
FORMAÇÃO, ARTE, INVENÇÃO: CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS PARA A PESQUISA EM EDUCAÇÃO

Jonathan Taveira Braga¹

Maria Rosa Rodrigues Martins de Camargo²

Percebe-se no cenário epistemológico atual uma atenção especial aos procedimentos advindos do fazer artístico para a expansão das formas de pensamento em outros campos do conhecimento. São atenções que vão além das construções críticas dos discursos da arte, os quais delineiam o campo disciplinar específico, para envolver e colocar em jogo a própria noção do que entendemos como humano: formas de ser/ conhecer/ valorar no curso do próprio existir.

Segundo Pedro Angelo Pagni (2012), o esforço de alguns filósofos – principalmente aqueles advindos da chamada filosofia da diferença e pós-modernidade (PETERS, 2000) – em ir ao encontro da experiência estética “parece ser uma das estratégias para problematizar o humanismo metafísico em que se assenta a ideia de formação e a metanarrativa de emancipação que pressupõe” (PAGNI, 2012, p. 42). Concedendo à arte a expressividade de uma qualidade humana, a experiência resultante dela “exigiria de quem a usufrui e do artista certa disposição subjetiva para deixar-se provocar e se transformar na relação com o outro, podendo lançar dessa perspectiva algumas luzes sobre a ação pedagógica” (PAGNI, 2012, p. 43). Ainda complementando Pagni, a arte seria para alguns filósofos

uma das formas de denunciar o sistema por esse seu suposto humanismo, que o faz ainda postular a formação do homem em vista de sua emancipação, em uma época em que as suas condições de possibilidade seriam bastante limitadas e em que o sujeito que pressupõe já teria se convertido em objeto de manipulação ou em assujeitado, primeiro, pelo Estado e, depois, pelo Mercado. Ela seria também um modo de resistir

¹ Professor de Artes na Educação Básica. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP/ 2014) na linha de pesquisa Linguagem - Experiência - Memória - Formação. Graduado em Educação Artística - Licenciatura em Artes Plásticas - pela Universidade Federal do Paraná (UFPR/ 2010) e graduação em Comunicação Social - Bacharelado em Publicidade e Propaganda - pela Universidade de Franca (UNIFRAN/ 2004). E-mail: jonathan_ilustras@yahoo.com.br

² Professora adjunta na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, junto ao Departamento de Educação, onde trabalha como professora na área de Didática. É credenciada junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP - Instituto de Biociências - Rio Claro, integrante da Linha de Pesquisa Linguagem - Experiência - Memória - Formação. E-mail: mrosamc2@gmail.com

ao existente, mobilizando esse humano demasiado humano ou esse inumano contra o desumano e o inumano produzido pelo sistema (PAGNI, 2012, p. 43).

Esse modo de atenção para com a arte é reforçado pela postura crítica em relação aos grandes relatos ou narrativas mestras, à racionalidade enquanto pressuposto fundacional, ao sujeito-essência que preexiste à sua constituição na linguagem e no social, olhar que abala os alicerces modernos de projeto de formação humana. A atenção, portanto, às práticas artísticas dentro de outros campos do conhecimento tende a tensionar não somente os limites disciplinares, mas também esse projeto educativo alicerçado na modernidade e tão bem enraizado ainda hoje nas nossas concepções de formação.

Situando as colocações em torno de um *fazer-arte* distintas das questões que rondam o ensino de arte, estaremos adiante situando tais práticas culturais dentro de um contexto histórico da produção de pensamentos que permite observar os modos de existência como uma possibilidade artística. Nos esforços para analisar as condições de produção na contemporaneidade, o posicionamento pós-moderno traz compreensões críticas em torno da subjetividade, o qual possibilita olharmos as práticas culturais como mecanismos que produzem formas sensíveis de ser e estar no mundo.

EM TORNO DO PREFIXO PÓS

O termo pós-modernidade propõe um ambiente de experiências para além do projeto moderno. Uma forma de reação, uma atitude, um estilo configurado frente às primordiais ideias iluministas de compreensão dos fenômenos naturais como dados passíveis de análise e dominação pela racionalidade humana. O projeto inicial moderno de a tudo conceitualizar, nomear, definir e compilar em enciclopédias foi uma forma encontrada pelos iluministas de divulgar para a ampla consciência individual o plano absoluto e universal ao qual estavam submetidos.

Esse pensamento moderno, apesar de vestígios em períodos anteriores, inicia-se com Francis Bacon na Inglaterra e René Descartes na França, entre os séculos XVI e XVII. Porém, alcança seu auge um século depois com a filosofia de Immanuel Kant e sua ideia de que “o avanço do conhecimento exige que as crenças tradicionais sejam submetidas à operação da crítica” (PETERS, 2000, p. 12). Portanto, através de pensamentos de cunho humanista, emerge nesses períodos em questão a primazia da razão sob a supersticiosa realidade advinda da Idade Média. Trazem consigo métodos capazes de elaborar concepções de sujeitos autônomos, esclarecidos, maiores: uma ciência laica, fragmentada em campos disciplinares, autorreflexiva, quantitativa, moderna.

O termo pós-moderno, segundo Silvio Gallo (2008), é incapaz de se constituir enquanto um conceito, visto que não possui densidade e intensidade substantiva. Por um erro de tradução da primeira obra filosófica que utilizou o termo – A Condição Pós-Moderna, de Jean-François Lyotard (1979) –, o equívoco acentua-se quando invertido o caráter adjetivo do termo pelo substantivo. Isso acarretou alguns esforços em compilar sob um amplo acervo de problemáticas uma unicidade inexistente e, muitas vezes, até divergentes.

Na tentativa de escapar dessa compreensão equivocada, e buscando valorar o dissenso entre autores que utilizam o termo ou estão situados dentro de um pensamento histórico pós-moderno, podemos abordá-lo em relação a esse grande projeto moderno-iluminista, advindo das especulações humanistas do Renascimento, como uma nova postura para o trato com algumas questões de ordem epistemológica. Segundo Michel Foucault,

a epistemologia é o estudo das ciências com a finalidade de apreciar seu valor para o espírito humano, mais exatamente na perspectiva que será a nossa, a epistemologia coloca a questão do saber para uma época dada: não “o que sabemos?”, mas “como sabemos?” Em virtude de que crenças, de que hábitos, de que métodos, de quais mecanismos? (FOUCAULT *apud* MATOS, 2004, p. 201).

A atenção, portanto, segundo Foucault, é dirigida não apenas ao que se descobre, como também ao que se passa a descobrir (MATOS, 2004). Residiria nessa atenção uma forma de atitude para com a aquisição do conhecimento e seus métodos modernos, já apontando uma perspectiva “pós”. O que está em jogo na busca por uma objetividade do conhecimento, como funciona a legitimação de verdades, até que ponto há neutralidade na autonomia do pensamento? Essas resumem questões pós-modernas que evidenciam uma atitude de espreita frente às concepções tidas como universais pela ciência moderna.

Para alguns autores, tais suspeitas podem ser vistas como sinônimo de crise de um paradigma científico dominante: a substituição da acentuada eternidade pela contextualização histórica; o ingrediente da imprevisibilidade contra o determinismo das teorias; o teor mecanicista – utilitário e funcional, não objetivando conhecer profundamente o real, mas, sobretudo, dominá-lo – cedendo espaço à interpenetração, espontaneidade e auto-organização; “em vez da reversibilidade, a irreversibilidade e a evolução; em vez da ordem, a desordem; em vez da necessidade, a criatividade e o acidente” (SANTOS, 1987, p. 28). São essas posições algumas maneiras de edificar um conhecimento “pós”. Como complementa Souza Santos (1987), é um conhecimento sobre as condições de possibilidade da ação humana projetada no mundo a partir de um espaço-tempo local (p. 48).

Se configura uma atitude, antes de corporificar um conceito, podemos constituir um ambiente em que o termo pós-moderno faz-se visual e bastante urgente. Demarcaríamos, então, o século XX como um espaço-tempo em que as lógicas modernas colheriam seus mais refinados e catastróficos resultados – mais especificamente, a segunda metade do século em questão. No mesmo bojo de democratização do acesso ao conhecimento sistematizado, através de estratégias massivas de alfabetização, estaria também um conhecimento pautado pelo poder de dominar, a serviço de transformações totalitárias e/ou submetidas à lógica do capital. Quando entrou em jogo a construção de armas de guerra com alcance populacional, a possibilidade de consumo por créditos, juros e esquemas de lucros virtuais, estaríamos diante de um novo estilo de vida talvez imprevisível pelos pensadores iluministas. A falência de modelos paralelos ao sistema capitalista e a efetivação do consumo como ordem do dia estabeleceram um ambiente de dúvida e descrença no progresso pela razão.

Muitos são os adjetivos utilizados para designar tal ambiente pós-moderno. Podemos dizer que o esforço maior de muitos teóricos do termo foi de mapear os paradoxos resultantes desse estilo de vida que escapam aos progressos ditados pelas metanarrativas modernas. Tais tentativas de descrição do ambiente pós-moderno ressaltam um pessimismo em relação às experiências às quais estamos submetidos e poucas apontam superações. Para alguns autores estaríamos ainda vivendo uma modernidade extremada muito antes de uma ruptura. Gilles Lipovetsky (2004), por exemplo, adota o prefixo “hiper-” para designar o ambiente atual como uma elasticidade dos tempos modernos (GALLO, 2008). Para ele, o triunfo genético, a globalização liberal e os direitos humanos afirmam a caducidade do termo pós-moderno: “hipercapitalismo, hiperclasse, hiperpotência, hiperterrorismo, hiperindividualismo, hipermercado, hipertexto – o que mais não é hiper? O que mais não expõe uma modernidade elevada à potência superlativa?” (LIPOVETSKY, 2004, p. 53).

Sociedade do espetáculo, pós-industrial, capitalística, líquida, são também outras designações para esse ambiente de relações contemporâneas. Um momento da modernidade em que a ordem disciplinar e autoritária de outrora se apresenta de forma fluida, cujo horizonte flexível e mutável requer uma lógica da eficiência constante: mais rentabilidade, mais desempenho e inovação. Configura-se ainda um ambiente de fortes bases modernas; desregulamentadora e globalizada, alicerçada “essencialmente em três axiomas constitutivos da própria modernidade anterior: o mercado, a eficiência técnica, o indivíduo” (LIPOVETSKY, 2004, p. 54).

Para além das descrições, e incapaz de configurar um conceito, o termo pós-moderno pode, no entanto, ser recebido como uma atitude que não se quer negadora para com um arcabouço de concepções anteriores, mas afirmativa e intensificadora. Uma apropriação das questões-chave

buscando diferir o foco de análise; mudança que inevitavelmente traz outras formas de problematizar o conhecimento, as instituições e suas relações com os sujeitos. Antes de resumir-se a uma cronologia, a práticas sociais e culturais do capitalismo tardio, o termo pós-moderno possui pontos de coincidência ou de superposição com o movimento de pensamento pós-estruturalista: “uma postura filosófica, um conjunto de novas maneiras de pensar o sujeito, sua constituição e suas práticas” (MATOS, 2004, p. 219).

PARA ALÉM DAS ESTRUTURAS

Muitas vezes usado como sinônimo de pós-modernismo, o pós-estruturalismo também não pode ser reduzido a um conjunto de pressupostos compartilhados, um método, teoria ou escola, mas um movimento de pensamento: modo de pensar, estilo de filosofar, forma de escrita não homogênea (PETERS, 2000). Apesar dessa proximidade é importante ressaltar o caráter filosófico desse último em relação ao estado cultural do primeiro. Porém, podemos olhar ambos como uma atitude em relação ao estado de coisas que os precederam.

Assim como o pós-modernismo não supõe uma ruptura, mas relação com o moderno, o pós-estruturalismo estaria relacionado com o movimento estruturalista anterior, no entanto, tendendo ir além das reflexões estabelecidas. A suspeita para com a noção de sujeito autônomo, livre, autoconsciente, fonte de todo conhecimento, da ação moral e política – o sujeito cartesiano-kantiano humanista, foco central do pensamento liberal europeu – seria catalizadora de questionamentos compartilhados por ambos os momentos estruturalistas. A ênfase no inconsciente e nas forças sócio-históricas subjacentes que afetam nossos comportamentos – desejo, corpo, sexualidade – abre a perspectiva de que os sujeitos são portadores de condições externas que direcionam suas possibilidades. Perspectiva que trouxe uma crítica aos conceitos de ser e verdade indissociável da compreensão teórica da linguagem e da cultura. Sujeitos dependentes de sistemas linguísticos e simbólicos nos quais as inter-relações entre os distintos elementos delimita uma ênfase em detrimento de seus isolamentos: um sujeito-discurso. Como complementa Michael Peters (2000),

tanto o estruturalismo quanto o pós-estruturalismo sustentam a concepção saussureana de que os signos linguísticos operam de forma reflexiva e não de forma referencial: eles dependem da operação auto reflexiva da diferença. De acordo com essa inspiração, os sistemas simbólicos (por exemplo, a cidade, a moda, a escola, a sala de aula) podem, em sua maior parte, ser analisados como uma espécie de código, isto é, eles podem ser concebidos, em termos semióticos, como uma linguagem. [...] Essa postura relativamente ao significado e à referência pode ser interpretada como uma espécie de antirrealismo, isto é, uma posição epistemológica que se recusa a ver o

conhecimento como uma representação precisa da realidade e se nega a conhecer a verdade em termos de uma correspondência exata com a realidade (PETERS, 2000, p. 36-37).

A atenção à linguagem acarreta uma “sensibilidade textual e uma compreensão da importância do estilo tanto na filosofia quanto nas ciências humanas” (PETERS, 2000, p. 37). Todavia, apesar de compartilhar tal atenção e a desconfiança nas asserções de verdade, o pós-estruturalismo ainda via seu precedente como portador de um caráter cientificista de influência positivista, cujas análises sincrônicas das estruturas (a-histórica) portavam fé no progresso e na capacidade transformativa do método científico – pretensões de identificar estruturas universais comuns a todas as culturas e à mente humana em geral (PETERS, 2000). Em oposição a essa perspectiva totalizadora do estruturalismo, sua vertente pós “adota uma posição antifundacionalista em termos epistemológicos e enfatiza um certo perspectivismo em questões de interpretação” (PETERS, 2000, p. 39); descentra o sujeito, interessa-se pelas diferenças, exclusões, margens; pela história e pela cultura como construtos discursivos; pela dissolução das fronteiras entre as disciplinas (PERRONE-MOISÉS, 2004, p. 218).

Tal postura de pensamento desenvolveu diferentes métodos e abordagens de análise:

(gramatologia, desconstrução, arqueologia, genealogia, semioanálise), com frequência dirigidas para a crítica de instituições específicas (como a família, o Estado, a prisão, a clínica, a escola, a fábrica, as forças armadas, a universidade e até mesmo a própria filosofia) e para a teorização de uma ampla gama de diferentes meios (a “leitura”, a “escrita”, o ensino, a televisão, as artes visuais, as artes plásticas, o cinema, a comunicação eletrônica) (PETERS, 2000, p. 34).

Assim como os diferentes métodos de análise, problemáticas abordadas e campos de apropriações teóricas, o pós-estruturalismo escapa a qualquer concepção única capaz de aglutinar seus diversos pensadores. Para além de suas supostas rupturas ou continuidades críticas, e sua correspondência histórica com o ambiente pós-moderno, o amplo “guarda-chuva” pós-estruturalista pode ser observado como uma (ou várias) postura(s) frente às concepções em torno da epistemologia moderna. Através da perspectiva “pós”, tal projeto humano não deveria esquecer que é resultado de uma produção social e histórica, contingente, característica de uma época específica e inseparável dos discursos que exteriorizam suas próprias condições. Se há algum aglutinante em torno das concepções “pós”, talvez a atenção para com a linguagem seja bastante significativa para se pensar questões que emergem atualmente.

PRÁTICAS DO SUBJETIVO

Segundo Tomaz Tadeu da Silva (1995), a avaliação do projeto moderno, efetuada por pensadores pós-modernos e pós-estruturalistas, demonstra um deslocamento central das preocupações: “do paradigma da consciência para o paradigma da linguagem” (p. 249). Tal paradigma da linguagem aponta que o sujeito consiste numa posição terminal de uma série de aparatos discursivos e linguísticos que o modelam, formam-no, criam-no enquanto estilo. Essa perspectiva “pós” focaliza tais aparatos sob o termo processos de subjetivação: “o material, o fim e o meio sobre o qual se efetiva a formação enquanto uma arte da existência, que permite viver a vida como uma obra em vistas a transformar o próprio sujeito que a vive e, concomitantemente, o mundo no qual essa vida acontece” (PAGNI, 2012, p. 47).

Os processos de subjetivação trazem uma importante perspectiva do pensamento “pós” para a noção de sujeito quando envolvem as questões da linguagem, acentuando o caráter discursivo de todo modo de ser e estar no mundo. Muito antes de uma suposta autonomia, a maneira como nomeamos o sentido e o não-sentido do que nos passa, daquilo que nos atravessa e nos dá forma, exterioriza produções vinculadas a uma macropolítica das relações. Fazer ver e falar constituem exercícios que correlacionam poder e saber disseminados na tessitura social (SILVA, 1995). O sujeito configura-se em uma trama de relações, a qual tanto condiciona à submissão quanto possibilita resistência.

Tal perspectiva supõe, portanto, uma mudança de foco: ver a constituição do sujeito não a partir daquilo que deve ser, mas como se torna aquilo que é na relação que estabelece com as formas de ver e dizer em determinadas condições históricas. Nos termos de uma subjetivação, para Gilles Deleuze (1992), não caberia empregar a palavra sujeito enquanto “pessoa ou forma de identidade”, mas “no sentido de processo, e ‘Si’, no sentido de relação (relação a si)” que constituem modos de existência ou possibilidades de vida: “não a existência como sujeito, mas como obra de arte” (DELEUZE, 1992, p. 116). Enfim, o quanto/ o que conseguimos inventar enquanto um “querer-artista”, traçando linhas de fuga para outras condições do possível, mesmo pertencendo a uma rede de captura e modulação³.

A perspectiva dos processos de subjetivação traz, portanto, algumas contribuições para pensar a arte e a educação enquanto dispositivos dos quais emergem funcionamentos e possíveis

³ Gilles Deleuze (1992), seguindo Foucault, sugere uma mudança entre o moderno e o período pós-moderno na passagem de uma configuração das *sociedades disciplinares* – séculos XVIII e XIX, com o apogeu no início do século XX – para as *sociedades de controle*. Se na primeira os meios de “confinamentos são *moldes*, distintas moldagens”; a segunda tende a uma “*modulação*, como uma moldagem auto-deformante que mudasse continuamente, a cada instante, ou como uma peneira cujas malhas mudassem de um ponto a outro” (DELEUZE, 1992, p. 221, grifos no original).

fraturas da subjetividade atualmente. O fato de que cada vez mais nossas expectativas de vida, sentidos e modos de viver, são alvos de uma maquinaria complexa mantidas pela lógica do capital – a qual se personifica em diversas nomenclaturas como, por exemplo: capitalismo cultural, cognitivo, economia imaterial, era da biopolítica, da produção pós-fordista (PELBART, 2003) – traz a dedução de que estamos expostos ao consumo não somente de bens e serviços, mas, sobretudo, de desejos, de subjetividades oferecidas torrencialmente nos diversos fluxos de imagens, informação e conhecimento com que nos relacionamos. É nesse contexto que emergem e cruzam-se as potências advindas das práticas artísticas e educativas. Como sugere Peter Pal Pelbart (2003), nesse contexto “seria preciso perguntar-se de que maneira, no interior dessa megamáquina de produção de subjetividade, surgem novas modalidades de se agregar, trabalhar, de criar sentido, de inventar dispositivos de valorização e de autovalorização” (PELBART, 2003, p. 21).

Pensando as fraturas criadas nesse ambiente massivo de produção de subjetividades, Félix Guattari (2005) afirma a possibilidade de resistência aos aparelhos de produção homogeneizantes, presentes no corpo social, através daquilo que ele conceitua como processos de singularização da produção de subjetividades:

existe a linguagem como fato social e existe o indivíduo falante. A mesma coisa acontece com todos os fatos de subjetividade. A subjetividade está em circulação nos conjuntos sociais de diferentes tamanhos: ela é essencialmente social, e assumida e vivida por indivíduos em suas existências particulares. O modo pelo qual os indivíduos vivem essa subjetividade oscila entre dois extremos: uma relação de alienação e opressão, na qual o indivíduo se submete à subjetividade tal como a recebe, ou uma relação de expressão e de criação, na qual o indivíduo se reapropria dos componentes da subjetividade, produzindo um processo que eu chamaria de singularização (GUATTARI; ROLNIK, 2005, p. 42).

Para Guattari, os processos de singularização, vistos como resistências aos aparelhos ideológicos das diversas instituições – tanto de cunho radical quanto conservador, os quais pretendem configurações massivas das formas de desejos –, necessitam de um movimento incessante de construção e destruição de territórios como estratégia para escapar às capturas engessadoras. De um lado, traçariam linhas de fuga das subjetividades-para-consumo; e de outro, produziriam novos pensamentos, sensibilidades, um certo tipo de universo que afetaria todos os sistemas de alteridade, de percepção e sintaxe. A questão das singularizações diz respeito ao modo como o nível das diferenças sociais mais amplas (nível molar) se cruza com o molecular (GUATTARI; ROLNIK, 2005, p. 149); diz respeito à capacidade de invenção presente no contato entre os níveis macro e micropolíticos.

Atentar-se aos acontecimentos micropolíticos – maneiras de desejar, criar sentidos, relações –, portanto, não significaria nessa perspectiva resumir-se ao universo das pequenas ações. Como também não objetivaria um projeto prescritivo de transformação ampliado, haja vista as críticas pós-modernas/ estruturalistas para as ambições totalizadoras e teleológicas (PETERS, 2000). O foco das análises das micropolíticas de singularização seria as relações entre estes universos menores com o amplo contexto de suas condições. O que nos permite olhar as práticas da arte e da educação como processos de produção de subjetividades capazes de acionar resistências na busca por processos singulares de produção, os quais necessariamente articulam-se nas dimensões éticas, políticas e estéticas do real. Processos que não se restringiriam apenas ao instituído (a escola, a família, o Estado, o sistema), mas abrangeriam operações situadas para além desses territórios, tendo como fio condutor a busca por aquilo que difere. Como complementa Cynthia Farina (2008),

a dimensão pedagógica das práticas estéticas atuais parece ter uma vontade de “fazer ver” e “fazer pensar” sobre a forma do subjetivo e dos territórios que essa forma habita, uma vontade de “fazer ver e pensar” mais além do instituído, mais além do normatizado, mais além do hábito (FARINA, 2008, p. 5).

Essa vontade de fazer ver e pensar sobre outros modos de constituição dos sujeitos, os quais estão bem além das premissas de controle e racionalidade moderna, considera relevante a possibilidade de invenção do novo sem querer uma atitude reacionária para com um ambiente “pós”, mas afirmativa – atitude contrária ao pessimismo que ronda as reflexões de alguns pensadores. Isso não significa dizer, como vimos, que tal postura está conformada com o trajeto no qual o mundo anda, mas que sua atenção está direcionada para questões à margem das grandes preocupações (as quais não escapam de uma ordem legitimada e excludente). Apesar de partilhar a insatisfação para com a lógica neoliberalista da usinagem de modelos *prontos-para-usar*, a perspectiva “pós” parece supor que uma superação dessa lógica passaria também pela construção de uma identidade que fixaria outros modelos homogeneizantes. Os interesses, portanto, parecem se desenhar longe das prescrições e próximos das análises minuciosas daquilo que passa despercebido e demonstra potencialidades para com as maneiras de lidar com o mundo. Sugestivamente seria, de forma sintética, perguntar: quais as potências de criação estão presentes nas condições atuais de conhecimento e relacionamento com o mundo?

Indaga-se, pois, em torno daquilo que é potente: a potência da vida. Aquilo que escapa à macrológica da proliferação dos afetos. Criar, nessa perspectiva, seria partir da impossibilidade de singularizar-se num ambiente em que muito está dado e delimitado, para então traçar caminhos

possíveis⁴. Ainda que a lógica das relações sociais priorize e se alimente com a novidade, o que supõe um risco de captura antes que resistência,

produzir o novo é inventar novos desejos e novas crenças, novas associações e novas formas de cooperação. Todos e qualquer um inventam, na densidade social da cidade, na conversa, nos costumes, no lazer – novos desejos e novas crenças, novas associações e novas formas de cooperação. A invenção não é prerrogativa dos grandes gênios, nem monopólio da indústria ou da ciência, ela é a potência do homem comum (PELBART, 2003, p. 23).

Das intersecções entre a arte e a educação emerge, portanto, uma necessidade de atenção, de outra atitude, outra postura epistemológica. Tal postura será também defendida por Guattari no livro “As três ecologias” (1990) sob o termo *ecosofia*: uma articulação ético-estética-política entre os três registros ecológicos; a saber: o do meio ambiente, o das relações sociais e o da subjetividade humana (GUATTARI, 1990, p. 8). E tal lógica das intensidades, ou *eco-lógica*, “se aparenta à do artista que pode ser levado a remanejar sua obra a partir da intrusão de um detalhe acidental, de um acontecimento-incidente que repentinamente faz bifurcar seu projeto inicial, para fazê-lo derivar longe das perspectivas anteriores mais seguras” (GUATTARI, 1990, p. 36). Outra lógica para olhar o mundo, intensificada pelo modo como o artista opera com a linguagem, com a ausência de garantias e encaminha-se rumo à imprevisibilidade do próprio fazer.

Se a possibilidade de invenção é uma potência do homem comum, não restam dúvidas do quanto podemos aprender com os procedimentos advindos do fazer artístico, cujo processo-base consiste na exploração das possibilidades da linguagem para a configuração de outras sensibilidades. Seja para negligenciar os ditados modernos em torno da constituição do sujeito e do conhecimento, seja para apontar outra lógica de produção intensiva. A abertura para o campo da linguagem apresentada pelas perspectivas “pós” traz a ficção como exercício para a invenção de formas possíveis. Formas que podem contornar e borrar uma ideia de formação. Modos de pensarmos a constituição de si, o chegar a si, pela capacidade de invenção inerente aos afetos trocados nas relações com o mundo.

⁴ Gilles Deleuze (1992) acrescenta que além de buscar possíveis, antes criamos os impossíveis: “Se um criador não é agarrado pelo pescoço por um conjunto de impossibilidades, não é um criador. Um criador é alguém que cria suas próprias impossibilidades, e ao mesmo tempo cria um possível” (DELEUZE, 1992, p. 167).

EXPERIÊNCIA: FORMA-EM-AÇÃO

Em um texto de 1933, intitulado *Experiência e pobreza*, Walter Benjamin (1985) faz uma reflexão em torno do excesso de estímulos e o caráter pobre das experiências que habitam nosso mundo. A pobreza proferida por Benjamin diz respeito a uma impossibilidade da experiência vincular-se a nós. Pobre, portanto, por ser uma experiência que não nos deixa rastros, vestígios sobre nós; não nos toca. Seja pela necessidade de informação excessiva e sua imperativa opinião; seja pela ausência de tempo no trabalho cumulativo ou a simples incapacidade de estabelecermos sentidos intensivos com o fora de nós mesmos; o fato é que devoramos tudo, tudo nos atravessa, porém, nada nos marca. Tornamo-nos saciados, exaustos e pobres de experiência.

Benjamin refere-se a esse Homem moderno como produto de uma cultura de vidro. Um Homem de vidro, tal qual esse material: frio, sóbrio, duro e tão liso que nada se fixa. “O vidro, lembra-nos ainda Benjamin, é em geral o inimigo do mistério” (BENJAMIN, 1994, p. 117). Mas, afinal, que experiência é essa de que nos fala Benjamin?

Segundo Jorge Larrosa (2002), tanto nas línguas germânicas quanto nas latinas, a palavra experiência contém inseparavelmente a dimensão de travessia e perigo. Contém o “ex” do exterior, do exílio, do êxtase, da existência; e contém também o “per” de percurso, do “passar através”, da viagem; de uma viagem na qual nos colocamos à prova, provamos e ensaiamos um movimento incessante de construção e destruição de nós mesmos. Não à toa, no *experiri* está o radical *periri*, o *periculum*, o perigo. Experiência, portanto, enquanto um passo, uma passagem, um sair de si; com tudo o que isso possa suscitar de vulnerabilidade e risco.

Desde os gregos, no entanto, a palavra experiência suscita certa desconfiança por entre os defensores da tradição racionalista, “que eleva las ideas, el intelecto y la pureza de la forma por sobre el desorden y la incertidumbre de la vida cotidiana” (JAY, 2009, p. 28). Estando ligada à sabedoria advinda de uma vivência, a experiência traz consigo, desde Platão e Aristóteles, a possibilidade de apreender o mundo segundo as sensações corporais que nos chegam. Sua relação com o empírico, portanto, acentua o repúdio com que a tradição do pensamento ocidental via (e ainda vê) a experiência, relegada à margem na busca por verdades cientificamente válidas.

Essa desconfiança para com a experiência e o seu lugar na epistemologia veio a se intensificar com os procedimentos científicos da modernidade. Bacon (1561-1626) e Descartes (1596-1650) seriam mentores de uma variação do termo **experiência** – caráter de integração com a vida nos seus múltiplos sentidos, holística, flexível e provisória (JAY, 2009, p. 43) – fundando

bases do **experimento** na ciência moderna – caráter quantificável, repetível, fragmentado, capaz de deduções de abrangências universais.

Apesar de desde então compor parte do vocabulário científico, a noção de experiência proposta por tais pensadores – talvez, aqui seja mais coerente substituí-la pelo termo experimento – ainda assim não privilegia aquelas significações contidas na etimologia da palavra. Ao contrário, sobrepõem-se alguns efeitos dessa interpretação moderna: a aprendizagem corporal resultante da noção de experiência foi aos poucos privilegiando o olhar, por sua maior capacidade de gerar conhecimento distanciado, em detrimento dos outros sentidos; a unificação do modelo de sujeito cognoscente, armado por instrumentos de verificação e controle dos experimentos, separou-o do seu duplo epistemológico, o sujeito psicológico – visão que contém o referente subjetivo de quem vê; e ainda, acreditando-se cada vez mais que a validade de um experimento consiste na sua confirmação, em sua reprodutibilidade, a memória das provas e fracassos contida nos relatos de experiência, a pessoalidade dos fatos narrados e suscetíveis ao apelo cognitivo tornam-se mecanismos duvidosos para a epistemologia moderna (JAY, 2009). Frente, portanto, a essa concepção moderna de experiência, Benjamin constrói a sua crítica: “pois qual o valor de todo o nosso patrimônio cultural, se a experiência não mais o vincula a nós?” (BENJAMIN, 1994, p. 115).

Lamentando por uma crise da experiência, Benjamin observa perplexo os frutos colhidos com a razão instrumental moderna. Os frágeis e minúsculos corpos humanos que voltavam dos campos de batalha traziam experiências inefáveis e desmoralizantes. Benjamin estava numa época sombria, cujo paradoxo era “uma desilusão radical com o século e ao mesmo tempo uma total fidelidade a esse século” (BENJAMIN, 1994, p. 116). Uma nova barbárie surgia: a ânsia pelo progresso desenfreado atropelando o passado e seus ensinamentos; a impessoalidade que damos ao mundo apagando os rastros de nossa passagem; a desilusão confortável numa transformação política. A experiência, a qual Benjamin anunciava estar em crise, dizia respeito à crença no racionalismo como possibilidade edificadora de uma realidade potencialmente humana. Indaga-se, sobretudo, pela anestesia causada pelas consequências de uma modernidade extremada: um corpo de vidro, insensível a um dentro e a um fora, o qual tudo o atravessa, mas nada se fixa.

Ouvindo essas reflexões benjaminianas, Jorge Larrosa propõe pensarmos na invenção de um corpo capaz de dar sentido àquilo que lhe chega, àquilo que lhe passa. Corpo cuja superfície adere àquilo que torna possível sua própria existência: um desejo de viver, vontade de criar, de amar, de inventar uma outra sociedade, outra percepção de mundo, outros sistemas de valores. Um corpo capaz de desprender-se de si para a invenção de uma existência que não se reduza a sobreviver, mas viver na potência das intensidades emanada no confronto com o mundo. Configuração de uma

atitude de escuta em relação ao que vem de fora, estrangeiro; aquilo que nos atravessa, deixando-se em nós e levando-nos numa direção desconhecida; capacidade de abandonarmos os lugares seguros, onde impera a certeza, para podermos sofrer uma experiência.

Para Larrosa, residiria nessa perspectiva da experiência os romances de formação: tramas inventadas no embate dos sujeitos com aquilo que os assujeitam. Uma forma estética para olharmos a constituição de si sem a pretensão de assegurarmos um ponto de vista privilegiado. Como complementa Larrosa,

a formação só poderá realizar-se intempestivamente, contra o presente, inclusive contra esse eu constituído, cujas necessidades, desejos, ideias e ações não são outra coisa que o correlato de uma época indigente. A luta contra o presente é também, e sobretudo, uma luta contra o sujeito. Para “chegar a ser o que se é” há que combater o que já se é (LARROSA, 2004a, p. 61).

Larrosa propõe, portanto, pensarmos a formação como esse processo imprevisível e interminável, cujo “resultado” consiste numa determinada relação com a língua: “uma ideia do devir que não flui no ser, mas que permanece como devir; uma aparência, uma interpretação, uma ficção” (LARROSA, 2004a, p. 305). Sem pretender a constituição de sujeitos-identidades, a formação abrange para Larrosa a noção de experiência como espaço compositivo, onde o *vir-a-ser* possibilita a invenção de formas, gestos e palavras. Um convite, portanto, à potência do devir; processo de tornar-se outro na vizinhança desse outro (KASPER, 2004, p. 344); possibilidade de contágio, relação, estar entre; movimento com foco no processo e não apenas em um produto final; experimentar, abrir-se ao desconhecido, expor-se.

Diversamente do experimento, como apontamos anteriormente, a experimentação não pressupõe um caminho seguro a ser seguido e reproduzido. Pressupõe a invenção de caminhos e de novos territórios. Seja um lugar de chegada ou espaço do acontecer, a experiência é um território de passagem, travessia, aquilo que nos passa, a maneira como encontramos sentido para aquilo que nos atravessa.

Situando suas abordagens dentro da filosofia da diferença – tendo como referencial Nietzsche e Foucault –, Larrosa propõe uma forma outra de lidarmos com nossas experiências e a infinita produção de sentidos consequentes dessa postura: uma forma de atenção, uma atitude de escuta, uma inquietude, um estilo. Como afirma Larrosa, “o indivíduo só pode ser alguém no interior de alguma configuração formal. O homem é criador de formas e, ao mesmo tempo, é criado por elas” (LARROSA, 2004a, p. 290).

Tal configuração formal, proposta por Larrosa, abre a perspectiva para pensarmos a formação como invenção e experiência de si:

aquilo a respeito do qual o sujeito se oferece seu próprio ser quando se observa, se decifra, se interpreta, se descreve, se julga, se narra, se domina, quando faz determinadas coisas consigo mesmo (LARROSA, 1994, p. 43).

A experiência de si traz ainda como pressuposto uma consciência de si que não é algo progressivamente descoberta e submetida à aprendizagem de uma melhor descrição. Mas, antes, algo que se vai fabricando e inventando, algo que se vai construindo e reconstruindo em operações de narração e com a narração (LARROSA, 1994, p. 70).

ENCAMINHAMENTOS

A perspectiva da linguagem trazida pelas reflexões pós-modernas/ estruturalistas aponta um olhar para a constituição do sujeito cognoscente vinculada com as maneiras como exterioriza sentidos na duração daquilo que lhe acontece. Os dispositivos para fazer ver e falar sobre a realidade, muito antes da pretensão de alcançar a verdade do que são as coisas, trazem consigo a possibilidade de inventar e transformar o já posto. Nesse viés, questionar o próprio modo de lidar com a linguagem consiste numa ação sobre o mundo inseparável do questionamento sobre aquilo mesmo que já se é.

O domínio de análise, subjacente a essa perspectiva, consiste em prestar atenção às práticas culturais “nas quais se estabelecem, se regulam e se modificam as relações do sujeito consigo mesmo e nas quais se constitui a experiência de si” (LARROSA, 1994, p. 44). Entender a formação como invenção, experimentação, implica pensarmos em práticas que não apenas objetivam sujeitos, mas fundamentalmente os subjetivam através da mediação de certas relações da pessoa consigo mesma. Implica, portanto, pensar em práticas que não prescrevem, mas encaminham posições e elaboram regras para a maneira como a pessoa vai dando palavras para o sentido e o *não-sentido* em um determinado campo de experiências. Implica uma ética, na medida em que elabora um cuidado de si inseparável de uma relação de alteridade; como também uma estética, pela possibilidade de configurar um estilo, um modo de vida.

A lógica da formação, vista como processo de subjetivação e experiência, traz a possibilidade de perguntarmos sobre o como produzimos uma existência-artista (DELEUZE, 1992, p. 142). Se na modernidade o que estava em jogo era uma concepção de sujeito, e com ele os instrumentos que garantiam suas condições, atualmente, na configuração de uma “pós-educação”, indagamos em torno dos estilos de vida, dos lugares em que se produzem novos modos de sentir e

dar sentido ao mundo. Algo que tende a escapar dos projetos que garantem formas de vida: ouvir com o corpo todo, maleável, sempre por vir outro. Formas a serem compostas, cuja permanente transformação nos impede de concluir, mas constantemente recomeçar. Corpo que escapa, sofre, padece e cria: processo contínuo de formação, experimentação e invenção de si mesmo.

REFERÊNCIAS

- BENJAMIN, W. Experiência e Pobreza. In: Magia e técnica, arte e política. *Obras Escolhidas*. v. 1. 4.ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- DELEUZE, G. *Conversações*. São Paulo: Ed. 34, 1992.
- FARINA, C. Arte e formação: uma cartografia da experiência estética. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31ª, 2008, Caxambu. *Anais eletrônicos*. Disponível em: <<http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GE01-4014--Int.pdf>> Acesso em: 02 Abr. 2010.
- GALLO, S. O debate modernidade e pós-modernidade. In: *Revista Pesquisa em Educação Ambiental*, vol. 3, n.º 1. p. 33-58, 2008.
- GUATTARI, F. *As três ecologias*. Campinas: Papyrus, 1990.
- _____.; ROLNIK, S. *Micropolítica: cartografias do desejo*. 7.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- JAY, M. *Cantos de experiencia: variaciones modernas sobre un tema universal*. Buenos Aires: Paidós, 2009.
- KASPER, K. M. *Experimentações clownescas: os palhaços e a criação de possibilidades de vida*. Tese de Doutorado. Campinas, SP: UNICAMP, 2004.
- LARROSA, J. *Linguagem e educação depois de babel*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004a.
- _____. *Nietzsche e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004b.
- _____. Notas sobre experiência e o saber de experiência. In: *Revista Brasileira de Educação*, nº 19, jan/abr 2002. p. 20-28.
- _____. Tecnologias do Eu e Educação. In: SILVA, T. T. da. *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p. 35-86.
- LIPOVETSKY, G. *Os tempos hipermodernos*. Trad. Mário Vilela. São Paulo, SP: Barcarolla, 2004.
- MATOS, O. A filosofia francesa no Brasil: a pragmática da leitura humanista. In: PERRONE-MOISÉS, Leyla (org.). *Do positivismo à desconstrução: ideias francesas na América*. São Paulo, SP: USP, 2004. P.195-211.
- PAGNI, P. A. Matizes filosófico-educacionais da formação humana e os desafios da arte de viver. In: PAGNI, P. A.; BUENO, S. F.; GELAMO, R. P. (org.). *Biopolítica, arte de viver e educação*. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. P.35-50.
- PELBART, P. P. *Vida capital: ensaios de biopolítica*. São Paulo: Iluminuras, 2003.
- PERRONE-MOISÉS, Leyla. Pós-estruturalismo e desconstrução nas Américas. In: PERRONE-MOISÉS, Leyla (org.). *Do positivismo à desconstrução: ideias francesas na América*. São Paulo, SP: USP, 2004. P. 213-236.
- PETERS, Michael. *Pós-estruturalismo e filosofia da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- SANTOS, B. de S. *Um discurso sobre as ciências*. Porto: Edições Afrontamento, 1987.
- SILVA, T. T. da. O projeto educacional moderno: identidade terminal? In: VEIGA-NETO, Alfredo José da (org.). *Crítica pós-estruturalista e educação*. Porto Alegre: Sulina, 1995. P. 245-260.
- _____. O adeus às metanarrativas educacionais. SILVA, T. T. da. *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p. 247-258.

RESUMO

Partindo do pressuposto de que os procedimentos artísticos são focos de interesses em distintas áreas epistemológicas, esse texto contorna as contribuições teóricas da perspectiva pós-moderna na pesquisa em educação, tendo como fio condutor a dimensão estética da formação – vista como experiência e produção de subjetividades. Percorrendo as colocações em torno de um *fazer-arte* distintas das questões que rondam o ensino de arte, estaremos adiante situando tais práticas culturais dentro de um contexto histórico da produção de pensamentos que permite observar os modos de existência como uma possibilidade artística. Nos esforços para analisar as condições de produção na contemporaneidade, a perspectiva pós-moderna traz compreensões críticas em torno das formas sensíveis de ser e estar no mundo.

Palavras-chave: Arte. Experiência. Subjetividade.

FORMATION, ART, INVENTION: THEORETICAL CONSIDERATIONS FOR RESEARCH IN EDUCATION

ABSTRACT

Assuming that the artistic procedures are centers of interests of distinct epistemological fields, this text contours the theoretical contributions of the postmodern perspective in educational research, having as conductor line the aesthetic dimension of formation - seen as experience and production of subjectivities. Situating the appointments around an *art-make* distinct of the issues that surround the teaching of art, we will be placing further such cultural practices within a historical context of production of thoughts that allows to observe the modes of existence as an artistic possibility. In efforts to analyze the conditions of production in contemporary, the postmodern perspective brings critical insights about sensitive ways of being in the world.

Keywords: Art. Experience. Subjectivity.

Submetido em: outubro de 2014
Aprovado em: março de 2015