



DOCÊNCIA EM DERIVA: ATRAVESSAMENTOS DE UM ‘DEVIR PROFESSOR’

Tamiris Vaz – UFSM

Resumo: Este artigo aborda o processo formativo do professor a partir do conceito de devir (DELEUZE, 2006), buscando possibilidades de promover um desapego das certezas calcadas no ‘ser’, no sentido de inventar outros modos de vida que permitam entender as dúvidas como propiciadoras de aprendizagens inventivas (KASTRUP, 2005, 2007). Através de uma docência artista (LOPONTE, 2005), práticas de deriva possibilitam, ao professor, renunciar aos motivos de sua profissão, deixando-se levar pelos encontros momentâneos e pelas solicitações dos instantes vividos. Assim, pensa-se no agenciamento de práticas desmistificadas que façam com que se viva a docência com os corpos desvencilhados das amarras dos papéis ocupados dentro da identidade profissional, buscando praticar e inventar os espaços e a si mesmo a cada experiência vivida, seja na vida profissional, seja na vida de um modo geral. Problematizando atravessamentos que vão compondo uma docência em devir, a pesquisa se empenha em pensar outros modos de ver e inventar-se professor, fazendo do mal-estar, potência para produção de diferenças em identidades movediças.

Palavras-chave: processo formativo, devir, aprendizagens inventivas, docência artista.

O insustentável ‘ser’ entre a certeza e a náusea

Faz uma meia hora que evito olhar para esse copo de cerveja. Olho para cima, para baixo, para a direita, para a esquerda: mas ele – o copo – não quero ver. E sei muito bem que todos os celibatários que me rodeiam não podem me ajudar: é tarde demais, já não posso me refugiar entre eles. Bateriam no meu ombro dizendo: ‘Então, o que há com esse copo de cerveja? É igual aos outros. É biselado, tem uma asa, um pequeno escudo com uma pá onde se lê Spatenbräu. Sei de tudo isso. Mas sei que há outra coisa. Quase nada. Mas não posso explicar o que vejo. A ninguém. É isso: deslizo suavemente para o fundo da água, para o medo. (SARTRE, 1994, p.23)¹

Um copo de cerveja é sempre um copo de cerveja? Algumas coisas parecem absurdamente óbvias quando pensadas enquanto substâncias estáticas e externas a nós. Quando algo nos parece extremamente comum e generalizável, quando seu significado nos remete à obviedade, é porque a indagação deixou de existir, porque a certeza nos impediu de ir além, de produzir perguntas em detrimento de respostas certas. Uma porta é sempre uma porta até que sua maçaneta fique marcada pela mão que a gira todos os dias, pela textura da borracha do pneu

¹ Fragmento do romance ‘A Náusea’, de Jean-Paul Sartre, onde o autor apresenta um personagem chamado Antoine Roquentin que, durante todo o livro, narra, em forma de diário, suas experiências e acontecimentos cotidianos triviais, que vão lhe provocando estranhamentos a partir de sensações inexplicáveis que acontecem na extensão de seu corpo com um aparente exterior indissociável. A esse estranhamento, essa impossibilidade de reconhecer até mesmo o próprio corpo, ele chama de náusea.

da bicicleta que a atinge antes de entrar, pela lembrança do cheiro de madeira revivido a cada vez que se volta o olhar para o verniz que desbota lentamente. Ela é uma porta para quem a olha a partir de um conceito genérico, mas é diferente de qualquer outra porta, e inclusive de si mesma, para quem a vivencia.

Um professor é sempre um professor?

Nos espaços educacionais, muitas vezes, a mesma certeza sobre o copo de cerveja também é depositada sobre os profissionais que neles atuam. A escola, espaço criado com a finalidade de promover a educação, acaba tendo essa característica como inerente a si, assim como sua estrutura de divisão de papéis ocupados por cada membro da comunidade escolar. O reconhecimento de um professor se dá pelo lugar ocupado, pelo fato de o mesmo ter tido uma formação que lhe garantiu a certeza de ser um profissional ou, mesmo sem formação específica, por estar atuando dentro de um espaço onde é reconhecido como ‘o professor’, pelo fato de ele fazer uso de currículo e de metodologia, independente de quais forem. Dentro de uma instituição de ensino, por exemplo, podem-se ouvir diversos comentários sobre a competência de um determinado profissional, que ele é um bom ou um mau professor, mas nunca que ele não é um professor, pois ‘ser professor’ já lhe está garantido.

Ao mesmo tempo em que acreditamos nesse ser estável, o ‘ser professor’, percebemos que há sempre algo fluido nessa aparente certeza. A profissão de professor, em muitos momentos é tomada por turbilhões de incertezas, por vezes dolorosas, que nos fazem nutrir uma espécie de náusea. Entre as certezas de ‘ser professor’, enquanto profissão assumida indiscutivelmente, explodem diferenças, as quais nossa formação acadêmica não traz garantias de soluções. Na escola, nem todas as coisas funcionam como planejamos e isso faz com que vivamos momentos já não tão tranquilos quanto pareceria caber a uma fixidez de ‘ser professor’. É assim que nos deparamos com o mal-estar:

Vivemos o mal-estar da desestabilização de nossas figuras como um trauma. Interpretamos a finitude destas figuras como uma desgraça que se abateu sobre nós, uma perda, uma falta, um fracasso, já que nossa referência é a miragem de uma suposta completude cujo fascínio nos captura e nos escraviza. Na tentativa de nos apaziguarmos, investimos inconscientemente as figuras *prêt-à-porter* que idealizamos. Isto nos afasta mais ainda da possibilidade de criação de territórios singulares que corporifiquem os agenciamentos de diferenças que pedem passagem. Não incorporadas, as diferenças continuam então a nos desestabilizar, fragilizando-nos cada vez mais: e quanto mais fragilizados, mais investimos aquela hierarquia e a ilusão de que ela é portadora. (ROLNIK, 1995, p.7)

O mal-estar está na perda de algo que se acreditava ser a única base com força suficiente para suportar o tamanho de um ‘ser’. Se mantemos as diferenças como externas a nós, investimos arduamente no afastamento da causa do mal-estar e no retorno à segurança do homogêneo, do absoluto, da certeza de ‘ser professor’. Mas se, ao invés de afastar o mal, de temer a instabilidade, entendermos a nós mesmos como potência de diferenciação, não como ser, mas como devir, que passa pelo lugar ‘professor’, atravessando-o, o mal-estar deixará de ser algo tão temível e servirá como um impulso para repensarmos as supostas verdades que ele desestabiliza.

É preciso inventar outras verdades, a cada instante, aventurando-se no desconhecido, enfrentando a náusea, criando brechas por entre ela para não padecermos nas garantias abaladas de identidades endurecidas.

Atravessamentos inventivos de um devir professor

Como inventar novas formas de ação sabendo que, independente de qualquer coisa, tenho a certeza de que meu papel é o de ‘ser professor’ quando dentro desse sistema?

Inventar modos de existir professor não significa abandonar tudo o que já se sabe para encontrar novos conhecimentos mais adequados. Os próprios conceitos que já possuímos nos servem como possibilidades de encontros com outras experiências. Não se trata de um abandono, mas de uma reterritorialização.

Se nos propusermos a pensar os lugares que ocupamos a partir do conceito de ‘devir’ (DELEUZE, 1987), podemos considerar esses lugares como o próprio movimento, indefinível, momentâneo. Isso não significa que, no caso do professor, ora sejamos um professor, ora sejamos outra coisa, mas que vamos nos compondo continuamente como diferentes professores, como fragmentos de uma unidade ‘professor’ infinita. Como explica Corazza (2008, p.96),

o Docente – seja como conceito genérico ou específico – é ilocalizável em alguma instância, ou seja, capaz de transmitir as próprias determinações a um número infinito de indivíduos. Isso porque o universal, enquanto forma única e idêntica de uma multiplicidade, caracteriza-se por sua capacidade de dividir-se em partes, de modo a não romper a própria unidade: Paulo, André, Sérgio, Flávia e Juliana são divisões do conceito Docente e, mesmo assim, ainda são docentes.

Sendo assim, tratar o professor como um ‘ser’ seria utilizar padrões universais para designar algo mutável. Não se trata de acreditar que a soma do Paulo, do André, do Sérgio e de todos os outros vai compor um encaixe que determinará a totalidade do professor, pois cada um desses fragmentos, enquanto devir, nunca se completa ao ponto de se considerar formado e definitivamente encaixável. O devir, para Deleuze, “não tem um objetivo, não tende a um final, não é um processo para um ser, pois se fosse já teria alcançado seu objetivo” (1987, p.25). O ser do devir não se dá na identidade, pois isso excluiria a possibilidade de passagem, mas no retorno, no eterno retorno, naquele instante em que num jogo de dados os mesmos são lançados (devir) e logo caem (ser do devir), reproduzindo uma combinação como afirmação da necessidade. O ser do devir não é a combinação em si, mas a confirmação da necessidade (DELEUZE, 1987).

Para falar sobre o devir, sobre a invenção, e com isso sobre o conceito de diferença, Deleuze vai buscar argumentos na filosofia de Nietzsche. Para Nietzsche, de nada adianta descrever, reproduzir, se não houver uma postura de criação; e é nesse sentido que ele propõe uma vida como obra de arte, na qual todo e cada homem é artista, inventor. Como descreve Onate (2003, p.230), para Nietzsche “a mera contemplação das obras de arte nada agregará ao homem da ciência se ele não se alçar às mesmas atmosfera e intensidade de criação do gênio artístico enquanto este produz sua obra”. O artista cultiva o mundo ao mesmo tempo em que cultiva sua própria existência, superando a si próprio.

Somente enquanto criadores – Há alguma coisa que me exige e continuamente me exige um esforço maior: a compreensão da importância maior que se dá às coisas pelo modo como se chamam, do que por aquilo que elas realmente são. A maneira como é vista uma coisa, seu nome, sua aparência, sua reputação, seu usual peso e medida – muitas vezes, um erro inicial e um julgamento despóticos atirados sobre elas como se fosse uma roupa estranha à sua natureza e à sua pele – juntamente com a crença nisso, que foi aumentando de geração em geração, paulatinamente se enraizaram e se fixaram na coisa e tornou-se, por assim dizer, seu próprio corpo: assim, a aparência inicial se extingue, acaba por tornar-se, frequentemente, a essência, e atuar como tal. Qual tolo pensaria que apenas indicando essa origem e essa ilusão nebulosa bastaria para destruir o mundo considerado essencial para a chamada ‘realidade’? Nós podemos destruir somente enquanto criadores! Mas, todavia, não podemos esquecer: basta que sejam criados novos nomes, probabilidades e avaliações para que, depois de um tempo, sejam criadas novas ‘coisas’. (NIETZSCHE, 2004, p.72)

Essa criação não se faz sozinha, não é fruto do livre arbítrio, mas das relações, dos atravessamentos com ideias, experiências, objetos, lugares, tempos...

O conhecimento deve ser pessoal, interessado, perspectivo. Não há nesse processo nenhum objeto inerte, imparcial, a ser representado mentalmente, a ser reproduzido através de categorias e de juízos, mas apenas eventos simbólicos que convocam sempre a doações perspectivas de sentido. Conhecer, nesse registro, significa valorar, atribuir equivalências relacionais, projetar sentido. (ONATE, 2003, p.243)

É pela arte que Nietzsche propõe uma saída para nos curarmos da verdade insuportável, através de uma vontade criadora, de uma criação da ilusão que se sabe ilusão. É o que ele chama de estética da existência, produzida com o devir, onde o homem tem a possibilidade de abandonar cada elemento ao passo que não lhe sirvam mais (VIEIRA, 2008). O mundo seria aquilo que herdamos como resultado dos erros e fantasias da evolução orgânica. As explicações para nossas verdades seriam históricas e físicas, advindas da dinâmica da vida. Se tal dinâmica não possui uma essência, cabe ao homem produzir o próprio mundo.

Agora imaginemos um professor em devir, entregue à necessidade de que algo aconteça. Esse acontecimento depende de sua própria ação, das relações escolhidas no momento em que percorre esse caminho, no momento em que os dados foram lançados. Lançado em devir ele depende da intensidade com que percorre os espaços, dos espaços que escolhe percorrer e das relações que estabelece nos encontros com esse trajeto. O professor, nesse instante, não busca o encontro com o ‘ser’, ele necessita do acaso, que não é dispersão porque vai ao encontro de uma necessidade de diferença.

Loponte (2011) investe em uma pesquisa que propõe pensar como a arte, em especial a contemporânea, pode contribuir para a formação estética docente. Ela aposta em uma experiência com arte que não abrange somente a formação de professores de arte, mas de qualquer outra área de ensino, fazendo uso de conceitos de Foucault e Nietzsche para tratar de uma docência artista, onde professores olham para a arte como algo que perturba e desaloja, possibilitando ver as coisas existentes de modos diferentes, percebendo modos de fazer da própria docência uma experiência artística, ou seja, inventiva.

Uma docência artista nos faz pensar a vida de modo mais transversal, duvidando de dicotomias como a que fragmenta a vida entre vida pessoal e vida profissional ou entre o que é natural e o que é artificial. Guattari (1999, p.25) sugere que aprendamos a classificar menos o que cabe ao homem do que o que cabe à natureza afirmando que, “mais do que nunca a natureza não pode ser separada da cultura e precisamos aprender a pensar ‘transversalmente’ as interações entre ecossistemas, mecanosfera e Universos de referência sociais e individuais.” As mudanças se fazem nas relações, o que um estudante aprende na escola tem

implicações em seu corpo, em sua profissão, em sua família, começando pela compreensão que ele faz de corpo, profissão e família. O que ele aprende com o próprio corpo, com a profissão e com a família também tem implicações em seu devir estudante. Do mesmo modo um professor não é professor sem considerar os atravessamentos de sua vida, para além do papel que exerce profissionalmente.

Entender essas relações como inseparáveis é algo que nos permite duvidar da apreensão de um ‘ser’.

Muitas pesquisas que se referem à autoformação do professor são colocadas no sentido de o próprio professor buscar sua identidade profissional, de buscar a morte de antigas concepções para construir seu próprio ser, incentivando o professor a sentir-se responsável por sua formação, a procurar sozinho uma identidade para si. Tal posicionamento pode vir a ser uma ótima estratégia política para jogar sobre o professor exclusivamente as responsabilidades que as instituições de ensino e o próprio governo não deram conta de exercer. Se o professor acreditar que é responsável por buscar renovações para suas práticas, a responsabilidade recairá somente sobre ele. Daí surgem discursos como ‘ressignificar a prática pedagógica’, ‘reciclar-se’, ‘autoregular-se’, construir ‘práticas pedagógicas inovadoras’. Não é o que pretendo em minhas pesquisas.

O que pretendi questionar aqui é justamente o ‘ser professor’, esse conhecimento identitário, carregado como independente até mesmo do próprio sujeito que o encarna. A lógica ecosófica, descrita por Guattari,

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. Um provérbio pretende que ‘a exceção confirme a regra’, mas ela pode muito bem dobrá-la ou recriá-la. (GUATTARI, 1999, p.36)

Como relacionar nossas experiências de mundo com nossos devires professor? Como promover criações que potencializem outras relações além do lugar-comum de professor, repensando nossas ações como seres humanos, como docentes e também como constantes aprendizes do mundo?

Deleuze (2006) nos pergunta:

Quais são nossos modos de existência, nossas possibilidades de vida, ou nossos processos de subjetivação; será que temos maneiras de nos constituirmos como 'si', e, como diria Nietzsche, maneiras suficientemente 'artistas', para além do saber e do poder? (2006, p.124)

Pensemos, assim, na vida como um sistema autopoietico, em que sejamos capazes de inventar a nós mesmos e de, logo em seguida, nos reinventarmos a partir da própria repetição que não é redundância, mas semelhança que propicia a capacidade de diferenciação. É essa capacidade, sugerida por Kastrup (2007), que corresponderia a uma busca ativa para solucionar um problema, tirando partido do meio e não, simplesmente, respondendo passivamente a ele. Essas soluções são sempre temporárias, é preciso inventar outras, pois o meio está sempre a nos impor perturbações, a nos afetar, a nos colocar problemas.

Nesse processo de invenção de problemas, os devires mobilizam deslocamentos, “são experiências novas, inéditas, que nos colocam em contato com a alteridade do mundo e da própria cognição.” (KASTRUP, 2005, p.1284)

A invenção na aprendizagem é trazida por Kastrup (2007) como o agenciamento do sujeito com o objeto de aprendizagem. Aprender não é adequar-se a algo, entendendo os modos corretos de responder a problemas apontados, não é o aprender a decifrar os signos presentes em um objeto, como quem olha uma pintura em busca dos significados calcados nela pelo artista. A aprendizagem começa pela decepção de não encontrar no objeto a verdade, fazendo com que se saia do hábito e se invente diferenças interpretativas para dar a ele significados. Às vezes buscamos encontrar sentido no objeto e nos frustramos por não percebermos que os mesmos não são dados a nós, mas a partir de nós, e que dependem das nossas experiências junto a todo um contexto que permeia essa interação.

Considerando que os lugares que ocupamos não são estáticos, mas relacionais, eles podem se transformar sem que ninguém perceba mudança aparente. Sem que o espaço físico mude, o que pode mudar são os modos como nos relacionamos na construção de nossos papéis habitados. Que 'maneiras artista' investimos em nossas vidas? Nas palavras de Loponte (2005, p.75), numa visão contemporânea de arte, investir em algo que “não é acabado, encerrado em uma moldura comportada na parede: é um produto da criação humana que pode ser efêmero, fugidio, e estar em processo no momento mesmo de sua exposição”.

Essas invenções são experiências que se aproximam do conceito descrito por Bondía (2002) onde, muito além de pensar as experiências enquanto práticas, ele sugere que as tomemos

como o colocar-se em risco, permitindo que algo nos aconteça, correndo os imprevisíveis perigos da transformação, encontrando sentidos (e não verdades) naquilo que nos acontece. Investindo em ações distanciadas das relações diretas professor/educando, produzimos uma válvula de escape da possível confusão de ‘experiência’ com ‘experimento’, genérico e reproduzível, convertido em um caminho seguro e previsível da ciência experimental. Bondía (2002, p.27) acredita que “ninguém pode aprender da experiência do outro, a menos que essa experiência seja de algum modo revivida e tornada própria”. Nesse sentido, almejei experiências que não encontrassem implicações diretas na ação educativa em instituições escolares, que não buscassem um aprender de práticas para serem reproduzidas/aplicadas nas aulas de arte. Pelo contrário, o que proponho é a promoção de rupturas no perceber-se e no posicionar-se enquanto professor. Buscar a desterritorialização desse papel, aparentemente bem definido, para deixarmos de pensar em nossas ‘identidades’ e passarmos a assumir a transversalidade de nossas ações, entendendo que o professor não se faz unicamente dentro do campo educacional. Gallo (2003, p.79) diz que “as políticas, os parâmetros, as diretrizes da educação maior estão sempre a nos dizer o que ensinar, como ensinar, para quem ensinar, por que ensinar”. A desterritorialização desses processos educativos nos leva a um posicionamento de escape a um controle imposto por regimes de verdade, para a produção de diferenças que, rizomaticamente, nos afastam da compartimentalização de saberes limitados em si mesmos.

A pesquisa de Clareto (2011) mostra uma aproximação com essas ideias ao passo que discute a aprendizagem do professor a partir da pergunta: “como o tornar-se professor se dá no processo de invenção de si e do mundo?” (2011, p.54). Desse modo, a pesquisadora relaciona a formação do professor considerando as três metamorfoses do espírito apontadas por Nietzsche: modo-camelo (onde se carrega todo o conhecimento obtido) – modo-leão (onde se crê que as verdades precisam ser colocadas sob os olhos da crítica) – modo-criança (a abertura para as virtualidades), num processo de aprender que não é evolutivo, mas que se movimenta como criação de possibilidades para uma existência inventiva, para abertura de devires (CLARETO, 2011). Esse modo criança seria um professor que inventa a si, mas sem que para isso seja necessário ignorar os conhecimentos de que já dispunha:

A formação de professor *modo-criança* não despreza as formas – os conteúdos, os procedimentos didático-metodológicos, os cursos de formação, as novas metodologias –, mas produz um movimento constante de involução, de dissolução das formas criadas em prol de formas inventivas: mais abertas, mais porosas. (2011, p.58)

Assim, a problematização do professor não opera no sentido de duvidar de seus métodos ou dos resultados obtidos através deles, mas de acreditar em uma aprendizagem inventiva desmistificada.

A docência em deriva

‘Ser professor’ é uma profissão que assumimos, assim como inúmeras outras possíveis ao longo de uma vida. Ainda assim, podemos inventar possibilidades de não deixarmos que o ‘ser professor’ se torne identidade fixa, de entendermos nossa vida como um constante processo formativo onde o professor não é existência (ser), é acontecimento; não é identidade, é devir, é alguém que constrói lugares ao invés de somente habitar espaços inventados por outrém.

Mas como pesquisar nosso processo formativo se ele não é materializável, não passa de devir?

Deixando-se levar por experiências que não direcionem a conceitos pré-formados sobre os lugares percorridos é possível explorar espaços supostamente já conhecidos sem partir desse suposto conhecimento, permitindo que esses lugares sejam sentidos de outros pontos de vista, a partir de novas conexões.

Acreditando em tais possibilidades, busquei, nesta pesquisa de mestrado, encontrar vieses para a educação pensando para além do lugar de ser professor, em ações onde não caibam certezas identitárias, pesquisando o processo formativo do professor através da invenção de si em *práticas da deriva*².

A prática da deriva foi proposta pelo grupo Internacional Situacionista, na França das décadas de 1950 e 1960. Partiam da ideia de que grupos de duas ou três pessoas se lançassem num deslocamento urbano para além do passeio, renunciando aos motivos de caminhada, apenas deixando-se levar pelas solicitações do terreno e os encontros que a ele correspondem (DEBORD, 1958).

Nessa prática, o sujeito se propõe a desvincular-se dos significados que, muitas vezes, o impedem de perceber o cotidiano tal como ele se apresenta no instante vivido; acreditando

² **Praticar a deriva** é perceber o que movimenta a própria vida no instante vivido, a partir dos lugares onde nos vemos e nos colocamos enquanto nos deslocamos pela cidade.

conhecer os espaços por onde circula, tem-se a tendência a ignorar os detalhes que os fazem diferentes a cada nova experiência. É como a duração de Bergson, nas reflexões de Deleuze (1999), que sendo simples, indivisível, se diferencia sem por isso deixar de ser o que é, dando-nos a impressão de que estamos revendo as mesmas imagens nos mesmos lugares, quando na verdade nem as imagens nem os lugares e nem nós mesmos continuamos iguais, já trazemos novos sentidos para a existência, nos diferenciamos para além da própria matéria visível. É nessa concepção que podemos considerar a impossibilidade de dotarmos de significados únicos as imagens com as quais nos deparamos ao longo das derivas. Martins (2008, p.31) pontua que

significados não são substâncias aderentes, tipos de mensagem cifrada, inscrição ou tatuagem que acompanham e identificam a imagem. Imagem e significado dependem da condição vinculada ao modo como uma acepção, ideia, objeto ou pessoa se posiciona ou se localiza num ambiente ou situação. Significados não dependem da fonte que os cria, emite ou processa, mas de uma condição relacional e concreta, ou seja, da situação ou contexto no qual os vivenciamos. Construídos em espaços subjetivos de interseção e interação com imagens, os significados dependem de interpretações que se organizam e constroem em bases dialógicas.

Sendo assim, uma imagem, mesmo quando dentro de um mesmo contexto, não é percebida através dos mesmos significados, sua interpretação está sujeita aos modos como cada pessoa a percebe a partir de suas predisposições. A deriva permite novos olhares para o lugar-comum, para as identidades que fixamos nos lugares pelos quais passamos, possibilitando-nos repensar nossas ações como constantes aprendizagens e inventores do mundo. É produzir algo capaz de transformar uma localização em lugar dotado de sentidos; um ‘lugar-comum’, espaço banalizado, em ‘lugar comum’, espaço coletivo, e ao mesmo tempo propiciador de descobertas individuais.

A deriva surge como uma prática importante para minhas pesquisas por permitir o abandono de objetivos e metas pré-fixados, numa aproximação a diferentes contextos cotidianos, na tentativa de problematizar alguns preconceitos que impediriam o traçar de novas experiências em encontros com os lugares que vivemos enquanto professores. Se levadas para o processo formativo do professor, penso como essas relações com a deriva podem possibilitar, cada vez mais, pensar a profissão para além das políticas nela já calcadas, aproximando o professor de situações que antes, talvez, não o tivessem afetado.

Desse modo, invisti na possibilidade de uma pesquisa onde ações artísticas relacionais pudessem acabar se voltando para construções de subjetividades, de experiências visuais, mas

também corpóreas que conduzissem a construções sociais. Nas palavras de Guasch (2005, p.65) “lo fundamental de la vida es que la usamos para mirar a la gente, no para mirar al mundo, y además no sólo miramos a otros, sino que también somos mirados por ellos.” Esse processo de ver e ser visto é que faz com que a experiência, vista de modo artístico, não leve a perguntas e respostas prontas, mas a invenções construídas coletivamente, nunca dadas por acabadas.

Kinceler (2008) faz uso do conceito ‘arte relacional em sua forma complexa’ para descrever a realização de propostas artísticas que usam referentes da realidade, capazes de diluir os limites entre arte e vida cotidiana, complexizando a prática artística ao passo que junta unidade e multiplicidades. Para tanto, ele inter-relaciona o objeto de conhecimento e o seu contexto na produção de descontinuidades que permitam que as relações com o outro, com o próprio corpo e com os objetos e desejos possam ser praticados de uma forma diferente.

Em setembro de 2011, realizei, junto ao Grupo de Pesquisa em Arte: Momentos-específicos, com outros dois artistas de Santa Maria, RS, uma proposta em arte relacional chamada ‘Despadrões de Cultura’, a qual continha inúmeros fragmentos de imagens da cidade, registradas em deriva, onde fotografávamos tanto lugares facilmente reconhecíveis pela população santamariense, quanto pequenos detalhes percebidos por nossos olhares atentos.

Esses registros continham imagens de detalhes da arquitetura, de trabalhadores que encontrávamos em nosso trajeto pela rua, de rachaduras no chão, no teto e nas paredes, de repetições de formas intencionais ou aleatórias, de artesanatos, de grafites, de vestígios da ação humana em ruínas.



Imagem 1: Intervenção Despadrões de Cultura (2011)
Fonte: Arquivo da Pesquisadora

Na Casa de Cultura, recortes desses registros estavam à disposição do público para que o mesmo os colasse na parede, sem seguir um padrão azulejar, mas criando novas narrativas pela união de diferentes fragmentos. Era a reinvenção de nossas seleções pelas seleções e organizações do público, que recombina imagens dando a elas sentidos bastante pessoais, por vezes relatados oralmente.

O trabalho acabaria quando acabassem os papéis, sem a necessidade de ser percebido esteticamente como completo, mas permitindo uma continuidade pelo olhar de quem chegasse até esse espaço depois que a ação acabasse. Algumas pessoas se detinham no significado das fotografias, outras nas linhas passíveis de continuidade entre as imagens, outras nos desenhos que se formavam na parede, outras apenas no ato de colar aleatoriamente. Alguns imergiam no trabalho por um longo tempo, querendo fazer visível sua parcela de produtor. Percebi, ainda, que quando nos afastávamos, pessoas antes distanciadas chegavam e participavam, perdendo, talvez, o medo de fazer algo errado sob nossos olhares. Pensei em minha atuação como professora, das vezes em que alguns estudantes escondiam algo ao ver que eu me aproximava, enquanto outros faziam questão de criar mil narrativas para explicar suas ações.

Em alguns momentos, perdíamos o controle do direcionamento do trabalho. A colagem ia se espalhando para extensões que não intencionávamos e com combinações que nem sempre gostávamos. Naquele momento, tínhamos tanto poder quanto as outras pessoas que participavam, dialogávamos sobre as nossas escolhas e elas sobre as delas, inclusive nos questionando pela ausência de determinadas referências. Um rapaz observa que não fotografamos nenhum campo de futebol, e lamenta ao constatar que estes sejam tão escassos no espaço da cidade.

Falo de um trabalho artístico por ter sido algo significativo no desenvolver de minha subjetividade, poderia, com essa mesma experiência, estar falando sobre educação, sobre como ensino e aprendo no ato da docência, inventando conhecimentos e coletividades que não visem a uma finalização (obra acabada), mas à abertura para novas invenções do saber e de si.

Considerando a deriva como uma possibilidade de lançar-se em deslocamentos cotidianos sem as amarras dos preconceitos acerca dos lugares, trabalho numa perspectiva onde a exploração dos espaços nos quais convivemos diariamente, seja em nossas práticas profissionais ou não, pode fazer com que vivamos a escola com os corpos desvencilhados das amarras dos papéis ocupados dentro dela, buscando praticar e inventar os espaços e a nós mesmos a cada experiência vivida. Nessa pesquisa-deriva, adotada como posicionamento metodológico, exploro diversos espaços já conhecidos (autores, conceitos, experiências artísticas...), mas buscando experimentá-los como algo novo, com novas combinações, novas experiências, explorando aquilo que há para ser explorado no momento vivido. Realizando derivas, individuais ou coletivas, no espaço social, diálogo sobre subjetividades nas relações entre pessoas, lugares e coisas, aprendendo sobre nossos lugares enquanto professores a partir de trocas, de aprendizagens mútuas em situações desvinculadas de atos formalmente educativos.

De devires porvir

Entre derivas e invenções acredito que pensar o processo formativo do professor implica investir em possibilidades, ainda que provisórias, sendo elas devires, de construções de subjetividades a partir de experiências sociais, promovendo criações que potencializem outros sentidos além dos significados profissionais de ‘ser professor’, onde a docência possa se construir nas relações com o mundo, a partir das escolhas, acasos, agenciamentos e encontros.

A deriva praticada por professores, em minha pesquisa se manifesta partindo do pressuposto de que produzir arte é inventar mundos possíveis, desde a consideremos uma ‘arte’ desvinculada das concepções artísticas canônicas dos sistemas museológicos. Pensar o processo formativo do professor enquanto invenção de mundos é estar aberto às incertezas, e disposto a tirar proveito da náusea para investir em outros modos de conduzir a ação docente.

Como somos afetados ao longo das derivas, por quais imagens, objetos ou acontecimentos e em que discussões isso implica não é algo que possamos prever de antemão, especialmente quando abandonamos o fardo de ‘ser especialistas’, protegidos na segurança dos conhecimentos profissionais. Algumas coisas nos afetam, outras nem tanto, outras sequer notamos passar diante de nossos olhos. Grafites, arquiteturas, pessoas, animais, cores, vitrines, plantas, vida, morte, movimentos, fissuras são encontrados pela cidade quando andamos em deriva por ela e, independentemente de ser arte ou não, são imagens passíveis de reinvenção, assim como o ‘ser professor’ que atravessamos em nossas vidas. Os modos como cada professor se compõe nesses atravessamentos são o que diferencia a estaticidade de uma profissão, da dinâmica de uma ‘vida’ profissional, que por ser vida, já é movimento.

Referências

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In **Revista Brasileira de Educação**. n. 19, Jan/Fev/Mar/Abr, 2002. pp. 20-28.

CLARETO, Sônia Clara. Como alguém aprende a ser professor? Políticas cognitivas, aprendizagem e formação do professor. In **Formação de Professores, Culturas: desafios à Pós-graduação em Educação em suas múltiplas dimensões/** Helena Amaral da Fontoura e Marco Silva (orgs.). Rio de Janeiro: ANPEd Nacional, 2011. pp.50-6.

CORAZZA, Sandra Mara. **O docente da diferença**. In Revista Periferia/FEBF. Uerj, vol.1, nº 1, 2008. Disponível em http://www.febf.uerj.br/periferia/index_files/Page892.html [Similar](#). Acesso em 31 de janeiro de 2012.

DEBORD, Guy. **Teoria da Deriva**. In Revista Internacional Situacionista, nº 2, 1958. Disponível em <http://www.midiaindependente.org/pt/blue/2006/03/348635.shtml>. Acesso em 18 de outubro de 2010.

DELEUZE, Gilles. **Bergsonismo**. São Paulo: Ed.34, 1999.

_____. **Conversações**. São Paulo: Ed.34, 2006.

_____. **Nietzsche e a Filosofia**. Lisboa: Ed.70, 1987.

GALLO, Sílvio. **Deleuze & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

GUASCH, Anna Maria. Doce reglas para una nueva academia: la nueva Historia del arte y los estudios audiovisuales. In BREA, José Luis. **Estudios Visuales: la epistemología de la visualidad en la era de la globalización**. Madrid: Ediciones Akkal, 2005.

GUATTARI, Félix. **As três ecologias**. Campinas: Papirus, 1999.

KASTRUP, Virgínia. **A Invenção de si e do mundo**. Uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. Políticas cognitivas na formação do professor: o problema do devir-mestre. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 93, 2005, pp. 1273-1287. Acesso em 23 de janeiro de 2011. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

KINCELER, José Luiz. As noções de descontinuidade, empoderamento e encantamento no processo criativo de “vinho saber”– arte relacional em sua forma complexa. In **Anais do 17º Encontro Nacional da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas Panorama da Pesquisa em Artes Visuais (Anpap)**. Florianópolis: 19 a 23 de agosto de 2008.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. Arte contemporânea, inquietudes e formação estética para a docência. In **Anais do XX Encontro Nacional da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas (Anpap)**. Rio de Janeiro: 26 de setembro a 1º de outubro de 2011.

_____. **Docência artista: arte, estética de si e subjetividades femininas**. Tese de Doutorado. Porto Alegre: UFRGS, 2005.

MARTINS, Raimundo. “Das Belas Artes à Cultura Visual: enfoques e deslocamentos”. In MARTINS, Raimundo (Org.). **Visualidade e Educação**. Goiânia: FUNAPE, 2008. pp. 25-35.

NIETZSCHE, Friedrich. **A Gaia Ciência**. São Paulo: Editora Martin Claret, 2004.

ONATE, Alberto Mates. **Entre eu e si ou a questão do humano na filosofia de Nietzsche**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2003.

ROLNIK, Suely. **O Mal-estar na diferença**. Psicanálise. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, n. 3, p. 97-103, 1995.

SARTRE, Jean-Paul. **A Náusea**. 8ª Edição. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1994.

VIEIRA, Ariel D. **A vida como obra de arte: ética em Nietzsche?** Monografia apresentada para conclusão da disciplina de Ética Profissional no curso de Psicologia da Universidade Estadual Paulista. Novembro, 2008.