



A Docência na Perspectiva do Sensível: Uma Discussão Epistêmico-Metodológica da Persona

Clécia Juliana Gomes Pereira Amaral

Universidade de Pernambuco - UPE, Garanhuns-PE, Brasil

Mario de Faria Carvalho

Universidade de Pernambuco - UPE, Garanhuns-PE, Brasil

RESUMO

A docência na perspectiva do sensível revela uma abertura de concepções de educação não mais monocentradas na natureza cientificista. A/O ser-docente é compreendido nessa pesquisa como *performer* da docência poética, em que não tem essência e identidade definida. Com isso, elencamos como objetivo geral: compreender como a vivência do Método Persona contribui para a construção da docência na perspectiva do sensível. O Método Persona foi desenvolvido pelo professor Mario de Faria Carvalho e utilizado, entre outras ocasiões, na disciplina Estética e Plástica, ministrada por ele no curso de Design da Universidade Federal de Pernambuco, no Centro Acadêmico do Agreste (CAA). Criado a partir do teste AT-9 e da obra “As estruturas antropológicas do imaginário” de Gilbert Durand. O método é fundamentado pelo processo de barroquização. Para discorrer sobre essa perspectiva nos amparamos no método cartográfico propostos por Gilles Deleuze, Félix Guattari e Suely Rolnik. Como respostas às provocações aqui traçadas, compreendemos que o Método Persona não apenas contribui para a construção da educação sensível como possibilita a territorialização de uma nova narrativa epistemológica – a construção da máscara.

Palavras-chave: educação sensível; método persona; docência.

TEACHING FROM THE PERSPECTIVE OF SENSIBILITY: AN EPISTEMIC-METHODOLOGICAL DISCUSSION OF THE PERSONA METHOD

ABSTRACT

Teaching from the perspective of sensibility reveals an opening toward conceptions of education that are no longer exclusively centered on a scientific worldview. In this study, the teacher is understood as a performer of poetic teaching, whose identity is not conceived as fixed or essential. Accordingly, the main objective of this research is to understand how the Persona Method contributes to the construction of teaching from the perspective of sensibility. The Persona Method was developed by Professor Mario de Faria Carvalho and has been employed in different educational contexts, including the course *Aesthetics and Plastic Arts*, taught by the author in the Design program at the Federal University of Pernambuco, Agreste Academic

Center (CAA). The method was developed based on the AT-9 test and Gilbert Durand's work *The Anthropological Structures of the Imaginary*. It is grounded in the process of baroquization. To discuss this perspective, the study adopts the cartographic method proposed by Gilles Deleuze, Félix Guattari, and Suely Rolnik. The findings indicate that the Persona Method not only contributes to the construction of an education grounded in sensibility but also enables the territorialization of a new epistemological narrative: the construction of the mask.

Keywords: education of sensibility; persona method; teaching.

LA DOCENCIA DESDE LA PERSPECTIVA DE LA SENSIBILIDAD: UNA DISCUSIÓN EPISTÉMICO-METODOLÓGICA SOBRE EL MÉTODO PERSONA

RESUMEN

La docencia desde la perspectiva de la sensibilidad revela una apertura hacia concepciones de la educación que dejan de estar centradas exclusivamente en una visión científicista. En esta investigación, el ser docente es comprendido como un performer de la docencia poética, cuya identidad no se concibe como fija ni esencial. En este sentido, el objetivo general del estudio es comprender cómo el Método Persona contribuye a la construcción de la docencia desde la perspectiva de la sensibilidad. El Método Persona fue desarrollado por el profesor Mario de Faria Carvalho y ha sido utilizado en diferentes contextos educativos, entre ellos la asignatura *Estética y Plástica*, impartida por el autor en el curso de Diseño de la Universidad Federal de Pernambuco, Centro Académico del Agreste (CAA). El método fue creado a partir de la prueba AT-9 y de la obra *Las estructuras antropológicas del imaginario*, de Gilbert Durand, y se fundamenta en el proceso de barroquización. Para abordar esta perspectiva, la investigación adopta el método cartográfico propuesto por Gilles Deleuze, Félix Guattari y Suely Rolnik. Los resultados permiten concluir que el Método Persona no solo contribuye a la construcción de una educación basada en la sensibilidad, sino que también posibilita la territorialización de una nueva narrativa epistemológica: la construcción de la máscara.

Palabras clave: educación de la sensibilidad; método persona; docencia.

1 INTRODUÇÃO

[...] grudar na máscara como se fosse sua essência.
(Rolnik, 2016).

Pensar a poética que nos atravessa, que insiste em se instituir, apesar de tão negada, esquecida e negligenciada. Nos processos educacionais temos feito esforços para dizer o óbvio, para descortinar o que sempre esteve próximo – o desejo¹. Nós somos seres desejantes, mas, por vezes, não nos é oportunizado sentir/pensar/existir pelo desejo, assim, não nos resta alternativas, além de expressar de diferentes formas, pois ele está aqui.

Nesse processo, a que narrativa cabe à docência? Indubitavelmente revela que ela precisa ser poética, fazer-se poética das mentes, dos corpos, das insurgências, do por vir. Cabe

¹ Assumimos neste artigo a compreensão de desejo a partir de uma dimensão deleuziana. Desse modo, o desejo é uma força produtiva e afirmativa da vida. Nossa relação com educação o estabelece como *ethos* de uma experiência sedutora.

às/aos docentes-poetas tecer cirandas, espalhar romances, construir máscaras - essas que utilizamos como metáfora da conjuntura epistêmico-metodológica que aqui será apresentada como narrativa instituída da persona.

Persona - pelo som - que etimologicamente significa "soar através de", guiamos nossa propositura a partir do Método Persona do professor Mario de Faria Carvalho e da Cartografia Sentimental (Rolnik, 2016), perspectivas que nos apresentam possibilidades de dizer rizomaticamente sobre a docência sensível. De modo a discutir a produção de sentidos que a docência revela, quando pensada/realizada/performada numa poética disponível a alcançar as subjetividades e revelar a compreensão de si, do mundo e dos outros em um querer viver estético.

Com esses pressupostos elencamos a problemática: como a vivência do Método Persona contribui para a construção da docência na perspectiva do sensível? Para ampliar os nossos horizontes e discorrer sobre as temáticas apresentadas, apresentamos inicialmente o Método Persona e suas proposições teórico e metodológicas, bem como os sentidos ocasionados pela construção da máscara. Seguimos por relatar docência na perspectiva do sensível enquanto se faz poética numa esfera de construção de subjetividades, por fim, relacionamos as micropolíticas da persona e da poética docente enquanto partilha do sensível e do viver estético.

O nosso querer viver estético e sensível encontra na cartografia o ensejo metodológico para o desenvolvimento dessa pesquisa. Os sentidos cartográficos nos amparam pela abertura, para que a composição com outras forças se efetive, e nesse processo, algo novo possa emergir (Rolnik, 2016). Esse diálogo é tecido a partir dos escritos de Gilles Deleuze, Félix Guattari e Suely Rolnik. A perspectiva de docência a que nós apostamos é proposta pela professora Sandra Mara Corraza. Compreendemos que o docente da diferença, como proposto pela professora é afetado e responsável por desenvolver a docência sensível, poética e cartográfica a que nos propomos.

2 A EPISTEME METODOLÓGICA DA PERSONA

As diversas conjunções do pensamento educacional contemporâneo têm apresentado a efervescência típica desse tempo, que tem se caracterizado pelas investidas de vivências cada vez mais abertas e plurais. O entusiasmo em construir narrativas longe das perspectivas, que pretendem insistentemente homogeneizar as demandas educativas, revelam epistemologias diversas e invertendo lógicas costumeiras, pois não é mais possível negar a multiplicidade.

Tradicionalmente, nos validamos de teorias oriundas de perspectivas científicas/filosóficas para então desenvolver métodos de estrutur(ação) do pensamento. Assim,

construímos uma tradição que percorre as mais variadas instâncias da educação como os processos de formação e exercício docente. Agora buscamos cartografar um território pela antilógica: seguimos do método à epistemologia - da persona.

A poética da construção de saberes e as suas possibilidades desejantes são reduzidas a áreas específicas do conhecimento e se torna uma redoma de pensamento e atuação, em que não são atribuídas o caráter de *práxis*. As novas narrativas do conhecimento científico atendem a uma razão sensível (Carvalho; Pereira, 2021). Com essas concepções,

Nos arriscamos em inventar recursos, agir arditamente, em acessar becos e vielas que a academia não cogita serem possíveis. Tudo isso na tentativa de amenizar as perdas ocasionadas pela infiltração das experiências sensíveis no dispositivo racionalizante da produção científica (Pavão, et al. 2023, p. 908).

Nesse sentido, compreendemos a epistemologia oriunda da *persona*. “A semântica de persona que apresentamos está relacionada a perspectiva de união de saberes pela expressão subjetiva que se manifesta, entre outras formas, pela arte, pelo corpo, pela teatralidade” (Carvalho; Pereira, 2021, p. 93). O que nos respalda nessa nova narrativa do conhecimento tem fundamento a partir da teoria do imaginário de Gilbert Durand (2001) e do Método Persona² (Carvalho, 2019) enquanto semântica das representações simbólicas subjetivas, que aludem a dimensão estética da experiência e sua construção de sentidos para educação sensível.

A episteme da persona se revela como desdobramento do Método Persona, desenvolvido pelo Professor Mário de Faria Carvalho, utilizado na disciplina Estética e Plástica, ministrada por ele no curso de Design da Universidade Federal de Pernambuco, no Centro Acadêmico do Agreste na formação continuada de professores nos cursos da pós-graduação em Educação, mestrado e doutorado, da mesma instituição, na cidade de Caruaru-PE.

A narrativa artístico-metodológica é criada inicialmente a partir do teste AT-9 e da obra “As estruturas antropológicas do imaginário” de Gilbert Durand. O desenvolvimento do método é estruturado com a seguinte sequência:

é solicitado um desenho com os elementos ou palavras-chave; uma queda, uma espada, um refúgio, um monstro devorante, algo cíclico que gira, água, um animal, um personagem e fogo. Depois é solicitada uma narrativa a partir da composição do desenho. Os elementos são desenhados e em seguida citados em uma narrativa construída pela pessoa entrevistada (Carvalho, 2019, p. 60).

O método é fundamentado pelo processo de barroquização, no qual afeto, teoria e metodologia se misturam possibilitando a diversidade de manifestações pedagógicas, elencando sentidos e criatividade. O processo de barroquização é abordado como pulsão da

² O método tem se mostrado como potente didática na formação intersubjetiva, crítica e reflexiva dos estudantes do 2º período de Design. Igualmente, compondo as concepções pedagógicas sensíveis na formação continuada de professores nos cursos de Mestrado e Doutorado em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste.

contemporaneidade, que impulsiona as vivências do sensível, a carnavalização da existência, a valorização do tempo enquanto ordem cíclica, a expressão da criatividade e das metamorfoses.

As propriedades do barroco estão ligadas ao desafio da forma e do raciocínio mecanizado, o que corresponde com um novo conceito dependente do artifício, da paródia, da pluralidade e da alegoria. Com o auxílio da fantasia, da dissimulação, o artista do barroco insere um compromisso diferenciado com a vida quotidiana, valorizada na poesia de suas criações (Carvalho, 2019a, p.138).

Consideramos que a relação do estilo barroco com a contemporaneidade pode ser exemplificada, igualmente, pela sedução, transformações de si, pelos filtros das telas, maquiagens, tatuagens e pelas diferentes maneiras do compartilhamento diário de imagens de si.

Expressões que são, para nós, valorizadas enquanto epistemes do sensível, aquelas que consideram como sendo inseparáveis da potência do intelecto e da sensibilidade (Campos; Pereira, 2021, p. 82), das quais a arte e a ciência proporcionam uma vivência estética e poética, em que as proposições docentes são experienciadas como atos da gênese simbólica de criação, em que é possível sair de nós mesmo e se expandir, transcender-se.

A aplicação do método é realizada a partir de etapas que possibilitam às/aos envolvidas/os expressar e materializar suas subjetividades, compreendendo a própria vida enquanto uma obra de arte. Para Carvalho (2019, p.62) é um processo de dar forma e cor as invisibilidades do ser, descobrir as próprias facetas e reuni-las coerentemente, pois tudo tem seu espaço na dimensão que chamamos de real. Com base nessa estrutura é solicitado a realização de um desenho livre, ou vários desenhos, a partir da escuta de uma série de músicas de diferentes épocas e idiomas. Fato que possibilita à alusão a memórias afetivas das/os estudantes. “O desenho é realizado individualmente, ouvindo as músicas, buscando experiências sensíveis, sensibilidade e espiritualidades. Condições da forma barroca” (Carvalho, 2019, p. 61).

No silêncio do invisível, nossa personagem pôde dispor-se a acolher os movimentos de desterritorialização e territorialização de seus afetos. Movimentos que só o corpo vibrátil³, nosso e dele, pode captar (Rolnik, 2016, p. 35). É solicitado ainda a nomeação do desenho relacionado a algum afeto. Desse modo as pessoas participantes podem interagir com a

³ Nesse sentido, o corpo, a partir das colocações de Rolnik (1989), é atravessado por afetos – é o corpo que sente, percebe tensões, reage as forças do ambiente e da cultura. As colocações de Rolnik estão em consonância com as proposições de Deleuze, por exemplo, quando entende o corpo como possibilidade para novos modos de existir.

produção na atribuição de significados e construir uma relação simbólica e subjetiva que desencadeia um olhar sensível e novos percursos de si a partir das imagens.

Na próxima etapa é apresentado na sala de aula um objeto *fetichê* do qual é possível socializar sobre as emoções que o referido objeto proporciona a cada participante, que recebe o nome de um afeto que, igualmente, nomeará a máscara. Por fim, as máscaras são apresentadas às pessoas da turma. Carvalho (2019b, p. 143) sintetiza a realização do método:

O desenho expressa acontecimentos que marcam simbolicamente as subjetividades. A música é uma das pontes de acesso para materialização da dimensão sensível da existência. O nome da máscara é um afeto, o sentido que caracteriza, que teatraliza e potencializa o ser e compõe uma organicidade performática.

A vivência do Método Persona tem proporcionado mais que um recurso metodológico para as aulas. Entre outras possibilidades, e aqui é o que tomamos como pressuposto para a sua composição epistemológica, o método permite a cada pessoa se reconhecer a partir da experiência, perceber a dinâmica da vida e questões que lhe são intrínsecas. Atividade, muitas vezes, impossibilitada pelos meios de educação formal. Em que o corpo e as experiências estão sistematizados para atender à lógica operante, que se faz nos moldes opressores.

A vivência do método possibilita a expressão do imaginário barroco em si e o compartilhamento de emoções em que “as máscaras seriam então o reflexo destas obras, do imaginário, de todas as modulações e tendências à ornamentação, ao aparato e a um parecer estilístico” (Carvalho, 2019a, p. 139). Nesse sentido, retomamos a disposição do desejo, pois seria exatamente, essa produção de artifício. E o movimento do desejo – ao mesmo tempo e indissociavelmente energético (produção de intensidades) e semiótica (produção de sentidos) – surge dos agenciamentos que fazem os corpos, em sua qualidade vibráteis (Rolnik, 2016, p. 34).

Reportamos o nosso olhar à máscara enquanto instrumento cartográfico. Ela pode ser compreendida num primeiro ato enquanto item de finalização do Método Persona, que reúne as emoções vividas, compartilhadas e instrumentaliza saberes elaborados no processo. No entanto, a máscara fundamenta a episteme, ao mesmo passo que nutre as nossas experiências. A máscara (o artifício) é a realidade nela mesma (Rolnik, 2016).

A máscara é também um plano de consistência⁴, em que seus afetos tomaram corpo, literalmente, delineando um território, no qual, como você puderam se situar (Rolnik, 2016, p.32). Produtora de desejo, porque funciona como agenciamento. De acordo com Rolnik (2016,

⁴ O termo oriundo das proposições de Deleuze e Guattari em Mil Platôs (2021), é mais como um campo vivo de composição de relações, forças, afetos e possibilidades, onde diferentes elementos se conectam sem depender de uma organização fixa, hierárquica ou centralizada.

p. 36), tal concepção consiste no movimento de afetos em certas máscaras, movimento gerado no encontro de corpos.

O deslocamento possível ao docente-cartógrafo e ao aprendente que experienciam o Método Persona, igualmente aos participantes que se inscrevem na cena atuando e sendo público dos demais processos, constroem coletivamente uma cartografia e nos possibilitam ancorar, em termos práticos, epistemologias que geram uma nova força paradigmática em que a arte é poética e força motriz, dos quais os resultados alcançados – mesmo não sendo essa a finalidade - são os saberes corporificados.

3 A DOCÊNCIA, O SENSÍVEL E A POÉTICA

Sobre a docência e as mais diversas peculiaridades do seu exercício, sabemos que há um levante de produções do conhecimento e normativas que ditam sobre esse trabalho em variadas retóricas, que têm como primazia o viés mercadológico, que perpassa todas as esferas da educação. Nessas perspectivas, há o ideário político e social de que a educação se dá como uma atividade voltada para a transmissão de conhecimentos, valores e normas sociais em que o professor ocupa uma posição central no processo educativo.

A referida visão está ligada à tradição moderna da educação e a uma concepção de sujeito como alguém que precisa ser formado, desenvolvido e preparado para ocupar um lugar social. Assim, a docência não pode acontecer fora da lógica em que a organização, a condução da aprendizagem e o controle são operantes. O foco costuma estar na eficiência do ensino e na aquisição de competências e conhecimentos considerados essenciais. A referida conjuntura elege a docência e seus atores na concepção da macropolítica⁵ como pessoas de identidades definidas.

Na contemporaneidade, o neoliberalismo que atravessa a docência, delimita os papéis sociais e, igualmente, as possibilidades que por ela podem ser atingidas. “A palavra docente nos reporta a um indivíduo constituído, já pronto: *atomon*, *individuum*, não-dividido. Um indivíduo do tipo cartesiano, que não apenas tem sua alma separada do corpo, mas é dotado de uma alma homogênea” (Corraza, 2012, p. 92).

Sabemos que essa é uma conjuntura que estigmatiza todas as áreas da educação, no entanto, nós docentes podemos criar alternativas que nos permitam ultrapassar, a partir de uma

⁵ De acordo com Rolnik (1996) são as sistemáticas de produção da subjetividade dominante.

percepção do sensível⁶, discussões que se dão estritamente no âmbito liberal e/ou progressista para ampliar a performance docente, agora na perspectiva das sensibilidades.

Inicialmente, propomos um olhar para o paradigma da diferença, do qual a realidade é caracterizada por diferenças contínuas e um processo de repetição que não se referem, conforme Deleuze (1988), a um modelo arquétipo transcendente. Ou seja, tratamos da realidade que se dá no plano da imanência. Nesse sentido, a realidade deve ser compreendida através de si mesma, através das relações.

Propomos pensar a docência enquanto uma vivência desencadeadora de sentimentos, de emoções, que possibilitem redimensionar as certezas e dar lugar aos processos libertadores, à invenção, à transitoriedade. Assumimos seu caráter transitório, adotando uma postura transversal e porosa, aberta a atravessamentos imprevistos, mudanças de rota, de ideias e de sentidos, ou em outras palavras, cartografando o campo (Picchioni, 2021, p. 283).

A perspectiva sensível da educação, é num primeiro momento contrária às tradições oriundas da modernidade, pois “a racionalidade, tal qual é praticada pela era moderna, representaria, apesar de todos os seus benefícios, uma ameaça crescente de desumanização e a sensibilidade uma esperança de redescoberta do humano” (Santin, 1997, p.01). Com isso, compreendemos que a docência se faz mais distante dos discursos oficializados e encontra numa prática cartográfica, por exemplo, o sentido da educação como campo de passagem, de fusão com a própria vida.

Na retórica logocêntrica, o perfil docente é reduzido a condições disciplinares e cognitivas, que impedem o exercício de desterritorialização da Educação. Compreendemos de acordo com Araújo (2009) que,

[...] a esfera do sentir/sensível, não é nem apenas estimulante nem apenas coadjuvante, mas, sobretudo, estruturante nos processos de sedimentação do saber/conhecer, dos Sentidos, conjuntamente com a esfera do racional. O sentir e o inteligir são dois modos e níveis diferenciados de um mesmo processo de percepção, de apreensão e de compreensão. Existe uma codeterminação/coimplicação originária entre sensível e inteligível. Pensamos sentindo e sentimos inteligindo, simultânea e alternadamente. A inteligência é um compósito híbrido desenciente e de pensante. O sentir é inerente ao próprio inteligir (Araújo, 2009, p. 203).

A docência na perspectiva do sensível não fabrica subjetividades, mas proporciona a criação de alternativas, de novos horizontes educativos, nos quais a elaboração de saberes se

⁶ A educação sensível é a maneira que elegemos como resposta e saída da racionalidade que aposta um universo limitado, que ameaça a humanização, enquanto uma prática da realidade inteligível. Não queremos criar uma dualidade entre razão e sensibilidade. A educação sensível como resposta universal à educação racionalizada. Assim seria apenas substituir uma imposição por outra. Apresentamos que é a opção que faz abarcar nossas hipóteses e fundamentos, assumindo uma postura de pensar criticamente esse modelo de educação que nega um fundamento humano – a sensibilidade.

relaciona com a experiência, são os devires minoritários que movem os processos de desterritorialização (Picchioni, 2021). A premissa fundamental é que a docência aciona novas potências criadoras (Rolnik, 2016). Nesse sentido,

A sensibilidade precisaria ser alcançada no seu acontecer. Ela não é um objeto a ser entendido, mas um gesto, um sentimento, uma atitude que assume uma realidade segundo as exigências de cada momento, como resposta a um determinado apelo ou como atendimento a uma necessidade. A sensibilidade não se deixa representar por que ela é presença. É um estar-junto (Santin, 1997, p. 07).

O processo que toma como dissidência a construção de um percurso do desejo se alimenta da poética experimental, que para Corazza (2017, 136) produz efeitos pedagógicos e epistêmicos contrários ao cientificismo positivista; e que se operacionaliza, criticamente, como estratégia contra os aparatos de Estado. Desse modo, está ancorada na própria vida, pois lida com acontecimentos da ordem do desejo.

De acordo com Rolnik (2016) três movimentos cartografam a linha do desejo num jogo entre as dimensões macro e micro, igualmente responsáveis pela produção da diferença. A primeira diz respeito ao ponto de partida de algo virtual, o vir a ser; seguido de novas possibilidades vetoriais e, por fim, o processo de reterritorialização. Esse processo de “intensidades se definindo através de certas matérias de expressão; nascimento de mundos. Movimentos de desterritorialização: territórios perdendo força de encantamento; mundos que se acabam; partículas de afeto expatriadas, sem forma e sem rumo” (Rolnik, 2016, p. 36).

O sentido de recriar percursos, torná-los novos territórios, proporciona a invenção da docência de forma rizomática, que não deriva de uma estrutura fixa e verticalizada (Picchioni, 2021), mas de uma multiplicidade que não tem sujeito nem objeto, mas somente determinações, grandezas, dimensões que não podem crescer, sem que mudem de natureza (Deleuze; Guatarri, 2021, p. 23).

Em linhas gerais, essa dinâmica, que num primeiro ato, analisado pela oferta tradicional, parece não apresentar subsídios a uma prática que credibiliza os processos educacionais e a *persona* docente. No entanto, ao remetê-la ao campo paradigmático da diferença não é proposta uma destituição de sua atividade ou das instâncias que compõe o cenário educacional. Para Picchioni (2021, p. 290), não significa

[...] decretar o fim do currículo, mas contribuir ativamente para que ele se torne tão vivo, a ponto de assumir sua impermanência. Trata-se, em suma, de contra efetuar-lo, recompô-lo, dispensá-lo, reescrevê-lo, invertê-lo, inventá-lo dando-lhe, então, a devida medida: é ele quem deve estar a serviço das linhas de desejo do aprender, e não o contrário: professores e estudantes recortados, de modo a caber em seus moldes.

Aos meios costumeiros, chamados de territórios disciplinares ofertamos territórios transdisciplinares. Esses territórios indissociáveis de uma ética, de uma política e de uma prática tradutórias que realiza artistagens (Corazza, 2006). Criando linguagens e saberes dotando-os da consistência de romper com o estabelecido, ao empreenderem novos recomeços; e da capacidade de se apropriarem do antigo ou estrangeiro ao entrecruzá-los com a língua educacional e fazerem ressoar suas próprias vozes.

O sentido do que faz do professor um docente é definido por Corazza (2012) como algo essencial e individual por algo empírico e acidental. Para a autora acontece que a individualidade de um docente consiste naquilo que o determina em seu modo de ser, de como que ele é este docente e não outro. Nesse sentido, o ser não possui uma unidade de identidade no sentido estável, mas sim, uma unidade transdutora com a potência de defasar-se em si próprio, ultrapassar a si próprio de um lado e de outro do seu centro (Corazza, 2012).

O ser-docente é, por excelência, múltiplo e composto por uma polifonia que exprime o devir que é do próprio ser. Amparados nas fundamentações aqui expostas, atribuímos ao seu exercício a dimensão dada ao cartógrafo, do qual desenvolve uma performance em que dá vãs aos desejos; alcança o que escapa ao terreno das visibilidades; cultiva o olhar da estranheza; constrói saberes a partir de experiências vividas; é estimulado e estimula processos de diferenciação.

Devora-te a ti mesmo é a tarefa última e primeira do cartógrafo. Assim, ele se afirma como cartógrafo de si, de maneira que seu fazer é também o do antropófago: aquele que, ao acontecer, imediatamente devora sua forma anterior e se recria, em ato (Picchioni, 2021, p. 290).

A conjuntura apresentada revela a poética do ser-docente e traduz a tão necessária poesia oriunda da educação. Os excessos atribuídos à função do docente têm roubado o tempo, instância tão significativa, para a prática da poética. Confiada desde a formação inicial até ao seu mais pleno exercício, a poética vai sendo desperdiçada em detrimento do cumprimento de tarefas tão características do logocentrismo.

Historicamente, a poética é compreendida como a “arte de compor poemas, trágicos principalmente, não depende, nem quanto à situação do discurso, da retórica, arte da defesa, da libertação, da repreensão e do elogio” (Ricoeur, 2015, p. 23). A poética tem função interpretativa, uma hermenêutica do poema que é a própria abundância da vida. Por isso, alude a um enunciado simbólico transcendente, o que compreendemos enquanto sentido filosófico para educação.

A poesia não é eloquência. Ela não visa a persuasão, mas produz a purificação das paixões do terror e da piedade (Ricoeur, 2015, p. 23). O caráter holístico em sua disposição

adjetiva à docência, essa tarefa que apela tanto à disposição pessoal quanto à formação, trazendo ao ensino uma experiência significativa. Conforme Hansen (2005, p. 97),

[...] uma poética do ensino pode ajudar a enfrentar o estreitamento dos pontos de vista ainda predominantes que concebem o ensino como um problema meramente mecânico, a saber, como transferir um corpo de conhecimento pré-determinado e habilidades de uma maneira eficiente aos alunos.

A poética concebe então, desde Aristóteles, que a razão e a emoção agem como conhecimento integrado. A experiência e a *práxis* impactam os envolvidos e realizam a *poiesis* do conhecimento. “Executem, assim, uma *autopoiese*, através de novas codificações, em campos de comutabilidade e diferencialidades, que circunscrevem as suas demarcações e o seu funcionamento’ (Corazza, 2017, p. 137). Integrando potências que são carregadas pela filosofia, pela ciência e pela arte e se tornam inteligibilidades.

4 MICROPOLÍTICAS DA PERSONA E A POÉTICA DOCENTE

Até aqui anunciamos nossas convicções na epistemologia da persona e na ancoragem paradigmática da cartografia como constructo daquilo que compreendemos da educação sensível, que predispõe um caminho alternativo às sistemáticas tradicionais da educação, sejam elas comprometidas com a racionalidade científica nas filosofias e métodos, como também no processo constitutivo da docência, da qual sua performance se dá restrita, muitas vezes, a uma lógica reducionista.

Situamos essa discussão, agora, de modo a reunir a episteme da persona à docência poética, que aqui é compreendida como regime estético. Estético, porque a identificação da arte, nele, não se faz mais por distinção no interior das maneiras de fazer, mas pela distinção de um modo de ser sensível próprio aos produtos da arte (Rancière, 2009, p.32). Essa é, igualmente, uma maneira de atentar-se a uma visão holística da educação.

A libertação do sensível se dá pela integração da estética, no que ela tem de mais dissidente (Pavão, *et al.* 2023, p. 919). Pelas metáforas, a máscara no Método Persona simula, para se descobrirem e se apresentarem, intensidades e “sua exteriorização depende de elas tomarem corpo em matérias de expressão” (Rolnik, 2016, p. 31).

Afinal:

Entre a vitratibilidade do corpo e sua capacidade de percepção há uma relação paradoxal. É a tensão desse paradoxo que mobiliza e impulsiona a potência de criação na medida em que nos coloca em crise e nos impõe a necessidade de criarmos formas de expressão para as sensações intransmissíveis por meio das representações que dispomos. Assim, movidos por esse paradoxo, somos

continuamente forçados a pensar/agir de modo a transformar a paisagem subjetiva e objetiva (Rolnik, 2016, p. 13).

O corpo é o campo/território capaz de receber e realizar essas passagens sensíveis. Corpo sensível aos efeitos dos encontros dos corpos e suas reações: atração e repulsa, afeto, simulação em matérias de expressão (Rolnik, 2016). Destacamos que essa compreensão alarga os sentidos da educação e acentua a partilha das emoções tão característico do regime estético. Nesse sentido, “enquanto a máscara funciona como condutor de afeto, ela ganha espessura de real, ela é viva e, por isso, tem credibilidade: é verdadeira” (Rolnik, 2016, p. 36).

Ao que se visualiza de forma aparentemente tão abstrata, dizemos a partir de Rolnik (2016) que tais máscaras, pelo contrário, constituem matérias de expressão através das quais seus afetos atuais podem ser plenamente vividos. Matérias como quaisquer outras. Retomamos com esse ensejo ao domínio da poética. Para Picchioni (2021) é o saber do corpo que anuncia a direção e não o inverso.

A poética articula melhor o senso coletivo dando-lhe significância. “Ora, a poesia nada quer provar, seu projeto é mimético; entendamos por isso, como diremos mais amplamente a diante que seu alcance é compor uma representação essencial das ações humanas” (Ricoeur, 2015, p. 23). O que podemos chamar de poética na docência, acontece pelo encorajamento, pela força de se permitir viver e atuar no campo do sensível, compreendendo que o ensino pode ser uma experiência significativa.

Uma poética do ensino pode ajudar a enfrentar o estreitamento dos pontos de vista ainda predominantes que concebem o ensino como um problema meramente mecânico, a saber, como transferir um corpo de conhecimento pré-determinado e habilidades de uma maneira eficiente aos alunos (Hansen, 2005, p. 97).

A docência poética neste estudo também é proporcionada pela política, pelas “micropolíticas do afeto”⁷ ou mesmo por uma “politicidade sensível”⁸. Assumir seu sentido político evidencia a partilha do sensível, pois conforme Rancière (2009, p. 26), as artes nunca emprestam às manobras de dominação ou de emancipação mais do que lhe podem emprestar, ou seja, muito simplesmente, o que têm em comum com elas.

As micropolíticas da persona e da docência poética concentram-se nas forças invisíveis que moldam comportamentos, desejos e modos de pensar. Essas forças são dinâmicas e podem subverter estruturas de poder estabelecidas. Envolvem as entranhas dos elementos artísticos,

⁷ Termo cunhado por Rolnik (1996) refere-se aos modos de existência que operam em níveis sutis, subterrâneos e cotidianos, impactando as subjetividades e as relações humanas de forma profunda. Ela contrasta a micropolítica com a macropolítica, que é mais visível e institucionalizada.

⁸ Termo cunhado por Jacques Rancière (2009) ao apresentar que as linguagens de arte tomam uma forma própria de partilha estética.

científicos e filosóficos (Corazza, 2017). Não se faz com uma ruptura radical com as forças outrora instituídas, é um movimento de reinterpretação daquilo que está posto para se fazer valer na ordem do sensível.

A educação, enquanto vivência estética, passa pela arte de experimentar outras formas de vida e de produção de outros sentidos e significados, para além dos já conhecidos e pertencentes ao seu trajeto de vida. Corpos biográficos são implicados para que se experimentem, olhando seus próprios trajetos e deixando-se atravessar por outros vetores, por outros movimentos e por outras subjetividades, ampliando seus repertórios. A subjetividade corporal ultrapassa a vontade intelectual de compreender e é via de acesso ao corpo biográfico (Oliveira; Silva, 2016, p.789).

Denomino partilha do sensível o sistema de evidências sensíveis que revela, ao mesmo tempo, a existência de um *comum* e dos recortes que nele definem lugares e partes respectivas (Rancière, 2009, p. 15). Esse comum partilhado, para nós, é o viver estético tão bem relacionado às micropolíticas da persona e da docência poética. É esse modo específico de habitação do mundo sensível que deve ser desenvolvido pela “educação estética” para formar homens⁹ capazes de viver numa comunidade política livre (Rancière, 2009, p. 39).

A educação sensível é o fio que conduz as alternativas apresentadas, tem sido nossa aposta epistêmica e metodológica e o sentido de uma vivência em educação conduzida pela arte, pela ciência estética, pelo desejo. É sabido que na história, a noção de imaginário foi ignorada, muitas vezes maltratada, o sensível na academia foi motivo de desprezo, rotulado de perfumaria e os que se aventuravam em devaneios vistos como loucos da casa (Oliveira; Silva, 2016, p. 785).

As pessoas que são afetadas por uma educação sensível sabem bem que os sentidos e significados que lhe são causados, os benefícios por ela alcançados e, por isso, buscam incansavelmente que esses sentidos possam alcançar espaços, trajetos, metodologias e demais arcabouços para que pessoas diversas possam compartilhar e viver o sensível, em que a educação, por vias da docência, sejam multiplicadoras dessa poética.

Não podemos considerar coerente a atitude de enxergar a existência por prospecções tão criativas e nos ancorar nos paradigmas convencionais que teorizam, metodologizam e seccionam nossas pulsões imaginárias e subjetivas, nessa corrente que conhecemos como pedagogização da existência, a chamada educação tradicional que nos limita, nos fragiliza, nos violenta.

⁹ O vocábulo "homem" foi colocado em respeito ao original autor, mas entendemos como pessoa. Nesse sentido, compreendemos que a educação estética deve formar pessoas capazes de viver de forma mais livre.

A epistemologia da persona vem à tona como uma proposição não dualista. Como uma potência metodologicamente cartográfica, provocando o conhecimento a partir da subjetividade. “Opõe-se à ideia epistemológica da compreensão do conhecimento como uma árvore com raiz fixa fortemente, clara, hierárquica e cartesiana, que a partir de seus fundamentos primordiais, estabelece-se em um tronco central e ramifica-se em galhos maiores” (Nunes, 2018, p. 08). Nesse sentido, a persona é uma resposta rizomática ao processo tradicional da docência.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS ACERCA DA DOCÊNCIA SENSÍVEL

Seguir pela antilógica da academia e das conjunturas educacionais e buscar descortinar saberes que se originam pelo múltiplo, pelo antagônico e pelas invenções é um ato corajoso ao mesmo tempo em que revela os sentidos desejantes daquelas/daqueles que não se permitem ocupar os espaços já formalizados pela lógica da sujeição. Ao passo que é também um ato de fidelidade aos sentidos construídos por outras narrativas de conhecimento.

O Método Persona é a exemplificação de que a docência pode ser vivida numa poética como caminho do afeto e das afetações, a construir a tão necessária educação sensível. Existe uma possibilidade de alcance, ao mesmo tempo de resgate das emoções, das subjetividades – de si mesmo. É uma via que se aproxima ao ato de estar diante de um espelho podendo reconhecer o que já mais havíamos visto.

Ser revelado, revelar-se, estar como expectador de outras que se revelam, partilhar - são ações que condizem com a poesia que é estar embebido da persona. Essa emoção, que é também atribuída ao ser-docente, que está ali em um exercício contínuo de construir territórios, traçar meios, realizar trajetos, provocando um agenciamento coletivo de enunciação, mas que não apenas produz como se encontra com eles e se refaz. Criando linhas de saberes de sentires e dizeres (Corraza, 2017).

A vivência do Método Persona, respondendo à problemática dessa pesquisa, não apenas contribui para a construção da educação sensível como possibilita a territorialização de uma nova narrativa epistemológica – a construção da máscara. Do artefato que acompanha as existências em diversos processos, assim como na arte. Evidenciamos um percurso rizomático que constitui linhas de fugas, multiplicidade e continuidade ao mesmo tempo se metamorfoseando e mudando de natureza.

As considerações aqui expostas findam desejosas de que essa discussão possa alcançar pessoas interessadas na arte, na docência, no sensível, numa vida que se revele mais

aberta ao que é plural, reverberando outras pluralidades. Sobretudo que possam substanciar docentes no seu trabalho e na revelação se sua própria epistemologia.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, M. A. L. de . Os sentidos da sensibilidade e sua fruição no fenômeno do educar. *Educação em Revista*, v. 25, n. 2, p. 199-221, ago. 2009.

CARVALHO, M. de F. A metáfora dos espelhos na contribuição do método persona: diálogos entre imaginário e barroco. In: LINS, Eunice Simões; MORAES, Heloisa Juncklaus Preis (org.). *Mídia, Cotidiano e Imaginário*. João Pessoa: Editora UFPB, 2019.

CARVALHO, M. de F. A metáfora dos espelhos na contribuição do método persona: diálogos entre imaginário e barroco. In: LIRA, Patrícia Oliveira; SILVA Taciano Valério Alves da (orgs.). *Cozinhando a Nós e aos Outros: antropofagia, políticas da diferença e outras narrativas*. Recife: EDUPE, 2019.

CARVALHO, M. F. de; PEREIRA, C. O paradigma epistêmico da persona. In.: BRACCHI, D. N.; CARVALHO, M. de F. *Visualidades, cultura e imaginário: pressupostos poéticos e sensíveis para a educação e a arte*. (org.). Recife: Editora UFPE, 2021.

CAMPOS, A.; PEREIRA, C. Infância e imaginação: perspectivas poéticas para educação sensível. In.: *Imaginário, Estética e Cultura: ensaios transdisciplinares*. (org.) Graciele Andrade, Clécia Pereira e Mário de Faria Carvalho. Recife: Editora Pimenta Cultural, 2021.

CORAZZA, S. M. *Docência-pesquisa da diferença poética de arquivo- mar*. Porto Alegre: Doisa, 2017.

CORAZZA, S. M. O docente da diferença. *Periferia*, [S. l.], v. 1, n. 1, 2012. DOI: 10.12957/periferia.2009.3422. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/periferia/article/view/3422>. Acesso em: 23 jun. 2024.

CORAZZA, S. M. *Artistagens: filosofia da diferença e educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Rio de Janeiro: Editora 34, 2021. v. 1

DELEUZE, G. *Diferença e repetição*. (Trad. Luiz Orlandi e Roberto Machado.) Rio de Janeiro: Graal, 1988.

DURAND, G. *As estruturas antropológicas do imaginário: introdução à arquetipologia geral*. 4. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2001.

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. *Micropolítica: cartografias do desejo*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

HANSEN, D. T. Uma poética do ensino. *Educação em Revista*, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 95-128, 2021. DOI: 10.36311/2236-5192.2005.v6n1.601. Disponível em:

<https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/601>. Acesso em: 29 jun. 2024.

NUNES, M. C. Dobra Barroca, Dobra Pós-Moderna: deslocamento, repetição e trans-historicidade na arquitetura. *Asas da Palavra*. vol. 15. n. 2. dez. 2018. ISSN1415-7950. Disponível em: <http://revistas.unama.br/index.php/asasdapalavra/article/view/125>. Acesso em: 30 set. 2023.

OLIVEIRA, V. M. F. de; SILVA, M. da. Ensaio em defesa da leveza, do sensível e da sensibilidade na pesquisa em educação. *Educação e Filosofia*, Uberlândia, v. 30, n. 60, p. 775-798, 2016. DOI: 10.14393/REVEDFIL.issn.0102-6801.v30n60a2016-p775a798. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/27287>. Acesso em: 22 jun. 2024.

PAVÃO, B. P.; M. R.; SILVA FILHO, L. M. da; CARDOSO, F. da S.; FARIA CARVALHO, M. Cartografia e imaginário: encruzilhadas teórico-metodológicas nos territórios da pesquisa em educação. *Revista Pesquisa Qualitativa*, [S. l.], v. 11, n. 28, p. 908-927, 2023. DOI: 10.33361/RPQ.2023. v.11, n.28, p. 608. Disponível em: <https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/608>. Acesso em: 22 jun. 2024.

PICCHIONI, M. S. Y. Implicações do método cartográfico para a educação: a sala de aula como lugar de invenção. *Revista Veras*, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 278-299, jul-dez 2021. DOI: 10.14212/veras. v. 11, n. 2. 2021.

RANCIÈRE, J. *A partilha sensível: estética e política*. Tradução de Mônica Costa Netto. 2. ed. São Paulo: EXO experiemetal org.; Editora 34, 2009.

RICOEUR, P. *A metáfora viva*. Tradução Dion Davi Machado. 3. Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

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

SANTIN, S. *Educação e sensibilidade*. LABOMÍDIA, Santa Maria, 14 de out. 1997. Disponível em:

https://labomidia.ufsc.br/Santin/Filosofia/Educa%C3%A7ao_e_Sensibilidade.pdf. Acesso em: 22 ago. 2023.

SOBRE OS AUTORES

Clécia Juliana Gomes Pereira Amaral é DOUTORANDA e Mestra em Educação Contemporânea pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Centro Acadêmico do Agreste. Especialista em Educação e Direitos Humanos pela Universidade Federal de Pernambuco e em Ensino de Língua Portuguesa pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Caruaru (FAFICA). Graduada em Pedagogia pela Faculdade Educacional da Lapa (FAEL) e licenciada em Letras pela Autarquia de Ensino Superior de Arcoverde (AESA). Atualmente, é professora da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, cedida à Universidade de Pernambuco (UPE), Campus Garanhuns.

 clecia.pereira@upe.br

 <https://orcid.org/0000-0001-9053-8397>

Mario de Faria Carvalho é doutor em Ciências Sociais pela Université René Descartes – Paris V (2008). Diplôme d'Études Approfondies (DEA) em Ciências Sociais pela Université de Caen Basse-Normandie (2001). Graduado em Design pela Ecole d'Architecture de Grenoble (1996) e pela Universidade Federal de Pernambuco (1992). Atualmente, é Professor Associado do Núcleo de Design e Comunicação e docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste.

 mario.fcarvalho@ufpe.br

 <https://orcid.org/0000-0002-7071-2586>

Recebido em 18 de março de 2025.

Aprovado em 1 de agosto de 2026.

Publicado em 5 de agosto de 2026.