



Equidade e inclusão curricular mediadas por recursos didáticos

Marcos Vinicius Amaral Ribeiro

Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP

Doutor em Educação

marcos.ribeiro@ufop.edu.br

Resumo: O presente artigo traz em seus procedimentos a seguinte questão: - Como a arte pode contribuir para a inclusão na formação de professores através das diferenças? O trabalho reposiciona os conceitos de corpo e de formação por meio de um estudo de caso, propondo deslocamentos na formação de professores que atuam na escola básica. Ao colocar o leitor em contato com o processo do campo, a escrita apresenta um exercício de práticas inclusivas nas licenciaturas pela via do corpo, focalizando a acessibilidade a partir da inserção da arte na profissionalização docente. Para além do uso instrumental dos recursos didáticos no processo de escolarização, o presente estudo tem como objetivo gerar alternâncias nas relações teoria/prática mediante um relato de experiência exercitado entre professores/as em processo de aprendizagem para a docência. Problematizamos, neste artigo, a potência de recursos didáticos capazes de reposicionar as concepções tradicionais de docência e que permitem uma construção de conhecimento por meio das diferenças. Para essa finalidade, a política de narratividade do texto estabelece vizinhanças conceituais com a formação por meio da experiência, da arte e do corpo, tendo como fio condutor desse diálogo as filosofias da diferença de Deleuze, Guattari e o método de pesquisa de campo da cartografia. O trabalho produz efeitos curriculares na formação docente, trazendo contribuições para o ensino mediadas pela equidade curricular ao tocar em questões das diferenças, das artes visuais, do corpo, do gênero, da política e da construção de conhecimento de um modo inclusivo e multidisciplinar.

Palavras-chave: Inclusão; equidade; currículo; arte; diferença; recursos didáticos.

1 Introdução

Os estudos do corpo tornaram-se, nos últimos anos, centrais na teoria educacional crítica como uma área de pesquisa transversal e multidisciplinar. A partir do referencial teórico das filosofias da diferença, outras perspectivas vêm sendo propostas nas concepções de formação de professores, possibilitando outros percursos curriculares por meio de ressonâncias dos seus conceitos entre diversos pesquisadores no campo da educação como nos apresenta Gallo (2008). Nesse movimento, este trabalho volta a sua atenção para os corpos em processo, ou seja, o foco no processo de formação de cada sujeito - com suas

singularidades, memórias, identidades, referências, afetos, experiências, diferenças e representações - como um ponto que nos permite praticar a equidade e a inclusão curricular na formação continuada.

Problematizamos, nesse viés, outras concepções de formação docente que, não estando ancoradas na dicotomia corpo/cognição, desloquem a pesquisa nas licenciaturas para a inclusão curricular por meio de recursos didáticos e das diferenças. Através dessa perspectiva, a política de narratividade do texto elabora sua discussão, fazendo vizinhanças conceituais (Deleuze; Guattari, 1992) com outros espaços do conhecimento, que focalizam a formação de professores pela via da experiência, do corpo e da arte.

Para a estruturação deste trabalho, buscamos referências teóricas nas relações nômades das filosofias da diferença com os conteúdos da arte como nos convida Schöpcke (2004). Tais filosofias são assim definidas por trazerem para a filosofia da educação conceitos que começam a ser gestados a partir dos anos 1960 entre a epistemologia francesa. Seus filósofos, os quais com inspiração na vertente afirmativa de Nietzsche (Pelbart, 2013), vão compondo uma paisagem teórica que aponta outras perspectivas para as noções da teoria do conhecimento, da estética, do poder, da política, do corpo e da ética.

As concepções de docência produzem problemas, saberes, questionamentos, experiências e novas perguntas; podendo estar diretamente ligadas às questões urgentes da escola contemporânea e de outras maneiras de nos posicionarmos como educadores através daquilo que nos provoca no nosso cotidiano. “Todo conceito remete a um problema, a problemas sem os quais não teria sentido, e que só podem ser isolados ou compreendidos na medida de sua solução” (Deleuze; Guattari, 1992, p. 25). A partir dessa perspectiva, este artigo relaciona diferença e formação, pensando os conceitos de corpo, arte e equidade mediados por recursos didáticos para incluir outros referentes curriculares na formação do(a) docente que atua na escola básica brasileira.

O método de pesquisa exercitado será a cartografia, impulsionada pelas obras de Deleuze e Guattari (1997), aqui praticada como um modo de pesquisar, intervir e produzir os dados de um território psicossocial. A cartografia, para esses autores, qualifica-se como um procedimento de pesquisa em que um determinado método não é apenas aplicado, mas praticado, criado e construído entre o pesquisador, o campo e os acontecimentos mapeados. Nesse viés, pesquisar a inclusão de outros conteúdos curriculares na formação por meio de um dispositivo concreto é o que direciona o foco central deste artigo. A partir de um recurso didático, praticamos uma atenção sensível com a escrita, aberta àquilo que se coloca como

problema pelo próprio campo. “Mas, o que é um dispositivo? É antes de tudo uma meada, um conjunto multilinear composto por linhas de natureza diferente” (Deleuze, 2005, p. 83).

Para tanto, o texto introduz seu campo problemático através de uma pesquisa de campo, partindo de um relato sobre um recurso didático praticado num programa de formação continuada de professores. Uma escolha feita para a promover equidade de conhecimentos no espaço da sala de aula, como um território de inclusão curricular movido pelos conteúdos da arte e das diferenças. O movimento do argumento do trabalho inverte o caminho tradicional da filosofia da educação, em que um conceito fundamenta um campo de práticas e pesquisas, fazendo com que novos sentidos de equidade, formação e de corpo possam ser edificados em meio às próprias vivências entre os participantes da construção de um recurso didático.

A escrita assume a impessoalidade da primeira pessoa do plural em quase toda a sua construção textual, compondo uma política de narratividade (Passos; Escócia; Kastrup, 2009) através das vozes coletivas do professor/pesquisador. No item 2 (Um recurso didático pela via da arte), o narrador assume a primeira pessoa do singular; as falas dos diversos alunos/professores seguem com a mesma fonte, em itálico e entre aspas no percurso do próprio do parágrafo, compondo um relato fundamentado na cartografia. Cria-se uma escritura junto ao território existencial do campo (Passos; Escócia; Kastrup, 2009, p.172), que permite outro tipo de “sensibilidade” textual através de uma atenção voltada para a experiência, os afetos e a sensação da arte para promoção da equidade curricular docente.

2 Um recurso didático pela via da arte

“Hoje eu quero apenas
Uma pausa de mil compassos”
(Paulinho da Viola)

Madruguei sonolento na Estação Central do Brasil e o meu destino era a disciplina “Evolução das Artes Visuais” em um programa de pós-graduação na cidade do Rio de Janeiro, onde leciono. Dez horas de aula me aguardavam naquele sábado quente, juntamente com o incômodo que me produzia o nome dado para aquela disciplina, que estranhamente tenta aproximar a ideia de evolução com a de arte. E já no metrô, eu me questionava inquieto. Como o podemos dizer que o barroco mineiro é menos evoluído que a arquitetura de Niemeyer? Evolução tem a ver com arte? Chego à sede da instituição disposto a fazer algumas digressões na especialização em “Arte e Educação”, composta por uma turma de alunos/professores que já atuavam em diversos campos da escola básica, entre os quais,

Pedagogia, Educação Artística, Psicologia Escolar, Educação Física, Biologia, Geografia, História e Letras.

A ementa desse curso foi estruturada através de uma composição de conteúdos entre a definição de arte que Deleuze e Guattari (1992) propõem, as diversas abordagens sobre a formação que Jorge Larrosa Bondia (2001, 2005, 2011) nos apresenta em três obras suas, juntamente com uma série de *slides* que faziam um sobrevoo na história das artes visuais, retirados da obra de Humberto Eco (2010). Todo esse ambiente conceitual, durante o turno da manhã, foi sendo articulado com a experiência que aqueles alunos/professores tinham com a arte e a filosofia da educação em suas vidas dentro e fora da escola. Transpostos os primeiros desafios conceituais, com suas dúvidas e estranhamentos filosóficos, iniciei, num clima de cinema e com a luz apagada, a apresentação dos *slides*. Pedi que cada um, quando quisesse, falasse livremente das suas impressões das obras apresentadas. Que afeto esta obra lhe produz?

Introduzi, assim, nesse livre exercício de deleite, a apresentação dos *slides* na pré-história da humanidade, mostrando algumas pinturas rupestres nas cavernas de Lascaux, na França. A cena retratada era composta por figuras humanas caçando animais, numa corrida eufórica, que produziu algumas impressões entre eles: *“Eles registravam as ações mais importantes de seu cotidiano, caçar e comer, mas isso é já era considerado arte?”*. Enfatizou uma aluna/professora de História, que trabalha no ensino fundamental. Em sequência, exibi uma máscara de uma divindade Maia datada em 1.000 AC. Um deles acentua que *“era nítida a mudança do material da obra anterior da pedra para o ouro, os contornos nos olhos e as linhas expressivas de uma figura sagrada meio homem, meio bicho”*. Um aluno/professor chamou a atenção da turma para *“o seu aspecto trágico, havendo um elemento divino que encanta e que assusta”*.

E seguimos no fluxo dessa digressão com a da história da arte (Eco, 2010) e (Carvalho, 2015) passando pela Grécia clássica, em sua busca incansável por uma beleza ideal expressa na obra “Teseu e o Minotauro”, que gerou diversas exclamações, sobre a beleza simétrica do corpo masculino crivado no mármore. Entramos no universo religioso da idade média através de uma figura do diabo do século XIII, que casou repugnância na turma e que deu passagem para a inserção da crise desse período histórico, com a obra “O jardim das delícias terrenas”, de Bosch, sucedidas posteriormente por um rascunho da anatomia humana de Da Vinci. Os participantes da aula notaram certa importância que esses dois últimos artistas da renascença davam para a condição do corpo como um material expressivo em seus

temas pictóricos. Na opinião de uma aluna/professora de Biologia eles *“haviam caído do céu para brincar com a carne na terra”*.

Os alunos/professores se deleitavam com os *slides* das obras de arte. Manifestavam suas opiniões, desde pareceres artísticos, históricos e culturais, até livres associações das telas com suas experiências cotidianas, criando uma ação de estímulo e resposta com as artes visuais e levando o conteúdo da aula para outras discussões não programadas. Lembravam de alguns fatos da infância diante de um artista, que logo era direcionado para o exercício de sua profissão docente. Em certo momento, a palavra “favela” cruzou-se com a palavra “povo” diante de uma tela, assim como as questões “condições do trabalhador” com “equidade e acesso na escola pública brasileira” e “autonomia (versus) produtividade do professor”.

Após uma breve passagem onírica pelos pintores impressionistas franceses, iniciei o século XX com a imagem de um mictório exposto num museu. A ousadia de Marcel Duchamp deixou a turma inquieta quanto à natureza da obra de arte: *“Isto é arte? O que de fato podemos considerar como arte?”*. Entramos nas oscilações artísticas desse século que descaracterizou o estatuto da obra de arte como uma mera representação, levando-a para uma condição que joga com o espectador, com essa personagem, que não se encontra numa posição passiva, mas participa da feitura coletiva de uma composição, enquanto uma obra com um sentido compartilhado. E nesse desvio, seguimos com as invenções irreverentes dos artistas Pablo Picasso, Salvador Dalí, Hélio Oiticica, Amilcar de Castro e do inglês Antony Gormly com sua obra “Corpos Presentes”. Nesse último artista, réplicas do seu próprio corpo em ferro fundido são espalhadas entre prédios e ruas de Londres, Nova York, São Paulo e Rio de Janeiro, em lugares do cotidiano da *urbe*. Uma aluna/professora de Letras, que até então nada havia dito nem mesmo o seu nome, se manifestou: *“Agora a arte está fora dos museus, ela está no nosso cotidiano, ela está no meio de nós, mas não está na escola”*.

Ao final da apresentação dos *slides* lanço a foto de uma escultura de Juan Miró intitulada “Mulher e Pássaro”. A turma já se sentia confortável através de uma compreensão de que no século XX a arte não se empenha em representar verdadeiramente um objeto, mas em criar um plano de sensações singulares que, visando um acesso direto ao sensível, permeie um espaço livre das significações unitárias, ou seja, a arte não representa um objeto real necessariamente como nos sinaliza Carvalho (2015). *“Mas professor, mulher e pássaro? Como assim? Eu não vejo nem mulher, muito menos o pássaro neste grande cilindro colorido com um adorno por cima”*. A inquietação do aluno/professor de educação física se espalhou

pela sala como um fogo que se empenhava em fazê-los procurar a mulher e o pássaro que Miró inventou.

No entanto, a escultura é constituída no seu todo por uma grande extensão fálica com uma profunda cavidade vertical, que corta quase toda a obra. Eu já havia percebido o Eros que Miró enfatiza em sua escultura, mas fiquei calado, imóvel. De repente, é iniciada uma avalanche de gargalhas, que aumentavam mais e mais na medida em que a turma demonstrava ter percebido a “mulher” que o artista criou na escultura. *“Agora saquei essa mulher e esse pássaro! O grande rachado é uma grande vagina!”*. Exclamou uma aluna/professora vermelha de vergonha, gerando mais e mais gargalhadas histéricas, quando pude ouvir por dentro delas uma fala: *“Que safado esse Miró!”*. Mais e mais gargalhadas incessantes vibravam com a intensidade das risadas.

A sensação produzida por essa obra chegou aos seus corpos por outras vias, afetando, realmente, a sensibilidade em sua concretude através da emoção. E, por essa turma ser hegemonicamente composta por mais mulheres do que homens, foi gerado um clima de admiração por essa escultura, que atualizava certa relação com o gênero feminino, fazendo com que uma delas exclamasse outra vez: *“Ah! A grande vagina!”*.

É possível pensar uma formação docente através do prazer e da gargalhada? E entre a presença da alegria? É possível exercitar na escola básica uma atenção sensível por meio dos conteúdos da arte? A experiência com a arte pode promover a inclusão das diferenças no currículo docente? Que afetos, representações e concepções, comumente, são atribuídos para a composição curricular de professores?

Voltamos do intervalo de almoço. Solicito, junto à turma, dinâmicas de alongamento, onde espreguiçamos, caminhamos e nos locomovemos, alterando o espaço formal da sala de aula. Proponho uma avaliação em grupo para a disciplina disparada por uma questão que ouvi certa vez do professor, filósofo e ensaísta Tiago Adão Lara: *“É possível a arte na educação?”*. A paisagem da turma se agitou com um clima de prova, insinuando tensões. *“Uma prova? Vale nota?”*. Exclamou um aluno/professor preocupado. Respirei... No fundo, em algum lugar escuro de nossos corpos subjugados e disciplinados, ainda somos alunos assustados, inclusive e principalmente nós professores. Trazemos em nossa memória os pedidos de socorro das artimanhas disciplinares do poder e dos ajustamentos do saber escolar, como pensa Foucault (1987). Respirei de novo e segui adiante com a proposta.

Com as carteiras da sala de aula espalhadas pelos cantos, formando uma grande circunferência bagunçada, dividi a turma em cinco grupos com seis pessoas em cada grupo. Entre olhares curiosos, disponibilizei no centro dessa roda, vários materiais, entre eles:

grandes pedaços de cartolina (2 metros de altura por 80 cm de comprimento cada), giz de cera, canetas coloridas, lápis de cor, tintas diversas, giz branco, lápis e cola. Tendo como referência a questão a cima, cada grupo irá construir “o corpo da aula” com esses materiais, trazendo para a atividade avaliativa os autores trabalhados, conceitos explanados, artistas e outros tantos elementos convocados pelas falas, questões levantadas, dúvidas, estranhamentos, afetos, suas experiências docentes, bem como, dizer se é possível mesmo aproximar a arte e a educação. Todos se espalham assustados pela sala, olhos arregalados com aquela avaliação que surgira:

Procedimento um: escolher um voluntário do grupo que deite na cartolina.

Procedimento dois: contornar todo o seu corpo do jeito que ele se espacializar.

Procedimento três: construir a estrutura óssea naquele contorno.

Procedimento quatro: construir as vísceras, órgãos e músculos.

Procedimento quinto: construir a pele juntamente com outras periferias do corpo.

Procedimento sexto: construir o corpo da aula.

Os alunos/professores se lançaram nas cartolinas e desde início daquela vivência avaliativa, alguns se sentiram à vontade, tiraram os sapatos e descalços se dobravam naquele território de afetos, alterando um pouco o clima de prova inquisitiva, antes insinuado. Memórias visuais e referências estéticas logo começaram a surgir expressas em ossos, vísceras, órgãos, orifícios, extensões, cavidades e articulações. *“Mas professor, nós temos que fazer o corpo igualzinho ao que ele é?”*. Perguntaram aflitos e apolíneos. Respondi que podiam ficar à vontade e se soltar livremente pela criação, e que não existia nenhuma imagem do corpo para ser copiada ou decalcada, pois cada corpo afirma um traço da diferença. Logo em seguida, já mais descontraídos, começaram a surgir ossos que faziam referências ao cubismo de Picasso, rabiscos impressionistas de cabelos, membros em deformidade e órgãos dispostos em lugares muitos originais e nada anatômicos, alterando, assim, a forma ideal do corpo em função da intensidade daquilo que eles criavam.

Linhas de visibilidade (Deleuze, 2005) vazavam das cartolinas com suas curvas de enunciação. O silêncio da atividade traçou uma concentração sutil, onde foi gerado um pouso da atenção dos participantes nos encontros que os materiais disparavam, possibilitando aproximações outras entre eles. Pessoas que durante o turno da manhã estavam sentadas em carteiras distantes, empenhadas em discutir conceitos e autores, falando *“eu penso assim, eu sei assim, eu ensino daquele jeito. O que eu preciso para ser um professor bem qualificado? Estou insatisfeito com meu plano de carreira”*, agora podiam se soltar no nomadismo daquele

recurso didático, que suscitava certo despojamento do “*eu professoral*” enfatizado por um grupo.

Eles faziam conexões através de um tipo de atenção sensível voltada para àquela experiência. Tropeçavam entre si ao trocar de lugar do pé para a cabeça dentro da cartolina. Um deles passa a colorir o pulmão que outro desenhara e que havia desistido, se interessando mais em pintar de verde limão as unhas das mãos, convidado por outra pessoa. Circulavam sobre, ao lado e dentro do território existencial da cartolina. Porém, surge apavorada uma dúvida com o Sexto Procedimento: “*Professor, como vamos criar o corpo da aula?*”. Pedi que quando terminassem de desenhar, colar e pintar, que pudessem escolher livremente algumas partes daquele corpo e nomeá-las com questões, conceitos, experiências, autores, dúvidas, provocações e outros conteúdos que mais os afetaram ao longo de todo o dia. Os corpos dos participantes/as estavam diante de outros encontros curriculares.

De dentro de um pâncreas desenhado brotou uma linha que terminou na palavra “*sensação*”. De um conjunto de ossos surgiram as palavras “*pensar filosoficamente com o corpo*”. De um pulmão, escapavam linhas de enunciação para os termos “*cumprir conteúdos vazios de emoção*”. Das costelas, outra linha puxava as palavras “*disciplina escolar – grade, prisão*”. Já em outro grupo, cada localidade escolhida do corpo desenhado se referia a um pintor ou a uma obra de artes visuais antes apresentados nos *slides*, contrapostos com questões e enfrentamentos da educação brasileira. Na região do púbis, o “*Jardim das delícias terrenas*” de Bosch, na cabeça “*O pensador*” de Rodin, nas articulações das mãos cruzavam as palavras “*avanço tecnológico (versus) tradições educacionais*”, na coluna vertebral, os termos “*modelo curricular inflexível*”.

Construíram um corpo em alicerce com conteúdo estético antes vivenciado, trazendo as suas próprias vivências para o dispositivo da cartolina. Noutro grupo havia um jogo com linhas, palavras e órgãos tais como: “*olhar artístico, comunicação e aprendizagem*” que se misturam com “*mulher, corpo, profissionalização*” e “*formação continuada (versus) péssimas condições de trabalho*”. De dentro de um estômago vazaram os termos “*privatização da educação*” e “*o que sistema quer de nós?*” De um em um, os conteúdos curriculares daquela aula eram atualizados de uma maneira intensiva no espaço das cartolinas, permitindo transpor os sentidos de algumas concepções que eles traziam sobre: professor, mulher, escola, arte, organismo, currículo, corpo...

Terminada a atividade, estando todas as cartolinas espalhadas pelo chão, pedi que se levantassem e que circulassem sobre as produções, visualizando, assim, tudo o que havia sido feito, até que cada grupo se juntasse novamente para poder apresentar para os demais o

“corpo da aula construído na cartolina”, que trazia, junto aos nomes dos integrantes do grupo, a pergunta: “É possível a arte na educação?” Durante a performance da apresentação dessa avaliação, cada grupo pode se manifestar através do que havia sido criado no território existencial das cartolinas.

Enquanto um grupo entrava em cena para se apresentar, os demais observavam com atenção os conteúdos daquela aula enunciados através de uma vontade empolgante de falar de cada um dos/as participantes. A singularidade de cada voz ocupava o território existencial daquela sala de aula. Para cada um, era importante falar naquele momento através de uma intensidade que operava em sua voz. E, nesse sentido, uma formação pela via da arte pôde ser cultivada entre eles através de outras concepções de docência pela via sensível, pois “para chegar a ser o que somos, temos que levar numa mão o escalpelo da física, a máquina de distinguir cuidadosamente e de destruir impiedosamente, e, na outra, a capacidade de criação, o espírito da Arte” (Bondia, 2009, p. 65).

Muito além de um esforço para uma avaliação de conteúdos, eles foram aos poucos compondo linhas de enunciação entre as questões artísticas e teóricas levantas com a concretude de suas vidas de docentes através do dispositivo da cartolina. Esse movimento possibilitou que fosse criada entre nós uma conexão através de afetos, que permitia “cada corpo tornar o que se é, ou, para cada corpo formar o que se é, no sentido de um “transforma-te no que tu és” (Nietzsche *apud* Bondia, 2009, p. 45).

Entre muitas falas singulares, vale lembrar a de uma aluna/professora, que havia rabiscado fortemente sobre toda a cartolina do seu grupo o desenho de uma grande vagina vermelha, ressaltando exclamativa (entre gargalhadas) que “*a grande vagina é uma saída para a educação!*” O que nos permite pensar os efeitos da arte produzindo equidade e inclusão curricular com diversas áreas do conhecimento, entre elas, os estudos de gênero, da política, da filosofia, da estética, das diferenças e da educação especial. Nesse sentido, “o chegar a ser o que se é, está aqui ao lado da liberdade entendida como vontade de Arte. E a *Bildung* (formação) começa a mostrar também sua dimensão estética ou poética, sua face de autocriação artística” (Bondia, 2009, p. 65).

No desfecho daquele dia, minha percepção do que é ser um formador de professores foi fortemente abalada, ocasião em que pude colocar a minha própria formação em questão junto ao dispositivo da cartolina. Na experiência daquele recurso didático surgem entre nós duas questões inscritas por eles/elas que problematiza algumas representações de docência como um processo em composição: “*Como se constrói o corpo pensante de um educador? Como alguém se forma permanentemente?*”. Essas duas perguntas me

acompanharam na gestação dessa cartografia desde que senti um forte desejo de mapear aqueles acontecimentos, que, através da potência da sua autoprodução, despertou-me uma vontade ardente de escrever, um desejo inquieto de dar voz àquelas linhas de enunciação que se moviam entre nós.

Naquele território existencial de saberes e afetos, um problema se coloca pela via sensível, pedindo para ser narrado e para ser contado para alguém. Sendo assim, essa escrita registra a possibilidade daqueles docentes transporem as suas concepções de docência cristalizadas, por meio de uma inclusão curricular mediada por um recurso didático pela via da arte, que afirma a potência da diferença na formação continuada. Desse modo, o presente relato cartográfico registra a urgência em se produzir outros cruzamentos entre as diferenças com a arte, criando novas concepções para a formação docente, capazes de reposicionar as representações oficiais na formação de professores que atuam nas licenciaturas e na escola básica por meio da transposição dos sentidos atribuídos ao corpo, ao currículo e à produção de conhecimento.

3 Considerações finais

A promoção da equidade está diretamente ligada à inclusão das diferenças em diversos setores da vida social e da escola básica, que vão desde as políticas públicas ao cotidiano escolar. Enquanto a igualdade visa promover as mesmas oportunidades de direitos e deveres para todas as pessoas por vias constitucionais, a equidade aposta num ajuste do desequilíbrio da desigualdade entre elas, partindo das suas diferenças, ao considerar as suas particularidades com o intuito de promovê-las e valorizar os sujeitos a elas atribuídos.

Afirma-se, nesse sentido, uma inclusão de fato democrática, onde temos direitos iguais por meio da nossa diferença, condição pela qual podemos nos transformar na escola e na sociedade por intermédio da nossa maneira singular de nos relacionarmos com o conhecimento. Nesse sentido, cabe aos/às docentes ampliarem as suas concepções, estratégias e práticas, com a finalidade de responderem às necessidades de cada aluno(a) na sua característica particular de aprendizagem e de emancipação na sua cidadania. Sim, os processos educativos podem ser espaços de empoderamento de cada corpo mediante à sua diferença singular de aprender e ensinar. E nos estudos do currículo? Como a inclusão e a equidade podem estar vinculadas às novas concepções de formação docente?

Neste artigo focalizamos um recurso didático que nos provocou a pensar e a pesquisar. Por essa via, os problemas surgiram e foram explorados em sua amplitude

processual, em que, juntos a eles, buscamos condições conceituais que situam a formação docente com seus efeitos curriculares com as diferenças. “Os conceitos são acontecimentos, mas o plano é o horizonte dos acontecimentos, o reservatório ou a reserva de acontecimentos puramente conceituais.” (Deleuze; Guattari, 1992, p. 46). Nesse sentido, aqui, o plano (ou o campo problemático) da formação docente se configura através das dinâmicas do corpo, da arte e de um dispositivo que promoveu acessibilidade de saberes singulares na formação continuada frente à homogeneização cultural presente na educação.

Deleuze (2005) nos aponta que num único dispositivo existem curvas de visibilidade e as curvas de enunciação. As primeiras são compostas por linhas que constituem os seres imanentes (as práticas) e as segundas por enunciações (os discursos), que revezam suas posições dentro do seu plano de imanência (Deleuze, 1992). Ainda assim, um único dispositivo possui linhas diversas, como as linhas de força que atravessam toda a sua constituição e que se tornam problema para o pesquisador. Possui também linhas sem significação prévia que nos oferecem o que pensar, como nos realça a questão aberta apresentada anteriormente na cartografia: “*Professor, como vamos criar o corpo da aula?*”. Pois bem, como? O campo problemático deste estudo foi disparado pelas linhas de visibilidade e enunciação dessa questão, que articula outros sentidos para a construção curricular com as diferenças.

Tendo em vista que as linhas do dispositivo possibilitam uma relação devir entre as palavras, os conhecimentos e os eventos narrados, as mesmas propiciaram discutir os efeitos da composição curricular na formação docente sem fechar os sentidos a ela atribuídos. O conceito de currículo aqui exercitado não encerra um sentido único com os acontecimentos e conteúdos que ele entra em revezamento, mas abre a palavra “formação” para representações não determinadas e para relação das pedagogias críticas com outras áreas do conhecimento, entre elas, os estudos de gênero, da arte, das ciências da natureza, da política e da educação especial na perspectiva da inclusão. Junto às concepções de docência que emergem entre os cruzamentos com os estudos do corpo, ressaltamos que a potência do dispositivo da cartolina pode ser um exercício para a invenção de si (Kastrup, 2019) na formação docente e para promover equidade curricular entre professores e professoras pela via das diferenças.

Em nosso exercício com a cartografia foram articulados os saberes da filosofia, da formação, do currículo, da arte e, principalmente os discursos multidisciplinares do corpo, como possíveis aliados para a inclusão de outros saberes não demarcados na formação de professores. Ao produzir “uma geografia do conhecimento” (Machado, 2009) na formação

docente, o presente estudo apresenta uma alternativa potente de como esse tipo de pesquisa/intervenção pode relacionar a inclusão curricular nos cursos de Pedagogia e nas licenciaturas por meio de recursos didáticos, que apostam numa construção do conhecimento através da experiência e da prática.

Dessa forma, enfatizamos que o dispositivo em questão problematiza a equidade na composição curricular dos/as docentes, contribuindo para a constituição de um professor aprendiz de cidadania e de outros modos de existência na educação pela via da arte, isso uma vez que as suas estratégias sensíveis convidam aos docentes a transporem suas visões de mundo através das suas próprias diferenças como formadores. A ação inclusiva daquele dispositivo coloca em questão a maneira com que outras concepções podem atravessar o currículo dos(as) docentes nas relações entre teoria e prática, bem como a urgência de se introduzir os estudos do corpo nos diversos processos educativos, sobretudo na composição curricular das licenciaturas.

No entanto, estamos cientes de que as relações entre a arte, a inclusão e os estudos de corpo com a educação ainda se veem reféns de um discurso instrumental, que não condiz com a sua capacidade de produzir equidade e diferenciação. “É possível a arte na educação?” Aliás, é possível mesmo incluir a arte entre nós educadores? Questionamo-nos várias vezes junto ao dispositivo da cartolina. Talvez sejam relações que pouco se insinuam, dada a maneira disciplinar com que concepções oficiais aprisionam os conteúdos da arte em suas práticas na escola básica. Ainda assim, a arte, o corpo e as diferenças nos oferecem outros exercícios curriculares na formação docente como nos ressalta os excertos da cartografia apresentada: “Como se constrói o corpo pensante de um educador? Como alguém se forma permanentemente?”.

Trata-se de construir diálogos numa zona de fronteira entre as licenciaturas, as universidades, as escolas brasileiras e os diversos processos educativos, preenchendo o hiato curricular da inclusão das diferenças na formação docente. Nesse lugar de tensões e possibilidades, podemos afirmar ações, pontes e trânsitos entre a produção de conhecimento, a política e a educação. Dito de outro modo, é nessa zona de transição de saberes em composição que podemos promover uma justiça social, comprometida com o exercício crítico da cidadania e com a construção de novos mundos. Portanto, os gestos que buscam a transformação dos sujeitos através da equidade com o conhecimento na educação são gestos políticos, pois afetam diretamente a dinâmica da vida social por meio de uma justiça epistemológica.

Alternam-se, pois, as representações que envolvem a filosofia da educação, o currículo e a formação de professores, bem como as maneiras oficiais de exercitarmos a teoria e a prática entre as dinâmicas do corpo, do conceito e da experiência nas concepções de docência. Por esse viés, não existe uma produção de conhecimento viva se não houver a possibilidade de incluir na área da formação outros saberes não instituídos. Por conseguinte, a coisa mais indispensável que possamos fazer para nossa travessia, enquanto seres humanos, seja recordar a nós próprios e aos outros a complexidade, a fragilidade, a finitude, a singularidade, a plasticidade e a diferença que nos caracterizam na escola e na vida social.

Sendo assim, promover equidade e inclusão na formação docente pode se constituir como um processo de abertura para novos encontros curriculares, que estão constituídos numa relação desafiadora que vai muito além da nossa verdade, da nossa certeza professoral e dos nossos títulos, pois, a ação docente precisa estar aberta às possibilidades presentes no chão das escolas, que nos desafiam e nos permitem afirmar uma construção de conhecimentos com as diferenças frente às desigualdades.

Referências

BONDIA, Jorge Larrosa. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, jul./dez. 2011.

BONDIA, Jorge Larrosa. **Pedagogia profana**: danças, piruetas, mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

BONDIA, Jorge Larrosa. **Nietzsche e Educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

BONDIA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira da Educação**. Rio de Janeiro, ANPED, n. 19, Jan/Fev/Mar/Abr, 2002.

CARVALHO, Fabrício da S. C. **Educaçãoarteprofessorartista**. 2015. 484 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015.

ECO, Umberto. **História da beleza**. São Paulo: Record, 2010.

DELEUZE, Gilles. **Espinosa e o problema da expressão**. São Paulo: Editora 34, 2017.

DELEUZE, Gilles. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 2005.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, F. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**, v. 1. São Paulo: Editora 34, 1997.

DELEUZE, Gilles. **O que é filosofia?** Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 27. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1987.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Editora Graal, 1988b.

GALLO, Sílvio. **Deleuze e a Educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

KASTRUP, Virgínea. **A invenção de si e do mundo: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

MACHADO, Roberto. **Deleuze, a arte e a filosofia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2009.

PASSOS, E.; ESCÓSSIA, da L.; KASTRUP, V. (Orgs). **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2020.

PELBART, Peter Pál. **O avesso do Niilismo**. São Paulo: N-1 Edições, 2013.

RIBEIRO, Marcos Vinícius A. **Superfície-tátil: corpo, gesto e formação**. 2018. 149 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2018.

ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina; Editora UFRGS, 2016.

SCHÖPKE, Regina. **Por uma Filosofia da diferença: Gilles Deleuze, o pensador nômade**. Rio de Janeiro: Contraponto; São Paulo: Edusp, 2004.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu. Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem Pós-Moderna. In: SILVA, Tomaz Tadeu; MOREIRA, Antônio Flávio (Orgs.). **Territórios contestados**: o currículo e os novos mapas culturais. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.

Equity and curricular inclusion mediated by teaching resources

Abstract: This article raises the following question in its procedures: - How can art contribute to inclusion in teacher training across differences? The work repositions the concepts of body and training through a case study, proposing changes in the training of teachers who work in basic schools. By putting the reader in contact with the field process, the writing presents an exercise in inclusive practices in teaching degrees through the body, focusing on accessibility through the insertion of art in teaching professionalization. In addition to the instrumental use of teaching resources in the schooling process, the present study aims to generate alternations in theory/practice relationships through an experience report exercised between teachers in the process of learning to teach. In this article, we problematize the power of teaching resources capable of repositioning traditional conceptions of teaching and that allow the construction of knowledge through differences. For this purpose, the text's narrative policy establishes conceptual neighborhoods with formation through experience, art and the body, having as a guiding thread for this dialogue the philosophies of difference by Deleuze, Guattari and the field research method of cartography. The work produces curricular effects in teacher training, bringing contributions to teaching mediated by curricular equity by touching on issues of differences, visual arts, the body, gender, politics and the construction of knowledge in an inclusive and multidisciplinary way.

Keywords: Inclusion; equity; curriculum; art; body; didactic resources.

Recebido: 05 fevereiro 2024

Aprovado: 02 maio 2024