNIOR, Hélio Rebello. Problematizar. In.: FONSECA, Tania Mara Galli; NASCIMENTO, Maria Lívia do; MARASCHIN, Cleci (Orgs.). **Pesquisar na diferença: um abecedário**. Porto Alegre: Sulina, 2012.

LEPECKI, André. Planos de Composição. In.: GREINER, Cristine; SANTO, Cristina Espirito e SOBRAL, Sonia. **Cartografia Rumos Itaú Cultural Dança: criações e conexões**. São Paulo: Itaú Cultural, 2010.

NIETZSCHE, Friedrich. **Humano, demasiado humano: um livro para espíritos livres**. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Assim falou Zaratustra**. Trad. Carlos Duarte e Anna Duarte. São Paulo: Martin Claret, 2012.

PALUDO, Luciana. **O Lugar da Coreografia nos Cursos de Graduação em Dança do Rio Grande do Sul, Brasil**. 2015. 241 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/114690>>. Acesso: 20 jun. 2019.

PAVIANI, Jayme. **Epistemologia prática: ensino e conhecimento científico**. 2ª ed. Caxias do Sul: Educs, 2013.

PLATÃO. **A teoria das ideias**. Tradução de Adalberto Roseira. São Paulo: Hunter Books, 2013.

ROCHA, Thereza. Derivas de um plano de composição em dança: o todo é *menor* do que a soma de suas partes. In.: XAVIER, Jussara. MEYER, Sandra e Torres, Vera (orgs.). **Tube de Ensaio: composição [interações + intervenções]**. Florianópolis: Instituto Meyer Filho, 2016.

SANGALI, Idalgo J.; STEFANI, Jaqueline. Noções introdutórias sobre a ética das virtudes

aristotélica. **Conjectura**, v. 17, n. 3, p. 49-68, set./dez. 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/download/1796/1127>. Acesso: 21 abr. 2019.

SANTOS, Bernardes Tavares dos. Do papel da história da filosofia no procedimento deleuzeano. In.: FORNAZARI, Sandro Kobol (Coord.); AZEVEDO, Adriana Barin de. *et al.* (Orgs.). **Deleuze Hoje**. São Paulo: Editora Fap-Unifesp, 2014.

TEIXEIRA, William de Jesus. As críticas de Descartes à filosofia escolástica. **Revista Primordium**, v.2 n.3 jan./jun. - .2017. <http://www.seer.ufu.br/index.php/primordium>. Acesso: 14 de mai. 2018.

VALÉRY, Paul. **A alma e a dança e outros diálogos**. Tradução Marcelo Coelho. Rio de Janeiro: Imago Ed., 2005.

ZAMBONI, Silvio. **Pesquisa em Arte: Um paralelo entre arte e ciência**. 4ª ed. revista. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. (Coleção polêmicas do nosso tempo; 59)

ZORDAN, Paola. Disparos e excesso de arquivo. In: **20º. Encontro Nacional da Associação Nacional de Pesquisa em Artes Plásticas**, 2011, Rio de Janeiro/RJ. Anais do Encontro Nacional da ANPAP (Online). Rio de Janeiro (RJ): ANPAP, 2011. Disponível em: http://www.anpap.org.br/anais/2011/pdf/cpa/paola_zordan.pdf. Acesso: 23 mar. 2019.

LINHA V

PENSAR A DESCONTINUIDADE DAS RACIONALIDADES PEDAGÓGICAS



SUMÁRIO PARCIAL

I II III IV **V** VI VII VIII

175	.....	5. Pensar a descontinuidade das racionalidades pedagógicas.....
177	.....	5.1 Racionalidade Pedagógica Moral
195	.....	Referências
199	.....	5.2 Racionalidade Pedagógica Técnica
209	.....	Referências
213	.....	5.3 Racionalidade Pedagógica Prática
224	.....	Referências
227	.....	5.4 Considerações
228	.....	Referências



5. pensar a descontinuidade das racionalidades pedagógicas

.....

Esta linha V se dedica a pensar possibilidades de descontinuar as racionalidades pedagógicas e/ou pensar com elas. Não se descontinua as racionalidades nos textos a seguir, mas se faz o exercício de pensar algumas questões acerca dessa possibilidade. As descontinuidades podem não apenas ocorrer em escrita e leituras de textos, mas também em outros fazeres docentes: é um exercício de vida, de docência, de estudo, de pesquisa, de criação...

A seguir, apresenta-se uma breve introdução sobre os três artigos que tratam de racionalidades pedagógicas e que serão discutidos posteriormente. Também se apresenta uma breve justificativa que explica sobre um quarto texto feito de notas de revisão, o qual foi alocado nos anexos. Cabe reforçar que os artigos a seguir precisam funcionar de modo independente e que, por isso, não é possível tomar como já dado tudo o que foi escrito antes deles. Nesse sentido, também ocorrem repetições, como já foi mencionado no início deste documento. Portanto, fala-se muitas vezes em “formação de professores” nos respectivos artigos, mesmo já tendo tensionado essa noção em textos anteriores, mas busca-se conduzir a discussão para “processos de experimentação e composição de um corpo-professor”. Vejamos:

- **O primeiro artigo** trata do que se chamou de racionalidade pedagógica moral. A moral é tomada de autores que estudam a educação jesuítica. Segue-se a linha de pensamento posta por esses autores para traçar um panorama de práticas adotadas pelas *Companhia de Jesus*, tanto práticas específicas quanto aquelas que reverberaram na pedagogia jesuítica. Este modelo não aparece nas racionalidades atribuídas aos cursos de formação de professores, mas, tendo em vista que as ressonâncias positivistas na educação brasileira geraram uma racionalidade pedagógica técnica/teórica, sentiu-se a necessidade de pesquisar como era a formação dos primeiros professores do Brasil e as condições que precederam a racionalidades pedagógica teórica. Nessa busca, percebeu-se que uma racionalidade pedagógica poderia ser pensada com cunho disciplinar, religioso e moral e que esse modelo deixou elementos que se deslocaram para a racionalidade pedagógica técnica.
- **No segundo e terceiro artigos**, são discutidas as racionalidades pedagógicas técnica e prática, respectivamente. Nesses dois, apresentam-se os modelos propostos por cada racionalidade e se faz o exercício de pensar suas descontinuidades. Acredita-se que são os dois modelos que mais marcaram a formação de

professores no século XX e que ainda possuem força na atualidade.

- **Havia um quarto texto** que se encontrava no final desta Linha V, mas foi passado para os anexos. Não é um artigo, mas algumas notas de estudo que apresentam a racionalidade pedagógica crítica e lançam algumas questões para se pensar sobre ela. Essa racionalidade é dita por muitos(as) autores(as) como um desejo de algo que deveríamos alcançar, tendo como característica a junção das duas racionalidades citadas anteriormente e uma tentativa de superá-las. Até certo momento deste pesquisar-criar, essa racionalidade crítica foi entendida como um modelo o qual se poderia investir em sua descontinuidade, mas, ao trabalharmos no ordenamento desta linha V, entendemos que essa racionalidade direciona para outras discussões em que não vem ao caso discutir uma possível descontinuidade neste pesquisar-criação, mas busca-se pensar, *com* ela, alguns elementos dos outros modelos. Todavia, manteve-se as menções feitas a este modelo nos textos anteriores, pois ele foi de grande importância no sentido de olhar para o dualismo posto nas racionalidades pedagógicas teórica e prática. Sendo assim, as notas que dizem respeito a esta racionalidade foram colocadas nos anexos, pois foram importantes no processo de estudo e podem ser consultadas, caso se sinta a necessidade.

As racionalidades que são discutidas aqui preparam o terreno para a Linha VI, que será o próximo capítulo e apresentará a criação do Método de Pesquisar-criar como possibilidade operativa de fazer o exercício de romper com esses modelos e/ou pensar *com* eles. Portanto, aqui, ainda se pensa a “formação de professores” e, na próxima linha, se manterá o foco nos “processo de experimentação e composição de um corpo-professor”, ou seja, seus movimentos de aprendizagem.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.

.

.

.....

.....

**OS PRIMEIROS PROFESSORES DO BRASIL:
RACIONALIDADE PEDAGÓGICA MORAL
NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES JESUÍTAS**

Resumo:

O presente artigo discute uma possível racionalidade pedagógica moral constituinte da formação dos professores na educação da *Companhia de Jesus* no período do Brasil colônia. Com isso, pensa-se: quais práticas constituíram a formação desses professores e quais investimentos foram realizados para organização sistemática e regular dessas práticas, que vislumbravam fins morais e criaram condições para a elaboração de uma racionalidade pedagógica? Para tratar desse problema, objetiva-se discutir as práticas disciplinares da formação dos padres jesuítas, que foram componentes da formação de professores-sacerdotes com suas condutas calculadas, ordenadas e regradas. Desse modo, com referenciais teóricos metodológicos, produz-se um percurso de articulações entre bibliografias, discutindo-as, tendo em vista: aspectos da educação e formação de professores jesuítas; as práticas disciplinares jesuíticas que possibilitaram um investimento numa economia política dos corpos, resultando no controle das condutas; o regramento disciplinar produtor de uma moral jesuítica; e uma possível racionalidade constituinte das práticas de formação dos professores-sacerdotes. Assim, é possível dizer que o investimento na economia política dos corpos, na formação dos padres-sacerdotes, com práticas e racionalidades constituidores de morais, produziam um plano de experimentação onde a educação era elaborada, testada e definida, sendo esse plano o próprio corpo em processo de formação de atuação docente.

Palavras-chave: formação de professores; educação jesuítica; prática; corpo; racionalidade pedagógica;

1 – Introdução:

O presente artigo discute a formação dos professores na educação da *Companhia de Jesus*, no período colonial do Brasil, tendo em vista as práticas constituintes dessa formação e uma possível racionalidade pedagógica moral que organizava os modos de vida desses professores religiosos. Com isso, pensa-se: quais práticas constituíram a formação desses professores e quais investimentos foram realizados para organização sistemática e regulamentar dessas práticas, que vislumbravam fins morais e criaram condições para a elaboração de uma racionalidade pedagógica? Para tratar desse problema, objetiva-se discutir as práticas educadoras da formação dos padres jesuítas, que foram componentes da formação do que se passa a chamar, neste texto, de professores sacerdotes e/ou professores evangelizadores, levando em consideração suas condutas calculadas, ordenadas e regradas.

Desse modo, com referenciais que também constituem a metodologia empregada, produz-se um percurso de articulações entre bibliografias, discutindo-as, tendo em vista três linhas compostas de uma multiplicidade de elementos. Essas linhas dizem respeito a características e ao pensamento vigente na *Companhia da Jesus*, ao sistema educacional criado por esta e ao investimento em práticas educadoras disciplinares. As duas primeiras linhas são chamadas de linhas referenciais e a terceira linha, de referencial-analítica, a saber: a) linha referencial 1, a qual, ao longo do texto, tendo, entre outros, Costa (2002, 2003 e 2005) como referência, vai apresentando um pouco das condições históricas nas quais se constituiu a *Companhia de Jesus* e uma racionalidade moral que possibilitou a instauração de um sistema educacional; b) linha referencial 2, que busca traçar aspectos da educação jesuítica com suas práticas disciplinares regradas, dando ênfase ao que diz respeito à formação dos professores sacerdotes evangelizadores e buscando aporte na produção de diversos pesquisadores, entre eles Ruckstadter e Arnaut de Toledo (2002), Nagel (2009) e outros; e c) linha referencial-analítica, que serve de ferramenta para o exercício de análise no qual essa linha é tramada com as duas linhas anteriores, objetivando analisar os elementos que vão sendo apresentados e pensados, articulando-os com a noção de prática disciplinar, de uma economia política do corpo, e buscando apoio no pensamento de Michel Foucault (1987, 1988 e 2010).

Todas essas linhas são feitas de uma multiplicidade de elementos, compondo o texto sem ordem pré-estabelecida. As partes do texto não foram escritas em sequência, mas uma parte foi produzindo a outra de acordo com os movimentos das três linhas. Essas partes não surgiram estruturalmente como se uma viesse antes ou depois da outra ou como se uma servisse de base para a outra, mas foram, imanentemente, pensadas e articuladas. Destaca-se que, por mais que algumas linhas ocupem mais algumas partes do texto, todas as três, de algum modo, estão em movimento e em composição no decorrer do artigo todo, ora mais explicitamente, ora mais sutilmente. Afinal, todas as linhas são necessárias para discutir uma possível racionalidade pedagógica moral e as práticas educadoras que constituíram a formação dos professores que viveram uma educação jesuítica.

2. Constituição da Companhia de Jesuítas – elementos para uma educação moderna

A formação de professores na educação jesuítica dos séculos XVI, XVII e XVIII fez parte das estratégias educacionais de um período histórico chamado de *Modernidade*. As condições daquela época dizem muito da educação que se configurava, pois a *Modernidade* consistiu num período marcado por grandes mudanças e incertezas, dentre as quais é possível destacar a constituição de um sistema educacional desenvolvido na *Europa* por meio de uma *Ordem* religiosa nomeada *Companhia de Jesus (Societas Iesu, S. J.)* (RUCKSTADTER e ARNAUT de TOLEDO, 2002).

A fundação dessa *Ordem* se deu em 1534, mas foi oficializada em 1540. Foi idealizada pelo padre, que posteriormente foi canonizado santo, *Inácio de Loyola (Iñigo de Loyola – 1491-1556)*, que, também, a liderou. A *Ordem* se constituiu de padres que foram denominados jesuítas e soldados de *Cristo*, vieram de *Portugal* e chegaram ao *Brasil* em 1549 (RIBEIRO, 2015) com a expedição de *Tomé de Souza (1503-1579)*. Dentre os membros da *Companhia* que ficaram mais conhecidos e desembarcaram nas terras recém descobertas, estavam *Padre Manoel da Nóbrega (1517-1570)* e, posteriormente, *Padre José de Anchieta (1534-1597)* e *Padre Antônio Vieira (1608-1697)* (CALEGARI, 2014). Tais sacerdotes fizeram parte do primeiro corpo de professores a atuar nessa parte do *Novo Mundo*, que, na época, era uma colônia portuguesa.

A criação da *Companhia* veio ao encontro das modificações que estavam ocorrendo na igreja católica, pois, em 1517, o monge *Martinho Lutero (1483-1546)* contestou algumas regras em vigor e estabelecidas pela respectiva igreja, iniciando, assim, um movimento nomeado de *Reforma Protestante*. Tal movimento abalou o catolicismo, ocasionando a perda de muitos fiéis e demandando que algo fosse feito para que não se perdesse mais espaço para o protestantismo.

Buscando resolver essa situação, a igreja católica definiu, no *Concílio de Trento* em 1543, a instauração da *Contra-Reforma* (ou *Reforma Católica*), na qual os padres jesuítas tiveram grande importância, pois levaram o catolicismo para as regiões do mundo que haviam sido recentemente “descobertas”. Além da luta já existente contra infiéis e heréticos, iniciou-se uma luta contra o avanço do movimento protestante (ARANHA, 2006) através da criação de um sistema educacional que ficou a cargo da *Companhia*.

Desse modo, os jesuítas catolizaram os índios, colonos e filhos de famílias abastadas, evitando o avanço do protestantismo na *América, Índia, China e África*, além de alguns lugares da *Europa*, e criaram e desenvolveram escolas católicas por todas essas regiões do mundo (CALEGARI, 2014, p. 2). A organização de um sistema educacional se estabeleceu com esse movimento político-religioso, tendo, em suas práticas pedagógicas, um caráter moral e teológico que dava indicações sobre as práticas que deveriam ser estabelecidas para a formação dos professores da época.

Para a organização dessa *Ordem* religiosa, foram tomadas algumas medidas, dentre as quais se destaca a criação de um documento chamado *Constituições da Companhia de Jesus (1539)*, que dava indicações da organização da *Companhia* e da conduta de seus membros. Além deste documento, havia o texto *Exercícios Espirituais*, de *Inácio de Loyola*, feito de regras e prescrições que deveriam ser realizadas e seguidas por todos os integrantes da *Ordem*.

Posteriormente, criou-se o *Ratio Studiorum*, um documento que orientava, especificamente, o trabalho pedagógico nos colégios jesuíticos e que será apresentado no decorrer do presente texto. Nota-se que havia um investimento estratégico nos processos de orientação das condutas dos padres e professores, o que foi de grande relevância para a atuação desses indivíduos e das práticas investidas nos espaços educativos criados pela *Companhia*. Esses documentos foram fundamentais para manter os jesuítas unidos, mesmo que geograficamente distantes, e manter a obediência a algum superior entre eles, pois todos seguiam as mesmas orientações através das regras e prescrições documentadas.

Ter um superior de referência fez parte das estratégias adotadas, pois a “(...) obediência é a principal característica da *Ordem*, que é organizada de forma militar” (RUCKSTADTER e ARNAUT DE TOLEDO, 2002, p. 106), algo estabelecido por *Loyola*, que foi um soldado e se feriu em batalha. Sua experiência militar foi empregada através da disciplina na formação e rotina dos soldados de *Cristo*, tornando-se um aspecto marcante da educação jesuítica. Foi esse caráter disciplinar que se tornou base da educação moderna, pois “a aprendizagem é resultado de uma luta interior para disciplinarização da consciência. O grande sucesso e eficiência das escolas jesuíticas nos séculos XVI, XVII e XVIII explicam o fenômeno” (RUCKSTADTER e ARNAUT DE TOLEDO, 2002, p. 109) que fez parte da formação daqueles que estudaram no sistema educacional jesuítico e, automaticamente, daqueles que, a partir desses estudos, se tornaram professores.

Os primeiros professores do Brasil deveriam ajudar os cristãos através da evangelização para que suas almas não fossem corrompidas, apostando no controle das condutas dos corpos que tenderiam ao pecado. A educação formadora em questão contava com métodos e regras específicos desenvolvidos pela *Companhia de Jesus* e tinha os conhecimentos muito voltados para o trabalho (além dos conhecimentos de uma ciência que se constituía). Assim, disciplinava-se os corpos para que pudessem atuar na construção e organização dessa parte do *Novo Mundo*. Além disso, não se pode esquecer que essa educação possuía um cunho religioso e moral.

A educação jesuítica no *Brasil*, também chamada de *doutrinação colonial*, oficialmente, seguia os moldes europeus. Nagel (2009) explica que essa educação não tinha, por base, os mesmos motivadores das lutas que movimentavam as nações portuguesa, espanhola, inglesa, francesa, holandesa e alemã. Nesse sentido, não se tratava das querelas sobre universais, das infinitas disputas sobre razão e fé, da natureza ou origem do sacerdócio, de suas prioridades, de sua dignidade no que diz respeito ao poder real ou da relação do papado com as riquezas e os bens terrenos, tampouco abarcava “os debates sobre as implicações jurídicas da heresia, o caráter herético de toda e qualquer palavra em desacordo com os hábitos comuns dos católicos, a excomunhão e as indulgências, entre outros temas tão recorrentes na Europa” (NAGEL, 2009, p. 195). Essa educação, no Brasil, investia na evangelização e num corpo para o trabalho a fim de dar conta das demandas de uma colônia em crescimento e que deveria atender aos interesses da coroa portuguesa, tendo essas práticas ordenadas por uma racionalidade posta nos documentos da *Ordem*, os quais, por sua vez, estavam diretamente ligados aos costumes *Europeus*. Então, mesmo pensando uma educação com objetivos diferentes dos que vigoravam na *Europa*, esta se pautava em documentos que traziam, em si, muito da cultura europeia.

Cabe dar atenção para o que ressalta Nagel (2009) ao dizer que não se pode pensar a educação jesuítica fora do seu tempo e seu lugar. A educação era a superação de uma situação, uma medida racionalizada para uma modificação necessária. Desse modo, um indivíduo, em sua vida social, necessitava de uma formação que possibilitasse a ele abandonar suas paixões e superar qualquer traço egoísta e particular, sendo necessário passar por um doutrinamento que o levasse a ajustar-se às necessidades em questão. Para isso, os primeiros mestres buscavam educar o caráter, tendo, como preocupação, a própria colonização, a qual idealizava uma humanidade que, a cada dia, poderia se tornar melhor.

Por isso, até então, a religião agia para modificar os costumes buscando legitimar uma nova sociedade com novas práticas que estavam muito ligadas ao trabalho. Vê-se, então, um conjunto de práticas organizadas para concentrar as forças dos corpos na mão de obra necessária para o desenvolvimento da colônia. A evangelização e as demais práticas jesuíticas traziam consigo, para o *Brasil*, princípios do trabalho que estava crescendo em uma sociedade burguesa. Assim, disciplinava-se pelo e para o trabalho por meio de uma didática moderna, almejando a formação do homem e a possibilidade de modificação do mundo, perspectiva adotada pelos primeiros educadores do *Brasil*.

Na colônia, antes da construção de um currículo geral para as escolas da *Ordem*, a educação se voltava mais para dois focos: 1 – a catequização dos indígenas; e 2 – o ensino de conhecimentos sobre trabalho voltado para os filhos dos colonos. Posteriormente, a educação se voltou para as elites, onde a formação inicial era realizada na colônia e sua continuidade se dava na *Europa*, grande parte das vezes em *Portugal*. Os jesuítas foram os responsáveis pela educação brasileira: além dos colégios, fundaram também os primeiros cursos superiores da colônia portuguesa, inicialmente na *Bahia*, local onde se encontrava a sede do governo geral (CALEGARI, 2014, p. 1). Os membros da *Companhia* organizaram seu sistema de ensino, seu currículo e seus métodos, mas ainda seguiam, em certos aspectos, princípios da escolástica. Nessa educação colonial, estava em jogo disciplinar os corpos dos professores sacerdotes para que esses fizessem o mesmo com aqueles que passavam pela educação jesuítica. Para isso, fazia-se necessário seguir as orientações contidas nos documentos da *Ordem* que prescreviam diversas práticas e suas regras.

Outra característica da educação jesuítica diz respeito ao olhar voltado para a ciência dentro de suas instituições, algo que estava presente nos processos que formavam os professores da época. Mesmo com o desenvolvimento de uma ciência moderna não vinculada à religião, os jesuítas contribuíram para esse desenvolvimento científico. A *Companhia de Jesus* contribuiu com o prolongamento da formação literária e científica (RUCKSTADTER e ARNAUT DE TOLEDO, 2002), algo que marcou a produção da educação jesuítica durante muito tempo, apesar de ser negado por muitos historiadores. A *Ordem* se destacou pela inovação, organização na educação e disciplina. Com isso, os colégios passaram a ser muito procurados, o que proporcionou atuar na formação de pessoas que se tornaram nomes importantes para a história da educação, filosofia e ciência. Exemplo disso é o *Colégio La Flèche*, na França, fundado em 1603 e considerado um colégio modelo da *Ordem*, onde estudou *René Descartes* (1596-1650) entre os anos de 1606 e 1614, “cujo pensamento pode-se notar uma indelével marca da disciplina jesuí-

tica” (RUCKSTADTER e ARNAUT DE TOLEDO, 2002, p. 109) e do investimento na ciência.

O caráter científico na educação jesuítica foi, durante muito tempo, entendido como quase inexistente. Os professores evangelizadores foram vistos como negadores da ciência moderna, tese que serviu para *Marquês de Pombal* expulsá-los do território português e de suas colônias em 1759. Ribeiro (2015) levanta a discussão de que não se nega que, na educação jesuítica, defendia-se um ensino catequizador católico, mas os jesuítas “(...) não viravam as costas para ideias científicas da época, de modo que ainda que restritiva, estas ideias eram absorvidas no corpo pedagógico dos colégios” (RIBEIRO, 2015, p. 421).

Com a chamada *Revolução Científica Moderna*, surgem novos modos de pensar a ciência: um racionalismo moderno se fortaleceu e fez com que a igreja católica perdesse força sobre definir o que vinha a ser o conhecimento. Mesmo assim, os professores sacerdotes viviam, nesse período, exercendo uma docência que assumia uma ciência baseada em ideias aristotélicas-tomistas, mas esse posicionamento, “por outro lado, não se encontrava alheio às descobertas científicas e permitia, graças ao probabilismo, um certo plurarismo na compreensão dos fenômenos observados ou experimentados. (RIBEIRO, 2015, p. 421).

Porém, os professores sacerdotes eram formados para educar para e pela fé, uma formação moral, pois, segundo Rodrigues (1917), citado por Toyshima, Montagnoli e Costa (2012), a educação moral era o fim que se pretendia alcançar no trabalho dos jesuítas. De todos que passavam pelos colégios, alguns seguiam o ofício de professor, ou melhor dizendo, de professor sacerdote evangelizador, sendo produzidos e produtores de uma racionalidade moral que serviu de base para uma pedagogia moral, podendo-se tratar, assim, da instauração de uma racionalidade que pode ser pensada com as práticas educadoras jesuíticas que carregam, em si, aspectos disciplinares e morais.

A educação jesuítica durou 210 anos (de 1549 a 1759), deixando um legado de 669 escolas (ARANHA, 2006). A fundação dos colégios foi idealizada tendo em vista uma sólida formação que, para Faria (2010), é embasada pelas indicações encontradas na quarta parte das *Constituições*. Destaca-se, no documento, a fundamentação do ofício de ensinar, salientando expressões como *ajudar as almas* através da doutrina e a *abnegação de si mesmos* como precedente ao *edifício das letras*. “Era para ‘ajudar as almas’ que a *Companhia* ‘abraça’ os colégios e universidades” (FARIA, 2010, p. 73). As almas necessitam de ajuda para serem salvas e, para isso, educava-se o corpo: este era disciplinado, pois regras lhe eram impostas. Isso contribuía para o manter o corpo sob controle, tendo, assim, “(...) um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado” (FOUCAULT, 1987, p. 118) para que sua alma possa se aproximar mais de *Deus*.

2. A Racionalidade moral na educação jesuítica

Para RUCKSTADTER e ARNAUT DE TOLEDO (2002), a organização hierárquica da *Companhia*, que também possuía um caráter militar, foi fundamental para o sucesso da *Ordem*, tendo em vista que se precisava de uma rígida prática disciplinar atuando sobre o corpo e mente dos jesuítas, “um fator essencial para a maior glória divina e para o bem e o fortalecimento das

almas próprias, assim como das do próximo” (RUCKSTADTER e ARNAUT DE TOLEDO, 2002, p. 112). Todavia, os autores ressaltam que é interessante observar que, apesar da rígida organização hierárquica jesuítica, não se deve confundi-la com um absolutismo, uma vez que discussões eram permitidas em seu determinado tempo, o que se estendia, inclusive, aos professores.

A prática disciplinar se efetivava com a atuação dos padres jesuítas na sociedade, algo que era considerado uma parte importante da ascese jesuítica, uma aprendizagem fundamental na formação religiosa. Nas *Constituições*, em suas normas e regras para o ingresso na *Companhia de Jesus*, encontram-se seis principais experiências pelas quais os membros da *Ordem* deveriam passar: 1 – “a realização dos exercícios espirituais”; 2 – “o trabalho temporário em hospitais”; 3- “a peregrinação”; 4 – “a humildade das tarefas domésticas”; 5 – “o ensino público da doutrina cristã”; e 6 – a “pregação e confissão” (SILVA, 2007, p.3). A prática disciplinar jesuítica estava prescrita nos documentos da *Ordem*. Portanto, era necessário obedecer em prol da organização e da servidão a *Deus*. Isso foi extremamente marcante para o sucesso das ações e conquistas realizadas pelos jesuítas, tanto pelo trabalho como sacerdotes quanto pelo trabalho como professores.

Nesse período de constituição do sistema educacional jesuítico, entre os séculos XVI e XVIII, estava em vigor o que Michel Foucault (1926-1984) tratou, posteriormente, por poder soberano, um poder absoluto, no qual o *Estado* tinha o direito de causar a morte ou deixar viver (FOUCAULT, 1988), um período de castigos e julgamentos em praça pública – o suplício. Nessas circunstâncias, o corpo era objeto de violência, tratando-se do “(...) corpo supliciado, esquartejado, amputado, marcado simbolicamente no rosto ou no ombro, exposto vivo ou morto, dado como espetáculo” (FOUCAULT, 1987, p. 12). Paralelo a isso, em meio a essas brutalidades, os jesuítas assumiam uma educação disciplinar, mas buscavam evitar práticas violentas em suas instituições, onde os castigos foram, em parte, abolidos.

A partir do século XVIII, enquanto os jesuítas ainda atuavam à frente da educação da época, configurou-se, segundo Foucault (1987), um novo tipo de disciplina: uma disciplina produtiva, não mais do poder soberano; uma disciplina diferente da escravidão que se apropriava dos corpos, diferente da domesticidade que envolvia uma relação constante de dominação de acordo com a vontade de um patrão, diferente da vassalagem que se realizava mais sobre os produtos do trabalho do que sobre o corpo, diferente de ascetismos e disciplinas monásticas que se voltavam mais para renúncia, obediência a um superior e domínio sobre o próprio corpo... Tratava-se, então, de um investimento intenso numa disciplina que envolvia utilidade e obediência, uma arte do corpo humano. “A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos ‘dóceis’. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência)” (FOUCAULT, 1987, p. 119).

Não é dessa disciplina que trata a educação jesuítica. Porém, as práticas disciplinares da *Companhia de Jesus* trazem elementos que foram constituintes das disciplinas que se institucionalizaram entre os séculos XVII e XVIII, quando se tornaram fórmulas gerais de dominação (FOUCAULT, 1987). A educação jesuítica é criada nos séculos de transição do poder soberano

para uma sociedade disciplinar que investe nos modos de incidir sobre os corpos, tornando-os úteis e obedientes.

Foucault esclarece que as disciplinas existiam há muito tempo em conventos, exércitos e em oficinas, além de outros espaços, e que a descoberta do investimento em práticas disciplinares como “métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhe impõem uma relação de docilidade-utilidade” (FOUCAULT, 1987, p. 118), não foi algo súbito, mas algo que foi ocorrendo aos poucos. Isso possibilita pensar que a educação instituída pela *Companhia de Jesus* fez parte dessa transição que instaurou “(...) uma ‘anatomia política’, que é também igualmente uma ‘mecânica do poder’, (...); ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer (...)” (FOUCAULT, 1987, p. 119). Esse operar como se quer está próximo do trabalho dos padres e professores jesuítas, pois o modo de proceder está prescrito nos documentos da *Companhia*. Cabe destacar que o modo de proceder diz muito da ascese jesuítica, que apresenta elementos de uma disciplina que indica uma renúncia da vontade. Porém, o corpo está sempre em questão em seu caráter político e econômico.

(...) podemos sem dúvida ressaltar esse tema geral de que, em nossas sociedades, os sistemas punitivos devem ser recolocados em uma certa ‘economia política’ do corpo: ainda que não recorram a castigos violentos ou sangrentos, mesmo quando utilizam métodos ‘suaves’ de trancar ou corrigir, é sempre do corpo que se trata – do corpo e de suas forças, da utilidade e da docilidade delas, de sua repartição e de sua submissão. É certamente legítimo fazer uma história dos castigos com base nas ideias morais ou nas estruturas jurídicas (...) (FOUCAULT, 1987, p. 25).

Um possível investimento em uma economia política do corpo se torna fonte de interesse ao estudar a educação jesuítica. Mesmo que essa educação não esteja diretamente ligada à disciplina descrita por *Foucault*, é possível pensar em um investimento incidente sobre o corpo e suas condutas, um investimento nos modos de proceder, nas práticas de organizar, de controlar o corpo e seus modos de operar. Por mais que haja uma possível renúncia de si pregada pela doutrina cristã, há um corpo que tem suas condutas direcionadas pelas práticas disciplinares jesuíticas.

Na educação da *Companhia de Jesus*, que formou vários professores, precisava-se investir num corpo que realizasse o que era atribuído de acordo com os objetivos da *Ordem*, para que, assim, ele estivesse apto a servir a *Deus*, podendo, inclusive, sacrificar sua vontade e, quem sabe, a si mesmo para isso. Esses processos disciplinares formavam professores num regime de investimento econômico e político dos corpos que estavam no campo de batalha espiritual. Tinha-se, então, um corpo que servia de espaço de experimento para uma educação que se constituía, isto é, um modo de organizar o corpo de um professor sacerdote para a realização de uma prática – uma racionalidade.

A racionalidade jesuítica pode ser entendida, também, de acordo com Costa (2002), por uma racionalidade moral, e, no caso do sistema educacional fundado pela *Ordem*, por uma racionalidade pedagógica moral, que constituiu a formação dos professores sacerdotes. Costa

(2002) explica que a racionalidade jesuítica é constituída de seus fundamentos filosóficos e teológicos, envolvendo a “tradição doutrinária e política da igreja” (COSTA, 2005, p. 10) e, também, a forma como compreendiam e participavam do mundo. A racionalidade jesuítica (Costa, 2003) caracteriza-se pela forma de organização da *Companhia*, destacando a união entre os envolvidos, a obediência e disciplina, o contato através das cartas e a preparação intelectual para as missões.

Para Costa (2002), a racionalidade fazia parte do processo civilizador da *Companhia*. Tinha-se contagem, medida e quantidade contabilizadas, avaliando-se os frutos ou perdas no cotidiano de trabalho, fazendo disso uma racionalidade com característica mercantil, pois, nesse caso, a racionalidade não se restringia a um conceito abstrato, mas estava diretamente ligada a questões sociais e culturais. “A racionalidade se expressa ou pode ser entendida como instrumento do viver, instrumento do agir, do compreender, do atuar e do evangelizar” (COSTA, 2002, p. 2), algo que pode ser pensando no papel social, político, religioso e moral dos professores sacerdotes evangelizadores.

Assim, a racionalidade é entendida precisamente como um instrumento do viver jesuítico, traduzindo esse viver como o agir, o compreender, o ensinar, o aprender, em síntese, o evangelizar. Por evangelizar entenda-se o transmitir e impor, na medida do possível, através das missões, das pregações, das confissões e dos colégios, uma determinada religião própria de uma determinada cultura tida como essencialmente verdadeira. (COSTA, 2003, p. 1)

Observa-se, assim, uma racionalidade componente da formação do professor sacerdote, que, imanentemente, “transforma o modo de ser do sujeito” (FOUCAULT, 2010, p. 44), o modifica, o qualifica, o transfigurando. Castro (2009) apresenta o posicionamento de Foucault em relação à racionalidade, algo que diz respeito a organizar a prática, atribuir-lhe uma ordem. A noção de racionalidade está muito ligada à organização, ao modo como vai se ordenando o mundo, as práticas e, conseqüentemente, a vida.

É na esteira desse ordenamento que se pensam as práticas que dão forma aos possíveis modos de se tornar um professor sacerdote, um professor produzido por uma racionalidade na qual ele segue fundamentos filosóficos e teológicos e a tradição doutrinária e política da igreja, assume os modos de organização da *Companhia*, mantém a união entre os integrantes da *Ordem*, adere aos modos de compreender e participar do mundo, mantém-se obediente, busca preparar-se intelectualmente, dedica-se ao cotidiano de trabalho, avaliando e mensurando resultados, e às questões sociais... uma série de práticas que tantas vezes são de caráter disciplinar e que constituem uma racionalidade que diz respeito aos modos de viver, agir, atuar, ensinar, aprender, compreender e evangelizar. Ressalta-se que o trabalho de professor era uma das condições para se tornar um jesuíta, ou seja, era uma experiência que deveria ser vivida pelo religioso, uma função que deveria ser exercida nas práticas jesuíticas e fazia parte, também, das práticas disciplinares da *Ordem*.

2.1 Práticas ascéticas: Um modo de proceder disciplinar

A preocupação com a alma fazia parte da educação regrada e documentada e da moral pedagógica que constituía o pensamento e as práticas vigentes. “(...) Ocupar-se com a própria alma e com o próprio corpo” é o que apresenta *Foucault* sobre os gregos antigos, e isso também pode ser examinado no modo de viver dos jesuítas. Mas, diferentemente dos jesuítas, não existia, para os gregos antigos, a noção de pecado vivido pelo corpo e de que isso poderia corromper a alma. Essa relação corpo e alma marca um modo de proceder da *Companhia de Jesus* que tantas vezes exaltava a alma através de um controle do corpo. Para isso, faziam uso de exercícios para o espírito, de um modo ascético de proceder e se conduzir pela razão.

Foucault (2010) esclarece que a ascese na época helenística e romana se distancia daquilo que entendemos por ascese na concepção cristã. No que diz respeito à primeira época citada, o autor se refere a uma ascese filosófica, pagã, da prática de si, explicada da seguinte forma: “(...) trata-se de encontrar a si mesmo como fim e objeto de uma técnica de vida, de uma arte de viver. (...)” (FOUCAULT, 2010, p. 296). Ascese, nessa perspectiva, tem a função de possibilitar condições para que o sujeito constitua a si mesmo, uma prática e um exercício de si sobre si mesmo, não havendo submissão de um indivíduo à alguma lei, mas sim uma ligação desse indivíduo com a verdade. A palavra ascese vem do grego *áskesis*, o mesmo que exercício espiritual, uma designação para uma prática que tinha, por objetivo, o desenvolvimento da espiritualidade.

Já a ascese cristã diz respeito a reger a ordem dos sacrifícios, e a questão central que caracteriza essa ascese é a renúncia de si. Urbano (2000) destaca que a ascese divulgada pelos primeiros padres da igreja, além da referência atlética a *São Paulo no Novo Testamento*, também busca aporte no sentido de renúncia em *Filon de Alexandria* (15 a.C – 50 d.C.) e nos *estoicos* no conceito de purificação da alma e de suas paixões. Nos primeiros séculos do cristianismo, a ascese tomou força na preparação para o martírio: “com o fim das perseguições, o ‘negar-se a si mesmo’ das mais variadas formas, por exemplo pela vida monacal, e o modo de praticar o glorioso feito dos mártires” (URBANDO, 2000, p 186), configurou os exercícios espirituais cristãos e reforçaram a renúncia de si.

A ascese cristã tem, por fundamento, os preceitos de *Cristo*, que são a expressão de um ideal ascético, “uma série de significados coligados à prática, treinamento ou exercício, propulsores de tornar o papel do devoto um instrumento de Deus e que se norteiam pela imitação de práticas descritas na Bíblia” (DAL PRA DE DEUS, 2013, p. 366). Complementando essa noção, Nietzsche (2009) critica o ideal ascético, no qual a “vida vale como uma ponte para (...) outra existência”, ou seja, se está sempre na busca de algo ideal que está em outro lugar, algo que se realiza por diversas práticas sempre idealizando uma outra existência.

Mesmo antes de *Nietzsche*, o *Humanismo* e a *Reforma Protestante* durante o *Renascimento* reagem contra o ideal ascético. Porém, o protestantismo acaba sendo marcante nesse embate por defender uma doutrina luterana na qual tudo se justifica apenas pela fé, sem necessitar de sacrifícios. Isso abalou os fundamentos teológicos de uma ascese medieval. Desse modo, a igreja católica combate o protestantismo com a *Contra-Reforma*, dando ênfase ao conceito de virtude heróica, esta encarnada pelos santos, possibilitando que a igreja pudesse “gerar

‘campeões’ da ascese, e surgem novas ordens religiosas que dão expressão a uma ascese mais exclusivamente interior, a completa renúncia da vontade, é o caso da Companhia de Jesus”. (URBANO, 2000, p. 186-187)

Mas antes de discutir a renúncia da vontade, cabe destacar que a *Ordem* dos jesuítas, além de realizar um trabalho especificamente pedagógico, também foi muito atuante nos domínios teológico e espiritual, que estavam implícitos no trabalho do professor sacerdote. Em relação ao teológico, a ordem contribuiu muito ao que foi entendido como controverso, tratando de uma *Graça Divina*, mas também do livre arbítrio do homem. Já em relação ao domínio espiritual, um pequeno livro repleto de exercícios caracterizados como espirituais foi extremamente inovador: mesmo recheado de espiritualidade tradicional, trouxe uma perspectiva humanista com método, com um modo de proceder, uma proposta de ascese, uma filosofia e uma série de práticas da *Companhia de Jesus*. Em 1548, o padre *Inácio de Loyola* publica os *Exercícios Espirituais (Exercitia Spiritualia)* feito de regras a serem seguidas. Esse livro, que prescreve muitas práticas, se tornou de grande importância para a formação dos padres da *Ordem*. Esses exercícios também ficaram conhecidos como método de *Loyola*.

Os *exercícios* são propostos na forma de retiro de mais ou menos 30 dias (LOIOLA, 1999), tendo, a cada dia, uma tarefa de meditação. Utilizava-se, também, a imagem de batalha, expressando a preparação dos soldados de *Deus* (ARAÚJO, 2016). Nas *Notas complementares (nota nº 14)* dos *exercícios*, Loiola fala na “luta interior de apelos contrários”, ou seja, o campo de batalha estava em si mesmo. A ascese inaciana constituiu não só a vida dos religiosos da *Companhia*, mas também da vida de numerosos leigos que realizavam os *Exercícios Espirituais*. Urbano (2000) esclarece que o livro dos exercícios não é um tratado sobre ascese, mas sim “um manual de instruções, dirigido ao professor (...), ou se quisermos, ao guia espiritual que orienta os Exercícios” (URBANO, 2000, p. 188). Como destaca o padre *Francisco de Sales Baptista* (SJ), em nota à 3ª edição (1999) do citado livro, trata-se de um “manual mais para ser praticado que para ser lido” (p.4). Isso nos leva a pensar no clima de treinamento e luta de um espírito agônico que exigia constante disciplina, realizando práticas que deveriam ser, constantemente, exercitadas.

No caso de *Loyola*, o vencer a si mesmo tem grande importância, pois esse vencer-se (URBANO, 2000) continuamente produz frutos para além da realização dos *Exercícios*, traduzindo-se em ordenar-se, libertar-se das paixões e alcançar a paz, tudo acompanhado das três virtudes: da humildade, da paciência e da fortaleza. Percebe-se, com isso, que, na ascese inaciana, a noção de penitência não aponta para um fim, mas para um exercício voltado ao constante aperfeiçoamento das virtudes interiores. Desse modo, uma possível perfeição deve ser procurada, e isso implica em deixar de lado o próprio amor, o próprio querer e o próprio interesse para que não se queira e não se deseje mais do que *Deus* quer, pensando naquilo que nos conduz para o fim que fomos criados. A ascese de *Loyola* é um traço muito vigoroso e peculiar que mostra o espírito da *Contra-Reforma*.

Destaca-se que as práticas desses exercícios se faziam fundamentais para ingressar na *Companhia de Jesus*, pois os *Exercícios* constituíam “(...), a base pela qual é possível compreender a forma como o jesuíta via o mundo e tudo o que o envolvia: o tempo, o corpo, a conso-

lação, a desconsolação e questões afins”. (FARIA, 2010, p. 63). Nas palavras do próprio padre *Inácio*, no caderno dos *Exercícios*, encontramos a seguinte definição: “Por este nome, *exercícios espirituais*, entende-se todo o modo de examinar a consciência, de meditar, de contemplar, de orar vocal e mentalmente, e de outras operações espirituais (...)” (LOIOLA, 1999, p. 5), uma filosofia de vida dos membros da *Ordem*, um exercício racional, um modo de conduzir a razão através dos exercícios, através de práticas para si mesmo. Com os *Exercícios Espirituais*, é possível pensar a alma, o corpo e a relação consigo na formação do professor sacerdote. Por mais que os *exercícios* não estivessem voltados para a formação docente, eles faziam parte da formação de um jesuíta, que poderia vir a se tornar um professor.

A *Companhia de Jesus* buscou se afastar da renúncia de si que se pregava através da ascese cristã, como até então se conhecia, e passou a pregar que cada membro da *Ordem* renunciasse a sua vontade em prol da vontade de *Deus*. A partir dessa noção de renúncia da vontade própria, pode-se entender os *Exercícios* como aquilo que os jesuítas chamavam de “‘o nosso modo de proceder’ (*noster modus procedendi*), uma vez que seus membros acreditavam que a adoção de um mesmo modo de proceder era o que os faziam jesuítas (FARIA, 2010, p. 64). Desse modo, os jesuítas compartilhavam e exercitavam as mesmas práticas: todas as regras valiam para todos, configurava-se uma moral. Para *Loyola*, o livro *Exercícios Espirituais*, com sua disciplina prescrita, podia ser entendido como um método de santificação pessoal que, também, era usado para a boa administração da *Companhia de Jesus*. Pode-se perceber o caráter metódico da *Ordem* através de exercícios realizados por todos e, ao mesmo tempo, o convite para pensar o conhecimento de si, contando com uma conduta autodisciplinar e com a vontade de *Deus* acima de tudo.

A soberba e a vida deliciosa são enfocadas por *Loyola* como impedimentos para a salvação. “Há que considerar o caminho da ascese a ser vivido como uma batalha entre o bem e o mal – Deus e o Diabo –, registrada pelo coração” (FARIA, 2010, p. 66). Os movimentos do coração, de consolação e de desolação eram destacados, pelo autor dos *Exercícios*, em sua tese que tratava de uma batalha espiritual, formando um fio condutor das práticas propostas. Assim, os discípulos deveriam discernir os movimentos do coração e ver de que modo estavam sendo conduzidos (FARIA, 2010). A prática dos *Exercícios* contribuía para a manutenção da disciplina e, no caso, fica evidente a disciplinarização do corpo e o cuidado da alma.

Na educação jesuítica, há direcionamentos para questões da alma: considerava-se que o corpo, que é seu inimigo, precisava ser mantido sob vigília. Essa vigília também deveria ser feita sobre a alegria na presente vida, pois isso não era algo considerado bom para a alma que buscava a salvação, segundo Faria (2010, p. 66) ao citar *Loyola*. A vigilância sobre si mesmo, a disciplina e a ascese constituem o texto dos *Exercícios*, o que se dava por meio da mortificação dos sentidos e da prática do jejum. Também indicava-se aproveitar bem o tempo, pois manter-se ocupado era uma estratégia para manter a alma afastada das forças do mal (FARIA, 2010). *Ordem* e batalha eram duas palavras marcantes, e os jesuítas eram os soldados de *Cristo* no campo de batalha, constituindo, assim, característica do modo como procediam.

Sobre o “modo de proceder com Deus”, o texto seguia sempre a ordem se-

guinte: examina-te quanto aos pensamentos; examina-te sobre as palavras; examina-te sobre as obras; examina-te sobre as omissões (Exame para o sexto dia). O quarteto: pensamentos, palavras, obras e omissões formava, pois, um itinerário para o autoexame da pessoa que se pretendia seguidora de Cristo, principalmente, no caso, o aspirante a fazer parte da Companhia de Jesus. Com as palavras acima, Loyola oferecia um completo roteiro para uma eficiente avaliação de consciência diante do caminho de seguimento a Cristo. (FARIA, 2010, p. 68).

As indicações documentadas por *Loyola*, segundo Araújo (2016), o mostram como um homem que parte de sua experiência de encontro com *Deus* e cria uma pedagogia espiritual a partir disso. Essa pedagogia é constituída dos *exercícios*, pois, para ele, as condições como tempo, lugar da oração, gestos e posições corporais nas quais as pessoas se colocam a rezar são fundamentais para um possível encontro com *Deus*. O corpo está estrategicamente colocado nos *exercícios*: a condução de seus gestos, as posições e os movimentos indicam modos de mantê-lo sob controle, permitindo ao indivíduo, assim, cuidar da alma.

Pode parecer que os *exercícios* não deixam espaço para a dimensão corporal nessa experiência espiritual, mas, como discute Araújo (2016), trata-se de *exercícios* corporalmente espirituais, pois, sem integrar a experiência corporal, todo o processo fica comprometido. O que *Santo Inácio* propõe é que se rejeite um corpo corruptível que possa ser prejudicial à alma, não considerando alma e corpo separados, como alma inocente e corpo malicioso, nem tratando-os como um preso pelo outro. Sua intenção é mostrar a força infecciosa do pecado, sua ilusão que conduz à solidão, desfiguração e deformidade extremas do humano (ARAÚJO, 2016). Ou seja, deve-se rejeitar o corpo corruptível, e os *exercícios* podem evitar que o corpo seja corrompido, estabelecendo, assim, uma relação necessária com a condição corporal.

As orientações de *Loyola* para cada *exercício* (ARAÚJO, 2016) são sempre de caráter espiritual e corporal em uma unidade, o que ocorre mesmo na oração chamada de mental, onde se pensa a ausência do corpo. Na oração, é necessário estar atento sobre como o corpo está posicionado, sua distância em relação ao local da oração, as inclinações corporais para fazer reverências.... São diversas atitudes no qual o corpo expressa o movimento interior daquele que está orando. Deve-se observar como “(...) entrar na contemplação, ora de joelhos, ora prostrado em terra, ora deitado de rosto para cima, ora sentado, ora de pé, (...)” (LOIOLA, 1999, p. 21). Tratava-se de uma ordenação das condutas, uma disciplina que orientava cada parte dessa prática, “uma anatomia política do detalhe” (FOUCAULT, 1987, p. 120). Por isso, esses *exercícios* não deveriam ser praticados como mera formalidade, pois eram rituais em que, ao realizá-los, o indivíduo deveria ter consciência dos seus significados e intenções, demandando um saber que orientava esses fazeres.

Além das imagens de clima militar e cavaleiresco medieval, além dos valores herdados desse clima como a devoção, a obediência e o serviço a um *Senhor*, os *Exercícios* são um modo de atingir um supremo fim para, assim, dar maior *Glória a Deus*, o conhecido “vencer-se a si mesmo”, pois o homem vive o *Agon*, um combate que opõe o estandarte de “Cristo e de Lucifer”. Nas adições da primeira semana, que são partes adicionais aos *Exercícios*, *Santo Inácio* aponta um segundo fim da penitência: “Vencer-se a si mesmo, a saber, para que a sensualidade

obedeça a razão e todas as partes inferiores estejam mais sujeitas as superiores” (LOIOLA, 1999, p. 22). Em outras palavras, o corpo deve estar a serviço da razão, a serviço da alma.

Aponta-se, assim, para um domínio do corpo que, nos *Exercícios*, está voltado para a disciplina dos gestos que terão a função de acalmar essa virtude, “por ex. a penitência corporal, o refrear dos sentidos, o guardar silêncio, a pontualidade a levantar-se, etc...” (URBANO, 2000, p. 188). O corpo acaba sendo objeto de controle, local de organização dos gestos, ordenação das condutas. Assim, dedica-se atenção ao controle das forças do corpo e suas ações, um modo de viver dos jesuítas, de interagir socialmente e de buscar se salvar dos pecados que são fomentados pelas faculdades do corpo. Uma vigília constante, controlando gestos e demais ações; uma economia política do corpo, que se torna um modo de viver e constitui uma racionalidade; uma organização da vida coletiva dos membros da *Ordem*.

Assim, os exercícios espirituais se constituem de práticas ascéticas, as quais mostram uma filosofia da *Companhia* que busca, no exame da consciência, um exercício da razão. Trata-se de um modo de proceder que produz uma moral, pois se faz de regras para o coletivo, de vigília para que o corpo não corrompa a alma; uma série de práticas que constituem uma pedagogia espiritual do exame, um modo de educar, de vigiar a si mesmo e o corpo, buscando, assim, controlar os gestos, intervindo nas ações de um corpo e no seu potencial político para moralizá-lo através de regras, economizando suas forças e o otimizando-o para aquilo que se considera adequado. Tem-se, assim, uma racionalidade constituinte dos processos pedagógicos, dos métodos, das práticas que incidem sobre os corpos e do que se realiza com eles. Trata-se de um exercício de modificação e de preparação pelo qual todo professor passava antes mesmo de pensar em ser professor: uma disciplina do corpo do religioso, que, posteriormente, se tornaria um professor sacerdote.

2.2 As práticas no *Ratio Studiorum*

Além do investimento educador do corpo e da alma dos padres jesuítas através dos exercícios espirituais, outros contornos foram dados aos processos educadores através de regras voltadas para formação desses religiosos, seja na formação como sacerdotes e evangelizadores, seja como professores sacerdotes evangelizadores. Tais contornos regravam tanto suas formações quanto as instruções que deveriam seguir para o exercício da docência.

Parte da educação jesuítica se deu sem um currículo definido. Com o passar do tempo, a *Companhia de Jesus* organizou um documento intitulado *Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Iesu*, traduzido como *Plano Oficial de Educação Jesuíta* ou *Método e Sistema de Estudo da Companhia de Jesus*, que ficou conhecido de forma abreviada como *Ratio Studiorum*. A educação jesuítica (Lorenz, 2018) se pauta nesse documento, que foi publicado em 1599 e conta com 467 regras que deram contornos às políticas e aos procedimentos administrativos e às práticas curriculares e de ensino nas instituições jesuítas voltadas para a educação onde quer que elas existissem.

O *Ratio Studiorum* não era entendido como um “tratado teórico sobre educação nem um conjunto organizado de princípios derivados de um paradigma exclusivamente jesuíta. Pelo contrário, era um conjunto prático de diretrizes para estabelecer e conduzir suas escolas” (LO-

RENZ, 2018, p. 27), assim como, também podemos entender, para bem conduzir as almas e os corpos de todos os envolvidos.

A criação do *Ratio* veio atender a necessidade de padronizar as operações, levando em consideração que o número de instituições de ensino crescia rapidamente. O documento sofreu algumas pequenas modificações ao longo dos anos e permaneceu sendo utilizado até a supressão da companhia (LORENZ, 2018). O *Ratio Studiorum* não surgiu de um planejamento prévio para ser posteriormente aplicado: ele foi produzido a partir da experiência dos professores sacerdotes durante os primeiros anos da atuação dos colégios jesuíticos, ou seja, as práticas realizadas pelos religiosos educadores, nos colégios da *Ordem*, foram fundamentais para repensar o ensino e a formação docente.

Lorenz (2018) explica que o *Ratio* foi composto com partes e ideias de outros documentos, como a *Quarta Parte das Constituições da Companhia*, o “plano de Jerome Nadal, o *Ordo Studiorum*, para a colégio em Messina, na Sicília; e o documento de James Ledesma referente ao Colégio Romano, *De Ratione et Ordine Studiorum Collegii Romani*” (...) (LORENZ, 2018, p. 30). Isso mostra que o *Ratio* surge das práticas desses diversos professores sacerdotes, de análises e avaliações do que se considerou que funcionou ou não na educação jesuítica, para, assim, definir o que deveria perdurar no trabalho educador, pois o objetivo do *Ratio* era “auxiliar o trabalho do professor” (TOYSHIMA, MONTAGNOLI, COSTA, 2012, p. 4). O *Ratio* poderia contribuir com a ordenação das práticas, com o modo de pensar e viver a educação jesuítica.

Foi no *Ratio* que se organizou a formação dos membros da *Ordem*, pois a formação dos padres jesuítas se dava em torno de quatorze ou quinze anos: a) no 1º ano, era realizado o estudo *Elementar*, envolvendo a doutrina católica e primeiras letras; b) Após isso, iniciavam a *studia inferiora*, sendo os próximos seis ou sete anos dedicados ao estudo de *Humanidades*, contando com retórica, humanidades, gramática do latim e grego e configurando uma escola secundária, equiparada ao ensino médio nos dias atuais; c) a próxima etapa ficava a cargo da *studia superiora* (estudos superiores), que correspondia a *Artes e Teologia*. O curso de *Artes* (Filosofia ou Ciências Naturais) durava três anos: estudava-se lógica, cosmologia, ética, física, matemática, metafísica e filosofia moral, proporcionando o grau de bacharel e licenciado. Para finalizar sua formação, o jesuíta deveria cursar mais quatro anos de *Teologia*. Os estudos se seguiam de teologia escolástica, teologia moral, sagradas escrituras e hebreu, sendo dois destes quatro anos reservados para uma especialização na disciplina que se pretendia ensinar e um ano para formação pedagógica, através de seminários diocesanos, o que conferia o grau de doutor. “Vale ressaltar que este cuidadoso preparo do padre-professor não se voltava para o magistério das ‘escolas de ler e escrever’” (RIBEIRO, 2015, p. 419; TOYSHIMA, MONTAGNOLI e COSTA, 2012; SILVA e FERREIRA 2011), mas para o ensino superior. Formava-se, assim, um professor que deveria se dedicar a trabalhar as almas dos sujeitos educandos através das práticas pedagógicas e religiosas.

Desse modo, os sacerdotes estariam em condições de educar os homens com o intuito de que se tornassem mais homens (o que hoje entendemos por se tornar mais humanos), investindo no desenvolvimento da memória, da vontade e da inteligência, dando ênfase na retórica fundamentada nas obras dos antigos como *Cícero* (106–43 a.C.) e *Quintiliano* (35-96 d.C.). Os pri-

meiros professores brasileiros tiveram uma formação baseada nos clássicos antigos, construída nos padrões da sociedade europeia cristã. “Essa formação, recebida em Portugal e, mais tarde, no Brasil, constituía-se como a primeira e marcante influência externa na formação de professores da história brasileira” (RIBEIRO, 2015, p. 420). É possível observar que essa formação insistia nos elementos que investiam na alma desses futuros professores. Porém, havia um investimento sutil e camuflado no corpo que, por um lado, não o destacava, pois o que interessava era a alma. Porém, por outro lado, precisava-se dar atenção para esse corpo que trabalhava, que deveria ser útil (FOUCAULT, 1987). Há ainda o fato de que, nesse período, já se investia no corpo morto, pois o corpo passa a ser tomado como objeto de estudo, como no caso dos estudos de anatomia que aconteciam na *Europa*.

Toyshima, Montagnoli e Costa (2012) fazem algumas considerações acerca do *Ratio Studiorum*, destacando-o como um código de leis que tinha a função de orientar as práticas pedagógicas dos jesuítas. “O código representado pelo *Ratio* (...) caracteriza-se como um manual prático que preconiza métodos de ensino e orienta o professor na organização de sua aula”. (TOYSHIMA, MONTAGNOLI e COSTA, 2012, p. 2). O *Ratio*, segundo Ribeiro (2015), não foi elaborado exclusivamente para a formação de professores, mas apresentava diversas regras que indicavam os modos dos professores procederem, um investimento numa pedagogia moral: “Sendo assim, seus colégios formam homens de caráter predominantemente cristão, uma vez que S. Inácio tinha convicção de que a instrução sem a educação religiosa constituía um perigo para a sociedade” (TOYSHIMA, MONTAGNOLI e COSTA, 2012, p. 3).

Esse perigo, muitas vezes, era atribuído às práticas realizadas por corpos que poderiam e/ou deveriam ser castigados publicamente, mas os jesuítas preferiam investir na condução de suas condutas ao encontro dos preceitos cristãos. Desse modo, o *Ratio*, ao servir como documento para orientar o trabalho dos professores, poderia indicar possibilidades de proceder sobre os corpos de modo disciplinar, uma metodologia que poderia evitar que os corpos se tornassem um perigo social. Talvez uma das soluções fosse preparar esses corpos para o trabalho, seguindo metodologicamente esse documento instrutivo.

A metodologia do *Ratio Studiorum* compreende os processos didáticos utilizados para a transmissão dos conteúdos e os estímulos pedagógicos. A respeito da metodologia, Franca (1952) observa que não ocorreu uma padronização rígida do processo de trabalho, pois a variedade de métodos propostos dava uma ampla liberdade de escolha que poderia ser adaptada às circunstâncias. O autor também afirma que ao mestre se confere largos poderes de iniciativa, podendo ele fazer uso dos métodos preestabelecidos ou apropriar-se de novos. (...). (TOYSHIMA, MONTAGNOLI, COSTA, 2012, p. 6)

Nessa pedagogia, o professor trabalhava em conjunto com os alunos, possibilitando que o estudante pudesse protagonizar um pouco sua aprendizagem, uma vez que se fazia necessário um caráter ativo, personalizado e autoformativo na tentativa de evitar abulia, passividade, desinteresse e indiferença. Nesse clima de tornar o aluno mais ativo em sala de aula, adotava-se práticas pedagógicas que não eram favoráveis aos castigos corporais. Sendo assim, os jesuítas não os aboliram totalmente, mas foram os que mais contribuíram para suavizar essas práticas

disciplinadoras (TOYSHIMA, MONTAGNOLI e COSTA, 2012), pois, durante séculos, o *Estado* e a *Igreja Católica* ainda agiam violentamente sobre os corpos através da *Santa Inquisição* e dos julgamentos em praça pública que tiravam a vida dos condenados, “uma arte de fazer sofrer” (FOUCAULT, 1987, p. 12).

Aranha (2006) fala que “a eficiência da pedagogia dos jesuítas se deveu ao cuidado com o preparo rigoroso do mestre e à uniformidade de ação” (p.127). A autora salienta que, para formar professores jesuítas, foi criado o *Colégio Romano* em 1550, o qual funcionava como uma unidade centralizadora, recebendo relatórios que apresentavam as experiências realizadas em outras instituições de ensino jesuítas distribuídas pelo mundo. Dentre as orientações aos professores (FREITAS, SANTOS e AZEVEDO, 2015), o *Ratio* indicava que o docente da faculdade superior tinha o papel de manter os alunos estimulados, sempre dedicados ao serviço e o amor de *Deus* e ao exercício das virtudes, da fé e da religiosidade, orientando-os nos estudos.

Para isso, se fazia necessária a rotina de oração antes das aulas, com a cabeça descoberta, e ao, final, a realização do sinal da cruz, ou seja, práticas que investiam na conduta das ações do corpo através da fé. O professor deveria ser responsável, dedicado e disciplinado. Não deveria tratar os alunos de formas diferentes, independentemente do *status* social, mas deveria desempenhar seu ofício sendo fiel às regras, sendo cuidadoso ao instruir o aluno para que ele pudesse avançar nos estudos, não esquecendo de usar palavras de incentivo. Além disso, o professor “era ‘livre’ em sala de aula para defender suas opiniões contando que fizesse com modéstia e delicadeza para não ferir as opiniões contrárias em sala de aula” (FREITAS, SANTOS e AZEVEDO, 2015, p. 4). Se faz importante destacar que o trabalho do professor envolvia outras questões além das estritamente educacionais, pois “é possível perceber que a obrigação dos professores não se resumia ao simples ato de ensinar as disciplinas propostas, mas também praticar e repassar a doutrina dos Jesuítas” (FREITAS, SANTOS e AZEVEDO, 2015, p. 6).

A formação dos padres jesuítas indicava o caminho para se tornarem professores sacerdotes, preparando-os para atuar no ensino e catequização, o que indica pistas acerca da formação dos primeiros professores no *Brasil*. Ribeiro (2015) destaca que a formação dos padres-professores “confundia-se com o exercício do sacerdócio, na medida em que para se obter uma sólida formação, o jesuíta recebia uma preparação tanto para exercer sua missão evangelizadora, quanto para praticar a função educadora”. (p. 419). Assim, os jesuítas educavam as almas e disciplinavam os corpos através de uma série de regras que atuavam conduzindo todos pelo caminho ideal pregado pela *Ordem*.

Brzezinski (1996), citado por Ribeiro (2015), mostra que a *Companhia de Jesus* tinha a moral como primeira preocupação da formação dos eclesiásticos, ocupando dois anos de estudos. O jesuíta era entendido como um preparador de almas e, para isso, era necessário cuidar primeiro de sua própria alma. Dever-se-ia dominar as paixões, caprichos e tendências impulsivas para, assim, exercitar virtudes cristãs: piedade, caridade, paciência e renúncia de si mesmo. Estes são alguns elementos que compõem a educação jesuítica, marcada pela preocupação com os modos de ensinar, ou seja, com os métodos de ensino, conforme são destacados no *Ratio*.

Considerações

Todos os elementos destacados através das linhas de composição deste texto apresentam um pouco do sistema educacional jesuítico e, automaticamente, das condições nas quais se dava a formação dos professores sacerdotes evangelizadores, tanto a formação oficial, resultante da conclusão dos níveis de formação cursados, quanto a formação contínua, que se dava no exercício das práticas pedagógicas e religiosas. Não se trata de concluir se os jesuítas foram bons ou ruins, se faziam bem ou mal à educação que desenvolviam, mas de pensar aspectos de uma racionalidade pedagógica moral e das práticas constituintes que delineavam a formação docente.

Tal formação não estava separada do modo de vida e de proceder dos integrantes da *Companhia de Jesus*, pois foram justamente os modos de organização das práticas que configuravam a visão da *Ordem* sobre a vida e a formação dos religiosos. Tudo isso constituía os elementos de uma racionalidade pedagógica moral, observada nas práticas educadoras da *Companhia*. Uma racionalidade que organizava o tempo, o espaço, as ações, os gestos, as práticas, a efetividade das condutas dos professores sacerdotes no encontro com a vontade divina, uma economia dos corpos e de seus posicionamentos diante das regras disciplinares documentadas.

Essa racionalidade regulava as forças e as ações dos corpos. Assim, o corpo era condição para a constituição dessa própria racionalidade. Tem-se uma racionalidade que, ao se constituir, faz dos corpos um plano de experimentação das práticas pedagógicas regradas, corpos que se constituíam professores para, assim, vigiar o próprio corpo, para combater o pecado e o mal, tendo em vista a não corrupção da alma. A pedagogia moral produzida por essa racionalidade faz do corpo o lugar da experimentação das regras, do controle do tempo, dos limites de transição e ocupação dos espaços, da vigília das palavras proferidas, das condutas, produzindo assim uma filosofia da vida religiosa educacional, que buscava examinar, constantemente, a consciência, abrindo mão das próprias vontades.

Nessa educação, o corpo foi tornado plano de experimentação, um plano constituído por várias linhas que se atravessavam. Essas linhas produziam um corpo, ou melhor, um plano onde se davam as experimentações, onde as práticas ocupavam um espaço para testar sua funcionalidade disciplinar, moral e/ou religiosa. Essas experimentações por meio de práticas disciplinares corporais chamam a atenção para a vigília do corpo e o cuidado da alma. Talvez venha disso as sementes que produziram o sujeito cartesiano, o EU que não precisava do corpo para existir, apesar de tudo se dar no/com/pelo corpo nesse mundo.

O professor sacerdote, além de seguir métodos pedagógicos e ensinar conteúdos específicos que traçavam o encontro de filosofia, teologia e ciência, deveria assumir um modo de vida que já lhe era apresentado como conjunto de práticas iniciais para ingressar na *Ordem*. Deveria proceder como todos os membros da *Companhia*, buscando ajudar almas, assim como manter a sua no caminho do bem. Para isso, fazia do corpo um objeto da disciplina, ou seja, o corpo nunca estava isento dos processos que envolviam a formação de um jesuíta e, também, a de um professor sacerdote. Cabe pensar aqui em um corpo-professor que se torna plano de experimentação de uma pedagogia moral, que deveria ser seguida por todos.

Pensar a constituição do professor sacerdote, de um corpo que se constituía professor,

possibilita pensar que, mesmo nos casos em que se nega o corpo, está sempre se tratando dele: são pistas para pensar um possível corpo-professor. Negar o corpo, fazer dele força produtiva para o trabalho, culpá-lo pelos pecados, ocupá-lo para que se desvie do mal e vigiá-lo são estratégias de uma economia das condutas (temos aqui práticas que incidem sobre os corpos e práticas exercitadas pelos corpos), que produz condições políticas de participação reguladas nos processos educadores e de pesquisa, estes imanentes à racionalidade em questão. Talvez seja possível dizer que, mesmo sem analisar alguns dos elementos das formações de professores dos dias atuais, há um investimento sobre as ações do corpo, pois este é condição de existência e é atravessado por racionalidades pedagógicas no campo da educação.

Nos dias atuais, talvez ainda se possa pensar em um corpo-professor que venha a ser um plano de experimentação. Pois, para experimentar as escolhas feitas para a formação de um professor, as constituições dos sistemas educadores, os usos de métodos, os modos de entender a vida que se educa e os processos de pesquisa, precisa-se pensar nas práticas organizadas por racionalidades, ou seja, pensar as práticas exercitadas, pensar um corpo em ação, suas condutas e sua participação política. Racionalidade pedagógica moral e investimento em uma economia política do corpo produzem um professor que, na operacionalização de suas práticas educacionais, vive o paradoxo de se tornar, a cada dia, um professor que busca guiar sua razão no caminho “do bem”, seguindo regras disciplinares e, ao mesmo tempo, buscando escapar dessas condições tão definidas para produzir outras condições de constituição não previstas.

Para isso, busca-se outras condições de se tornar professor, outras condições pedagógicas que não estão nos repertórios de formação, para fazer uma outra educação que leve em consideração as mudanças de um mundo que não é mais chamado de moderno, mas vive intensamente as incertezas e surpresas de uma dita contemporaneidade. Por isso, não basta formar um professor e dar-lhe uma forma: necessita-se tratar de um corpo-professor que experimenta os processos pedagógicos no encontro com as incertezas, ou seja, fazer das práticas condições nas quais o corpo se torna um plano de experimentação. Porém, demanda-se um plano diferente do que se produzia na educação jesuítica, possibilitando que as práticas sejam exercícios de pesquisa para pensar em como seguir agindo pedagogicamente e, imanentemente, em um exercício de constituição de si.

Referências:

- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia: geral e Brasil**. 3ª ed. as. e ampl. São Paulo: Moderna, 2006.
- ARAUJO, Emmanuel da Silva e. Considerações sobre o Corpo e as Adições nos Exercícios Inacianos. Itaiçi – **Revista de espiritualidade inaciana**, n. 104, Junho/2016, p. 41-59. Indaiatuba – SP. Disponível em: <https://jesuitas.lat/attachments/article/175/Art%20Emmanuel%20-%20Adi%C3%A7%C3%B5es.pdf>. Acesso: 15 out. de 2018.
- CALEGARI, Ricardo Pereira. Os 210 anos de pedagogia jesuíta no Brasil. In.: **Anais do Seminário Internacional de Educação Superior 2014** – Formação e Conhecimento. P. 1-10. Sorocaba, SP, 2014. Disponível em: <https://www.uniso.br/publicacoes/>

anais_eletronicos/2014/5_es_memoria/03.pdf. Acesso: 06 dez. 2018.

- CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault – um percurso pelos seus temas, conceitos e autores**. Tradução Ingrid Müller Xavier. Revisão técnica Alfredo Veiga-Neto e Walter Kohan. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.
- COSTA, Célio Juvenal. A racionalidade jesuítica e a formação do indivíduo. In: **II Congresso Brasileiro de História da Educação**, 2002, Natal-RN. História e memória da educação brasileira. Natal: NAC – Núcleo de Artes e Cultura da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2002. Disponível em: <http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema4/0451.pdf>. Acesso: 18 de jan. 2019.
- COSTA, Célio Juvenal. A racionalidade jesuítica: civilização e organização. In: **VII Simpósio Internacional Processo Civilizador**, 2003, Piracicaba. 7 Simpósio Internacional Processo Civilizador História Civilização e Educação, 2003. Disponível em: <http://www.uel.br/grupo-estudo/processoscivilizadores/portugues/sitesanais/anais7/Trabalhos/xA%20racionalidade%20jesuitica%20-%20civilizacao%20e%20organizacao.pdf>. Acesso: 18 de jan. 2019.
- COSTA, Célio Juvenal. A Companhia de Jesus: racionalidade e civilização. In: **IX Simpósio Internacional Processo Civilizador**, 2005, Ponta Grossa. IX Simpósio Internacional Processo Civilizador – Tecnologia e Civilização, 2005. P. 01-12. Disponível em: http://www.uel.br/grupo-estudo/processoscivilizadores/portugues/sitesanais/anais9/artigos/mesa_redonda/art10.pdf. Acesso: 19 de jan. 2019.
- DAL PRA DE DEUS, Andrea. A ascese monástica ideal para Valério do Bierzo. **Revista História e Cultura**, Franca-SP, v.2, n.3 (Especial), p.364-379, 2013. Disponível em: <https://ojs.franca.unesp.br/index.php/historiaecultura/article/download/977/1062>. Acesso: 21 de mai. 2019.
- FARIA, Marcos Roberto de. Ética e educação jesuítica no século xvi: formar soldados para Cristo. **Revista Filosofia Capital**. Brasília, vol. 5, n. 11, p. 62-76, jul/2010. Disponível em: <http://www.filosofiacapital.org/ojs-2.1.1/index.php/filosofiacapital/article/view/142>. Acesso: 17 de out. 2018.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: História da violência nas prisões**. Tradução Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1987.
- FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade: A vontade de Saber**. Tradução Maria The-reza da Costa Albuquerque. 17ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito**. Curso dado no Collège de France (1981-1982). Tradução Márcio Alves da Fonseca e Salma Annus Muchail. 3ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010. (Obras de Michel Foucault).
- FREITAS, Edivânia Paula Gomes de; SANTOS, Leandra Silva; AZEVEDO, Meiryllianne Suzy Cruz de. Análise da atuação do professor conforme o Ratio Studiorum. **II CONEDU – Congresso Nacional de Educação**. Campina Grande, 2015. Disponível em: http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV045_MD1_SA3_ID1884_08092015145646.pdf. Acesso: 11 jan. 2019.
- LOIOLA, Santo Inácio de. **Exercícios Espirituais**. Tradução Vital Cordeiro Dias Pereira, S.J. Organização e Notas por F. de Sales Baptista, S.J. 3ª edição. Braga: Livraria A. I., 1999.
- LORENZ, Karl. Introdução à Pedagogia Jesuíta no Brasil Colonial. Educação Humanista e o

Ratio Studiorum. **Cadernos de História da Educação**, v.17, n.1, p. 25-50, jan.-abr. 2018. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/download/42293/22130>. Acesso: 07 jan. de 2018.

- NAGEL, Lizia Helena. A educação na colônia no discurso dos jesuítas: uma perspectiva retrógrada ou adequada aos novos tempos? **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 36, n. 22, p. 181-199, set./dez. 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/3972>. Acesso: 06 jan. de 2019.
- NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Genealogia da moral: uma polêmica**. Tradução Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia da Letras, 2009.
- RÉGNIER, Jean-Claude; BELLO, Samuel Edmundo Lopez; KUZNETSOVA, Ekaterina, M. Kuznetsova. Uma abordagem normativa para a Etnomatemática: bases linguísticas e filosóficas. In.: SANTOS, Gilberto Silva dos; SPERRHAKE, Renata; BELLO, Samuel Edmundo Lopez (Orgs.). **Abordagens filosóficas contemporâneas em educação: docências, matemáticas e subjetivações**. São Leopoldo: Oikos, 2018.
- RIBEIRO, Márden de Pádua. História da formação de professores no Brasil colônia e império: um resgate histórico. Temporalidades – **Revista Discente do Programa de Pós-Graduação em História da UFMG**. V. 7 n. 2 (mai./ago. 2015) – Belo Horizonte: Departamento de História, FAFICH/UFMG, 2015. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2008/93_159.pdf. Acesso: 30 de out. 2018.
- RUCKSTADTER, Flávio Massami Martins; ARNAUT DE TOLEDO, César de Alencar. Estrutura e organização das Constituições dos jesuítas (1539-1540). **Acta Scientiarum**, Maringá, v. 24, n. 1, p. 103-113, 2002. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/article/view/2416>
- SILVA, José Paulo Carvalho da. A ciência da alma da antiga Companhia de Jesus: reflexões sobre história e epistemologia da psicologia. **CIRCUMSCRIBERE**, São Paulo, v. 3, 2007, p. 1-10. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/circumhc/article/download/564/420>. Acesso: 15 out. de 2018.
- SILVA, Norma Lucia da; FERREIRA, Marieta de Moraes. Os caminhos da institucionalização do ensino superior de história. **História & Ensino**, Londrina, v. 2, n. 17, p. 283-306, jul./dez. 2011. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/viewFile/11242/10010>. Acesso: 10 jan. 2019.
- TOYSHIMA, Ana Maria da Silva; MONTAGNOLI, Gilmar Alves; COSTA, Célio Juvenal. Algumas considerações sobre o ratio studiorum e a organização da educação nos colégios jesuítas. In.: **Simpósio Internacional Processos Civilizadores**, 14, 2012, Londrina-PR. Disponível em: http://www.uel.br/grupo-estudo/processos-civilizadores/portugues/sitesanais/anais14/arquivos/textos/Comunicacao_Oral/Trabalhos_Completos/Ana_Toyshima_e_Gilmar_Montagnoli_e_Celio_Costa.pdf. Acesso em: 15 nov. de 2018.
- URBANO, Carlota Miranda. O canto do martírio: espírito agônico no humanismo. In.: OLIVEIRA, Francisco de. (Coord). **O espírito olímpico no novo milênio**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2000.

.....
.....

PENSAR UMA APRENDIZAGEM DOCENTE PARA DESCONTINUAR A RACIONALIDADE PEDAGÓGICA TÉCNICA

Resumo:

O presente texto se ocupa de discutir uma racionalidade pedagógica técnica, compreendida como um dos modelos de formação de professores(as) e problematizada em seu caráter técnico-científico hegemônico, a partir do qual se busca produzir um(a) professor(a) que se restringe a aplicar e transmitir conhecimentos. Desse modo, objetiva-se discutir possibilidades de descontinuar esse modelo e pensar uma formação docente que abra espaço para o pesquisar e o criar através da imagem do(a) professor(a)-pesquisador(a). Para isso, faz-se uma breve revisão da racionalidade em questão e produz-se duas linhas de discussão, nas quais se pensa *com* essa racionalidade e faz-se tensionamentos com as possibilidades investigativas e criadoras na formação docente. Busca-se apoio em vários(a) autores(as) que tratam da formação docente e pensa-se *com* estes(as): Schön (2000); Diniz-Pereira (2014); Slonski, Rocha e Maestrelli (2017); Contrerás (2002); Tardif (2002); Giroux (1987); Corazza (2011), entre outros(as). Assim, a partir dessa discussão, pensa-se uma formação preocupada com os processos de aprendizagem docente, instigando a experimentação de práticas e estudos de teorias, os quais se faz possível encontrar condições para criar pedagogicamente.

Palavras-chave: formação de professores; racionalidade pedagógica técnica; professor-pesquisador; aprendizagem; criação.

Introdução:

Muitos estudos que tratam da formação de professores, os quais serão apresentados neste texto, discutem posições consideradas hegemônicas na constituição docente, o que faz com que essas posições sejam tratadas por modelos chamados de racionalidades pedagógicas. Dentre esses possíveis modelos, um será operante nessa discussão: o responsável pela produção do(a) professor(a) especialista-técnico(a). Apesar deste modelo já ter sido problematizado pela racionalidade pedagógica prática, que produz um(a) professor(a) pesquisador(a)-reflexivo(a), nos deteremos apenas no primeiro, pois ele ainda é considerado um modelo atuante em muitos discursos e práticas representativos de uma formação docente técnica e circulam com força no campo da educação.

O(a) professor(a) especialista-técnico(a) é almejado por essa racionalidade técnica: sua formação é pautada estritamente por conhecimentos científicos, dando destaque para a teoria (SCHÖN, 2000). Esse(a) professor(a) é subjetivado(a) por pedagogias de ressonância positivista, tornando-se um sujeito que, no exercício da docência, aplica técnicas elaboradas previamente por especialistas que se dedicam a buscar soluções instrumentais para resolver problemas. Portanto, no âmbito desta racionalidade, não encontraremos as experiências docentes com importante participação na formação de professores. (SCHÖN, 2000).

A partir dessa breve abordagem temática e das indicações de que o conhecimento teórico-científico é prioridade nos processos de formação docente, traça-se apontamentos que fazem pensar sobre possibilidades de escapar de um modelo tão específico que indica como ser professor(a). Portanto, assume-se, por objetivo, discutir essa racionalidade pedagógica, pensando possibilidades de descontinuá-la a fim de, assim, lançar um convite para pensar a aprendizagem do(a) professor(a) através de uma perspectiva de pesquisa e criação pedagógica.

Para efetivar essas discussões, assume-se, como perspectiva, as filosofias da diferença em educação, com o propósito de operar por processos de experimentação e composição do pensamento, da escrita e das problematizações. Desse modo, olha-se para alguns estudos que tratam desta temática e são considerados significativos no campo de formação docente para, com isso, fazer o exercício de apresentar elementos marcantes (que estão grifados no texto) da racionalidade técnica e operacionalizar ordenamentos e desordenamentos dos mesmos elementos a fim de traçar linhas de discussão para pensar *com* elas. Não se pretende fazer uma análise para descobrir verdades, sentidos ou significados que estejam postos nos discursos em questão, nem fazer a promessa de descobrir algo que ainda não foi percebido nos estudos consultados, mas sim o movimento de, a partir de elementos destacados, discuti-los, fazendo o exercício de criar outras possibilidades de pensar a formação de professores(as).

Para isso, foram traçadas duas linhas que serão discutidas. Elas não são categorias de análise propriamente ditas, mas podem ser entendidas por uma análise criadora, por movimentos criadores para fazer pensar suas composições. Na linha 1 – Da aplicação de conhecimentos para uma aprendizagem por experimentação –, discute-se a formação de um(a) professore(a) técnico(a), entendido como sujeito transmissor e aplicador de conhecimentos. Esse modelo é tensionado com a noção de professor(a)-pesquisador(a) de Corazza (2011) para que, com isso,

se possa pensar a aprendizagem docente por experimentação. Na linha 2 - A teoria é uma prática –, está em jogo a supremacia atribuída à teoria. Segue-se com a noção de professor(a)-pesquisador(a), pensando a descontinuidade do dualismo teoria x prática.

Para embasar as discussões, busca-se produções que tratam de racionalidade pedagógica, fazendo o exercício de pensar *com* elas(as), consultando: Schön (2000); Diego, Silva e Terrazzam (2011); Diniz-Pereira (2014); Rocha (2014); Slonski, Rocha e Maestrelli (2017); Contreras (2002); Tardif (2002); e Giroux (1987). Para tratar de um(a) professor(a)-pesquisador(a), recorre-se a Corazza (2011) e Matos, Schuler e Corazza (2015).

Modelos de formação de professores

A racionalidade técnica, entendida também por racionalidade pedagógica técnica ou teórica, é um dos possíveis modelos de formação de professores, tendo o intuito de produzir um **“profissional como técnico-especialista que aplica com rigor as regras derivadas do conhecimento científico”**. (BEGO, SILVA e TERRAZZAN, 2011, p. 1229). Donald Schön (2000) fala que essa racionalidade encontra terreno fértil no surgimento da universidade moderna voltada para a pesquisa, onde o conhecimento científico se torna a matriz a ser reproduzida pelos(as) professores(as) na escola.

No século XIX e início do século XX (DINIZ-PEREIRA, 2014), acreditava-se que a melhoria do ensino dependia da aplicação do método científico, pois a teoria poderia iluminar o pensamento de professores(as). Desse modo, a **teoria se aproximaria das práticas pedagógicas para fazer um exame crítico**, algo defendido pela psicologia comportamentalista de *Burrhus Frederic Skinner*, pois **“esse modelo de formação profissional pressupõe a superioridade do conhecimento teórico sobre os saberes práticos”** (ROCHA, 2014, p. 120), algo que evidencia uma longa trajetória da divisão e contraposição entre teoria e prática no campo da educação.

Esse movimento, que tinha por objetivo uma educação orientada estritamente pela ciência e que marcou a formação de professores, pode ser visto em registro da década de 30 (do séc. XX), momento em que a racionalidade técnica passa a ser vista na ordem do dia da preparação para a docência. Nessa **perspectiva técnica, o ensino era entendido como uma ciência aplicada por um(a) professor(a) visto como técnico que dominava a aplicação prática do conhecimento científico sem condições de se manifestar**. (CONTRERAS, 2002; TARDIF, 2002, GIROX, 1987).

Com o passar das décadas, o protagonismo da ciência foi mantido e, nos anos de 1950, as **formações tinham, por objetivo, o desenvolvimento do método científico com ênfase no positivismo e crença no crescimento da ciência**. Na década seguinte, passou-se a valorizar o **ensino de ciências e a formação de mão de obra qualificada**, o que se manteve até o final dos anos de 1980, tendo por base a *Lei 5.692 de Diretrizes da Educação* (BRASIL, 1971), que valorizou a formação científica no Brasil. Somente em 1996, a política educacional brasileira oficializou e priorizou **“a formação do cidadão crítico-trabalhador, ressaltando aspectos relacionados à educação ambiental, questões multiculturais, de gênero, étnicas e éticas (...)”**

(SLONSKI, ROCHA e MAESTRELLI, 2017, p. 3).

Vários autores (SCHÖN, 2000; PIMENTA, 2016; GIROUX, 1997; CONTRERÁS, 2002; ROCHA, 2014, TARDEIF, 2002) já destacaram e criticaram a formação de professores(as) baseada no modelo técnico. Todavia, não se trata de atacar o caráter técnico e científico do campo da educação, mas se faz necessário observar que as racionalidades, ao estabelecerem-se como modelos, direcionam as possibilidades de escolhas no que diz respeito aos posicionamentos profissionais, condutas dos sujeitos da educação, organizações curriculares, procedimentos didáticos, práticas pedagógicas, processos avaliativos e problemas e métodos de pesquisa que constituem o campo da educação.

Pensar uma racionalidade técnico-científica, também chamada de instrumental, nos conduz a uma imagem de professor(a) que precisa solucionar problemas com a aplicação de técnicas e teorias, concretizando uma **didática de caráter instrumental**. Essa racionalidade é pensada por Slonski, Rocha e Maestrelli (2017) através de dois modelos de orientação, sendo um de *Orientação Acadêmica* e outro de *Orientação Técnica*. O primeiro diz respeito à **valorização da teoria descontextualizada da prática**, pois a ênfase na experiência e nos fazeres recebe pouco espaço nos currículos e uma carga horária pouco significativa. O **caráter conteudista é predominante e o conhecimento é abordado pela via da qualidade técnica-conceitual (especificamente para resolver problemas)**, desse modo, a formação de professores se constitui por uma **abordagem enciclopédica**.

A racionalidade técnica diz que os profissionais são aqueles que solucionam problemas instrumentais, selecionando os meios técnicos mais apropriados para propósitos específicos. Profissionais rigorosos solucionam problemas instrumentais claros, através da aplicação da teoria e da técnica derivadas de conhecimento sistemático, de preferência científico (SCHÖN, 2000, p.15).

No modelo de *Orientação Técnica*, o foco está em **formar professores com base em competências profissionais**, as quais podem ser adquiridas com as **práticas docentes embasadas em estudos científicos e apoiadas em currículos e metodologias de ensino**. Neste caso, “os professores são reduzidos a *técnicos*, responsáveis pela aplicação ou *transmissão dos conhecimentos científicos*, estes **produzidos por sujeitos ditos academicamente mais qualificados**” (SLONSKI, ROCHA e MAESTRELLI, 2017, p. 4), ou seja, **por professores pesquisadores que produzem as ciências que regem as práticas pedagógicas**. Isso indicará os conteúdos e métodos de ensino condicionadores das práticas pedagógicas e docentes, tendo, como respaldo, teorias e técnicas. Assim, o(a) professor(a) seguirá as regras de ação, estará sob controle e será eficiente.

Com isso, percebemos uma divisão em dois mundos de trabalhos em níveis hierárquicos diferentes, onde professores(as) atuantes em escolas estão subordinados a professores(as) pesquisadores(as) de universidades, ou seja, a **prática escolar é subordinada à teoria acadêmica (conhecimento científico)** (SLONSKI, ROCHA e MAESTRELLI, 2017). Desse modo, segundo Rocha (2014), os docentes fazem o exercício de **trabalhar individualmente, buscando o isolamento profissional**, pois não se faz necessário o diálogo com outros profissionais, **basta**

aceitar e buscar alcançar metas e objetivos postos como neutros. A atuação profissional docente é “transformada numa atividade técnica e instrumental, porque decorre da aplicação do conhecimento sistemático e normativo, a **prática pedagógica passa a ser entendida como neutra e isenta de subjetividade**”. (ROCHA, 2014, p. 120)

Com o investimento no **desenvolvimento de competências profissionais para efetivar a aplicação de conhecimentos e técnicas**, um(a) professor(a) deve se deter ao ofício de ensinar, seguindo todas as prescrições, pois, nesse caso, um(a) docente **não precisa pesquisar, muito menos criar outras possibilidades para sua atuação educadora**. “Assim, o papel do professor é **aprender o domínio das técnicas** propostas pelos especialistas e a formação tem como objetivo, treinar os docentes para o uso das mesmas”. (MELO e FRANÇA-CARVALHO, 2019, p. 31). A discussão sobre competências é fruto de propostas que se destacaram no início dos anos 90 (PERRENOUD, 1999), tornando-se algo vigente na atualidade brasileira, uma vez que está presente na *Base Nacional Curricular Comum - BNCC - (2018)*, **fomentando uma formação de professores preocupada com o treinamento das competências docentes** (ROCHA E PEREIRA, 2019).

Diniz-Pereira (2014) destaca outros três modelos de formação de professores que são conduzidos pela racionalidade técnica: 1 – **modelo de treinamento de habilidades comportamentais**, cujo objetivo é treinar o professor(a) com base nos conhecimentos previamente definidos, **desenvolvendo as habilidades que tornam o(a) professor(a) competente** para seguir o que lhe é posto, sendo um(a) realizador(a) aquele(a) que cumpre sua missão previamente determinada por outros; 2 – **modelo de transmissão**, o qual diz respeito a **transmitir conhecimentos e conteúdos científicos e pedagógicos** aos professores(as), **ignorando-se as suas habilidades, o que sabem e as experiências que já viveram com o ensino**; 3 – **modelo acadêmico tradicional**, para o qual **o que interessa é o conhecimento disciplinar e/ou científico**, que deve pautar o ensino e as práticas pedagógicas.

É possível perceber que, nessa racionalidade, as dicotomias imperam, destacando os papéis profissionais que caracterizam, de um lado, professores produtores de conhecimento e, de outro, os reprodutores disso, assim como há uma separação entre Universidade e Escola, entre o **pesquisador formador e o professor que é formado por este**. Desse modo, chegamos ao **professor acadêmico intelectual, aquele que produz ciência, e ao professor operário técnico, aquele que aplica esses conhecimentos, repassando-os para o corpo discente**. “Essa **dicotomia teoria/prática, reflexão/ação, produtor/reprodutor** é intrínseca ao contexto educacional neoliberal e como consequência **muitos professores acreditam que a atividade de pesquisa não faz parte da cultura escolar**” (SLONSKI, ROCHA e MAESTRELLI, 2017, p. 5), pois o(a) professor(a) que está na escola precisa apenas consumir o que é produzido pela ciência.

Ao se criticar uma formação e atuação de professores(as) baseada numa racionalidade técnica, não se nega o rigor técnico inerente ao conhecimento científico e ao trabalho educador que pode ser realizado. Afinal, o rigor possui grande importância nas práticas de um professor, “no entanto, consideramos esse rigor distinto da *mecanização* e da *terceirização* da ação docente, hoje hegemonicamente aceitos (...)”. (SLONSKI, ROCHA e MAESTRELLI, 2017, p. 6). Trata-se de pensar um rigor para a construção do conhecimento na relação professor(a) e

aluno(a), onde a prática pedagógica pode ser assumida por uma ação livre e crítica, diferente das imagens indicadoras de um rigor que é autoritário, hierárquico, enciclopédico, rígido, mecânico, pois “sem a liberdade e o rigor não há a possibilidade da criatividade sobre o mundo, para assim transformá-lo. (SLONSKI, ROCHA e MAESTRELLI, 2017, p. 6).

Linha 1: Da aplicação de conhecimentos para uma aprendizagem por experimentação

A racionalidade pedagógica técnica movimentou elementos de caráter instrumental para formar professores(as) que sigam as orientações de especialistas. Essas orientações indicam que se deve aplicar os conhecimentos científicos na prática escolar. Os(as) professores(as) são reduzidos a técnicos que, nesse processo de aplicação da ciência, traduzida em conteúdos escolares, assumem-se transmissores de conhecimentos. Já está mais do que claro que se trata da produção de um tipo específico de professor(a), e que não foi o único tipo já determinado. Outras racionalidades já tensionaram nesse modelo teórico na busca de desfazê-lo, porém, acabaram por produzir outros tipos de professores(as), como: professor(a) pesquisador-reflexivo (SCHÖN, 2000; PIMENTA, 2016) e do(a) professor(a) intelectual crítico (GIROUX, 1997; CONTRERÁS, 2002).

A partir disso, fazemos o exercício de pensar, criadoramente, *com* os elementos que compõem a racionalidade pedagógica em discussão, realizamos outros movimentos para pensar os processos de formação de um(a) professor(a) e não nos propomos a pensar uma identidade docente. Mudamos o foco identitário produzido por uma racionalidade para explorar possibilidades de um agir criador, no qual o(a) professor(a) não precisa seguir, estritamente, os conhecimentos postos em cartilhas norteadoras de currículos, didáticas e práticas pedagógicas, mas pode dar atenção para suas experiências, práticas e estudos nos quais se dão possíveis aprendizagens. Passemos, então, para a criação de condições da aprendizagem de um(a) professor(a), que, *com* aquilo que aprende, faz movimentos para criar atividades, aulas, pedagogias, métodos, variações no currículo e modos de constituir-se docente, ou seja, tem o movimento como condição para o exercício das práticas, tendo em vista que “nunca se aprende fazendo como alguém, mas fazendo *com* alguém, que não tem relação de semelhança com o que se aprende”. (DELEUZE, 1987, p. 22).

Se, nessa racionalidade técnica, a teoria rege as práticas docentes e pedagógicas, podemos fazer o exercício de pensar e criar outros modos de se tornar docente, investindo, assim, em processos de experimentação e de composição de uma aprendizagem que se dá *com* os conhecimentos científicos e outros que possam fazer parte dos estudos e experiências de um(a) professor(a). “Aprender é extrair de uma perspectiva muito mais coisas além do que ela pode dizer, é perceber seus signos oclusos e as intensidades de sua própria volição”. (ZORDAN, 2019, p. 46).

Façamos o movimento de descontinuar o caráter hegemônico do modelo técnico para criar possibilidades para o aprender e o se constituir docente. Zordan (2019) diz que o processo de criação, em seus movimentos aventureiros de mexer em laços, linhas e circuitos que podem nos amarrar e nos guiar, é algo que não sabemos de antemão o que é. A autora explica que po-

demos dobrar as linhas de pensamento, criar enlaces, oscilações, que também podemos “atar as linhas com força, misturar muitos pontos diferentes e enleá-los num corpo, criar uma casa, um volume, nó, emaranhado de linhas que podem construir uma espécie de prisão: o território delimitado e seus confinamentos” (ZORDAN, 2019, p. 46). Ela também fala da possibilidade de desamarrar essas linhas, cortar, desenrolar, desterritorializar, experimentar, movimentar corpos,

“volatizar a densidade da matéria com sensações”, produzir outros movimentos que não seguem os fluxos já postos. Mesmo em sua indefinição, “a experiência da descontinuidade está intrinsecamente ligada ao aprender, quase tudo o que aprendemos tem a ver com esses cortes, com a necessária abertura ao novo, ao desconhecido, ao caos. Aprender é intenso”. (ZORDAN, 2019, p. 46).

A descontinuidade é, então, o movimento de buscar outras possibilidades de se tornar professor(a), romper, que seja minimamente, com o modelo em questão. Nesse processo de ruptura, o modelo tem seu fluxo de realização descontinuado e, em meio ao caos de se aventurar numa criação feita de incertezas, as “linhas do aprendizado” (DELEUZE, 1987, p. 4) tomam força. Por isso, não estamos tratando da aprendizagem de conteúdos que o(a) professor(a) deve saber para aplicar e para reproduzir, mas de aprendizagens que podem se dar quando nos deparmos com os movimentos da vida docente, um mar agitado durante a tempestade que, no dia seguinte, torna-se calma sob o sol da primavera.

Descontinuar a imagem de professor técnico, aplicador e transmissor de conhecimentos, aquele que não pesquisa e não cria, vem a ser um exercício de explorar possibilidades de formação, que podem ser pensadas por variadas imagens. Corazza (2011) pensa um(a) professor(a)-pesquisador(a) que, ao pesquisar, realiza o ato de criação. “O que ele encontra tem um valor único; porém, está prestes a escapar de novo; visto que, desde que o novo se instaura, instaura-se, também, a dimensão da sua própria perda. O que leva o educador a começar tudo outra vez; e, ainda, outra vez; outra vez”. (CORAZZA, 2011, p. 14). Escapando do lugar da docência técnica, o(a) professor(a)-pesquisador(a) faz da criação e da pesquisa o exercício de cada dia, escolhendo a instabilidade criadora como artifício para descontinuar a certeza técnica.

Parafraseando Corazza (2011), dizemos que os(as) professores(as)-pesquisadores(as) suspeitam das verdades inerentes aos sistemas de pensamento moderno: as formas de racionalidade são questionadas, assim como suas promessas de liberdade, igualdade e fraternidade. Eles(as) costumam estranhar o que é tido por familiar e produzem problematizações sobre o que não era problemático. Realizam movimentos para desconstruir sentidos e as dinâmicas de espaços-tempos de tudo que era considerado determinado e perpetuado. Conseguem reconhecer o equilíbrio que há entre as técnicas de coerção e os processos de construção (modificação) dos Eus. “Ressignificam experiências de relações de poder, jogos e cálculos estratégicos, procedimentos de totalização, técnicas e intervenções de individualização, tecnologias de governo do Estado, dos outros e de nós mesmos”. (CORAZZA, 2011, p. 14). A autora narra um(a) professor(a) que descontinua o modelo técnico, ou até outros modelos, e, nesses empreendimentos, se põe a pesquisar para encontrar, produzir, criar para aprender algo por meio das práticas que

exercita.

Dessa perspectiva, o pesquisador não integra uma elite; ele não é, necessariamente, alguém que tenha bolsas financiadas por CNPq, CAPES, FAPERGS, ou outro órgão de apoio à pesquisa (embora também possa sê-lo). Desse ponto de vista, que adoto, todo professor é um pesquisador; possui um espírito pesquisador; entra em devires-pesquisadores, enquanto educa. Caso não fosse assim, como ensinaria? O quê e como ensinaria? (CORAZZA, 2011, p. 14)

Para seguirmos pensando em um professor que pesquisa e cria, precisamos repensar os insistentes treinamentos que são relegados a um(a) professor(a) e são defendidos como modos ativos de desenvolver competências e habilidades. Na racionalidade pedagógica técnica, a formação dos professores tem, por base, as competências profissionais (DINIZ-PEREIRA, 2014; ROCHA E PEREIRA, 2019). Nesse sentido, desenvolvê-las é fundamental para tornar o(a) professor(a) capacitado(a) para a aplicação de técnicas e conhecimentos nas práticas docentes. Desse modo, procura-se treinar determinadas habilidades para torná-lo(a) um(a) docente competente, o que, é claro, produz um(a) docente que seja competente para o que se deseja que ele(a) faça nos processos educadores.

Não há interesse e preocupação com as experiências por um(a) professor(a) vividas com o ensino (DINIZ-PEREIRA, 2014) e muito menos com outros momentos de sua vida. A aprendizagem docente é toda pautada por definições que produzem um sujeito da aplicação técnica: trata-se de uma aprendizagem que objetiva, exatamente, o que se deve saber, o modo como se deve agir metodologicamente, o que se deve estudar, o que se deve avaliar, como se deve ser, as práticas que estão em jogo... Não há espaço para o posicionamento docente (CONTRERÁS, 2002; TARDIF, 2002; GIROUX, 1987), apenas para a efetivação de pedagogias já traçadas com o aprender definido.

Indo ao encontro do(a) professor(a)-pesquisador(a) de Corazza (2011), buscamos, também, pensar uma aprendizagem *com* Deleuze (1987). Nessa perspectiva, aprender é pensar, e isso é fruto do encontro com um signo, o que, para *Deleuze*, é criação: implica em alguma coisa “que violenta o pensamento, que o tira de seu natural estupor, de suas possibilidades apenas abstratas. Pensar é sempre interpretar, isto é, explicar, desenvolver, decifrar, traduzir um signo”. (DELEUZE, 1987, p. 96). Isso se traduz em uma aprendizagem que se dá por experimentação de signos, na qual rompemos com as imagens dogmáticas do pensamento, deixando de responder a problemas colocados pela cultura e passando a criar nossos próprios problemas. “É nesse movimento, disparatado por um encontro com um signo, que o pensamento emerge como pura criação, por meio da elaboração de suas próprias problematizações. (VINCI, 2018, p. 327).

Portanto, o(a) professor(a)-pesquisador(a) faz dos seus dias e das práticas operacionalizadas um exercício de pesquisa e criação que o(a) possibilita aprender nesse processo, sendo isso fruto de encontros com signos, descontinuidade das imagens modelos, para dar vida a outras imagens, ou seja, criação. Esta linha de discussão problematiza o lugar atribuído ao professor(a) como mero transmissor, reproduzidor e aplicador de conhecimento. Aquele(a) que ocupa o lugar no qual os(as) docentes não têm o direito de protagonizar seus processos educadores

não possui autonomia para pesquisar e criar pedagogias. O(a) professor(a) técnico(a) ensina seguindo tudo o que já está definido para ser ensinado e aprende o necessário para que esse ensino ocorra como programado e previsto por terceiros. Com esse panorama, discute-se um(a) professor(a) que tem a pesquisa como modo de buscar os conhecimentos e tem o ensino como modo de traduzir esses conhecimentos, criando condições para aprendizagens.

Linha 2: A teoria é uma prática

Esta segunda linha está muito enrolada com a linha anterior. Em alguns aspectos, poder-se-ia dizer que formam uma linha só. Mas, didaticamente, pensando o endereçamento dessas linhas ao leitor(a), decidimos apresentá-la como um tópico separado, buscando contribuir com a possível discussão que pode se tornar fértil no momento da leitura. Além da aplicação de conhecimento na prática, destacada anteriormente, discute-se agora a teoria na qual esses conhecimentos tomam forma. Por isso, faz-se necessário romper com o dualismo teoria e prática como duas únicas possibilidades, das quais uma sempre estará no topo hierárquico. No caso da racionalidade pedagógica técnica, é a teoria que reina e recebe o estatuto de superior à prática.

Deleuze (1979) confirma o que foi dito no parágrafo anterior afirmando que o mais comum sempre foi “conceber a prática como uma aplicação da teoria” (DELEUZE, 1979, p. 69), sendo uma consequência da outra. Outras vezes, a prática servia como inspiração para a teoria, sendo ela condição para criar algo que se tornaria, futuramente, mais uma teoria. Porém, ele também destaca que as possíveis relações teoria-prática (conforme grafia usada por *Deleuze*), talvez, estejam sendo vividas de novas maneiras. “A prática é um conjunto de revezamentos de uma teoria a outra e a teoria um revezamento de uma prática a outra. Nenhuma teoria pode se desenvolver sem encontrar uma espécie de muro e é preciso a prática para atravessar o muro”. (DELEUZE, 1979, p. 69).

Esse conjunto de revezamentos pode ser pensado, também, como conexões, ligações, aproximações que se desfazem, trocas, engendramentos, parcerias, imbricações, produções e produtos (e vice-versa). Nas palavras de Deleuze e Guattari (2010, p. 49), “(...) há sempre muitos movimentos infinitos presos uns nos outros, dobrados uns nos outros, na medida em que o retorno de uma relança em outro instantaneamente (...)”. Teoria não será, numa posição superior, produtora dos significados e saberes oriundos da prática. As teorias não serão aplicadas, assim como a prática não será uma base sólida, de verdades essenciais, para produção de teorias, nem uma será elemento fundante da outra, mas sim ambas comporão uma multiplicidade que fornece condições para diferentes criações.

Portanto, os movimentos de um(a) professor(a) que se coloca a pesquisar e criar buscam romper com a superioridade do conhecimento teórico que está posto sobre as práticas (ROCHA, 2014; SCHÖN, 2000). Assume-se um desafio de descontinuar a hegemonia constituinte de algumas formações de professores que, como em outros tempos, traçaram os objetivos e a predominância do conhecimento científico de herança positivista, acreditando que o crescimento teria, como único caminho, a ciência (SLONSKI, ROCHA e MAESTRELLI, 2017). A descontinuidade não diz respeito a negar ou desvalorizar a ciência, também não diz respeito a

destituir a ciência de uma possível superioridade para colocar a prática no lugar. Não se quer inverter os pólos e manter hierarquias, mas tratar dos movimentos horizontais teóricos-práticos (DELEUZE, 1979) que possam contribuir com conexões das questões que estão em jogo, sem reforçar, como dizem Schön (2000) e Rocha e Maestrelli (2017), uma valorização de teorias que se apresentam descontextualizadas das práticas.

De tudo isso, na perspectiva do(a) professor(a)-pesquisador(a), não se pretende travar batalhas entre teorias e práticas, mas importa pensar “um professor-pesquisador que investigue seus próprios movimentos em relação às suas problemáticas profissionais e perspectiva a criação pedagógica”. (MATOS, SCHULER, CORAZZA, 2015, p. 227). Com isso, investe-se em traçar linhas que desviam, enlaçam, atravessam e descontinuam o caráter conteudista predominante, que é abordado pela busca de uma qualidade técnica-conceitual para a resolução de problemas. (SLONSKI, ROCHA e MAESTRELLI, 2017). Deseja-se desviar da imagem que evidencia uma prática escolar posta em subordinação ao conhecimento teórico acadêmico, destacar uma didática criadora ao invés de uma didática instrumental.

É fato que, como professores-pesquisadores em educação, somos constantemente convidados a prescrever modos de agir e de pensar entendendo-se, muitas vezes, tais prescrições como constituintes da didática. Contudo, essa modalidade de didática, ao estabelecer um modo de agir de antemão, estanca a vida, uma vez que deixa ao professor o compromisso de reter fluxos vitais, pois, somente desse modo, ele, supostamente, teria o controle ou a certeza de estar seguindo a prescrição correta para aquele determinado modo de agir. (AQUINO, CORAZZA, ADÓ, 2018, p. 7)

Portanto, não investimos em uma teoria que faz o trabalho de se aproximar da prática pedagógica como se estivesse deixando seu posto superior, nem se pretende reforçar uma disciplina que propõe o alcance de metas e objetivos considerados neutros e aplicáveis em qualquer circunstância ou mesmo uma prática pedagógica neutra, que não conta com a subjetividade do(a) professor(a) (ROCHA, 2014; DINIZ-PEREIRA, 2014), mas “envolvemo-nos num tipo de formação de professor-pesquisador que se agrupa ao jogo das forças, vinculado à vontade criadora, que afirma a vida”. (MATOS, SCHULER, CORAZZA, 2015, p. 232). Assim, a formação de um professor é feita dos movimentos de sua vida docente e de outros momentos, não se restringindo às prescrições de uma racionalidade pedagógica técnica. Esses movimentos se configuram no exercício das práticas pedagógicas e docentes e colocam um(a) professor(a) em experimentação, o que possibilita criar outros modos de se tornar docente e de agir didaticamente, viabilizando composições.

Considerações:

Assim, cabe destacar que o trabalho de um(a) professor(a) não deve ficar restrito à execução de atividades técnicas nem deve ser reduzido a uma atuação basicamente instrumental, limitando a aplicação de técnicas de ensino legitimadas pela ciência, pois, assim, o(a) docente não consegue estabelecer relações de suas práticas com o próprio campo do ensino, com a busca investigativa e muito menos com possibilidades de criação.

Faz-se necessário romper com a dicotomia teoria x prática e pensar nas possibilidades criadoras para o ensino ao invés de colocar um(a) professor(a) somente no lugar de consumidor e aplicador de teorias e metodologias. Trata-se de reconhecer que as práticas exercitadas por um(a) professor(a) são produtoras de saberes e estreitam cada vez mais a relação entre escola e universidade, entre ciência e educação, de valorizar o movimento realizado com as práticas em prol de algo que se descobre nas experimentações no dia-a-dia, pois o ensino conteudista nem sempre dá conta das emergências que se instalam. Portanto, devemos tratar de formações de professores(as) acreditando nas possibilidades que podem surgir quando se dá atenção às práticas, quando se assume que escola, universidade, professores(as), pesquisadores(as), sociedade, conhecimentos e modos de operar não estão em mundos distintos.

Assim, a formação de professores(as) pode ser pensada por um processo de experimentação no qual os(as) docentes podem compor possibilidades de ensino. A experimentação se dá por atos de pensar que descontinuum as imagens dogmáticas e, assim, se dá a criação, a aprendizagem e os movimentos de pesquisa e de constituição docente. As práticas de pesquisar e criar devem ser tomadas como emergências da formação de professores(as), e essa própria formação pode ser desobrigada de carregar o peso de dar forma a um(a) professor(a) para ser entendida por processos de experimentação e composição de uma vida docente.

Referências:

- AQUINO, Julio Groppa; CORAZZA, Sandra Mara; ADÓ, Máximo Daniel Lamela. Por alguma poética na docência: a didática como criação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n.34, e169875, 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982018000100108&lng=en&nrm=iso. Acesso: 31 ago. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base nacional comum curricular - BNCC. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso: 16 jul. 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. DF: MEC, 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso: 10 ago. 2020.
- BEGO, Amadeu Moura; SILVA, Camila Silveira da; TERRAZZAN, Eduardo Adolfo. O modelo de racionalidade implícito na reestruturação de um curso de licenciatura em química. **Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores, 11.; Congresso Nacional de Formação de Professores, 1.**, 2011, Águas de Lindóia. Por uma política nacional de formação de professores... São Paulo: UNESP; PROGRAD, 2011. p. 1228-1237 Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/139606>>. Acesso: 23 jul. 2020.
- CONTRERÁS, J. A autonomia de professores. São Paulo: Cortez, 2002.
- CORAZZA, Sandra Mara. A formação do professor-pesquisador e a criação pedagógica. **R. DA FUNDARTE**, Montenegro, ano 11 , n. 21, janeiro/junho 2011. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/issue/download/27/49>.

Acesso: 16 ago. 2020.

- DELEUZE, Gilles. Os intelectuais e o poder: conversa entre Michel Foucault e Gilles Deleuze. In.: FOUCAULT, Michel. Microfísica do poder. Tradução Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.
- DELEUZE, Gilles. Proust e os Signos. Tradução de Antonio Carlos Piquet e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1987.
- DELEUZE, Gilles; FÉLIX, Guattari. O que é filosofia? Tradução Bento Prado Jr e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.
- DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Da racionalidade técnica à racionalidade crítica: formação docente e transformação social. **Perspec. Dial.: Rev. Educ. Soc.**, Naviraí, v. 01, n. 01, p. 34-42, jan-jun.2014. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/article/download/15/4>. Acesso: 10 jul. 2020.
- GIROUX, H. A escola crítica e a política cultural . São Paulo: Ed. Cortez, 1987.
- MELO, Raimunda Alves; FRANÇA-CARVALHO, Antonia Dalva. Racionalidades pedagógicas que fundamentam a licenciatura em Educação do Campo. **Cadernos Cajuína**, V. 4, N. 1, 2019, p. 22 – 40. Disponível em: <https://cadernoscajuina.pro.br/revistas/index.php/cadcajuina/article/viewFile/269/177>. Acesso: 11 ago. 2020.
- MATOS, Sônia Regina da Luz; SCHULER, Betina; CORAZZA, Sandra Mara. Formação do professor-pesquisador: aprendizado que afirma a vida. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 24, n. 43, p. 225-236, jan./jun. 2015. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/download/1330/909>. Acesso: 16 ago. 2020.
- PERRENOUD, Philippe. Formar professores em contextos sociais em mudança Prática reflexiva e participação crítica. Tradução de Denice Barbara Catani. **Revista Brasileira de Educação**, Set/Out/Nov/Dez 1999. Disponível em: <https://docplayer.com.br/417594-Formar-professores-em-contextos-sociais-em-mudanca-pratica-reflexiva-e-participacao-critica.html>. Acesso: 20 jul. 2020.
- PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In.: PIMENTA, Selma Garrido e GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- ROCHA, Nathália Fernandes Egito Rocha; PEREIRA, Maria Zuleide da Costa. Base Nacional Comum Curricular:nos discursos sobre a docência. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 203-217, jan./mai. 2019. Disponível em: <http://retratos-daescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/964>. Acesso: 27 ago. 2020.
- ROCHA, Termisia Luiza. Da racionalidade técnica ao professor reflexivo. **Cadernos da Fucamp**, v.13, n.18, p.119-127, 2014. Disponível em: <http://www.fucamp.edu.br/editora/index.php/cadernos/article/download/407/306>. Acesso: 01 ago. 2020.
- SCHÖN, Donald. Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- SLONSKI, Gladis Teresinha; ROCHA, André Luis Franco da; MAESTRELLI, Sylvia Regina Pedrosa. A racionalidade técnica na ação pedagógica do professor. **XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – XI ENPEC**, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC – 3 a 6 de julho de 2017. Disponível

em: <http://www.abrapecnet.org.br/enpec/xi-enpec/anais/resumos/R1162-1.pdf>.

Acesso: 03 ago. 2020.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, Rio de Janeiro : Vozes, 2002.

VINCI, Christian Fernando Ribeiro Guimarães. O conceito de experimentação na filosofia de Gilles Deleuze. Revista SOFIA, Vitória (ES), v.7, n.2, p.322-342, Jul./Dez.2018. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/sofia/article/view/20467/16404>. Acesso: 09 ago. 2020.

ZORDAN, Paola. Gaia Educação: arte e filosofia da diferença. 1. ed. Curitiba: Appris, 2019.

.
.
.
.
.
.
.
.
.
.

.....
.....
.....

IMAGENS DE APRENDIZAGEM: UM(A) PROFESSOR(A) QUE PESQUISA E CRIA

Resumo:

A racionalidade pedagógica prática está no foco da discussão apresentada neste texto. Por meio de alguns aspectos que a constituem e de críticas que esse modelo de formação de professores(as) tem sofrido, busca-se mostrar o empreendimento de produção de um professor(a) reflexivo(a). Os estudos que tratam do tema destacam que esse modelo tenta romper com a hegemonia técnico-científica, investindo em uma epistemologia da prática, algo sem sucesso em virtude do mercado que se criou em torno da reflexão docente. A partir disso, busca-se pensar uma possível descontinuidade do dualismo teoria e prática em constante embate nessa racionalidade, mobilizando uma discussão que trata da aprendizagem de professores(as) como algo criador, que se dá no encontro com signos. Para operacionalizar essa discussão, faz-se uma revisão dos estudos sobre a racionalidade prática, destacando uma linha de elementos que a compõem, como modo de traçar um breve panorama acerca do respectivo modelo. Também se produz uma linha de discussão que trama os elementos destacados com a discussão de imagem pelas perspectivas das filosofias da diferença. Algumas das referências consultadas são: Schön (2000), Pimenta (2006), Diniz-Pereira (2014), Corazza (2012), Corazza e Olini (2016) e Deleuze (1987).

Palavras-chave: formação de professores; racionalidade prática; criação; aprendizagem; imagem.

Introdução

A formação de professores é mostrada em alguns estudos por meio de discussões que tratam do conhecimento produzido a partir das práticas. Isso se apresenta como modelo de formação docente que empreende a produção de um professor(a) que reflete sobre seus fazeres (SCHÖN, 2000). Compreende-se, desse modo, uma racionalidade prática que busca romper com o que já estava estabelecido como modelo técnico-científico, o qual, durante muito tempo, reinou no que se entende por educação tradicional. Não se quer dizer com isso que esse segundo modelo citado deixou de existir, mas outros modelos surgiram, assim como o chamado de prático, passando a dividir espaço e medir forças nas formações docentes.

Em uma formação de professores(as), é comum se pensar nas práticas docentes e nos conhecimentos necessários para efetivar essas práticas que, no encontro com determinadas teorias, se tornam produtoras de condutas, normas, subjetividades e posicionamentos. A racionalidade que se concentra na prática está sempre na iminência de produzir um modelo inverso daquele que pretende combater. Portanto, objetivamos pensar o embate do dualismo teoria e prática implícito nessa discussão para, com isso, esboçar a descontinuidade (ZORDAN, 2019) da respectiva racionalidade, tratando de uma aprendizagem criadora que se efetiva nos encontros com signos.

Na busca por operacionalizar o presente estudo, produzimos duas linhas de discussão, sendo elas: Linha 1 – elementos de uma epistemologia da prática –, por meio da qual se faz uma revisão do conhecimento que trata sobre a racionalidade pedagógica prática, destacando alguns elementos que a compõem e traçando um breve panorama acerca do respectivo modelo em questão; e Linha 2 - criando e descontinuando imagens –, onde, a partir da discussão de revisão, que trata de epistemologia da prática e da reflexão observadas por Schön (2000) nos processos artísticos, esboça-se uma possível descontinuidade desse modelo. Esta segunda linha de discussão tensiona os elementos apresentados, traçando outros rumos que são trilhados pelos movimentos das imagens do pensamento, em suas possibilidades criadoras, pela perspectiva das filosofias da diferença. Isso nos leva a pensar uma noologia pedagógica, que não tem a função de criar outro modelo de formação de professores, mas de discutir a produção de imagens que podem descontinuar a hegemonia posta em prol da aprendizagem criadora. Para a produção e operacionalização dessas duas linhas, contou-se com referências oriundas da área da educação e das filosofias da diferença.

Linha 1: Elementos de uma epistemologia da prática

No início dos anos 80 do século XX, o professor norte americano *Donald Schön* publicou o livro *The reflective practitioner: how professionals think in action* (1983), que, nos anos 2000, foi traduzido para o português como *Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. No livro, discute-se o conceito de professor reflexivo e professor pesquisador. Antes mesmo da tradução brasileira desta obra, essas discussões já tomavam força no Brasil dos anos de 1990. Fazendo uma crítica à racionalidade técnica, *Schön* se inspira na *reflexão e reflexão na experiência* cunhada por *John Dewey* (1952), além de buscar, no pen-

samento de *Alexander Luria e Michael Polanyi*, a noção de conhecimento tácito para, assim, tratar de um(a) professor(a) que reflete sobre suas práticas.

Schön (2000) faz uma crítica a um modelo pedagógico técnico ao discutir uma racionalidade prática que “não é apenas *locus* da aplicação de um conhecimento científico e pedagógico, mas espaço de criação e reflexão, em que novos conhecimentos são, constantemente, gerados, validados e/ou modificados (...)” (BEGO, SILVA e TERRAZZAN, 2011, p. 1230). Nesse modelo, a produção do conhecimento resulta de vivências e análises de práticas em uma constante dialética entre “prática profissional e formação teórica” e “experiência concreta e pesquisa”, ou seja, “teoria e prática devem ser consideradas como um núcleo articulador no processo de formação de forma integrada, indissociável e complementar (GARCIA, 1999)”. (BEGO, SILVA e TERRAZZAN, 2011, p. 1230).

Para Pimenta (2006), a proposta de *Schön* diz respeito a uma formação profissional que se configura em uma epistemologia da prática. Desse modo, atribui-se valor profissional à prática, entendendo-a como condição produtora de um conhecimento que se dá no ato de refletir, analisar e problematizar. Além disso, coloca-se em destaque o “reconhecimento do conhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram em ato. Esse *conhecimento na ação* é o conhecimento tácito, implícito, interiorizado, que está na ação e que, portanto, não a precede”. (PIMENTA, 2006, p. 19-20). Schön (2000) apresenta três modos de tratar do trabalho reflexivo do(a) professor(a), a saber: a) reflexão-na-ação; b) reflexão-sobre-a-ação; e c) reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação.

Por reflexão-na-ação, o autor define o conhecimento na prática, em ato. Quando um(a) professor(a) está diante de uma situação diferente do que está acostumado(a), cria, constrói, produz novas soluções que passam a fazer parte do seu repertório de experiência e de conhecimento técnico, o que orientará o seu saber-fazer. (PÉREZ GÓMEZ, 1997; PIMENTA, 2006). O que coloca a reflexão-na-ação em distinção a outras formas de reflexão é o caráter imediato da significação para a ação em questão. “Na reflexão-na-ação o repensar de algumas partes de nosso conhecer na ação leva a experimentos imediatos e a mais pensamentos que afetam o que fazemos – na situação em questão e talvez em outras que possamos considerar como semelhantes a ela”. (SCHÖN, 2000, p. 34)

A reflexão-sobre-a-ação (SCHÖN, 2000) envolve a anterior, pois está diretamente relacionada com a ação presente. Neste caso, porém, após a realização de uma ação, o(a) professor(a) reflete sobre o que ocorreu fazendo uma reconstrução mental da ação e, desse modo, busca analisá-la para construir um novo conhecimento sobre. Esse caso não produz, necessariamente, uma explicação verbal. Após esses dois momentos, pode haver um distanciamento do ocorrido, a partir do qual é possível refletir sobre a reflexão-na-ação passada e gerar uma descrição verbal e apropriação de teorias, produzindo, assim, uma nova compreensão sobre a questão, um novo conhecimento. Portanto, utiliza-se do conhecimento gerado na própria ação para descrever, analisar e avaliar o que ocorreu anteriormente. Isso é chamado de reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação, o que passou a ser condição de constituição do “professor pesquisador de sua prática”. (PIMENTA, 2006, p. 20).

A teoria como única possibilidade orientadora das práticas docentes é considerada, por

Schön (2000), insuficiente para a formação de professores(as). “Para ele, o professor não deve ser o especialista que aplica conhecimentos, mas um ‘prático reflexivo’, alguém que age e toma decisões a partir da avaliação dos problemas que surgem no decorrer de seu trabalho em sala de aula”. (ROCHA, 2014, p. 124). Schön defende que a reflexão-sobre-a-ação ocorre antes, durante e depois da atuação docente, o que possibilita que as práticas sejam reelaboradas constantemente. Por isso, ele acredita que a formação de professores se dá no diálogo da prática com a teoria e não acontece com a separação que as coloca em momentos distintos e ordenados como: 1º formação teórica; 2º experiência prática. (ROCHA, 2014). Entretanto, apesar de falar dessa construção do conhecimento na relação da prática com a teoria, sua proposição acaba mostrando uma predominância da prática, combatendo a supremacia teórica proposta por uma racionalidade pedagógica técnica.

O trabalho de *Dewey*, no início do século XX, possibilitou o surgimento de muitos modelos de formação de professores que caracterizam uma racionalidade prática (DINIZ-PEREIRA, 2014), iniciando, assim, os movimentos de ruptura com uma racionalidade técnica. A partir disso, surgem as discussões que tratam de uma prática não reduzida e não submetida ao controle técnico, onde “o conhecimento dos profissionais não pode ser visto como um conjunto de técnicas ou como um *kit* de ferramentas para a produção da aprendizagem, mesmo admitindo a existência de alguns ‘macetes’ e técnicas”. (DINIZ-PEREIRA, 2014, p. 37). O conteúdo disciplinar não pode ser aceito como suficiente para ensinar, “um currículo voltado para a formação de professores não pode ignorar que diversos saberes irão compor essa formação e esses advirão não somente dos preceitos teóricos mas também da prática, que não pode ficar restrita a um curto período de estágio supervisionado”. (GIMENEZ e FURTOSO, 2008, p. 7)

A já mencionada epistemologia da prática, comenta Serrão (2006), que afirma um sistema de valores de caráter normativo para a prática profissional, se caracteriza pelo princípio de *aprender fazendo*. Esse princípio é fundamentado pelo pensamento de *Dewey*, firmado na crença de que o sujeito se apropria dos conhecimentos pela própria experiência. Portanto, a busca do conhecimento, a pesquisa e a aprendizagem se dão pelos fazeres práticos de professores(as), e isso exige um novo olhar para criar um ensino que se pautar na prática, demandando “tipos de pesquisa que são novos à maioria das escolas profissionais: pesquisa sobre a reflexão-na-ação características de profissionais competentes, especialmente em zonas indeterminadas da prática, e pesquisa sobre a instrução e a aprendizagem na ação” (SCHÖN, 2000, p.133). A proposta de *Schön* é que o conhecimento de professores(as) deve se fundamentar em pesquisas e experimentações na prática

(...) porque dessa maneira o saber poderá emergir espontaneamente, cabendo aos profissionais descrevê-lo e disponibilizá-lo para estudos mais amplos. Estas descrições são diversas e dependem das linguagens e das propostas, podendo ser referidas sequências de operações, procedimentos executados, pistas observadas, regras seguidas, valores, estratégias e princípios que constituem verdadeiras ‘teorias de ação’ (...). (ROCHA, 2014, p. 123-124)

Diniz-Pereira (2014), pensando com outros autores (ZEICHNER, 1983; TATTO, 1999), explica que, na própria racionalidade prática, existem três modelos de formação de professores

que buscam superar o modelo positivista técnico-científico. São estas novas possibilidades que instauram novas formas de pensar e que tentam romper com a dominação das concepções tradicionais. Um destes é o *modelo humanístico*, que trata de um conjunto de comportamentos que professores(as) devem conhecer profundamente. Outro é chamado de *modelo de ensino como ofício*, no qual o conhecimento para o ensino é adquirido pelos movimentos de tentativa e erro, requerendo que se faça uma análise imediata da situação. Há um terceiro, “*o modelo orientado pela pesquisa*, cujo propósito é ajudar o professor a analisar e refletir sobre sua prática e trabalhar na solução de problemas de ensino e aprendizagem na sala de aula (...)” (DINIZ-PEREIRA, 2014, p. 38). Observa-se que essa racionalidade, apresentada em três modelos, vislumbra a formação de professores(as), moldando suas condutas, atribuindo-lhes a função de avaliadores(as) e colocando-os(as) num lugar de pesquisadores(as).

Esse brevíssimo panorama apresenta algumas características dessa racionalidade pedagógica prática. A partir disso, faz-se importante pensarmos as implicações desse modelo na formação de professores(as), as questões que estão em jogo objetivando um(a) professor(a) que se torna prático(a) reflexivo(a) e pesquisador(a) de seus próprios fazeres. No combate à hegemonia do modelo técnico-científico, a epistemologia da prática se torna outro modelo que orienta as ações de professores(as) em formação e/ou já formados(as). Vejamos, a seguir, as críticas atribuídas a esse modelo e as pistas que nos são ofertadas para problematizar algumas questões na busca de fazer o exercício de pensar a descontinuidade do modelo prático.

Algumas críticas foram tecidas à racionalidade prática de Schön e, automaticamente, à noção de professor-reflexivo. Uma delas diz respeito ao **caráter individual da atuação docente**. Pimenta (2006) explica que, para Liston & Zeichner, o foco dado por Schön nessa racionalidade é reducionista e limitante, pois fica evidente que ele ignora o contexto institucional, além de pensar e propor **uma prática reflexiva que só conta com a participação individual docente**. Isso se dá por não haver um objetivo que vislumbre uma mudança de caráter social e institucional na educação.

Todavia, pode-se dizer que, nesse modelo prático de formação de professores, o foco está nas **práticas individuais de profissionais** que deverão ter para si a missão de mediação, facilitando o diálogo público nos problemas sociais sem esclarecer os compromissos e a responsabilidade pública que os professores assumem a partir dos processos de formação e produção de conhecimento na prática. Desse modo, o coletivo e a força política da educação são deixados de lado em prol do incentivo ao protagonismo do sujeito professor(a) em sala de aula, algo que pode “gerar a supervalorização do professor como indivíduo” (PIMENTA, 2006, p. 22) que se afirma em sua prática, desmembrando, assim, a coletividade que deveria somar forças para mudanças na educação. Pimenta comenta que esse possível individualismo vem do praticismo na construção do saber docente, que é

(...) fruto de uma reflexão em torno de si; de uma possível hegemonia autoritária, se se considera que a perspectiva da reflexão é suficiente para a resolução dos problemas da prática; além de um possível modismo, com uma apropriação indiscriminada e sem críticas, sem compreensão das origens e dos contextos que a gerou, o que pode levar à banalização da perspectiva da reflexão (...). (PIMENTA, 2006, p. 22).

Pimenta (2006), a partir de relatos de Rocha⁴³ (1999), fala que a reflexão proposta por Schön, esta de um individualismo profissional, **só possibilita operar de forma imediata**, ou seja, somente para resolver situações de sala de aula e nada além dela. A autora explica que Liston e Zeichner (1993) consideram que Schön, provavelmente, tinha consciência de que sua proposição limitava os profissionais reflexivos, pois ele não dá especificações sobre as reflexões no que concerne à “linguagem, os sistemas de valores, os processos de compreensão e a forma como que definem o conhecimento, quatro elementos fundamentais, sem os quais os professores não conseguem mudar a produção do ensino, de forma a fazê-lo segundo ideias de igualdade e justiça”. (PIMENTA, 2006, p. 22-23).

Além disso, Pimenta (2006) acrescenta que **somente a reflexão não é suficiente**: o(a) professor(a) **precisa adquirir a capacidade de assumir posições** que respondam concretamente à resolução de problemas, tendo em vista que, nessa proposta prática, “os professores não conseguem refletir concretamente sobre mudanças porque são eles próprios condicionados ao contexto em que atua.” (PIMENTA, 2006, p. 22-23). Isso nos aproxima de outra crítica, a qual trata das condições criadas pela busca por reflexão, possibilitando o **surgimento de treinamentos** que nos direcionam a um retorno à racionalidade pedagógica técnica. Zeichner (1992), citado por Pimenta (2006), explica que a tentativa de Schön foi, justamente, de distanciar o conceito de professor reflexivo de treinamentos e as práticas que se tornam produtos consumíveis e vendem a ideia de aplicação técnica. Foi justamente sua proposição prática, porém, que instigou o surgimento de algumas propostas para professores(as) como oferta de treinamento, prometendo torná-los(as) competentes para refletir, ou seja, reflexivos(as).

Para esse mercado do conceito em questão, a **reflexão nada mais é do que a superação de problemas encontrados no cotidiano**, aquilo que professores(as) vivem no seu dia-a-dia. **Isso tem “dificultado o engajamento de professores em práticas mais críticas, reduzindo-as a um fazer técnico**. Contraditoriamente, esse fazer, foi objeto de crítica do conceito *professor reflexivo*, como vimos”. (PIMENTA, 2006, p. 23). Junto a isso, também está o entendimento de reflexão como um atributo natural do ser humano, sendo um atributo do(a) professor(a), pois se pensa que todos(a) refletem, promovendo, assim, o distanciamento do conceito de professor reflexivo.

Trazemos, aqui, uma terceira crítica, a qual aponta para uma **epistemologia da prática**, pois “(...) o saber docente não é formado apenas por práticas, sendo também nutrido pelas teorias da educação” (PIMENTA, 2006, p. 24), que possuem grande importância na formação de professores(as), dotando esses sujeitos de possibilidades de ponto de vista, de contextualização e de perspectivas de análise que contribuem com as compreensões históricas, sociais, culturais e organizacionais, além de compreensão de si mesmo enquanto profissional da educação. A prática faz parte dos processos de formação e atuação docente e, do mesmo modo, participa da produção de conhecimentos, mas os **conhecimentos não podem ter sua produção restrita aos fazeres práticos como única condição para sua efetivação**.

43 Segundo Pimenta (2006), Celina Abadia ROCHA foi aluna de doutorado de Daniel LISTON e Kenneth ZEICHNER na UCG em 1999. E são as sínteses das aulas, feitas por Rocha, que são referenciadas por Pimenta.

A **falta do exercício crítico** por parte dos(as) professores(as) é vista por Pimenta (2006) como algo a ser criticado na racionalidade pedagógica prática. No viés da epistemologia da prática, não há previsão de formação crítica de professores(as), restringindo-se à prática cotidiana individual e deixando de contar com a contextualização institucional na qual professores(as) estão inseridos(as). “Fica, portanto, evidenciada a necessidade da realização de uma articulação, no âmbito das investigações sobre a prática docente reflexiva, entre práticas cotidianas e contextos mais amplos, considerando o **ensino como prática social concreta**”. (PIMENTA, 2006, p. 23).

Linha 2: Criando e descontinuando imagens de aprendizagem

A epistemologia da prática, condição constituinte desse modelo de formação de professores(as), vem da inspiração que *Schön* busca nos processos artísticos. Sabemos que, nessa racionalidade, compreende-se que a prática não é resultado da aplicação do conhecimentos científicos, “mas espaço de criação e reflexão, em que novos conhecimentos são, constantemente, gerados e modificados” (CAMPANI, 2014, p.368) nos processos de reflexão dos fazeres docentes. A proposta dessa racionalidade surge da observação de uma epistemologia da prática dos processos artísticos e intuitivos, processos que contam com situações de incerteza, instabilidade, excepcionalidade e conflito de valor. (SCHÖN, 2000). Na visão de *Schön*, os(as) profissionais das artes não separam o pensar do fazer, refletindo na ação. Portanto, assim como artistas, professores(as) podem se tornar pesquisadores da prática no contexto prático. (DINIZ-PEREIRA, 2014).

O criador do modelo em discussão lança uma pergunta: “O que significa, então, tentar formar um professor para que ele se torne mais capaz de refletir *na* e *sobre* sua prática?” (SCHÖN, 2000, p. 88). Seguindo as pistas do autor, talvez a resposta esteja em seus registros que se referem a investir numa formação profissional que instigue a experiência prática e a criação, algo comum no campo das artes. O autor declara que, entre os currículos universitários profissionalizantes e as tradições de educação artística⁴⁴, temos muito mais a aprender com a segunda. As instituições de formação artística se baseiam numa noção de saber escolar diferente da epistemologia da universidade, pois há longa tradição de ensino e formação profissional nos ateliers de pintura, escultura e *design*, além de em conservatórios de música e dança. É importante observarmos que os fazeres citados oferecem possibilidades de aprendizagens na experimentação, uma busca do saber através do fazer.

Seguindo esse fluxo de estudo, Serrão (2006), ao discutir acerca do pensamento de *Domingos*, afirma que o(a) professor(a) pode produzir teorias na própria prática. Para mostrar isso, a autora faz uma oposição metafórica entre artesão e artista. O primeiro corresponde aos preceitos de uma racionalidade técnica que rege sua prática, sendo aquele que possui ferramentas e conhecimento instrumental para a produção, tem controle dos processos e resultados, pode trabalhar individualmente seguindo as regras produtivas e não necessita de críticas externas.

44 Mesmo não sendo muito utilizada no currículos escolares e universitários no *Brasil*, mantém-se a expressão “educação artística”, pois ela foi utilizada por *Donald Schön* no livro referenciado neste texto.

Este é um(a) professor(a) que age mecanicamente, sempre em repetições na busca do mesmo produto. No caso de um(a) professor(a) comparado(a) a um artista, trata-se de um(a) profissional que tem sua prática guiada pela reflexão. “Um sujeito que é capaz de elaborar um projeto possui os meios de produção para caracterizá-lo, age intencionalmente, expressa, por meio de diversas linguagens, em seu produto, que sempre será único, valores éticos e estéticos”. (SERRÃO, 2006, p. 154).

Talvez colocar o trabalho do artesão como restrito ao fazer técnico não seja o mais adequado, mas vejamos que é a partir do trabalho de processos artísticos que se dá a discussão sobre reflexão, uma reflexão que conta com a prática para acontecer. Isso é tomado por *Schön* como modelo para pensar o professor reflexivo. Por mais que se diga que há diálogo entre prática e teoria, há sempre um reforço à demarcação dualista que determina dois territórios, sendo um da experiência prática e o outro de aplicabilidade teórica, apesar das tentativas de união desses dois. Desse modo, sempre se reduz a vida e a atuação profissional de docentes aos aspectos práticos e/ou teóricos, encaixando tudo nessas duas gavetas classificatórias. Estas, em algum momento, serão lançadas à avaliação para possível valoração, determinando se o mais importante para a formação de professores(as) é a teoria ou a prática.

Pensando *com* os elementos conceituais apresentados até então, optamos por fazer um movimento diferente do que foi realizado por *Schön*. Enquanto ele olha para as artes e se volta para a reflexão e uma epistemologia da prática, nos dedicamos a pensar a criação a fim de descontinuar o modelo em questão. Pensamos o caráter criador, seja essa criação de artistas ou de professores(as). Para isso, assumimos o ato de pensar deleuzeano para discutir as imagens do pensamento. Deleuze (1987) não fala de reflexão: apresenta, por sua vez, um ato de pensar que não é uma possibilidade natural do ser humano, mas uma criação, um movimento que rompe com as imagens dogmáticas do pensamento para criar, sem a preocupação se estamos tratando de teoria ou prática, mas de possíveis criações. Isso implica em **“alguma coisa que violenta o pensamento, que o tira de seu natural estupor, de suas possibilidades apenas abstratas”** (DELEUZE, 1987, p. 96), que o faça romper com as imagens prontas no pensamento e possibilite a criação de novas.

Portanto, façamos o movimento de trocar a imagem de formação de professores(as), evitando a discussão relativa a dar uma forma identitária, para uma discussão que se volta à criação e pensa pela imagem de processos de experimentação e composição docente, um movimento que possa contribuir com a descontinuidade de uma racionalidade prática pela via da criação: criação de aulas; criação de um si docente; criação de condições de ensino e aprendizagem; criação de possibilidades nas relações sociais-educacionais-culturais-políticas; criações de outras imagens que possibilitem uma crítica do que se tem vivido; criações que movimentam o currículo; criações nos movimentos de pesquisar; criações de outras condições de pensar uma vida na educação. Imagens de uma criação que permita os fluxos de pensar e fazer docente, e não a busca insistente por modelos.

Esse pensar se dá nos encontros com os signos. *Deleuze* pensa “o signo mais como uma ação de violência do que alguma forma que estaria no lugar de outra no processo de reconhecimento. Os signos, dessa maneira, estão mais para um ato do que algum objeto

ou representante”. (BELLO, ZORDAN e MARQUES, 2015, p. 2). Podemos entender essa violência por um movimento intenso que produz fissuras, rompimentos, descontinuidades nas imagens do pensamento, e, desse modo, algo pode ser criado. Há imagens já marcadas de uma racionalidade pedagógica prática, imagens estas que devem ser alcançadas, reproduzidas, representadas para se tornar um professor-reflexivo, e é aí que podemos pensar a descontinuidade dessas imagens através do ato de pensar, de uma criação, rompendo com as representações.

Pensar é sempre interpretar, isto é, explicar, desenvolver, decifrar, traduzir um signo. Traduzir, decifrar, desenvolver são a forma da criação pura. Nem existem significações explícitas nem ideias claras, só existem sentidos implicados nos signos; e se o pensamento tem o poder de explicar o signo, de desenvolvê-lo em uma Ideia, é porque a Ideia já estava presente no signo, em estado envolvido e enrolado, no estado obscuro **daquilo que força a pensar.** (DELEUZE, 1987, p. 96).

Voltemos para as ideias de Schön (2000) nas quais ele fala sobre a formação artística e sua característica de um *practium* reflexivo, sobre isso implicar em um *aprender fazendo*, no qual alunos(as) já começam praticando antes de racionalizar/representar o que é feito. “Nos *ateliers* de *design* arquitetônico, por exemplo, os alunos começam por desenhar antes de saberem o que é o *design*. Nos primeiros tempos todo mundo se queixa da confusão”. (SCHÖN, 2000, p. 89). O modo como Schön olha para esses fazeres, posicionando-os como práticas que não envolvem teorias, mostra que há um apreço por uma imagem de prática a ser representada e efetivada, demonstrando um distanciamento da teoria.

Para descontinuar esse dualismo que demarca territórios bem distanciados para a teoria e para a prática, recorreremos novamente ao encontro com o signo, entendendo que “aprender no encontro com os signos é agir em meio a este fluxo antes que a mediação tome de assalto o sentido por transformá-lo em significado comunicável”. (MARQUES, 2017, p. 121). Pensemos, então, a aprendizagem, independentemente de os processos serem práticos ou teóricos. Não está mais em jogo as relações de força que buscam determinar se estamos mais do lado da teoria ou da prática, mas devemos considerar que podemos sofrer encontros com os signos, o que pode nos encaminhar para possíveis aprendizagens.

A promoção da aprendizagem do saber profissional é um processo que se deseja para aquilo que chamamos de formação de professores(as), uma aprendizagem através da experiência com alunos(as) “na observação cotidiana do desempenho dos professores na educação básica e superior, nas experiências de educação informal e não formal, fato que diferencia a aprendizagem da docência das demais profissões”. (MELO e FRANÇA-CARVALHO, 2019, p. 33). Mas, além disso, podemos pensar uma aprendizagem que se efetiva em experimentação. Uma aprendizagem que pode acontecer em diversos momentos dos processos de experimentação e composição docente, mas não só nisso, podendo ocorrer também em diferentes momentos da vida: quando um(a) corpo que se faz professor(a) é lançado no desafio de ver a educação, a cultura, a sociedade, as relações interpessoais, o currículo, a didática, os métodos, os procedimentos e a instituição escolar por outras perspectivas. Por tratar da experimentação, precisa-se pensar mais um corpo que vive esses processos, que sente o que experimenta e que se compõe

em si e seus fazeres, um corpo-professor(a).

Nesse viés de experimentação, com Deleuze, nos fala Marques (2017), podemos pensar a aprendizagem através do signo, que pode ser descrito como uma imaterialidade de forças que impulsiona uma formalização – uma aprendizagem –, podendo ser uma representação distorcida ou até mesmo algo novo. “O desdobramento de uma aprendizagem se dá primeiro nesta violência do encontro com os signos-forças que nos obrigam a criar e não simplesmente a reconhecer e a reagir”. (MARQUES, 2017, p. 151). Uma experimentação no pensamento, da mobilização de imagens, das modificações nos modos de ver a vida, das transformações dos corpos que se movimentam por assumirem novas posturas e participações nesse processo.

A partir dessa perspectiva, não cabe falar de uma formação de professores pautada na supremacia da prática, numa epistemologia da prática ou num aprender fazendo prática, mas nos cabe criar condições para possíveis encontros com os signos, encontros impossíveis de se mapear previamente. Nesses encontros, onde podem se dar processos de experimentação e composição, poderá ocorrer a aprendizagem de corpos-professores(as) nos fazeres com práticas, nas articulações com teorias, nos exercícios críticos sobre a educação, na observação de sociedade e da cultura, na consulta à história, na relação com outros e outras, no enfrentamento com dogmatismos, hierarquias e exclusões, no encontro com tudo aquilo que possa fazer um corpo-professor(a) pensar, criar, se posicionar, descontinuar o mesmo e buscar fazer de outro modo.

A aprendizagem deixa, aqui, de ser pensada por meio de um modelo prático oposto ao modelo teórico e passa a ser tratada pela noologia, que, conforme Olini e Corazza (2016), tem um entendimento tradicional que a descreve como “ciência do espírito, do intelecto ou do pensamento, que tem sua origem na palavra grega *nous*, mente, como empregado em termos como percepção e pensamento (...); corresponde ao exame do funcionamento psicológico racional e também das suas raízes institucionais e afetivas”. (OLINI e CORAZZA, 2016, p. 560). Mas, fazendo um movimento diferente do prescritos em manuais atomistas de metafísica, as autoras tratam de uma noologia, pensada com *Deleuze e Guattari*, que tem a violência no pensamento como condição do ato de pensar, uma criação, um pensamento criador de rizomas, feito de movimento, giros, saltos, passagens, desvios... “A noologia, que não se confunde com a ideologia, é precisamente o estudo das imagens do pensamento e de sua historicidade”. (DELEUZE e GUATTARI, 1997, p. 46).

Portanto, é da aprendizagem por criação e pesquisa que tratamos ao nos voltarmos para as imagens do pensamento em situação de instabilidade. Pensemos uma docência que não busque reconhecer, em ações práticas, se um sujeito do conhecimento educacional está correspondendo ao que se espera de um professor reflexivo que pesquisa sua própria prática. Não busquemos reconhecer se eles(as) aprendem na prática de forma mais efetiva do que com as teorias, nem se conseguem encontrar soluções para problemas do cotidiano por meio das ações práticas e imediatas. Devemos nos atentar ao fato de que uma “noologia lidarará, portanto, com processos de criação de problemas, que fazem aparecer a imagem e, ao mesmo tempo, acompanham a sua construção”. (OLINI e CORAZZA, 2016, p. 561). Então, não se quer resolver problemas, mas criá-los para o exercício do pensar.

A noologia permite que a pesquisa educacional crie imagens e pense por imagens. Não mais representando, mas engendrando; não descobrindo as formas, mas procurando singularidades; não contemplando, mas nos prolongando em fluxo turbilhonar de currículo. As imagens são os seres vivos da pesquisa; enquanto os seus dinamismos espaço-temporais são condições de possibilidades para a criação. (OLINI, 2016, p. 10717)

Não se quer, com isso, criar outro modelo de formação de professores(as), tampouco se está produzindo uma imagem modelo de professor(a), mas se quer investir no empreendimento de aprender e criar imagens, um processo de pesquisa que constitui um corpo-professor(a). “A noologia faz pensar: pensar imagens. Imaginarizar é questão de pesquisa. O ato de criar diferencia imagens na pesquisa”. (CORAZZA, 2012, p. 15). Pensemos, então, um processo de pesquisa na educação que assume uma arte da seleção, organização e invenção de imagens, imagens de aprendizagem que constituem um corpo que constantemente se torna professor(a). Pesquisar *com* encontros, problemas, afetos, palavras, olhares, movimentos, danças, corpos, posturas, linhas de escrita, leituras, experimentações, composições, cadernos, livros, sites, fluxos de entradas e saídas nos espaços educativos não vem a ser uma série que será distribuída nas categorias prática ou teórica, mas sim possibilidades de movimentos criadores de imagens, imagens de aprendizagem e de ensino, uma noologia pedagógica.

Considerações

A epistemologia da prática se propõe a fomentar a formação de um(a) professor(a) reflexivo(a) e/ou pesquisador(a), empreendendo romper com uma racionalidade pedagógica técnica. Porém, é justamente a proposta reflexiva que se torna potente para um comércio que promete produzir um docente reflexivo, tornando esse processo, novamente, técnico com conhecimentos a serem aplicados. Por não investir no exercício crítico, o modelo prático de formação de professores(as) acaba se restringindo ao embate entre prática e teoria, mantendo-se no dualismo sem abrir espaço para tratar das multiplicidades que podem permear os processos de formação docente.

A inspiração que a racionalidade prática busca nas artes nos mostra uma abertura para a criação junto com o pensamento da diferença. *Com* isso, fazemos o movimento de pensar a criação de imagens no pensamento, deixando de reduzir a discussão ao dualismo teoria e prática e pensando uma noologia pedagógica como modo de descontinuar o modelo prático. Assim, não nos filiamos à produção de um professor prático ou teórico. Não está em jogo um tipo de professor, mas um corpo político, ou seja, um corpo-professor(a) em suas possibilidades de ação docente, de pesquisa e de criação.

Pensa-se, então, um corpo-professor(a), aquele(a) que pode criar e pesquisar e, nesse processo, possibilitar uma aprendizagem que leva em consideração os movimentos de uma vida, as condições sociais, culturais, políticas, educacionais, pedagógicas e os demais corpos que participam desse processo. Trata-se de um corpo-professor(a) que não está restrito a aprender algo para aplicar nem se fixa somente em suas práticas, mas vem a ser aquele(a) que se movimenta pelas imagens criadoras que podem apresentar condições para o ensino e aprendizagem nos processos de experimentação e composição docente.

Referências

- BEGO, Amadeu Moura; SILVA, Camila Silveira da; TERRAZZAN, Eduardo Adolfo. O modelo de racionalidade implícito na reestruturação de um curso de licenciatura em química. **Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores, 11.; Congresso Nacional de Formação de Professores, 1.**, 2011, Águas de Lindóia. Por uma política nacional de formação de professores... São Paulo: UNESP; PROGRAD, 2011. p. 1228-1237 Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/139606>>. Acesso: 23 jul. 2020.
- BELLO, Samuel E. L.; ZORDAN, Paola; MARQUES, Diego. Signos e interpretação: entre aprendizagens e criações. In: **Revista Cadernos de Educação**, n. 52, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/download/7315/5123>. Acesso: 10 ago. 2020.
- CAMPANI, Adriana. Racionalidade pedagógica na formação do professor. **XVII ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino: diálogos sobre a Escola, a Formação de Professores e a Sociedade**, 2014. Disponível em: <http://www.uece.br/endipec2014/ebooks/livro4/24.%20A%20%20RACIONALIDADE%20PEDAGOGIA%20NA%20FORMACAO%20PROFESSOR.pdf>. Acesso: 12 mai. 2020.
- CORAZZA, Sandra Mara. Currículo da infância e infância do currículo: uma questão de imagem. In: **X Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares & VI Colóquio Luso-Brasileiro de Currículo: desafios contemporâneos no campo do currículo**. Subtema: Currículo e educação infantil. Belo Horizonte: 4 a 6 setembro 2012. Porto Alegre: 2012. 17 p. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/214421999/CURRICULO-DA-INFANCIA-E-INFANCIA-DO-CURRICULO-UMA-QUESTAO-DE-IMAGEM-Sandra-Mara-Corazza-UFRGS-CNPq-CAPES-p-df>. Acesso: 20 ago. 2020.
- DELEUZE, Gilles. **Proust e os Signos**. Tradução de Antonio Carlos Piquet e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1987.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia - Vol. 5**. Tradução Peter Pál Pelbart e Janice Caiafa. São Paulo: Ed. 34, 1997.
- DEWEY, John. **Democracia e educação**. Tradução Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1952.
- DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Da racionalidade técnica à racionalidade crítica: formação docente e transformação social. **Perspec. Dial.: Rev. Educ. Soc.**, Naviraí, v. 01, n. 01, p. 34-42, jan-jun.2014. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/article/download/15/4>. Acesso: 10 jul. 2020.
- GIMENEZ, Telma Nunes; FURTOSO, Viviane Bagio. Racionalidade técnica e a formação de professores de língua estrangeiras em um curso de letras. **Revista X**, v.2, p. 1 - 15, 2008. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/download/12556/9939>. Acesso: 02 de jul. 2020.
- LISTON, Daniel P.; ZEICHNER, Kenneth. **Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización**. Madrid: Morata, 1993.
- MARQUES, Diego Souza. **Aprendizagem da diferença : signos e subjetivação nos estilhaços da representação**. Porto Alegre: FAGED/UFRGS, 2017. 202 f. Tese (Doutorado em Educação), 2009. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/hand->

[le/10183/174455](https://doi.org/10.10183/174455). Acesso: 21 jun. 2020.

- MELO, Raimunda Alves; FRANÇA-CARVALHO, Antonia Dalva. Racionalidades Pedagógicas que fundamentam a licenciatura em Educação do Campo. **Cadernos Cajuína**, V. 4, N. 1, 2019, p. 22–40. Disponível: <https://cadernoscajuina.pro.br/revistas/index.php/cadcajuina/article/viewFile/269/177>. Acesso: 07 jul. 2020.
- OLINI, Polyana. Tradução-dramatização do currículo: imagens do projeto Escreleituras. **XVIII ENDIPE - Encontro Nacional Didática e Prática de Ensino no contexto político contemporâneo: cenas da Educação Brasileira**, 2016. p. 10713-10725. https://www.ufmt.br/endi2016/downloads/233_10522_37026.pdf. Acesso: 20 ago. 2020.
- OLINI, Polyana; CORAZZA, Sandra Mara. Noologia do currículo: dramatizações do projeto escreleituras. **Currículo sem Fronteiras**, v. 16, n. 3, p. 559-577, set./dez. 2016. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol16iss3articles/olini-corazza.pdf>. Acesso: 23 ago. 2020.
- PÉREZ GÓMEZ, Angel. **Formas professores como profissionais reflexivos**. NÓVOA, António (Coord.). Os professores e sua formação. 3ª ed. Lisboa - Pt: Publicações Dom Quixote, 1997.
- PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In.: PIMENTA, Selma Garrido e GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- ROCHA, Termisia Luiza. Da racionalidade técnica ao professor reflexivo. **Cadernos da Fucamp**, v.13, n.18, p.119-127, 2014. Disponível em: <http://www.fucamp.edu.br/editora/index.php/cadernos/article/download/407/306>. Acesso: 01 ago. 2020.
- SERRÃO, Maria Isabel Batista. **Aprender a ensinar: a aprendizagem do ensino no curso de Pedagogia sob o enfoque histórico-cultural**. São Paulo: Cortez, 2006.
- SCHÖN, Donald. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

.....

Notas finais acerca das racionalidades pedagógicas

A discussão das racionalidades pedagógicas é tecida no encontro do que Foucault diz sobre não haver “(...) **‘práticas’ sem um determinado regime de racionalidade**” (2012, p. 441). Um breve percurso sobre os entendimentos de prática mostra que as discussões sobre prática, comumente, se deram no entrave com uma dita oposição com a teoria (Linha III). Porém, retornando a Deleuze (1979), a relação entre teoria e prática não se dá por meio de uma escala hierárquica na qual uma vem a ser resultado da outra. As possíveis relações teoria-práticas (conforme grafia usada por *Deleuze*), talvez, estejam sendo vividas de novas maneiras, pois o mais comum sempre foi “conceber a prática como uma aplicação da teoria” (DELEUZE, 1979, p. 69), sendo uma consequência da outra. Outras vezes, a prática servia como inspiração para a teoria, sendo ela condição para criar algo que se tornasse, futuramente, uma teoria. “A prática é um conjunto de revezamentos de uma teoria a outra e a teoria um revezamento de uma prática a outra. Nenhuma teoria pode se desenvolver sem encontrar uma espécie de muro e é preciso a prática para atravessar o muro” (DELEUZE, 1979, p. 69).

Então, na busca de romper com confronto entre teoria e prática, pensando que, ao tratar de prática, podemos encontrar implícito o jogo imanente de revezamento com a teoria, faz-se o exercício de olhar para as racionalidades pedagógicas e os modos de ser professor(a). Com isso, observa-se que a instituição desses modelos de formação docente delimita as práticas a serem exercitadas e os modos de se tornar e ser um(a) professor(a). Levando em consideração que, no processo de formação docente, os estudos das e *com* as práticas contam com conhecimentos científicos e pedagógicos e que, nessas circunstâncias, os conhecimentos são feitos de experiências e teorias, não há, portanto, motivos para insistir no embate entre teoria e prática. Podemos olhar, porém, para as racionalidades e as práticas indicadas para cada modelo docente e pensar possíveis discontinuidades.

Assim, a racionalidade pedagógica moral mostra as práticas prescritas e vividas pelos professores-sacerdotes e o caminho de uma conduta cristã de vigília constante. A adoção dessas práticas disciplinadoras reverberou na disciplina moderna apontada por Foucault (1987) e foi marcante para o que foi instituído por escola e por formação de professores na moderna educação positivista. Essa educação citada, sob olhar de uma racionalidade pedagógica teórica, instaura uma série de práticas que valorizam, hegemonicamente, as teorias e o conhecimento científico, não havendo espaço para discutir a experiência docente. Para romper com a hegemo-

nia dessas práticas educadoras instrumentais, passa-se a discutir uma racionalidade pedagógica prática: um movimento com o intuito de valorizar a atuação profissional de professores(as), assumindo as práticas como experiências necessárias para a produção de conhecimento, mas deixando algumas lacunas, como já descrito nos textos anteriores. Assim, configura-se um quadro de modelos de formação de professores(as), no qual se percebe que as práticas sempre estão em jogo. Algumas tentativas de romper com isso surgiram, mas ainda estão sendo vistas como idealizações, como sonhos, como algo para se alcançar, ainda que já operem de modo crítico e contribuam com os estudos das racionalidades em questão. Tais tentativas, porém, insistem em uma identidade docente que modela um tipo específico de professor(a).

Descontinuar essas racionalidades vem a ser uma busca por romper, mesmo que seja em pequenos momentos, com os modelos, com a aliança que garante a insistência em se constituir docente de uma identidade teórica ou prática; vem a ser um respiro que possibilita ver que é possível se lançar em experimentação e composição dos processos pedagógicos e de si mesmo(a), um movimento de se sentir um corpo-professor(a). A descontinuidade busca espaços de criação. Por isso, faz-se necessário desviar dos percursos já definidos e traçar outros caminhos. Mesmo que, posteriormente, se retorne para as estradas prontas, a volta virá carregada com outras experiências, com outros elementos para a composição, sendo possível criar condições para atuar pedagogicamente, pois se terá aprendido aquilo que não se pode prever em modelos, em manuais, que não se pode determinar como pré-requisito profissional. Falamos aqui de uma aprendizagem de uma vida, aprendizagem daqueles(as) que ensinam e que tomam essas experiências como práticas de pesquisa, de criação e de produção de novas imagens de pensamento.

Referências

- DELEUZE, Gilles. Os intelectuais e o poder. In.: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 9ª ed. Tradução Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.
- FOUCAULT, Michel. **Ditos e Escritos, Volume IV: estratégia, poder-saber**. Organização Manoel Barros da Motta. Trad. Vera Lucia Avelar Ribeiro. 3ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

LINHA VI

MÉTODO DE PESQUISAR-CRIAR



SUMÁRIO PARCIAL

I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
233	6. Método de Pesquisar-criar.....						
234	6.1 Percursos: do que pode ser feito um método?						
235	6.1.1 Mover-se por experimentação e composição						
235	6.1.2 Por um método						
239	6.2 Preencher o vazio sem acabar com ele						
242	Convite V - giro						
246	6.2.1 Dos procedimentos						
250	I Produzir elementos heterogêneos						
255	II Realizar operações combinatórias						
261	III Movimentar linhas em variação						
269	IV Criar um plano de experimentação e composição						
277	Notas do plano em questão						
278	Referências desta linha.....						

6. método de pesquisar-criar

A criação de um método de pesquisar-criação não se dá com a intenção de criar uma fórmula para ser aplicada, mas se dá pela necessidade de apreender alguns movimentos já realizados por um corpo-professor. Desse modo, faz-se o exercício de pensar *com* as práticas já exercitadas, com o próprio pesquisar e com o ato de ler e escrever para que esse método seja possibilidade de movimento e não caminho seguro a ser seguido sem brecha para aventura e criação.

MÉTODO DE PESQUISAR-CRIAR



.....

.....

.....

É angustiante! Essa palavra ele usa para explicar o que sente! Uma angústia que atrapalha a respiração, faz franzir os músculos da testa, aperta o estômago. Ele sente isso ao tentar compor um plano para este pesquisar-criação, pois há uma **multiplicidade de elementos produzidos e de experimentações** que precisam ser **colocados em movimento de composição**. Como, porém, compor algo com tudo isso? A intuição diz algumas coisas, mas os estudos sobre método pedem que as sensações intuitivas sejam transformadas em linhas deste pesquisar-criar. Ou seria o contrário?

Inspira, expira, inspira, expira, inspira, expira, inspira, expira, hidrata-se com água, supre seu vício com goles de café. A fisiologia do corpo-professor não deixa de existir durante essa investigação criadora, assim como não deixa de existir quando ele prepara e ministra aulas. Isso tudo produz um corpo que se mantém em constituição nesse processo, segue se compondo e, também, compo a anatomia do pesquisar-criação. O pensamento parece acelerado o que indica que ele precisa realizar um alongamento muscular para tentar relaxar.

Depois de caminhar de um lado para o outro, na cozinha, esfregando as mãos enquanto esperava aquecer a água para um café, ele decidiu se voltar para seu caderno e rabiscar mais alguns esquemas. Enviou recado via grupo de *whatsapp* para colegas do grupo de pesquisa na tentativa de ler alguma resposta que o ajudasse no processo de composição, todavia recebeu apenas um recado dizendo para respirar, mas isso é o que ele mais faz. Pegou as canetas coloridas e escreveu, fez um esforço com o pensamento repleto de imagens prontas e sentia isso nos músculos, grande parte do corpo se contraía levemente. Algo foi produzido, alguma coisa dançou, alguma coisa se modificou e o pensamento foi tomando outras partes do corpo, não dá para saber onde o pensamento estava, mas é possível sentir que algo fez um corpo-professor pensar.

A partir desses breves apontamentos que tratam de um corpo-professor em experimentação, ressalta-se que se busca compor o método de pesquisar-criar por meio de procedimentos, sendo estes feitos de processos de experimentação e de composição. As linhas de escrita e de referências, a seguir, apresentam os elementos que são postos em discussão, não vem a ser uma dita parte teórica da pesquisa, mas pode envolver teorias. Pensa-se mais na prática de leitura e de escrita realizadas para articular autores, obras, conceitos, e acrescentando o que se pode pensar *com* esses todos.

Portanto, antes de traçar as linhas que colocarão em evidência os procedimentos, faz-se uma discussão que busca delinear os entendimentos de *Método de Pesquisar-criar* e de procedimento.

6.1.1 Mover-se por experimentação e composição

“A criação é vontade de potência, anseio de vida”.
“Criar é dispor potências; a criação é a potência em ato”.
(ZORDAN, 2010, p. 8)

Na busca por **aprendizagem**, um **corpo-professor** pode investir em um modo de pesquisar no qual se põe a criar. **Pesquisar** e **criar** indicam **processos de experimentação** e **processos de composição**, produzindo um pesquisar-criar que também pode ser nomeado de pesquisar-criação e de investigação criadora.

Esse **modo de pesquisar se propõe a traçar um percurso para possíveis aprendizagens** e, para isso, **faz-se necessário um método**. Cabe dizer que, nesse caso, um método **não se apresenta como um mapa pronto**, mas sim **por meio de indicações procedimentais de movimentos que poderão criar um percurso durante o próprio pesquisar**.

A noção de método e de procedimento que se adotou, tem como referência as produções de *Sandra Mara Corazza* e a *Rede de Pesquisa Escriteiras da Diferença em Filosofia-Educação*. Já as noções de pesquisa e de criação são buscadas nas filosofias da diferença e educação e na dança. Além de uma noção de procedimento, também se produz os próprios procedimentos e, para isso, são traçadas parcerias com as áreas já citadas neste parágrafo, acrescentando os estudos do corpo pela perspectiva da anatomia humana (planos, eixos e trilhos anatômicos) e da educação somática contando, também, com a filosofia matemática. Sempre em experimentação, arriscando-se, tentando, modificando, alterando, percorrendo o labirinto e o caos, abraçando o “não saber” para, quem sabe, em algum momento saber. Quando se consegue dizer que a experimentação acabou é porque algo já foi composto.

6.1.2 Por um método

Um método pode ser feito através de processos de experimentação e de composição. Por processo podemos pensar em algo que não está pronto, que está em movimento, como no pensamento de *Heráclito* (500 a.C - 400 a.C) que nos oferece o devir: “(...) condição de mudança e transformação (...)” (MACIEL JÚNIOR, 2007, p. 61). Nesse mesmo tom, Abbagnano (2007, p. 798) cita o “devir ou desenvolvimento”, como um modo de falar do processo, de algo que está se desenrolando no próprio ato de feitura, ele não pode ser dito a priori, no durante de sua realização é possível destacar pistas do que está se constituindo, mas é só quando o movimento se torna repouso provisório que se pode dizer o que o processo se tornou.

Abbagnano também associa processo a “procedimento, maneira de operar ou de agir”

(2007, p. 798), portanto envolve tudo o que se adota para se mover no traçado de um percurso. Trata-se de uma adoção realizada enquanto tudo está acontecendo, cada acontecimento oferece indicações de possíveis movimentos que podem se efetivar. É no processo que o devir faz seu lar, um percurso de movimento, no qual se deve sempre lembrar de *Heráclito*, narrado por Maciel Júnior: “(...) a mudança está em tudo.” (2007, p. 65).

O movimento é o que atravessa, costura, produz, mantém ativo um método que tem por destino forjado a ação criadora de pesquisar, pois o movimento se apresenta em processos de experimentação e de composição. Essas são ações que se tornam existentes em todo o percurso traçado pelo método que será apresentado, portanto tais ações, inevitavelmente, produzem um percurso, são o próprio percurso, não são as materialidades, mas as movimentam e as produzem.

.....

Sandra Mara Corazza organizou um livro, recentemente publicado, intitulado *Métodos de transcrição: pesquisa em educação da diferença* (2020). A presente obra dá a ver pesquisas e métodos realizados, que se valem de procedimentos tradutórios compostos pela *Rede de Pesquisa Escriteiras da Diferença em Filosofia-Educação*⁴⁵. Tal Rede tem suas produções expressas em teorizações e práticas “as quais entrelaçam Arquivo, Currículo, Didática, Docência, Aula, Tradução, Transcrição, Sonho, Poesia, EIS AICE, na tarefa de formar pesquisadores-professores, mediante experimentações de escreituras (escritas-e-leituras)”. (CORAZZA, 2020, p. 14).

Optamos por tratar de Método e não Metodologia, sendo este segundo descrito por Abrantes (2013) como o *logos* do método. Esse *logos* chega a nós como uma herança dos gregos antigos, podendo ser traduzido por razão, ou seja, a razão de se escolher um método. A *logia* está como objeto da metodo-logia, nessa definição, a metodologia assume o lugar de teoria, estudo, reflexão, explicação preliminar dos métodos para sistematizá-los, prescrevê-los ou até criticá-los. Com a metodologia se mantém sempre de olhos atentos aos fins que se pretende alcançar, pois ela tem a capacidade de sugerir o melhor meio que possibilitará alcançar metas e avaliar a eficácia de um método. “A metodologia pode, nessa perspectiva, ser entendida como uma espécie de tecnologia, isto é, como um conjunto de recomendações sobre os melhores meios para se atingir uma determinada meta”. (ABRANTES, 2013, p. 21).

Fazemos, portanto, o exercício de nos desvincular o sufixo *logia*, pois não se pretende “um estudo sistemático, feito para se chegar ao motivo e à razão do *logos* de um ato cotidiano” (CORAZZA, 2020, p. 14), nem estabelecer uma “ordem universal e da regularidade nos acontecimentos” (CORAZZA, 2020, p. 14), todavia firmamos uma aliança, em alguns aspectos, com Corazza (2020) que abandonou a *logia* e buscou, também nos antigos gregos, outro

45 A *Rede de Pesquisa Escriteiras da Diferença em Filosofia-Educação* é composta por diversas Universidades através de seus Programas de Pós-Graduação (acadêmicos e profissionais) em Educação, em Filosofia, em Ensino e em Ciências.

sufixo: “*sofia*. Com essa tomada, agregamos, ao Método, um tipo de sabedoria plena de afectos e perceptos, literatura e arte, ciência e filosofia”. (CORAZZA, 2020, p. 15). Assim, compõe-se *Metodosofia* para dar conta dos *Métodos de Transcrição*, tendo em vista a singularidade de cada um desses no *Pensamento da Diferença*.

Nesse território intelectual e procedimental de traduzibilidade, intraduzibilidade e a-traduzibilidade (Corazza, 2019) da matéria do mundo, cada Método foi operacionalizado enquanto apartado de doutrina e de processo técnico; de sistema, como aspecto de conteúdo; e da noção corrente do próprio método, como aspecto formal (Brugger, 1962). (CORAZZA, 2020, p. 14).

Esses métodos não estabelecem vínculos fixos com leis científicas, muito menos com a faculdade de conhecer superior (DELEUZE, 2009), mas usam a imaginação para traçar percursos pelos movimentos do Arquivo da Docência. Nesse sentido, método é conceitualizado como “a singularidade ímpar de um Método de Criação, que não busca garantias analíticas ou sintéticas no modelo matemático, nem nas regras da lógica formal, tampouco no conhecimento da Verdade filosófica (alétheia)”. (CORAZZA, 2020, p. 14).

Entende-se, então, por método *meta + hodós* (= por essa via), é o que escreve Corazza (2020, p. 25-26), além disso, também é uma “**direção que se transforma em procedimento de pesquisa, não determinado a priori**, nem independentemente de sua aplicação, como um programa de operações, iniciado só após a formulação de regras”. (CORAZZA, 2015, p. 25-26), mas sim, um método que se realiza por operações efetivas em percurso de conhecimento que se produz por criação e não por descoberta. O conhecimento vem a ser, neste caso, a produção de uma perspectiva, ensaio e movimentos a caminho de possíveis saberes e não um conhecimento verdadeiramente único e eterno que descreve e/ou evidencia o que está por trás de uma realidade.

Esta breve apresentação mostra uma aproximação com o pensamento corazziano, um trânsito pela geografia de pesquisa que esse pensamento produz, para pensar *com* ele. Partimos da noção de *Metodosofia* e dos *Métodos de Transcrição* para produzir um método de pesquisa e criação, um *Método de Pesquisar-Criar*, de *Pesquisar-Criação* e também pode ser dito por uma *Investigação Criadora*. Ele se movimenta pelos processos de experimentação e de composição, busca em procedimentos as condições necessárias para efetivá-los, fazendo disso criação.

De Araujo e Corazza (2018) explicam que por meio de uma estratégia voltada para a criação de pesquisa “não são traçados caminhos a partir de um ideal que se estabelece enquanto origem, mas sim, **um percurso que acontece no e pelo desejo do primeiro passo de um trajeto em que a cada encontro torna-se possível afirmar um novo percurso**”. (DE ARAUJO e CORAZZA, 2018, p. 74). O método, portanto, diz respeito a caminho, percurso, direções que podem ser criados previamente como protocolo normativo.

Um método, nessa proposta, mostra-se **criador no ato de pesquisar**. Precisa-se pesquisar para que algo possa ser criado, do mesmo modo, o movimento criador vem a ser um processo de pesquisa. Esse método pensa, produz, **inventa um trajeto no momento em que o percurso é traçado**. Assim, “(...) utiliza de um **percurso desconhecido para traçar aventuras e desvios ao operar rupturas no já sabido, reconhecido e legítimo**. Um método que

pode estabelecer suspeitas e propor a reversão dos saberes pretensiosamente universais”. (OLINI e CORAZZA, 2016, p. 560). Um Método de Pesquisar-criar apresenta muitas entradas e saídas para um percurso, são muitos caminhos que se ramificam em outros que, tantas vezes, passam a existir no momento da experimentação. Isso lembra um modo de operar deleuziando por meio da chamada cartografia. Nas palavras de Zordan (2014):

Se há um “método” deleuziano, esse é o que chamam de cartografia esquizo-analítica, feita “à maneira de” rizoma. Trata-se de **criar um mapa “conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente”** (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p.22). Mas mais do que um método de criação, a cartografia é uma maneira de estudar um campo problemático, suas **linhas de composição, movimentações e múltiplas entradas**. O mapa é rizomático, tem **direções movediças** que mostram “multiplicidades de pontos de vista sobre o mesmo objeto e troca de pontos de vista sobre vários objetos” (DELEUZE, 2006, p.167), sua função é agenciar o heterogêneo, nunca reproduzir um mundo. (ZORDAN, 2014, p. 123)

O caminho a percorrer **não está pronto a priori**, vai sendo **construído a cada movimento**, por isso **experimentações e composições são necessárias**. O percurso traçado por essas ações citadas, carrega um convite para nos **lançarmos no ato de escrever**. Através dele, alguma parte do percurso se materializa em documento de pesquisa, possibilitando acompanhar os movimentos de criação e de aprendizagem deste processo de pesquisar.

A escrita não é uma representação da mente, mas um movimento produzido por tudo que atravessa o corpo nessa viagem investigativa, precisa-se dançar com as imagens para compor algo na escrita que está sempre em movimento. “Escrever é um caso de devir, sempre inacabado, sempre em via de fazer-se, e que extravasa qualquer matéria vivível ou vivida. É um processo, ou seja, uma passagem de Vida que atravessa o vivível e o vivido”. (DELEUZE, 1997, p. 11).

Então, um **método de pesquisar-criação** é constituído de **processos**, já citados, que testemunham, participam, viabilizam, movimentam e ativam todos os fazeres criadores e as multiplicidades investigativas que se apresentam. Vejamos um pouco do que diz respeito a experimentação e a composição por meio de procedimentos, pois esses são o traçado do plano que se cria com este modo de pesquisar e, também, são o próprio plano no qual se dão os movimentos investigativos criadores. A experimentação abre portais para que, quem se propõem a pesquisar, seja exposto ao caos e o atravesse, já a composição faz o trabalho de mostrar possibilidades de extração de elementos desse caos, ao mesmo tempo em que faz capturas e, faz com que o corpo que está em prática de pesquisa finalize sua jornada caótica provisoriamente (até a experimentação o tomar novamente).

Os procedimentos de pesquisa funcionam como os fios que tecem a trama que deseja produzir o corpo da pesquisa; (...).
(DE ARAUJO e CORAZZA, 2018, p. 75)

Esse método de pesquisar-criar produz um trajeto de experimentação e de composição, no qual se busca olhar para as práticas. Faz-se o exercício de pensar *com* elas por meio de procedimentos para, assim, deslizar no percurso que está sendo produzido, dar os passos, saltos, giros e rolamentos, lançando-se em uma aventura corporalmente pensante e criadora. Em aliança com De Araujo e Corazza (2018), pensamos que um método precisa funcionar articulando os procedimentos que participam de sua composição: “sem imposição de prevalência, continuidade ou validação prévia. Uma aposta no ato de colocar-se em percurso de pesquisa, afirmando os procedimentos que acontecem na busca pelos intercessores possíveis do ato de pesquisar”. (DE ARAUJO e CORAZZA, 2018, p. 73).

Os procedimentos se fazem necessários, um ato de pesquisar precisa deles para abrir os portais do caos pela experimentação e capturar tudo o que se mostra para o corpo que criadoramente investiga. Propõe-se atuar com um conjunto de procedimentos, uma coleção, multiplicidades reunidas que se estendem como elásticos e depois se contraem, às vezes, com violência. Os procedimentos montam uma bússola de localização sem lugar exato para os pontos cardeais, apenas ponteiros mostrando possíveis direções, para, assim

(...) compor um método que envolva um conjunto de procedimentos, pelos quais o pesquisador e a pesquisa orientem o seu trajeto. Não se indica para onde pesquisador e pesquisa deve ir, muito menos de que maneira, mas aguça-se o desejo de que os pesquisadores se coloquem e se percebam em movimento de pesquisa. (...). (DE ARAUJO e CORAZZA, 2018, p. 71)

Os procedimentos viabilizam os processos de experimentações e de composições de um pesquisar-criar. Por isso precisamos discutir **uma noção de procedimento** e compor os próprios **procedimentos**. Nos dois casos se examinam como referências as **experimentações do corpo-professor (as práticas docentes e de pesquisa exercitadas)**, as **experiências de vida dançante** e os **estudos das filosofias da diferença e educação e filosofia matemática**. Antes de apresentá-los cabe ressaltar o que se entende, tradicionalmente, por procedimento de pesquisa para que seja possível mostrar os procedimentos em questão.

Para Gil (2002) a classificação de uma pesquisa quanto aos objetivos, como pesquisa exploratória, descritiva e explicativa, é útil para as articulações conceituais, mas para fazer uma análise, levando em consideração a empiria de uma pesquisa, confrontando teoria e prática (os dados empíricos da realidade), “torna-se necessário traçar um modelo conceitual e operativo da pesquisa” (GIL, 2002, p. 43). O autor esclarece que esse modelo, na literatura científica de língua inglesa, é chamado de design, podendo ser traduzido como desenho, designo ou **delineamento**. O delineamento é pensado como mais adequado por trazer em si as ideias de modelo, sinopse e plano, trata amplamente do planejamento, desde a coleta de dados, previsão de análise e até a diagramação da pesquisa. O delineamento traça as linhas gerais que dizem respeito ao desenvolvimento da pesquisa que requer procedimentos técnicos úteis para coletar e analisar dados.

O elemento mais importante para a identificação de um delineamento é o procedimento adotado para a coleta de dados. Assim, podem ser definidos dois grandes grupos de delineamentos: aqueles que se valem das chamadas fontes de “papel” e aqueles cujos dados são fornecidos por pessoas. No primeiro grupo, estão a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental. No segundo, estão a pesquisa experimental, a pesquisa ex-postfacto, o levantamento e o estudo de caso. (GIL, 2002, p. 43)

Neste pesquisar-criação não se segue esses modelos e procedimentos determinados previamente, **um delineamento vai sendo realizado**, do mesmo modo que **os procedimentos vão se compondo** e tomando corpo. Busca-se, portanto, operar com **procedimentos** que possam movimentar o pensamento, a pesquisa, o mapeamento, as articulações conceituais, a escrita e tudo mais.

Um método de pesquisa nas ciências é “formado por um conjunto de procedimentos” (SILVA, 2015, 38). A partir dessa afirmação, observa-se que muitos livros e manuais de pesquisa científica descrevem “métodos de procedimentos” ou somente “procedimentos” que podem, ou devem, ser adotados em uma pesquisa. É comum que sejam procedimentos conhecidos e já utilizados por muitos pesquisadores que buscam sua aplicação. Alguns desses mais conhecidos e apresentados em muitas publicações são: pesquisa experimental, pesquisa bibliográfica, pesquisa de campo, pesquisa *ex-post-facto*, pesquisa de levantamento, pesquisa com *survey*, estudo de caso, pesquisa participante, pesquisa-ação, pesquisa etnográfica e pesquisa etnometodológica. (GERHARDT e SILVEIRA, 2009).

O livro *Fundamentos de metodologia científica 1*, muito citado em diversas pesquisas que aplicam os procedimentos citados, descreve o procedimento de pesquisa como sendo aquele que “leva a circunscrever, delimitar, fragmentar e analisar o que se constitui o objeto da pesquisa, atingindo segmentos da realidade (...)”. (LAKATOS e MARCONI, 2003, p. 79).

Com base nessas indicações, pensa-se neste pesquisar-criação a **produção de procedimentos**, de/para uma **investigação criadora**, que **não estão previamente definidos e fechados** e que não serão aplicados em uma coleta ou análise de dados, mas apresentam possibilidades de **movimentos procedimentais** a serem realizados, que vão se **compondo no decorrer do processo**, do mesmo modo que vão **criando os elementos** de um pesquisar-criação.

.....

.....

Inspirar e expirar pode ser uma estratégia de concentração e meditação, mas também pode ser entendido como um procedimento básico e necessário para manter o corpo oxigenado. Do mesmo modo, um corpo-professor precisa de procedimentos para tomar direções no espaço da sala de ensaio, do palco, do plano de aula, nos seus estudos e também no **plano de pensamento de um pesquisar-criar**. Pode-se escolher uma ou algumas das diagonais possíveis no espaço cinestésico⁴⁶ de um corpo-professor, como podemos ver nas práticas de dança, porém precisamos respirar, um procedimento pode nos levar a tensão e, também, pode nos fazer respirar quando não se vê possibilidade de escapar das fixações definidas e exigidas.

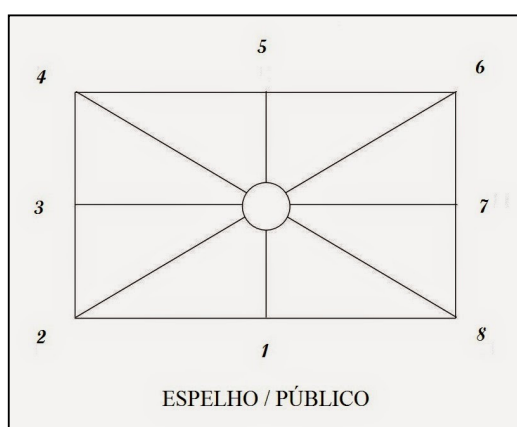


Figura 15: Linhas que indicam as direções para um corpo se mover em aulas de balé clássico. Mas outras linhas diagonais podem ser traçadas com movimento⁴⁷.

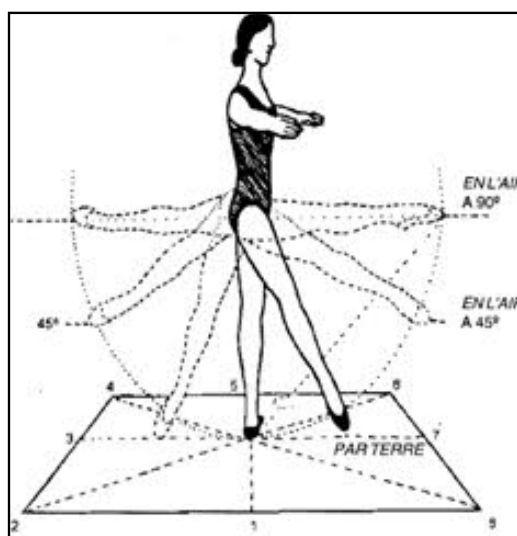


Figura 16: As posições do corpo e pernas nos movimentos do balé. Apresenta o corpo em movimento sem transferir peso, ilustrando o espaço cinestésico⁴⁸.

46 O espaço cinestésico vem dos estudos de Fernandes (2006), sobre *Rudolf Laban* (1879-1958) e *Irmgard Bartenieff* (1900-1981), ao se referir à cinesfera. Vem a ser o espaço tridimensional ao redor do corpo, o espaço que podemos alcançar quando nos estendemos sem transferir o peso, sem sair do lugar. Trata-se de um espaço individual.

47 Imagem disponível em: <https://tutudaju.com/wp-content/uploads/2020/01/diagrama-de-orientac%C3%A7%C3%A3o.jpg>. Acesso: 10 mai. 2020.

48 ACHCAR, Dalal. Balé: uma arte. Rio de Janeiro: Ediouro, 1998.

As **direções** apresentam **possibilidades de caminhos a seguir** conforme se vai procedendo, pode-se seguir a frente com pequenos passos, giros ou saltos, pode-se ir para as laterais com rolamentos pelo solo ou galopes, pode-se ir para trás dando passos com transferências de peso pelos calcanhares. Pode-se fazer de muitos modos, de acordo com as possibilidades de produzir linhas com o próprio movimento corporal. Essas linhas aparecem nas imagens de relógios que possuem ponteiros, com sistema de marcação de doze horas (a.m. e p.m), formando uma circunferência de 360° (trezentos e sessenta graus). Se dividirmos essa circunferência em 360 arcos, teremos 360 possibilidades medindo 1° (um grau) cada.

Com isso, podemos experimentar um breve exercício que está indicado a seguir, para olhar ao redor lentamente, observando o espaço global⁴⁹:

.....
Convite V - giro: Fique em pé. Vá girando lentamente no seu próprio eixo até completar 360° (uma volta inteira). Lance seu olhar em todo o percurso do giro observando retas/diagonais percorridas pela visão que, ao atravessar o espaço, saindo do mesmo ponto (eixo), possibilitam perspectivas. Observe o que há ao seu redor, inventarie tudo o que for possível, faça uma lista imaginária. Repita quantas vezes quiser e, em seguida, volte para a leitura, trata-se apenas de um exercício de experimentação, não há um resultado com a solução de uma charada ou problema científico.
.....

Ao dar giros no seu próprio eixo para observar um espaço e seus **elementos constitutivos**, é bem provável que perceba que há muita coisa ao seu redor, mesmo que você esteja em uma sala sem móveis com paredes em uma única cor e lisas. Isso se torna interessante, pois “o procedimento é **uma maneira de preencher o vazio sem se desfazer dele**” (FEIL, 2011a, p. 70). São muitos elementos para **capturar** ao seu redor, por isso um corpo-professor precisa de procedimentos, não para definir e fixar escolhas, mas para **buscar ângulos** e níveis para lançar o olhar e pensar/experimentar modos de realizar **mapeamentos**. “O procedimento está no âmbito do **modo de fazer, do modo de mostrar**, e não no âmbito daquilo que está sendo mostrado. Ênfase, desde já, na postura e não no conteúdo” (FEIL, 2011a, p. 68). O citado autor observa os procedimentos adotados por *Gilles Deleuze* em várias de suas obras e destaca que:

- 1) o **procedimento age sobre as coisas já estabelecidas**, de modo a testemunhar as suas derrocadas; 2) o procedimento atua de modo a **alterar o ritmo normalizado e previamente esperado**; 3) o procedimento é, sobretudo, da ordem da expressão; e 4) o procedimento, ao contrário de um manual, de uma

49 Em nota anterior foi explicado sobre o espaço cinestésico como aquele que diz respeito ao alcance do corpo sem transferir peso e sem sair do lugar. O espaço global vai além do cinestésico, trata-se de sair do espaço individual e transitar pelas possibilidades do espaço. Ex.: Caminhar por uma sala. Por isso, no exercício proposto, trata-se de olhar para o espaço que, possivelmente, pode-se transitar.

cartilha ou de uma receita, **empreende variações**. (FEIL, 2011a, p. 68).

Então, um procedimento possibilita produzir as condições necessárias para movimentar os fazeres de um pesquisar-criação. Ele, o procedimento, age sobre aquilo que vemos como algo já dado, nos **mostra as possibilidades** para que possamos capturá-las e/ou alterá-las e, assim, criar *com* elas. **Ele se torna um modo de tratar do que se vai apreendendo e um modo de apreender**, para que possamos fazer variar o que é encontrado. “A **dimensão criadora do procedimento** consiste em **mostrar o modo como se está traduzindo o existente**” (OLEGARI e CORAZZA, 2018, p. 254). As práticas podem já estar dadas, realizadas ou em realização e **os procedimentos fazem o movimento de torná-las, criadoramente, elementos de um pesquisar-criar**.

Nesse direcionamento pode-se dizer que um procedimento conta com o **inesperado**, com a **transgressão** e a **invenção**. Como diz Feil (2011a), não é no empreendimento racional que está o clímax do procedimento, contudo no inesperado. É possível criar condições para a efetivação do procedimento, “mas jamais poderemos controlar os seus efeitos” (FEIL, 2016, p. 93), do mesmo modo, não é possível controlar o inesperado, aquilo que não sabemos que pode ser encontrado. “É que o procedimento não **funciona** como uma teoria, mas **como um problema de vida**; e como tal, corre todos os riscos: possibilidade de sofrimento, de crises etc.” (FEIL, 2011a, p. 71).

Já a transgressão, para Feil (2011a), é uma condição do procedimento, trata-se de um **processo de insistência** e não de abandono, precisa-se insistir para que as formas sejam desmontadas e nesse desmonte a variação tem um papel importante. Insistir, desmontar e variar, algo que faz lembrar a coreógrafa *Pina Bausch*⁵⁰ com sua insistência na repetição constante de movimento para produzir uma transformação.

O procedimento não funciona como um mero protocolo, mas como um empreendimento de desmontagem, o qual visa uma variação. (...) uma invenção descompromissada com as intenções e com as regras ditas normais. Ele é, nesse sentido, a via alternativa em relação ao manual de conduta ou ao manual de comportamento. (FEIL, 2011b, p. 30).

Desse modo, parte-se para tratar do caráter inventivo do procedimento. Na busca de elementos para um pesquisar-criar, já se realiza movimentos compositivos e como as práticas de vida de um corpo-professor são seu próprio campo, ou melhor, seu espaço, território, zona, dimensão de investigação criadora, faz-se necessário que: “(...) **inventemos os nossos próprios procedimentos**, ou seja, nossas próprias maneiras de deixar de ser o que somos” (FEIL, 2011b, p. 30).

É na invenção de procedimentos que os fluxos de movimento agem *com* as práticas, para as quais um corpo-professor se volta e as exercita. Por isso, não se deve procurar por

50 *Pina Bausch* (1940-2009), coreógrafa alemã que investiu nas repetições que poderiam gerar transformações em dança. “Pela repetição o corpo explora sua existência conflituosa e paradoxal, entre o natural e o linguístico, o experiencial e o automático, o pessoal e o social. O corpo ‘recorta’ e ‘redança’ sua história de dominação, continuamente repetindo e transformando - ‘redefinindo’ - dança”. (FERNANDES, 2007, p. 141).

procedimentos prontos que estão com uma funcionalidade atestada e comprovada, cada corpo vive diferentes encontros *com* as práticas, então “o que importa é a invenção de procedimentos que extraem, das Formas, linhas sem Formas” (FEIL e CORAZZA, 2016, p. 2012). E neste pesquisar-criar, **o procedimento extrai elementos das práticas**, mas são elementos em transformação nesse processo de extração, pois essa extração não arranca pedaços, ela se coloca em **exercício de relação firmando parcerias criadoras**. Na composição desse empreendimento, **os elementos já vão sendo dispostos, aproximados, afastados, agrupados, formando coleções que poderão compor linhas**.

Tendo em vista que as práticas não estão separadas da vida, um corpo-professor precisa atentar para a imagem de que “o procedimento é uma invenção, mas **uma invenção que deve ser praticada efetivamente na vida**” (FEIL, 2011b, p. 31). O procedimento, portanto, não está restrito para um uso em uma coleta de dados marcada em um determinado dia e horário ou para um momento de escrita na frente do computador, mas para muitos momentos de vida, muitos **momentos nos quais se vive determinadas práticas**.

Os procedimentos aqui produzidos fazem parte de uma busca por um **aprender com as práticas, com os processos e com as experimentações**. Isso remete a *Proust e os signos* de Deleuze (1987) que, segundo Feil (2011a), apresenta contribuições para o conceito de procedimento, através do argumento de que “a grande graça não está *no* pensamento, na entidade, mas está **naquilo que dá o que pensar**, está no signo do pensamento” (FEIL, 2011a, p. 75-76). Nas palavras de Deleuze: “O signo implica em si a **heterogeneidade como relação**. Nunca se aprende fazendo *como* alguém, mas fazendo *com* alguém, que não tem relação de semelhança com o que se aprende.” (DELEUZE, 1987, p. 22). Preceder pensando *com* as práticas vem a ser um processo de aprendizagem, pois trata do encontro com um signo que faz pensar.

Um possível alguém, ou alguma coisa, pode ser encontrado nas práticas. Pensamos e **aprendemos com as práticas** que vivemos e **com os corpos** que estão empenhados no **exercício de efetivação dessas práticas**, isso pode romper com as imagens prontas no pensamento para criar outras. Para isso contamos com um “(...) procedimento problematizador, por meio do qual seja possível produzir encontros com os prováveis achados da pesquisa, inclusive aqueles que se compõem pela afirmação de encontros inusitados (...)”. (DE ARAUJO e CORAZZA, 2018, p. 71)

Nesses encontros pensamos *com* aqueles corpos que estão nos textos lidos, *com* aqueles corpos que escreveram e deixaram registros em linhas escritas. Trata-se sempre de um **movimento de composição**, como nas práticas de dança, nas quais podemos pensar que “(...) nem todo movimento é movimento de dança embora a dança possa ainda ser feita de qualquer movimento” (ROCHA, 2012, p. 11). Tendo a dança como imagem para pensar, ressalta-se que nem todos os movimentos realizados *com* as práticas são movimentos incorporados nesta investigação criadora, porém todo esse processo é feito de experimentações e de composições e estas necessitam produzir modos de efetivação: procedimentos.

Os procedimentos, engendrados nesta investigação criadora, são a imagem em movimento do empenho de um corpo-professor, são movimentos de composição, são **atos de compor**. Opera-se *com* movimento de práticas buscando **percorrer um caminho** que ora é pla-

nejado, ora está **dado**, ora **se modifica** a partir das **surpresas**, ora é **incerto**, ora se **estabiliza**, ou seja, busca-se **traçar um percurso, experienciá-lo e observar o que se dá nesse trajeto**. Está mais em jogo observar-sentir como tudo se constitui, do que esperar que tudo aconteça como se idealiza, pois **nas surpresas surgem pistas** que orientam os próximos passos que podem ser dados. Tem-se assim uma série de ações que ocorrem, imanentemente, e não há ordenações exatas, previamente declaradas de como devemos proceder, pois, por mais que se defina a ordem dos processos, a combinação e recombinação acontece por causa do movimento e mostra as singularidades que, até então, não podiam ser percebidas.

Por isso se escolheu pensar **um corpo que experiencia e pensa a vida** por meio de diferentes práticas e **com essas práticas** esse corpo-professor pode fazer um pesquisar-criar. **Um corpo que pensa, que sente, que vive, que age, que pratica...** Pensando, assim, os processos que vive e suas possíveis reverberações, deixando de ficar apenas focado na avaliação positiva ou negativa de algo experienciado: se algo deu “certo”, assume-se para repetir; se algo deu “errado”, descarta-se. Não é nesse registro que esse pesquisar-criar opera, mas sim, em estar atento ao que está se dando, ao que está acontecendo e com isso se permitir manter o movimento: escrevendo, fotografando, dançando, conceituando, lendo, pesquisando, realizando articulações... Nesse tom se exercita os procedimentos.

Portanto se diz que esse pesquisar-criar é composto por um corpo-professor-pesquisador-artista, o qual pensa que as práticas que exercita o constituem e essas foram assumidas para extrair movimentos possíveis para tal proposta. Não se trata de analisar as práticas, de identificar ou de descobrir algo nelas, mas de pensar *com* elas, de desdobrá-las, de **produzir algo com elas** e de apresentar isso na escrita, por isso se criam os procedimentos.

A partir de tais apontamentos, faz-se uma breve apresentação dos procedimentos que já produziram, e continuam produzindo, delineamentos neste processo. Tais **procedimentos foram tomando corpo** à medida que as experimentações foram vividas neste pesquisar-criar. Lembrando que um pouco dessas experimentações podem ser vistas em linhas anteriores deste pesquisar-criar. Segue um pequeno sumário que traz pistas.

a) produzir elementos heterogêneos

Extrair, criadoramente, das experimentações algo que se movimenta e, desse modo, produzir elementos heterogêneos.

b) realizar operações combinatórias

Movimentar esses elementos que nasceram das experimentações, aproximar uns dos outros, afastar alguns, recortar da situação, olhá-los por outras perspectivas, jogá-los nos braços da experimentação novamente, revirar suas entranhas ou, simplesmente, trocá-los de lugar. Precisa, todavia, haver deslocamentos para, quem sabe, dar oportunidade para a constituição de linhas com estes elementos. As ações ordenar e desordenar estão unidas na palavra (des) ordenação, andam juntas e tantas vezes agem de parceria.

c) movimentar linhas em variação

As possíveis linhas criadas com as operações combinatórias dos elementos, podem va-

riar, pois podem tomar outras direções, realizar outras curvas, assumir outras espessuras, tudo depende das modificações dos elementos, das operações que seguem em realização, inclusive em outras linhas... Quaisquer movimentos de experimentação e de composição podem afetar os elementos, as possíveis operações e atingir alguma das linhas.

d) criar um plano de experimentação e composição

Investir na criação de elementos heterogêneos, manter ritmos de operações combinatórias fará com que as linhas tenham a oportunidade de variar, mas também poderá produzir mais linhas possíveis de serem movimentadas. Todo esse quadro é fértil para a produção de um plano no entrelaçamento instável dessas linhas. Não se define quando o plano será criado, ele está em criação o tempo todo, enquanto os elementos estiverem sendo operacionalizados para a criação de linhas, o plano estará em composição.

.....

Produzir um percurso com os procedimentos, portanto, **não é um terreno seguro, pois é feito de movimentos ora estáveis, ora instáveis**. Os procedimentos **não são ordens**, mas **são contornos** que, muitas vezes, **definem formas e**, em tantas outras, **borram as imagens, turvam a visão e possibilitam ver/sentir/ouvir/pensar de outro modo**, por isso se trata de **processos de experimentação e de composição**.

São essas pistas dos procedimentos do método de pesquisar-criação que estão sendo movimentadas nesse processo de pesquisa. Desse modo se produzirá mais condições para caracterizar com mais detalhes o método em questão, por conseguinte vejamos os procedimentos.

6.2.1 Dos procedimentos

“A singularidade de toda a criação mostra cem mil pontos de vista, mil modos de se acercar daquilo que desconhecemos”.
(ZORDAN, 2010, p. 10)

Os procedimentos não surgem do nada, são produzidos, mas de certa forma eles já existiam nas práticas docentes, artísticas e de pesquisa exercidas por um corpo-professor. Agora eles passam a existir em texto, em pesquisa, são criados a partir de algo que já se criou, por isso se conta com experiências diluídas em disparadores e, também, com o que se pode pensar *com* isso.

Disparadores da criação dos procedimentos

O processo de criação artística pode ser uma constante constituição de um plano de experimentação, pois nesse caso, não se preocupa tanto com o que se sabe, com uma base de conhecimento, com uma ciência empregada na arte como modo de garantir efetividade de uma produção, mas sim, pensa-se na constituição de um plano no qual a experimentação é tão necessária quanto respirar.

Durante os processos de criação desses quatro espetáculos, buscava-se compor um plano de experimentação feito de movimentos dançantes. Os espetáculos não foram compostos parte por parte, mas, por uma multiplicidade de elementos que foram operacionalizados até constituir um esqueleto do trabalho artístico. Não se trata de um esqueleto feito de partes articuláveis para compor um todo com hierarquias, mas, trata-se de partes (elementos) articuláveis com múltiplos encaixes, de uma multiplicidade em movimentos.

Desse modo, ao olhar para esse esqueleto, segue-se compondo o trabalho, criando outras camadas móveis, que vão fazendo e refazendo esse esqueleto. O esqueleto não é base, não é estrutura, não é essência, não é apoio, mas é plano. As camadas não são complementos, não são evoluções, mas são constituintes do plano. As partes não são pedaços incompletos, não são chaves para achar respostas, não são peças extremamente definidas de um quebra-cabeça, mas são elementos que vão variando e possibilitando movimentos na composição.

Assim, se produz um esqueleto do espetáculo, coloca-se tudo para dançar e se compõe um plano de experimentação. Do mesmo modo pode-se pensar isso no pesquisar-criação. (Inventário - em anexo, item 4.5).

.....

Foi através das diversas práticas vividas pelo corpo-professor que um método começa a ser esboçado, os procedimentos foram sutilmente aparecendo e apontando para percursos que precisavam ser traçados, para direções que não eram identificáveis. Em um dos estudos para compor esse método algo o fez pensar, mas que com o tempo foi perdendo força nesse pesquisar-criar, porém agilizou movimentos criadores. Referimo-nos às quatro regras cartesianas dispostas no *Discurso do Método* (2013), vejamos:

_Regra 1 - Evidência

(...) não aceitar jamais alguma coisa como verdadeira que eu não conhecesse evidentemente como tal: isto é, evitar cuidadosamente a precipitação e a prevenção, e nada incluir em meus julgamentos senão o que se apresentasse de maneira tão clara e distinta a meu espírito que eu não tivesse nenhuma ocasião de colocá-lo em dúvida. (DESCARTES, 2013, p. 54)

Esta é a regra que se ocupa da verificação das evidências. Neste pesquisar-criar não se está preocupado em verificar algo evidente, mas podemos pensar nos elementos que se apresentam, se eles carregam em si verdades ou certezas não vem ao caso. Interessa mais pensar *com* eles e criar algo. O mesmo pode ser dito para os outros procedimentos. Nessa proposta o que é evidente é o movimento, a singularidade, as buscas, a criação, tudo o que pode nos fazer preferir a diferença.

_Regra 2 - Análise

“(...) dividir cada uma das dificuldades que eu examinasse em tantas parcelas

possíveis e que fossem necessárias para melhor resolvê-las”. (DESCARTES, 2013, p. 54)

Aqui temos a análise, a decomposição do objeto em partes para ser examinado. Um pesquisar-criação não delimita um objeto e está mais voltado para a composição, as decomposições podem ocorrer, mas são experimentações das operações combinatórias que, nesse processo, já irão compor outra coisa.

_Regra 3 - Síntese

“(…) conduzir por ordem meus pensamentos, começando pelos objetos mais simples e mais fáceis de conhecer, para subir aos poucos, como por degraus, até o conhecimento dos mais compostos, e supondo mesmo uma ordem entre os que não se precedem naturalmente uns aos outros”. (DESCARTES, 2013, p. 55)

Na regra anterior se investiu na decomposição, agora, neste terceiro passo volta-se a compor, a ordenar, a sintetizar o que foi analisado, unir todas as partes para criar um todo verdadeiro. Para um pesquisar-criar, a ordenação não se dá em um momento específico, além de andar sempre com sua irmã contrária, a desordenação, juntas elas fazem e refazem processos, nos quais cada uma toma para si os elementos e as linhas que lhes dizem respeito. Elas não se movimentam por oposição, mas por aliança, logo não se busca o todo, mas se afirma a multiplicidade.

_Regra 4 - Revisão

“(…) fazer em toda parte enumerações tão completas, e revisões tão gerais, que eu tivesse a certeza de nada omitir”. (DESCARTES, 2013, p. 55)

A preocupação com não omitir ou esquecer alguma coisa, não condiz com o Método de Pesquisar-criação, pois nesse caso não se intenta uma totalidade, então não há o que esquecer, mas a cada movimento realizado, é possível puxar novas linhas do novelo da investigação criadora. Tudo está em processo, sempre acontecendo, por isso se prioriza a experimentação e a composição. É possível fazer extração, delineamentos, configurações para que se possa dizer algo da pesquisa criadora que se produz, entretanto ciente de que outras coisas podem surgir e é desejável que surjam. Elas serão inventadas.

.....

Não se está contra as regras cartesianas, nem se pretende ser ousado a ponto de desqualificá-las, nem se quer julgá-las para definir sua importância na história da ciência, todavia se quer pensar *com* elas para, assim, criar os procedimentos. Descartes prioriza a razão, mas o Método de Pesquisar-criar prioriza o corpo, não nega a razão, contudo reconhece o corpo como algo que não se pode escapar, como a condição para existir, como aquilo que nos possibilita viver e conhecer o mundo, condição necessária para pesquisar e criar.

“Só se cria com o corpo, mas fazendo dele um corpo diferente, estranho, maté-

ria para um devir que não pertence ao nome e a pessoa que o configuram. (...) Criar é a ação do pensamento, aquilo que o movimenta, revoluciona, faz com que ele aconteça”. (ZORDAN, 2010, p. 7)

Seguimos, então, para os procedimentos criando corpos e os colocando para dançar. Lembrando que todo esse processo feito de experimentação e de composição é uma dança sem fim. Há pausas, paragens, acelerações, deslocamentos, intensidades, percursos, improvisos, (in) definições, transferências, apoios, flutuações, saltos, giros, torções e pensamentos em (des)continuidades... Por isso se está sempre dançando! Aceitemos e deixemos essa dança reverberar nos ossos, articulações, músculos, nos trilhos anatômicos e nas fâscias, na respiração, no olhar, na pele, nos pelos, na circulação sanguínea, no batimento cardíaco e no pensamento. Dançar constitui os movimentos de aprendizagens por meio de um pesquisar-criar. Dance, dance!

.
. .
. .
. .
. .

.
.

.
. .
. .
. .
. .
. .

.....

O conceito de “elemento-princípio” oriundo da filosofia grega revela uma ciência baseada nas qualidades aparentes dos corpos e que são percebidas pelos sentidos e o importante papel conferido à observação e à contemplação. (OKI, 2002, p. 22)

.....

“(...) os elementos do plano são traços diagramáticos (...)” (DELEUZE e GUATTARI, 1992, p. 50).

.....

Disparadores para pensar elementos:

A prática de inventariar apresentada por meio de um inventário nos anexos, possibilitou pensar em elementos como constituintes de procedimentos.

Educação criadora, pensar *com*, composição, **criação são elementos elencados para serem tratados com dança, com práticas corporais e com educação...** Eis algumas pistas para a tese. As questões do pesquisar-criação que se compõe durante o doutorado já estão mais explícitas nas ações realizadas pelo corpo-professor nos últimos anos. A pesquisa de doutorado não está longe ou fora da vida, a pesquisa constitui a vida do corpo-professor, isso se torna muito caro nesse processo de pesquisar-criar. (Inventário - em anexo, item 3.15)

.....

Produzir **elementos heterogêneos** vem a ser um **movimento de vida**, trata-se de **produção de componentes que tomam para si foco de visibilidade nas experimentações criadoras**. Para mostrar o que podemos pensar por elemento, busca-se esse conceito nos registros que tratam dos gregos antigos. Segundo Even (2011), eles definiram ‘elemento’ como teoremas-mestre ou teoremas-chave e possuía um uso amplo e geral. Em sua obra *Metafísica, Aristóteles* (384-322 a.C.) diz que: “Dentre as proposições geométricas chamaremos de ‘elementos’ aquelas cujas demonstrações estão contidas nas demonstrações de todas ou quase todas essas proposições”. (ARISTÓTELES, apud. EVES, 2011, p. 176).

Santoro (2012) explica que *Aristóteles*, provavelmente com base em *Leucipo* (séc. V a.C.) e nos atomistas, formulou o conceito de elemento com o intuito de interpretar a causa material, não “para dar conta da consistência da matéria – o pleno indivisível (átomo) –, mas

para pensar a possibilidade de composição de ‘entes diferentes’ como ‘diferentes arranjos de partes indiferentes’” (SANTORO, 2012, p. 41). O modelo que explica esse arranjo remete ao uso do alfabeto, pois este é feito de um pequeno conjunto de letras, mas possibilita escrever todas as palavras correspondentes a uma língua e dizer tudo o que for necessário acerca do mundo.

Aristóteles mesmo utiliza o exemplo das letras, não para explicar a matéria, mas para explicar como as diferenças podem ser constituídas a partir de combinações de pleno e vazio: presença e ausência indeterminadas em si mas determináveis e determinantes à medida que se relacionam. Aristóteles chama o pleno e o vazio de elementos (985b 4-8) como provavelmente os próprios atomistas, mas os associa à perspectiva material (985b 9-10) com que ele próprio entende o sentido de “elemento”. (SANTORO, 2012, p. 41).

Ao tratar de elemento, *Aristóteles* não está em conversa com a abstração geométrica presente nas teorias atomistas, mas “aponta antes para uma relação temporal entre **o que permanece** (a essência – οὐσία) e **o que se altera** (as afecções – πάθη)” (SANTORO, 2012, p. 42). Com isso, ele acrescenta o caráter de permanência (ou resistência) ao indeterminado da causa material - o ser no tempo.

Podemos olhar para mais um pensador que entra nessa história chamado *Empédocles* (490-430 a.C) (SANTORO, 2012), esse criou a teoria cosmogênica dos **quatro elementos clássicos - o fogo, a água, a terra e o ar**. Um de seus poemas foi comentado por *Aristóteles*, que traçou algumas teses acerca do que leu, declarando-a e mostrando sua compreensão de elemento: a) o mundo tem em sua natureza um movimento de alternância entre o uno e o múltiplo; b) Esse movimento tem como substrato natural os **quatro elementos**; c) E, há duas forças opostas - a amizade e o amor. Já para Oki trata-se do amor e do ódio que “eram as forças antagônicas que promoviam a união ou dissociação dos quatro elementos e explicavam as mudanças observadas no mundo”. (OKI, 2002, p. 22)

Outro nome que se destacou na antiguidade ao tratar de elemento foi um professor, matemático e escritor, que viveu em *Alexandria*, considerado o “Pai da Geometria”, chamado *Euclides* (300 a, C), e criador de uma matemática e da geometria elementar. Sua obra mais marcante foi *Os Elementos*, um livro com 465 proposições e treze livros (capítulos). “Contrariamente à impressão muito difundida, os Elementos de Euclides não tratam apenas de geometria — contêm também bastante teoria dos números e álgebra **elementar** (geométrica)”. (EVES, 2011, p. 169).

Um elemento vem a ser “**tudo que entra na composição de alguma coisa**” (CUNHA, 2010, p. 237). Podemos pensar nesses elementos pela imagem geométrica de **ponto**: “vamos admitir que toda superfície é formada de pontos e também que toda superfície contém uma infinidade de linhas geradas por seus pontos” (PINHO, BATISTA E CARVALHO, 2010, p. 23). Os pontos, traduzidos em elementos, compõem as superfícies e, **ao ordená-los de diferentes modos, produz-se linhas**. Eles são **compositores de conjuntos, de coleções** (RUSSELL, 2007), de **multiplicidades** que podem ser rearranjadas, conforme podemos ver na *Enciclopédia de Termos Lógicos Filosóficos*. Nesta obra a noção de elementos está associada ao conceito

de **membros, aqueles que pertencem a algum conjunto**: “Dizer que x é membro de Y é o mesmo que dizer que x é elemento de Y ”. (BRANQUINHO *et al*, 2005, p. 479). Ao encontrar essa explicação, a enciclopédia indica que se veja a definição de conjunto: “Um conjunto é, intuitivamente, uma **coleção de entidades** denominadas **elementos ou membros** do conjunto”. (BRANQUINHO *et al*, 2005, p. 179)

Esses membros, ao participarem de um conjunto estão **em relação, em movimento, em ação que indica possibilidade de composições**. Isso é o que faz a dança, **aproxima por experimentação uma série de elementos** e, conforme vão se dando as afinidades entre eles, uma coreografia nasce, pois “**dança é relação, é ação, por meio de um conjunto de elementos que se comunicam**” (RENGEL, *et al*, 2017, p. 10). Desse modo, linhas de movimentos são compostas, atravessam o corpo, saem dele e voltam para ele. Os elementos estão ali tão misturados que só podem ser vistos em grande aproximação. Agora, eles se tornaram um conjunto que se faz linha de movimento. Por um lado podemos pensar que

os elementos do movimento da Dança podem ser coisas, ideias, pessoas, fenômenos do mundo (como a gravidade, o peso, o ar, o vento, o espaço); e de outro, a compreensão de que estes elementos dependem do contexto em que estão, e de que o contexto depende desses elementos. **A dança é, pois, um conjunto de vários elementos (...)**. (RENGEL, *et al*, 2017, p. 5)

Os elementos de danças subsidiam as maneiras de criar movimentos que não se restringem a uma técnica específica desta arte. Os estudos do artista e do professor *Rudolf Laban* contribuem para pensar em elementos de modo amplo e abrangente, sendo que: **os elementos da dança dizem respeito ao uso do espaço e as diferentes dinâmicas de movimento dançante**. Os fatores de movimento sistematizados por *Laban* (fluência, espaço, peso e tempo) são chamados, por Rengel *et al* (2017), de elementos, mas não só isso: “Elementos não são apenas as relações de linhas e formas ou os níveis do espaço ou o figurino que usamos. São as nossas ideias, são os conteúdos dos nossos planejamentos de aulas, planos de coreografias ou propostas de improvisação!” (RENGEL, *et al*, 2017, p. 9).

Com tudo o que foi apresentado até aqui, podemos ver uma **heterogeneidade de membros** que participam e compõem essa breve discussão e, mesmo que digam respeito a campos de conhecimentos distintos, podem ter uma funcionalidade de elemento e são elementos. **Movimentá-los vem a ser um exercício de pesquisar e criar**, precisamos convidá-los para um **jogo de ordenar e desordenar em busca das possibilidades**. Assim, nesse movimento eles são **extraídos**, mas essa extração não arranca pedaços, ela **metamorfoseia** aquilo que é familiar. Isso chamamos de criação, de produção de elementos heterogêneos.

A extração **recorta alguns elementos do caos**, retira-os do fluxo de velocidades em variação constante. O caos não é pensado como uma desordem que se deve evitar, “define-se o caos menos por sua desordem que pela velocidade infinita com a qual se dissipa toda forma que nele se esboça” (DELEUZE e GUATTARI, 1992, p. 139). Nabais (2010) lembra que para *Deleuze e Guattari*, o pensamento está em relação com o caos, resulta de uma operação feita ao caos, “é a própria composição do caos. **Pensar, é dar consistência ao caos**”. (NABAIS,

2010, p. 1). Pensar, pode ser produzir elementos, ou seja, criar elementos para movimentar na operacionalização de um método para pesquisar e se lançar nos fluxos de criação.

A criação é concebida como o que se extrai do caos, o que resulta dos mergulhos no caos, o que se determina e se recorta da profusão caótica. A tendência das mais variadas correntes teóricas é opor o caos e a criação. Criar é algo que conecta, liga algo a algo, descrevendo um movimento que sai do invisível, do indizível e vai traçando diagramas, visibilidades e enunciados. **A criação pressupõe uma confusão originária, algo como um plasma caótico do qual é necessário emergir.** (ZORDAN, 2010, p. 5)

Olhar para essas noções de elementos, membros ou componentes de um conjunto fornece pistas para tratar de um dos procedimentos de pesquisar-criação, que se ocupa de produzir elementos heterogêneos. Desse modo, um corpo-professor, ao se voltar para as práticas, pode, com esse procedimento, produzir elementos passíveis de variadas ordenações. Uma captura criadora de elementos que possam ser frutos de encontros com signos que coloquem o pensamento em movimento, ou seja, coloquem o pensamento a pensar (DELEUZE, 1987). Nesse processo de experimentação um corpo-professor aprende algo no encontro com signos e a aprendizagem protagoniza esse processo. Dessa forma, ao pesquisar-criar se aprende e ao produzir elementos se aprende o movimento que está vigente na vida naquela circunstância. Isso pode ser provisório, porém a reverberação produz efeitos nos elementos que não estão fixos, mas que serão movimentados e produzirão linhas.

Vejam os procedimentos:

Produzir elementos heterogêneos: volte-se para as práticas que costuma exercitar e extraia delas aquilo que se torna visível. Não procure por algo que já esteja pronto no pensamento, esteja disponível para aquilo que poderá causar surpresa e/ou estranhamento. Isso se dá por processos de experimentação e o que aparece na experimentação pode se tornar elemento compositivo.

Indicações:

I - Observe os movimentos de uma vida no encontro com as regularidades, com os exercícios, com as práticas compostas de seus elementos heterogêneos;

II - Extraia do caos aquilo (aqueles e aquelas) que toma para si o foco de visibilidade, ou seja, aquilo que pode se mostrar como elemento, pois eles existem, mas só podem ser vistos quando emergem do caos. Por isso, precisam ser criados;

III - Deve-se agir movido por tudo aquilo que não se sabe e, assim, lançar-se na experimentação;

IV - Faça aproximações entre os componentes capturados e pense nas possibilidades de composição, inclusive as mais absurdas;

V - Lembre-se sempre que algumas coisas permanecerão e muitas outras irão se alterar;

VI - Não há quantidade definida de elementos a serem produzidos, apenas precisam ser candidatos potenciais para compor alguma coisa;

VII - Um conjunto ou coleção é feito de multiplicidades. Formar um conjunto de ele-

mentos pode ser caminho para composição. Além disso, devem ser formadas várias coleções e alguns elementos podem transitar entre elas;

VIII - Os elementos são como células: movimentam-se, multiplicam-se, formam conjuntos, mas também, podem perder as forças e deixar de existir;

IX - Os elementos dançam: mantém-se em experimentação e em composição;

X - Os elementos se metamorfoseiam, assim, o que hoje está de um jeito, amanhã pode se mostrar de outro;

XI - Os elementos podem causar confusão, podem embriagar os sentidos e isso exige ações para capturá-los. Se isso não for feito, os elementos heterogêneos não serão produzidos;

XII - Disponha os elementos capturados, sendo elemento tudo aquilo que é passível de movimento, mas também gera movimento a caminho de um conjunto. Experimente produzir arranjos, conexões, aproximações, alianças, familiaridades, (des)acordos entre os elementos, os deixe dançar, mas não se preocupe em formar nada. Sinta-os familiares, parte de uma mesma coleção de peças distintas, mas também faça um exercício de estranhamento olhando-os de outras perspectivas, eles podem ser corpos estranhos que podem fazer pensar - criar. Essa multiplicidade que se apresenta pode compor linhas.

XIII - Pergunte-se: Quais elementos compõem uma aula? Quais elementos compõem um livro? Quais elementos compõem um curso? Quais elementos compõem uma prática exercitada por um(a) corpo-professor(a)? Faça mais perguntas para, nesse processo, produzir os elementos.

XIV - Quando se consegue elencar alguns elementos é indício de que já constituíram uma coleção ou um conjunto, eles não são prévios ao conjuntos, porém, às vezes podem ser;

XV - E não esqueça que produzir elementos é pesquisar, é ir atrás daquilo que não se sabe o que é, pois eles nos afetarão, apresentar-se-ão de algum modo que, talvez, não seja possível dizê-los. Precisamos, portanto, capturá-los pela linguagem, torná-los visíveis e dizíveis, seja por um texto, uma dança, uma figura, um desenho, uma pintura, um conceito, uma aula... Assim, os elementos serão criados, o pensar e mover serão ativados.



O que se apresenta neste procedimento diz muito dos outros três e reverbera neles. A exposição desse prepara o terreno para trazê-los, ou melhor, para compô-los. Os demais procedimentos, para serem produzidos e operacionalizados, precisam dos elementos heterogêneos, porém quando os demais são criados, mantém-se o fluxo de produção de elementos, pois muitos elementos são capturados neles.

Se criar, como rezam as concepções tradicionais, fosse fazer existir, se suporia que o ainda não criado simplesmente não existisse. Todavia, o incriado pode vir a ser criado e, mesmo não sendo real, é possível, portanto, que não deixe de existir. Criar não se relaciona com ser, mas com devir, não é um problema ontológico e nem fenomenológico, é um problema noológico, diz respeito às imagens de pensamento.
(ZORDAN, 2010, p. 5)

.....

Disparadores para pensar as operações de rearranjo:

É sempre um prazer, para o corpo-professor, atuar como convidado no *Curso de Formação de Atores da Casa de Teatro de Porto Alegre*, um prazer trabalhar com a diretora e coreógrafa *Carlota Albuquerque*, um prazer trabalhar com atrizes e atores. Nesse clima de satisfação, busca-se brincar nas aulas e não se preocupar com resultados a serem alcançados, mas se preocupar com o processo, com aquilo que está se dando, está acontecendo, com aquilo que está sendo composto... Por isso precisa-se romper com a hegemonia de se chegar ao resultado final esperado, idealizado... precisa-se deixar acontecer, por isso propõe-se brincar com movimentos, com dança, com os corpos, com tecnologia... Assumir que não se sabe o que vai acontecer, apesar de se ter desejos, apesar das idealizações baterem na porta todos os dias. Sabe-se que se está em experimentação, com isso dá-se atenção ao processo e observa-se o que vai sendo delineado por todas as condições e circunstâncias. **Aí, aproveita-se todos os elementos que surgem e parte-se para compor com movimento e audiovisual, realizar operações que ordenam e desordenam tudo o que está em jogo. Sempre se cria aquilo que não se imaginava criar... um processo de pesquisar e criar, pesquisa-se consigo mesmo, com o corpo, com movimentos, com luz, com imagens, com som, com os outros, com editor de imagem... em experimentação, em variação...** (Inventário - em anexo, item 3.20)

.....

Tratemos aqui do procedimento que se ocupa de realizar operações combinatórias, mas o que vem a ser uma operação num Método de Pesquisar-criar? Na Idade Média, segundo Abbaganno (2007), o termo foi traduzido do grego *ènérgia* e significava atividade em geral, além disso, o autor também explica que por operação se entendia: “Técnica manual, procedi-

mento manipulativo a ser efetuado segundo determinadas regras”. (ABBAGNANO, 2007, p. 728). Essa segunda compreensão se aproxima de uma definição matemática, sendo operação “qualquer tipo de procedimento que é realizado sobre certa quantidade de elementos, e que obedece sempre a uma mesma lógica (regra).” (SANTANA, 2016, p. 17).

Façamos o exercício de selecionar alguns aspectos do que foi apresentado anteriormente para pensar com eles, como: **atividade, procedimento e elemento**. Podemos dizer que, com o método em questão, a noção de operação vem a ser uma **atividade procedimental** que movimentam os **elementos disponíveis** a fim de realizar ordenamentos compositivos. Para realizar uma operação se efetiva movimentos, sendo que “movimento é basicamente deslocamento, mudança de lugar (...), porque o ato mesmo de mudar é o ato de passar de uma coisa a outra” (SCHÖPKE, 2010, p. 168). Trata-se do deslocamento dos elementos, pois o movimento é sempre movimento de algo ou alguma coisa.

O elemento pode ser um ponto, junto com a reta e o plano, o ponto é um dos elementos geométricos (REBELLO), e ele pode ser movimentado com as operações que buscam dar-lhe ordenamentos. Logo, esse elemento geométrico, está passível de movimentações e deslocamentos, pode compor uma reta ou uma linha no encontro com outros pontos, porém ele não pode ser decomposto, não pode ser dividido, conforme está na definição de Euclides (1944, p. 4): o “ponto é o que não tem partes, ou o que não tem grandeza alguma”. Um toque com um giz no quadro verde, pode não configurar um ponto, pois ao aumentar sua visualização, é possível perceber a ocupação de uma área.

Um ponto, no sentido matemático, é uma abstração de nosso senso comum de indivisibilidade. É um objeto que não pode ser decomposto em objetos menores e no qual não existe qualquer extensão, isto é, não podemos “nos mover” dentro de um ponto. Dizemos que um ponto é um objeto de dimensão zero, ou ainda que um ponto não possui graus de liberdade. (PINHO, BATISTA e CARVALHO, 2010, p. 20)

Não podemos nos mover em um ponto, mas podemos movê-lo, podemos colocá-lo como algo em experimentação e como elemento de composição. Uma função importante do ponto é que ele é um elemento que define uma posição no plano, então ele pode ser movido para mostrar outras posições, com isso podemos pensar um plano cartesiano composto no traçado de coordenadas. “Descartes nos deu o *sistema de coordenadas cartesiana*, assim chamado em sua homenagem - um sistema de linhas paralelas que se entrecruzam em duas, três ou mais direções, permitindo-nos *descrever numericamente* a posição de um ponto no espaço”. (ACZEL, 2007, p. 9). Ao explicar isso, o autor apresenta um exemplo por meio de uma situação que viveu, na qual a posição do seu carro (posição do ponto) em uma estrada foi localizada através da descrição em latitude e longitude num mapa, ou seja, no sistema de GPS (*global positioning system*). Essas descrições se alteram, na medida em que o ponto (o carro) se movimentam e muda de lugar.

Esse *Plano Cartesiano* ou *Sistema de Coordenadas Cartesianas* é constituído de dois segmentos de reta numeradas e perpendiculares (ortogonais), sendo: a) um segmento de reta horizontal chamado de eixo das abscissas ou eixo x , também conhecido por *coordenada x*; b) um segmento de reta vertical chamado de eixo das ordenadas ou eixo y , conhecido por *coordenada*

y. Esses segmentos de retas foram nomeados de “coordenadas, abscissa e ordenada, no sentido técnico que têm hoje” (EVES, 2011, p. 388) por Gottfried Wilhelm Leibniz (1646 - 1716) em 1692.

A partir disso, neste pesquisar-criação, busca-se mencionar, inicialmente, o encontro dessas duas coordenadas que darão a localização de um ponto, ou seja, a localização de um ponto se dá pela formação de um par ordenado (x, y) (PAPA NETO, 2007). O que interessa nessa proposta é pensar *com* a ordem estabelecida pelas coordenadas que darão a localização do ponto, há movimento e deslocamento nos segmentos de retas para formar um ponto. Consequente buscamos deixar de lado a fixação efetivada no plano cartesiano e seguimos pensando com os possíveis movimentos, como nos ajuda a pensar a autora a seguir:

Um ponto nunca se fixa. Toda delimitação pontual é mero artifício, congelamento provisório para estabelecer um local de partida ou situar a passagem de forças. No texto, no cálculo, na geometria, na imagem reticulada, o ponto é um virtual que se atualiza expressando encontros, transições e a mínima secção geométrica possível. Ainda sob assertivas geométricas euclidianas, é preciso pensar o ponto como um móvel, cujo movimento contínuo produz segmentos lineares” (ZORDAN, 2019, p. 41).

Então esse artifício, provisório e móvel, no seu deslocamento pode compor uma multiplicidade de elementos heterogêneos que são capturados-criados por seu caráter singular (GIL, 2008). Essa captura criadora necessita da ação de pontuar, de produzir pontos/elementos, então, voltemo-nos para o corpo em movimento para pensar essa ação.

Segundo Fernandes (2006), pontuar é uma das oito ações básicas de expressividade do *Sistema Laban/Barfenieff* muito utilizado nas práticas pedagógicas e criadoras em dança. Essa ação deve ser realizada na combinação dos fatores expressivos chamados de espaço, peso e tempo. Desse modo, o pontuar é assumido por uma ação compositiva que não marca um ponto final, mas que se mantém em movimento. Assim produz-se um ponto que vem a ser um elemento para compor uma coleção de gestos dançantes, que em uma coreografia produz linhas de movimento.

A instituição de um ponto indica movimento e repouso, não se trata de fixar um elemento, mas sim pensar nos fluxos que movem esse ponto. Aqui, precisamos de imagens da dança novamente: Fernandes (2006), ao tratar do citado *Sistema Laban/Bartenieff*, apresenta o fator de movimento chamado de fluxo. Segundo ela, o fluxo está relacionado ao “como” do movimento, isso envolve sentimento, emoção e a fluidez necessários para movimentar. Esse fator não possui uma afinidade espacial que possa ser especificada, por isso se difere do espaço, do peso e do tempo do movimento. “Os líquidos corporais – sangue, linfa, líquido conectivo, líquido sinovial, líquido cefalorraquidiano, etc. – e os órgãos, - estômago, intestino, fígado, pulmões, coração, etc. – concedem a fluidez e o grau de intensidade do fator fluxo no movimento corporal” (FERNANDES, 2006, p. 124).

A autora acrescenta que não se trata da tensão muscular que tantas vezes é empregada para que o movimento possa fluir (fluxo livre) ou também para restringir o movimento (fluxo controlado). Não é o mesmo que estar simplesmente relaxado ou tenso, nas quais tantas vezes,

o “livre” está associado a uma qualidade entendida como boa e o “controlado” associado a uma qualidade identificada como ruim.

Desde pequenos, aprendemos a controlar as fezes, a urina, enfim cada músculo para a realização de tarefas ou para nos relacionarmos com o ambiente, oscilando entre entrega e contenção, arriscar-se ou proteger-se. Tanto o fluxo livre quanto o controlado pedem uma tensão muscular, mas ‘é a relação entre estes músculos tensos, ao invés da presença de tensão no corpo, que determina a qualidade do fluxo’ (FERNANDES, 2006, p. 123).

Essa noção de fluxo, que não trata de uma valoração do movimento, é pensada para produzir os movimentos que podem mover um ponto num plano. Olhando para a matemática/geometria temos esse ponto/elemento em um plano, localizado através das orientações de coordenadas específicas. Esse ponto, todavia, pode ser movimentado no plano se tiver outras coordenadas. Na dança temos um movimento que produz um ponto ou vários, uma ação de pontuar, e esse(s) ponto(s) pode(m) se deslocar constantemente seguindo fluxos de movimento. Ao dançar podemos seguir as coordenadas matematicamente apresentadas, mas também podemos seguir fluxos de movimentos que fogem das coordenadas e em seguida, talvez, seja possível voltar para elas ou pegar carona em outras possibilidades de ordenação. Sendo assim, entre matemática e dança podemos pensar nas (des)coordenadas, (des)ordenadas ou melhor combinações, recombinações, arranjos e rearranjos. São ordenamentos e desordenamentos dos pontos, operações realizadas ao ordenar os elementos que produzem linhas e ao desordená-los podemos alterar essas linhas, isso faz com que os elementos se movam, o que interessa é o movimento. Então, esse procedimento é feito de operações que ordenam e repensam essas ordenações, pois, “os próprios elementos têm sempre todas as ordens de que são capazes.” (RUSSELL, 2007, p. 49)

O procedimento não toma como ocupação a desorganização das formas, mas “funciona instituindo uma ordem. O procedimento, aliás, é uma instituição, no sentido de colocar ordem nas indeterminações que nos impulsionam” (FEIL, 2011a, p. 70). Nesse processo de ordenar, o procedimento movimenta os elementos que estão em questão e os posiciona. Assim como “a ordem dos pontos numa linha é essencial para a geometria” (RUSSELL, 2007), a ordem provisória dos elementos é necessária para um pesquisar-criação.

A ordenação e a desordenação fazem parte dos movimentos de aprendizagem nesta investigação criadora, do mesmo modo elas movimentam os elementos a caminho da criação. Nas criações em dança se ordena movimentos ao listá-los como possibilidades produtivas, criadoras, experimentais, mas isso não exclui o acaso e os improvisos que são fundamentais para a composição e a decomposição na dança, algo que pode ser visto no trabalho de Merce Cunningham, segundo Gil (2004). Isso ajuda a pensar que o desordenar já instituiu uma nova ordenação, um (re)arranjo, uma combinação.

Pedimos somente um pouco de ordem para nos proteger do caos. Nada é mais doloroso, mais angustiante do que um pensamento que escapa a si mesmo, idéias que fogem, que desaparecem apenas esboçadas, já corroídas

pelo esquecimento ou precipitadas em outras, que também não dominamos. São variabilidades infinitas cuja desapareção e aparição coincidem. (DELEUZE e GUATTARI, 1992, p. 237).

Feil (2011b, p. 41) fala de um procedimento libertino que atua como um diretor de teatro ao ordenar a cena, “é adepto da liberdade ou da bagunça, mas porque é adepto da liberdade de criar novos modos de ordenações”. Pensando na liberdade e na bagunça, procura-se apoio na filosofia matemática, a qual indica que, para pensar a noção de ordem, precisa-se compreender que “nenhum conjunto de termos tem apenas uma ordem, a ponto de excluir outras. Um conjunto de termos tem todas as ordens de que é capaz” (RUSSELL, 2007, p. 48).

Traduzindo para esta investigação criadora, as coleções ou as multiplicidades de elementos heterogêneos não constituem uma única ordem, mas podem ser ordenadas e desordenadas tantas vezes que se considerar necessário, tudo vai depender do encontro com aquilo que faz pensar. Então, estamos libertos e autorizados a promover pequenos instantes de caos por meio da experimentação, lembrando, contudo, que esse ato de movimentar os elementos sem critérios definidos já pode resultar em uma ordenação.

Uma questão importante nessa discussão “é criar uma ordem aos impulsos de tal maneira que esses impulsos não sejam negados, mas afirmados” (FEIL, 2011a, p. 70). Desse modo, um procedimento precisa afirmar os impulsos que movimentam as circunstâncias, nas quais possam se dar um pesquisar-criar. Deve-se estar atento para as perspectivas que se configuram nas (des)ordenações dos elementos, pois é nesse manejo de elementos que um aprendizado é incorporado e linhas de pensamento em constante variação são produzidas. “Aprender é extrair de uma perspectiva muito mais coisas além do que ela pode dizer, é perceber seus signos oclusos e as intensidades de sua própria volição” (ZORDAN, 2019, p. 46).

Vejamos o procedimento:

Realizar operações combinatórias: Realizar movimentos com os elementos disponíveis e com aqueles que aparecerão nesse processo. Experimente as possibilidades de ordená-los e desordená-los redistribuindo-os. Em seguida volte a ordenar. Esse procedimento é responsável por manter tudo em movimento, em conexão, com momentos de repouso e de pausa para depois retomar o movimento. Como diz seu nome, este é um procedimento focado nas possibilidades operacionais.

Indicações:

I - Observe os elementos heterogêneos que foram capturados e possíveis coleções que já estejam aparecendo;

II - A medida que os elementos forem produzidos, movimente-os a fim de realizar aproximações, parcerias, alianças, conexões e vizinhança entre eles.

III - Coloque-os em relações compondo coleções, conjuntos e, quem sabe, redes e teias. Faça com eles exercícios de experimentação.

IV - Eles estarão em contraste, em afinidade, em acordo e desacordo. Na euforia dessas

relações ou na tensão de aproximações indesejadas, componha linhas que não se sabe, previamente, como elas serão.

V - Essas conexões de diversos elementos colocam as linhas em visibilidade, não as deixe sem possibilidade de mover, de variar, pois os elementos estão em modificação e isso altera as linhas. Isso altera as possibilidades de ordenação e desordenação.

VI - Mova tudo o que for possível, troque de lugar, crie novos lugares e, também, faça pausas;

VII - Lembre que o procedimento anterior, “produzir elementos heterogêneos”, estará ocorrendo paralelamente a este e o atravessando. Portanto, será possível perceber instantes de caos com elementos arremessados para várias direções e, assim, a ordenação buscará produzir imagens que escapem de um possível caos.

VIII - Não esqueça que ao ordenar alguns elementos, outros serão desordenados. Alguns já estarão fora de uma ordem, outros manterão o fluxo de movimento sem critério algum e sem se aproximar de nada;

IX - Não se iluda com uma ordenação, mas não subestime sua potência. Não se iluda com uma desordenação, mas não subestime sua potência.

X - Uma ordenação, um arranjo, uma combinação não existe sem seus ataques de desordenação, de (des)arranjo e (des)combinação. Então, não tente evitar uma delas;

XI - Operações combinatórias ou de rearranjo nos mostram que temos e não temos controle do que nos move e do que podemos mover;

XII - Deixe alguns elementos de lado, deixe alguns desaparecerem, deixe alguns assumirem o controle;



A criação é a linha errante do pensamento,
a cada instante recebendo novos signos que
forçam o pensamento a se modificar
e a criar novos conceitos.
(ZORDAN, 2010, p. 10)

Disparadores para pensar essa linha:

A cada nova disciplina ministrada, buscava criar condições para viver as aulas e essas condições poderiam constituir o **plano de experimentação na qual as linhas de composição dos conhecimentos poderiam ser colocadas em variação**. Desse modo, poderia se criar condições para o ensino, condições para pesquisar, condições para se constituir corpo-professor. (Inventário - em anexo, item 2.28).

.....

(...) precisa-se investir no corpo, no plano de experimentação, **compor com linhas**, olhar para as práticas que se exercita (pensar também é uma prática, assim como dançar e olhar) e **pesquisar com elas, criar... produzir conhecimento, repensar os métodos, não se trata de negá-los, mas pensar com...** (Inventário - em anexo, item 2.35).

.....

Nas aulas do *Cartografar Corpos* observa-se a constituição dos corpos em movimentos, a **produção de linhas de movimentos que variam**, as (des)ordenações ao compor algo dançante e o exercício de olhar para si mesmo através da atenção às sensações. (Inventário - em anexo, item 7.4).

.....

Após finalizar o mestrado, o corpo-professor ministrou essa disciplina na qual começou a dar mais atenção para a **variação de atividades educadoras**. Não estava em jogo nessa disciplina o que as teorias da ciência dizem sobre como aplicar determinados conhecimentos, mas sim, propunha a **experimentação e a variação de atividades já conhecidas**. E, nesse processo de variação das atividades, as professoras-alunas produziam atividades, **processos de experimentação**, criavam e também buscavam outros conhecimentos quando necessário. Pensa-se aqui, o que se havia mencionado na dissertação de mestrado – uma educação criadora (que posteriormente virou o curso livre em parceria com Fernanda Bertoncello Boff). (Inventário - em anexo, item 2.8).

.....

Em 300 a.C., o matemático *Euclides* registrou que “linha é o que tem comprimento sem largura” e que “as extremidades da linha são pontos.” (EUCLIDES, 1944, p. 4). A linha também pode ser entendida por uma sucessão de pontos contínuos, “se a distância entre dois pontos não sucessivos quaisquer dessa linha for a menor possível, então essa linha é uma reta”. ((RABELLO, 2005, p. 6). Pontos compõem linhas e esses dois elementos juntos produzem superfícies, ou seja, sabemos que “toda superfície é formada de pontos e também que toda superfície contém uma infinidade de linhas geradas por seus pontos” (PINHO, BATISTA E CARVALHO, 2010, p. 23).

Outra característica atribuída a linha é que sua existência se dá pelo deslocamento de um ponto no espaço que pode ser aleatório ou determinado por alguma lei. Nos casos nos quais o percurso do ponto é marcado por mudança de direção a cada instante se forma uma linha curva. “Se não houver mudança de direção, a linha é uma reta. Se, por outro lado, durante um movimento retilíneo, o ponto muda abruptamente de direção em espaços de tempo fixos ou intermitentes, a linha descrita é uma poligonal”. (RABELLO, 2005, p. 10)

Dois pontos A e B , formam uma reta ou segmento de reta. Esse segmento chamado de AB contém um conjunto de pontos formado por A , por B e por todos os pontos que estão entre esses dois (PINHO, BATISTA e CARVALHO, 2010). Além disso, o segmento de reta mostra o percurso que se precisa percorrer para ir de um ponto a outro.



Figura 17: Segmento de reta. Disponível em Pinho, Batista e Carvalho (2010, p. 22).

Para formar uma curva, um ponto precisa se deslocar mudando de direção, produzindo um percurso de transformações num espaço traçado por um segmento de reta. “A forma curva é uma união de infinitos pontos, uma forma densa e caótica, cujos pontos constituintes são, por vezes, ilocalizáveis”. (SANCHOTENE, 2017, p. 81).

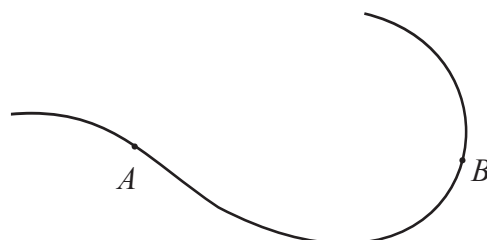


Figura 18: Linha curva. Disponível em Pinho, Batista e Carvalho (2010, p. 39).

Vejamos, agora, a linha que muda abruptamente de direção, a linha poligonal, “não contém auto-intersecções, isto é, dois segmentos na poligonal se intersectam somente se a extremidade final de um deles coincidir com a extremidade inicial do outro”. (PINHO, BATISTA e CARVALHO, 2010, p. 38).

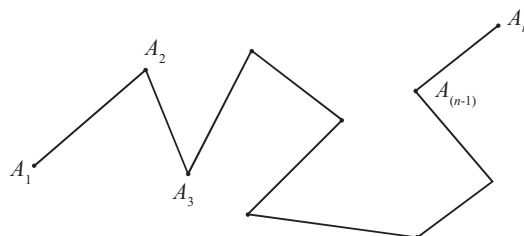


Figura 19: Linha poligonal. Disponível em Pinho, Batista e Carvalho (2010, p. 38).

Também há um conceito de linha que não é reta e que mostra que em uma linha é possível se mover em apenas uma direção, trata-se de um objeto unidimensional, ou seja, “uma linha possui um único grau de liberdade”. (PINHO, BATISTA e CARVALHO, 2010, p. 20)

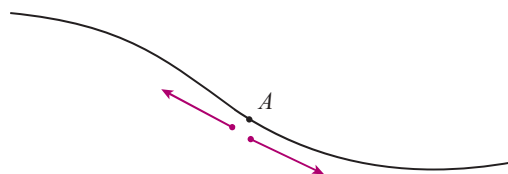


Figura 20: Linha que não é reta. Disponível em Pinho, Batista e Carvalho (2010, p. 20).

A composição de linhas, conseqüentemente, diz respeito à ordenação de pontos, diferentes operações que fazem os pontos se movimentar de diferentes modos podem produzir linhas distintas. Além da matemática, muitos conhecimentos sobre o corpo já foram produzidos por meio de imagens que traçam percursos de linhas.

O corpo humano, segundo Cazetta (2019), em estudos anatômicos por meio das ciências da saúde, teve sua ordenação determinada pelo mapeamento e pela mensuração de órgãos, de músculos, de ossos e de articulações, de tecidos e muitos mais, esses participam de sistemas corporais que atuam com funções específicas. Além disso, o corpo foi dividido em planos por meio de cortes ou seções que possibilitam observá-lo internamente ao dividi-lo em partes, mesmo que imageticamente.

Junto com a divisão de planos podemos pensar nos eixos que são linhas imaginárias que atravessam os planos indicando possibilidades de movimento, são elas: a) linha imaginária do eixo látero-lateral, conhecida também como transversal ou horizontal, vai da direita para a esquerda e vice-versa, possibilita movimento de flexão e extensão; b) linha imaginária do eixo

ântero-posterior, também chamada de sagital, atravessa o sentido anterior e posterior (frente e trás), possibilita os movimentos de abdução e de adução; c) linha imaginária do eixo longitudinal, também denominada de crânio-caudal, “atravessa o corpo de cima para baixo e vice-versa, perpendicular ao plano transversal, facultando movimentos de rotação lateral e medial semelhantes aos do eixo látero-lateral, pois envolve as articulações de ombro e de cotovelo”. (CAZETTA, 2019, p. 18)

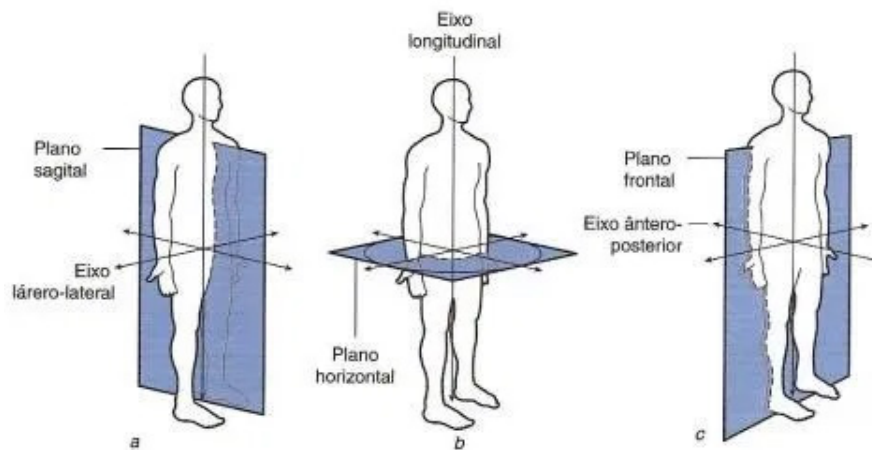


Figura 21: Eixos e planos⁵¹

Há outras linhas de estudos que marcam o corpo, essas são chamadas de *Trilhos Anatômicos* e possuem grande importância para a manutenção dos movimentos corporais. Elas não dividem o corpo em partes, mas sim, o compreendem como constituído de meridianos miofasciais ou de linhas tensionais unidirecionais que podem ser considerados “conjuntos tridimensionais de músculos e tecidos conjuntivos que, juntos, compõem a massa do sistema músculo-esquelético”. (JARMEY e MAYERS, 2008, p. 176).

Os conhecimentos sobre os *Trilhos Anatômicos* se popularizaram com o livro *Trilhos Anatômicos: Meridianos miofasciais para terapeutas manuais e do movimento* de Thomas W. Myers, criador do conceito, tendo sua primeira edição publicada em 2001 nos *Estados Unidos da América*. Os *Trilhos Anatômicos* podem ser entendidos como um mapa corporal composto de doze meridianos miofasciais (linhas que percorrem o corpo), os quais contribuem para pensar o corpo humano em movimento. Esse conceito foi criado pelo citado autor a partir de sua experiência com o ensino de anatomia miofascial para “grupos de terapeutas ‘alternativos’, incluindo profissionais de Integração Estrutural do Instituto Rolf, massagistas, osteopatas, parteiras, dançarinos, professores de ioga, fisioterapeutas e preparadores físicos, principalmente nos Estados Unidos, no Reino Unido e na Europa”. (MYERS, 2016, p. 7-8).

Durante muito tempo os estudos sobre os meridianos miofasciais estavam voltados somente para o trabalho manual de estimulação por massagens, toque e manipulação de partes

51 Disponível em: <https://www.anatomia-papel-e-caneta.com/planos-anatomicos-e-eixos-do-corpo-humano/>. Acesso: 20 ago. 2020.

do corpo, com o passar do tempo isso se estendeu para práticas de movimento. Dentre essas práticas, temos no *Brasil o Método Move Flow*, que foi criado por *Fernanda Avancini*, e que podemos entender por um método de *Educação Somática* ou prática somática de movimento. Esse método atua estimulando a fásia (sistema miofascial) através de movimentos em contato com bolinhas texturizadas, com uso de música e de indicações de cuidados que se deve ter com a linguagem utilizada na condução dos movimentos. “Por meio dos trilhos anatômicos sugeridos por Thomas Myers, o Move Flow estimula a fásia, de acordo com as linhas sugeridas por ele, reidratando seus meridianos com movimento.” (AVANCINI, 2017, p. 23).

Até aqui foram apresentados elementos da matemática e de alguns estudos que tratam do corpo humano e do movimento. Ao trazer esses elementos para a discussão, podemos percebê-los já em processo de desordenação, e ao escrever acerca desses elementos, eles são tirados de sua ordem “original” e acabam sendo modificados. Essa extração elementar de determinadas materialidades e pensamentos que são entendidos por referência, produz um jogo de forças entre elementos em extração e suas possibilidades de apresentação (des)ordenada. O corpo é atravessado por esses movimentos, pois “não é o corpo que realiza, mas é no corpo que algo se realiza, como o que o próprio corpo se torna real ou substancial”. (DELEUZE, 1991, p. 180). As linhas conceituais apresentadas já estão em transformação quando são traçadas e ao mesmo tempo movimentam o corpo que escreve.

A escrita deste texto, em si, ao desordenar os elementos já os ordena novamente produzindo outras linhas. Linhas estas que podem variar no decorrer da escrita, tudo depende do ritmo que é dado ao deslocamento de pontos/elementos. “Na variação, o que conta são as relações de velocidade ou lentidão, as modificações dessas relações, enquanto acarretam os gestos e os enunciados segundo coeficientes variáveis ao longo de uma linha de transformação”. (DELEUZE, 2010, p. 50).

Essa escrita se deu até aqui pelos processos de um corpo pensador movimentado por forças. Em alguns momentos, rapidamente, esses processos, que são de experimentação, perdem suas forças no embate com outras forças que passam a se destacar. Estamos tratando das forças de experimentação no encontro com as forças de composição, ora estão em embate, ora se misturam, ora seguem rumos diferentes, mas sempre povoam os movimentos de produção de elementos, as operações que os (des)ordenam e as linhas que são criadas.

São essas mesmas forças que movimentam um pensamento com sua heterogeneidade de elementos e que, em algum momento, dão destaque para algo que se cria na tentativa de expressar as linhas compostas e seus movimentos de variação que criam um plano. “Não há uma fronteira entre pensar e criar, apenas variações: o pensamento traça o plano e a criação o povoa de conceitos”. (ZORDAN, 2010, p. 7). Então, temos uma multiplicidade de elementos/pontos que operacionalizados em diferentes ritmos produzem linhas que são mantidas em variação, enquanto há elementos se conectando às linhas já existentes. Devemos nos lembrar que não são apenas alguns elementos ou algumas linhas que são movimentados, pois o movimento não é isolado, não se consegue movimentar apenas uma parte, mas sempre se move a multiplicidade em questão, nem que seja por reverberação.

Assim se operacionaliza esse procedimento, movimentando as linhas em variação. Um

corpo que realiza movimentos, que produz elementos e os (des)ordena, depara-se com as linhas que estão constantemente recebendo outros elementos... As linhas que já existem também podem disparar a produção de mais pontos, apesar de terem nascido da união de pontos, nesse processo a ordenação não se encerra e a desordenação, também não. O próprio corpo que vive isso está sendo produzido nesse processo. Isso mostra que há um emaranhado de elementos e de linhas em movimento de transformação que impossibilita saber o que inicia tudo isso, por onde se dá partida para esse o procedimento. Feil diz que

Não interessa qual é o teu ponto de partida. (No caso que agora está sendo contado, o ponto de partida foi o Eu. Olhei-me, examinei-me e, finalmente, inventei um procedimento que pudesse extrair de mim mesmo linhas sem Formas. Mas ao invés do Eu, o ponto de partida poderia ter sido uma foto, um livro, uma instituição, a linguagem, a escrita...). (FEIL, 2011b, p. 31).

Este procedimento já está iniciado, fica difícil saber onde começa, pois ele está em movimento, então não encontramos seu início, nós entramos nesse movimento por um salto, é como um rizoma com muitas entradas (DELEUZE E GUATTARI, 1950). Precisa-se agarrar algumas linhas e liberar outras para que sejam movimentadas e postas em variação, ou seja, para que sejam postas em deslocamento entre as velocidades, entre as forças, entre as dinâmicas, entre experimentação e entre composição. Algo como no pensamento deleuzeano: “Linha ativa brincante livremente. Passear por passear, sem objetivo particular. Agente: um ponto em movimento”. (DELEUZE, 1991, p. 32).

Movimentar linhas e mantê-las em variação é insistir no trânsito entre as possibilidades. Não se trata apenas de passar de um ponto para outro, mas de se transformar nesse processo, de criar algo ou de se tornar um(a) outro(a). “É preciso que a própria variação não deixe de variar, quer dizer, que ela passe efetivamente por novos caminhos sempre inesperados” (DELEUZE, 2010, p. 60). Por se tratar de um procedimento, essa inquietação, para fazer as passagens e as modificações, contribui para criar outros percursos pelos quais as linhas irão deslizar. Irão deslizar sendo perseguidas pelo desejo de um corpo de mantê-las em variação e, também, por uma variação que ocorre sem controle pelas transformações criadoras nos/dos elementos.

O que chamamos de um “mapa”, ou mesmo um “diagrama”, é um conjunto de linhas diversas funcionando ao mesmo tempo (as linhas da mão formam um mapa). Com efeito, há tipos de linhas muito diferentes, na arte, mas também numa sociedade, numa pessoa. Há linhas que representam alguma coisa, e outras que são abstratas. Há linhas de segmentos, e outras sem segmentos. Há linhas dimensionais e linhas direcionais. Há linhas que, abstratas ou não, formam contornos, e outras que não formam contorno. Aquelas são as mais belas. Acreditamos que as linhas são os elementos constitutivos das coisas e dos acontecimentos. Por isso, cada coisa tem sua geografia, sua cartografia, seu diagrama. O que há de interessante, mesmo numa pessoa, são as linhas que a compõem, ou que ela compõe, que ela toma emprestado ou que ela cria.” (DELEUZE, 1992, p. 47).

Vejamos o procedimento:

Movimentar linhas em variação: Este procedimento se ocupa das linhas compostas pelos pontos e procura mantê-las em experimentação. Desse modo, fique atento(a) aos elementos que são capturados para fazer a manutenção da composição de linhas, além de acompanhá-las na transição de velocidades e de possíveis percursos a serem traçados. As linhas dançam em ritmos e em direções distintas, cruzam-se, não as deixe parar, apenas diminua a velocidade de algumas, enquanto acelera outras e faça breves pausas. As linhas que perderam a força de variação irão parar e se dissolver ou se tornar uma linha reta, um pensamento reto, dogmático e representativo.

Indicações:

I - Observe as linhas que já estão constituídas ou em constituição;

II - Observe as velocidades das linhas, as direções que estão perseguindo e as alterações em seus elementos constitutivos;

III - Observe as linhas que não podem ser descritas e aquelas que já possibilitam expressar algo acerca delas. Algumas são indecifráveis, essas são fugidias, são quase selvagens, se forem domadas correm o risco de virarem clichês de representações. Outras são tão objetivas, são criadas com elementos que se encaixam que podem ser pinçadas pela linguagem. Então faça o exercício de expressá-las, quando possível;

IV - As linhas que já são expressas não estão condenadas a se fixar, a partir do momento que servem a linguagem, já podem seguir se movendo em variação ou não. As linhas ingovernáveis, carregam em si a condição de variação, jogue mais elementos sobre elas e observe se algo irá se compor;

V - As linhas se constituem, movimentam-se, transitam, variam e se desfazem tendo seus elementos postos em ritmos que se alteram. Ao mover os elementos se move a linha. Ao retirar ou ao colocar novos elementos se faz a linha variar, algo se cria. Experimente as possibilidades;

VI - As linhas existem em experimentação e em composição. As ingovernáveis priorizam a experimentação e as demais existem pela busca criadora da composição. Algumas linhas são feitas dos dois processos. Então, mantenha os processos de experimentação e de composição que a variação continuará acontecendo;

VII - Deixe as linhas dançarem!

• • • • • ● • • • • •

.....●.....

Tais são as revoluções e as sociedades de amigos, sociedades de resistência, pois criar é resistir: puros devires, puros acontecimentos sobre um plano de imanência. (DELEUZE e GUATTARI, 1992, p. 133).

Disparadores para pensar esse procedimento

Foi essa a primeira disciplina que o corpo-professor, sozinho, ministrou aulas para outros professores(as). A turma se constituía de professores(as)-aluno(as) de várias áreas de formação, assim como ocorreria nos estágios de docência, os quais ele já havia atuado. Essa experiência se deu no momento em que ainda cursava o mestrado. Foi nessa situação que ele passou a dar atenção para o conhecimento previsto na ementa da disciplina e os saberes docentes que apreciavam na fala dos professores. Desse modo se deu conta que ministrar aulas para professores(as) e/ou futuros(as) professores(as) vêm a ser um desafio no qual se deve romper com a imagem de aplicação de conhecimentos previamente determinados, precisa-se romper com a imagem de um conhecimento de base que edifica uma aprendizagem “certa”. Com isso, pensou que precisa **compor um plano de pensamento, um plano de experimentação, um plano no qual um corpo pensante se coloca em experimentação.** (Inventário, item 2.6)

.....

Educação Criadora não é uma expressão nova, muitos já a utilizaram e utilizam, mas no curso aqui citado, essa noção se constitui de *experimentação, variação, movimento e singularidade*, algo produzido em parceria com *Fernanda B. Boff* e com discussões já tratadas desde o *Mestrado em Educação* e que perpassam as disciplinas apresentadas neste inventário.

Muitos professores(as) e artistas já passaram pelas edições deste curso e o desafio é: **se lançar na experimentação de atividades de movimento, dando atenção a singularidade do corpo que se constitui e com isso produzir variações = cria.** (Inventário, item 3.7)

.....

Para pensar a criação de um plano de experimentação e/ou composição, façamos um breve passeio nos estudos de anatomia que mostram os planos que demarcam e dividem o corpo por meio de linhas imaginárias. Essa divisão já é expressa na origem grega da palavra *anatamnein* que significa cortar em partes, em pedaços, dissecar, desmembrar, sem destruir os elementos componentes, sendo: Ana (partes) + Tomia (Cortar) = anatomia. Segundo Souza (2010), essa nomenclatura foi adotada pelo botânico e discípulo de *Aristóteles* chamado *Teofrasto* (?-287a.C.). O autor esclarece que a anatomia não se reduz a separar o corpo inerte em partes, mas como ciência ela ocupa “a posição exclusiva de estudar tanto o indivíduo vivo quanto o morto.

Investiga a forma, estrutura e função de cada parte, esclarecendo a relação entre os diversos sistemas (...)”. (SOUZA, 2010, p. 12)

A história da anatomia humana, com suas linhas delineadoras dos corpos, é marcada por acontecimentos registrados desde o *Egito* antigo, na *Mesopotâmia*, em uma época em que se investia em práticas de mumificação para conservar o corpo morto. Esse tipo de prática possibilitou o estudo de uma anatomia humana mesclada com a religião, na qual “a crença de que a imortalidade da alma se conservava no corpo fez com que vários órgãos fossem estudados em animais, em busca do ‘guardião da alma e dos sentimentos’” (PESSINI e RUIZ, 2007, p. 10).

Foram muitos os nomes que ficaram marcados na história da anatomia humana, entretanto não se pretende aqui percorrer a linearidade histórica e nem fazer um estudo focado em algum período dessa história, mas sim fazer o exercício de pensar *com* os planos que foram atribuídos ao ordenamento do corpo. Esses planos anatômicos, juntamente com os eixos, tornaram-se importantes por indicar modos e por estudar o corpo por meio de divisões, por regiões e por partes, assim surgem as especializações por cada parte corporal. Para observar essas partes corpóreas e produzir modos coletivos de tratar das partes do corpo, criou-se a posição anatômica, a partir dela podemos pensar os planos. Essa posição se assemelha à posição de um atleta ereto em pé com o olhar para o horizonte, tendo a linha do queixo em paralelo à linha do solo, “com os membros superiores pendentes junto às laterais do tronco e as palmas das mãos direcionadas para a frente”. (JARMEY e MYERS, 2008, p. 8).

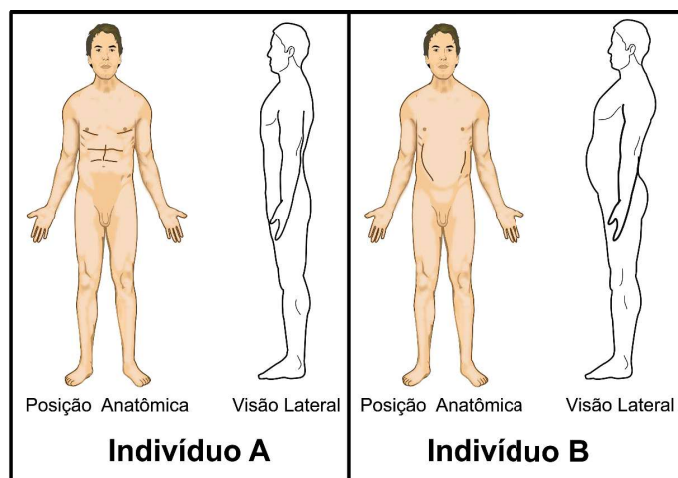


Figura 22. Posição anatômica. Disponível em Andrade Filho e Pereira (2015, p. 24).

A imagem apresenta dois indivíduos em posição anatômica para mostrar que a posição se mantém a mesma, independente das variações anatômicas (diferenças corporais).

A partir da respectiva posição podemos pensar o que se constituiu na anatomia por planos e, conseqüentemente, seus eixos. Segundo o *Caderno Universitário de Anatomia Humana* (WINKELMANN, PEREIRA, SOUZA E FURLANETTO, 2004), temos os planos do corpo que são conhecidos como tangenciais e seccionais. Os tangenciais indicam as direções, apontam para a relação com o fora do corpo. Segundo o site do *Departamento de Morfologia da Universidade Luterana do Brasil*, para pensar nesses planos tangenciais devemos supor que um

“indivíduo encontra-se na posição anatômica dentro de um caixão de vidro. As seis paredes que constituem o caixão representariam os planos tangenciais”⁵².

Andrade Filho e Pereira (2015) falam que os planos tangentes (ou de delimitação), através da forma de um paralelepípedo, são entendidos como as faces dessa forma geométrica correspondendo aos planos, conforme ilustração a seguir.

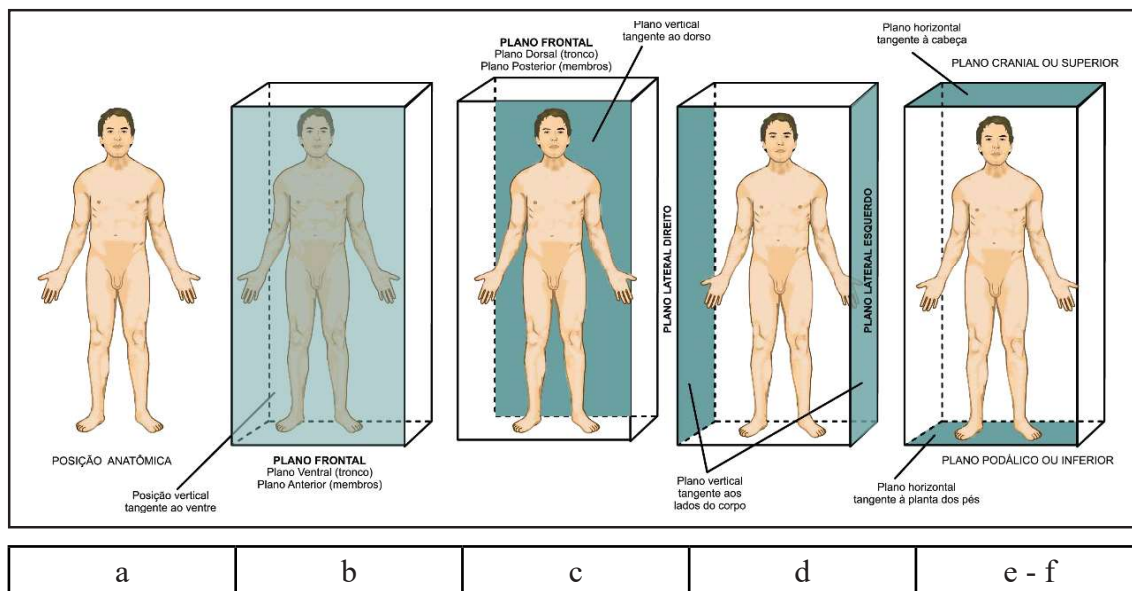


Figura 23. Planos anatômicos. Disponível em Andrade Filho e Pereira (2015, p. 29).

a) Posição anatômica;

b) Plano anterior vertical (ventral - frontal) - refere-se ao que está à frente do corpo (face frontal da figura geométrica);

c) Plano posterior vertical (dorsal) - indicando o que está atrás – costas (face que está ao fundo da figura geométrica);

d) Plano lateral vertical – indica as duas paredes laterais, nas quais se encontram os membros superiores e inferiores do lado direito e esquerdo (faces laterais da figura geométrica);

e) Plano superior horizontal (cranial): refere-se ao que está acima da cabeça (face superior da figura geométrica);

f) Plano inferior horizontal (podálico) – o que está na direção dos pés ou abaixo dos pés (face inferior da figura geométrica);

52 Disponível em: [http://ulbra-to.br/morfologia/noticia/2011/08/31/Termos-Tecnicos-em-Anatomia#:~:text=As%20seis%20paredes%20que%20constituem,parede%20por%20cima%20da%20cabe%C3%A7a.&text=%2D%20Plano%20anterior%20\(ventral\)%3A,ou%20seja%2C%20atr%C3%A1s%20das%20costas](http://ulbra-to.br/morfologia/noticia/2011/08/31/Termos-Tecnicos-em-Anatomia#:~:text=As%20seis%20paredes%20que%20constituem,parede%20por%20cima%20da%20cabe%C3%A7a.&text=%2D%20Plano%20anterior%20(ventral)%3A,ou%20seja%2C%20atr%C3%A1s%20das%20costas). Acesso: 24/08/2020.

Para visualizar os planos de secção (corte) mantemos a posição anatômica, vejamos:

a) **Plano sagital**, conhecido também como plano médio, divide o corpo em duas metades semelhantes, sendo direita e esquerda;

Ao fazer um corte paralelo ao plano sagital teremos um plano parassagital;

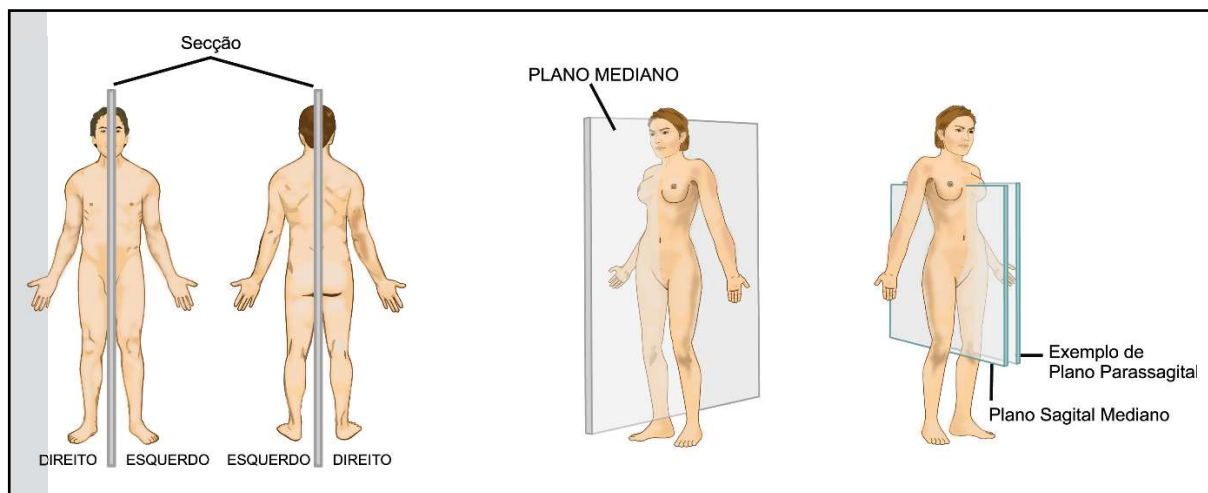


Figura 24: Plano sagital ou medial. Disponível em Andrade Filho e Pereira (2015, p. 30).

b) **Plano coronal ou frontal** – divide o corpo em anterior (frente) e posterior (trás);

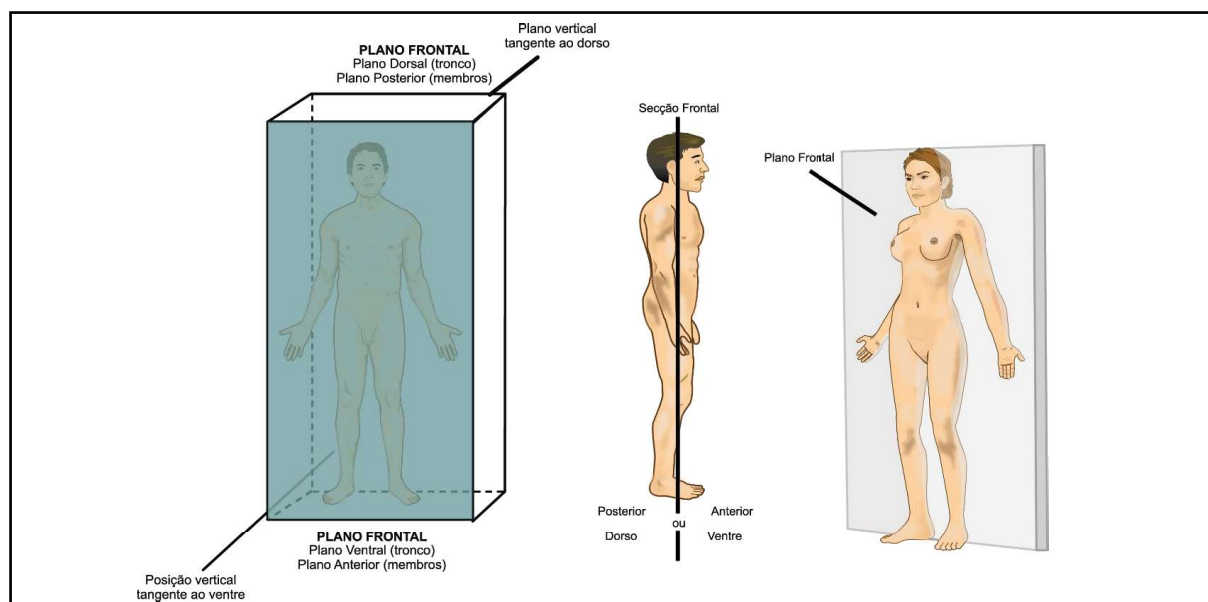


Figura 25: Plano coronal ou frontal. Disponível em Andrade Filho e Pereira (2015, p. 31).

c) **Plano transversal ou horizontal** – divide o corpo em superior e inferior;

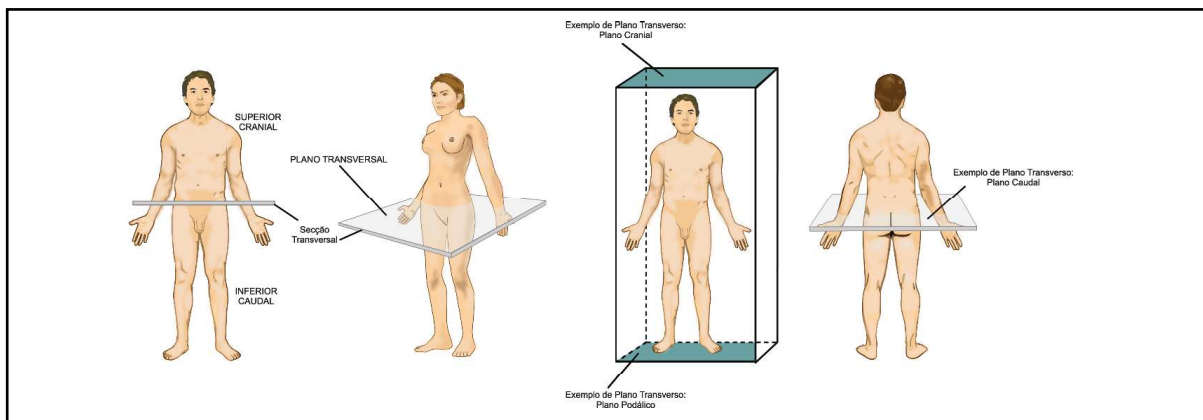


Figura 26: Plano transversal ou horizontal. Disponível em Andrade Filho e Pereira (2015, p. 31).

Alguns autores também apresentam um **Plano oblíquo** – é um plano em diagonal entre os planos horizontais e verticais. Além das linhas dos planos, no caso dos eixos, que foram comentados no procedimento anterior, pensamos em linhas imaginárias que surgem no cruzamento de dois planos, conforme figura abaixo.

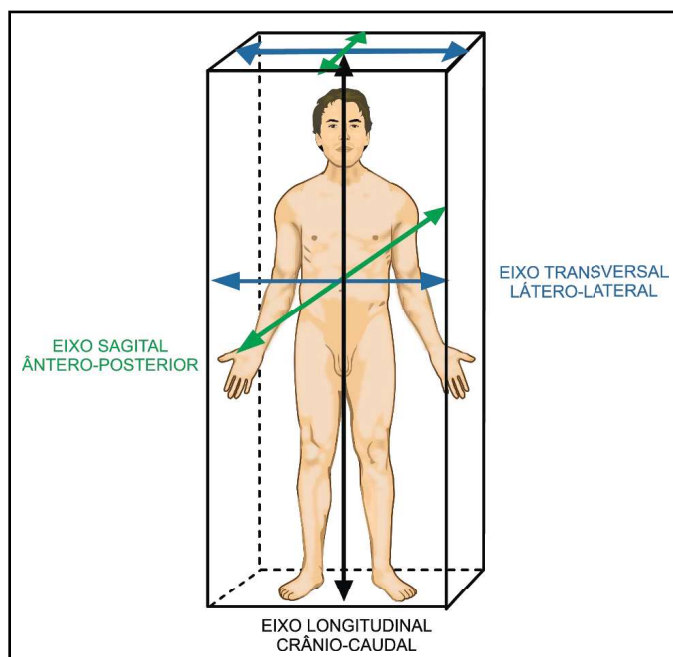


Figura 27: Eixos anatômicos. Disponível em Andrade Filho e Pereira (2015, p. 32).

Este brevíssimo inventário de planos e de eixos nos ajuda a ver os ordenamentos do corpo humano através de linhas de isolamento imaginário de partes e que ao mesmo tempo produzem planos. Os elementos corporais estão postos ali, as linhas não são feitas da composição desses pontos, mas são linhas de corte, de outros elementos que imaginariamente podem incidir

sobre a anatomia. Os estudos de anatomia apresentam esses cortes anatômicos para estudar suas estruturas, mas no campo da dança também vemos, no *Sistema Laban/Bartenieff*, alguns planos semelhantes aos anatômicos. Nesse caso, porém, os planos não são de corte, são planos espaciais de movimento, planos que o corpo ocupa para se movimentar que, de acordo com Fernandes (2006), são:

- a) **Plano vertical:** também chamado de plano “porta”. “Possui o formato de uma porta retangular, com altura e largura, porém sem profundidade” (FERNANDES, 2006, p. 209). Possibilita realizar movimentos que transitam entre o acima e o abaixo;
- b) **Plano sagital:** este é o plano da “roda”. “Possui sentido de uma roda, porém com formato retangular, com profundidade e altura, mas sem largura. Apesar de ir para baixo e para o alto, o faz com ênfase secundária, não encostando no chão”. (FERNANDES, 2006, p. 211). Além de movimentos para baixo e para o alto, possibilita movimentos para trás e para frente.
- c) **Plano horizontal:** o plano “mesa”, como diz o nome este, possui o formato de uma mesa retangular, com largura e profundidade, porém sem altura. Possibilita, por exemplo, realizar movimentos em direção ao horizonte, podem ser realizados ao redor do corpo fazendo um giro de 360° ou em torções que façam que se experimente movimentos sobre a “mesa”.

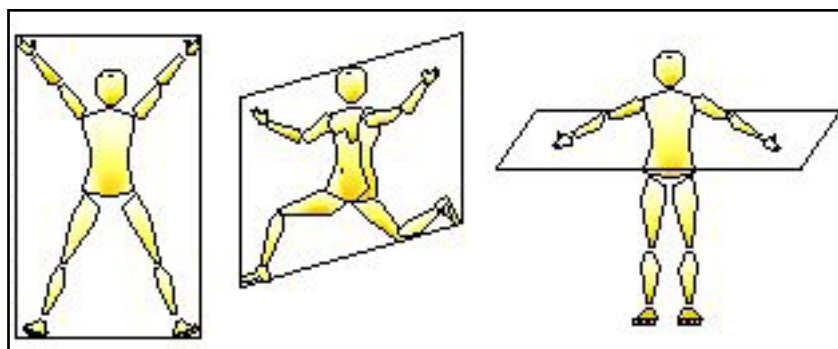


Figura 28: Imagem sugerindo os planos da porta, roda e mesa⁵³.

As imagens anteriores apresentam a ilustração de um corpo posicionado nos planos já citados sugerindo por meio delas a imagem vertical de uma porta (plano vertical), em seguida a imagem que mostra possibilidade de movimento a frente e atrás como uma roda, que circula nesses dois lados (plano sagital) e, posteriormente, a imagem de uma mesa indicando o plano horizontal. Nesses planos os elementos de movimentos dançantes são operacionalizados e ao ordená-los e desordená-los produzem linhas de movimento. “Cada elemento criado sobre um plano apela a outros elementos heterogêneos, que restam por criar sobre outros planos: o pensamento como heterogênesse”. (DELEUZE e GUATTARI, 1992, p. 234-235). Então, criar

53 Disponível em: http://www.laban-analyses.org/jeffrey/1996-jeffrey-scott-longstaff-phd-thesis/IIC_map-like_images.htm. Acesso: 20/04/2016.

elementos de movimento faz o pensamento dançar, explorar corporalmente os diferentes planos e criar nessa experimentação.

O traçado das linhas produz um plano e, como dizem Pinto, Batista e Carvalho (2010), produz uma superfície. Esses(as) autores(a) lembram o antigo matemático *Euclides* que deixou registro de que uma superfície é feita de comprimento e de largura, “significa que em uma superfície existem pelo menos duas direções independentes através das quais podemos nos ‘mover’, ou seja, uma superfície possui dois graus de liberdade, ou ainda, é um objeto bidimensional”. (PINTO, BATISTA e CARVALHO, 2010, p. 23)

Entre as possíveis superfícies algumas apresentam graus de regularidade, são os planos. “A definição Euclidiana diz que uma superfície plana é uma superfície na qual todas as suas retas estão dispostas de maneira uniforme sobre si”. (PINTO, BATISTA e CARVALHO, 2010, p. 24). Podemos pensar um plano que não se constitui somente de retas, mas de curvas e outros tipos de linhas, um plano no qual os elementos e linhas estão em variação, vão compondo e decompondo, constantemente, um plano de pensamento.

Cada elemento criado sobre um plano apela a outros elementos heterogêneos, que restam por criar sobre outros planos: o pensamento como heterogêneso. É verdade que estes pontos culminantes comportam dois perigos extremos: ou reconduzir-nos à opinião da qual queríamos sair, ou nos precipitar no caos que queríamos enfrentar. (DELEUZE e GUATTARI, 1992, p. 234-235)

Esse movimento todo nos leva a pensar na experimentação que compõe um plano. Vinci (2018) explica que foi através das ciências experimentais que surgiu o termo experimentação. Em 1620, *Francis Bacon* publica a obra *Novum Organum*, na qual trata de testagem experimental de teorias para validá-las ou desqualificá-las por meio de comprovações empíricas precisas. Nesse, até então, novo campo de estudos “há uma série de regras que devem ser seguidas, o cientista deve observar e analisar o fenômeno seguindo um método preciso e rigoroso, previamente estabelecido, caso queira garantir a confiabilidade de seu experimento”. (VINCI, 2018, p. 324). Logo no campo das ciências, a experimentação é uma prática interpretativa de teorias.

Não é dessa experimentação, porém, que tratamos aqui, mas sim, de uma noção pensada com *Gilles Deleuze* (algumas vezes na companhia de *Félix Guattari*). Vinci (2018) declara que em *Proust e os Signos* (1987), *Deleuze* pensa a arte como experimentação, mas após realizar estudos sobre as obras de *Spinoza*, para o filósofo da diferença a “noção de experimentação ganhará outras roupagens, aparecendo em *Mil Platôs* e, posteriormente, em *O que é a Filosofia?* como uma espécie de arte das composições”. (VINCI, 2018, p. 325). Aqui vemos que experimentação e composição são movimentos de um mesmo plano.

Embora o conceito de experimentação, quando do seu surgimento em *Proust e os Signos*, já dialogasse com certa ideia de encontro, este ficou restrito aos encontros promovidas pela arte com os signos; apenas quando *Deleuze* empreender suas leituras de *Espinoza*, em finais dos anos 1960, a experimentação assumirá certo acento vitalista e passará a referir-se a toda e qualquer experiência, artística ou não. (VINCI, 2018, p. 331).

Na perspectiva deleuzeana, experimentação pode ser o processo de aprender a criar outros mundos, tendo como disparo o encontro com signos diversos, mas ela acontece de modo voluntário, não nos damos conta, não temos ciência e o que surge disso é da ordem do inédito (VINCI, 2018), de um pensamento que foi movimentado pela operacionalização de elementos que se tornam linhas. “Pensar é experimentar, mas a experimentação é sempre o que se está fazendo — o novo, o notável, o interessante, que substituem a aparência de verdade e que são mais exigentes que ela. O que se está fazendo não é o que acaba, mas menos ainda o que começa”. (DELEUZE e GUATTARI, 1992, p. 133).

Pensando *com* o que foi apresentado até aqui, podemos tratar de um plano composto de experimentações, a criação de um plano feito de procedimento que engendra o *Método de Pesquisar-Criação*. Nesse caso, um procedimento, como diz Vinci (2018), deve possibilitar que cada um(a) empreenda suas experimentações, sem julgamentos, pois “não há um caminho pré-estabelecido para se conhecer adequadamente, há apenas experimentação e nada mais”. (VINCI, 2018, p. 332).

Este procedimento que carrega em si e se efetiva por experimentação e por composição prioriza a invenção. Procedimentos como este “versam sobre a necessidade de experimentação que, por sua vez, recusa a educação como atividade transmissora do conhecimento, para se afirmar como potência. (OLEGARI e CORAZZA, 2018, p. 247-248). É justamente para driblar os modelos, as racionalidades pedagógicas, as imagens dogmáticas do pensamento, o caminho único e reto para uma verdade, que se pensa essa aventura procedimental de uma pesquisa criadora em educação, seja no encontro com as ciências, com a arte dança, com as práticas somáticas, com as filosofias da diferença e com a filosofia matemática, é possível produzir um caminho que se compõe por experimentação.

Com certeza, há tanta experimentação como experiência do pensamento em filosofia quanto na ciência, e nos dois casos a experiência pode ser perturbadora, estando próxima do caos. Mas também há tanta criação em ciência quanto na filosofia ou nas artes. Nenhuma criação existe sem experiência. (DELEUZE e GUATTARI, 1992, p. 152).

Podemos dizer que esse plano é de experimentação, feito de acasos, de incertezas, de devires, mas ao mesmo tempo é um plano que está sempre em processo de composição. Assim como um corpo que é feito de muitos elementos, um plano de experimentação também possui uma multiplicidade de elementos heterogêneos. O plano é um corpo de pensamento, um pensamento no corpo e suas materialidades nunca são o plano em si, mas aquilo que se consegue pensar e produzir *com* o plano.

Vejamos o procedimento:

Criar um plano de experimentação e composição: Este vem a ser um movimento procedimental que é composto por muito do que atravessa uma vida. Das linhas elementares que se cruzam, algumas povoam um território, enquanto outras fazem a passagem, isso vai fazendo surgir um plano. Os movimentos de (des)ordenamento de elementos, que fazem do percurso de atravessamento num corpo, são responsáveis pela criação do plano. Então mantenha os elemen-

tos em movimento, coloque-se corporalmente em processo de experimentação e de composição *com* os elementos e *com* as variações das linhas, assim se criará um plano de pensamento.

Indicações:

I - Observe o emaranhado de linhas em variação e a instabilidades dos elementos;

II - Observe os efeitos das operações combinatórias e fique atento(a) aos instantes que solicitam mais operações;

III - Faça o exercício de expressar o que se pode pensar *com* o plano por meio de palavras, da escrita, de movimentos corporais, de visualidades, de audiovisualidades e de outras possibilidades de captura pela linguagem;

IV - Entenda que nem tudo pode ser dito acerca de um plano de experimentação e de composição, mas o que pode ser dito, deve-se tornar um exercício de pensar *com*.

V - Aproveite a dança dos elementos e das linhas para transformar as imagens que se fixaram;

VI - Criar esse plano vem a ser dançar constantemente, pois ele é feito de experimentação e de composição. Isso não significa fazer qualquer coisa, mas explorar as possibilidades que o plano produz e as possibilidades que o produzem;

VII - Lembre que estamos tratando de algo incerto que exige insistência e repetições, que nos coloca em risco, estamos lidando com o que não sabemos previamente;

VIII - Não faça planejamentos extensos e calculados com o propósito de realizar tudo como se espera. Caso faça um planejamento, apenas determine ações e aceite que elas podem te levar para outros percursos não esperados, não tente controlar o processo. Use o que já sabe como disparador e isso exigirá improviso;

.....

Notas do plano em questão

Em uma investigação criadora, não há uma preocupação com especificidades metodológicas estabelecidas rigidamente e previamente, mas se traça um plano, no qual se compõe um método. Esse plano apresenta elementos heterogêneos que o percorrem e produzem um modo de pesquisar-criar. Esses elementos em movimento no plano não são fixamente ordenados e seus movimentos dão condições para os processos de experimentação, pois, nesse caso, não se busca condições para realizar uma pesquisa seguindo prescrições consideradas mais adequadas para resolver um problema, mas sim vive-se um pesquisar-criação com a multiplicidade que se apresenta. Um pesquisar-criar vem a ser uma composição, pode não ter um fim, pois pode ser um processo de vida, pode seguir reverberando, então se faz recortes, delineamentos para poder apresentá-lo.

Não há etapas encadeadas que estabeleçam começo, desenvolvimento e fim, contudo há processos que apresentam possibilidades de percursos, exigindo procedimentos específicos. Os elementos/pontos são produzidos e são colocados em movimento através de operações (des)ordenadas, ao mesmo tempo essas operações produzem mais elementos que ao dançarem no processo de (des)ordenamento se unem para escapar e se tornam linhas. As linhas estão em variação, pois delas surgem outros pontos e outras operações são realizadas, com isso tem-se outras linhas e um plano sendo criado. Já não se sabe mais o que vem primeiro, se é o ponto, a linha ou plano, tendo em vista que os pontos já carregam em si virtualidades que se atualizam em linhas com as operações de rearranjo no plano. Este é o método!

Referências:

- ACZEL, Amir D. **O caderno secreto de Descartes: um mistério que envolve filosofia, matemática, história e ciências ocultas**. Tradução Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007.
- ANDRADE FILHO, Eládio Pessoa de; PEREIRA, Francisco Carlos Ferreria. *Anatomia Geral*. 1ª ed. Faculdades INTA: Sobral, 2015.
- BRANQUINHO, João; MURCHO, Desidério; GOMES, Nelson Gonçalves (Direcção). **Enciclopédia de Termos Lógicos-Filosóficos**. 2005.
- BENSAUDE-VINCENT, B. e STENGERS, I. **História da Química**. Lisboa: Editora Piaget, 1992.
- CAZETTA, Valéria; OLIVEIRA, Régia Cristina; TAVARES, Jonathan Mendes. Os Atlas Anatómicos como Pedagogia Cultural e o Pós-Vida das Imagens. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e89165, 2019. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362019000300610&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 19 ago. de 2020.
- DELEUZE, Gilles. **A dobra: Leibniz e o barroco**. Tradução Luiz B. L. Orlandi. Campinas, SP: Papyrus, 1991.
- DELEUZE, Gilles. **Crítica e Clínica**. 2ª ed. Tradução Peter Pál Pelbert. São Paulo: Ed. 34, 1997.
- DELEUZE, Gilles. **A filosofia crítica de Kant**. Lisboa-Pt: Edições 70, 2009.
- DELEUZE, Gilles. **Sobre o Teatro: Um manifesto do menos; O esgotado**. Tradução Fátima Saadi, Ovídio de Abreu, Roberto Machado. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2010.
- EVES, Howard. **Introdução à história da matemática**. Tradução Hygino H. Domingues. 5a ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2011.
- EUCLIDES. **Elementos de Geometria**. São Paulo: Edições Cultura, 1944.
- AVANCINI, Fernanda. **Fundamentos Teóricos do Move Flow** - Livro Roxo (apostila do curso). São Paulo: Move Flow, 2017.
- JARMEY, Chris; MYERS, Thomas W. **O corpo em movimento: uma abordagem concisa**. Tradução Paulo Laino Cândido. Barueri, SP: Manole, 2008.
- MACIEL JÚNIOR, Auterives. **Pré-socráticos: a invenção da razão**. 2ª ed. São Paulo: Odys-

- seus Editora, 2007. (Imortais da Ciência / Coordenação Marcelo Gleiser).
- MYERS, Thomas W. **Trilhos anatômicos**. Tradução Marcelo Cairrão Araújo Rodrigues et al. Rio de Janeiro: Elsevier, 2010.
- NABAIS, Catarina Pombo. Filosofia, arte e Ciência: modos de pensar o acontecimento e o virtual segundo Gilles Deleuze. In.: D. Fernández Duque; E. F. Gómez Caminero; I. Hernández Antón (eds), **Estudios de Lógica, Lenguaje y Epistemología**, Seville: Fénix Editora, 2010, pp. 319-326.
- OKI, Maria da Conceição Marinho. O conceito de elemento da Antiguidade à Modernidade. **Química Nova Escola**. Nº 16, novembro de 2002. Disponível: http://qnesc.sbq.org.br/online/qnesc16/v16_A06.pdf. Acesso: 04 ago. 2020.
- PINHO, José Luiz Rosas; BATISTA, Eliezer; CARVALHO, Neri Terezinha Both. **Geometria I**. 2. ed. Florianópolis: EAD/UFSC/CED/CFM, 2010.
- RENGEL, Lenira Peral, *et al.* **Elementos do Movimento na Dança**. Salvador: UFBA, 2017. Disponível em: https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/174968/2/eBook_Elementos_do_movimento_na_Danca-Licenciatura_em_Danca_UFBA.pdf. Acesso: 01 ago. 2020.
- SANCHOTENE, Virgínia Crivellaro. **A impossibilidade da permanência: conversas com Foucault e Deleuze**. 2ª ed. Porto Alegre: Canto - Cultura e Arte, 2017.
- SANTANA, Gracielly da Silva. **Algoritmos utilizados para as quatro operações elementares**. Orientador: Mário José de Souza. 2016. 54 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional (IME) - Instituto de Matemática e Estatística - IME (RG), Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, 2016. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/6449>. Acesso em: 18 ago. 2020.
- SANTORO, Fernando. Empédocles, Aristóteles e os elementos. **Anais de Filosofia Clássica**, vol. 6 nº12, 2012. Disponível: <https://revistas.ufrj.br/index.php/FilosofiaClassica/article/view/1452>. Acesso: 15 ago. 2020.
- SHÖPKE, Regina. **Dicionário Filosófico: conceitos fundamentais**. São Paulo: Martins Fontes - selo Martins, 2010.
- SOUZA, Sandro Cilindro de. **Lições de anatomia: manual de esplancnologia**. Salvador: EDUFBA, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/1042/1/Licoes%20de%20anatomia.pdf>. Acesso: 20 ago. 2020.
- VINCI, Christian Fernando Ribeiro Guimarães. O conceito de experimentação na filosofia de Gilles Deleuze. **Revista SOFIA**, Vitória (ES), v.7, n.2, p.322-342, Jul./Dez.2018. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/sofia/article/view/20467/16404>. Acesso: 09 ago. 2020.
- ZORDAN, Paola. Criação na perspectiva da diferença. **Revista Digital do LAV**, v. 5, p. 1-12, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/view/2135#:~:text=O%20texto%20apresenta%20conceitos%20de,no%20pensamento%20de%20Gilles%20Deleuze>. Acesso: 16 ago. 2020.

LINHA VII

ENSINO E APRENDIZAGEM DOCENTE



.....

SUMÁRIO PARCIAL

I II III IV V VI **VII** VIII

285	.....	7. Movimentos de ensino e aprendizagem + conclusão
286	.....	7.1 Notas de ensino e aprendizagem docente
286	.....	Nota #0: prelúdio
286	.....	Nota #1: da relação entre
287	.....	Nota #2: do ensino
288	.....	Nota #3: da aprendizagem docente
289	.....	Nota #4: um corpo-professor que aprende
289	.....	Nota #5: experimentação e composição
290	.....	Nota #6: a aplicação não dá conta da criação ..
290	.....	Nota #7: do método científico ao pesquisar-criação
290	.....	Nota #8: da imanência das práticas
291	.....	7.2 Plano em conclusão
294	.....	Referências

7. movimentos de ensino e aprendizagem + conclusão

-
-
-
-
-
-
-
-

.....

“Toda aprendizagem é imediatamente prática,
inscrita no corpo aprendiz”.
(LEMOS, 2019, p. 285)

Nota #0: prelúdio

As notas aqui escritas estão postas em linhas e nós podemos dar o tom do movimento que elas podem produzir. Esse tom nos indica quais ritmos podemos dançar em meio a elas, nos indica a composição dos movimentos e a criação dançante do pensamento, do olhar, da língua que lê, da respiração... Separadas por subtítulos, as notas reverberam umas nas outras, e o movimento de ir e voltar a elas para discutir mais vezes as mesmas questões faz parte da dança de pensamento que pode ser experienciada nesse processo. Dance com os elementos que compõem essas linhas, envolva-se com a variação delas, pois se elas deixarem de variar correm o risco de se tornarem modelos. Faça as operações necessárias, principalmente, aquelas que não estão indicadas no decorrer das notas... Sinta a trama que tudo isso produz, observe um plano de experimentação e de composição sendo criado a cada movimento. E lembre-se: essa é uma pequena mostra dos giros, dos saltos, dos deslocamentos e das pausas praticadas por um corpo-professor no empenho de criar condições para seguir pesquisando uma pedagogia somática, uma educação *com* corpo, uma docência e uma educação criadora, uma vida que se faz da arte do movimento...

Nota #1: da relação entre...

Um dia ele ouviu a pergunta: O quê esta pesquisa tem a ver com *Educação em Ciências*? Qual a relação entre uma e outra? Uma pergunta que atravessou os dias, os fazeres, os pensamentos de um corpo-professor durante o processo de pesquisar-criar. A resposta para tal questão está posta em muitos momentos dessas linhas que tramam toda a escrita apresentada neste documento. Para perceber a resposta em sua multiplicidade ao longo do texto, precisamos estar atentos(as) e não olhar para a *Educação em Ciências* como resumida ao ensino de ciências, mas podemos pensar no ensino como veremos a seguir.

No empenho de evitar possíveis confusões que atrapalhem de nos dedicarmos ao que nos interessa aqui, precisamos atentar que a *Educação em Ciências* no *Brasil* parece, tantas vezes, ser desconhecida por profissionais e por estudantes de áreas de conhecimentos que não estão voltadas para os estudos das ciências. Isso leva à produção das perguntas apresentadas no

início desta nota. Vejamos, então, de que modo podemos tratar isso.

Ao falar em *educação em ciências* é comum pensar na atuação e na formação de professores(as) que se dedicam ao ensino de alguma ciência específica, como: física, química, biologia, matemática, entre outras. A *Educação em Ciências* (MACEDO, NASCIMENTO e BENTO, 2013) obviamente trata das ciências, porém não está dedicada à fazer ciência, mas à divulgação científica a pensar e a discutir a produção de conhecimento científico em operação na educação. Pensa a ciência e suas relações históricas, filosóficas e sociais, pensa as pedagogias e as artes em aproximação com as ciências, assim como os métodos científicos, as observações e os processos investigadores que podemos criar, bem como a constituição dos sujeitos envolvidos nesses processos. Pontualmente está dedicada a tratar do ensino de alguma disciplina levando em consideração seus aspectos científicos e as possibilidades de repensar essas relações.

Nota #2: do ensino

Ter o ensino como um dos focos dos processos constituintes de *Educação em Ciências* está descrito no *Documento de Área* (BRASIL, 2019), número 46, da *Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES*. Nesse documento encontramos um destaque para o ensino não formal, pois este possibilita “a divulgação científica e artística em centros e museus de Ciências e de Artes, entre outros” (BRASIL, 2019, p. 3), ressaltando que isso também pode ocorrer em espaços institucionalizados de ensino formal, como a escola. A Área de Ensino tem como intuito a promoção da cultura, da saúde e da ciência por meio de determinadas organizações e planejamentos relacionados aos “processos de desenvolvimento de consciência política e relações sociais de poder entre os cidadãos, praticadas por movimentos populares, associações da sociedade civil, podendo estar também ancorado em instituições de ensino e pesquisa”. (BRASIL, 2019, p. 3).

Além do ensino formal e não formal, também se considera o ensino informal entendendo-o como um modo de socialização que ocorre em diferentes momentos de toda a vida e que, de algum modo, está atravessado por conhecimentos científicos. “Essas três categorias são processos complementares que possibilitam formas diferenciadas de aprendizagem, pois aprender é inevitável, e as pessoas estão constantemente aprendendo, e por diferentes vias e agentes”. (BRASIL, 2019, p. 3).

O ensino está no foco da *Educação em Ciências* e isso aponta direto para a aprendizagem, para a formação de professores(as), para a produção e aplicação de conhecimentos, para o uso de métodos específicos, para as práticas docentes, pedagógicas e de pesquisa... Questões essas, que são discutidas neste pesquisar-criação⁵⁴ e serão movimentadas nas próximas notas. Só isso já mostra a relação cobrada nas perguntas que dispararam a escrita dessas notas.

54 Ao propor o ensino de alguma disciplina e suas relações com as ciências, a *Educação em Ciências* possibilita pensar a Educação em Ciências e o ensino na área da pedagogia e da dança, que são as duas áreas de atuação deste corpo-professor.

Nota #3: da aprendizagem docente

Tendo em vista que a formação de um(a) professor(a) é feita de conhecimentos que devem ser aprendidos para serem aplicados na prática, ele pensa que o que se chama de formação docente pode ser baseada na pesquisa com intuito inventivo. Mas, não se trata de pensar que uma formação que busca aporte na pesquisa seja mais efetiva e resolverá os problemas da educação. Mas, inspirado no pensamento corazziano, ele insiste em destacar que as aprendizagens podem ocorrer por meio dos processos de pesquisa e criação. Então, se a *educação em ciências* trata do ensino, precisamos pensar nos movimentos de aprendizagem desses corpos-professores(as) que ensinam ou irão ensinar, e que nesses processos haja espaço investigativo e criador.

Essa aprendizagem que se efetiva de modo criador no ato de pesquisar, por meio de processos, nos quais um corpo-professor(a) se lança em experimentação e em composição para assim pensar *com* o que estuda, *com* o que experimenta, *com* o se dedica a fazer articulações e criações vem, também, de inspiração deleuzeana... Pensar com Deleuze (1987), portanto, faz-se fundamental para tratar da aprendizagem. Para este filósofo e educador, o encontro com o signo nos faz pensar, trata-se de um ato de pensar que vem a ser uma criação, pois “(...) pensar é sempre interpretar, isto é, explicar, desenvolver, decifrar, traduzir um signo.” (DELEUZE, 1987, p. 96).

Pensar a aprendizagem a partir da perspectiva deleuzeana dos signos e de possíveis criações pressupõe um distanciamento de sua compreensão como ato de representação, “como efeito de uma mera adequação metodológica, como reflexo possível da movimentação de saberes e de linguagens e a propõe como ato de inventividade, de liberdade e de criação imanente no agenciamento do trabalho escolar”. (BELLO, ZORDAN E MARQUES, 2015, p. 16). Pensar a aprendizagem com *Deleuze*, logo, confunde-se com interpretar os signos. Segundo Bello, Zordan e Marques (2015), o discurso educacional se repete afirmando que não é suficiente transmitir conhecimento, precisa-se experimentar a relação sujeito que experimenta o objeto. “Contudo, não basta apenas visibilizar, perceber um objeto, é preciso experimentá-lo, acontecê-lo, no sentido deleuziano dos termos”. (BELLO, ZORDAN E MARQUES, 2015, p. 14). Ou seja, precisa-se viver uma experimentação de modo criador.

Lemos (2019), pensando também com Deleuze (1987), observa que aprender implica criar problemas, problematizar, afastando-se da noção de saber que busca generalidades do conceito para chegar a soluções. O aprender é criar, “e dizer que o ato de pensar começa na sensibilidade não é outra coisa que dizer que o pensamento só se engendra a partir de certa experimentação intensiva do corpo, num processo que aumenta sua capacidade de agir, de pensar, de afetar e ser afetado”. (LEMOS, 2019, p. 278).

Assim, se o signo se diferencia no seu processo de interpretação, o que é entendido como aprendizagem também tem uma nova definição. Aprender não se refere ao reconhecimento ou mesmo interação entre sujeitos e objetos. Está muito mais ligado àquilo que é problemático e cria fissuras para a composição de novas formas ou formalizações nos encontros proporcionados pelos signos, ou seja, a criação. Todo esse procedimento se dá a partir de uma perspectiva mais relacionada à arte do que aos métodos de encadeamentos científicos. As

faculdades como a inteligência têm um papel provisório nesse processo, pois o aprender não se resume a resolver problemas, mas abrir possibilidades outras de modos de existência. (BELLO, ZORDAN E MARQUES, 2015, p. 16).

A partir desses elementos que tratam de aprendizagem, podemos observar que ensinar não se resume a transmissão de conhecimento, como nos alertou Paulo Freire, de modo impositivo como se não houvesse possibilidade para dançar com os acontecimentos desse processo. Ensinar tem mais a ver com os movimentos realizados por um corpo-professor(a), que se põe em experimentações e em composições, ou seja, em movimentos de aprendizagem. O ato de ensinar se dá pela experiência do aprender docente, pela criação de condições para os processos educadores criadores, não se trata de reter conhecimento para transmitir, mas de observar os conhecimentos que nos atravessam nas diferentes experiências de uma vida e que reverberam na docência.

Nota #4: um corpo-professor que aprende

Com todo o movimento indicativo da acontecimentalização da aprendizagem, cabe ainda falar no sujeito do conhecimento da educação, do(a) professor(a) que aprende para aplicar seguindo, hegemonicamente, os conhecimentos cientificamente comprovados? Esse sujeito que procura somente o que está pronto para se tornar autoridade de verdades comprovadas em educação é posto em variação quando sua atenção deixa de ser somente o ensinar e o adquirir conhecimentos para esse ensino. Não significa que não devemos pensar mais no ensino, mas sim em dividir a atenção entre o ensinar e o aprender, no que diz respeito à aprendizagem docente. Uma aprendizagem dos encontros em diferentes instantes da vida, aprendizagem de quem ensina, aprendizagem de um corpo que se faz presente e ativo nos atos de docência, um corpo sem o qual não há professor(a), um corpo-professor em meio às experimentações.

Nota #5: experimentação e composição

Devemos ainda perseguir os modelos de formação de professores(as) na expectativa de se reconhecer identitariamente como um sujeito do conhecimento da educação que se posiciona nas tensões entre teoria e prática? Que formação é essa que deve se ocupar da aprendizagem criadoramente docente? Que tipo de professor(a) devemos ser? São muitas questões que não podem ser respondidas em um parágrafo, contudo, a partir de todas as discussões realizadas nesta investigação criadora, podemos indicar que sejam observadas as reverberações dessas questões nas buscas profissionais de docentes e de estudantes de licenciaturas. Nessa procura podemos nos abrir para possíveis experimentações com elementos que surgem no percurso trilhado dos fazeres investigativos docentes. As experimentações com elementos são criadoras e nos possibilitam exercitar a composição de conhecimentos, de didáticas, de métodos, de práticas pedagógicas... Cabe ainda falar em dar forma a um(a) professor(a)? Podemos pensar nossa constituição docente pelo viés dos processos de experimentação e composição nos quais se movimenta um corpo-professor, nos quais podemos pensar seus movimentos de aprendizagem.

Nota #6: a aplicação não dá conta da criação

A busca por adquirir conhecimentos comprovados para aplicar na prática, passa a dividir espaço com a aprendizagem docente. Seria esse movimento uma possível descontinuidade do clichê “aprender para aplicar”? É possível que sim, pois a comum procura do “aprender para aplicar” pode ser pensada por “aprender pesquisando e criando”, “aprender e criar *com...*”, “aprender para criar”, “se lançar em experimentação nos percursos investigativos, compondo *com* o que se encontra no caminho = aprendizagem” e tantas outras expressões que podem reverberar no ato de ensinar. Muitas outras imagens podem ser criadas, mas o que não podemos esquecer é que um corpo-professor deve manter o movimento, a aprendizagem pode fazer dançar uma vida e isso é criação.

Nota #7: do método científico ao pesquisar-criação

Se podemos pensar em um corpo-professor(a) que aprende e pesquisa criadoramente com as práticas que exercita, o que faremos com o método científico? Não está em jogo acabar com outros modos de produção de conhecimento. Qualquer outro método contribui para pensar um método de pesquisar-criação, porém se cria um outro método para dar conta de outros modos de aprendizagens que dizem respeito a processos investigativos criadores. É nesse movimento de vida, de pesquisa, de criação, de experimentação, de composição que um corpo-professor se constitui seguindo um percurso que é traçado no decorrer de um processo.

Nota #8: da imanência das práticas

Uma aprendizagem nasce das práticas, sejam elas docentes, sejam pedagógicas, sejam de pesquisa. Todas elas estão no encontro com outras práticas de uma vida, com as práticas teóricas, com o pensamento, com as imagens, com os percursos traçados, com os elementos, com as linhas... A operacionalização desses elementos imanentes às práticas coloca um corpo-professor em movimento de rearranjo do pensamento, algo potente para produzir e movimentar as linhas do aprender. Nessa tessitura com as linhas se trama um plano de vida, de pensamento, que só se torna perceptível quando compreendemos que todas as experiências o compõem, que as práticas que dispararam a criação de elementos e de linhas são imanentes ao plano, pois é por meio delas que realizamos as operacionalizações (des)ordenadas. Assim, uma vida dança por meio de movimentos de ensino e aprendizagem.

.....

Nessa perspectiva, a educação de um corpo-professor(a) não está focada nos manuais e instruções de conhecimentos aplicáveis, mas está em relação, em aliança, em atravessamento com as experimentações. Ela reconhece nos encontros a instabilidade necessária para descontinuar os modelos. Percorre os corredores labirínticos de conhecimentos docentes que recolhem todas as certezas e abrem um canal de contato com signos que se tornam pulsantes em cada circunstância. São nesses momentos que uma sensação de mudança percorre um corpo-professor(a).

..... Seria isso a aprendizagem?

.....O que se aprende?

....O que um corpo-professor(a) pode fazer *com* o que aprendeu?

.....O que ensinar a partir disso que se deu?

.....O que pode um corpo-professor(a) em aprendizagem?

As problematizações devem proliferar e instaurar condições para os movimentos do aprender.

..... •

.....E como fica a formação de professores(as)?

.....As formações continuam com seus currículos, com planos institucionais, com as disciplinas, com as ementas, com os estágios, com os planos de aulas, com as grades de horários, com as cadeiras e os quadro em sala de aula...

..... Não se quer destruir ou acabar com nada, apenas se faz necessário reconhecer a condição corporal de existência;

..... descontinuar os modelos pedagógicos;

..... lançar-se em experimentação e em composição;

..... atentar que a aprendizagem é muito mais que conteudista, por isso, às vezes, causa estranhamento;

..... pensar um pensamento feito de imagens que não se havia imaginado;

..... pesquisar criando;

..... não se preocupar com a produção de uma forma de professor(a), mas abrir o peito para os movimentos, os processos, os devires, os acasos, o não saber que, também, pro-

movem movimentos de aprendizagem. Consequentemente, por mais que não se queira acabar com nada, nessa perspectiva, cabe mais falar em processos de experimentação e de composição de um corpo-professor(a) do que formação de professores.

.
. .
.

Como agir em meio a tudo isso?

Faz-se necessário **traçar parceria com um método de pesquisar-criação** para, desse modo, traçar um percurso propício para a **experimentação** e para a **captura de elementos de composição**. Se há elementos, eles podem ser **combinados e recombina**dos e isso pode ser visto como modificação na **geografia do pensamento, dos fazeres, das práticas, das palavras, dos corpos que já estão enredados em linhas**. Os elementos heterogêneos fazem as linhas, mas também desfazem, pois eles são as linhas, não há linhas sem elementos e sem rearranjo, pois elas estão sempre **em variação**, elas **traçam percursos**, não são estacas que fixam cordas no solo. **E com tudo**, quando nos damos conta, **um plano já está instaurado**, nele as **experimentações se confundem com as composições**. Seja lá o que for, são essas duas que **dão vida a um pesquisar-criar**.

.....

..... E os(as) professores(as), onde estão nisso?

..... Estão seguindo suas vidas!

..... Um(a) professor(a) em sala de aula, seja na escola, seja na universidade, seja em qualquer outro espaço de efetivação da docência, simplesmente segue sua vida experimentando o que acontece.

..... Esse(a) professor(a) pode ser pensado(a) em movimento de viver uma vida se sentindo um corpo-professor(a).

..... Em uma aula, um corpo-professor(a) captura elementos heterogêneos, aqueles que surgem com uma pergunta inesperada, com um pensamento que sai fora dos eixos, com uma situação surpresa, com uma dúvida ao escrever no quadro, com o esquecimento de algo que gostaria de compartilhar, com as repetições constantes que parecem ingênuas até o momento em que deixam de lhe perseguir. Tantas coisas surgem, muitas não conseguimos nem nomear, mas tem-se aí **multiplicidade de elementos que podem afetar um corpo-professor(a)**.

.

Quando eles são extraídos desses instantes e fazemos, pela via da linguagem, o exercício de dizê-los, de escrevê-los, de pintá-los, de desenhá-los, de dançá-los, de explicá-los, é sinal que já estão sendo operacionalizados, estão em rearranjo, só resta conseguir observar as linhas que já foram produzidas. Um(a) corpo-professor(a) faz isso, captura os elementos e busca maneiras de expressá-los, ele faz isso em aula. E quando se consegue pinçar algumas linhas, é sinal que o plano já está instaurado, é sinal que elementos e linhas estão atravessados, estão em variação, estão percorrendo e ocupando um território.

Tentando dizer ainda mais uma vez em um exemplo: um corpo-professor(a) em aula captura elementos para tentar dar conta de algo, quando consegue dizer alguma coisa, produz linhas de conhecimento, que só se tornam possíveis de serem pensadas por serem fruto do **rearranjo dos elementos**. É uma **montagem, precisa-se formar coleções de elementos para traçar as linhas de conhecimento**. Então, quando tudo isso é dito, de algum modo, **um plano de pensamento se evidencia por novas imagens** que tomaram conta do território que normalmente é ocupado por racionalidades. Nessas circunstâncias **um corpo-professor está em experimentação, mas também está compondo**, isso pode ser tomado por ato de pesquisar-criar, nesse instante algo se aprende, aí se dá uma aprendizagem. **Todo o processo que se dá com o método de pesquisar é aprendizagem, uma aprendizagem de experimentações e composições**.

.....

....

Assim, pensar a formação de professores(as) num *PPG de Educação em Ciências* que se configura como **multidisciplinar e se foca no ensino**, vem a ser **pensar os processos de experimentação e de composição vividos por um corpo-professor**, pois isso mostra que a **ação de ensinar é, imanentemente, um movimento de aprendizagem**. Tudo isso é feito de tantos **ritmos, de musicalidades silenciosas, de deslocamentos, de jogos de transferências de peso corporal, de embate de forças para sustentar uma situação ou um corpo em pé, para sustentar torções e giros**, que nos mostram ser **impossível não ver dança em tudo isso e não ver uma pedagogia somática**.....

.....

.....

Os movimentos, ou seja, as experimentações e composições, de aprendizagem, de um corpo-professor **são danças de uma vida docente**. O convite para dançar é constante, pois todos esses engendramentos apresentados precisam de fluidez para acontecer, **um corpo-professor(a) precisa dançar, deixar o movimento fluir para descontinuar os modelos, enquanto se mantém dançando**. A atenção à respiração é fundamental, pois inspirar e expirar profundamente oxigena o corpo todo, contribui para liberar o que está contido e possibilita **aprender com esses movimentos criando outras imagens de pensamento**...

.....

.....

A educação precisa de movimento, de experimentação e de composição, isto é aprendizagem. Reforça-se, todavia, que a criação de um método de pesquisar-criar foi um modo de dizer algo acerca dos engendramentos produzidos por esse corpo-professor. Esse método não pode ser um modelo aplicativo, pois se assim o for sufocará as **possibilidades criadoras**. Ele deve, portanto, **ser possibilidade de produção de movimento**, assim será possível se lançar mais vezes em experimentação e em composição, **pesquisando com as práticas exercitadas e criando condições para dançar com as aprendizagens em meio à vida**.

Referências:

- BELLO, Samuel E. L.; ZORDAN, Paola; MARQUES, Diego. Signos e interpretação: entre aprendizagens e criações. In: **Revista Cadernos de Educação**, n. 52, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/download/7315/5123>. Acesso: 10 ago. 2020.
- BRASIL. Documento de Área: Área 46 Ensino. Ministério da Educação (MEC). **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)**. Diretoria de Avaliação (DAV). Brasília, 2019. Disponível em: http://capes.gov.br/images/Documento_de_area_2019/ENSINO.pdf. Acesso: 24 abr. 2020.
- CACHAPUZ, António; PAIXÃO, Fátima; LOPES, J. Bernardino; GUERRA, Cecília. Do Estado da Arte da Pesquisa em Educação em Ciências: Linhas de Pesquisa e o Caso “Ciência-Tecnologia-Sociedade”. **ALEXANDRIA Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, v.1, n.1, p. 27-49, mar.2008. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/alexandria/article/view/37408>
- DELEUZE, Gilles. **Proust e os Signos**. Tradução de Antonio Carlos Piquet e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1987.
- DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. Campinas: Editora Autores Associados, 1996.
- GUIDOTTI, Charles dos Santos. **A investigação desde a sala de aula de ciências: processo de autoformação com aperfeiçoamento teórico-prático de professores no Cirandar**. Rio Grande/RS: PPG em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, 2019. 242 f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências), 2019. Disponível em: <https://sistemas.furg.br/sistemas/sab/arquivos/bdtd/ec232e0e3596485b3e-8dc7ce65c194d1.pdf>. Acesso: 16 mai. 2020.
- LEMOS, Frederico P. Experimentação, aprendizagem e prudência: Deleuze e Guattari leem Carlos Castaneda. **Rev. Interd. em Cult. e Soc. (RICS)**, São Luís, v. 5, n. 2, p. 276 - 299, jul./dez. 2019. Disponível em: <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/ricultsociedade/article/download/13017/7064>. Acesso: 09 ago. 2020.
- MACEDO, Margarete Valverde de; NASCIMENTO, Milena de Sousa; BENTO, Luiz. **Educação em Ciência e as “Novas” Tecnologias**. Revista Práxis, ano V, nº 9, junho de 2013, p. 17-23. Disponível em: <http://web.unifoa.edu.br/praxis/numeros/09/17-23.pdf>
- MOREIRA, Marco Antonio. Investigação Básica em educação em Ciências: uma visão pessoal. **Revista Chilena de Educación Científica**, Chile, v.3, n.1, p. 10-17, 2004. Disponível em: <https://www.if.ufrgs.br/~moreira/Pesquisa.pdf>. Acesso: 24 ago. 2019.
- SCHWARTZMAN, Simon; CHRISTOPHE, Micheline. A Educação em Ciências no Brasil. **V Seminário Nacional da ABC na Educação Científica**, Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade, 30 de outubro de 2009, no Rio de Janeiro. Disponível: http://www.schwartzman.org.br/simon/2009_11_abciencias.pdf. Acesso: 03 de jul. 2018.
- ZANCAN, Glaci T. Educação Científica uma prioridade nacional. **São Paulo em Perspectiva**, 14(1) 2000, p. 3-7. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n3/9764.pdf>. Acesso: 03 de jul. 2018.

LINHA VIII

REFERÊNCIAS



8. referências

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Referências:

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. Tradução Alfredo Bosi e Ivone Castilho Benedeti. 6ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.
- ACZEL, Amir D. **O caderno secreto de Descartes: um mistério que envolve filosofia, matemática, história e ciências ocultas**. Tradução Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007.
- AMARAL, Maria Regina Faria do. **Aprendendo a dançar: entre a forma e o devir**. São Paulo: Annablume: Fapesp, 2002.
- ANDRADE FILHO, Eládio Pessoa de; PEREIRA, Francisco Carlos Ferreira. **Anatomia Geral**. 1ª ed. Faculdades INTA: Sobral, 2015.
- APPOLINÁRIO, Fábio. **Metodologia da ciência: filosofia e prática da pesquisa**. 2ª ed. São Paulo: Cengage Learning, 2012.
- AQUINO, Julio Groppa; CORAZZA, Sandra Mara; ADÓ, Máximo Daniel Lamela. Por alguma poética na docência: a didática como criação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n.34, e169875, 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982018000100108&lng=en&nrm=iso. Acesso: 31 ago. 2020.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia: geral e Brasil**. 3ª ed. as. e ampl. São Paulo: Moderna, 2006.
- ARAÚJO, Cláudio Márcio de; OLIVEIRA, Maria Cláudia Santos Lopes de; ROSSATO, Maristela. O Sujeito na Pesquisa Qualitativa: Desafios da Investigação dos Processos de Desenvolvimento. **Psic.: Teor. e Pesq.[online]**. 2017, vol.33, p. 1-7. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v33/0102-3772-ptp-33-e33316.pdf>. Acesso: 24 de jul. 2019.
- ARAUJO, Emmanuel da Silva e. Considerações sobre o Corpo e as Adições nos Exercícios Inacianos. Itaici – **Revista de espiritualidade inaciana**, n. 104, Junho/2016, p. 41-59. Indaiatuba – SP. Disponível em: <https://jesuitas.lat/attachments/article/175/Art%20Emmanuel%20-%20Adi%C3%A7%C3%B5es.pdf>. Acesso: 15 out. de 2018.
- Arquivo Nacional (Brasil). Dicionário brasileiro de terminologia arquivística. Rio de Janeiro: **Arquivo Nacional**, 2005. (Publicações Técnicas; nº 51). Disponível em: http://www.arquivonacional.gov.br/images/pdf/Dicion_Term_Arquiv.pdf. Acesso: 01 nov. 2018.
- AVANCINI, Fernanda. **Fundamentos Teóricos do Move Flow - Livro Roxo** (apostila do curso). São Paulo: Move Flow, 2017.
- BEGO, Amadeu Moura; SILVA, Camila Silveira da; TERRAZZAN, Eduardo Adolfo. O modelo de racionalidade implícito na reestruturação de um curso de licenciatura em química. **Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores**,

11.; Congresso Nacional de Formação de Professores, 1., 2011, Águas de Lindóia. **Por uma política nacional de formação de professores...** São Paulo: UNESP; PROGRAD, 2011. p. 1228-1237 Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/139606>>. Acesso: 23 jul. 2020.

BELLO, Samuel E. L.; ZORDAN, Paola; MARQUES, Diego. Signos e interpretação: entre aprendizagens e criações. In: **Revista Cadernos de Educação**, n. 52, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/download/7315/5123>. Acesso: 10 ago. 2020.

BENSAUDE-VINCENT, B. e STENGERS, I. **História da Química**. Lisboa: Editora Piaget, 1992.

BRANQUINHO, João; MURCHO, Desidério; GOMES, Nelson Gonçalves (Direcção). **Enciclopédia de Termos Lógicos-Filosóficos**. 2005.

BRASIL. Documento de Área: Área 46 Ensino. **Ministério da Educação (MEC). Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)**. Diretoria de Avaliação (DAV). Brasília, 2019. Disponível em: http://capes.gov.br/images/Documento_de_area_2019/ENSINO.pdf. Acesso: 24 abr. 2020.

BRASIL. **Ministério da Educação. Base nacional comum curricular - BNCC**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso: 16 jul. 2002.

BRASIL. **Ministério da Educação. Lei no 5.692, de 11 de agosto de 1971. Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus**. DF: MEC, 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso: 10 ago. 2020.

BUZON, Frédéric de; KAMBOUCHNER, Denis. **Dicionário de Descartes**. Tradução Cláudia Berliner. São Paulo: Editora WMF Mertins Fontes, 2010.

CACHAPUZ, António; PAIXÃO, Fátima; LOPES, J. Bernardino; GUERRA, Cecília. Do Estado da Arte da Pesquisa em Educação em Ciências: Linhas de Pesquisa e o Caso “Ciência-Tecnologia-Sociedade”. **ALEXANDRIA Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, v.1, n.1, p. 27-49, mar.2008. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/alexandria/article/view/37408>.

CALEGARI, Ricardo Pereira. Os 210 anos de pedagogia jesuíta no Brasil. In.: **Anais do Seminário Internacional de Educação Superior 2014 – Formação e Conhecimento**. P. 1-10. Sorocaba, SP, 2014. Disponível em: https://www.uniso.br/publicacoes/anais_eletronicos/2014/5_es_memoria/03.pdf. Acesso: 06 dez. 2018.

CAMPANI, Adriana. Racionalidade pedagógica na formação do professor. **XVII ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino: diálogos sobre a Escola, a Formação de Professores e a Sociedade**, 2014. Disponível em: <http://www.uece.br/endipec2014/ebooks/livro4/24.%20A%20RACIONALIDADE%20PEDAGOGIA%20NA%20FORMACAO%20PROFESSOR.pdf>. Acesso: 12 mai. 2020.

CARDIM, Leandro Neves. **Corpo**. São Paulo: Globo, 2009. (Coleção Filosofia frente & ver-

so).

CASARIN, Helen de Castro Silva; CASARIN, Samuel José. **Pesquisa científica: da teoria à prática**. Curitiba: InterSaberes, 2012.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault – um percurso pelos seus temas, conceitos e autores**. Tradução Ingrid Müller Xavier. Revisão técnica Alfredo Veiga-Neto e Walter Kohan. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

CAZETTA, Valéria; OLIVEIRA, Régia Cristina; TAVARES, Jonathan Mendes. Os Atlas Anatômicos como Pedagogia Cultural e o Pós-Vida das Imagens. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e89165, 2019. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362019000300610&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 19 ago. de 2020.

CONTRERÁS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CORAZZA, Sandra Mara. A formação do professor-pesquisador e a criação pedagógica. **R. DA FUNDARTE**, Montenegro, ano 11, n. 21, janeiro/junho 2011. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/issue/download/27/49>. Acesso: 16 ago. 2020.

CORAZZA, Sandra Mara. Currículo da infância e infância do currículo: uma questão de imagem. In: **X Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares & VI Colóquio Luso-Brasileiro de Currículo: desafios contemporâneos no campo do currículo. Subtema: Currículo e educação infantil**. Belo Horizonte: 4 a 6 setembro 2012. Porto Alegre: 2012. 17 p. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/214421999/CURRICULO-DA-INFANCIA-E-INFANCIA-DO-CURRICULO-UMA-QUESTAO-DE-IMAGEM-Sandra-Mara-Corazza-UFRGS-CNPq-CAPES-p-df>. Acesso: 20 ago. 2020.

CORAZZA, Sandra Mara; NODARI, Karen Elisabete Rosa; BIATO, Emília Carvalho Leitão. Escriteiras: ler-escrever como método de invenção no ensino e na pesquisa. **Atas - Investigação Qualitativa em Educação/Investigación Cualitativa en Educación**, v. 1, 2019. p. 360-369. Disponível em: <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/CIAIQ2019/article/view/2106/2036>. Acesso: 30 jul. 2020.

CORAZZA, Sandra; TADEU, Tomaz. **Composições**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

COSTA, Célio Juvenal. A Companhia de Jesus: racionalidade e civilização. In: IX Simpósio Internacional Processo Civilizador, 2005, Ponta Grossa. **IX Simpósio Internacional Processo Civilizador – Tecnologia e Civilização**, 2005. P. 01-12. Disponível em: http://www.uel.br/grupo-estudo/processoscivilizadores/portugues/sitesanais/anais9/artigos/mesa_redonda/art10.pdf. Acesso: 19 de jan. 2019.

COSTA, Célio Juvenal. A racionalidade jesuítica e a formação do indivíduo. In: **II Congresso Brasileiro de História da Educação, 2002, Natal-RN. História e memória da educação brasileira**. Natal: NAC – Núcleo de Artes e Cultura da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2002. Disponível em: <http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema4/0451.pdf>. Acesso: 18 de jan. 2019.

- COSTA, Célio Juvenal. A racionalidade jesuítica: civilização e organização. In: **VII Simpósio Internacional Processo Civilizador, 2003, Piracicaba. 7 Simpósio Internacional Processo Civilizador História Civilização e Educação**, 2003. Disponível em: <http://www.uel.br/grupo-estudo/processoscivilizadores/portugues/sites/anais/anais7/Trabalhos/xA%20racionalidade%20jesuitica%20-%20civilizacao%20e%20organizacao.pdf> . Acesso: 18 de jan. 2019.
- COSTA, Cristiano Bedin da. Acerca das matérias da escrita. In.: CORAZZA, Sandra Mara. **Fantasia da Escrita: filosofia, educação, literatura**. Porto Alegre: Sulina, 2010.
- COSTA, Rafael Fernando da. Modelos de racionalidade na formação de professores: levantamento de pesquisas na BDTD (2010-2015). **38º Reunião Nacional ANPED. Democracia em Risco: a pesquisa e a pós-graduação em contexto de resistência**. Out. 2017, São Luís – MA. Disponível em: http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/poster_38anped_2017_GT08_989.pdf. Acesso: 13 jan. 2019.
- COTTINGHAM, John. **Descartes: a filosofia da mente de Descartes**. Tradução de Jesus de Paula Assis. São Paulo: Editora UNESP, 1999. (Coleção grandes filósofos).
- COTTINGHAM, John. **Dicionário Descartes**. Tradução de Helena Martins. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1995.
- DAL PRA DE DEUS, Andrea. A ascese monástica ideal para Valério do Bierzo. **Revista História e Cultura**, Franca-SP, v.2, n.3 (Especial), p.364-379, 2013. Disponível em: <https://ojs.franca.unesp.br/index.php/historiaecultura/article/download/977/1062>. Acesso: 21 de mai. 2019.
- DELEUZE, Gilles. **A dobra: Leibniz e o barroco**. Tradução Luiz B. L. Orlandi. Campinas, SP: Papirus, 1991.
- DELEUZE, Gilles. **A filosofia crítica de Kant**. Lisboa-Pt: Edições 70, 2009.
- DELEUZE, Gilles. **Conversações**. 2ª ed. Tradução Peter Pál Pelbart. São Paulo: Ed. 34, 2010. (Coleção TRANS).
- DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Tradução Peter Pál Pebert. São Paulo: Ed. 34, 1992.
- DELEUZE, Gilles. **Crítica e Clínica**. 2ª ed. Tradução Peter Pál Pelbart. São Paulo: Ed. 34, 1997.
- DELEUZE, Gilles. **Diferença e Repetição**. 2ª ed. Tradução Luiz Orlandi, Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2006.
- DELEUZE, Gilles. **Espinosa e o problema da expressão**. Tradução de GT Deleuze - 12; coordenação de Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: Editora 34, 2017. (Coleção TRANS).
- DELEUZE, Gilles. **Francis Bacon: lógica da sensação**. Trad. Roberto Machado (Coord) et al. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007.

- DELEUZE, Gilles. **Lógica do sentido**. Tradução Luiz Roberto Salinas Fortes. 5ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2009.
- DELEUZE, Gilles. Os intelectuais e o poder: conversa entre Michel Foucault e Gilles Deleuze. In.: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Tradução Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.
- DELEUZE, Gilles. **Proust e os Signos**. Tradução de Antonio Carlos Piquet e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.
- DELEUZE, Gilles. **Sobre o Teatro: Um manifesto do menos; O esgotado**. Tradução Fátima Saadi, Ovídio de Abreu, Roberto Machado. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2010.
- DELEUZE, Gilles; FOUCAULT, Michel. Os intelectuais e o poder. In.: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 9ª ed. Tradução Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia. Vol. 3**. Tradução Aurélio Guerra Neto, Ana Lúcia de Oliveira, Lúcia Cláudia Leão e Suely Rolnik. São Paulo: Ed. 34, 1996. (Coleção TRANS).
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia 2. Vol 4. 2ª ed.** Tradução Suely Rolnik. São Paulo: Editora 34, 2012.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia. Vol. 1**. Tradução Aurélio Guerra Neto e Celia Pinto Costa. São Paulo: Ed. 34, 1995. (Coleção TRANS).
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia - Vol. 5**. Tradução Peter Pál Pelbart e Janice Caiafa. São Paulo: Ed. 34, 1997.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?**. 3ª ed. Tradução Bento Prado Jr e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.
- DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. Campinas: Editora Autores Associados, 1996.
- DESCARTES, René. **Cartas sobre a união substancial**. Tradução: Paula Bettani M. de Jesus. Revista Discurso, v. 47, n. 2, 2017, pp. 193–203. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/discurso/article/download/141440/136460/>. Acesso: 19 jul. 2019.
- DESCARTES, René. **Meditações Metafísicas**. Tradução de Edson Bini. São Paulo: Edipro, 2016.
- DESCARTES, René. **O discurso do método**. Tradução de Paulo Neves. Porto Alegre: L&PM, 2013.
- DEWEY, John. **Democracia e educação**. Tradução Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1952.
- DIAS, Rosa Maria. **Nietzsche, vida como obra de arte**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira,

ra, 2011. (Coleção contemporânea: Filosofia, literatura e artes).

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Da racionalidade técnica à racionalidade crítica: formação docente e transformação social. *Perspec. Dial.: Rev. Educ. Soc.*, Naviraí, v. 01, n. 01, p. 34-42, jan-jun.2014. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/article/download/15/4>. Acesso: 10 jul. 2020.

DOMENICI, Eloisa. Encontro entre dança e educação somática como uma interface de questionamento epistemológico sobre as teorias do corpo. **Pro-Posições**, Campinas, v. 21, n. 2 (62), p. 69-85, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643343/0>. Acesso: 26 fev. 2020.

BELLO, Samuel E. L.; ZORDAN, Paola; MARQUES, Diego. Signos e interpretação: entre aprendizagens e criações. In: **Revista Cadernos de Educação**, n. 52, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/download/7315/5123>. Acesso: 10 ago. 2020.

EUCLIDES. **Elementos de Geometria**. São Paulo: Edições Cultura, 1944.

EVES, Howard. **Introdução à história da matemática**. Tradução Hygino H. Domingues. 5a ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2011.

FARIA, Marcos Roberto de. Ética e educação jesuítica no século XVI: formar soldados para Cristo. *Revista Filosofia Capital*. Brasília, vol. 5, n. 11, p. 62-76, jul/2010. Disponível em: <http://www.filosofiacapital.org/ojs-2.1.1/index.php/filosofiacapital/article/view/142>. Acesso: 17 de out. 2018.

FERNANDES, Ciane. Quando o Todo é mais que a Soma das Partes: somática como campo epistemológico contemporâneo. **Rev. Bras. Estud. Presença**, Porto Alegre, v. 5, n. 1, p. 9-38, jan./abr. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbep/v5n1/2237-2660-rbep-5-01-00009.pdf>. Acesso: 20 jun. 2020.

FERRAZ, Wagner. **Corpo a Dançar: Entre educação e criação de corpos**. Porto Alegre, 2014. 190f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/106500>. Acesso: 01 dez. 2017.

FERRAZ, Wagner; BELLO, Samuel E. L. Estudar o corpo: do que (não) se trata. In: FERRAZ, Wagner; MOZINI, Camila. **Estudos do corpo: encontros com artes e educação**. Porto Alegre: INDEPIn, 2013.

FERRAZ, Wagner; BELLO, Samuel Edmundo Lopes. Corpo: materialidade corporal e intensidade corpórea. **Alegrar**, nº 18 - Dez/2016. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1kzODgtCvtnNBgmydju8LCowLpS24CgZw/view>. Acesso: 15 jul. 2020.

FERRAZ, Wagner. **Caderno de estudos para uma tese. n. 0**. Porto Alegre, 2016.

FERRAZ, Wagner. **Caderno de estudos para uma tese. n. I**. Porto Alegre, 2017.

- FERRAZ, Wagner. **Caderno de estudos para uma tese. n. III.** Porto Alegre, 2018.
- FERRAZ, Wagner. **Caderno de estudos para uma tese. n. V.** Porto Alegre, 2018.
- FERREIRA, Anselmo Tadeu. A estrutura da lógica segundo Tomás de Aquino. **Educação e Filosofia Uberlândia**, v. 25, n. 50, p. 445-474, jul./dez. 2011. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/download/13359/7647/>. Acesso: 14 de mai. 2018.
- FLORES, Claudia Regina; WAGNER, Débora Regina. Um mapa e um inventário da pesquisa brasileira sobre arte e educação matemática. **Educ. Matem. Pesq.**, São Paulo, v.16, n.1, pp. 243-258, 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/emp/article/view/17819>. Acesso: 03 de jul. 2019.
- FORTIN, Sylvie. Educação somática: Novo ingrediente da formação prática em dança. Tradução: Márcia Strazzacappa. **Cadernos do GIPE-CIT**, Salvador, n. 2, p. 40-55, fev. 1999. Disponível em: http://www.teatro.ufba.br/gipe/files/cadern_02.doc. Acesso: 16 mar. 2020.
- FOUCAULT, Michel, O sujeito e o poder. In.: DREYFUS, Hubert L.; RABINOW, Paul. **Michel Foucault: Uma trajetória Filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica.** 2ª ed. rev. Tradução Vera Portocarrero e Gilda Gomes Carneiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010a.
- FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito. Curso dado no Collège de France (1981-1982).** Tradução Márcio Alves da Fonseca e Salma Annus Muchail. 3ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010. (Obras de Michel Foucault).
- FOUCAULT, Michel. **Arqueologia das Ciências e História dos Sistemas de Pensamento.** MOTTA, Manoel Barros da (organização e seleção de textos). Tradução de Elisa Monteiro. 2ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008. (Ditos e Escritos; II).
- FOUCAULT, Michel. **Ditos e Escritos V: Ética, Sexualidade, Política.** Trad. Elisa Monteiro e Inês Autran Dourado Barbosa. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010b.
- FOUCAULT, Michel. **Ditos e Escritos, Volume IV: estratégia, poder-saber.** Organização Manoel Barros da Motta. Trad. Vera Lucia Avelar Ribeiro. 3ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.
- FOUCAULT, Michel. Entrevista. In: DREYFUS, Hubert. L. & RABINOW, Paul. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica.** Trad. Vera Portocarrero e Gilda Gomes Carneiro. 2ª Ed. Ver. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.
- FOUCAULT, Michel. **Ética, Sexualidade e Política.** MOTTA, Manoel Barros da (organização e seleção de textos). Tradução de Elisa Monteiro e Inês Autran Dourado Barbosa. 2ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010b. (Ditos e Escritos; V).
- FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I: A vontade de Saber.** Tradução Maria Theza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 17ª ed. Rio de Janeiro:

Graal, 1988.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. 9ª edição. Tradução Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. **O corpo utópico; As heterotopias**. Trad. Salma Tannus Muchail. São Paulo: n-1 Edições, 2013.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: História da violência nas prisões**. Tradução Raquel Ramalhete. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREITAS, Edivânia Paula Gomes de; SANTOS, Leandra Silva; AZEVEDO, Meiryllianne Suzy Cruz de. Análise da atuação do professor conforme o Ratio Studiorum. **II CONEDU – Congresso Nacional de Educação**. Campina Grande, 2015. Disponível em: http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV045_MD1_SA3_ID1884_08092015145646.pdf. Acesso: 11 jan. 2019.

GIL, José. **Metamorfoses do corpo**. 2ª ed. Relógio D'Água Editores: Lisboa, 1997.

GIL, José. **Movimento total: o corpo e a dança**. São Paulo: Iluminuras, 2004.

GIL, José. **O imperceptível devir da imanência: sobre a filosofia de Deleuze**. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 2008.

GIMENEZ, Telma Nunes; FURTOSO, Viviane Bagio. Racionalidade técnica e a formação de professores de língua estrangeiras em um curso de letras. **Revista X**, v.2, p. 1 - 15, 2008. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/download/12556/9939>. Acesso: 02 de jul. 2020.

GIROUX, H. **A escola crítica e a política cultural**. São Paulo: Ed. Cortez, 1987.

GONÇALVES, Angela. **Verdade e Método em René Descartes**. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2015.

GUIDOTTI, Charles dos Santos. **A investigação desde a sala de aula de ciências: processo de autoformação com aperfeiçoamento teórico-prático de professores no Cirandar**. Rio Grande/RS: PPG em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, 2019. 242 f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências), 2019. Disponível em: <https://sistemas.furg.br/sistemas/sab/arquivos/bdtd/ec232e0e3596485b3e8dc7ce65c194d1.pdf>. Acesso: 16 mai. 2020.

GUISBURG. J.; ROMANO, Roberto; CUNHA, Newton. **Descartes: obras escolhidas**. Tradução de J. Guinsburg, Bento Prado Jr., Roberto Romano, Newton Cunha e Gita K. Guinsburg. São Paulo: Perspectivas, 2010. (Textos; 20).

HANNA, Thomas. **Corpos em revolta: a evolução-revolução do homem do século XX em direção à cultura somática do século XXI**. Edições MM: Rio de Janeiro, 1972.

PERRENOUD, Philippe. Formar professores em contextos sociais em mudança Prática reflexiva e participação crítica. Tradução de Denice Barbara Catani. **Revista Brasilei-**

ra de Educação, Set/Out/Nov/Dez 1999. Disponível em: <https://docplayer.com.br/417594-Formar-professores-em-contextos-sociais-em-mudanca-pratica-reflexiva-e-participacao-critica.html>. Acesso: 20 jul. 2020.

- JAQUET, Chantal. **A unidade do corpo e da mente: afetos, ações e paixões em Espinosa**. Tradução: Marcos Ferreira de Paula e Luís César Guimarães Oliva. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. (Coleção Filô/Espinosa; 1).
- JARMEY, Chris; MYERS, Thomas W. **O corpo em movimento: uma abordagem concisa**. Tradução Paulo Laino Cândido. Barueri, SP: Manole, 2008.
- KOIKE, Katsuzo; MATTOS, Pedro Lincoln C. L. de. Entre a Epistêmê e a Phrónesis: antigas lições para a moderna aprendizagem da administração. **XXIV Encontro da ANPAD (ENANPAD), 2000, Florianópolis / SC. Anais [...]**. Florianópolis / SC: [s. n.], 2000. 13 p. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/admin/pdf/enanpad-2000-org-960.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2019.
- LAPOUJADE, David. O corpo que não aguenta mais. In.: LINS, Daniel; GADELHA, Sylvio. **Nietzsche e Deleuze: O que pode o corpo**. Rio de Janeiro: Relume Dumará: Fortaleza, CE: Secretaria da Cultura e Desporto, 2002. (Coleção Outros diálogos; 8).
- LEMOES, Flavia Cristina Silveira; CARDOSO JÚNIOR, Hélio Rebello. Problematizar. In.: FONSECA, Tania Mara Galli; NASCIMENTO, Maria Lívia do; MARASCHIN, Cleci (Orgs.). **Pesquisar na diferença: um abecedário**. Porto Alegre: Sulina, 2012.
- LEMOES, Frederico P. Experimentação, aprendizagem e prudência: Deleuze e Guattari leem Carlos Castaneda. **Rev. Interd. em Cult. e Soc. (RICS)**, São Luís, v. 5, n. 2, p. 276 - 299, jul./dez. 2019. Disponível em: <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/ricultsociedade/article/download/13017/7064>. Acesso: 09 ago. 2020.
- LEPECKI, André. Planos de Composição. In.: GREINER, Cristine; SANTO, Cristina Espirito e SOBRAL, Sonia. **Cartografia Rumos Itaú Cultural Dança: criações e conexões**. São Paulo: Itaú Cultural, 2010.
- LIMA, Márcio José S. O “corpo” e a crítica à modernidade no pensamento de Friedrich Nietzsche. Griot – **Revista de Filosofia**, Amargosa, Bahia – Brasil, v.5, n.1, junho/2012. Disponível em: <https://www3.ufrb.edu.br/seer/index.php/griot/article/download/516/237/>. Acesso em: 15 mai. 2020.
- LISTON, Daniel P.; ZEICHNER, Kenneth. **Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización**. Madrid: Morata, 1993.
- LOIOLA, Santo Inácio de. **Exercícios Espirituais**. Tradução Vital Cordeiro Dias Pereira, S.J. Organização e Notas por F. de Sales Baptista, S.J. 3ª edição. Braga: Livraria A. I., 1999.
- LORENZ, Karl. Introdução à Pedagogia Jesuíta no Brasil Colonial. Educação Humanista e o Ratio Studiorum. **Cadernos de História da Educação**, v.17, n.1, p. 25-50, jan.-abr. 2018. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/download/42293/22130>. Acesso: 07 jan. de 2018.

- LOUPPE, Laurence. **Poética da dança contemporânea**. Tradução Rute Costa. 3ª ed. Lisboa: Orfeu Negro, 2012.
- MACEDO, Margarete Valverde de; NASCIMENTO, Milena de Sousa; BENTO, Luiz. Educação em Ciência e as “Novas” Tecnologias. **Revista Práxis**, ano V, nº 9, junho de 2013, p. 17-23. Disponível em: <http://web.unifoa.edu.br/praxis/numeros/09/17-23.pdf>. Acesso: 07 jan. de 2018.
- MACIEL JÚNIOR, Auterives. **Pré-socráticos: a invenção da razão**. 2ª ed. São Paulo: Odysseus Editora, 2007. (Imortais da Ciência / Coordenação Marcelo Gleiser).
- MARQUES, Diego Souza. **Aprendizagem da diferença : signos e subjetivação nos estilhaços da representação**. Porto Alegre: FAGED/UFRGS, 2017. 202 f. Tese (Doutorado em Educação), 2009. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/174455>. Acesso: 21 jun. 2020.
- MATOS, Sônia Regina da Luz; SCHULER, Betina; CORAZZA, Sandra Mara. **Formação do professor-pesquisador: aprendizado que afirma a vida**. Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 24, n. 43, p. 225-236, jan./jun. 2015. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/download/1330/909>. Acesso: 16 ago. 2020.
- MELO, Raimunda Alves; FRANÇA-CARVALHO, Antonia Dalva. Racionalidades pedagógicas que fundamentam a licenciatura em Educação do Campo. **Cadernos Cajuína**, V. 4, N. 1, 2019, p. 22 – 40. Disponível em: <https://cadernoscajuina.pro.br/revistas/index.php/cadcajuina/article/viewFile/269/177>. Acesso: 11 ago. 2020.
- MILLER, Jussara. Dança e educação somática: a técnica na cena contemporânea. In.: WOSNIAK, Cristiane; MARINHO, Nirvana. **O avesso do avesso do corpo: educação somática como práxis**. Joinville: Nova Letra, 2011. Disponível em: <http://www.ifdj.com.br/site/wp-content/uploads/2015/10/IV-Seminarios-de-Danca-O-Avesso-do-Avesso-do-Corpo.pdf>. Acesso: 14 abr. 2020.
- MILLER, Jussara. **Qual é o corpo que dança? Dança e educação somática para adultos e crianças**. São Paulo: Summus Editorial, 2012.
- MOREIRA, Marco Antonio. Investigação Básica em educação em Ciências: uma visão pessoal. **Revista Chilena de Educación Científica**, Chile, v.3, n.1, p. 10-17, 2004. Disponível em: <https://www.if.ufrgs.br/~moreira/Pesquisa.pdf>. Acesso: 24 ago. 2019.
- MUNHOZ, Angélica Vier; AQUINO, Julio Groppa. Arquivar, classificar, inventariar: o corpo díspar de/na pesquisa educacional. In.: CORAZZA, Sandra Mara (Org.). **Métodos de transcrição: pesquisa em educação da diferença**. São Leopoldo: Oikos, 2020.
- MYERS, Thomas W. **Trilhos anatômicos**. Tradução Marcelo Cairrão Araújo Rodrigues et al. Rio de Janeiro: Elsevier, 2010.
- NABAIS, Catarina Pombo. Filosofia, Arte e Ciência: modos de pensar o acontecimento e o

- virtual segundo Gilles Deleuze. In: David Fernández Duque, Emilio F. Gómez Caminero, Ignacion Hernández Antón (Eds.). **Estudios de Lógica, Lenguaje y Epistemología**. Editorial: Fénix Editora, Sevilla, 2010, pp. 319-326.
- NABAIS, Catarina Pombo. O devir-Foucault de Deleuze. In.: VALEIRÃO, Kelin; SCHIO, Sônia Maria. **Michel Foucault: As Palavras e as Coisas**. Pelotas: NEPFIL Online, 2017.
- NAGEL, Lizia Helena. A educação na colônia no discurso dos jesuítas: uma perspectiva retrógrada ou adequada aos novos tempos? **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 36, n. 22, p. 181-199, set./dez. 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/3972>. Acesso: 06 jan. de 2019.
- NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Assim falou Zaratustra: um livro para todos e para ninguém**. Tradução: Paulo César de Souza. 1ª ed. São Paulo: Companhia de Bolso, 2018.
- NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Genealogia da moral: uma polêmica**. Tradução Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- NIETZSCHE, Friedrich. **Humano, demasiado humano: um livro para espíritos livres**. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.
- NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, ano XXII, nº 74, Abril/2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a03v2274.pdf>. Acesso: 18 set. 2001.
- OKI, Maria da Conceição Marinho. **O conceito de elemento da Antiguidade à Modernidade. Química Nova Escola**. Nº 16, novembro de 2002. Disponível: http://qnesc.sbq.org.br/online/qnesc16/v16_A06.pdf. Acesso: 04 ago. 2020.
- OLINI, Polyana. Tradução-dramatização do currículo: imagens do projeto Escreleituras. **XVIII ENDIPE - Encontro Nacional Didática e Prática de Ensino no contexto político contemporâneo: cenas da Educação Brasileira**, 2016. p. 10713-10725. https://www.ufmt.br/endipec2016/downloads/233_10522_37026.pdf. Acesso: 20 ago. 2020.
- OLINI, Polyana; CORAZZA, Sandra Mara. Noologia do currículo: dramatizações do projeto escreleituras. **Currículo sem Fronteiras**, v. 16, n. 3, p. 559-577, set./dez. 2016. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol16iss3articles/olini-corazza.pdf>. Acesso: 23 ago. 2020.
- PALUDO, Luciana. **O Lugar da Coreografia nos Cursos de Graduação em Dança do Rio Grande do Sul, Brasil**. 2015. 241 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/114690>. Acesso: 20 jun. 2019.
- PAVIANI, Jayme. **Epistemologia prática: ensino e conhecimento científico**. 2ª ed. Caxias

do Sul: Educs, 2013.

PEREIRA, Nilton Mullet; BELLO, Samuel E. Lopez. Pensando as artes de si e a produção da diferença em Michel Foucault. In: MONTEIRO, Silas Borges (org.). **Caderno de notas 2: Rastros de Escrileituras**. Canela, RS: UFRGS, 2011. (Coleção Escrileituras).

PÉREZ GÓMEZ, Angel. Formas professores como profissionais reflexivos. NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e sua formação**. 3ª ed. Lisboa - Pt: Publicações Dom Quixote, 1997.

PERRENOUD, Philippe. Formar professores em contextos sociais em mudança Prática reflexiva e participação crítica. Tradução de Denice Barbara Catani. **Revista Brasileira de Educação**, Set/Out/Nov/Dez 1999. Disponível em: http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE12/RBDE12_03_PHILIPPE_PERRENOUD.pdf. Acesso: 20 jun. 2019.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In.: PIMENTA, Selma Garrido e GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PINHO, José Luiz Rosas; BATISTA, Eliezer; CARVALHO, Neri Terezinha Both. **Geometria I**. 2. ed. Florianópolis: EAD/UFSC/CED/CFM, 2010.

PLATÃO. **A teoria das ideias**. Tradução de Adalberto Roseira. São Paulo: Hunter Books, 2013.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; MORAIS, Jacqueline de Fátima dos Santos. Inventário – organizando os achados de uma pesquisa. **EntreVer**, Florianópolis, v. 01, n.01, p. 137-154, 2011. Disponível em: <http://incubadora.periodicos.ufsc.br/index.php/EntreVer/article/view/1205/1448>. Acesso: 03/01/2019.

RÉGNIER, Jean-Claude; BELLO, Samuel Edmundo Lopez; KUZNETSOVA, Ekaterina, M. Kuznetsova. Uma abordagem normativa para a Etnomatemática: bases linguísticas e filosóficas. In.: SANTOS, Gilberto Silva dos; SPERRHAKE, Renata; BELLO, Samuel Edmundo Lopez (Orgs.). **Abordagens filosóficas contemporâneas em educação: docências, matemáticas e subjetivações**. São Leopoldo: Oikos, 2018.

RENGEL, Lenira Peral, et al. **Elementos do Movimento na Dança**. Salvador: UFBA, 2017. Disponível em: https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/174968/2/eBook_Elementos_do_movimento_na_Danca-Licenciatura_em_Danca_UFBA.pdf. Acesso: 01 ago. 2020.

RIBEIRO, Márden de Pádua. História da formação de professores no Brasil colônia e império: um resgate histórico. Temporalidades – **Revista Discente do Programa de Pós-Graduação em História da UFMG**. V. 7 n. 2 (mai./ago. 2015) – Belo Horizonte: Departamento de História, FAFICH/UFMG, 2015. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2008/93_159.pdf. Acesso: 30 de out. 2018.

ROCHA, Nathália Fernandes Egito Rocha; PEREIRA, Maria Zuleide da Costa. Base Nacio-

nal Comum Curricular:nos discursos sobre a docência. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 203-217, jan./mai. 2019. Disponível em: <http://retratos-daescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/964>. Acesso: 27 ago. 2020.

ROCHA, Termisia Luiza. Da racionalidade técnica ao professor reflexivo. **Cadernos da Fucamp**, v.13, n.18, p.119-127, 2014. Disponível em: <http://www.fucamp.edu.br/editora/index.php/cadernos/article/download/407/306>. Acesso: 01 ago. 2020.

ROCHA, Thereza. Derivas de um plano de composição em dança: o todo é menor do que a soma de suas partes. In.: XAVIER, Jussara. MEYER, Sandra e Torres, Vera (orgs.). **Tube de Ensaio: composição [interações + intervenções]**. Florianópolis: Instituto Meyer Filho, 2016.

ROZEMOND, Marleen. O dualismo de Descartes. In.: BROUGHTON, Janet e CARRIERO, John (Orgs.). **Descartes**. Tradução de Ethel Rocha e Lia Levy. Porto Alegre: Pensso, 2011.

RUCKSTADTER, Flávio Massami Martins; ARNAUT DE TOLEDO, César de Alencar. Estrutura e organização das Constituições dos jesuítas (1539-1540). **Acta Scientiarum**, Maringá, v. 24, n. 1, p. 103-113, 2002. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/article/view/2416>.

SANCHOTENE, Virgínia Crivellaro. **A impossibilidade da permanência: conversas com Foucault e Deleuze**. 2ª ed. Porto Alegre: Canto - Cultura e Arte, 2017.

SANGALI, Idalgo J.; STEFANI, Jaqueline. **Noções introdutórias sobre a ética das virtudes aristotélica**. **Conjectura**, v. 17, n. 3, p. 49-68, set./dez. 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/download/1796/1127>. Acesso: 21 abr. 2019.

SANTANA, Gracielly da Silva. **Algoritmos utilizados para as quatro operações elementares**. Orientador: Mário José de Souza. 2016. 54 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional (IME) - Instituto de Matemática e Estatística - IME (RG), Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, 2016. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/6449>. Acesso em: 18 ago. 2020.

SANTORO, Fernando. Empédocles, Aristóteles e os elementos. **Anais de Filosofia Clássica**, vol. 6 nº12, 2012. Disponível: <https://revistas.ufrj.br/index.php/FilosofiaClassica/article/view/1452>. Acesso: 15 ago. 2020.

SANTOS, Bernardes Tavares dos. Do papel da história da filosofia no procedimento deleuzeano. In.: FORNAZARI, Sandro Kobol (Coord.); AZEVEDO, Adriana Barin de. et al. (Orgs.). **Deleuze Hoje**. São Paulo: Editora Fap-Unifesp, 2014.

SANTOS, Manoel Gonçalves dos. Relação teoria e prática: perscrutando fundamentos históricos e ensaiando problematizações contemporâneas. **SIMPÓSIO BAIANO DE LICENCIATURAS, III.**, 2013, Cruz das Almas - BA. Articulação entre Ensino Superior e Educação Básica: a construção de políticas públicas de formação de professores. [...]. Bahia: [s. n.], 2013. 13 p. Tema: Articulação entre Ensino Superior e Educação Básica: a construção de políticas públicas de formação de profes-

sores. Disponível em: http://editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/Trabalho_Comunicacao_oral_idinscrito_776_2ea4dcec92d01a298feb0e99329b1cea.pdf. Acesso em: 15 abr. 2019.

SANTOS, Suelen Assunção. **Docen ciç ação: Do dual ao duplo na Docência em Matemática**. Porto Alegre, 2015. 196f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/131918>. Acesso em: 15 abr. 2019.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie. ALMEIDA, Cristóvão Domingos de. GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, Ano 1, n.1, p. 1-15, julho de 2009. Disponível em: <<https://www.rbhcs.com/rbhcs/article/viewFile/6/pdf>>. Acesso: 05 nov. 2018.

SCHÖN, Donald. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SCHWARTZMAN, Simon; CHRISTOPHE, Micheline. A Educação em Ciências no Brasil. **V Seminário Nacional da ABC na Educação Científica**, Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade, 30 de outubro de 2009, no Rio de Janeiro. Disponível: http://www.schwartzman.org.br/simon/2009_11_abciencias.pdf. Acesso: 03 de jul. 2018.

SERRÃO, Maria Isabel Batista. **Aprender a ensinar: a aprendizagem do ensino no curso de Pedagogia sob o enfoque histórico-cultural**. São Paulo: Cortez, 2006.

SHÖPKE, Regina. **Dicionário Filosófico: conceitos fundamentais**. São Paulo: Martins Fontes - selo Martins, 2010.

SILVA, José Paulo Carvalho da. A ciência da alma da antiga Companhia de Jesus: reflexões sobre história e epistemologia da psicologia. **CIRCUMSCRIBERE**, São Paulo, v. 3, 2007, p. 1-10. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/circumhc/article/download/564/420>. Acesso: 15 out. de 2018.

SILVA, Mauricio; FURLAN, Reinaldo. Corpo, utopia e limite no pensamento de Michel Foucault. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 31, n. 2, p. 111-118, maio-ago. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1984-02922019000200111&script=sci_arttext>. Acesso em: 15 mai. 2020.

SILVA, Norma Lucia da; FERREIRA, Marieta de Moraes. Os caminhos da institucionalização do ensino superior de história. **História & Ensino**, Londrina, v. 2, n. 17, p. 283-306, jul./dez. 2011. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/viewFile/11242/10010>. Acesso: 10 jan. 2019.

SILVA, Tomaz Tadeu. **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. 7ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. (Ciências Sociais da Educação).

SILVEIRA, Victor Natanael Schwetter. Racionalidade e Organização: as Múltiplas Faces do Enigma. **RAC**, Curitiba, v. 12, n. 4, p. 1107-1130, Out./Dez. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rac/v12n4/10.pdf>. Acesso: 14 jul. 2019.

- SLONSKI, Gladis Teresinha; ROCHA, André Luis Franco da; MAESTRELLI, Sylvia Regina Pedrosa. A racionalidade técnica na ação pedagógica do professor. **XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – XI ENPEC**, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC – 3 a 6 de julho de 2017. Disponível em: <http://www.abrapecnet.org.br/enpec/xi-enpec/anais/resumos/R1162-1.pdf>. Acesso: 03 ago. 2020.
- SOUZA, Sandro Cilindro de. **Lições de anatomia: manual de esplancnologia**. Salvador: EDUFBA, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/1042/1/Licoes%20de%20anatomia.pdf>. Acesso: 20 ago. 2020.
- SPINOZA, Benedictus. **Ética**. Tradução: Tomaz Tadeu. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.
- STRAZZACAPPA, Marcia. Educação Somática: seus princípios e possíveis desdobramentos. **Repertório: Teatro & Dança** - Ano 12 - Número 13 - p. 48-54, 2009. 2. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revteatro/article/view/4013>. Acesso: 26/10/2017.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, Rio de Janeiro : Vozes, 2002.
- TEIXEIRA, William de Jesus. As críticas de Descartes à filosofia escolástica. **Revista Primordium**, v.2 n.3 jan./jun. - .2017. <http://www.seer.ufu.br/index.php/primordium>. Acesso: 14 de mai. 2018.
- TOYSHIMA, Ana Maria da Silva; MONTAGNOLI, Gilmar Alves; COSTA, Célio Juvenal. Algumas considerações sobre o ratio studiorum e a organização da educação nos colégios jesuíticos. In.: **Simpósio Internacional Processos Civilizadores**, 14, 2012, Londrina-PR. Disponível em: http://www.uel.br/grupo-estudo/processos-civilizadores/portugues/sites/anais/anais14/arquivos/textos/Comunicacao_Oral/Trabalhos_Completos/Ana_Toyshima_e_Gilmar_Montagnoli_e_Celio_Costa.pdf. Acesso em: 15 nov. de 2018.
- URBANO, Carlota Miranda. O canto do martírio: espírito agônico no humanismo. In.: OLIVEIRA, Francisco de. (Coord). **O espírito olímpico no novo milênio**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2000.
- VALÉRY, Paul. **A alma e a dança e outros diálogos**. Tradução Marcelo Coelho. Rio de Janeiro: Imago Ed., 2005.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Anotações sobre as relações entre teoria e prática. **Educ. foco**, Juiz de Fora, v. 20, n. 1, p. 113-140, mar./jun. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/19627>. Acesso: 25 mai. 2019.
- VIEIRA, Marcilio Souza. Abordagens Somáticas do Corpo na Dança. **Rev. Bras. Estud. Presença**, Porto Alegre, v. 5, n. 1, p. 127-147, jan./abr. 2015. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/presenca/article/view/47246>. Acesso: 14 jul. 2020.
- VINCI, Christian Fernando Ribeiro Guimarães. O conceito de experimentação na filosofia de

Gilles Deleuze. **Revista SOFIA**, Vitória (ES), v.7, n.2, p.322-342, Jul./Dez.2018. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/sofia/article/view/20467/16404>. Acesso: 09 ago. 2020.

XAVIER, Jussara. MEYER, Sandra e TORRES, Vera. Composições (interseções + intervenções). In.: XAVIER, Jussara. MEYER, Sandra e Torres, Vera (orgs.). **Tubo de Ensaio: composição [interações + intervenções]**. Florianópolis: Instituto Meyer Filho, 2016.

ZAMBONI, Silvio. **Pesquisa em Arte: Um paralelo entre arte e ciência**. 4ª ed. revista. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. (Coleção polêmicas do nosso tempo; 59).

ZANCAN, Glaci T. **Educação Científica uma prioridade nacional**. São Paulo em Perspectiva, 14(1) 2000, p. 3-7. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n3/9764.pdf>. Acesso: 03 de jul. 2018.

ZANELLA, Andréa Vieira. **Perguntar, registrar, escrever: Inquietações metodológicas**. Porto Alegre: Sulina; Editora da UFRGS, 2013.

ZORDAN, Paola. Corpo, Arte e o problema da linguagem. In: **V Congresso estadual de Educação Física na Escola**, 2016, Lajeado. A Educação Física na área das Linguagens. Lajeado/RS: UNIVATES, 2016. p. 11-15.

ZORDAN, Paola. Criação na perspectiva da diferença. **Revista Digital do LAV**, v. 5, p. 1-12, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/view/2135#:~:text=O%20texto%20apresenta%20conceitos%20de,no%20pensamento%20de%20Gilles%20Deleuze>. Acesso: 16 ago. 2020.

ZORDAN, Paola. Disparos e excesso de arquivo. In: 20º. Encontro Nacional da Associação Nacional de Pesquisa em Artes Plásticas, 2011, Rio de Janeiro/RJ. **Anais do Encontro Nacional da ANPAP (Online)**. Rio de Janeiro (RJ): ANPAP, 2011. Disponível em: http://www.anpap.org.br/anais/2011/pdf/cpa/paola_zordan.pdf. Acesso: 23 mar. 2019.

ZORDAN, Paola. **Gaia Educação: arte e filosofia da diferença**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2019.

ZORDAN, Paola. Movimentos e Matérias da Iniciação à Docência. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 525-536 547, abr./jun. 2015. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/45945>. Acesso em: 04 mai. 2020.

ZORDAN, Paola. Subjetivação e Personas: Subjetividades no PIBID. In.: UBERTI, Luciane; BELLO, Samuel Edmundo Lopez. **Iniciação à docência: articulações entre ensino e pesquisa**. São Leopoldo: Oikos, 2013.

Cadernos de tese citados:

FERRAZ, Wagner. **Caderno de estudos para uma tese. n. 0**. Porto Alegre, 2016.

FERRAZ, Wagner. **Caderno de estudos para uma tese. n. I.** Porto Alegre, 2017.

FERRAZ, Wagner. **Caderno de estudos para uma tese. n. III.** Porto Alegre, 2018.

FERRAZ, Wagner. **Caderno de estudos para uma tese. n. V.** Porto Alegre, 2018.

.....

.

.

.

.

.

.

.

.

.

.

LINHA IX

ANEXOS: LINHAS ADICIONAIS





LISTA DE FIGURAS DOS ANEXOS

Os anexos apresentam sua própria lista de figuras. Do mesmo modo, a numeração das notas de rodapé iniciam no número 1.

- Figura 01: Imagem de divulgação do espetáculo “OSCARito - vídeo e dança” (2016)..... 342
- Figura 02: Imagem de divulgação do espetáculo “NuCinema - vídeo e dança” (2017)..... 343
- Figura 03: Imagem de divulgação do espetáculo “DanceiLaquê” (2018)..... 343
- Figura 04: Imagem de divulgação do espetáculo “Epidemia da Dança” (2019)..... 344
- Figuras 05, 06 e 07: Imagens da performance “Linhas de Variação” (2018)..... 345
- Figura 08: performance “Linhas de Variação” (2018)..... 345
- Figura 09: divulgação da Mostra de Processo “Cartografar Corpos a Dançar” (2018)..... 345
- Figura 10: Vídeo “Não venha me assistir: talvez seja uma dança”..... 346
- Figura 11: imagem da performance “Para não vender o jardim” (2018)..... 347
- Figura 12: imagem da performance “Voto de Silêncio” (2015-2016)..... 347
- Figura 13: imagem do trabalho visual “Cálculos da dor” na exposição
“Entre Corpos” (2016)..... 347
- Figura 14: imagem da performance “Cálculos da corpo” in “Mostra Esboços e
Promessas” (2016)..... 348
- Figuras 15, 16 e 17: imagens das aulas “Cartografar Corpos a Dançar” (2017)..... 355
- Figuras 18, 19, 20, 21 e 22: imagens das aulas do método “Move Flow” (2020)..... 356

SUMÁRIO PARCIAL

I

II

III

IV

V

VI

VII

VIII

321	.....	9. Anexos: linhas acidioanis
323	.....	9.1 Anexo 1: Inventário
361	.....	9.2 Anexo 2: Racionalidade Pedagógica Crítica.....
364	.....	Referências
366	.....	9.3 Anexo 3: Artigo Publicado
374	.....	Referências

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

9. anexos: linhas adicionais

..... ●

..... ●

...
 ...
 ...
 ...
 ...

INVENTÁRIO DE PRÁTICAS E A PRÁTICA DE INVENTARIAR

Pensar, pesquisar, escrever, criar com práticas... Dançar uma vida!

Um inventário de práticas e uma prática de inventariar. O primeiro diz respeito a fazer uma apanhado, um registro de práticas docentes, de pesquisas e artísticas, de ações exercitadas por um corpo-professor, sejam exercícios realizados com regularidade ou em algum momento específico de uma vida. A segunda, uma prática de inventariar, trata do exercício de reunir de modo ordenado o que se realizou (e/ou tem realizado) em um documento. Podendo isso ser feito para um momento específico como, em uma pesquisa de doutorado (ou em outra formação acadêmica) ou pode ser uma prática realizada em outros momentos da vida docente e artística. No caso de um pesquisar-criação, se destaca que esse exercício ocorre durante o processo do próprio pesquisar-criar e não apenas em um dado momento de pesquisa.

Produzir um inventário de práticas para um pesquisar-criação, constitui um procedimento que não acontece apenas antes ou depois de outros procedimentos, mas está com outros procedimentos, vem a ser aquilo que dispara pensar, escrever, criar, pesquisar... Pois ao compor um inventário se olha para o que se tem produzido e para os movimentos que se tem feito na vida, na docência, nos processos artísticos. Com isso se faz um pesquisar-criação, se pensa as pistas para um método de pesquisar-criar, pistas que se mostraram no inventário quando se lançou um olhar atento às produções inventariadas e para os modos de operar, que são modos nos quais um corpo-professor busca produzir movimentos, busca dançar uma vida.

As práticas inventariadas foram exercitadas a partir de 2012, que foi o ano no qual o corpo-professor iniciou o *Mestrado em Educação* e as atividades dos *Estudos do Corpo*. Este período marca o momento no qual ele assumiu a dedicação a temas do campo da educação, que proporcionaram chegar ao tema *formação de professores* deslocado para *processos de experimentação e composição de um corpo-professor*.

Imanentemente a educação (e pedagogia), ele seguiu os estudos acerca dos temas corpo, dança, criação e demais fazeres docentes e artísticos que fazem sua vida dançar desde 1996 (o

1

FORMAÇÃO ACADÊMICA

1.1 - Titulações

- Graduação Tecnológica em Dança – 2008 - (ULBRA);
- Licenciatura em Dança – 2018 - (UFRGS);
- Licenciatura em Pedagogia – 2020 - (UNINTER);
- Pós-Graduação lato sensu (especialização) em Educação Especial – 2011 - (UNISINOS);
- Pós-Graduação lato sensu (especialização) em Gestão Cultural – 2010 - (SENAC);
- Mestrado em Educação – 2014 - (UFRGS);
- Doutorado em Educação em Ciências – em andamento - (UFRGS).

1.2 - Obs.: As formações são apresentadas aqui, pois elas constituem um corpo-professor.

2

DISCIPLINAS MINISTRADAS

2.1 - Licenciaturas – Estágio de Docência do Mestrado em Educação (PPGEdu/UFRGS)

- Instituição promotora: Faculdade de Educação (FACED), Departamento de Ensino e Currículo da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS);
- Disciplina ministrada: Educação Contemporânea: Currículo, didática e Planejamento;
- Prof. supervisor: Samuel E. L. Bello;
- Estagiário: Wagner Ferraz;
- Período: 04/09 a 15/01/2012 (2012/02);
- Horário: 13:30h às 17:10h;
- Local: FACED/UFRGS – Porto Alegre (RS – Brasil);
- CH: 30 h. de estágio.

2.2 - Licenciaturas – Estágio de Docência do Mestrado em Educação (PPGEdu/UFRGS)

- Instituição promotora: Faculdade de Educação (FACED), Departamento de Ensino e Currículo da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS);
- Disciplina ministrada: Educação Contemporânea: Currículo, didática e Planejamento;
- Prof. supervisor: Samuel E. L. Bello;
- Estagiário: Wagner Ferraz;
- Período: 12/03 a 23/07/2013 (2013/01);
- Horário: 13:30h às 17:10h;
- Local: FACED/UFRGS – Porto Alegre (RS – Brasil);
- CH: 30 h. de estágio.

2.3 - Licenciatura em Dança

Estágio de Docência do Mestrado em Educação (PPGEdu/UFRGS)

Faculdade de Educação Física, Fisioterapia e Dança (ESEFID)

- Instituição promotora: Faculdade de Educação Física, Fisioterapia e Dança (ESEFID) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS);
- Disciplina ministrada: Estudos em Composição Coreográfica I;
- Prof^a. supervisora: Flávia Pilla do Valle;
- Estagiário: Wagner Ferraz;
- Período: 26/02 a 09/07/2014 (2014/01);
- Horário: 13:30h às 17:10h;
- Local: ESEFID/UFRGS – Porto Alegre (RS – Brasil);
- CH: 30 h. de estágio.

2.4 - Pensando *com* as práticas

A partir dos estágios de docência do *Mestrado em Educação (PPGEdu/UFRGS)*, este corpo-professor passou a dar mais atenção para o campo de formação de professores. As duas disciplinas de *Educação Contemporânea: Currículo, didática e Planejamento*, citadas anteriormente neste inventário, são voltadas para atender alunos(as) de várias licenciaturas da *UFRGS*. Nessas disciplinas, se faz o exercício de discutir questões relevantes para a formação dos(as) futuros(as) professores(as), levando em consideração que as discussões tratam da educação, do ensino, da didática, do conhecimento, entre outros temas, mas não tratam de especificidades técnicas de disciplinas, como: matemática, dança, história, educação física... Foi nesses estágios que o corpo-professor se deu conta que não se trata de ministrar aulas para ensinar o que fazer e como fazer, mas sim, criar condições para pensar a educação para que cada um possa, *com* isso, pensar as especificidades de seus campo de formação. Outra questão pensada nos estágios, foi que não se trata de ensinar conhecimentos que possam servir de base para os(as) alunos(as) ensinarem, ao se tornarem professores(as), mas trata-se de produzir um plano de pensamento, seja lá qual for esse plano, mas um plano para traçar linhas de composição. No primeiro estágio realizado, o professor supervisor da disciplina, *Samuel E. L. Bello*, buscava explicar a noção de perspectiva com a imagem de um plano, algo que não foi simples de acompanhar, mas deixou rastros que se estenderam para esta pesquisa de doutorado, que hoje são pensados com a constituição de um plano de experimentação e composição.

No estágio de *Estudos em Composição Coreográfica I (ESEFID/UFRGS)*, sob a supervisão da prof^a. *Flávia P. do Valle*, este corpo-professor volta-se para os estudos de composição. A composição em dança fez parte de sua vida durante anos que passou compondo coreografias para si e para seus(as) alunos(as)¹. Já havia estudado um

1 Entre os anos de 1998 e 2010 este corpo-professor se dedicou a ministrar aulas regulares de dança em academias, grupos, escolas de ensino dito regular, inclusivas, de educação especial e em uma APAE. Foram mais de 15 instituições nas quais atuou. Além de ministrar aulas de dança, coreografava, produzia espetáculos e organizava festivais e mostras de dança, com a participação de diferentes grupos e escolas entre as cidades de São Sebastião do Caí (RS), São Leopoldo (RS), Esteio (RS) e Canoas (RS). Entre de 2011 e 2016 passou a se dedicar para a gestão na área da cultura e da dança (Canoas e Porto Alegre – RS), porém

pouco sobre este tema quando cursou a *Graduação Tecnológica em Dança (2003-2008, ULBRA)*, mas não havia se dedicado a estudar com mais dedicação. Porém, foi nesse estágio que pensou que uma noção de composição coreográfica poderia ser tratada como modo de operar em uma pesquisa acadêmica. Então, em sua dissertação de mestrado², buscou, timidamente, tratar da composição coreográfica tentando compor o método da pesquisa. O interesse pela composição seguiu reverberando e ao fazer o ingresso de diplomado no curso de *Licenciatura em Dança (2015-2017 – ESEFID/UFRGS)*, esses estudos tomaram força, pois ao cursar a disciplina de *Estudos em Composição Coreográfica II*, ministrada pela prof^a. *Luciana Paludo*, este corpo-professor resolveu assumir a composição como modo de operar em pesquisa. Tratar de composição se tornou algo dos dias, da vida, e no TCC³ da citada licenciatura buscou operar com essa noção.

Assim, neste pesquisar-criar, investi numa conversa entre a noção de composição coreográfica do campo de dança e a noção de composição (e plano de composição) pensada com as filosofias da diferença, mais especificamente com *Deleuze e Guattari*. As práticas vividas por esse corpo-professor, apresentadas com esses estágios de docência aqui citados, possibilitam pensar os movimentos realizados que criaram condições para buscar tratar um método de pesquisar-criação, esboçando um possível plano de experimentação, com linhas em variação, modos de operar e (des)ordenar diferentes elementos, compondo *com* tudo isso.

2.5 - Pós-graduação lato sensu

Curso - Especialização: Ludopedagogia e Literatura na Educação Infantil e Anos Iniciais

- Instituição promotora: AUPEX Ensino Superior - Uniasselvi;
- Disciplina ministrada: Psicomotricidade Lúdica: Corpo e Movimento;
- Prof.: Wagner Ferraz;
- Período: 01, 08, 15 e 22/08/2013;
- Horário: 19h às 22:15h;
- Local: Bento Gonçalves (RS – Brasil);
- CH: 25 h.

ministrava oficinas e cursos de dança sem turmas fixas, até retomar o trabalho de aulas regulares de dança em 2016 (Porto Alegre – RS). Além do trabalho como professor da dança, também atuou como bailarino em diversos festivais (sendo premiado várias vezes), em performances, espetáculos e mostras, tendo dançado com a Cia Terpsí Teatro de Dança nos anos de 2006, 2007 e 2008 (Porto Alegre – RS). Atualmente realiza performances sem regularidade.

2 FERRAZ, Wagner. *Corpo a Dançar: Entre educação e criação de corpos*. Porto Alegre, 2014. 190f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/106500>

3 Ferraz, Wagner. *Cartografar corpos a dançar: Pesquisa, criação e educação na constituição de aulas de dança / Wagner Ferraz - 2017*. 194 f. Trabalho de conclusão de curso (Graduação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Escola de Educação Física, Licenciatura em Dança, Porto Alegre, BR-RS, 2017. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/179140#>

2.6 - Pensando *com* as práticas

Foi essa a primeira disciplina que o corpo-professor, sozinho, ministrou aulas para outros professores(as). A turma se constituía de professores(as)-aluno(as) de várias áreas de formação, assim como ocorreu nos estágios de docência que ele já havia cursado. Essa experiência se deu no momento em que ainda cursava o mestrado. Foi nessa situação que passou a dar atenção para o conhecimento previsto na ementa da disciplina e os saberes docentes que apareciam na fala dos professores(as). Desse modo se deu conta de que ministrar aulas para professores(as) e/ou futuros(as) professores(as) vêm a ser um desafio no qual se deve romper com a imagem de aplicação de conhecimentos previamente determinados, precisa-se romper com a imagem de um conhecimento de base para se edificar uma aprendizagem “certa”. Com isso, pensou que precisa compor um plano de pensamento, um plano de experimentação, um plano no qual um corpo pensante se coloca em experimentação.

2.7 - Pós-graduação *lato sensu*

Curso – Pós-graduação em Educação Infantil

- Instituição promotora: Universidade do Vale do Sinos (UNISINOS);
- Disciplina ministrada: Linguagem Corporal: O corpo no tempo e no espaço: dançar, teatralizar (Módulo V: A criança e suas linguagens expressivas I);
- Prof.: Wagner Ferraz;
- Período: 30/10/2014 e 06, 13, 20 e 27/11/2014;
- Horário: 18:30h as 22:30h;
- Local: São Leopoldo (RS – Brasil);
- CH: 30 h.

2.8 - Pensando *com* as práticas

Após finalizar o mestrado, este corpo-professor ministrou essa disciplina na qual começou a tratar de variação de atividades educadoras. Não estava em jogo nessa disciplina o que as teorias dizem sobre como aplicar determinados conhecimentos, mas sim, propunha a experimentação e variação de atividades já conhecidas. E, nesse processo de variação das atividades, as professoras-alunas produziam atividades, processos de experimentação, criavam e também buscavam os conhecimentos quando necessário. Pensa-se aqui, o que se havia mencionado na dissertação de mestrado – uma educação criadora (que posteriormente virou o curso livre em parceria com Fernanda Boff).

2.9 - Pós-graduação *lato sensu*

Curso – Especialização: Psicomotricidade

- Instituição promotora: CAPACITAR – Centro de Educação Superior;
- Disciplina ministrada: Psicomotricidade e sua importância no processo de aprendizagem;
- Prof.: Wagner Ferraz;
- Período: 16 e 23/08/2014;
- Horário: 08h às 18h;

- Local: São Leopoldo;
- CH: 30 h.

2.10 - Pós-graduação lato sensu

Curso – Especialização: Psicomotricidade e ludopedagogia na educação infantil e anos iniciais

- Instituição promotora: CAPACITAR – Centro de Educação Superior;
- Disciplina ministrada: Psicomotricidade e sua importância no processo de aprendizagem;
- Prof.: Wagner Ferraz;
- Período: 27/09/2014;
- Horário: 08h às 18h;
- Local: Porto Alegre;
- CH: 15 h.

2.11 - Pós-graduação lato sensu

Curso – Especialização: Psicomotricidade

- Instituição promotora: CAPACITAR – Centro de Educação Superior;
- Disciplina ministrada: Corpo e movimento;
- Prof.: Wagner Ferraz;
- Período: 08/11 e 20/12/2014;
- Horário: 08h às 18h;
- Local: São Leopoldo;
- CH: 30h.

2.12 - Pós-graduação lato sensu

Curso – Especialização: Ludopedagogia e literatura infantil aplicada à Ed. Infantil e anos iniciais

- Instituição promotora: CAPACITAR – Centro de Educação Superior;
- Disciplina ministrada: Práticas pedagógicas e ludopedagógicas: oficina de dança;
- Prof.: Wagner Ferraz;
- Período: 13, 20 e 27/08/2014;
- Horário: 19h às 22h;
- Local: Montenegro;
- CH: 15h.

2.13 - Pós-graduação lato sensu

Curso – Especialização: Ludopedagogia e literatura infantil

- Instituição promotora: CAPACITAR – Centro de Educação Superior;
- Disciplina ministrada: Práticas pedagógicas: oficina de artes cênicas e dança;
- Prof.: Wagner Ferraz;
- Período: 13 e 14/12/2014;
- Horário: 08h às 22h e 8h às 12h;
- Local: Nova Prata/RS;
- CH: 30h.

2.14 - Pós-graduação lato sensu

Curso – Especialização: Artes cênicas e dança educacional

- Instituição promotora: CAPACITAR – Centro de Educação Superior;

- Disciplina ministrada: Práticas pedagógicas: oficina de artes cênicas e dança;
- Prof.: Wagner Ferraz;
- Período: 13 e 14/12/2014;
- Horário: 08h às 22h e 8h às 12h;
- Local: Nova Prata/RS;
- CH: 30h.

2.15 - Pós-graduação lato sensu

Curso – Especialização: Artes cênicas e dança educacional

- Instituição promotora: CAPACITAR – Centro de Educação Superior;
- Disciplina ministrada: Anatomia aplicada a dança, educação rítmica corporal e dança para deficientes;
- Prof.: Wagner Ferraz;
- Período: 22 e 23/10/2014;
- Horário: 08h às 22h e 8h às 12h;
- Local: Nova Prata/RS;
- CH: 30h.

2.16 - Pós-graduação lato sensu

Curso – Especialização: Psicomotricidade e ludopedagogia na educação infantil e anos iniciais

- Instituição promotora: CAPACITAR – Centro de Educação Superior;
- Disciplina ministrada: Práticas pedagógicas e ludopedagógicas oficina de artes cênicas;
- Prof.: Wagner Ferraz;
- Período: 25/04 e 09/05/2015;
- Horário: 08h às 18h;
- Local: Nova Hamburgo/RS;
- CH: 30h.

2.17 - Pós-graduação lato sensu

Curso – Especialização: Psicopedagogia institucional e clínica

- Instituição promotora: CAPACITAR – Centro de Educação Superior;
- Disciplina ministrada: Deficiência física e das múltiplas deficiências;
- Prof.: Wagner Ferraz;
- Período: 16/05/15 e 30/05/15;
- Horário: 08h às 18h;
- Local: São Leopoldo/RS;
- CH: 30h.

2.18 - Pós-graduação lato sensu

Curso – Especialização: Neuroeducação e educação inclusiva

- Instituição promotora: CAPACITAR – Centro de Educação Superior;
- Disciplina ministrada: Deficiência física e das múltiplas deficiências;
- Prof.: Wagner Ferraz;
- Período: 16/05/15 e 30/05/15;
- Horário: 08h às 18h;
- Local: São Leopoldo/RS;
- CH: 30h.

2.19 - Pós-graduação lato sensu

Curso – Especialização: Educação especial inclusiva com ênfase em neuroeducação

- Instituição promotora: CAPACITAR – Centro de Educação Superior;
- Disciplina ministrada: Deficiência física e deficiências múltiplas;
- Prof.: Wagner Ferraz;
- Período: 29/08/2015 e 19/09/2015;
- Horário: 08h às 18h;
- Local: Caxias do Sul/RS;
- CH: 30h.

2.20 - Pós-graduação lato sensu

Curso – Especialização: Ludopedagogia e literatura aplicadas à educação infantil e anos iniciais

- Instituição promotora: CAPACITAR – Centro de Educação Superior;
- Disciplina ministrada: Oficina pedagógica de dança;
- Prof.: Wagner Ferraz;
- Período: 03, 04 e 05/03/2015;
- Horário: 19h às 22h;
- Local: Novo Hamburgo/RS;
- CH: 15h.

2.21 - Pós-graduação lato sensu

Curso – Especialização: Dança educacional e artes cênicas

- Instituição promotora: CAPACITAR – Centro de Educação Superior;
- Disciplina ministrada: Anatomia aplicada a dança, educação rítmica corporal e dança para deficientes;
- Prof.: Wagner Ferraz;
- Período: 28 e 29/11/2015;
- Horário: 08h às 18h;
- Local: Vitória/ES;
- CH: 30h.

2.22 - Pós-graduação lato sensu

Curso – Especialização: Psicopedagogia e Tecnologias da Informação e comunicação (EAD)

- Instituição promotora: Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS);
- Disciplina ministrada: Jogos e Educação;
- Prof.: Wagner Ferraz e Daniele Noal Gai;
- Período: junho e julho de 2015;
- Horário: Não definido (EaD);
- Local: FACED/UFRGS – Porto Alegre (RS- Brasil);
- CH: 15 h.

2.23 - Pós-graduação lato sensu

Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Coordenação Pedagógica 2ª Edição

- Instituição promotora: Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS);
- Disciplina ministrada: Metodologia do Trabalho Científico;

- Prof.: Wagner Ferraz e Ana Ghisleni;
- Período: 16/03/2015 a 10/01/2016;
- Horário: 8:30h às 12h (presencial e EaD);
- Local: Santa Maria (RS- Brasil);
- CH: 60 h.

2.24 - Pós-graduação lato sensu

Curso – Graduação Tecnológica em Dança

- Instituição promotora: Universidade de Caxias do Sul (UCS);
- Disciplina ministrada: Dança e Economia da Cultura;
- Prof.: Wagner Ferraz;
- Período: 06/08 a 03/09/2015;
- Horário: 16:40h às 19:15h;
- Local: Caxias do Sul (RS – Brasil);
- CH: 30 h.

2.25 - Pós-graduação lato sensu

Curso – Graduação Tecnológica em Dança

- Instituição promotora: Universidade de Caxias do Sul (UCS);
- Disciplina ministrada: Criação e desenvolvimento de projetos culturais;
- Prof.: Wagner Ferraz;
- Período: 25/02 a 05/05/2016;
- Horário: 16:40h às 19:15h;
- Local: Caxias do Sul (RS – Brasil);
- CH: 45 h.

2.26 - Pós-graduação lato sensu

Curso - Especialização: AEE – atendimento educacional especializado

- Instituição promotora: CAPACITAR – Centro de Educação Superior;
- Disciplina ministrada: Atendimento educacional especializado em deficiência física e mobilidade reduzida;
- Prof.: Wagner Ferraz;
- Período: 12 e 26/11/2016;
- Horário: 08h às 18h;
- Local: Novo Hamburgo/RS;
- CH: 30h.

2.27 - Pós-graduação lato sensu

Curso - Especialização: Educação inclusiva com ênfase em neuroeducação e aplicação clínica

- Instituição promotora: CAPACITAR – Centro de Educação Superior;
- Disciplina ministrada: Deficiência física e das múltiplas deficiências - identificação e atendimento;
- Prof.: Wagner Ferraz;
- Período: 18 e 19/11/2017;
- Horário: 08h às 18h;
- Local: Caxias do Sul/RS;
- CH: 30h.

2.28 - Pensando *com* as práticas

Depois de uma série de disciplinas ministradas para professores(as), este corpo-professor observa que as pistas que já se apresentavam nos estágios de docência, seguiam se desdobrando e o faziam pensar possíveis modos de proceder em aula... porém, também pensava que a aula não estava somente em uma sala de uma instituição de ensino, a aula começa em diferentes momentos da vida.

A cada nova disciplina ministrada, buscava criar condições para ministrar as aulas, e essas condições poderiam constituir o plano de experimentação na qual as linhas de composição dos conhecimentos poderiam ser colocadas em variação. Desse modo, poderia se criar condições para o ensino, condições para pesquisar, condições para se constituir corpo-professor.

2.29 - Licenciaturas – Estágio de Docência do Doutorado em Educação em Ciências (PPGQVS/UFRGS)

- Instituição promotora: Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) - Departamento de Ensino e Currículo;
- Disciplina ministrada: Teorias de Currículo;
- Prof. supervisor: Samuel E. L. Bello;
- Estagiário: Wagner Ferraz;
- Período: 28/03 a 01/08/2017 (2017/01);
- Horário: 10:30h às 12:10h;
- Local: FACED/UFRGS – Porto Alegre (RS – Brasil);
- CH: 30 h. de estágio.

2.30 - Pensando *com* as práticas

Mais um estágio de docência onde devia-se ministrar aula para alunos(as) de diferentes licenciaturas. Não ministrava aulas para dizer o que se deveria ensinar, mas se ministrava aulas para tratar da constituição de professores(as) do ensino de alguma disciplina.

Era a primeira vez que atuava na disciplina de *Teorias de Currículo*, sob a supervisão do prof. *Samuel E. L. Bello*, foi necessário olhar para a história da educação e pensar a produção de conhecimento, isso fez com que olhasse um pouco para a história da ciência e, assim, novos estudos foram surgindo. Pensar a produção de conhecimento faz com que se olhe para o método científico. Mas como tratar daquilo que professores(as) produzem no seu dia-a-dia e que tantas vezes é desconsiderado por não passar pela legitimação do método científico? Com as filosofias da diferença pensadas com Nietzsche já se sabe que o conhecimento é criação e que métodos são inventados, então: Quem sabe, podemos inventar um método com o qual se possa pesquisar e criar *com* as práticas?

Após finalizar este estágio, em um encontro do grupo de pesquisa⁴ onde se discutia questões relativas ao estágio, o orientador, *Prof.^o Samuel Bello*, comenta sobre os saberes docentes e indicou o

4 Grupo de pesquisa - Praktiké - Educação e Currículo em Ciências e Matemática: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/2306894215621168>

tema para este corpo-professor. Sugeriu que pesquisasse sobre, para quem sabe, encontrar uma pista. Foi a partir disso que se chegou às racionalidades pedagógicas que são discutidas neste pesquisar-criação.

2.31 - Pós-graduação lato sensu

Curso - Especialização: Dança, Cultura e Educação

- Instituição promotora: Faculdade Sogipa;
- Disciplina ministrada: Metodologia científica da pesquisa em dança;
- Prof.: Wagner Ferraz e Paola Verdun;
- Período: 17/06/2018 e 14 e 15/07/2018;
- Horário: 08:30h às 17:30h;
- Local: Faculdade Sogipa – Porto Alegre;
- CH: 30h.

2.32 - Pós-graduação lato sensu

Curso - Especialização: Dança, Cultura e Educação

- Instituição promotora: Faculdade Sogipa;
- Disciplina ministrada: Corpo e Cultura das diferenças na dança;
- Prof.: Wagner Ferraz;
- Período: 17/06/2018 e 14 e 15/07/2018;
- Horário: 08:30h às 17:30h;
- Local: Faculdade Sogipa – Porto Alegre;
- CH: 20h.

2.33 - Pós-graduação lato sensu

Curso - Especialização: Dança, Cultura e Educação

- Instituição promotora: Faculdade Sogipa;
- Disciplina ministrada: Dança Educação;
- Prof.: Wagner Ferraz e Juliana Vicari;
- Período: 24 e 25/11/2018 e 15/12/2018;
- Horário: 08:30h às 17:30h;
- Local: Faculdade Sogipa – Porto Alegre;
- CH: 30h.

2.34 - Pós-graduação lato sensu

Curso - Especialização: Dança, Cultura e Educação

- Instituição promotora: Faculdade Sogipa;
- Disciplina ministrada: Vivências em dança e pesquisa de movimento;
- Prof.: Wagner Ferraz e prof^{as}. Anette Lubisco, Juliana Vicari e Paola Verdun;
- Período: 16 e 17/03/2019 e 13 e 14/04/2019;
- Horário: 08:30h às 17:30h;
- Local: Faculdade Sogipa – Porto Alegre;
- CH: 40h.

2.35 - Pensando *com* as práticas

As disciplinas ministradas em um curso de dança para artistas e professores(as) o colocaram no exercício de pensar os modos de pesquisar. A própria produção de movimento dançante já pode compor um processo de pesquisa, porém nem todos(as) no campo da dança

vêm isso desse modo. Há força na imagem de que uma pesquisa só se faz com o método científico, só assim se produz conhecimento, pois precisa-se comprovar algo. Mas era justamente isso que o corpo-professor tencionava nas aulas, em todas as quatro disciplinas citadas anteriormente. Existem muitos modos de produzir conhecimento, e é possível produzir um método no qual se leve em consideração os corpos, os movimentos, as criações, as práticas... Mas ainda é predominante a máxima cartesiana de bem conduzir a razão para que se possa chegar à verdade nas ciências. Então, precisa-se investir no corpo, no plano de experimentação, compor com linhas, olhar para as práticas que se exercita (pensar também é uma prática, assim como dançar e olhar) e pesquisar com elas, criar... produzir conhecimento, repensar os métodos, não se trata de negá-los, mas pensar com...

2.36 - Extensão Universitária

Curso de extensão - Gestão das Artes Circenses

- Instituição promotora: Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFSul) – Porto Alegre;
- Disciplina ministrada: Estudos do Corpo;
- Prof.: Wagner Ferraz;
- Período: 27/11/2018 e 04 e 11/12/2018;
- Horário: 18:20h às 21:40h;
- Local: IFSul – Campus Porto Alegre/RS;
- CH: 12h.

2.37 - Pensando *com* as práticas

No curso em questão, ele trabalhou com artistas e professores(as) que atuam meios não formais e/ou com educação não formal. Elas e eles remetem a outros territórios, outras questões, outra arte, mas o tema da disciplina é bem familiar para todos(as). Precisa-se variar os modos de operar, os modos de tratar das questões levantadas com o tema, precisa-se compor outro plano de experimentação, feito de linhas dessas circunstâncias. Um corpo-professor precisa olhar para as práticas que exercita, precisa olhar para si para repensar seus fazeres docentes e artísticos... um corpo-professor está em constante constituição e isso compõe sua formação, e esta vem a ser seus processos de experimentação. Um corpo-professor dança a vida!

3

CURSOS MINISTRADOS E OUTRAS AÇÕES

3.1 - Curso livre

Educação Criadora: Práticas Corporais e Ludopedagógicas

Módulo I – 1ª Edição

- Instituições promotoras: Estudos do Corpo; Pequenes: Arte e Educação; CANTO: Cultura e Arte;
- Profs.: Wagner Ferraz e Fernanda Bertoncello Boff;
- Período: 23, 24, 25 e 26/01/2017;

- Horário: 09h às 12h;
 - Local: Sala Rony Leal do Centro Cultural Usina do Gasômetro – Porto Alegre/RS;
 - CH: 12h.
- <https://www.educacaocriadora.com/moacutedulo-i---lordf-ediccedilatildeo.html>

3.2 - Curso livre

Educação Criadora: Práticas Corporais e Ludopedagógicas

Módulo I – 2ª Edição

- Instituições promotoras: Estudos do Corpo; Pequenes: Arte e Educação; CANTO: Cultura e Arte;
 - Profs.: Wagner Ferraz e Fernanda Bertoncetto Boff;
 - Período: 01 e 08/04/2017;
 - Horário: 09h às 12h e das 14 às 18h;
 - Local: Sala Rony Leal do Centro Cultural Usina do Gasômetro – Porto Alegre;
 - CH: 14h.
- www.educacaocriadora.com

3.3 - Curso livre

Educação Criadora: Práticas Corporais e Ludopedagógicas

Módulo I – 3ª Edição

- Instituições promotoras: Estudos do Corpo; Pequenes: Arte e Educação; CANTO: Cultura e Arte;
 - Profs.: Wagner Ferraz e Fernanda Bertoncetto Boff;
 - Período: 24 e 25/01/2018;
 - Horário: 09h às 12h e das 14 às 18h;
 - Local: Sala Cecy Frank – Casa de Cultura Mario Quintana – Porto Alegre;
 - CH: 14h.
- www.educacaocriadora.com

3.4 - Curso livre

Educação Criadora: Práticas Corporais e Ludopedagógicas

Módulo I – 4ª Edição

- Instituições promotoras: Estudos do Corpo; Pequenes: Arte e Educação; CANTO: Cultura e Arte;
 - Profs.: Wagner Ferraz e Fernanda Bertoncetto Boff;
 - Período: 28 e 29/04/2018;
 - Horário: 09h às 12h e das 14 às 18h;
 - Local: Sala Marcos Barreto – Casa de Cultura Mario Quintana – Porto Alegre;
 - CH: 14h.
- www.educacaocriadora.com

3.5 - Curso livre

Educação Criadora: Práticas Corporais e Ludopedagógicas

Módulo I – 5ª Edição

- Instituições promotoras: Estudos do Corpo; Pequenes: Arte e Educação.
- Profs.: Wagner Ferraz e Fernanda Bertoncetto Boff;
- Período: 21 e 22/07/2018;
- Horário: 09h às 12h e das 14 às 18h;
- Local: Sala Marcos Barreto – Casa de Cultura Mario Quintana – Porto Alegre;
- CH: 14h.

- Obs.: Curso ministrado em parceria com Fernanda Bertoncello Boff.
www.educacaocriadora.com

3.6a - Curso livre

Educação Criadora: Práticas Corporais e Ludopedagógicas

Módulo I – 6ª Edição

- Instituições promotoras: Estudos do Corpo; Pequenices: Arte e Educação; Secretaria de Cultura de NH e Pró Dança de NH;
- Profs.: Wagner Ferraz e Fernanda Bertoncello Boff;
- Datas e horários:
 - 25/04/2019: das 19h às 22:15h;
 - 26/04/2019: das 19h às 22:15h;
 - 27/04/2019: das 8:30h às 12:00h (manhã) e das 13h às 17h (tarde);
- Local: Auditório Kinho Nazário - Casa das Artes – Novo Hamburgo/RS;
- CH: 14h.
- Obs.: Curso ministrado em parceria com Fernanda Bertoncello Boff e fez parte da programação da 1ª Semana da Dança de NH (RS).
www.educacaocriadora.com

3.6b - Curso livre

Educação Criadora: Práticas Corporais e Ludopedagógicas

Módulo I – 7ª Edição

- Instituições promotoras: Estudos do Corpo; Pequenices: Arte e Educação.
- Profs.: Wagner Ferraz e Fernanda Bertoncello Boff;
- Período: 21 e 22/07/2018;
- Horário: 09h às 12h e das 14 às 18h;
- Local: Estúdio Amplo – Porto Alegre/RS;
- CH: 14h.
www.educacaocriadora.com

3.6c - Curso livre

Educação Criadora: Práticas Corporais e Ludopedagógicas

Módulo II – 2ª Edição

- Instituições promotoras: Estudos do Corpo; Pequenices: Arte e Educação.
- Profs.: Wagner Ferraz e Fernanda Bertoncello Boff;
- Período: 08 e 09/06/2019;
- Horário: 09h às 12h e das 14 às 18h;
- Local: Estúdio Amplo – Porto Alegre/RS;
- CH: 14h.
www.educacaocriadora.com

3.7 - Pensando *com* as práticas

Educação Criadora não é uma expressão nova, muitos já utilizaram, mas no curso aqui citado, essa noção se constitui de *experimentação, variação, movimento e singularidade*, algo produzido em parceria com *Fernanda Bertoncello Boff* e com discussões já tratadas desde o *Mestrado em Educação*, por este corpo-professor, e que perpassam as disciplinas apresentadas neste inventário.

Muitos professores(as) e artistas já passaram pelas edições

deste curso e o desafio é: se lançar na experimentação de atividades de movimento, dando atenção a singularidade do corpo que se constitui e *com* isso produzir variações = criar.

3.8 - Curso livre

Um plano de imanência para pesquisar “com” corpos

- Instituição promotora: Estudos do Corpo;
- Prof.: Wagner Ferraz;
- Período: 16, 17 e 18/01/2018;
- Horários: 9h às 12h;
- Local: Auditório do Ateliê Livre – Porto Alegre;
- CH: 9h.

Apoio: Centro Municipal de Dança - SMC Porto Alegre/RS.

<https://www.estudosdocorpo.com/blogue/curso-um-plano-de-imanencia-para-pesquisas-com-corpos>

3.8 - Pensando *com* as práticas

Este curso foi ofertado especificamente para pensar a imanência, para fazer o exercício de pesquisar e pensar com corpos. Com os corpos no encontro com as práticas, com a vida.

3.10 - Workshop

Educação e criação “com” práticas corporais

- Instituição promotora: VII Congresso Internacional de Motricidade, realizado pelo Centro Universitário da Serra Gaúcha (FSG) em Caxias do Sul (RS).
- Prof.: Wagner Ferraz;
- Período: 30/01/2018;
- Horários: 9h às 12h;
- Local: Centro Universitário da Serra Gaúcha (FSG) em Caxias do Sul (RS);
- CH: 9h.

<https://www.estudosdocorpo.com/blogue/vii-congresso-internacional-de-motricidade>

3.11 - Oficina

Educação em Dança: didática e criação

- Instituição promotora: Universidade Estadual de Santa Catarina - Evento: Curso de Atualização de Professores de Educação Física Escolar (CAPEFE) - 5ª edição (2018): Dança na Educação Física: ritmo e movimento na escola.
- Prof.: Wagner Ferraz;
- Período: 26/10/2018;
- Horário: 10:30h às 12h e das 16h às 18h;
- Local: UDESC – Florianópolis/SC;
- CH: 3:30 h.

3.12 - Oficina

Dança na Escola: Pistas para uma Educação Criadora

- Instituição promotora: Universidade Estadual de Santa Catarina - Evento: Curso de Atualização de Professores de Educação Física Escolar (CAPEFE) - 5ª edição (2018): Dança na Educação Física: ritmo e movimento na escola.
- Prof.: Wagner Ferraz;

- Período: 26/10/2018;
- Horário: 9h às 10h;
- Local: UDESC – Florianópolis/SC;
- CH: 1h;

3.13 - Ação Educativa (oficina)

Corpos da diferença: educação, criação e experimentação

- Instituição promotora: Sesc Porto Alegre
- Prof.: Wagner Ferraz;
- Período: 28/06/2017;
- Horário: 13:30h às 17:30h;
- Local: Sede Campestre do SESC – Porto Alegre/RS;
- CH: 04h.

3.14 - Ação Educativa (oficina)

Educação e criação com práticas corporais (online)

- Instituição promotora: Sesc Porto Alegre
- Prof.: Wagner Ferraz;
- Período: 15 e 16/08/2017 e 29/08/2017;
- Horário: 14h às 15h;
- Local: Sesc Alberto Bins – Porto Alegre/RS;
- CH: 03h.

3.15 - Pensando *com* as práticas

Educação criadora, pensar *com*, composição, criação são elementos elencados para serem tratados *com* dança, *com* práticas corporais e *com* educação... Eis algumas pistas para a tese. As questões do pesquisar-criação que se compõe durante o doutorado já estão mais explícitas nas ações realizadas pelo corpo-professor nos últimos anos. A pesquisa de doutorado não está longe ou fora da vida, a pesquisa constitui a vida do corpo-professor, isso se torna muito caro nesse processo de pesquisar-criar.

3.16 - Aulas – Professor Convidado - 2016

Curso de Formação de Atores da Casa de Teatro de Porto Alegre

- Instituição promotora: Casa de Teatro de Porto Alegre;
- Disciplina: Expressividade corporal e dança;
- Prof^ª.: Carlota Albuquerque;
- Prof. estagiário: Wagner Ferraz;
- Período: 06/04/2016 a 24/08/2016;
- Horário: 18:30h às 22:45h;
- Local: Teatro do Museu do Trabalho – Porto Alegre/RS;
- CH: 80h.

3.17 - Aulas – Professor Convidado - 2017

Curso de Formação de Atores da Casa de Teatro de Porto Alegre

- Instituição promotora: Casa de Teatro de Porto Alegre;
- Disciplina: Poéticas do Corpo;
- Prof^ª.: Carlota Albuquerque;

- Prof. convidado: Wagner Ferraz;
- Período: 03/05/2017 a 23/08/2017;
- Horário: 18:30h às 22:45h;
- Local: Teatro do Museu do Trabalho – Porto Alegre/RS;
- CH: 64h.

3.18 - Aulas – Professor Convidado - 2018

Curso de Formação de Atores da Casa de Teatro de Porto Alegre

- Instituição promotora: Casa de Teatro de Porto Alegre;
- Disciplina: Poéticas do Corpo;
- Prof^a.: Carlota Albuquerque;
- Prof. convidado: Wagner Ferraz;
- Período: 08/05/2018 a 14/08/2018;
- Horário: 18:30h às 22:45h;
- Local: Teatro do Museu do Trabalho – Porto Alegre/RS;
- CH: 64h.

3.19 - Aulas – Professor Convidado - 2019

Curso de Formação de Atores da Casa de Teatro de Porto Alegre

- Instituição promotora: Casa de Teatro de Porto Alegre;
- Disciplina: Poéticas do Corpo;
- Prof^a.: Carlota Albuquerque;
- Prof. convidado: Wagner Ferraz;
- Período: 03/04/2019 a 31/08/2019;
- Horário: 18:30h às 22:45h;
- Local: Teatro do Museu do Trabalho – Porto Alegre/RS;
- CH: 72h.

3.20 - Pensando *com* as práticas

É sempre um prazer, para este corpo-professor, atuar como convidado no *Curso de Formação de Atores da Casa de Teatro de Porto Alegre (RS)*, um prazer trabalhar com a diretora e coreógrafa *Carlota Albuquerque*, um prazer trabalhar com estudantes de teatro. Nesse clima de satisfação, busca-se muito brincar nas aulas, não se preocupar com resultados a serem alcançados, mas dar espaço para o processo, com aquilo que está se dando, está acontecendo, com aquilo que está sendo composto... Por isso precisa-se romper com a hegemonia de se chegar ao resultado final esperado, idealizado... precisa-se deixar acontecer, por isso propõe-se brincar com movimentos, com dança, com os corpos, com tecnologia... Assumir que não se sabe o que vai acontecer, apesar de se ter desejos, apesar das idealizações baterem na porta todos os dias. Sabe-se que se está em experimentação, com isso dá-se atenção ao processo e observa-se o que vai sendo delineado por todas as condições e circunstâncias. **Aí, aproveita-se todos os elementos que surgem e parte-se para compor com movimento e audiovisual, realizar operações que ordenam e desordenam tudo o que está em jogo. Sempre se cria aquilo que não se imaginava criar... um processo de pesquisar e criar, pesquisa-se consigo mesmo, com o corpo, com movimentos, com luz, com imagens, com som, com os outros, com editor de imagem... em experimentação,**

| em variação...

3.21 - Oficina

Cartografando corpos e movimentos

- Instituição promotora: Aula inaugural do curso de Licenciatura em Dança - UFSM, Santa Maria (RS);
- Prof.: Wagner Ferraz;
- Período: 06/03/2016;
- Horários: 14h às 17h;
- Local: CEFID/UFSM em Santa Maria (RS);
- CH: 3h.

3.22 - Oficina

Cartografar corpos dançantes: entre pesquisa e criação artística/acadêmica

- Instituição promotora: Semana Recepção Dança-UFPel, realizado pelo Curso de Licenciatura em Dança da UFPel em Pelotas (RS).
- Prof.: Wagner Ferraz;
- Período: 14/03/2016;
- Horários: 17h às 20h;
- Local: Tablado – Centro de Artes/UFPel em Pelotas (RS);
- CH: 3h.

3.23 - Workshop

Cartografar corpos: método, pesquisa e criação “com”

- Instituição promotora: Maratona da Dança 2017 – Secretaria Municipal de Cultura de Porto Alegre e Centro de Dança
 - Prof.: Wagner Ferraz;
 - Período: 23/03/2017;
 - Horários: 14h às 17h;
 - Local: Centro Municipal de Cultura – Auditório do Ateliê Livre em Porto Alegre (RS);
 - CH: 3h.
- <https://www.estudosdocorpo.com/blogue/cartografar-corpos-metodo-pesquisa-e-criacao-com>

3.24 - Workshop

Linhas de variação dos corpos

- Instituição promotora: Maratona da Dança 2018 – Secretaria Municipal de Cultura de Porto Alegre e Centro de Dança
 - Prof.: Wagner Ferraz;
 - Período: 25/03/2018;
 - Horários: 14h às 17h;
 - Local: Centro Municipal de Cultura – Auditório do Ateliê Livre em Porto Alegre (RS);
 - CH: 3h.
- <https://www.estudosdocorpo.com/blogue/estudos-do-corpo-na-maratona-da-danca-2018>

3.25 - Pensando *com* as práticas

|

Com as propostas de *Cartografar Corpos*, iniciadas nos *Es-*

tudos do Corpo, um corpo-professor pensa os modos de pesquisar, métodos de pesquisa, possibilidades de criar ao pesquisar... coloca-se no exercício de pesquisar, pensar, artistar, escrever, pesquisar com corpos... Criação, método, variação, processo são elementos marcantes para este pesquisar-criação. Precisa-se manter o movimento, algo que *com a dança* podemos fazer até nas pausas.

3.26 - Apresentação - Seminário Corpos e práticas

- Instituição promotora: Seminários Híbridos no Circo Híbrido – Porto Alegre (RS);
- Prof.: Wagner Ferraz;
- Período: 26/07/2019;
- Horários: 19:30h às 21:30h;
- Local: Circo Híbrido – Porto Alegre (RS);
- CH: 2h.

3.27 - Pensando *com* as práticas

As discussões acerca de corpos e práticas foram realizadas nos *Encontros para práticas estudos*⁵ dos *Estudos do Corpo*, porém, no final do primeiro semestre de 2019, um pouco dessa discussão foi apresentada no seminário citado. Essa circunstância possibilitou pensar que o processo de pesquisar é vivo, está em movimento, pois não se apresentou certezas, mas sim o movimento que se tem feito nos estudos. E é isso que interessa em um pesquisar-criação, o processo, os movimentos que se faz...

4 TRABALHOS ARTÍSTICOS REALIZADOS

4.1 - Espetáculo

OSCARito – vídeo e dança

- Instituição promotora: Casa de Teatro de Porto Alegre 2016; Curso de Formação de Atores da Casa de Teatro de Porto Alegre; Disciplina: Expressividade corporal e dança;
- Prof.^a da disciplina: Carlota Albuquerque;
- Direção do espetáculo: Wagner Ferraz;
- Coreografia: Wagner Ferraz e elenco;
- Orientação dos [vídeo]dança: Wagner Ferraz
- Estreia: 24/08/2016;
- Local: Teatro do Museu do Trabalho - Porto Alegre/RS.



Figura 01: Imagem de divulgação do espetáculo “OSCARito - vídeo e dança” (2016)

5 Série de encontros para estudos realizados semanalmente desde 2012/01.

4.2 - Espetáculo

NuCinema – vídeo e dança

- Instituição promotora: Casa de Teatro de Porto Alegre 2017; Curso de Formação de Atores da Casa de Teatro de Porto Alegre; Disciplina: Disciplina: Poéticas do Corpo;
- Prof^ª. da disciplina: Carlota Albuquerque;
- Direção do espetáculo: Wagner Ferraz;
- Coreografia: Wagner Ferraz e elenco;
- Orientação dos [vídeo]dança: Wagner Ferraz
- Estreia: 23/08/2017;
- Local: Teatro do Museu do Trabalho - Porto Alegre/RS.



Figura 02: Imagem de divulgação do espetáculo “NuCinema - vídeo e dança” (2017)

4.3 - Espetáculo

DanceiLakê – vídeo e dança

- Instituição promotora: Casa de Teatro de Porto Alegre 2018; Curso de Formação de Atores da Casa de Teatro de Porto Alegre; Disciplina: Disciplina: Poéticas do Corpo;
- Prof^ª. da disciplina: Carlota Albuquerque;
- Direção do espetáculo: Wagner Ferraz;
- Coreografia: Wagner Ferraz e elenco;
- Orientação dos [vídeo]dança: Wagner Ferraz;
- Estreia: 14/08/2018;
- Local: Teatro do Museu do Trabalho - Porto Alegre/RS.



Figura 03: Imagem de divulgação do espetáculo “DanceiLakê” (2018)

4.4 - Espetáculo

Epidemia da Dança

- Instituição promotora: Casa de Teatro de Porto Alegre 2019; Curso de Formação de Atores da Casa de Teatro de Porto Alegre; Disciplina: Disciplina: Poéticas do Corpo;
- Prof^ª. da disciplina: Carlota Albuquerque;

- Direção do espetáculo: Wagner Ferraz;
- Coreografia: Wagner Ferraz e elenco;
- Orientação dos [vídeo]dança: Wagner Ferraz;
- Estreia: 31/08/2019;
- Local: Teatro do Museu do Trabalho - Porto Alegre/RS.



Figura 04: Imagem de divulgação do espetáculo “Epidemia da Dança” (2019)

4.5 - Pensando *com as práticas*

O processo de criação artística pode ser uma constante constituição de um plano de experimentação, pois nesse caso, não se preocupa tanto com o que se sabe, com uma base de conhecimento, com uma ciência empregada na arte, como modo de garantir efetividade de uma produção, mas sim, pensa-se na constituição de um plano no qual a experimentação é tão necessária quanto respirar.

Durante os processos de criação desses quatro espetáculos, buscava-se compor um plano de experimentação feito de movimentos dançantes. Os espetáculos não foram compostos parte por parte, mas, por uma multiplicidade de elementos que foram operacionalizados até constituir um esqueleto do trabalho artístico. Não se trata de um esqueleto feito de partes articuláveis para compor um todo com hierarquias, mas trata-se de partes (elementos) articuláveis com múltiplos encaixes, de uma multiplicidade em movimentos.

Desse modo, ao olhar para esse esqueleto, segue-se compondo o trabalho, criando outras camadas móveis, que vão fazendo e refazendo esse esqueleto. O esqueleto não é base, não é estrutura, não é essência, não é apoio, mas é plano. As camadas não são complementos, não são evoluções, mas são constituintes do plano. As partes não são pedaços incompletos, não são chaves para achar respostas, não são peças extremamente definidas de um quebra-cabeça, mas são elementos que vão variando e possibilitando movimentos na composição.

Assim, se produz um esqueleto do espetáculo, coloca-se tudo para dançar e se compõe um plano de experimentação. Do mesmo modo pode-se pensar isso no pesquisar-criação.

4.6 - Performance

Linhas de variação

- Instituição promotora: Projeto Devir/2018;
- Direção, cinegrafia e fotos do Projeto Devir: Lu Trevisan;
- Performer: Wagner Ferraz;
- Realizado: 10/12/2018;
- Local: Teatro de Arena - Porto Alegre/RS.



Figuras 05, 06 e 07: Imagens da performance “Linhas de Variação” (2018)

4.7 - Performance

Linhas de variação – apresentação do TCC Licenciatura em Dança/UFRGS

- Instituição promotora: Apresentação de Trabalho de Conclusão do Curso (TCC) de Licenciatura em Dança/ UFRGS;
- Performer: Wagner Ferraz;
- Realizado: 15/01/2018;
- Local: ESEFID/UFRGS - Porto Alegre (RS – Brasil);
- Obs.:** O TCC foi orientado pela Prof^a. Flávia Pilla do Valle (ESEFID/UFRGS) e a performance foi realizada durante a apresentação do TCC.



Figura 08: performance “Linhas de Variação” (2018)

4.8 - Mostra de processo

Cartografar corpos a dançar

- Instituição promotora: Apresentação de Trabalho de Conclusão do Curso de Licenciatura em Dança/ UFRGS;
- Criação e direção do processo dançante: Wagner Ferraz
- Artistas/criadores: Bruna R. Ketzer; Guilherme Torres; Laís Auler;
- Período: 05/01/2018 (sexta-feira);
- Horário: 16 horas;
- Local: Sala Morgada Cunha – ESEFID/UFRGS - Porto Alegre (RS – Brasil).

Obs.: O TCC foi orientado pela Prof^a. Flávia Pilla do Valle (ESEFID/UFRGS) e a Mostra de Processo fez parte da apresentação do TCC. As aulas em que



Figura 09: divulgação da Mostra de Processo “Cartografar Corpos a Dançar” (2018).

o processo dançante foi criado, foram realizadas na Sala Terpsí (coordenada por diretora e coreógrafa Carlota Albuquerque) no Museu do Trabalho (POA/RS) e no CEEM – Centro de Exercício e Estimulação Motora – (Coordenado pelo Profª Drª Rosilene Moraes Diehl) (POA/RS - Brasil).

<https://www.estudosdocorpo.com/blogue/mostra-de-processo-cartografar-corpos-a-dancar>

4.9 - Performance

Não venha me assistir

Não venha me assistir: talvez seja uma dança (2012)

Performance

Porto Alegre/RS – Brasil

Performer: Wagner Ferraz

Não venha me assistir: talvez seja uma dança (2013)

Performance

Buenos Aires e Tigre – Argentina

Performer: Wagner Ferraz

Não venha me assistir (2014)

Performance

Festival Solidão Agosto – 3ª edição

Porto Alegre – RS - BRASIL

Performers: Wagner Ferraz, Anderson Luiz de Souza e Lu Trevisan

Programação disponível: <http://radioputzgrila.com.br/site/festival-independente-arte-e-solidao-invadem-capital-portoalgrese-final-de-semana/>

Não venha me assistir (2018)

Performance

Bienal do Jogo: Múltiplos e Corpos – FACED/UFRGS

Porto Alegre – RS - BRASIL

Performer: Wagner Ferraz

Obs.: Essa performance foi criada para a pesquisa de mestrado em Educação no ano de 2012, posteriormente foi realizada nos anos de 2013, 2014 e 2018.



Figura 10:

“Vídeo Não venha me assistir: talvez seja uma dança”.

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ZjlBw7NZfbM&feature=youtu.be>

4.10 - Performance

Para não vender um jardim

- Instituição promotora: Disciplina: Estudos Contemporâneos em Dança do Curso de Licenciatura em Dança - ESEFID/UFRGS;
- Performer: Wagner Ferraz;
- Orientação: Carla Vendramin;
- Realizado: 2015;
- Local: Jardim Botânico de Porto Alegre (RS - Brasil).



Figura 11: imagem da performance “Para não vender o jardim” (2018).
Foto: Anderson Luiz de Souza.

4.11 - Performance

Voto de Silêncio

- Instituição promotora: Estudos do Corpo;
- Performer: Wagner Ferraz;
- Realizado: 2015 e 2016;
- Local: Porto Alegre (RS - Brasil).



Figura 12: imagem da performance “Voto de Silêncio” (2015-2016).

4.12 - Trabalho visual

Cálculos da dor

- Instituição promotora: Exposição Entre Corpos – Espaço Cultural Feevale;
- Artista: Wagner Ferraz;
- Obra: Cálculos renais, estojo plástico – dimensão variável;
- Ano: 2016;
- Local de exposição: Novo Hamburgo (RS - Brasil).

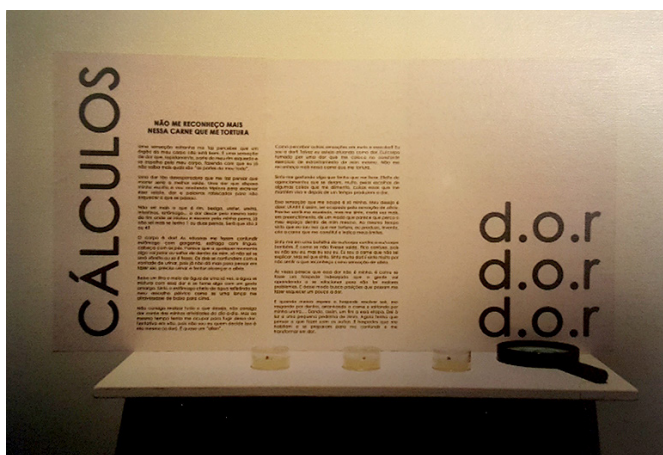


Figura 13: imagem do trabalho visual “Cálculos da dor” na exposição “Entre Corpos” (2016).

4.13 - Performance

Cálculos do Corpo – in Mostra Esboços e Promessas

- Instituição promotora: Disciplina Composição Coreográfica II do Curso de Licenciatura em Dança – ESEFID/UFRGS – ministrada pela Prof^ª. Dr^ª. Luciana Paludo;
- Performer: Wagner Ferraz;
- Orientação: Lucina Paludo;
- Ano: 2016;
- Local: Sala 209 da Usina do Gasômetro - Porto Alegre (RS - Brasil).



Figura 14: imagem da performance “Cálculos da corpo” in “Mostra Esboços e Promessas” (2016).

4.14 - Trabalho visual

Aula de Anatomia em 7 lições

- Instituição promotora: Exposição (Des)fronteiras – Espaço Cultural Feevale;
- Artista: Wagner Ferraz
- Obra: Papel, colagem, barbante e escrita – dimensão variável;
- Ano: 2017;
- Local de exposição: Novo Hamburgo (RS - Brasil).

4.15 - Pensando *com* as práticas

O ato de performar/dançar coloca esse corpo-professor em ação. Faz-se a escolha das ações, se lança na experimentação e vai se compondo com tudo o que pode acontecer. Performar/dançar dá espaços para as surpresas acontecerem, para a experimentação e para os movimentos de composição.

5.1 - Orientação de artigo de final de curso

- Instituição: CAPACITAR – Centro de Ensino Superior;
- Curso: Pós-Graduação Lato Sensu – Especialização em Psicomotricidade e ludopedagogia na educação infantil e anos iniciais;
- Aluno(a): Andressa Fassbinder dos Santos;
- Título do trabalho: O brincar como possibilidade psicomotora e pedagógica na Educação Física dos anos iniciais;
- Orientador: Wagner Ferraz;
- Ano: 2015;
- Local: Novo Hamburgo (RS - Brasil).

5.2 - Orientação de artigo de final de curso

- Instituição: CAPACITAR – Centro de Ensino Superior;
- Curso: Pós-Graduação Lato Sensu – Especialização em Ludopedagogia e literatura aplicadas à educação infantil e anos iniciais;
- Aluno(a): Marcia Elisa Heck Thiele;
- Título do trabalho: Um novo jeito de ler: a ludicidade cênica na mediação de leitura para crianças de zero a três anos;
- Orientador: Wagner Ferraz;
- Ano: 2015;
- Local: Novo Hamburgo (RS - Brasil).

5.3 - Orientação de artigo de final de curso

- Instituição: CAPACITAR – Centro de Ensino Superior;
- Curso: Pós-graduação Lato Sensu em Educação Especial Inclusiva com Ênfase em Neuroeducação;
- Aluno(a): Gabriela Fiorini;
- Título do trabalho: O currículo na perspectiva da in/exclusão em educação;
- Orientador: Wagner Ferraz;
- Ano: 2017;
- Local: Caxias do Sul (RS - Brasil).

5.4 - Orientação de artigo de final de curso

- Instituição: CAPACITAR – Centro de Ensino Superior;
- Curso: Pós-Graduação Lato Sensu – Especialização em Educação especial inclusiva com ênfase em neuroeducação;
- Aluno(a): Juliana de Jesus Domingos;
- Título do trabalho: Processos inclusivos em educação física: currículo, cultura corporal e o desempenho psicomotor e socioafetivo;
- Orientador: Wagner Ferraz;
- Ano: 2016;
- Local: Novo Hamburgo (RS - Brasil).

5.5 - Orientação de artigo de final de curso

- Instituição: CAPACITAR – Centro de Ensino Superior;
- Curso: Pós-Graduação Lato Sensu – Especialização em Psicomotricidade e

- ludopedagogia na educação infantil e nos anos iniciais;
- Aluno(a): Neusa Teresinha França;
 - Título do trabalho: A psicomotricidade como apoio pedagógico;
 - Orientador: Wagner Ferraz;
 - Ano: 2016;
 - Local: Novo Hamburgo (RS - Brasil).

5.6 - Orientação de monografia de final de curso

- Instituição: Faculdade de Educação – FACED/UFRGS – Escola de Gestores;
- Curso: Pós-Graduação Lato Sensu em Coordenação Pedagógica – 2ª edição;
- Aluno(a): June Ely Chies;
- Título do trabalho: A afetividade como elemento importante para aprendizagem de alunos de ensino médio;
- Orientador: Wagner Ferraz;
- Ano: 2016;
- Local: Santa Maria (RS - Brasil).

5.7 - Orientação de monografia de final de curso

- Instituição: Faculdade de Educação – FACED/UFRGS – Escola de Gestores;
- Curso: Pós-Graduação Lato Sensu em Coordenação Pedagógica – 2ª edição;
- Aluno(a): Vera Lúcia Tunes Espíndola;
- Título do trabalho: A construção da pesquisa no ensino médio através do Seminário Integrado: desafios e possibilidades;
- Orientador: Wagner Ferraz;
- Ano: 2016;
- Local: Santa Maria (RS - Brasil).

5.8 - Orientação de monografia de final de curso

- Instituição: Faculdade de Educação – FACED/UFRGS – Escola de Gestores;
- Curso: Pós-Graduação Lato Sensu em Coordenação Pedagógica – 2ª edição;
- Aluno(a): Maria Inês Oliveira de Athayde;
- Título do trabalho: Avaliação da relação entre desempenho escolar e planejamento de ensino: estudo de caso em uma escola pública de Santa Maria – RS;
- Orientador: Wagner Ferraz;
- Ano: 2016;
- Local: Santa Maria (RS - Brasil).

5.9 - Orientação de monografia de final de curso

- Instituição: Faculdade de Educação – FACED/UFRGS – Escola de Gestores;
- Curso: Pós-Graduação Lato Sensu em Coordenação Pedagógica – 2ª edição;
- Aluno(a): Eder Henriques de Matos;
- Título do trabalho: Avaliação no Ensino Médio: Projeto Político Pedagógico em Escolas Públicas Estaduais de Santa Maria;
- Orientador: Wagner Ferraz;
- Ano: 2016;
- Local: Santa Maria (RS - Brasil).

5.10 - Orientação de monografia de final de curso

- Instituição: Faculdade de Educação – FACED/UFRGS – Escola de Gestores;
- Curso: Pós-Graduação Lato Sensu em Coordenação Pedagógica – 2ª edição;

- Aluno(a): Maristela Dotto Sonego;
- Título do trabalho: O lúdico nos anos iniciais;
- Orientador: Wagner Ferraz;
- Ano: 2016;
- Local: Santa Maria (RS - Brasil).

5.11 - Orientação de monografia de final de curso

- Instituição: Faculdade de Educação – FACED/UFRGS – Escola de Gestores;
- Curso: Pós-Graduação Lato Sensu em Coordenação Pedagógica – 2ª edição;
- Aluno(a): Ivanez de Deus;
- Título do trabalho: O papel do coordenador pedagógico no apoio ao trabalho do professor no atendimento aos alunos com dificuldades de aprendizagem;
- Orientador: Wagner Ferraz;
- Ano: 2016;
- Local: Santa Maria (RS - Brasil).

5.12 - Orientação de monografia de final de curso

- Instituição: Faculdade de Educação – FACED/UFRGS – Escola de Gestores;
- Curso: Pós-Graduação Lato Sensu em Coordenação Pedagógica – 2ª edição;
- Aluno(a): Valéria de Almeida Savian;
- Título do trabalho: Progressão continuada de 1º ao 3º ano dos anos iniciais do ensino fundamental;
- Orientador: Wagner Ferraz;
- Ano: 2016;
- Local: Santa Maria (RS - Brasil).

5.13 - Orientação de monografia de final de curso

- Instituição: Faculdade de Educação – FACED/UFRGS – Escola de Gestores;
- Curso: Pós-Graduação Lato Sensu em Coordenação Pedagógica – 2ª edição;
- Aluno(a): Zuleyka da Silva Duarte;
- Título do trabalho: Projeto político pedagógico e omnilateralidade: limites e possibilidades;
- Orientador: Wagner Ferraz;
- Ano: 2016;
- Local: Santa Maria (RS - Brasil).

5.14 - Orientação de monografia de final de curso

- Instituição: Faculdade de Educação – FACED/UFRGS – Escola de Gestores;
- Curso: Pós-Graduação Lato Sensu em Coordenação Pedagógica – 2ª edição;
- Aluno(a): Maristela Luisa Stolz Brizzi;
- Título do trabalho: Tecnologias digitais e aprendizagem: interlocuções pedagógicas;
- Orientador: Wagner Ferraz;
- Ano: 2016;
- Local: Santa Maria (RS - Brasil).

5.15 - Pensando *com* as práticas

Nas orientações sempre surgem as discussões sobre teoria e prática, método científico, conhecimento, sobre uma possível comprovação... Nesses momentos um corpo-professor percebe que a pes-

quisa é sempre de final de curso, deveria ser uma pesquisa de curso, em curso, no percurso da formação, deveria constituir o processo de formação e não ser um resultado final. Deveria ser um processo de experimentação de pesquisar, para que com isso se pudesse compor algo. No final do curso precisa-se fazer uma pesquisa, precisa-se “teorizar”, como costumam dizer, e deve-se sempre ser sobre um objeto.

Com isso um corpo-professor pensa que pesquisar é um exercício, uma prática. Assim como discutir, ler, escrever, olhar são práticas, podem ser exercitados no processo de pesquisar. Dançar é uma prática que deixa explícito que podemos manter o movimento.

6

TRABALHOS ARTÍSTICOS REALIZADOS

6.1 - Orientação de trabalho com dança e tecnologia - 2016

- Instituição promotora: Casa de Teatro de Porto Alegre;
- Curso: Curso de Formação de Atores da Casa de Teatro de Porto Alegre;
- Disciplina: Expressividade corporal e dança;
- Prof^a. da disciplina: Carlota Albuquerque;
- Trabalho artístico realizado: [vídeo]dança criado e produzido na disciplina citada;
- Orientador: Wagner Ferraz;
- Período: 2016/01;
- Local: Porto Alegre/RS;
- CH: 80h.

Trabalhos orientados – [vídeos]dança

- 01 - Artista: Aline Neis - [vídeo]dança: Impressões;
- 02 - Artista: Ana Paula Bardini - [vídeo]dança: Feelings;
- 03 - Artista: Ana Weissmann - [vídeo]dança: Passa e Fica;
- 04 - Artista: Caio Lopes - [vídeo]dança: Cronos;
- 05 - Artista: Guilherme Torres - [vídeo]dança: O que acontece comigo;
- 06 - Artista: Jana Azevedo - [vídeo]dança: On foot;
- 07 - Artista: Laís Auler - [vídeo]dança: Reflexos e Reflexões;
- 08 - Artista: Lucas Maciazeki - [vídeo]dança: Romeo;
- 09 - Artista: Lucas Souza - [vídeo]dança: Instinto;
- 10 - Artista: Natália Angelétti - [vídeo]dança: Procura-se;
- 11 - Artista: Natália Monteiro - [vídeo]dança: Meu corpo minha vida;
- 12 - Artista: Yanka Dobrecovic - [vídeo]dança: À l'intérieur.

6.2 - Orientação de trabalho com dança e tecnologia - 2017

- Instituição promotora: Casa de Teatro de Porto Alegre;
- Curso: Curso de Formação de Atores da Casa de Teatro de Porto Alegre;
- Disciplina: Poéticas do Corpo;
- Prof^a. da disciplina: Carlota Albuquerque;
- Trabalho artístico realizado: [vídeo]dança criado e produzido na disciplina citada;
- Orientador: Wagner Ferraz;
- Período: 2017/01;

- Local: Porto Alegre/RS;
- CH: 64h.

Trabalhos orientados – [vídeos]dança

- 01 - Artista: Bruna Centeno - [vídeo]dança: No começo era o movimento;
- 02 - Artista: Bruno Bazzo - [vídeo]dança: Nada é real;
- 03 - Artista: Carolina Sparremberger - [vídeo]dança: Dos pés ao pó;
- 04 - Artista: Felipe Machado - [vídeo]dança: Freedom;
- 05 - Artista: Gabriela Iablonovski - [vídeo]dança: Recesso;
- 06 - Artista: Gabriela Spineli - [vídeo]dança: O revelar da alma;
- 07 - Artista: Guilherme Carravetta De Carli - [vídeo]dança: Twist Contest;
- 08 - Artista: Iluska Moura - [vídeo]dança: Encontro;
- 09 - Artista: Maria Luiza Bufrem - [vídeo]dança: Processando;
- 10 - Artista: Martina Pilau Morsch - [vídeo]dança: Ciclos;
- 11 - Artista: Mateus Gomes Atz - [vídeo]dança: O canto da noite;
- 12 - Artista: Mathiaca Trindade - [vídeo]dança: Raízes Espirituais;
- 13 - Artista: Nathália Severo - [vídeo]dança: (ar)te;
- 14 - Artista: Rafaela Fischer - [vídeo]dança: Vertigem.

6.3 - Orientação de trabalho com dança e tecnologia - 2018

- Instituição promotora: Casa de Teatro de Porto Alegre;
- Curso: Curso de Formação de Atores da Casa de Teatro de Porto Alegre;
- Disciplina: Poéticas do Corpo;
- Prof^a. da disciplina: Carlota Albuquerque;
- Trabalho artístico realizado: [vídeo]dança criado e produzido na disciplina citada;
- Orientador: Wagner Ferraz;
- Período: 2018/01;
- Local: Porto Alegre/RS;
- CH: 64h.

Trabalhos orientados – [vídeos]dança

- 01 - Artista: Alexei Cardoso Goldenberg - [vídeo]dança: Dance Certo Mash Up;
- 02 - Artista: Artur Gaudenzi Luzardo - [vídeo]dança: Quiral;
- 03 - Artista: Cristiano Nascimento - [vídeo]dança: Olhar sobre pés magnéticos;
- 04 - Artista: Ewilylyn Lopes - [vídeo]dança: Varios eus;
- 05 - Artista: Franco Mendes de Souza - [vídeo]dança: O triunfo sobre o passado;
- 06 - Artista: Gabriel Martins - [vídeo]dança: Feito Pedra;
- 07 - Artista: Henrique Barreira Lago - [vídeo]dança: ABBArata;
- 08 - Artista: Leandra Kruger - [vídeo]dança: Toda liberdade tem seu preço;
- 09 - Artista: Luiza Waichel - [vídeo]dança: Sem título;
- 10 - Artista: Natália Ramos Ferreira - [vídeo]dança: Saudade;
- 11 - Artista: Pâmela Manica - [vídeo]dança: Luzidio;
- 12 - Artista: Rafael Dorneles - [vídeo]dança: Reflexos;
- 13 - Artista: Renata Lorenzi - [vídeo]dança: Pecados que não lembro;
- 14 - Artista: Stella Miranda - [vídeo]dança: Experiments;
- 15 - Artista: Yuri Amaral - [vídeo]dança: Me movendo;
- 16 - Artista: Zé passos - [vídeo]dança: “Strike a pose”.

6.4 - Orientação de trabalho com dança e tecnologia - 2019

- Instituição promotora: Casa de Teatro de Porto Alegre;

- Curso: Curso de Formação de Atores da Casa de Teatro de Porto Alegre;
- Disciplina: Poéticas do Corpo;
- Profª. da disciplina: Carlota Albuquerque;
- Trabalho artístico realizado: [vídeo]dança criado e produzido na disciplina citada;
- Orientador: Wagner Ferraz;
- Período: 2019/01;
- Local: Porto Alegre/RS;
- CH: 72h.
- CH: 64h.

Trabalhos orientados – [vídeos]dança

- 01 - Artista: Ana Caroline Silveira de Oliveira - [vídeo]dança: Respingos de Ação e Movimento;
- 02 - Artista: Bruno Mros - [vídeo]dança: Um Ataque de Qualquer Coisa;
- 03 - Artista: Caroline Couto Schmitz - [vídeo]dança: Reação;
- 04 - Artista: Daniele Rodrigues Turmena - [vídeo]dança: My world Blue;
- 05 - Artista: Eduardo Segato - [vídeo]dança: Sozinho em um quarto;
- 06 - Artista: Giuliano Bandeira Gusmão - [vídeo]dança: Reverbera;
- 07 - Artista: Isabela Gimenes Porto - [vídeo]dança: Bug;
- 08 - Artista: Kelvin Finotti - [vídeo]dança: In a cool world;
- 09 - Artista: Leticia de Moraes Arioli - [vídeo]dança: A mulher;
- 10 - Artista: Luísa Bossle - [vídeo]dança: Luísa Bossle;
- 11 - Artista: Mariana Lucena Rizzo - [vídeo]dança: Corredor Polonês;
- 12 - Artista: Shico Menegat - [vídeo]dança: Breu;
- 13 - Artista: Tamires Mora - [vídeo]dança: Eu o Tempo e a Utopia.

6.5 - Pensando *com* as práticas

O processo de orientação dos [vídeos]dança coloca o corpo-professor no exercício de criar condições para que os outros(as) (alunas e alunos) se lancem em experimentação, saber que o acaso toma conta do processo em vários momentos e aquilo que nunca se pensou, surpreendentemente, acontece.

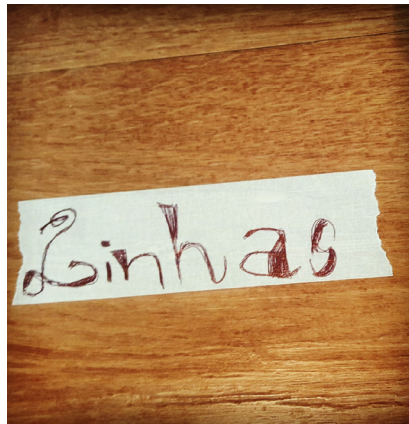
Tem-se um pesquisar cênico que prioriza a experimentação e o (re)arranjo no processo de composição, fazendo uso de tecnologia audiovisual. Desse modo observa-se as singularidades se destacando em cada trabalho criado. Precisa-se pensar menos no resultado e mais na experimentação, no movimento... Precisa-se manter o movimento, se colocar em experimentações com audiovisual e movimento dançante, só assim o trabalho vai se constituindo.

7.1 - Aula de Dança Contemporânea (abordagem somática) - 2017

Cartografar Corpos a Dançar

- Instituição promotora: Estudos do Corpo;
- Prof.: Wagner Ferraz;

- Período: de março a dezembro de 2017;
- Horários: 14h às 17h;
- Local: Sala Terpsí no Museu do Trabalho em Porto Alegre/RS;
- CH: 120h.



Figuras 15, 16 e 17: imagens das aulas “Cartografar Corpos a Dançar” (2017).

7.2 - Aula de Dança Contemporânea (abordagem somática) - 2018

Cartografar Corpos a Dançar

- Instituição promotora: Estudos do Corpo;
- Prof.: Wagner Ferraz;
- Período: de março a dezembro de 2018;
- Horários: 14h às 17h;
- Local: Sala Terpsí no Museu do Trabalho em Porto Alegre/RS;
- CH: 120h.

7.3 - Aula de Dança Contemporânea (abordagem somática) - 2019

Cartografar Corpos a Dançar

- Instituição promotora: Estudos do Corpo;
- Prof.: Wagner Ferraz;
- Período: de março a dezembro de 2019;
- Horários: 14h às 17h;
- Local: Sala Terpsí no Museu do Trabalho em Porto Alegre/RS;
- CH: 120h.

7.4 - Aula de Dança Contemporânea (abordagem somática) - 2020

Cartografar Corpos a Dançar + estudos sobre fásia

- Instituição promotora: Estudos do Corpo;
- Prof.: Wagner Ferraz;
- Período: de março a dezembro de 2020;
- Horários: 18h às 20:30h;
- Local: Sala Terpsí no Museu do Trabalho em Porto Alegre/RS;
- CH: 120h.

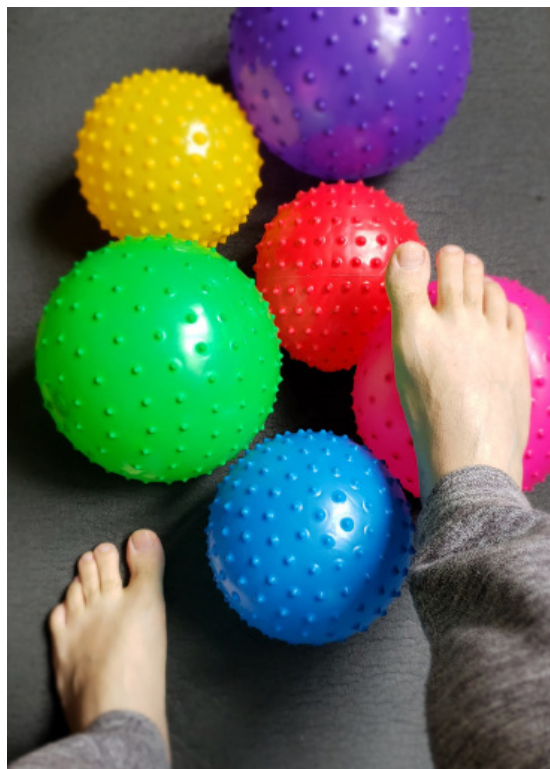
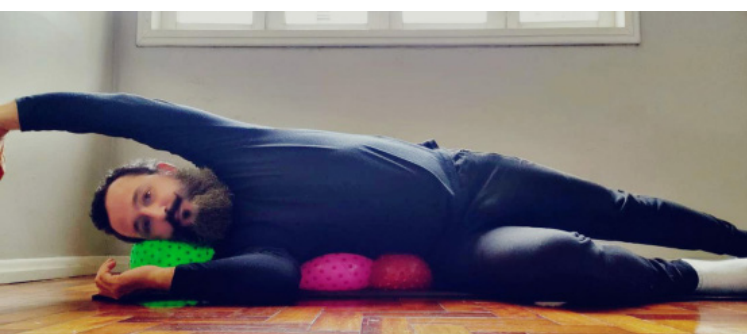
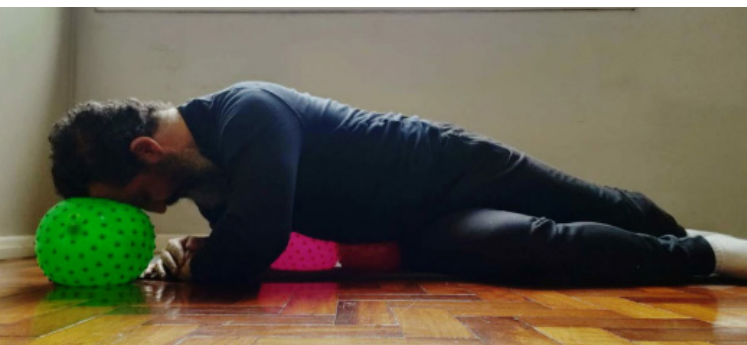
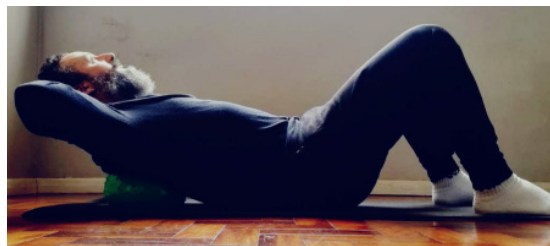
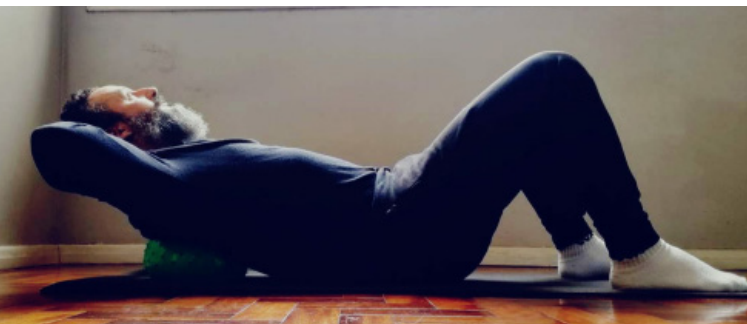
Obs.: As aulas iniciaram presencial e depois passaram para o formato online (em consequência da pandemia do novo coronavírus).

7.5 - Aulas de Mat Pilates - 2019-2020

- Instituição promotora: Estudos do Corpo;
- Prof.: Wagner Ferraz;
- Período: de agosto de 2019 a dezembro de 2020;
- Horários: horários diversos;
- Local: Sala Terpsí no Museu do Trabalho e Estúdio Amplo em Porto Alegre/RS;
- CH: depende da carga horária escolhida por cada aluna(a);
- Obs.: As aulas iniciaram presencial e depois passaram para o formato online (em consequência da pandemia do novo coronavírus).

7.6 - Aulas de Move Flow - 2020

- Instituição promotora: Estudos do Corpo;
- Prof.: Wagner Ferraz;
- Período: de agosto de 2020 a dezembro de 2020;
- Horários: horários diversos;
- Local: atividade online;
- CH: depende da carga horária escolhida por cada aluna(a);
- Obs.: Uma prática somática que estimula as fáscias do corpo com bolinhas texturizadas.



Figuras 18, 19, 20, 21 e 22: imagens das aulas do método “Move Flow” (2020).

7.7 - Pensando *com* as práticas

Nas aulas do *Cartografar Corpos* observa-se a constituição dos corpos em movimentos, a produção de linhas de movimentos que variam, as (des)ordenações ao compor algo dançante e o exercício de olhar para si mesmo através da atenção às sensações. O trabalho voltado para as sensações e linhas de movimento se intensificou à medida que este corpo-professor passou a ministrar aulas de *Pilates* e de *Move Flow*. As linhas de movimento variam constantemente e, é justamente isso que possibilita compor as ações de um corpo.

8

TEXTOS LIVRES PUBLICADOS

8.1 - Pensando Dance Dance - Blog

Textos escritos com espetáculos cênicos, nos quais se faz o exercício de pensar, pesquisar, escrever com dança.

Abaixo seguem alguns textos, mas no blog <https://dancedancebr.weebly.com/>, muitos outros textos estão disponíveis.

FERRAZ, Wagner. Um corpo em exercício de espera. In.: Dance Dance, ano 5, n. 1, 15 nov. 2019, Porto Alegre/RS. Disponível em: <https://dancedancebr.weebly.com/textos/um-corpo-em-exercicio-de-espera>

FERRAZ, Wagner. Vincent: produzindo paisagens corporais. In.: Dance Dance, ano 4, n. 7, 21 nov. 2018, Porto Alegre/RS. Disponível em: <https://dancedancebr.weebly.com/textos/vincent-produzindo-paisagens-corporais>

FERRAZ, Wagner. Desastro: eu não sei o que escrever. In.: Dance Dance, ano 4, n. 6, 26 mai. 2018, Porto Alegre/RS. Disponível em: <https://dancedancebr.weebly.com/textos/desastro-eu-nao-sei-o-que-escrever>

FERRAZ, Wagner. Prata-paraíso e os corpos que pavoneiam. In.: Dance Dance, ano 4, n. 5, 24 mai. 2018, Porto Alegre/RS. Disponível em: <https://dancedancebr.weebly.com/textos/prata-paraiso-e-os-corpos-que-pavoneiam>

FERRAZ, Wagner. Flamenco imaginário e suas cores flutuantes. In.: Dance Dance, ano 4, n. 4, 21 abr. 2018, Porto Alegre/RS. Disponível em: <https://dancedancebr.weebly.com/textos/flamenco-imaginario-e-suas-cores-flutuantes>

FERRAZ, Wagner. Choking: maquinaria corpo-cênica-dançante. In.: Dance Dance, ano 3, n. 3, 10 dez. 2017, Porto Alegre/RS. Disponível em: <https://dancedancebr.weebly.com/textos/choking-uma-maquinaria-corpo-cenica-dancante>

FERRAZ, Wagner. Eduardo Severino Cia de Dança: Ousadias. In.: Dance Dance, ano 3, n. 2, 12 dez. 2017, Porto Alegre/RS. Disponível em: <https://dancedancebr.weebly.com/textos/eduardo-severino-cia-de-danca-ousadias>

8.2 - Pensando *com* as práticas

Os textos escritos para o *Dance Dance*, constituem o exercício de pensar, escrever, pesquisar *com*, no caso, trata-se de fazer tudo *com* dança. No exercício dessa escrita se faz o exercício de meditação e de operar *com*... O foco desse processo é o *com*... com espetáculos cênicos, *com* danças, *com* corpos... Para, assim, criar algo. Muitos outros textos foram escritos, mas aqui se traz apenas alguns, este exercício de escrita tem sido muito efetivo para tratar do *com*.

9

DEMAIS TRABALHOS REALIZADOS

9.1 - Estudos do Corpo

Encontros para estudos

Encontros para estudos realizados desde março de 2012. Nesses encontros o corpo-professor divide seus estudos com outros professores e artistas, exercita o que tem estudado, propõe discussões. O que foi estudado durante o mestrado e doutorado, seus projetos docentes e artísticos que constituem os temas estudados nesses encontros. Atualmente os encontros acontecem em formato de curso semestral.

1 – Estudos do Corpo: corpo e cultura (março e abril de 2012)

Instituto de Desenvolvimento Educacional e Profissional Integrado (INDEPIn)

Coord. e prof.: Wagner Ferraz

2 – Estudos do Corpo: corpo e filosofia (maio a agosto de 2012)

Instituto de Desenvolvimento Educacional e Profissional Integrado (INDEPIn)

Coord. e prof.: Wagner Ferraz

3 - Estudos do Corpo: corpo e criação (agosto a dezembro de 2012)

Instituto de Desenvolvimento Educacional e Profissional Integrado (INDEPIn)

Coord. e prof.: Wagner Ferraz

4 – Estudos do Corpo: intensivo (janeiro de 2013)

Instituto de Desenvolvimento Educacional e Profissional Integrado (INDEPIn)

Coord. e prof.: Wagner Ferraz

5 – Estudos do Corpo: corpo e o pensamento da diferença (março de 2013)

Instituto de Desenvolvimento Educacional e Profissional Integrado (INDEPIn)

Ministrado por: Prof^{ta}. Dr^a. Carla Gonçalves Rodrigues (UFPel)

Coord.: Wagner Ferraz

6 – Estudos do Corpo: corpo, dança e o pensamento da diferença (2013/01);

Instituto de Desenvolvimento Educacional e Profissional Integrado (INDEPIn)

Coord. e prof.: Wagner Ferraz

7 – Estudos do Corpo: corpo e experiência (2013/02)

Instituto de Desenvolvimento Educacional e Profissional Integrado (INDEPIn)

Coord. e prof.: Wagner Ferraz

- 8 – Estudos do Corpo: introdução aos estudos – intensivo (janeiro - 2014)
Instituto de Desenvolvimento Educacional e Profissional Integrado (INDEPIn)
Coord. e prof.: Wagner Ferraz
- 9 – Estudos do Corpo: Nietzsche (janeiro – 2014)
Instituto de Desenvolvimento Educacional e Profissional Integrado (INDEPIn)
Ministrado por: Renato Levin Borges; Coord.: Wagner Ferraz.
- 10 – Estudos do Corpo: corpo e contemporaneidade (março a outubro de 2014)
Instituto de Desenvolvimento Educacional e Profissional Integrado (INDEPIn)
Coord. e prof.: Wagner Ferraz
- 11 – Estudos do Corpo: corpo diferente / corpo da diferença (parte I) (2015/01)
Faculdade de Educação – FACED/UFRGS – Ação de Extensão.
Prof.: Wagner Ferraz; Coord.: Daniele Noal Gai e Wagner Ferraz.
- 12 – Estudos do Corpo: corpo diferente / corpo da diferença (parte II - Cartografia) (2015/02). Faculdade de Educação – FACED/UFRGS – Ação de Extensão.
Prof.: Wagner Ferraz; Coord.: Daniele Noal Gai e Wagner Ferraz.
- 13 – Estudos do Corpo: cartografar corpos (2016/01)
Faculdade de Educação – FACED/UFRGS – Ação de Extensão.
Prof.: Wagner Ferraz; Coord.: Daniele Noal Gai e Wagner Ferraz.
- 14 – Estudos do corpo: presença e educação (2016/02)
Faculdade de Educação – FACED/UFRGS – Ação de Extensão.
Prof.: Wagner Ferraz; Coord.: Daniele Noal Gai e Wagner Ferraz
- 15 – Estudos do corpo: encontros de verão (janeiro de 2017)
Faculdade de Educação – FACED/UFRGS – Ação de Extensão.
Prof.: Wagner Ferraz; Coord.: Daniele Noal Gai e Wagner Ferraz.
- 16 – Estudos do corpo: corpo e técnica (2017/01)
IA/UFRGS – Ação de Extensão Espaço eXquiZ (ateliê Paola Zordan)
Prof.: Wagner Ferraz; Coord.: Paola Zordan e Wagner Ferraz.
- 17 – Estudos do corpo: técnica do corpo – artes e educação (2017/02)
IA/UFRGS – Ação de Extensão Espaço eXquiZ (ateliê Paola Zordan)
Prof.: Wagner Ferraz; Coord.: Paola Zordan e Wagner Ferraz.
- 18 - Paisagens corporais: linhas de variação e ordenação na educação dos corpos (2018/01). Auditório do Ateliê Livre. Coord. e prof.: Wagner Ferraz
- 19 - Corpo, método e ascese (2018/02)
Casa Romã da Terra. Coord. e prof.: Wagner Ferraz
- 20 - Corpos e práticas (2019/01)
Circo Híbrido. Coord. e prof.: Wagner Ferraz
- 21 - Corpo, teoria e prática: Na formação de professores e formação artística

(2019/02). Circo Híbrido. Coord. e prof.: Wagner Ferraz.

22 - Corpo Político (2020/01)

Centro Cultural CEEE Erico Verissimo (iniciou neste espaço e depois os encontros ocorreram online, por consequência da pandemia promovida pelo novo coronavírus).

Coord. e prof.: Wagner Ferraz

23 - Aprendizagem e Criação: processos de um corpo político (2020/02)

Online. Coord. e prof.: Wagner Ferraz.

9.2 - Pensando *com* as práticas

Nos *Estudos do Corpo* se faz o exercício de estudar e discutir questões operantes na pesquisa de doutorado e em aulas ministradas em diferentes instituições. É um espaço no qual se assume fortemente as questões de pesquisa, de docência e a criação artística, e essas são apresentadas e discutidas com os participantes. O exercício de pensar *com* é feito constantemente.

.....

NOTAS DE UMA RACIONALIDADE PEDAGÓGICA CRÍTICA

Os modelos de formação de professores estão marcados ordenadamente pela configuração das racionalidades pedagógicas, sendo: racionalidade técnica, aquela que enfatiza o domínio de habilidades e competências, fazendo uso de métodos de aplicação baseados em conhecimentos técnicos e na ciência, buscando, de modo universal, superar os dilemas educacionais. (NETTO e AZEVEDO, 2018; SCHÖN, 2000; PIMENTA, 2006; PÉREZ-GÓMEZ, 1992). Em seguida podemos tratar da racionalidade pedagógica prática, que firma-se por meio de um modelo contraposto ao anterior, no qual, professores(as) são vistos(as) como profissionais reflexivos(as) que buscam em suas práticas condições para resolver problemas da educação, configurando uma epistemologia da prática. (SCHÖN, 2000; PIMENTA, 2006; NETTO e AZEVEDO, 2018; DINIZ-PEREIRA, 2014; ROCHA, 2014; TARDIF, 2002). A partir de algumas críticas relegadas a esses dois modelos, surge um terceiro que pode ser denominado por racionalidade pedagógica crítica, com este podemos pensar um(a) professor(a) intelectual crítico(a), o qual iremos apresentar neste breve texto. (NETTO e AZEVEDO, 2018; CONTRERÁS, 2002; GIROUX, 1987; DINIZ-PEREIRA, 2014).

Para tratar da presente racionalidade, segundo Netto e Azevedo (2018), se faz necessário olhar para o caráter objetivo e subjetivo, respectivamente reconhecidos como característicos do modelo técnico e prático, para entender o modelo crítico como dialético, no qual, tanto teoria quanto prática estão em jogo. Para este terceiro modelo, a educação deve ser vista como historicamente localizada, devemos nos atentar para o contexto sócio-histórico, que se preocupa com o futuro e sociedade. Uma educação como prática social, para além dos limites e da individualidade escolar que, politicamente, afeta a vida do sujeitos da educação e, também, faz o movimento de problematizar as relações, meios e conteúdos (DINIZ-PEREIRA, 2014; NETTO e AZEVEDO, 2018).

O modelo da racionalidade crítica tem em si uma perspectiva de transforma-

ção, em que o projeto de educação de um dado contexto social é tensionado. Ao contrário das racionalidades técnica e prática, que operam nos limites das problematizações cotidianas das escolas, a racionalidade crítica abrange uma dimensão política do ensino e da educação, extrapolando os muros da escola. A projeção na racionalidade crítica engloba um todo estrutural, em que o professor pesquisa criticamente a fim de propor estratégias de investigação sistemática e contínua. (NETTO e AZEVEDO, 2018, p. 12)

A prática de sala de aula, nesse modelo, é descentralizada, expandindo-se para o espaço educacional e social e, a aprendizagem conta com as relações que se estabelecem entre professor(a) e comunidade escolar. Diferente do modelo técnico e prático, a prática não fica restrita a sala de aula, na “perspectiva crítica compreende o trabalho reflexivo da prática a partir do papel problematizador e de liderança do professor, o qual assume responsabilidades que se referem a transformações nas relações com a comunidade escolar, os pais e o contexto social”. (NETTO e AZEVEDO, 2018, p. 13). Tendo em vista isso, o diálogo da comunidade escolar com alunos(as) se expande para suas famílias, com a expansão dessas relações se pensa os objetivos de ensino e os critérios da formação.

Citando Liston e Zeichner (1991), Diniz-Pereira (2014) apresenta três modelos que compõem a racionalidade pedagógica crítica: a) modelo sócio-reconstrucionista: o ensino e a aprendizagem são concebidos como o que possibilita que, na sala de aula, na escola e na sociedade, se dê a promoção da igualdade, humanidade e justiça social. b) modelo emancipatório ou transgressivo: esse modelo “concebe a educação como expressão de um ativismo político e imagina a sala de aula como um local de possibilidade, permitindo o professor construir modos coletivos para ir além dos limites, para transgredir (...). (DINIZ-PEREIRA, 2014, p. 40). c) modelo ecológico crítico: nesse caso, conta com a pesquisa-ação, esta torna-se útil para o movimento de interrupção e interpretação das desigualdades na sociedade, contribuindo com os processos voltados para a transformação social.

Outra característica importante da racionalidade crítica é a pesquisa (CONTRERÁS, 2002; GIROUX, 1987), um modo de pesquisar no qual professores(as) tornem-se críticos(as) nesse processo, porém, não deve ser algo no qual somente se pesquisa sobre o ensino, aprendizagem, currículo, mas que seja um projeto, um modo de dominar ações estratégicas de investigação, sistemática e continuada. Trata-se de adotar uma perspectiva de projeto, de pesquisa, torna-se um modo de criar oportunidades, e com isso é possível aprender a partir das próprias experiências e investir num planejamento da própria aprendizagem. (DINIZ-PEREIRA, 2014, p. 40). Tem-se, assim, um professor-pesquisador, um intelectual crítico reflexivo (PIMENTA, 2006).

Ultrapassando a dicotomia conhecimento formal e não formal, o professor-pesquisador está em conexão com os conteúdos que ensina, mas não só isso, está também conectado com questões sociais e políticas, buscando condições para questionar o papel do(a) professor(a), de sua formação e dos objetivos escolares que estão em jogo nos processos educativos. Por isso, deve apropriar-se da pesquisa, deve problematizar sua autonomia, sua independência entendendo que a investigação é mais do que um modo de concretizar um conhecimento, assim como a

prática é mais que prática. (NETTO e AZEVEDO, 2018). Como dizem Carr e Kemmis (1986) citados por Diniz-Pereira (2014), uma ciência de uma educação crítica não se resume a uma pesquisa sobre educação, mas “uma pesquisa na e para a educação”. (DINIZ-PEREIRA, 2014, p. 39)

A problematização também deve ser mencionada como característica da racionalidade crítica, pois nesse modelo de formação o(a) professor(a) é visto como um sujeito problematizador, aquele que problematiza nossas relações com o conhecimento durante as aulas, além de pensar o modo como o conhecimento se constitui na escola. Para isso, contam com o trabalho colaborativo e o espaço para debates e diálogos que possam romper com os modos de operar que já estão estabelecidos na escola. (NETTO e AZEVEDO, 2018, p. 13-14).

Desse modo, a relação com o conhecimento não se restringe a resolução de problemas encontrados na sala de aula, pois os aprendizados e problematizações são compartilhados com a comunidade escolar. O(a) professor(a) realiza esses movimentos tendo em vista seu compromisso com uma postura crítica, política e que leva em consideração questões sociais. Portanto, o professor também se problematiza como sujeito social, problematiza com alunos(as), assume-se questionador(a) em uma perspectiva dialética conforme já apontado por Paulo Freire através de uma pedagogia do diálogo que se dá através do levantamento de problemas. (NETTO e AZEVEDO, 2018, p. 12).

No modelo crítico, o professor é visto como alguém que levanta um problema. Como se sabe, alguns modelos dentro da visão técnica e prática também concebem o professor como alguém que levanta problemas. Contudo, tais modelos não compartilham a mesma visão sobre essa concepção a respeito da natureza do trabalho docente. Os modelos técnicos têm uma concepção instrumental sobre o levantamento de problemas; os práticos têm uma perspectiva mais interpretativa e os modelos críticos têm uma visão política explícita sobre o assunto. De acordo com Shor (1992), o levantamento de problemas tem raiz no trabalho de Dewey e Piaget. Entretanto, foi Freire quem desenvolveu uma idéia política sobre tal concepção, por meio de seu método do “diálogo de levantamento de problemas”, no qual “o professor é freqüentemente definido como alguém que levanta problemas e dirige um diálogo crítico em sala de aula; levantamento de problema é um sinônimo de pedagogia” (...): (DINIZ-PEREIRA, 2014, p. 40).

Nessa perspectiva há um investimento nas mudanças nas relações existentes com o conhecimento, com a aula, com a escola, com o currículo, isso ocorre com o(a) professor(a) que foca-se em uma prática que tem por base o “contexto intelectual, social e cultural do ensino”, isso amplia a discussão acerca do ensino dentro da escola. Assim, os docentes vão se tornando imersos em uma cultura do questionamento na qual são problematizadas as relações de poder no currículo, “a racionalidade crítica amplia as lentes de compreensão do trabalho docente, levando os professores a questionarem os objetivos de ensino no campo ético e social”. (NETTO e AZEVEDO, 2018, p. 14).

Essa postura questionadora aponta para a proposta de Contrerás (2002) que pensa a autonomia docente em contextos de prática do ensino, algo que deve ser uma construção per-

manente. Essa autonomia não pode ser confundida com um individualismo competitivo, mas sim um processo democrático da educação, uma tentativa constante de construção de uma autonomia profissional em paralelo a construção de uma autonomia social. Um(a) professor(a) será autônomo(a) quando, também, tivermos uma escola autônoma, quando não estiverem submetidos a aplicação de receitas pedagógicas que prometem resolver problemas, assim, eles(as) serão considerados intelectuais críticos.

A racionalidade crítica como modelo que privilegia a potencialidade da reflexão na formação docente deve centralizar os meios para o desenvolvimento profissional dos professores e as pesquisas sobre a prática. Assumindo um caráter crítico da aprendizagem com as questões sociais, talvez seja possível, ao longo da carreira docente, formar profissionais capazes de avaliarem suas posturas e ações dentro de um quadro amplo do ensino. A amplitude desse quadro pode permitir aos docentes compreenderem a importância de sua função social na busca por ressignificar os valores e transformar suas realidades materiais. (NETTO e AZEVEDO, 2018, p. 15)

Essa racionalidade parece estar muito na ordem de um possível modelo ideal, que não se concretiza e se vê no embate com os modelos teóricos e práticos, ao mesmo tempo em que busca incorporar questões desses dois modelos para fazer uma crítica. Pois, não devemos perder de vista que as racionalidades técnica e prática estão arraigadas na formação de professores e em espaços educadores. Essas racionalidades são um prato cheio para se fazer a crítica e, ao mesmo tempo, são hegemônicas em determinados espaços educativos ainda.

Enquanto modelo, essa racionalidade também pode ser descontinuada, pois, em muitos casos, por mais que seja considerada uma possibilidade mais adequada para formação de professores, pode se tornar um imperativo. O convite para tornar-se um docente intelectual crítico pode se configurar como determinação, não havendo espaço para fazer-se docente de outros modos. Uma determinação posta nos currículos, nos documentos oficiais da área da educação, nas prescrições didáticas, nas ementas de disciplinas, na busca de uma identidade docente específica, isso faz um modelo pedagógico docente. Como diz Foucault (2010, p. 299) “(...) nem tudo é ruim, mas tudo é perigoso, o que não significa exatamente o mesmo que ruim. Se tudo é perigoso, então temos sempre algo a fazer”.

Referências:

CONTRERÁS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Da racionalidade técnica à racionalidade crítica: formação docente e transformação social. **Perspec. Dial.: Rev. Educ. Soc.**, Naviraí, v. 01, n. 01, p. 34-42, jan-jun.2014. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/article/download/15/4>. Acesso: 10 jul. 2020.

FOUCAULT, Michel. Entrevista. In: DREYFUS, Hubert. L. & RABINOW, Paul. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêu-**

tica. Trad. Vera Portocarrero e Gilda Gomes Carneiro. 2ª Ed. Ver. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

GIROUX, Henry. **A escola crítica e a política cultural**. São Paulo: Ed. Cortez, 1987.

NETTO, Raul Sardinha; AZEVEDO, Maria Antonia. Ramos de. Concepções e modelos de formação de professores: reflexões e potencialidades. **B. Téc. Senac**, Rio de Janeiro, v. 44, n. 2, maio/ago. 2018. Disponível em: <https://www.bts.senac.br/bts/article/download/530/575>. Acesso: 22 jan. 2020.

PÉREZ GÓMEZ, Angel. Formas professores como profissionais reflexivos. In.: NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e sua formação**. 3ª ed. Lisboa - Pt: Publicações Dom Quixote, 1997.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In.: PIMENTA, Selma Garrido e GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

ROCHA, Termisia Luiza. Da racionalidade técnica ao professor reflexivo. **Cadernos da Fucamp**, v.13, n.18, p.119-127, 2014. Disponível em: <http://www.fucamp.edu.br/editora/index.php/cadernos/article/download/407/306>. Acesso: 01 ago. 2020.

SCHÖN, Donald. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a apren-dizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, Rio de Janeiro : Vozes, 2002.

.....●

A seguir, apresenta-se o artigo publicado que atende o que está indicado no regimento do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências (UFRGS).

Manteve-se a diagramação do artigo conforme publicado na revista.

.
.
.

Referência

FERRAZ, Wagner; BELLO, Samuel. E. L. Corpo: materialidade corporal e intensidade corporea. Alegrar, nº 18, p. 39-49, dez/2016. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1kzOD-gtCvtnNBgmydju8LCowLpS24CgZw/view>.

CORPO: MATERIALIDADE CORPORAL E INTENSIDADE CORPÓREA

Wagner Ferraz¹

Samuel Edmundo Lopez Bello²

Um corpo matéria

O corpo é comumente tomado como matéria. Strieder (1992) em seu texto “O homem como ser corporal”, destaca que na antiguidade o corpo possuía uma multiplicidade de sentidos, como: “o corpo é idêntico à carne organizada, é a matéria que nos envolve, é a pessoa, é o objeto de desejos eróticos, é um objeto do mundo exterior, é uma substância extensa, espacial” (p. 106). As diferentes explicações, significados, sentidos e modos de pensar o corpo não deixaram de existir e continuam a ser produzidas por diferentes perspectivas e, em alguns casos, o corpo é reduzido a anatomia e a seus sistemas de funcionamento descritos pela ciência. Sendo o corpo explicado, muitas vezes, como uma existência apenas de ordem orgânica - matéria.

Afirmar que o homem é ser corporal é arrisca-se a ser tachado de materialista³. Segundo Strieder “a tradição filosófica ocidental está totalmente impregnada pelo dualismo antropológico” e é com este dualismo que encontramos as questões: “Somos corpo?” ou “Temos corpo?”. Com isso o citado autor destaca que “se nos decidirmos pela primeira questão, ‘nós somos cor-

1 Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências da UFRGS. Mestre em Educação pelo PPGEDu/UFRGS. Pós-Graduado em Educação Especial (Lato sensu) UNISINOS/2011. Pós-Graduado em Gestão Cultural (Lato sensu) SENAC/2010. Graduado em Dança ULBRA/2008. Acadêmico do curso de Pedagogia UNINTER e do curso de Licenciatura em Dança da UFRGS. Atuou como Coordenador do Dança do Estado do RS do Instituto Estadual de Artes Cênicas (IEACEN) na Secretaria de Estado da Cultura RS (SEDAC) - 2011/2012. Professor convidados em cursos de Graduação e Pós-Graduação Lato sensu na área de educação e dança em instituições como UFRGS, UCS, Unisinos. CAPACITAR.... Coordenador do Processo C3 e editor do Periódico Eletrônico Informe C3. Contato: ferraz.wagner@gmail.com

2 Doutor em Educação Matemática pela Universidade Estadual de Campinas. Professor da Faculdade de Educação, do Programa de Pós-graduação em Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Líder do Grupo de Praktiké - Educação e Currículo em Ciências e Matemática - UFRGS.

3 “O termo apareceu apenas no século XVII e diz respeito a toda doutrina que considera a matéria princípio e causa de todas as coisas. Não se trata de chamar de materialistas os que admitem a existência da matéria [...] mas entender a matéria como princípio da causalidade única. [...] para os materialistas, não existe outro princípio na natureza além do material. O materialismo, portanto, opõe-se duramente à visão metafísica que cindi o mundo em sensível e inteligível, mundo das cópias e mundo real, corpo e espírito. Isso não quer dizer que o materialista elimine por completo as ideias de virtualidade, essência, ser, espírito etc. Em suma, apesar de existirem diferenças também entre os materialistas, em um ponto eles coincidem completamente: é na ideia de uma imanência absoluta do mundo”. SCHÖPKE, 2010, p. 158.

po', parece que optamos pelo materialismo; se nos decidirmos pela segunda, 'nós temos corpo', parece que assumimos o dualismo separando corpo e alma" (p. 106). Dessa forma é comum tomar o corpo, apenas, como a matéria que constitui a nossa figura, tendo a alma como algo que pertence a um mundo transcendente. Na visão dualista do homem, o ser humano é entendido como um composto de duas substâncias distintas, sendo uma hierarquicamente superior à outra; a substância material e a substância espiritual.

Seguindo essas pistas, se encontra uma possível "raiz da ideia cartesiana do corpo como substância, diferente da substância da alma: a célebre distinção de Descartes em realidade extensa (*res extensa*) e realidade pensante (*res cogitans*)", sendo a primeira quantitativo-material e a segunda anímico-espiritual. Desse modo, para Descartes o mundo é matéria e essa matéria é autônoma, está estruturada por leis rígidas e próprias, quantitativas, e por isso é cognoscível e mensurável matematicamente. Descartes assume uma posição que diferencia radicalmente a realidade quantitativo-espácio-temporal da realidade anímico-espiritual. "A matéria deve ser entendida claramente de forma unívoca, como substância extensa, matematicamente determinável. A matéria é totalmente diferente da consciência e do pensamento" (STRIEDER, 1992, p. 106-107). Sendo expansão espacial e não admitindo o vazio, o nosso corpo pertence plenamente à realidade material. Descartes foi considerado o responsável por desanimar a matéria e desmaterializar a alma.

[...] O nosso corpo tornou-se assim matéria cognoscível, que consiste em extensão, é um espaço cheio. O sistema circulatório e nervoso é objeto da mecânica. A vida nada mais é do que movimento espacial, o corpo é uma máquina. A biologia é mecânica. A alma deve ser entendida como espírito cognoscível, que se identifica com a consciência e pensamento. Para Descartes, o nosso corpo é objeto das ciências naturais e a alma é objeto da filosofia. Pelo espírito (a alma) o homem é pensamento que se pode distanciar de tudo, o homem é livre (STRIEDER, 1992, p. 107).

Strieder defende a ideia de que o homem não é um composto de duas substâncias antagônicas - o corpo e a alma - mas sim é um ser corporal, com dois atributos ou dimensões comunicativas, sendo: a dimensão material e a dimensão anímica. Ambas as dimensões possibilitam o nosso corpo comunicar-se material e animicamente. "A partir da visão monística do homem, na perspectiva cristã, na morte biológica não morre o nosso corpo, mas apenas somos despojados da dimensão comunicativa carnal" (STRIEDER, 1992, p. 10). A discussão acerca do dualismo corpo e mente atravessa a história da humanidade, sendo o corpo nomeado de matéria, a materialidade que abriga, prende ou enclausura a alma, que é dotada de valores superiores por habitar o mundo das ideias, essências e do verdadeiro, numa visão Platônica.

Mas o que nos interessa pensar aqui é a materialidade que foi tomada durante muito tempo (e ainda é) como o corpo biológico, e com isso problematizar essa noção. Pois "há ainda hoje, uma tendência para pensar a materialidade do corpo como algo estritamente biológico" (GREINER, 2010, p. 97).

Na atualidade autores como Judith Butler (2002) tem pensando (com Foucault), pelos estudos de gênero e sexualidade, a materialidade marcada por formações discursivas, uma

construção, um efeito de poder, entendendo que as normas regulatórias do sexo trabalham de uma forma performativa. Apesar de não irmos por esse caminho pensando o sexo e a performatividade, se faz necessário olhar, mesmo que rapidamente, para noções diferentes como essa que, se afastam da tradicional visão dualista corpo e alma.

[...] Deve haver a possibilidade de admitir e afirmar uma série de ‘materialidades’ que correspondem ao corpo, a série de significações que assinalam as esferas da biologia, da anatomia, da fisiologia, da composição hormonal e química, da enfermidade, da idade, do peso, do metabolismo, da vida. Nenhuma delas pode ser negada. Porém o caráter inegável destas ‘materialidades’ de modo algum implica o quê significa afirmá-la, em realidade, que matrizes interpretativas condicionam, permitem e limitam essa afirmação necessária (BUTLER, 2002, p.108).

Algumas teóricas feministas, segundo Fausto-Sterling (2002), buscaram criar uma explicação não dualista do corpo. Tomando como exemplo Butler (em seu livro *Bodies That Matter*), o autor mostra que esta pesquisadora tenta reivindicar o corpo material para o pensamento feminista. Butler se pergunta sobre a materialidade significar aquilo que é irreduzível, que pode dar suporte a construção, mas não é construído. “Existem hormônios, genes, próstatas, úteros e outras partes e fisiologias do corpo que usamos para diferenciar o macho da fêmea, que se tornam parte do campo de que emergem variedades de experiências e de desejo sexual” (FAUSTO-STERLING, 2002, p. 61-62). Destaca também que além do que foi citado, determinadas variações em algum dos aspectos da fisiologia podem afetar diretamente a experiência individual do gênero e da sexualidade. Porém, quando tentamos pensar o corpo como aquilo que existe antes da socialização, antes do discurso sobre macho e fêmea, descobrimos que a matéria está sedimentada com discursos sobre o sexo e a sexualidade, prefigurando e limitando os usos que se pode fazer desse termo.

As dimensões do corpo, para Ingold (2012), compreendem mais que sua materialidade, ou seja, mais que corpo biológico, órgãos ou mesmo organismo, “não significa que este não seja a base que possibilita sua inscrição” (INGOLD, 2012, p. 02). Com isso a autora destaca que se deve dar atenção para o que se estabelece entre o corpo biológico e sua representação, realizando uma descrição para assim poder distingui-los. Mas será que é necessário distinguir corpo biológico e sua representação? Talvez seja necessário pensar a materialidade como uma das dimensões que constitui o corpo, e não a única. Para isso escolhemos olhar para a materialidade apontada por Michel Foucault que toma o corpo (essa materialidade) como superfície de inscrição, onde a disciplina opera conduzindo modos de constituição. Assim trataremos de materialidade corporal, e posteriormente da intensidade corpórea⁴, esta segunda pensando com

4 Corporal e corpóreo: Corporal muitas vezes é tomado como material, vem do latim “*corporāle*”, “relativo ao corpo”, tudo o que diz respeito a este, característica ou que pertence ao corpo sendo sinônimo para indicar algo “do corpo”. E corpóreo, também, é uma expressão advinda do latim “*corporēu*”, sinônimo para “corporal”, sendo relativo ou pertencente ao corpo, que tem corpo, material. A diferença se dá no uso e escolhas dos termos que apontarão para as mesmas significações. Corporal pode ser usado para designar várias expressões que tratam de algo do corpo como: massa corporal – massa do corpo; imagem corporal – imagem do corpo; linguagem corporal – linguagem do corpo; movimento corporal – movimento do corpo. E isso se aplica a muitos outros casos. E corpóreo(a), como sinônimo de corporal, é uma palavra adicionada para indicar algo corporal, como: imagem corporal - imagem corpórea; linguagem corporal – linguagem corpórea; movimento corporal - movimento corpóreo, etc...

Gilles Deleuze para tratar de outra dimensão constituinte do corpo.

Materialidade corporal

Foucault pensará a materialidade discursiva em sua primeira fase⁵, eixo ou domínio como encontramos muitas vezes, mas não é dessa materialidade que iremos tratar, e sim a materialidade corporal, em que o corpo se constitui pelas práticas disciplinares. Práticas essas que incidem sobre essa materialidade modulando-a, tendo o poder agindo sobre o corpo e o produzindo, algo que foi desenvolvido pelo autor em sua segunda fase⁶. Ortega (2008) diz que Foucault afirmou diversas vezes ser um materialista que não “examina os efeitos do poder no nível da ideologia e sim no nível do corpo” (ORTEGA, 2008, p. 198). Assim toma-se o poder como aquilo que se exerce fisicamente sobre os corpos, sendo um indivíduo produzido por relações de poder sobre o corpo. O corpo é o alvo privilegiado dos mecanismos dessas relações, desse modo Foucault desenvolve uma economia política corporal, “um corpo definido em termos de materialidade, isto é, como matéria inclinada a experimentar uma variedade de operações simbólicas e materiais: deve fazer-se dócil, submissa, erótica, utilizável, produtiva, etc (BRAIDOTTI, 2000, p. 3)”.

Tanto os discursos médicos, jurídicos e pedagógicos, as relações de poder, o reconhecimento da ação desses sobre o corpo, sobre a fisicalidade e sobre a produção de representações, mostram um corpo “superfície de inscrição dos acontecimentos (enquanto a linguagem os marca e as ideias os dissolvem), lugar de dissociação do Eu (ao qual ele tenta atribuir a ilusão de uma unidade substancial), volume em perpétua pulverização” (FOUCAULT, 1990, p. 22). Sendo o corpo uma materialidade em movimento.

[...] corpo – e tudo o que se refere ao corpo: a alimentação, o clima, o solo -, [...] no corpo encontra-se o estigma de acontecimentos passados, assim como dele nascem os desejos, os desfalecimentos e os erros; nele também se ligam e subitamente se exprimem, mas nele também se desligam, entram em luta, se apagam uns e outros e prosseguem seu insuperável conflito (FOUCAULT, 2008, p. 267).

Assim o corpo, como potência para movimento, acaba sendo o local para o exercício do poder, onde opera a disciplina e a docilização. O poder disciplinar sobre o corpo visa o aumento de suas habilidades, tornando-o “tanto mais obediente quanto mais útil⁷”, formando uma política de coerções trabalhando sobre o corpo, uma manipulação calculada dos seus elementos,

Cada uma dessas expressões possuem suas peculiaridades quando tomadas como conceitos em diferentes áreas e, apresentam singularidades quando/se formulados por diferentes autores. Dicionário da Língua Portuguesa 2008, da Porto Editora, Portugal. <http://www.ciberduvidas.com/pergunta.php?id=29263>.

5 “A primeira fase- arqueológica -, corresponde as obras que vão de *História da Loucura* (1961) até *A arqueologia do saber* (1969), passando por *O nascimento da clínica* e *As palavras e as coisas*”. VEIGA-NETO, 2007, p. 35-36.

6 “A segunda fase – genealogia – começa com *A ordem do discurso* (1971) e vai até o primeiro volume de *História da Sexualidade – A vontade de saber* (1976), passando por *vigiar e Punir*”. VEIGA-NETO, 2007, p. 36.

7 FOUCAULT (1987).

gestos, comportamentos... “A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, ‘corpos dóceis’, aumentando as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminuindo essas mesmas forças (em termos políticos de obediência)” (FOUCAULT, 1987, p. 119). Para Foucault (1987) o poder disciplinar tem a função de adestrar, fabricar indivíduos, como técnica específica de um determinado poder, toma os indivíduos como objetos e ao mesmo tempo como instrumentos de seu exercício, não se trata de um poder triunfante, mas de um poder modesto, desconfiado e permanente. “O sucesso do poder disciplinar se deve sem dúvida ao uso de instrumentos simples: o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e sua combinação num procedimento que lhe é específico, o exame” (FOUCAULT, 1987, p. 143).

[...] dizer que a disciplina fabrica corpos dóceis não significa dizer que ela fabrica corpos obedientes. Falar em corpos dóceis é falar em corpos maleáveis e moldáveis; mas não se trata, aí, de uma modelagem imposta, feita a força. Ao contrário, o que é notável no poder disciplinar é que ele ‘atua’ ao nível do corpo e dos saberes, do que resultam formas particulares tanto de estar no mundo – no eixo corporal -, quanto de cada um conhecer o mundo e nele se situar – no eixo dos saberes (VEIGA-NETO, 2007, p. 71).

Desse modo podemos entender que a materialidade, primeira, do poder é o corpo, este transpassado pelo poder e ao mesmo tempo exposto pelo próprio corpo. Dos discursos sobre o corpo e seu cuidado, foram extraindo-se saberes e com isso foi possível compor um conjunto de regras e condutas como, a normalização e a patologização dos corpos a partir da Modernidade. “E todos esses saberes e verdades extraídos produziram efeitos específicos nos indivíduos: regulação e disciplinarização dos corpos” (COSTA E BOSS, 2011, p. 81).

Trazemos, com Foucault, uma noção de materialidade, pensando a disciplina para tratar da educação do corpo, que através de práticas que incidem sobre este, dão condições para se conduzir o corpo a assumir determinadas condutas e para a formação dos contornos do corpo, entendidos por plasticidade e suas possíveis modificações. A materialidade do corpo, e aqui assumida como materialidade corporal, como já comentado anteriormente, não se resume a condições orgânicas e seus funcionamentos, mas também vem a ser os movimentos que se dão nessa materialidade e que produzem tantas representações (modos de ser e agir pré-determinados) quando diferenças nos corpos (possibilidades de se constituir de modo singular). Representações por se levar em consideração os movimentos que produzem como efeito os modelos de corpos e de modos de ser que se tornam visíveis pela plasticidade corporal, e pelas condutas incorporadas. Tudo isso atravessados por fluxos constantes que não representam nada, são potência para a produção da diferença, para a singularidade, para criação de possibilidades de variar no próprio corpo extenso e ao mesmo tempo afetado por intensidades.

Intensidade corpórea

A intensidade que aqui pensamos, é desenvolvida por Gilles Deleuze, sendo este acompanhado e em alguns momentos por Félix Guattari, além de buscarmos, também, apoio em alguns de seus comentadores. Tratamos assim de apresentar a intensidade como diferença, como potência, como algo que se dá “no corpo, com o corpo e pelo corpo” (FERRAZ e BELLO,

2013, p. 255), como aquilo que produz movimento e coloca a materialidade a se movimentar. “A intensidade é, justamente, aquilo que flui, que varia e que muda, que não pode parar em um lugar fixo, já que vive ‘se diferenciando’ das outras intensidades e dela própria” (CRAIA, 2009, p. 110). A intensidade é sempre diferença de intensidade.

[...] A intensidade, - os fluxos de intensidade-, não pressupõem, (e muito menos precisam), de um “suporte” ontológico, algo que seja predicável ontologicamente. Assim, - parafraseando o clássico exemplo da ontologia franciscana-, não se acrescenta uma intensidade de temperatura “à temperatura neutra” para “qualificá-la e defini-la”; pelo contrário, a temperatura é a sua diferença de intensidade. No interior da diferença de intensidade há um “diferencial” que a opera constantemente, mas que não é, por sua vez, um momento primeiro e privilegiado nem um “sopro de ser” animando a intensidade. Trata-se, contudo, da própria intensidade auto diferenciada acompanhada, sempre, do seu “ser diferença”, que se detém no momento em que o faz a outra” (CRAIA, 2009, p. 110).

Deleuze e Guattari (1996, p. 13-14) também tratarão da intensidade ao falar do “Corpo sem órgãos⁸” (CsO) que é feito de tal maneira que ele só pode ser ocupado por intensidades, pois somente essas passam e circulam. Destacando que o CsO não é uma cena, um lugar, um suporte onde aconteceria algo, não é um fantasma, não se pode interpretá-lo. Mas ele faz passar intensidades, ele as produz e as distribui num *spatium*, pois, o CsO é intensivo e não extenso. Ele não é e nem está no espaço, mas, é matéria que ocupará o espaço em tal ou qual grau (grau que corresponde às intensidades produzidas). “Ele é a matéria intensa e não formada, não estratificada, a matriz intensiva, a intensidade = 0, mas nada há de negativo neste zero, não existem intensidades negativas nem contrárias. Matéria igual a energia” (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 13-14). O CsO é intensidade, vibração, movimento, aquilo que não está na ordem das estratificações, classificações, nomeações, numerações, mensurações...

[...] O corpo não tem, portanto, **órgãos**, mas limites ou níveis. De modo que a sensação não é qualitativa e qualificada, ela possui apenas uma realidade intensiva que não determina mais dados representativos, mas variações alótropicas. A sensação é vibração (DELEUZE, p. 2007, p.51).

A intensidade, de acordo com Vasconcellos (2005) possibilita pensar a desigualdade, como termo lógico, escapando da ordenação, do número ordinal, assim a cardinalidade explica a ordinalidade numérica. Nisso, que foi descrito, podemos pensar uma dupla face, uma ontológica: “compreendendo o desigual em si, sendo este a diferença, a intensidade afirma esta diferença. Dessa forma, a intensidade é quantitativamente implicada e qualitativamente diferente” Então a diferença é diferença de intensidade, implicando-se quantitativamente e qualitativamente, ou seja, a diferença é essencialmente implicada, e o ser da diferença é a implicação (VASCONCELLOS, 2005, p. 159).

⁸ Percebemos pouco a pouco que o CsO não é de modo algum o contrário dos órgãos. Seus inimigos não são os órgãos. O inimigo é o organismo. O CsO não se opõe aos órgãos, mas a essa organização dos órgãos que se chama organismo. DELEUZE e GUATTARI, 1996, p.21.

Desse modo não temos como representar a intensidade ou como medi-la, pois “a intensidade é o insensível e, ao mesmo tempo, aquilo que só pode ser sentido” (DELEUZE, 2006, p. 325). Então se é sentida, pode ser sentida pelas faculdades do corpo, ao mesmo tempo em que produz um corpo – um corpo de intensidade. E esse corpo não pode ser visto, é informe, não é extenso, é singular, é diferença... “Deleuze compreende a essência singular como intensidade ou quantidade intensiva, o que lhe permite caracterizá-la também como grau de potência” (SILVA, 2010, p. 38).

E se anteriormente apresentamos a materialidade como algo da ordem da representação, mas colocada em movimento por fluxos não representativos, salientamos aqui que o que a atravessa e ao mesmo tempo a compõe é a intensidade. O extenso/materialidade no encontro com a intensidade produz diferença, compondo um corpo. Assim pensamos aqui a intensidade corpórea, o movimento que se torna corpóreo no encontro com a materialidade corporal.

Tornar-se um corpo: entre a disciplina e uma educação criadora

Pensar uma materialidade corporal e uma intensidade corpórea é um modo de pensar um corpo de outra maneira que não seja por uma perspectiva dualista de corpo *versus* mente ou corpo *versus* alma. Sendo um corpo que se constitui na composição de materialidade e intensidade em um mesmo plano – imanência⁹ -, ambas em constante movimento. Não pensando um corpo que vive no mundo das aparências, sensível e físico e uma alma que habita o mundo das essências, ideias, um mundo metafísico. Mas sim um corpo que vive o movimento infinito de sua composição em si mesmo, onde tudo se dá no corpo ao mesmo tempo em que o constitui.

Materialidade e intensidade não são elementos independentes que se encontram no corpo, podendo um corpo ser feito mais de um ou de outro. Mas sim são duas condições para se dar a vida, duas condições em que o encontro de ambas constitui o corpo. Enquanto a intensidade corpórea coloca a materialidade em movimento dando condições para sua variação, essa mesma materialidade corporifica essa intensidade dando condições para sua existência. Um movimento infinito onde uma se potencializa no encontro com a outra produzindo cada vez mais variações e produção de movimento e repouso. Pois “cada corpo existente caracteriza-se por certa relação de movimento e repouso” (DELEUZE, 2002, p. 98).

Mas, é na materialidade corporal que se tornam visíveis os efeitos de uma educação, na busca de construir um corpo classificável, numeral, mensurável, uma identidade que diga o que ou quem se é, que aponte para o ser como essência. Uma educação do corpo, contando com práticas disciplinares e prescrições de modos de se viver pode ser uma tentativa de alcan-

9 Deleuze fala do plano de imanência onde tudo se dá em um mesmo mundo, diferente da transcendência. “O transcendente é quem dá as coordenadas. Mas num mundo imanente, feito de multiplicidades, de movimentos e de velocidades, de fluxos e de intensidades, estamos entregues à nossa própria sorte. É por isso que precisamos de um plano de imanência. Para pensar, para se comportar, para experimentar, para intervir”. TADEU, Tomaz; CORAZZA, Sandra; ZORDAN, 2004, p. 150.

çar modelos ditos verdadeiros, modelos do mundo das ideias, de um mundo metafísico. Mas aqui tratamos a materialidade corporal como superfície de inscrição, onde mesmo a disciplina atuando, atua como modo de tornar esse corpo potente para a realização de determinadas ações, pois mesmo sendo entendido nesse aspecto o corpo como local ou lugar para a vida e para as operações da cultura, não fica restrito as produções de representações, porém isso também é comum. Mas uma materialidade onde se pode produzir diferença, singularidades.

Produzir diferença na materialidade corporal se dá no encontro com a intensidade corpórea, com os fluxos que dão condições para a criação de outros modos de agir. Com a intensidade o corpo varia em si mesmo, movimenta, oscila, vibra, vaza, racha, escorre, desestrutura o que se estrutura na materialidade. Quando se pensa que se pode tornar um determinado corpo, a intensidade aciona tudo o que for possível no pensar para mostrar que se pode se tornar muitos corpos. Que pode se produzir diferença fazendo vazar as representações nas imagens de pensamento, que automaticamente são o corpo. Pois pensando um plano de imanência, pensamento e corpo habitam o mesmo mundo, porém são de diferentes ordens. Produzir diferença no pensamento/corpo, no encontro de materialidade e intensidade, nos possibilita pensar uma educação criadora, uma educação em que temos condições de criar nossos modos de ser e agir em movimento, sem se fixar, sem se tornar mais um número nas classificações, mas sendo ao mesmo tempo classificado.

Um corpo se constitui de movimentos infinitos que variam criando no próprio corpo outras possibilidades de vir a ser corporal/corpóreo. Esse movimento se dá pela oscilação entre movimento e repouso que se tem com e pela materialidade corporal e intensidade corpórea. Assim se pode criar uma vida, atingir o impensado, educando a si mesmo nas experiências de um corpo que se torna e de um corpo que se pode vir a ser. Podendo-se ver que é possível criar modos de ser e agir, criar outros corpos intensidades nos corpos materialidades que são educados para se tornar identidades fixas e estáveis. Pois tanto materialidade quanto intensidade são cúmplices dos processos de constituição do corpo. Um corpo no movimento da vida tem seu aspecto material e intenso/pensamento imbricados, uma imanência, não se tratando do dualismo corpo e mente, mas do “entre” que se configura, um entre materialidade e intensidade, onde se vem a ser um corpo educado de uma educação criadora, de uma educação de si, uma criação de novas imagens no ato de pensar. Pois (não) somos e (não) temos um corpo, mas nos tornamos constantemente um corpo, vivemos um corpo, essa é nossa condição. E como diz Foucault (2010), não se pode escapar do corpo.

BIBLIOGRAFIA

BRAIDOTTI, Rosi. A ética da diferença sexual: o caso Foucault. Trad. Wanderson Flor do Nascimento. In.: BRAIDOTTI, Rosi. **Sujetos nómades**. Barcelona: Editora Paidós, 2000. Disponível em: <http://mi-chel-foucault.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/art07.pdf>. Acesso: 15/08/2014.

BUTLER, Judith. **Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del «sexo»**. Buenos Aires: Paidós. 2002.

CAMPOS, Paula Ferro Mendes. **Relações corpo e educação: um estudo sobre o lugar do corpo na esco-**

la. **Revista Intercâmbio, dos Congressos de Humanidades/UNB. Goiás:** 2010. Disponível em: <http://unb.revistaintercambio.net.br/24h/pessoa/temp/anexo/1/190/163.pdf>. Acesso: 19/08/2014.

COSTA, Deyvisson Pereira da.; Bozz, Augusto Flamaryon Cecchin. Corpo e discurso: a noção de biopoder em Michel Foucault. **Revista Panorâmica Multidisciplinar**, Barra do Garças – MT, nº 12 p. 78-88, 2011. Disponível em: <http://revistas.cua.ufmt.br/index.php/revistapanoramica/article/view/21/7>. Acesso: 04/08/2014.

CRAIA, Eladio. **O virtual: destino da ontologia de Gilles Deleuze**. Rev. Filos., Aurora, Curitiba, v. 21, n. 28, p. 107-123, jan./jun. 2009. Disponível em: <http://www2.pucpr.br/reol/index.php/RF?ddl=3234&ddl99=pdf>.

DELEUZE, Gilles. **Espinosa: filosofia prática**. Trad. Daniel Lins e Eduardo Diatahy Bezerra de Menezes. São Paulo: Escuta, 2002.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. 2ª ed. Trad. Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

DELEUZE, Gilles. **Francis Bacon: lógica da sensação**. Trad. Roberto Machado (Coord) et al. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007.

FAUSTO-STERLING, Anne. **Dualismos em duelo**. *Cad. Pagu* [online]. 2002, n.17-18, pp. 9-79. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cpa/n17-18/n17a02.pdf>. Acesso: 04/08/2014.

FERRAZ, Wagner; BELLO, Samuel Edmundo Lopez. Estudar o Corpo: do que (não) se trata. In. FERRAZ, Wagner; MOZZINI, Camila (Orgs.). **Estudos do Corpo: Encontros com Artes e Educação**. INDEPin: Porto Alegre, 2013. Disponível em: http://issuu.com/indepinstituto/docs/estudos_do_corpo_encontros_com_arte. Acesso: 16/08/2014.

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia das Ciências e História dos Sistemas de Pensamento**. Organização e seleção de textos: Manoel Barros da Motta; Trad. Elisa Monteiro. – 2ª ed. – Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008. (Ditos e escritos; II)

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: História da violência nas prisões**. 33ª ed. Trad. Raquel Ramallete. Petrópolis, Vozes, 1987.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. 9ª ed. Org. e Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1990.

FOUCAULT, Michel. **O corpo utópico**. Texto inédito de Michel Foucault. 22 de novembro de 2010. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/noticias/38572-o-corpo-utopico-texto-inedito-de-michel-foucault>. Acesso: 10/08/2014.

GREINER, Christine. **O corpo em crise: novas pistas e o curto-circuito das representações**. – São Paulo: Annablume, 2010. (Coleção Leituras do Corpo).

INGOLD, Marlene Alves de Sousa. *O corpo dos cuidados básicos além da sua materialidade*. **V Congresso Internacional de Psicopatologia Fundamental e XI Congresso Brasileiro de Psicopatologia Fundamental 2012**. Fortaleza, 2012. Disponível em: http://www.fundamentalpsychopathology.org/uploads/files/v_congresso/p_79_-_marlene_alves_de_sousa_ingold.pdf

ORTEGA, Francisco. **O corpo incerto: corporeidade, tecnologias médicas e cultura contemporânea**. – Rio de Janeiro: Garamond, 2008.

SILVA, Cíntia Vieira da. **Da física do intensivo a uma estética do intensivo: Deleuze e a essência singular em Espinosa**. Cadernos Espinosanos / Estudos Sobre o século XVII. Nº 22. São Paulo: Departamento de Filosofia da FFLCH-USP, 2010. Disponível em: <http://espinosanos.fflch.usp.br/sites/espinosanos.fflch.usp.br/files/upload/paginas/caderno%2022.pdf>. Acesso: 02/08/2014.

STRIEDER, Inácio. **O homem como ser corporal**. Revista SÍNTESE NOVA FASE. V. 19 N. 56 (1992):93-112. Disponível em: <http://www.faje.edu.br/periodicos/index.php/Sintese/article/viewArti>

[cle/1550](#). Acesso: 05/08/2014.

SCHÖPKE, Regina. **Dicionário Filosófico: Conceitos Fundamentais**. São Paulo: Martins Martins Fontes, 2010. TADEU, Tomaz; CORAZZA, Sandra; ZORDAN, Paola. Linhas de escrita. – Belo Horizonte. Autêntica, 2004.

VASCONCELLOS, Jorge. **A ontologia do devir de Gilles Deleuze**. Kalagatos – Revista de Filosofia do Mestrado Acadêmico em Filosofia da UECE – Fortaleza, v.2, n.4, Verão 2005, p. 137-167.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a Educação**. Editora Autentica: Belo Horizonte, 2007.

Escolha uma música...
os ritmos...
os movimentos.

