

**ARTE QUE NOS MOVE:
OFICINAS DE FORMAÇÃO INVENTIVA DE PROFESSORES¹**

Rosimeri de Oliveira Dias

FFP/UERJ

FAPERJ

Composição, composição, eis a única definição da arte. A composição é estética e o que não é composto não é uma obra de arte.

Gilles Deleuze

Este texto tem como desafio pensar como a arte pode concorrer para mudar uma política cognitiva na formação de professores. Neste percurso o trabalho pergunta sobre práticas artísticas no campo da formação como um espaço de resistência ao empobrecimento ético, político e subjetivo atual, tendo em vista o debate acerca da raridade da experiência, amplamente problematizado por diversos autores como Michel Foucault, Gilles Deleuze, Félix Guattari, Walter Benjamin, Jorge Larrosa, entre outros. Numa composição entre arte, formação inventiva de professores e políticas de cognição busca-se analisar uma oficina de formação inventiva de professores – OFIP² – e, como esta lança possibilidades outras de constituição de si, na medida em que deslocam sentidos estabelecidos e promovem novos modos de compor uma relação com formação, com estética da existência, com política e com inventividade.

As experimentações artesanais³ criadas no contexto da OFIP possibilitam um pensamento diferenciado sobre as práticas de subjetivação no campo da formação de professores, que muitas vezes estão permeados por arbitrariedades de toda espécie. Um pensamento que se acentua a partir de um problema filosófico perseguido por Foucault, a saber: como se dá historicamente a constituição das subjetividades e quais as conseqüências

¹ Este trabalho será apresentado na 33ª reunião anual da ANPED, em outubro de 2010.

² Oficinas de formação inventiva de professores – OFIP – aconteceram nos meses de outubro e novembro de 2009 na Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro FFP/UERJ. Elas fazem parte do projeto de pesquisa: “Formação Inventiva: experiência e políticas cognitivas na formação de professores e, conta com apoio da FAPERJ.

³ Tal noção é pensada pela dimensão de um *ethos*, do modo proposto por Foucault (2004) como artes da existência. Na produção artesanal a existência é tecida simultaneamente ao processo de execução do trabalho. Incluem-se gestos, fazeres, afetos, ritmos, sensações, valores que não se estabelecem na relação estrita entre mestre e aprendiz numa dimensão hierárquica, mas sim uma produção que acontece no coração de uma experiência em devir, forjando um mestre aprendiz. Artesanal porque se constitui como feitura, exercício, ensaio, cultivo, que mobiliza invenção e produção da vida.

éticas e políticas de tais definições (FOUCAULT, 2006a). Trata-se de uma perspectiva ontológica que diz respeito à constituição dos sujeitos e, ao mesmo tempo, como se dá suas relações de poder, de saber e consigo. Para Foucault, é na dimensão ética, pelas práticas de si, expressas na relação de si para consigo que o indivíduo resiste e possibilita a criação de uma vida livre. No entanto, nem toda prática de si prevê uma positividade das experiências e da relação com o outro. Ao contrário, na formação de professores, o que se presencia hoje é um profundo grau de superficialidade na relação com o conhecimento e uma desvalorização vivenciada pelos formandos, cada vez mais dependentes de informações desenhadas para uma aprendizagem imediata e fugaz. Vêm-se políticas de subjetivação produtoras de “toxomanias de identidade” (ROLNIK, 1997), em que as relações consigo e com o mundo são empobrecidas em favor dos contatos flutuantes estimulados pelo capitalismo da informação (ROLNIK, 2000; SENNETT, 2006; LAZZARATO, 2007).

Interessado na questão do sujeito e sua relação com a verdade, Foucault (2006a, 2006b, 2004, 1985) aprofunda o tema da estética da existência em diferentes textos. Em suas análises das civilizações antigas, a preocupação residia em produzir uma vida livre pautada na afirmação da liberdade e na ética por meio de práticas. Fazendo uma distinção entre antiguidade e o cristianismo, Foucault (2006b, p. 289-290) evidencia uma estética da existência. Tal estética faz ver e falar o momento em que as forças ativas dominam as forças que tendem a submissão. É neste espaço-tempo que a arte se produz e, ao mesmo tempo, forja uma vida bela e livre. A liberdade só é produzida no momento em que se dirige a vida por si mesmo.

A própria matéria de uma estética da existência aponta a capacidade de conduzir a vida liberta da moral em termos de juízo de valor. Foucault (2004) abre um campo de problematizações sobre as artes de viver, que não se trata de investigar uma vida de prazer ou de alegria entediada. Mas, sim governar a própria vida numa espécie de saber e de arte. Numa governabilidade implicada na relação de si consigo mesmo, o que significa justamente que, nessa noção de governabilidade o intuito é de um conjunto de práticas pelas quais é possível “constituir, definir, organizar, instrumentalizar as estratégias que os indivíduos, em sua liberdade, podem ter uns em relação aos outros. São indivíduos livres que tentam controlar, determinar, delimitar a liberdade dos outros e, para fazê-lo, dispõem de certos instrumentos para governar os outros” (FOUCAULT, 2006a, p. 286). Governabilidade, governar a si mesmo, não por uma moral normalizadora e dominante, mas pela capacidade de dar forma a si próprio e de modular seus próprios valores, gestos e fazeres.

É importante lembrar que para Foucault, é na atualidade que se encontram as forças que agem na história. Deleuze (2005) denomina-o um “historiador do presente”. Em sua análise, opera uma concepção de tempo que distingue o tempo passado, lugar dos estratos históricos, e o tempo presente, em que o tempo é o devir que faz a diferença na história. Quando ele investiga as estéticas da existência na experiência greco-romana, quer marcar uma diferença, um estranhamento em relação ao presente. Uma genealogia do sujeito que conduz a análise a partir de uma questão do presente.

Neste sentido, as artes da existência situam-se na imanência da história em que as produções de subjetividade se constituem no tempo. É também ali que elas se desfazem e se transformam. Nas ações que contemplavam o cuidado com o outro, a constituição de si por meio de relações de amizade, de amor e de aprendizado. Trata-se para Foucault de investigar uma outra relação com as leis, as normas e a verdade, abrindo espaço-tempo de diferenciação de construção de si.

Esta perspectiva teórica converge para um modo de pensar a arte que interessa em especial à formação inventiva de professores, em que a própria formação é tomada como matéria de trabalho. As experimentações artesanais realizadas na OFIP são modos de conduzir as próprias existências de forma mais autônoma e inventiva. Ao apresentar obras produzidas no decorrer da oficina, mostram um território privilegiado de articulação com um pensamento mais estético, já que estabelecem uma relação crítica com as verdades estabelecidas, repensando os modos de produção da existência nos espaços de formação.

Formação inventiva e arte

É no meio polêmico dos estudos da cognição que se expressa uma formação inventiva. Formação esta emergente da ligação problematizada entre as redes de conhecimento e as políticas de cognição existentes na própria formação. O conceito de políticas de cognição busca evidenciar que o problema do conhecer não se esgota na sua definição teórica ou no debate acerca dos modelos ou paradigmas que se utiliza para seu entendimento. O problema do conhecer envolve uma posição em relação ao mundo e a si mesmo, uma atitude, um *ethos*. Pensando desta maneira, identificar a cognição ao modelo do processamento da informação, como faz o cognitivismo computacional, ou aproximá-la de um processo de invenção de si e do mundo não constitui apenas uma divergência teórica, mas também uma distinção ética e política (KASTRUP; TEDESCO; PASSOS, 2008). Neste sentido, formar não é apenas dar forma, mas muitas vezes, envolve também estratégias de desmanchamento de certas formas e

políticas cognitivas cristalizadas para dar lugar a outros modos de relação com o mundo, com as pessoas e consigo mesmo.

De início, afirmo que há um modo tradicional e *pedagogizante*⁴ de colocar a questão da formação de professores, dizendo que no momento em que o aluno e o professor se submetem ao conhecimento “desde sempre aí”⁵, eles se ligam ao conhecer que já está posto, ou à relação com o saber. Tal relação prende-os ao seu percurso de informação individualizante, que transmite e ensina um saber com o objetivo da manutenção e perpetuação do mesmo. Esta é a maneira cognitivista de colocar a questão da formação de professores.

É possível colocar o problema da formação de outro modo: não mais supondo inicialmente o direito ao acesso ao conhecimento, não mais estabelecendo de início essa ligação voluntária e contratual com a transmissão e com os especialismos *pedagogizantes*, mas colocando-a como um deslocamento do formar como solução de problemas que anima a invenção de problemas no campo da formação de professores. Tal análise evidencia-se na experiência, como um *ethos*, num campo de relação de forças.

O que acontece é um cultivo do paradoxo entre aprendizagem e desaprendizagem no campo da formação de professores. Este cultivo consiste em manter vivo um campo problemático que tensiona as certezas, os apriorismos especialistas, e propõe uma atitude transversal de deslocamentos que necessita experienciar e ensaiar diariamente políticas de cognição. Isto implica alimentar encontros de formação que dêem ênfase ao agenciamento. Para Deleuze e Parnet (2004, p.88-89), agenciamento é uma multiplicidade que comporta termos heterogêneos, numa unidade que é um co-funcionamento de uma máquina social.

Para cultivar paradoxalmente aprender e desaprender no agenciamento coletivo da formação de professores é necessário animar uma experiência ensaiada em devir na linha do encontro. Este cultivar expressa um formar com, experienciar com, inventar com, aprender com, desaprender com. Neste contexto, é fundamental estar no meio para resistir às armadilhas das máquinas binárias, aquelas que se estendem no espelho das identificações e as que exprimem uma reconhecimento. Ao contrário desta lógica, só se pode agenciar entre os co-funcionamentos extraíndo da própria formação toda a desaprendizagem que ela contém, sem formar para, mas co-formação forjando uma formação inventiva. Por isto a importância do co-funcionamento, pois professor e aluno, ao experienciarem uma formação inventiva, pensam

⁴ Um modo naturalizado que expressa uma formação universal e que se dá por aplicação de um saber prévio generalizante.

⁵ Como uma “imagem dogmática do pensamento” (DELEUZE, 1988), o pressuposto não é posto em discussão e opera como princípio do pensamento.

em como manter vivo o campo problemático. É fundamental lembrar que professor e aluno não estão juntos, mas entre.

Agenciando-se com os poetas, “[...] quem não tem ferramentas de brincar, inventa!” (BARROS, 1993). Para pensar com formação E com política E com cultivo do paradoxo é necessário fazer da experiência de formação inventiva uma ferramenta de pensar. Trata-se do múltiplo, uma multiplicidade que não está na totalidade. Uma multiplicidade que se agencia na arte do E, num gaguejar próprio da formação, num uso minoritário do formar, feito aqui por uma formação inventiva. Em tal formação evidencia-se a não aceitabilidade hegemônica de uma formação, mas, ao contrário, ela se afirma em termos de devir, no entre aprender E desaprender, cultivando as formas de problematizar, sempre provisórias. Não se trata de dizer que toda formação é ruim, mas de colocar ou de seguir linhas mutáveis moventes numa atitude teórico prática concernente à não necessidade de *tecnizar* uma formação e, para distinguir essa posição teórico prático acerca da não necessidade da formação de professores como princípio de inteligibilidade de um ensino, de uma aprendizagem, é preciso pensar formação num território de forças moventes, estudá-la no percurso de uma estética da existência. Porque este caminho escapa da técnica de aplicação e se constitui, permanentemente, num gesto semi-esboçado, como invenção de si e do mundo (KASTRUP, 1999). E, neste sentido, só é possível pensá-lo pelos movimentos que os potencializam ou os fragilizam no contexto de uma experiência, de uma formação inventiva. Aqui formação não procede nem de uma lei civil nem de uma prescrição, mas de arte (DIAS, 2009).

Para experienciar uma formação inventiva é preciso pensar nas formações como se elas, diariamente, emergissem das experiências. Algo parecido com o que Benjamin (1996, p. 253) trata acerca da experiência, do brinquedo e de uma obra monumental. Nas palavras do autor:

Toda experiência profunda deseja, insaciavelmente, até o fim de todas as coisas, repetição e retorno, restauração de uma situação original, que foi seu ponto de partida. “Tudo seria perfeito, se pudéssemos fazer duas vezes as coisas”: a criança age segundo essas palavras de Goethe. Somente, ela não quer fazer a mesma coisa apenas duas vezes, mas sempre de novo, cem e mil. Não se trata apenas de assenhorear-se de experiências terríveis e primordiais pelo amortecimento gradual, pela invocação maliciosa, pela paródia; trata-se também de saborear repetidamente, do modo mais intenso, as mesmas vitórias e triunfos. O adulto alivia seu coração do medo e goza duplamente sua felicidade quando narra sua experiência. A criança recria essa experiência, começa sempre tudo de novo, desde o início. Talvez seja esta a raiz mais profunda do duplo sentido da palavra alemã *Spielen* (brincar e representar): repetir o mesmo seria seu elemento comum. A essência da representação, como da brincadeira, não é “fazer como se”, mas “fazer sempre de novo”, é a transformação em hábito de uma experiência devastadora.

Tal experiência devastadora é expressão de uma formação inventiva. Um método que anima um jogo e se compõe de políticas diárias por meio de um ritmo ensaiado de narrativas, versos, feitura, canções e gestos semi-esboçados diários. Das repetições será possível encarnar um conhecer por práticas políticas e estéticas, emergindo num primeiro momento como hábitos de pensar e de fazer um *ensino entre* E uma aprendizagem E uma desaprendizagem. É neste contexto que uma formação inventiva não é melhor ou pior, mas diferente (DIAS, 2009). É uma formação que polemiza representação simbólica e a natureza do saber do mestre, mas ousa e se aventura num conhecer incorporado (VARELA, 1995).

Neste contexto inventivo a arte funciona como intercessora no âmbito da formação, pois a potência da arte reside na possibilidade de gerar deslocamentos que implicam no tensionamento da representação no mundo da formação. Deleuze e Guattari (2004) pontuam que a arte não é representativa. Ela é criação, composição de blocos de sensações, afectos e perceptos, que escapam ao humano. Aproximando-a do contexto da formação de professores, uma arte-formação que resiste à noção de cultura, conformada com o campo distinto resultante das ações do homem, e à noção de cultivo do espírito, dirigida ao bem como um juízo de valor e um fim. Trata-se de uma arte que ganha a dimensão dos corpos, entendendo-se por corpo qualquer relação de forças (ativas e reativas). Daí a possibilidade de pensar arte como resistência e afeta aos movimentos emergentes de tais relações de forças.

Como resistência a arte articula-se ao político, na perspectiva da estética deleuziana. Neste sentido, a arte é aquilo que implica potência do pensamento. Pois arte, para Deleuze, é uma prática. Ela só vale porque serve à vida. A arte como resistência possibilita pensar de outros modos a constituição de si ampliando uma certa estética da existência no campo da formação. Nas políticas de cognição, a arte tensiona a lógica da solução de problemas que coloca o conhecer como uma informação. E nisto, Deleuze (1999) é categórico: “uma informação é um conjunto de palavras de ordem. Quando nos informam, nos dizem o que julgamos que devemos crer. Em outros termos, informar é fazer circular uma palavra de ordem”. A arte, como afirma Deleuze, não é um instrumento de comunicação, mas existe uma contra-informação, um ato de resistência.

Ao resistir a arte mantém um composto de sensações e afectos e se conserva em si mesma. O que isto tem a ver com formação de professores, aprendizagem, desaprendizagem, constituição de outros modos de formar? Resistir difere radicalmente de fixar uma formação referente e reproduzi-la. Deleuze e Guattari (2004, p. 216) nos indicam algumas pistas, “trata-se sempre de liberar a vida lá onde ela é prisioneira, ou de tentar fazê-la num combate incerto”. Como uma linguagem das sensações a arte produz afectos que entram nas palavras,

nas cores, nos sons. Por que ela não tem opinião, nem julgamento, a arte “não celebra algo que se passou, mas transmite para o futuro as sensações persistentes que encarnam o acontecimento: o sofrimento sempre renovado dos homens, seu protesto recriado, sua luta sempre retomada” (*Ibidem*, p.228). Tais pistas mostram que as artes trazem à tona possibilidades de percepção sobre o humano que muitas vezes métodos de investigação racionais e científicos não dão conta de alcançar.

É nesta via que a OFIP aposta, numa postura crítica de uma formação inventiva e, que aqui serão abordadas promovendo um deslocamento do modo tradicional de pensar a formação – como dar forma a -, para onde a elaboração da vida ganha destaque. Não se trata, então, de afirmar o ocorrido da OFIP, já que simplesmente produzir uma experiência artesanal não garante ao formando um compromisso ético estético político como aqui se destaca. É preciso experienciar a formação, através de práticas de si que promovam a construção de uma existência ética, estética e política, através da feitura de imagens poéticas que desejem compor, transformar e inspirar a si e ao outro a formações impensadas, a lugares de criação da vida e de si mesmo ainda inexplorados.

A proposta da oficina é tomar a si mesmo como uma obra de arte a ser produzida, lapidada, pintada em cores, tecida em leituras ou cantadas em sons. Pintar as forças, como nos diz Deleuze (2007). “Trata-se de traçar um plano de composição que carrega por sua vez monumentos ou sensações compostos, sob a ação de figuras estéticas” (DELEUZE; GUATTARI, 2004, p. 253). Como a subjetividade contemporânea no campo da formação está sujeita a forças poderosas de homogeneização e universalização, torna-se imperativo o movimento de contracorrente. Como vimos com Foucault, é um problema sobre a verdade e sua posse, na medida em que os indivíduos constituem-se norteados por valores morais. Toda uma tradição dominante no campo da formação de professores baseia-se nessa impotência do indivíduo perante o deslocamento do eixo da verdade fora de si, dada pelo mestre. Constituir-se como uma obra de arte, numa vida bela, nesse sentido, demandaria uma problematização sobre os investimentos que recaem sobre as subjetividades, num movimento constante de potência, em que as verdades universais pudessem ser deslocadas e os indivíduos criassem espaços-tempo alternativos para a construção de fazeres, de saberes e de afetos.

Pensando ético, estético e politicamente, é cada vez mais urgente um conhecimento situado e incorporado que tensione os universalismos pedagogizantes. Trata-se de ensaiar propostas mais inventivas, que levem em conta a amplitude da experiência e não apenas a propagação do sujeito cognoscente estandarte dos discursos verdadeiros. Em que espaços seriam possíveis afirmar as forças que abrem porosidades nesta constituição de verdades e no

sujeito cognoscente no campo da formação? A arte é um destes espaços, ainda que nem toda produção artística invista nesta proposta.

OFIP – a arte toma corpo e inventa uma formação movente de professores

A OFIP tem como desafio trabalhar a noção de políticas de cognição como uma atitude, um *ethos* incorporado nas práticas de formação de professores. O intuito é forjar uma formação experiência. Tal formação é pensada como uma correlação de forças entre diferentes modos de conhecer, tipos de práticas estéticas e formas de subjetividade. Os formandos e professores frequentaram a oficina uma vez por semana, no decorrer de dois meses. O território da oficina é marcado pela presença da arte. Poesias, músicas, pinturas, massa de modelagem, escritas, afetos, letras, mesas, cadeiras, lápis, borracha, papel. É frequentando a oficina e praticando as experiências artesanais que os formandos e os professores vêm habitar esse território. Para Deleuze e Guattari (2002) é a expressividade, e não a funcionalidade, que explica a formação territorial. O conceito de território não equivale a um meio físico ou social entendido como possuindo existência livre, mas é vida, um meio que só existe para aquele que o habita. “O território seria o efeito da arte”, como nos diz Deleuze e Guattari (*Ibidem*). E como efeito da arte, o território é habitado por forças que evidenciam qualidades expressivas e um lugar de passagens, chamadas pelos autores como estéticas que, ao mesmo tempo, se compõem num agenciamento. Ao habitar o território da OFIP acontecem agenciamentos que implicam numa descodificação da formação, tomada de modo tradicional. Assim, a matéria de expressão da OFIP não pode ser tomada como um pertencimento ou uma propriedade de algo ou alguém que tem existência prévia ao ato expressivo. Há uma liberdade de expressão nas experiências artesanais forjadas neste território. O território constitui-se, assim, como um *ethos*, afirmando-se como efeitos de signos e sentidos do território. Os sujeitos, os objetos e suas condutas deixam de ser o foco da oficina, cedendo lugar aos ritmos, expressões e melodias.

Kastrup (2008) afirma que o conceito de território é próximo do conceito de domínio cognitivo, proposto por Maturana e Varela (2002). Este conceito é produzido por meio de práticas cognitivas concretas, num co-engendramento entre sistema cognitivo e domínio cognitivo. “Não se trata então de adaptação a um mundo dado, mas de invenção de si e do mundo, de modo indissociável” (KASTRUP, 2008, p.250). O primeiro sentido de formação inventiva evidencia-se então em como habitar um território, e a relação entre o habitante e o território não é de adaptação, mas de invenção permanente e recíproca. No caso da OFIP, as

experiências artesanais forjadas visam à criação de um acoplamento estrutural (MATURANA; VARELA, 2002) com a arte. Como um agenciamento não mediado pela representação, o acoplamento não põe em relação um sujeito e um objeto tomados como formas separadas. Ele é um contato vivo e inventivo com a matéria.

Há uma história de acoplamentos que constitui o sistema cognitivo, mas esse guarda uma abertura para o presente. Varela (1995) esclarece que o contato imediato com o presente ocorre através dos *breakdowns*, perturbações que constituem quebras ou rachaduras na história dos acoplamentos anteriores. O *breakdown* evidencia uma atividade cognitiva que não é de reconhecimento, mas é o momento da invenção do problema. (KASTRUP, 2008, p. 250).

Com estes conceitos, a oficina foi tecida perspectivada pela invenção. Deste modo, a formação inventiva inclui uma problematização permanente, não se resumindo à solução de problemas. Para Kastrup (*Ibidem*) existem dois sentidos para o termo problema: o obstáculo e a problematização. Como obstáculo, o problema define-se pela dificuldade que impede a continuidade do processo de formação, cessando o movimento de constituição dos agenciamentos e dos acoplamentos. Como problematização, o *breakdown* dá visibilidade ao momento em que a cognição hesita e se desestabiliza, em que os esquemas recongnitivos falham, e é por isso um ponto de bifurcação, abrindo-se para o presente. Neste ponto de tensionamento, uma formação inventiva ganha sentido positivo de problematização, forjando o caminho da transformação e da invenção no campo.

No momento de deriva, estes conceitos encontram ressonâncias na produção artística de Manoel de Barros, Clarisse Lispector, Carlos Vergara, Francis Bacon entre outros que compuseram com a OFIP. Artistas atentos a produção da arte como resistência, com preocupações estéticas, éticas e políticas, que ajudaram a expressar uma contrainformação sobre a condição histórica da formação de professores de permanecer no lugar do sabido, da transmissão e da representação. Artistas transgressores no campo da invencionática (BARROS, 2006a), das práticas e do simbólico e produzem arte com um conteúdo estético político, ao recriarem imagens da vida cotidiana e da experiência, em campos expandidos da arte. Expandidos porque se situam em zonas instáveis entre escrita e poesia; prosa e verso; escultura e objeto; entre escrita, desenho e gravuras; entre fotografia e pintura. São propostas plurais que descodificam gêneros artísticos, atentos mais diretamente às problemáticas vividas do que a terrenos definidos.

Na OFIP a arte, a problematização, as políticas de cognição e produção de subjetividade são intercessores e possibilitam que o sistema cognitivo experimente uma certa

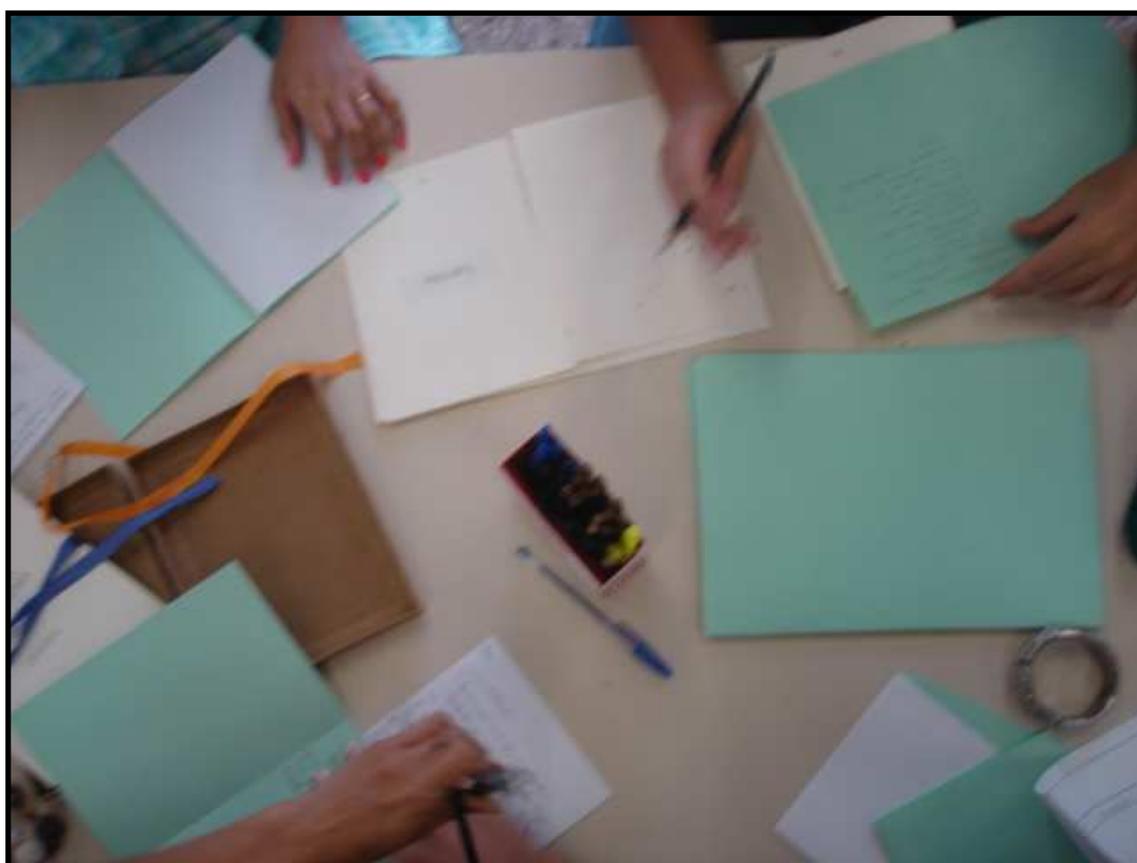
deriva e acoplamento com uma formação constituída. Foi interessante notar como, nos encontros da oficina, a maioria dos formandos e dos professores, quando falam e pensam formação, é de ensino, de transmissão, no viés da solução de problemas. No decorrer das experiências artesanais, tais perspectivas comportam também pontos de bifurcação – situações de risco, outros modos de dar visibilidade à uma formação que inventa foram aparecendo por meio de expressões poéticas, plásticas, rítmicas.

Na análise da oficina, foi possível evidenciar que ao frequentar com assiduidade, e mesmo com a reserva de tempo para estar em contato com a arte, manipulando-a e praticando-a artesanalmente os formandos e professores abrem um intervalo no cotidiano corrido e agitado. Neste tempo lentificado, desacelerado, os formandos experimentam destabilizações e são colocados frente a frente com algo novo. O breakdown é importante, pois é trabalhando num território problemático que o obstáculo pode vir a se transformar em invenção. Para quebrar as formas iniciais de se fazer a formação e atrair os componentes da oficina para a arte e para os devires da arte, a OFIP elabora estratégias, desenvolve práticas e experimenta sempre.



Em modelando e desmodelando, numa experiência artesanal, é preciso pausar as excitações cotidianas e preparar-se para mergulhar nos sentidos sutis da OFIP. Primeiro, a relação com a forma compacta, dada e dura da massa de modelar. Existem instruções logo de início: 1 - “botar a mão na massa”. 2 – deixe-se atravessar pela forma e pelas cores. 3 – a relação com a poesia de Clarisse Lispector. 4 – atenção aos fios de conversas e as palavras no momento da produção. Aí serão encontrados relações concretas com a formação, experiências intensas da vida. Nas palavras de um formando:

Estava diante de uma coisa, um todo indivisível, rígido, impenetrável. Dependendo da maneira como se aborda é possível tornar mais maleável. Desconstruir as formas para construir formas disformes. Coisas e mãos. Mãos querendo se apoderar das coisas. (Diário de campo, 5/10/2009).



Em livro aberto, existe uma ligação entre Manoel de Barros (2006) e as folhas soltas, a experiência artesanal assume uma temporalidade descontínua, possibilitando movimentos de invenção e de criação de poemas móveis intercambiáveis. As folhas são condutores de palavras, são tramas materiais, mas também redes sensíveis que unem os livros, a formação, os leitores, os escritores cuidadosamente. Conectam a matéria da poesia, num procedimento que alude a um jogo “inventa palavras” que aparece em algumas obras do artista. Na

produção do livro-aberto os oficinairos habitaram o campo da poesia, da palavra e possuíam uma relação de intimidade com o dispositivo livro. Quando manuseiam as folhas soltas, o grupo mostra uma atitude de sintonia fina com o texto. Aqui o papel do professor mostra uma atitude apaixonada pela poesia, o que expressa uma verdade de sua implicação com a arte poética. Isto faz com que o encontro aconteça de forma viva e incorporada, numa sintonia, com ritmo, numa espécie de onda ocasionada pelo próprio livro aberto. A professora possui um firme agenciamento com a arte da poesia, força seus limites, abre linhas de fuga, e conduz transformações que nele têm lugar. Como um meio de passagem a leitura forja outros livros abertos. Nas folhas soltas, as palavras tecidas forjaram livros outros. Num movimento peculiar, o agenciamento Manoel de Barros e oficinairos, folhas e lápis tece uma estética que combina uma precisa percepção da atualidade e sutis resistências pela construção de um outro livro aberto mais sensorial e múltiplo.

Como fazer um livro desinventado?
 Para ser deslido como nos fala Manoel de Barros?
 Existe um molde da desinvenção?
 A construção e desconstrução permanente.
 É uma invenção e desinvenção permanente?
 Inventar uma coisa é desinventar outras?
 Desinventar uma coisa é inventar outra?
 O desfazer também é um fazer
 O desaber também nos ensina muitas coisas
 (Folha solta de um livro aberto)

Os livros abertos são, na OFIP, objetos que carregam uma potência de diferenciação e problematização, que não foram criados para serem simplesmente expostos e lidos, mas que dependem da experimentação pelo oficinairo para realizar sua tarefa criativa. Há toda uma força de transformação gerada na produção da obra que é incorporada pelos participantes da oficina, atentos com o reavivamento dessa experiência estética marcante. “A arte revela-se como uma forma superior de problematização ou, em outras palavras, significa colocar-se frente ao processo de aprender do ponto de vista da problematização, que define então uma forma de relação com os objetos, com os modos de ação e consigo” (KASTRUP, 2001, p. 221).

As experiências artesanais da OFIP trabalham com o tecido da realidade da formação: interferências que abrem brechas de problematização e colocam o mundo em obra. Desformar é uma das propostas, desenvolvendo seu estatuto de prática estética, não significa destituí-la de seus poderes instituídos, mas pelo contrário, significa reafirmá-los como um efeito poderoso da prática estética que Manoel de Barros, Clarisse Lispector, Francis Bacon, e

outros nos restituiu a potência crítica e resistente da obra de arte no campo da formação de professores. Como nos diz Rolnik (2002, p. 271)

Arte é uma prática de problematização [...]. É exatamente nessa interferência na cartografia vigente que a prática estética faz obra, sendo o bem sucedido da forma indissociável de seu efeito de problematização do mundo. O mundo liberta-se de um olhar que o reduz às suas formas constituídas e sua representação, para oferecer-se como matéria trabalhada pela vida enquanto potência de variação e, portanto, matéria em processo de arranjo de novas composições e engendramento de novas formas. A arte participa da decifração dos signos das mutações sensíveis, inventando formas através das quais tais signos ganham visibilidade e integram-se ao mapa vigente. A arte é portanto uma prática de experimentação que participa da transformação do mundo.

Deste modo, há sentido se se pensar a produção da OFIP, tanto de conceitos quanto de formas de existência (individuais ou coletivas) como atos de criação, tal como os que se efetuam na arte. Neste *ethos*, produzem-se mudanças cartográficas (PASSOS, KASTRUP; ESCÓCIA, 2009). A pulsação destes novos modos de pensar e fazer a formação são sensíveis, ao tomar corpo em criações artesanais e artísticas, teóricas e existenciais, as tornam portadoras de um poder de contágio potencial de seu entorno.

As experiências artesanais e artísticas são pensadas como propostas alternativas de constituição dos sujeitos em práticas mais livres e inventivas. Podem ser lidas na estética da existência, na medida em que a arte é um dos mais importantes componentes da existência humana (Deleuze; Guattari, 2004). A arte deve servir a vida, à ativação da formação inventiva, à intensificação das experiências artesanais. No que Foucault interessou-se, senão pelas vidas livres e trabalhadas cuidadosamente feito uma obra de arte?

Um cuidado de si foi apresentado por Foucault. Uma experiência que anuncia a necessidade de preocupar-se consigo objetivando constituir-se como um sujeito livre, ao invés de anular-se violentamente através de culpas e lamentos. Uma estética da existência, em que o ponto de confronto ao poder está na relação de si para consigo.

A OFIP, tensiona a distância estabelecida tradicionalmente entre formando e produção de subjetividade do educador, reconhece que o ato de criação está intimamente ligado a intervenção do formando. Trata-se de uma perspectiva experiencial da formação, um modo de ver e de conhecer na experiência, como já convidava Foucault, Deleuze, Benjamin. Outra relação consigo e com o mundo é a proposta aqui. Não mais a representação e transcendência a uma suposta verdade que residiria fora de si, mas vibrações da vida mesmo, da formação.

Uma proposta imanente que tangencia a heterogeneidade como relação nas passagens e no contato com a arte. Expressam-se conexões que investem num olhar crítico sobre as experiências artesanais. O indicador das forças criativas aqui presentes, não se mostram no nome próprio do artista, mas se forjam no contágio, na propagação, na ocupação (DELEUZE;

GUATTARI, 2004). Neste sentido, os fios e tecidos que ligam as experiências artesanais não permitem ser pensados como causalidade ou representação, mas como devires que os atravessam na arte de viver. Tais artes, do modo proposto por Foucault (2004), tratam de técnicas de si da antiguidade que contemplavam a sabedoria prática da vida, exercitada e ensaiada amplamente como modo de conduzir a existência. Conferir formas à vida e não de buscar uma essência oculta em si mesmo. Nega-se a projeção e representação de normatizações sociais sobre o indivíduo, ao mesmo tempo em que o potencial de criação de si é priorizado. Tornar-se um mestre de si mesmo, colocando a existência na dimensão de uma obra de arte. Pois esta incita à transformação como esclarece Foucault (2004).

Mover-se por lugares impensados para formar-se por deslocamentos

Num agenciamento com os pensamentos de Foucault, Deleuze e Guattari, Benjamin, Kastrup, Varela e suas conexões entre as artes e a estética, os estilos de vida dos antigos e a criação de si e do mundo ganham forma. Na OFIP os artistas contemplados geram debates sobre produção de subjetividade e conhecimento na atualidade, contestando as tradicionais práticas que permeiam a formação de professores. O que potencializa a vida e a formação nas experiências artesanais é a capacidade de fabricar estranhamentos perante o cotidiano, criar porosidade no que está enrijecido (DIAS, 2008), desnaturalizando categorias binárias no campo da formação de professores. Perante o empobrecimento subjetivo, ético, político que se estende em diversos segmentos sociais, obras de arte como as de Manoel de Barros, Francis Bacon, Clarisse Lispector e Carlos Vergara são alternativas enriquecedoras para o pensamento no campo educacional, pois são inventoras de possibilidades de vida e produtoras de sensações sempre outras, movendo-se entre a poética e o *ethos*.

O que estes movimentos nos forçaram a pensar no contexto das oficinas, foi que, hoje, não se pode prescindir de relações mais estéticas e livres consigo e, conseqüentemente, de formulação de críticas às ditas verdades proclamadas. No campo da formação de professores, este desafio e resistência ao regime estabelecido é uma possibilidade de insurgência e aviva um frescor indispensável. Num exercício e ensaio permanentes das estéticas da existência, é preciso configurar a vida em relações mais inventivas. As poéticas de Barros e Clarisse propõem esta constante produção de diferenças e de invenção de si e do mundo.

Nesta tessitura, cruzando experimentações artesanais e artísticas, a filosofia da diferença e as políticas de cognição, busquei aqui percorrer a invenção de novos sentidos estéticos no presente da formação. Entre acertos e limites, a tomada da arte como dimensão de

uma formação inventiva de professores parece uma aposta, capaz de transformar o obstáculo em invenção. E, ao mesmo tempo, afirmar que a arte resiste para criar uma prática de problematização que participa da transformação de si e do mundo.

Referências Bibliográficas:

BARROS, M. *O livro das ignoranças*. 12. ed. Rio de Janeiro: Record, 2006a.

_____. *Memórias inventadas: a segunda infância*. São Paulo: Planeta do Brasil, 2006b, não paginado.

_____. *Histórias da unha do dedão do pé do fim do mundo*. Direção: Evandro Salles. Produção: Bianca Ramoneda e Maria Roth. Rio de Janeiro: Lúmen Argo Arte e Projeto, 1993. 1. DVD.

BENJAMIN, W. *Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política*. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1996.

DELEUZE, G. *Francis Bacon: lógica da sensação*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

_____. *Foucault*. São Paulo: Brasiliense, 2005.

_____. O ato de criação. *Caderno Mais*. Jornal Folha de São Paulo. 27 Jun 1999, p. 4-5.

_____. *Diferença e repetição*. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

DELEUZE, G; GUATTARI, F. *O que é a filosofia?* Rio de Janeiro: Ed. 34, 2004.

_____. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. São Paulo: Editora 34, 2002. v. 4.

DELEUZE, G.; PARNET, C. *Diálogos*. Lisboa: Relógio D'Água, 2004.

DIAS, R. O. Formação Inventiva de Professores e Políticas de Cognição. *Informática na Educação: teoria & prática*, Porto Alegre, v. 12, n. 2, p. 164-174, jul./dez. 2009. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/index.php/InfEducTeoriaPratica>

_____. *Deslocamentos na formação de professores: aprendizagens de adultos, experiência e políticas cognitivas*. 224 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

FOUCAULT, M. A ética do cuidado de si como prática da liberdade. *Ditos e escritos V: ética, sexualidade, política*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006ª, 264-289.

_____. Uma estética da existência. *Ditos e escritos V: ética, sexualidade, política*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006b, p. 288-293.

_____. *A hermenêutica do sujeito*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. *História da sexualidade 3: o cuidado de si*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

KASTRUP, V. Sobre livros e leitura: algumas questões acerca da aprendizagem em oficinas literárias. KASTRUP, V.; TEDESCO, S.; PASSOS, E. *Políticas da Cognição*. Porto Alegre: Sulina, 2008, p. 241-265.

_____. Aprendizagem, arte e invenção. p. 207-223, 2001. In: LINS, D. (Org.) *Nietzsche e Deleuze: Pensamento nômade*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

_____. *A invenção de si e do mundo - uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição*. Campinas, SP: Papyrus, 1999.

LARROSA, J. *Linguagem e educação depois de Babel*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LAZZARATO, M. *As revoluções do capitalismo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

LISPECTOR, C. *Água viva*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

MATURANA, H.; VARELA, F. *A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana*. 2. ed. São Paulo: Palas Athena, 2002.

PASSOS, E.; KASTRUP, V.; LILIANA, E. *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2009.

ROLNIK, S. Subjetividade em obra: Lygia Clark artista contemporânea. In: LINS, D.; GADELHA, S. *Nietzsche e Deleuze: o que pode o corpo*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002, p.269-280.

_____. Novas figuras do caos-mutações da subjetividade contemporânea. In: FONSECA, T. M.G.; FRANCISCO, D. J. (Orgs.) *Formas de ser e habitar a contemporaneidade*. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2000. p. 63-70.

_____. Toxicômanos de identidade: subjetividade em tempo de globalização. In: LINS, D. (Org.) *Cultura e subjetividade: saberes nômades*. Campinas: Papyrus, 1997. p. 19-24.

SENNETT, R. *A cultura do novo capitalismo*. Rio de Janeiro: Record, 2006.

VARELA, F. J. *Sobre a competência ética*. Lisboa: Edições 70, 1995.

VERGARA, C. *Hüzün*. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2008.