

A professora artífice ou Sobre Dramaturgias ‘docentesdiscentes’

Leonardo Nolasco Silva (EDU/UERJ, Brasil)
leonolascosilva@gmail.com

EDU/UERJ
edu.uerj@gmail.com

A professora artífice ou Sobre Dramaturgias ‘docentesdiscentes’

Resumo: O texto apresenta as noções de dramaturgias e de artesanias ‘docentesdiscentes’, partindo dos conceitos de Artífice, de Richard Sennet (2009) e de professor-designer de experiências de aprendizagem, de Martins (2016). Percorre as ideias de escritas de si de Foucault (1994), atualizadas como hiperescritas de si, por Maddalena (2018) e propõe um arremate dessas tessituras com as linhas das pesquisas nos/dos/com os cotidianos, em especial as que cruzam as redes de Alves (2015).

Palavras-chave: Dramaturgias ‘docentesdiscentes’. Artesanias ‘docentesdiscentes’. Professor-designer de experiências de aprendizagem`. Hipercomposições de si.

The craftsman teacher or On ‘teacherstudents’ Dramaturgies

Abstract: *The text presents the notions of dramaturgy and ‘teacherstudents’ handicrafts, based on the concepts of the Craftsman, by Richard Sennet (2009) and teacher-designer of learning experiences, by Martins (2016). It goes through the ideas of writings of the self by Foucault (1994), updated as hyper-writings of the self, by Maddalena (2018) and proposes a sewing of these textures with the lines of research in/of/with everyday life, especially those that cross Alves’ (2015) networks.*

Keywords: *‘Teacherstudents’ dramaturgies. ‘Teacherstudents’ handicrafts. Teacher-designer of learning experiences. Hypercompositions of the self.*

Introdução

Neste texto, escrito no começo do ano três da pandemia de Covid-19¹, pretendo operar com algumas ideias esboçadas no meu livro *Tecnodocências: a sala de aula e a invenção de mundos*, publicado em 2019, pela Editora Devires². Faço isso por entender que os nossos livros envelhecem, mas tornam a rejuvenescer quando atualizamos as histórias que contamos neles³. Nós: autores e leitores tornados um só no gesto da leitura⁴. Na feitura dessa conversa nova, quero destacar as dramaturgias e as artesanias *docentesdiscentes*, que são modos de praticar uma docência artesanal, apostando na autoria⁵ e na inventividade⁶, apesar das tentativas de padronização curricular

- 1 No dia 11 de março de 2020 foi declarada a pandemia do novo coronavírus, SARS-CoV-2, pela Organização Mundial de Saúde, OMS. Frente à grande proliferação do vírus que, até a escrita deste texto – fevereiro de 2022 – levou ao óbito mais de 636 mil brasileiros e mais de 5,79 milhões de pessoas no mundo, muitos pensadores – cientistas, artistas, ativistas etc. – vêm tentando dar conta de narrar e refletir acerca da fragilidade da vida humana na Terra, ao mesmo tempo em que denunciam a prepotência e o caráter suicida do estilo de vida praticado por muitos de nós. A pandemia, para muitos autores (SANTOS, 2020; KRENAK, 2020), é o desdobramento de escolhas econômicas, políticas e culturais que enxergam o mundo na perspectiva da maximização dos lucros, da manutenção do poder a qualquer custo e da saciedade dos desejos (mesmo aqueles que nem sabemos ao certo se são nossos ou apenas convencimento empreendido pelas propagandas).
- 2 NOLASCO-SILVA, Leonardo. **Tecnodocências: a sala de aula e a invenção de mundos**. Salvador, BA: Devires, 2019.
- 3 Para Eco (2004), a leitura de uma obra aciona, pelo trabalho do leitor, a atualização das ideias ali contidas. O que um autor narra em um livro é posto em movimento pela imaginação do leitor, pelos conhecimentos e pelas emoções dele. Por isso, para Eco, todo texto é uma máquina preguiçosa: precisa do combustível da leitura para entrar em movimento.
- 4 O leitor, por fazer mover a máquina preguiçosa que é o livro, é sempre um coautor daquilo que ele está lendo. Um livro possui muitas assinaturas para além do nome que consta na capa. Isso acontece porque escrevemos com as nossas redes, inspirados por múltiplas referências advindas dos contágios. Para Derrida (1991), a autoria é uma ilusão, uma arbitrariedade. A autoria será sempre um produto de forças criativas coletivas. Quem escreve é uma multidão, uma rede.
- 5 Pensada como cocriação, a partir de Derrida (1991).
- 6 No sentido aprendizagem inventiva. As *aprendizagens inventivas* (KASTRUP, 2005) são aquelas que não se resumem a solucionar problemas dados, mas investem em inventá-los. Abdicam do caráter instrumental assumido por alguns modos de gestão dos *saberesfazeres* e praticam o não contentamento diante das aprendizagens convencionais e/ou estabelecidas por escolas ou correntes de pensamento. Ao chegarem a um determinado ponto buscam perceber possibilidades de irrem adiante, procuram fragilidades, contraditórios; fazem perguntas diferentes das que foram feitas até então. As aprendizagens inventivas não se

que tentam implementar a todo custo⁷. O susto do padronizador é o cotidiano indomável produzindo diferença onde supõem repetição⁸. Currículos são rios correndo em direção ao mar – às vezes, bravio, outras, mansidão. A questão é saber como se nada. De braçadas e de vazios⁹.

A docência artesanal (que é um modo de navegar o rio) é uma noção desdobrada do conceito de Artífice, de Richard Sennet (2009) e dialoga com o professor-designer de experiências de aprendizagem de Martins (2016), ao passo que as dramaturgias *docentesdiscentes* conversam com a noção de

conformam com fórmulas e não se satisfazem com respostas simples. Vivem a complexidade da investigação, inventando formas diversas de trilhar caminhos para o pensamento.

- 7 Faço referência à Base Nacional Comum Curricular, documento normativo que busca definir um conjunto de aprendizagens essenciais que deveriam ser praticadas no decorrer da Educação Básica. Tal documento tornou-se um território de disputas político-ideológicas e sua produção/implementação se deu em meio a inúmeras controvérsias, sobretudo no que diz respeito às alterações realizadas no texto final, a despeito do que fora debatido antes, nos processos (questionáveis) de consulta à sociedade. A busca por uma base comum curricular dialoga com a sanha conservadora que enxerga a escolarização como meio de controle das diferenças, de supressão das inconveniências, de liquidação dos corpos indesejáveis, do que destoa, do que afronta. São movimentos – como o *Escola “sem” Partido*, por exemplo – que defendem uma ideia de currículo que aposta na possibilidade de conter diferenças ao fabricar identidades. Refiro-me a processos curriculares que, ao legitimarem determinados conhecimentos e modos de conhecer e de se constituir, buscam enfraquecer outros, forjando caminhos únicos e tentando impedir rotas alternativas. Falo de uma ideia de currículo que, ao tentar constituir majorias, alija minorias ao mesmo tempo em que as produz. Um tipo de texto curricular que, ainda que não consiga tudo o que fabula, ao se fazer credível, produz crentes praticantes (CERTEAU, 1994) e, dessa forma, pode produzir também, por outro lado, dor, tristeza, medo, vergonha, sofrimento naqueles que não podem ou que não querem se enquadrar em seus processos padronizadores.
- 8 Se, por um lado, o currículo integra a “arte de governar”, facilitando processos de inculcação e validação de interesses hegemônicos, por outro lado ele é tecido também a partir das formas como os praticantes (CERTEAU, 1994) jogam com essa engrenagem, movimentando-a tal como a máquina preguiçosa descrita por Eco (2004). Apesar da aparente força hierárquica dos planejamentos e metas curriculares, é na vida das escolas que são tecidos os processos pedagógicos cotidianos.
- 9 Os currículos podem ser a turbulência daquilo que precisamos dar conta nos cotidianos escolares, causando sensação de afogamento. Mas também são nada até que os pratiquemos.

escritas de si de Foucault (1994)¹⁰, atualizadas como hiperescritas de si¹¹, por Maddalena (2018). O arremate dessas tessituras é feito com as linhas das pesquisas nos/dos/com os cotidianos, em especial as que cruzam as redes de Alves (2015).

A contadora de histórias¹²

Quando eu penso as docências a partir da ideia de uma dramaturgia, considero que toda professora é, um pouco, uma contadora de histórias. O que fazemos em sala de aula é reunir possibilidades de narrar a vida e, ao narrar, inventá-la, dando a ela uma classificação, uma ordem, uma justificativa para o funcionamento das coisas.

As disciplinas, que são campos narrativos arbitrariamente criados para que pratiquemos a divisão do trabalho tão cara ao capitalismo, costumam contar histórias partindo de cenas simples até chegar às cenas complexas – sendo simplicidade e complexidade classificações culturalmente elaboradas. A ilusão de uma trajetória linear dos *'saberesfazeres'*¹³ escolares faz crer que aprendemos primeiro os conteúdos fáceis para depois alcançarmos os difíceis. Mas, como a nossa formação acontece em rede, essa concepção ar-

10 Para Foucault (1994), a escrita de si – enquanto criação de um estilo e como prática de problematização ética daquilo que nos tornamos e daqueles que estão ao nosso redor – é a possibilidade de produzir a vida como obra de arte, inventando modos de habitar o mundo que não sejam determinados pelos nossos assujeitamentos. Escrever a si mesmo é dessubjetivar-se.

11 “Entendemos por hiperescritas práticas culturais de escrita na hipermídia, sempre dando prioridade a um tipo de escrita digital que possui como base a contação de histórias, sejam histórias de vida, ficções ou invenções. Para nós, as hiperescritas estão fundadas no hipertexto, fazem uso dele e o incorporam combinando com outros elementos digitais. [...] [As hiperescritas de si] São as escritas que contêm experiências, lembranças, relatos e ficções sobre si mesmo e o processo formativo, na linguagem da hipermídia. Ou seja, que utilizam e expandem a plasticidade do digital e suas possibilidades imagéticas, de hiperlinks e espaço/temporais das redes para contar histórias de vida, inventá-las e ficcionar a própria vida.” (MADDALENA, 2018, p. 178-179).

12 Tenho optado, seguindo a sugestão de Alves (2015), por usar o feminino quando me refiro à profissão docente. Faço essa escolha por entender que as professoras constituem maioria no magistério e que o masculino, ao se pretender universal nos usos que fazemos da língua, reforça as assimetrias de gênero, estimulando invisibilidades.

13 As pesquisadoras dos cotidianos marcam algumas palavras usadas, geralmente, como contrapostas, escrevendo-as junto, em itálico e com aspas simples. A intenção é denunciar a dicotomização de noções que se complementam e que, ao se complementarem, deveriam subtrair qualquer hierarquia. Falamos, assim, de *'prácticateoria'*, *'aprendizagemensino'*, *'espaçotempo'*, *'tempoespaço'*, *'saberesfazeres'* etc.

bórea se perde nas tramas dos cotidianos. As histórias que ouvimos, contamos, percebemos, escrevemos e sentimos nas escolas e nas universidades são afetadas pelas tantas outras histórias tecidas no vai-e-vem dos dias, dos 'espaçotempos' habitados, dos personagens que entram e saem da nossa vida, hipertextualizando¹⁴ saberes e itinerâncias.

Um dia, durante uma aula, um estudante me contou que entendia as disciplinas como um grande álbum de figurinhas em que, a cada encontro, ele recebia do professor um pacote com figurinhas que seriam coladas nesse álbum (o caderno dele). A maravilha, dizia o aluno, era quando um professor fornecia figurinhas repetidas, encontradas já em outra aula ou nos demais cenários da vida. Para ele, tal repetição acontecia quando as disciplinas conversavam entre si, alinhavando temas, noções, autores, fórmulas etc. Diferente da ideia de gavetas, abertas e fechadas a cada troca de professora/disciplina, o pensamento do estudante entendia o cruzamento de matérias no 'tempoespaço' da sala de aula como uma história contada por múltiplas pessoas, capazes de inspirar imagens que, ao serem coladas no álbum, seguindo um determinado layout, narram histórias que já não são apenas histórias de professoras, mas também dos estudantes colecionadores de figurinhas (NOLASCO-SILVA, 2019).

Nossa formação escolar/acadêmica, sendo rizomática, é composta por um emaranhado de eventos que tentamos, nas atualizações da memória¹⁵, contar – em palavras, em imagens, em sons, através dos objetos etc. Estudantes e professoras são colecionadores (e fazedores) de cenas e tentam, com maior ou menor sucesso, encontrar um fio narrativo que sustente aquilo que foi aprendido e aquilo que se deseja ensinar. Dei a isso o nome de dramaturgias

14 Pegado emprestado da informática a noção de *hipertexto*. Ela me ajuda a operar com a noção de não linearidade do pensamento, das leituras, das trajetórias. O cotidiano é hipertextual porque é rizomático. "Um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, *intermezzo*. A árvore é filiação, mas o rizoma é aliança, unicamente aliança. A árvore impõe o verbo "ser", mas o rizoma tem como tecido a conjunção "e...e...e...". Há nesta conjunção força suficiente para sacudir e desenraizar o verbo ser. [...]Entre as coisas não designa uma correlação localizável que vai de uma para outra e reciprocamente, mas uma direção perpendicular, um movimento transversal que as carrega uma e outra, riacho sem início nem fim, que rói suas duas margens e adquire velocidade no meio". (Deleuze; Guattari, 1995, p. 37).

15 A memória, para Deleuze, não é a reconstituição de algo, mas um movimento de construção. "Então, passado e presente existem de mãos dadas, vão se ajustando um no outro, produzindo-se simultaneamente: "um, que é o presente e que não pára de passar; o outro, que é passado e que não pára de ser, mas pelo qual todos os presentes passam" (DELEUZE, 1999, p. 45)."

'*docentesdiscentes*' (NOLASCO-SILVA, 2019), ou seja, a arte de contar histórias enquanto os currículos são praticados¹⁶. Uma mesma história (um mesmo conteúdo programático) pode ser contada de inúmeras maneiras, por diferentes professoras. Cada professora faz o seu enredo¹⁷, isto é, imprime na história narrada a sua assinatura, dá o seu toque, aumenta um ponto, edita as cenas.

Gosto de somar a essa noção de dramaturgias '*docentesdiscentes*' – e à metáfora do álbum de figurinhas, cujo layout vai sendo montado pelo estudante – a ideia de que pesquisar¹⁸ *com*¹⁹ os cotidianos é trabalhar numa ilha de edição (NOLASCO-SILVA; REIS, 2021). Decupamos, cortamos, montamos, inserimos trilha sonora, mexemos nas cores, adicionamos legendas etc. Criamos narrativas não só a partir do que foi produzido no campo, em termos de *conhecimentossignificações*, mas também bricolamos as formas através das quais costuramos nossos entendimentos e marcamos as nossas assinaturas. Fazemos um tipo de ficção não por acreditar que a pesquisa seja um processo que produz mentiras – ou um ciclo eterno de relativizações – mas por entendermos que o estabelecimento de verdades (por meio da ciência) será sempre uma aposta arbitrária e temporária, ainda que submetida ao rigor científico²⁰. Ficcionalizar a ciência – ou *literaturizar, nar-*

16 Currículos, conforme entendemos nas pesquisas *com* os cotidianos, são *espaçostempos* de encontros entre diferenças, de reconhecimento e estranhamento, de escrituras sobrepostas, práticas negociadas, bricoladas e abertas à invenção, às contingências e às oportunidades.

17 “O enredo [...] é a história como de fato é contada, conforme aparece na superfície, com as deslocções temporais, saltos para frente e para trás [...], descrições, digressões, reflexões parentéticas” (ECO, 2004, p. 39).

18 Não só pesquisar no sentido das pesquisas que fazemos para os trabalhos de conclusão de curso, mas também no âmbito das docências, considerando que a professora é também pesquisadora e autora das suas aulas. Uma professora artífice, dedicada às artesanias e às dramaturgias é, antes de tudo, uma pesquisadora *com* os cotidianos.

19 Pesquisar *com* e não pesquisar o, reconhecendo que a pesquisadora, ao *olharouvirsentir* o campo também *olhaouvesente* a si mesma, com todas as suas redes. As pesquisas nos/dos/ com os cotidianos partem desse princípio básico: nos cotidianos todos expressam alguma coisa, inclusive a pesquisadora. As fabulações da pesquisa não podem desconsiderar a multiplicidade de vozes convertidas em palavras *escritasfaladas* pela pesquisadora em suas comunicações. Cf. Alves (2015); Ferraço (2003).

20 Aprendi com OLIVEIRA (2014) a pensar os limites da Ciência Moderna. Ao criarem mecanismos de invisibilidade da produção subalterna, periférica e destoante, os guardiões da Ciência Normal (KUHN, 1978) deixam pouco espaço para os roteiros não conformados ao modelo padrão: objetivos, hipóteses, justificativa, revisão bibliográfica, metodologia, resultados e discussão, conclusão etc. Acusam os “indisciplinados” de não cumprirem o roteiro

rando a vida (ALVES, 2015) – nos serve como tática para a circulação²¹ dos *saberes-fazeres* científicos, para além das salas da aula e da Academia.

Uma pesquisa, ao circular, apresenta ao mundo as escolhas da pesquisadora²², sua assinatura, sua estética. É possibilidade de leitura, é resultado de uma conjuntura de fatores intensamente contaminados pelas redes de quem pesquisa, de quem escreve, de quem edita. A pesquisadora, assim como a professora, é uma contadora de histórias. E, ao contar, sabedora e cumpridora do rigor científico, ela elabora modos de conferir sentido às coisas, ampliando os repertórios e, no caso das pesquisas com os cotidianos, assumindo as vozes dos interlocutores do seu campo como aquelas que realmente importam²³. Sabe, contudo, que essas vozes não são puras e nem entram no texto para provar alguma verdade. As vozes passam pela edição e o que elas dizem é algo dito “com” a voz da própria pesquisadora, remixada, sampleada, contagiada (DELEUZE; GUATTARI, 1995) de pluralidades. As narrativas valem mais pelo efeito que produzem no outro e menos por uma verdade que possam querer provar. As dramaturgias ‘docentesdiscen-tes’ elaboram mundos possíveis a partir das narrativas, conferindo ao nosso ofício um sentido de práxis²⁴ (MARX, 2005).

obrigatório, mas esquecem (ou ignoram) que o academicamente aceito não dá conta das variadas maneiras de se fazer pesquisa atualmente. A esses ditames, OLIVEIRA (2014) desafia: se o problema é o roteiro, façamos outros! Produzir ciência com mais consciência (MORIN, 1996) implica, inclusive, problematizar os modos hegemônicos do fazer científico, identificando a produção ativa da não existência (SANTOS, 2004) daquilo que questiona tais modos de fazer (CERTEAU, 1994).

21 Cf. ANDRADE, Nívea; CALDAS, Alessandra Nunes; ALVES, Nilda. **Os movimentos necessários às pesquisas com os cotidianos – após muitas ‘conversas’ acerca deles.** In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; SUSSUKIND, Maria Luiza; PEIXOTO, Leonardo (orgs). **Estudos do cotidiano, currículo e formação docente – questões metodológicas, políticas e epistemológicas.** Curitiba: CRV, 2019: 19-46.

22 Uma professora, ao dar suas aulas, também.

23 Como sugere um movimento de pesquisa *com* os cotidianos, chamado por Alves (2015) de *ecce femina*: “o que de fato interessa nas pesquisas nos/dos/com os cotidianos são as pessoas, os praticantes, como as chama Certeau (1994) porque as vê em atos, o tempo todo” (ALVES, 2015, p. 158).

24 A práxis é a atividade consciente, a transformação intencional e planejada da natureza pelo homem. É o trabalho com sentido, imerso no mundo da vida, constituidor das utopias do trabalhador. A práxis é a ação dos instrumentos que podem modificar as estruturas sociais. O artífice é um elaborador de mundos, é alguém que se autoriza a criar, que concebe situações e age, por meio do seu labor, para que outras pessoas desfrutem desse pedaço de mundo por ele inventado. O artífice trabalha visando a comunidade. Há sentido coletivo em cada uma de suas ações. Tomado como exercício da práxis, o trabalho docente pode

Então, as histórias que contamos, nas pesquisas e nas salas de aula, nascem dos encontros²⁵ e dos contágios²⁶ e conversam com os nossos repertórios, com as nossas inspirações²⁷. Porém, para que isso aconteça, o exercício do trabalho²⁸ precisa estar em harmonia com os sentidos que produzimos e nos quais acreditamos, isto é, precisa ser a continuidade da vida que

ser revolucionário., uma vez que formação é subjetivação e, por conseguinte, produção do novo.

- 25 O encontro, para Deleuze (2002), é a composição entre dois ou mais corpos que, juntos, aumentam sua potência, sua capacidade de existir.
- 26 Os contágios se opõem à hereditariedade (DELEUZE; GUATTARI, 1995). São consequências dos encontros e produzem diferença, ampliando modos de ser, de existir, de habitar. Os contágios permitem, nos cotidianos, a emergência de revoluções moleculares.
- 27 A ideia de “inspiração” remete à noção de “repertórios culturais” presente no livro “Na pele do mundo: educações ambientais”, organizado por Leandro Belinaso e Davi de Codes. Os autores, ao conversarem com importantes professores e intelectuais, perguntam acerca do papel desempenhado pelas artes em suas atuações profissionais. Tais fruições artísticas compõem, de acordo com as narrativas apresentadas no livro, vastos repertórios de “saber-fazer”, responsáveis pela singularidade de cada professor na prática do seu ofício.
- 28 Sennett (2009) argumenta que há, na contemporaneidade, certo movimento de automação da atividade laboral, que conduz o trabalhador a agir no automático, sem prestar muita atenção na autoria que está sendo produzida enquanto ele executa as técnicas da sua profissão. Trata-se, diria Marx (2004), da alienação, isto é, a não identificação do trabalhador com o processo e com o produto do seu trabalho. Sennett (2009), no entanto, acredita que há pessoas que se dedicam ao trabalho pela arte, pela beleza, pelo gosto de realizar com perícia e engajamento uma dada atividade. Ele dá como exemplo três cenas que ajudam a explicar o que é um artífice. Na primeira cena, um carpinteiro está na sua oficina trabalhando em algum móvel e perto dele há um aprendiz observando as minúcias da atividade realizada; na segunda cena uma técnica de laboratório está realizando um experimento com animais e busca, exaustivamente, compreender o porquê de um dado resultado obtido em uma experiência; na última cena um maestro é contratado para ensaiar uma orquestra e precisa concentrar seu trabalho numa certa quantidade de horas. Ele ultrapassa o limite estabelecido até que o conjunto da orquestra tenha atingido a excelência que almeja. O argumento de Sennett (2009) é que há profissionais que não realizam seus trabalhos para bater a meta; fazem por gosto, por prazer, enxergam-se naquilo que produzem. Para o artífice não há divisão entre o fazer e o pensar: ele faz porque pensa e pensa porque faz. Nos casos citados, o salário é a consequência do trabalho, mas o trabalho em si mesmo já é uma recompensa. Há pessoas que chamam isso de vocação ou de dom. Eu chamaria, de novo com Marx (2005), de práxis. O artífice é um inventor de mundos, é alguém que se autoriza a criar, que concebe situações e age, por meio do seu labor, para que outras pessoas desfrutem desse pedaço de mundo por ele criado. O artífice trabalha visando a comunidade. Há sentido coletivo em cada uma de suas ações.

levamos e não um *‘espaçotempo’* de ruptura com o reino da liberdade²⁹. As histórias que a professora conta pela vida não podem ser tão diferentes daquelas contadas por ela numa sala de aula. E isso vale também para os estudantes que, ao prepararem trabalhos e estudarem para as provas não devem criar narrativas tão distantes daquelas que articulam nos seus cotidianos. É preciso conceber a formação como parte integrante da vida, *‘espaçotempo’* de reflexões que elaboramos para alargar nossas possibilidades de existência. Não se trata de contar nas salas de aula as mesmas histórias que contamos em casa ou na rua, mas de sermos capazes de fazê-las cruzar, superando os obstáculos da tradução³⁰.

As artesanias ‘docentesdiscentes’

É no ato da tradução que a Educação e o Design se juntam. Se a formação é a oportunidade de expandir os processos de subjetivação, ampliando os nossos territórios existenciais, o Design é uma espécie de chave que abre portas para a fruição do *homo aestheticus* e para a expressão do agente dialógico³¹. Em outras palavras, o Design projeta *‘espaçotempos’* de experimentações e de conversas, assumindo que os ritos educativos são processos éticos e políticos, mas também estéticos e poéticos.

Conforme defende Martins (2016), o magistério é um ofício de fazimentos, campo de atuação do professor-designer de experiências de aprendizagem. Uma professora-designer de experiências atua como articuladora do cotidiano escolar, sabendo-o constituído por inúmeras camadas que demandam decisões, negociações, intervenções, capacidade crítica, trabalho colaborativo,

29 Marx (2004) divide a vida humana sob o capitalismo em duas frentes: o reino da necessidade e o reino da liberdade. O primeiro diz respeito ao mundo do trabalho, *espaçotempo* de sacrifícios que aceitamos realizar em nome da sobrevivência material; o segundo é marcado por toda a vida que experimentamos quando não estamos trabalhando.

30 Para Bhabha (2010), a tradução é a forma pela qual o novo entra no mundo. “No ato da tradução, o conteúdo “dado” se torna estranho e estranhado, e isso, por sua vez deixa a linguagem da tradução, *Aufgabe*, sempre em confronto com seu duplo, o intraduzível – estranho e estrangeiro”. (BHABHA, 2010. pp. 230-231). Traduzir é um modo de imprimir digitais naquilo que, a princípio, faz parte de outro mundo. É aproximar mundos, contagiando-os.

31 “[...] Habermas vislumbra o *agente dialógico* capaz de “ação comunicativa”, capaz de manter num ambiente de liberdade e ausência de coação a interação comunicacional que revitalizava as energias emancipatórias do iluminismo. [...] Como *homo aestheticus*, ele deve ser acolhido como existência fundada nos prazeres cotidianos, nos objetivos a curto prazo, na valorização do aqui e agora e na experimentação coletiva (“neotribalismo”) a partir do local, do território simbólico, da proximidade, do sentimento partilhado e do estar-junto à toa sem projeto”. (SILVA, 2005, p. 181-184).

pensamento projetual etc. Por meio da Aprendizagem Baseada em Design, o professor-fazedor³² busca estimular o pensamento flexível e o exercício da autonomia, promovendo movimentos de autoavaliação e de trabalho em equipe, praticando a responsividade e assumindo a incerteza como potência de mudança. Este devir-professora, imaginado por Martins (2016), valoriza uma ecologia dos *'saberesfazeres'* e aloca o Design nas situações do dia a dia, propondo não apenas a solução de problemas, mas, sobretudo, sua invenção. O Design, nessa perspectiva, é um aliado da aprendizagem inventiva³³ e pensa a Educação como obra aberta (ECO, 2005).

Sendo uma obra aberta, a educação se atualiza no encontro, tornando-se efeito de cocriações. O fio narrativo que tece uma sala de aula entrama uma dramaturgia *'docentediscente'*, contação de histórias que pode acontecer de múltiplas formas, variando de acordo com o repertório dos atores envolvidos. Por isso, ao assumirem o Design como *'saberesfazeres'* de tradução, os praticantes da sala de aula podem se dedicar a outros modos de produzir *'conhecimentossignificações'*, explorando estéticas e poéticas que sejam expressividades singulares de quem concebe a vida como obra de arte (FOUCAULT, 1994).

32 Nas inúmeras conversas de pesquisa e de vida, acompanhadas por brownies e sorvetes, Bianca Martins e eu chegamos ao conceito de professor-fazedor que, mais tarde, em sua tese de doutorado, passaria a ser chamado de professor-designer de experiências de aprendizagem. Faz parte dessa ideia inicial (de fazedor) o pensamento de Darcy Ribeiro acerca dos "fazimentos" – um impulso para a ação, a transformação de uma ideia em uma prática, a mão na massa, a realização. Naquelas conversas estávamos imbuídos de uma vontade incontrolável de mudar o mundo através das nossas salas de aula. Ela, designer; eu, cientista social e ator. Eu, professor de turmas no curso de Pedagogia; ela, doutoranda de Design realizando o trabalho de campo em minhas salas de aula. Bianca Martins inseriu o Design na minha formação e no meu ofício. Aproveito essa nota para dizer da minha gratidão.

33 A aprendizagem inventiva é da ordem da curiosidade e da audácia. Ela não assenta, não relaxa, não espera alcançar um tempo de descanso. A aprendizagem inventiva é abertura, é estar disponível para a falta, compreendendo que conhecimento supõe lacunas, nem sempre preenchidas, porque é disso que se trata a vida: de descobertas, ficções e mistérios. As aprendizagens inventivas (KASTRUP, 2005) são aquelas que não se resumem a solucionar problemas dados, mas investem em inventá-los. Abdicam do caráter instrumental assumido por alguns modos de gestão dos *'saberesfazeres'* e praticam o não contentamento diante das aprendizagens convencionais e/ou estabelecidas por escolas ou correntes de pensamento. Ao chegarem a um determinado ponto buscam perceber possibilidades de irem adiante, procuram fragilidades, contraditórios; fazem perguntas diferentes das que foram feitas até então. As aprendizagens inventivas não se conformam com fórmulas e não se satisfazem com respostas simples. Vivem a complexidade da investigação, inventando formas diversas de trilhar caminhos para o pensamento.

Krenak (2019) argumenta que contamos histórias para adiar o fim do mundo. Adichie (2018) defende que precisamos contar nossas histórias para combatermos o perigo de uma história única. A sala de aula é *‘espaçotempo’* frutífero para esse tipo de composição de ideias, uma vez que lá *‘aprendemos ensinamos’* os códigos que nos permitem *‘lerescreversentirpensarfazer’* o mundo. Contar histórias na sala de aula é assumir o compromisso com uma ecologia de *‘saberesfazeres’*, aproximando conteúdos curriculares e cenas da vida cotidiana, não apenas por meio da oralidade e da escrita, mas expandindo as artes de fazer (CERTEAU, 1994), conciliando pensamento e mãos, articulando ideias e suas materializações possíveis³⁴. A essas materializações de ideias (que não precisam ser, necessariamente, palpáveis) tenho chamado de artesanias e, em contextos de sala de aula, artesanias *‘docentes-discentes’*. Trata-se de quaisquer objetos, procedimentos, bricolagens e demais autorias usados para dar forma ao pensamento, para criar um efeito de comunicação com o outro. Em *Tecnodocências* (NOLASCO-SILVA, 2019), apresentei alguns exemplos de artesanias fílmicas, lúdicas, manuais, dramáticas e digitais, produzidas por estudantes e professores no curso de suas formações e atuações profissionais. São autorias que mesclam filmes, jogos, brincadeiras, literatura, cibercultura, enfim, exercícios criativos pautados na apropriação e na assinatura. Uma artesaniania é um modo de inserir ideias no mundo e, ao inseri-las, recolocar-se, habitando-o de outra forma, sob uma nova perspectiva³⁵. Um caderno, um poema, uma música, uma instalação, um *blog*, um álbum de figurinhas, um *podcast*, um filme, uma fotografia... Tudo isso pode ser uma artesaniania, escrita de si realizada em atos de currículo (MACEDO, 2011).

Quando associo artesanias e escritas de si (FOUCAULT, 1994) estou reconhecendo que nos subjetivamos através daquilo que produzimos e, mais

34 O artífice, como defende Sennett, (2009) é um inventor de mundos. Ele tece artesanias no entrecruzamento de mãos e ideias, fomentando o trabalho como parte da vida — da dele e da comunidade. O artífice não é mero executor, é autor – autor entremeado em suas redes, veículo de práticas que contam uma história. Trata-se da reconciliação do *animal laborans* e do *homo faber*, duas entidades criadas pela modernidade na ânsia de separar quem executa de quem cria. O ato de executar traz em si a potência da criação de sentidos sobre aquilo que se está fazendo. Os *praticantespensantes*, então, pensam sobre os seus fazimentos, criam conhecimentos a partir deles (e com eles).

35 A produção do artífice é da ordem do estranhamento. É preciso *desacostumar* as práticas já sabidas, olhar para o trabalho com *estrangeirices*. Se não formos *desconhecedores* do nosso ofício ele envelhece e não nos conta mais nada. É assim que nascem os professores-designers-de-experiências (MARTINS, 2016), convertendo o familiar em exótico e o exótico em familiar.

importante, que nos dessubjetivamos por meio dos nossos *fazimentos*. Criar algo que comunique uma ideia ou um pensamento é transbordar os nossos assujeitamentos, indo além do que já existe, do já sabido³⁶, aumentando um ponto ao contar um conto.

Em tempos de cibercultura, quando/onde multiplicamos os nossos passos, deixando rastros em janelas que abrem e fecham, nossos fazimentos se hipertextualizam e oportunizam a ampliação das nossas contações de história. É nesse ponto que as artesanias '*docentesdiscentes*', tomadas como parte de uma dramaturgia de sala de aula, se alinham à noção de hiperescritas de si, fabulada por Maddalena³⁷ (2018, p. 180).

[...] a hiperescrita de si surge na linguagem hipermedial e absorve toda sua potência. O narrador de uma história digital entende que a linguagem da Internet possibilita uma "escrita expandida", pois nela integram-se e entram no jogo outros elementos estéticos e semióticos, como imagens, *hashtags*, localizações, GIFs, *emoticons*, e, sobretudo, a possibilidade de interlocução e interatividade na criação da própria narrativa.

A pandemia da Covid-19, entre os muitos e perversos efeitos gerados, exigiu dos praticantes das escolas um aprofundamento das nossas vivências no Ciberespaço. Tecnologias de encontro (NOLASCO-SILVA; LO BIANCO, 2022)³⁸ foram ressignificadas de modo a garantir o ensino remoto – necessário diante da demanda por isolamento físico. A intensificação das nossas vidas online acarretou o surgimento de outras formas de subjetivação, muito dependentes do digital em rede que, na quarentena, passou a ser a opção mais viável e segura para a criação e manutenção dos vínculos sociais. Se antes da Pandemia as *hipercomposições* de si já eram uma realidade

36 Referência a um dos movimentos das pesquisas *com* os cotidianos, atualizado por Andrade, Caldas e Alves, em texto de 2019, *opus cit.*

37 Embora a publicação do livro *Tecnodocências* tenha acontecido em 2019, defendi a tese de doutorado que originou o livro em 2017. No processo de formação, no Programa de Pós-Graduação em Educação da UERJ, fui colega de Tania Lucia Maddalena em algumas disciplinas, mas só estreitamos os laços acadêmicos durante a pandemia da Covid-19, sobretudo em 2021, quando escrevemos dois artigos em coautoria. Nesses artigos, passamos a usar também a noção de *hipercomposições de si*, tentando escapar da hegemonia da escrita em relação aos modos de produzir o mundo, expressando ideias acerca dele. Cf. NOLASCO-SILVA, Leonardo; MADDALENA, Tania. Lucia. Narrando el miedo y la esperanza: las hiperescrituras del yo y la producción de memorias en la pandemia. In: **Voces de la educación**, v. Especial, p. 206-224, 2021.

38 Chamo de *tecnologias de encontro* as interfaces digitais utilizadas para promover interações síncronas, seja por voz ou por vídeo. Na pandemia, as mais usadas têm sido Zoom, Google Meet, Microsoft Teams, RNP, Jitsi meets, Streamyard, entre outras.

emergente, o que vimos e experimentos hoje é a eclosão de cibercorpos e de redes educativas cibercorporais³⁹. Tais possibilidades de existência colocam desafios e oportunidades à professora artífice e ao designer de experiências educacionais, podendo ser estes duas pessoas ou uma ou até um coletivo.

Referências

ADICHIE NGOZI, Chimamanda. **El peligro de una historia única**. Trad. Cruz Rodríguez Juiz. Barcelona: Penguin Random House, 2018.

ALVES, Nilda. **Nilda Alves: praticantepensante de cotidianos/** organização e introdução Alexandra Garcia, Inês Barbosa de Oliveira; textos selecionados de Nilda Alves. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

ANDRADE, Nívea; CALDAS, Alessandra Nunes; ALVES, Nilda. Os movimentos necessários às pesquisas com os cotidianos – após muitas ‘conversas’ acerca deles. *In*: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; SUSSUKIND, Maria Luiza; PEIXOTO, Leonardo (orgs). **Estudos do cotidiano, currículo e formação docente – questões metodológicas, políticas e epistemológicas**. Curitiba: CRV, 2019: 19-46.

BELINASSO, Leandro; DE CODES, Davi (Orgs.). *Na Pele do Mundo*. Florianópolis: Casatrês, 2020, PDF.

BHABHA, Homi. **O Local da Cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1. artes de fazer**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994

DELEUZE, Gilles. **O bergsonismo**. São Paulo: Ed. 34, 1999.

_____. **Espinosa: filosofia prática**. São Paulo: Escuta, 2002.

_____; GATTARI, Félix. **Mil Platôs**. Vol. 4. São Paulo: Editora 34, 1995.

39 O cibercorpo é o corpo expandido no/com o ciberespaço. É o corpo que transita sem sair do lugar. Que faz amigos sem, necessariamente, conhecê-los pessoalmente. Que produz outros modos de trabalhar, de viver em família, de se alimentar, de se divertir no contexto da pandemia (e, em alguma medida, até antes dela). Que sente prazer com ou sem parceiros sexuais, interagindo com sistemas de geolocalização ou mecanismos de busca. É o corpo sem rosto (forjado na sensação do anonimato) ou com rostos fabulados a partir de filtros e/ou bancos de imagens. Um corpo dessubjetivado. Um devir-corpo em rede. As redes educativas cibercorporais são aquelas constituídas por *prácticasteorias* que alargam os processos de subjetivação a partir do corpo ciborgue e suas próteses de conexão com o ciberespaço.

DERRIDA, Jacques. **Limited Inc.** Campinas: Papirus, 1991.

ECO, Umberto. **Seis passeios pelo bosque da ficção.** São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

_____. **Obra Aberta.** São Paulo: Perspectiva, 2005.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Eu, caçador de mim. *In*: GARCIA, Regina Leite (org). **Método: pesquisa com o cotidiano.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FOUCAULT, Michel. “À propos de la généalogie de l'éthique: un aperçu du travail en cours” (entrevista com H. Dreyfus e P. Rabinow, segunda versão) *In*: **Dits et écrits** (1980-1988), IV, Paris: Gallimard, 1994, 609-631.

KASTRUP, Virgínia. Políticas cognitivas na formação do professor e o problema do devir-mestre. *In*: **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, nº 93, p. 1273-1288, set./dez., 2005.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo.** São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

_____. **O amanhã não está à venda.** São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

KUHN, T.S. **A estrutura das revoluções científicas.** São Paulo, Perspectiva, 1978.

MACEDO, R. S. **Atos de currículo formação em ato? Para compreender, entretecer e problematizar currículo e formação.** Ilhéus: Editus, 2011.

MADDALENA, Tania. **Digital Storytelling: uma experiência de pesquisa-formação na cibercultura.** 2018. Tese (doutorado). Doutorado em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018, 204f.

MARTINS, Bianca Maria Rêgo. **O Professor-Designer de experiências de aprendizagem: tecendo uma epistemologia para a inserção do Design na Escola.** 2016. Tese (doutorado). Doutorado em Design, PUC, Rio de Janeiro, 188 f.

MARX, Karl. **Manuscritos econômicos-filosóficos.** São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

_____. **Teses sobre Feuerbach** (1945). E-book. Edição Ridendo Castigat Mores, 2005. Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/feuerbach.pdf>

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

NOLASCO-SILVA, Leonardo. **Tecnodocências: a sala de aula e a invenção de mundos**. Salvador, BA: Devires, 2019.

_____; REIS, Vinícius. Currículos fabulados, gênero encenado e audiovisualização da ciência. Texto apresentado no **12º Seminário Internacional Fazendo Gênero – lugares de fala: direitos, diversidades, afetos**. Florianópolis: UFSC, julho de 2021.

_____; MADDALENA, Tania. Lucia. Narrando el miedo y la esperanza: las hipercrituras del yo y la producción de memorias en la pandemia. *In: Voces de la educación*, v. Especial, p. 206-224, 2021.

_____; LO BIANCO, Vittorio. **Os isolados e os aglomerados da Cibercultura: ensino remoto emergencial, educação a distância e educação online**. Salvador, BA: Devires, 2022.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Isto não é um artigo científico: a hegemonia contestada e os novos modos de pesquisar. *In: _____*; GARCIA, Alexandra (Orgs.). **Aventuras de Conhecimento: utopias vivenciadas nas pesquisas em educação**. Petrópolis, RJ: De Petrus; Rio de Janeiro, RJ: FAPERJ, 2014, p. 53-80.

SANTOS, Boaventura de Sousa. _____. Por uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. *In: _____*. (Org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente**. São Paulo: Cortez, 2004, p. 777-823.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. São Paulo: Boitempo, 2020.

SENNETT, R. **O artífice**. Rio de Janeiro: Record, 2009.

SILVA, Marco. Educar em nosso tempo: desafios da teoria social pós-moderna. *In: MAFRA, Leila de Alvarenga; TURA, Maria de Lourdes Rangel (orgs.)*. **Sociologia para educadores 2: o debate sociológico da educação no século XX e as perspectivas atuais**. Rio de Janeiro: Quartet, 2005, p. 167-192.

Como referenciar

NOLASCO-SILVA, Leonardo. A professora artífice ou Sobre Dramaturgias ‘docentesdiscentes’ **Arcos Design**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 1, Março 2022, pp. 70-86. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/arcosdesign>.

DOI: <https://www.doi.org/10.12957/arcosdesign.2022.65411>



A revista Arcos Design está licenciada sob uma licença Creative Commons Atribuição – Não Comercial – Compartilha Igual 3.0 Não Adaptada.