

A docência em artes visuais como terreno autobiográfico: espaços de criação e pensamento no estágio curricular supervisionado

Teaching in visual arts as an autobiographical place: spaces of creation and thought in the supervised curricular internship

La enseñanza en artes visuales como terreno autobiográfico: espacios de creación y pensamiento en la práctica curricular supervisada

Aline Nunes¹

¹ Professora do Departamento de Artes Visuais, do Instituto de Artes da UFRGS. Doutora em Arte e Cultura Visual pelo PPGACV/FAV/UFG, com estágio doutoral da Facultad de Bellas Artes da Universidad de Barcelona. Mestre em Educação pelo PPGE/CE/UFSM. Bacharela e licenciada em Artes Visuais – Desenho e Plástica, pela UFSM. Contato: Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7675-658X> email: ameline.n24@gmail.com Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9068022432974886>

RESUMO

Desde um posicionamento autonarrativo, este texto propõe-se a lançar algumas ideias sobre o terreno da formação docente, tomando como recorte a etapa formativa do Estágio Curricular Supervisionado. Para a construção deste pensamento, são trazidas as perspectivas da autobiografia e a noção de docência nômade (NUNES 2019; 2020) como eixos que sustentam um modo de conceber, criar e posicionar-se no contexto da educação das artes visuais. Não obstante, estabelece-se uma conversação com autoras como Mosé (2018); Rodrigues (2017), entre outros, que contribuem para adensar tais reflexões.

PALAVRAS-CHAVE

autobiografia; docência nômade; estágio curricular supervisionado; formação inicial em artes visuais

ABSTRACT

From a self-narrative positioning, this text proposes to launch some ideas on the field of teacher training, taking as a cut the formative stage of the supervised Curricular Internship. For the construction of this thought, the perspectives of autobiography and the notion of nomadic teaching (NUNES 2019; 2020) are brought as axes that support a way of conceiving, creating and positioning oneself in the context of the visual arts education. Nevertheless, a conversation is established with authors such as Mosé (2018); Rodrigues (2017), among others, that contribute to deepening these reflections.

KEY-WORDS

autobiography; nomadic teaching; supervised internship; initial training in visual arts.

RESUMEN

desde un posicionamiento autonarrativo, este texto se propone lanzar algunas ideas en el campo de la formación docente, tomando como enfoque la etapa formativa de las prácticas curriculares supervisadas. Para la construcción de este pensamiento se traen como ejes las perspectivas de la autobiografía y la noción de enseñanza nómada (NUNES 2019; 2020) que sustentan una forma de concebir, crear y posicionarse en el contexto de la educación de las artes visuales. No obstante, se establece una conversación con referentes como Mosé (2018), Rodrigues (2017), entre otros, que contribuyen a profundizar estas reflexiones

PALABRAS-CLAVE

autobiografía; enseñanza nómada; práctica curricular supervisada; formación inicial em artes visuales.

Uma docência capaz de imaginar

Sensação estranha. A vida era a mesma, mas não era a mesma. O mundo parecia seguir o curso em rotações e translações, mas estava tudo solto, embaralhado. Porque não era o mundo que havia amanhecido outro, senão o ponto de vista daquele que olhava, é que se colocava em perspectiva de transformações. A aparência da realidade seguia reconhecível, mas eram outros os olhos que a recebiam. Olhos que se desconheciam. (FARINA, 1999, p. 16-17)

Olhos que desconhecem, pensamentos que estranham, sentidos alterados pelo novo e que é, ao menos por ora, ainda indizível. Curioso como esta descrição pode se ajustar tanto ao momento presente quanto também aos momentos intensos vividos na docência, especialmente no âmbito dos estágios curriculares supervisionados.

Ao contrário da sensação de estranheza que nos atravessa, minha fala trazida para este texto (quase) nada tem de novo. Isso porque persisto em minha tarefa de assombrar-me e reiterar votos e alianças com minha escolha profissional: formar novos educadores em artes visuais. Contribuir para que este tempo formativo seja sempre de abertura para aquilo que chega, seja estranho ou não, improvável ou não.

Escrever sobre o fazer docente não me soa tarefa fácil. Parece que estamos sempre a dar voltas, falando do mesmo. Talvez a tarefa seja mesmo essa: repetir, uma e outra vez, até que algo mude. Até que não faça mais sentido. Até que sejamos capazes de imaginar outras coisas.

Uma docência fraca, empobrecida é aquela em que somos incapazes de imaginar. Por isso, justamente, a importância de imaginar **na** docência e imaginar **a** própria docência tem se mostrado um grande motor para o enfrentamento das incertezas que assolam e assombram nosso campo.

Imaginar enquanto uma ação que nos coloca em movimento para criar um futuro que está logo ali, esperando para ser fabricado. Por outro lado, um futuro que espera ansiosamente para que, desde o tempo presente, tenhamos persistência, teimosia em mantermo-nos ativos para uma docência que tem nos pedidos coragem para sonhar e para seguir fazendo, mesmo desajeitadamente, mesmo que seja pouco e em dias tristes. É desde esse lugar que me coloco a pensar sobre os caminhos da formação docente em artes visuais.

Para a construção deste artigo, opto por fazer costuras entre tempos distintos, nos quais pude experienciar o lugar de professora que atuou diretamente com as disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado e, ainda, que segue acompanhando os processos formativos de estudantes em diferentes disciplinas da área de Ensino da Arte. Ao longo do texto me centro em duas ideias que considero potentes para o enfrentamento destes tempos: 1) a aposta numa docência que se constrói por caminhos biográfico-narrativos; 2) a aposta em uma docência nômade que conversa e se nutre com "o fora" dos conteúdos curriculares; Por fim, procuro estabelecer alguns nexos entre estas ideias estendidas ao espaço/tempo concernente aos estágios

curriculares supervisionados.

De um modo prático, é importante salientar que não existe de fato uma separação entre os eixos citados, posto que falar em narrativas autobiográficas implica trazer à tona justamente aquilo que é da ordem da singularidade, aquilo que em muitos casos escapa da regra, foge à norma e, por isso mesmo, é capaz de iluminar um fazer docente que se constitui, por outro lado, de concepções, métodos e fazeres comuns em um espaço coletivo. Ou seja, cria-se uma docência que escapa, que é capaz de subverter a si e, em alguma medida, fazer vazar as formas predeterminadas que se impõem durante os percursos formativos.

Produzir uma escrita centrada no território do estágio curricular supervisionado me parece indissociável de pensá-la, primeiramente, a partir dos processos que antecipam esta etapa formativa. Compreendendo o estágio não como o resultado final daquilo que se vive/estuda/ensina/aprende ao longo de um curso de licenciatura, mas sim como um momento que se engendra em meio a um fluxo de acontecimentos pedagógicos e vivenciais.

Igualmente, me parece difícil falar sobre estágios sem me colocar também neste lugar de estagiária. Entrar em sala, romper um silêncio ou se fazer escutar no meio do barulho. Começar algo, avançar apesar dos temores e dos medos. Temblar. Mesmo depois de tantos anos que me separam da “professora estagiária”, ainda me sinto como se estivesse (quase sempre) estreando, começando algo novo. Mesmo falando desde o lugar de uma professora com alguns anos de experiência docente, em diferentes instituições e níveis de ensino, começar uma aula ou começar um novo semestre letivo de uma disciplina sempre me convoca a uma lenta preparação. Requer que respire fundo, recobre um pouco de fôlego e coragem para, com entusiasmo, colocar em prática aquilo que tenho a ensinar, propor, dar a conhecer.

Por isso mesmo, os elementos trazidos para compor este texto são fragmentários, oriundos de diferentes períodos de minha atuação como professora formadora em cursos de Licenciatura de Artes Visuais, os quais considero indissociáveis de minha própria formação. E assim, para seguirmos este diálogo pergunto: **seria possível, hoje, pensarmos em um curso de formação inicial de professores sem que o pensássemos, também, como nosso próprio espaço autoformativo? Isto é, como um espaço de continuidades? Como espaço para compor e experimentar em/com nossas próprias vidas?**

Enxergar estes processos, de modo geral, sempre esteve no horizonte daquilo que move minhas práticas: como as pessoas fazem; como as pessoas vivem; como se deslocam e vivenciam essas mudanças; o que impulsiona tais ações de conhecer e experimentar?

Estas e outras perguntas, sempre que estendidas aos demais seres, me ajudam a localizar minhas próprias questões. Conhecer os processos, os “comos” dos outros sempre me ajudou a organizar meus pensamentos sobre os mais diferentes temas. Essa escuta do outro, portanto, está no centro daquilo que tenho realizado na docência em artes visuais, porque também dá conta de me ensinar mais sobre como cada um inventa para si um mundo no qual habitar, produzindo modos de existência sempre singulares.

Conhecer estes caminhos tornou-se uma opção consciente em meu trabalho como orientadora de estágios ou como docente de outras disciplinas pedagógicas e de criação artística. Destriçar, adentrar os meandros, circular por entre aquilo que está na ordem do desimportante, ou naquilo que é da ordem do improvável em meio ao espaço acadêmico tem se configurado enquanto um exercício permanente que orienta e localiza minha prática pedagógica, ganhando ancoragem nos vieses da investigação narrativa.

Há alguns anos pesquisando, falando e escrevendo sobre os estudos narrativos, em especial sobre os aspectos da autobiografia, muitos têm sido os encontros com referências de diferentes ordens que me auxiliam no processo de pensar e produzir a partir dessa abordagem. Correndo o risco de me repetir², já que me parece inevitável reafirmar a importância deste caminho metodológico, considero que a narrativa segue sendo este lastro que ampara e se abre à vida, aos diferentes modos de vivê-la, acolhendo uma série de multiplicidades que, por sua vez, são fundamentais para nossa existência em coletivo.

Nesta persistência de um fazer narrativo, entendo sua contribuição ao me permitir acessar aquilo que conforma nossos mundos, ou seja, aquilo que está presentificado em nossas histórias, nossas escolhas, nossos *jeitos de fazer com*. No campo da Arte e da Educação das Artes Visuais, a abordagem narrativa atua como uma possibilidade de conhecermos mais profundamente nossas próprias referências: aquilo que nos alimenta, que nos injeta algum tipo de vigor e paixão, e que, por conseguinte nos subjetiva.

Tais ideias podem ainda ser expandidas junto ao pensamento de Guattari (1986), ao compreender a produção da subjetividade como um processo coletivo e político, engendrado por diferentes forças. Com isso, quero dizer que trazer à tona aquilo que nos constitui e aquilo que diz respeito às nossas experiências nos coloca também ancorados aos acontecimentos globais, conectados aos seres e situações que nos cercam, gerando uma compreensão mais alargada da sociedade e da(s) cultura(s) e, por conseguinte, possibilitando mudanças de diferentes ordens.

Assim, passamos a entender o âmbito formativo também atravessado por estas diferentes forças, das quais emana uma retroalimentação e desde onde se borram os limites entre o que seria individual ou coletivo. Em se tratando do campo da educação ou da formação de professores, podemos considerar que os relatos narrativos dos sujeitos implicados em tais processos nos ensinam sobre como se dão suas aprendizagens e sobre como se constroem, reforçam ou se desfazem crenças e concepções sobre aquilo que é necessário e significativo no âmbito da formação profissional.

2 Já discutido em outras oportunidades em Nunes 2020 e 2019.

Relatos autobiográficos como formas de instaurar mundos

No decorrer de minha atuação como professora formadora, desde um posicionamento biográfico-narrativo, em diferentes ocasiões tenho experimentado com meus estudantes a prática de elaboração de relatos autobiográficos. Especialmente em disciplinas que abordam o tema da construção deste sujeito professor, como é o caso dos Estágios Curriculares. Neste momento, para além das elaborações dos projetos e atuação dos docentes nos contextos de ensino, me dedico a construir junto aos grupos um espaço no qual os estudantes possam olhar para si, atentando para aquilo que os move em suas trajetórias como professores, posto que “trata-se de afirmar a singularidade nela mesma como tal, de se apropriar daquilo que acontece em si e a partir de si mesmo. Governo de si ao invés de renúncia ou pactos de representatividade” (SOARES, 2015, p. 126).

Tais construções se dão de modo contínuo nas ações de sala de aula, explicitando parte do que foi trazido inicialmente neste texto: a importância da escuta do outro, o exercício permanente de buscar por aquilo que desperta nossos desejos e o entendimento da docência como lugar de (auto)criação.

A prática dos relatos autobiográficos atua como um meio de experimentar sobre si mesmo, desde uma mirada que investiga e que se coloca de modo curioso diante dos próprios caminhos. A produção de uma escrita de cunho autobiográfico faz emergir os elementos que compõem as vidas de cada estudante, os acontecimentos que os assinalam e inscrevem em um tempo/espaço, demarcando modos de existência que se amalgamam aos seus modos de estar na docência. Inicialmente este convite é realizado sob a ideia de escrita, seja de relatos sob a forma de diário, ou de uma carta endereçada a si mesmo, mencionando detalhes considerados relevantes ou menores, mas que, de algum modo, reflitam o vivido e sentido no tempo presente em que se dá a escrita. Anseios, expectativas e aspectos cotidianos são pontos também trazidos para a escrita, como forma de também prospectar aquilo que se busca.

Ao longo do semestre letivo a proposição desses exercícios autobiográficos desdobra-se dos relatos escritos, assumindo outras possibilidades e formatos: colagens, desenhos, composições com fotografias, performances, cartografias... As percepções dos estudantes são articuladas junto aos textos estudados na disciplina, aos filmes e imagens tomados como conteúdos de nossas aulas, construindo uma nova trama de sentidos, segundo os direcionamentos dados por cada estudante.

A noção de docência nômade³, a qual tenho explorado nos últimos anos, organiza este modo de pensar/fazer, uma vez que propõe e, ao mesmo tempo, atenta para os trânsitos e construções subjetivas que se dão no espaço formativo. Neste sentido

3 “Em termos práticos, essa noção de nomadismo pode ser mais bem compreendida se assumirmos o que diz Braidotti: “o nomadismo refere-se ao tipo de consciência crítica que resiste a se ajustar aos modos de pensamento e comportamento codificados” (2002, p.10). Deste modo, esta postura assumida frente a uma professoralidade que se faz nômade, tem sido um importante fator de questionamento e de produção de novas ações no campo da docência em Arte, uma vez que coloca em xeque a própria configuração do lugar do professor, do lugar ocupado pelos estudantes e dos conteúdos que “devem” ser ensinados.” (NUNES, 2019, p.5)

o entendimento de uma docência nômade se dá tanto por um modo de agir, de propor e de se movimentar pelos espaços da docência em artes, como também por um modo de refletir acerca de tais ações, acompanhando conscientemente como se estabelecem certos nexos e aprendizagens. Esta forma nômade de viver a docência segundo os preceitos narrativos autobiográficos ressoa também conforme as palavras de Martins e Abreu (2018)

Esse espaço entre o que já sabemos e o que não sabemos é uma região de fronteira, por onde transitamos enquanto aprendemos. Nela, nos desequilibramos. Nela, precisamos rever nossas estruturas afetivas, cognitivas, nossas explicações sobre o mundo. Nessa região de fronteira, quando nos deparamos com o desconhecido, descobrimos que também há muito em nós por ser conhecido. E nos modificamos em cada encontro. Para aprender, para ensinar, é necessário estarmos abertos a esses encontros. Mas também é necessário estarmos atentos. Doses de empatia, de ética e estética são indispensáveis em territórios fronteiriços. (MARTINS e ABREU, 2018, p. 12)

Abrir espaços para a criação de uma docência nômade é dar condições para que os estudantes possam se colocar e, assim, se verem como partícipes de um processo coletivo, atento ao que se passa no contexto social, mas que não se aliena daquilo que lhes passa individualmente. E é deste ponto que retomo as palavras de Martins e Abreu ao mencionarem que as questões “éticas e estéticas são indispensáveis em territórios fronteiriços”, pois ao tratarmos dos aspectos autobiográficos trazemos à tona uma série de acontecimentos que reverberam no grupo, que produzem outros entendimentos sobre o coletivo, sobre o senso de responsabilidade que temos de ter ao empreendermos ações que tensionam e produzem outros modos de viver a educação.

Tais aspectos me parecem relevantes no tocante ao tempo vivido no Estágio Curricular, uma vez que fazemos constantemente esse exercício (des)fronteiriço: a universidade e a escola, o lugar do aluno que é também professor, o sentimento de pertencer e não pertencer propriamente a um lugar, os vínculos intensos, mas também tênues e voláteis que se criam entre os alunos da escola e o estagiário...são todas posições fronteiriças, que, a depender de por onde miramos, podem ser mais uma coisa do que outra.

Como orientadora de estágios ou professora de disciplinas da área de ensino, de modo geral, percebo que meu papel também é cambiante, instável...também me sinto neste lugar de quem aprende diariamente a lidar com os conflitos que surgem, com as dúvidas e anseios de jovens professores, resolvendo tensões que aparecem eventualmente entre a direção da escola, os professores supervisores e as demandas dos próprios estagiários... Estamos na corda bamba em nossa tarefa de ensinar a profissão docente, sobretudo pois é sempre pelo exemplo de nossas condutas, escolhas e ações que essas aprendizagens se dão, efetuando-se de modo mais profundo e deixando marcas nestes que estão conosco.

Uma aula como campo de criação

Uma aula como um encontro, cuja finalidade não reside em si mesma. Tipo de aula como obra permanentemente incompleta que, ao invés de especializar caminhos, amplia possibilidades de invenção. Nela, o objeto de estudo pode fazer sentido na medida em que é chave de entrada para abordar o que julgo seu fundamento: nosso processo de autoconstrução, a subversão modelar, e a atenção a este processo. (FARINA, 1999, p. 35)

Atuar junto aos estágios implica que forjemos um espaço de criação junto aos estudantes. Um espaço pleno para experimentações não somente de planejamentos de aulas ou para a elaboração de projetos de ensino. Requer que fabriquemos um espaço livre e aberto ao experimentar de quem, humildemente, se coloca em jogo, se mostra aberto ao engano e à frustração dos possíveis (e inevitáveis) fracassos. Só quem se lança ao desconhecido e se dispõe ao inesperado é capaz de aprender. Mais ainda, somente quem arrisca saltar neste vazio da docência é capaz de vivê-la enquanto experiência.

Tomando o estágio como metáfora para pensar a própria vida, me parece oportuno citar o que diz Mosé (2018, p.59):

Se eu não posso controlar a vida, fazer com que me obedeça, posso ao menos tirá-la para dançar, o que em última instância pode querer dizer conduzi-la, ao mesmo tempo em que sou conduzido por ela. (...) Dançar é estar e ao mesmo tempo não estar com os pés no chão. Dançar é alternar o chão e o ar. É andar como quem voa. Mas é também saber pisar com firmeza o chão tomando impulso para um salto cada vez mais alto.

Cada vez mais tenho compreendido o momento da formação inicial e, particularmente o estágio como este grande ato de coragem de assumir-se em processo. Nunca um ser ou uma forma acabada. Assumir-se nesta condição é ser capaz de *bailar uma docência* e desfazer a oposição entre teoria e prática, corpo e mente, aluno e professor, ensinar e aprender. Tais como as fronteiras, mencionadas anteriormente, não há separação definitiva entre um estado e outro. Não obstante, vemos desde muito tempo diferentes estudos que nos sinalizam para tais questões, que nos indicam a importância de vermo-nos neste lugar impreciso. Quiçá o que ainda nos falte seja o sentimento de estarmos confortáveis ante nossa própria vulnerabilidade, vivê-la no demoramento necessário, sem a angústia de que acabe antes do tempo que nos seria possível para que alguma aprendizagem em nós se efetivasse.

Compor uma aula que abarque a intensidade dos estágios curriculares é como preparar uma mala de viagem para um lugar com todas as estações acontecendo em concomitância. É preciso estar preparado para o que chega, mas também arriscar-se às intempéries. Com isso quero dizer que a composição desta aula também estará povoada de imprevistos, impensados e improváveis caminhos que nos levem a

problematizar os conteúdos e acontecimentos deste momento no coletivo. Além das narrativas autobiográficas já trazidas ao longo do texto, o espaço para a criação de uma poética artística se mostra como um ponto de destaque entre os grupos com os quais venho trabalhando.

Exercitar o pensar sobre a docência, sobre o que acontece no espaço escolar e sobre os dilemas transcorridos, por meio da criação artística e da experimentação de materiais é dar vazão a outros níveis de compreensão do vivido. Não existe neste caso uma separação entre ensinar um conteúdo das artes visuais sem, por outro lado, viver de um modo poético. Igualmente, não existe este exercício poético sem um engajamento ético, que se coloca atento e ativo rumo ao desfazimento de narrativas hegemônicas, normativas e excludentes. Essa postura, ancora-se na ideia de autobiogeografia⁴, proposta por Manoela dos Anjos Afonso Rodrigues. Para a pesquisadora (também docente e artista) tal definição leva em consideração

ressaltar que os processos do “vir a ser” decolonial precisam ser desdobrados para fora da matriz colonial do poder, criando outros contextos – mesmo que temporários – que favoreçam os fazeres conviviais, criativos, críticos, liberadores, transpedagógicos, generosos, não competitivos, não inferiorizantes e libertos de juízos de valor fundamentados em perspectivas hegemônicas (RODRIGUES, 2017, p. 3156).

Ainda segundo a autora, este exercitar autobiogeográfico se encontraria como propósito de um despertar para um desejo de re-aprender a ser (RODRIGUES, 2017). Neste sentido, o encontro com esta perspectiva auxilia a compreender e projetar outras posturas para o exercício docente, sobretudo nas dinâmicas que se dão em meio aos estágios, uma vez que demandam uma constante revisão de si para um trabalho junto ao outro, revolvendo terrenos tão fortemente marcados por cosmovisões de matrizes coloniais, como os da arte e da educação.

Uma docência feita de terra, sol, adubo e água

Em uma série de conversas com Shira Hadad, o escritor israelense Amós Oz ao falar sobre o que impulsiona sua mão quando escreve, narra diferentes situações e aspectos que o levam à criação literária. Em um trecho belíssimo, que inclusive serve como título do livro em questão, Amós explica:

Tome uma maçã. Do que é feita a maçã? Água, terra, sol, uma macieira e um

4 A respeito desta perspectiva Rodrigues (2017) descreve: “Tenho exercitado minha consciência imigrante por meio de uma prática multifacetada que está atrelada a experiências de deslocamento geográfico e desarticulações identitárias. Nesse processo, o conceito de autobiogeografia tem me auxiliado a criar autopoicionamentos críticos e relacionais que adquirem formas diversas em minhas práticas artística, docente e de pesquisa, as quais são articuladas individual e/ou coletivamente. Tais autopoicionamentos formam uma narrativa fragmentada, contínua, inacabada e trans-bordante sobre os meus próprios movimentos e desligamentos (...) em direção ao “vir a ser” decolonial. (RODRIGUES, 2017, p.3157)

pouco de adubo. Mas ela não se parece com nenhuma dessas coisas. É feita delas, mas não se parece com elas. Assim é uma história, que com certeza é feita de uma soma de encontros e experiências e atenções. (OZ, 2019, p.12)

Quando leio este trecho me vejo imediatamente impelida a pensar no que fazemos como professores. Organizamos conteúdos, sequências didáticas, seguimos ementas, lidamos com diretrizes que norteiam toda ação docente em nível nacional... mas há sempre algo que nos escapa, algo que foge à todas essas condições, e que acaba por dar ao mundo professores sempre singulares. E por isso sigo feliz, testemunhando esse fato ao acompanhar alunos e ex-alunos.

A aposta na confluência destes conceitos e abordagens - autobiografia; docência nômade; pesquisa narrativa - têm se mostrado o cerne daquilo que proponho nos espaços de criação de aulas, tanto nos contextos dos estágios, como nas demais disciplinas com as quais trabalho. Transitar por estas ideias de modo livre, porém responsável e implicado, tem se apresentado como um caminho acertado em minha trajetória como professora formadora. Estar aberta e, mais do que isso, mostrar-me aberta ao que chega e emerge dos estudantes me garante trocas valiosas junto a eles.

Neste *estado de experimentação docente* procuro compor também autobiogeograficamente, localizando para os discentes meus lugares de pertencimento, tanto geográficos quanto afetivos. Assim, estabelecemos vínculos e novas tramas de referências, na busca por um desfazimento de crenças e verdades cristalizadas.

No princípio dessa escrita, evidenciei o quanto minhas ideias entorno ao Estágio Curricular Supervisionado se mesclam ao próprio entendimento que tenho de minha condição como professora. Ao fim e ao cabo, esse tem sido também o meu percurso: alguém que se encontra como aprendiz, oscilando entre uma aluna/professora, atravessando diferentes territórios, por vezes fazendo alguns mergulhos, noutras saltando de um tema a outro. Mas embora tente apagar, borrar ou queimar alguns mapas, os rastros já estão em mim, impossíveis de serem disfarçados...algo assim, como a maçã tomada por Amós Oz que, ao não se parecer com nada daquilo do qual é feita, ainda carrega em si todos aqueles virtuais.

Referências

FARINA, Cynthia. **Vida como obra de arte**: arte como obra de vida - por uma pedagogia das afecções. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação, UFPel, 1999.

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. **Micropolítica**: cartografias do desejo. Rio de Janeiro: Vozes, 1986.

MARTINS, A; ABREU, C. Pedagogias de Fronteira. In: Guimarães, Leda Maria de Barros; Perotto, Lilian Ucker. **Licenciatura em artes visuais**: percurso 2. Goiânia: Gráfica da UFG, 2018. Ebook - (Coleção Licenciatura em Artes Visuais) Disponível em: <https://producao.ciar>.

ufg.br/ebooks/licenciatura-em-artes-visuais/modulo/2/005.html

MOSÉ, V. Nietzsche **Hoje**: sobre os desafios da vida contemporânea. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2018.

NUNES, A. Nomadismos para ensaiar uma formação docente em artes visuais. **Anais do III Seminário Internacional de Pesquisa em Arte e Cultura Visual**. Montevideo: 2019. <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/778/o/19.pdf>

NUNES, A. Docência nômade – narrativas e deslocamentos na formação de professores em Artes Visuais. **Revista Digital do LAV** – Santa Maria – vol. 13, n. 1, p. 95 – 105 – jan./abr. 2020 ISSN 1983 – 7348 <http://dx.doi.org/10.5902/1983734841031>

OZ, Amós; HADAD, Shira. **Do que é feita a maçã**: seis conversas sobre amor, culpa e outros prazeres. São Paulo: Cia. Das Letras, 2019.

RODRIGUES, Manoela dos Anjos Afonso. Autobiogeografia como metodologia decolonial, In Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas, 26o, 2017, Campinas. **Anais do 26o Encontro da Anpap**. Campinas: Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2017. p.3148-3163.

SOARES, Fabio Montalvão. A produção de subjetividades no contexto do capitalismo contemporâneo: Guattari e Negri. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 28, n. 1, p. 118-126, jan.-abr. 2016. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/1984-0292/1170>

Submissão: 08/03/2022

Aprovação: 07/04/2022