

# Curricularte: experimentações pós-críticas em educação



Gilcilene Dias da Costa

**RESUMO – Curricularte: experimentações pós-críticas em educação.** Este artigo tem como objetivo afirmar a arte como fenômeno estético e motor da criação do *novo* na educação. Em seu conjunto, o texto expressa as ideias que moveram a realização de uma atividade de experimentação artística, de caráter ensaístico e conceitual, que conjugou os elementos da arte com as teorizações pós-críticas do currículo. Os aportes teóricos pautados no pensamento estético-filosófico de Nietzsche e Deleuze embasaram a ideia de um *espírito artístico* na educação avesso à rigidez tradicional das formas de aprender, ensinar, avaliar. A opção metodológica por práticas pedagógicas de experimentação artística culminou na construção performática de um *Curricularte* gestado na confluência da arte com o currículo, dimensão corpórea que liga *saber e sabor*, arte antropofágica movida pelo desejo de criação do novo na educação.

Palavras-chave: **Currículo. Arte. Experimentação. Criação.**

**ABSTRACT – Curricularte: post-critical experimentation in education.** This paper's objective is to defend art as an esthetic phenomenon and as an engine for innovation in education. The text, expresses the ideas that led to the realization of artistic experimentation activity of essayistic character and conceptual, that combined art elements with post-critical curricular theories. The theoretical contributions of the esthetic-philosophical thought of Nietzsche and Deleuze have favored the idea of an *artistic spirit* in education contrary to the inflexibility of traditional forms of learning, teaching and evaluating. The methodological choice of teaching practices based on artistic experimentation culminated in the performative construction of *Curricularte*, created through the confluence of art with the curriculum, a corporal dimension linking *knowledge and flavor*, anthropophagic art inspired by the desire to create something new in education.

Keywords: **Curriculum. Art. Experimentation. Creation.**

## Saber e Sabor

Tem se tornado um lugar comum na educação protestar contra as formas tradicionais de ensinar e de avaliar os conhecimentos e as aprendizagens dos alunos, sob a alegação de que os processos pedagógicos escolares estão cada vez mais desprovidos de vida e de arte, mergulhados que estão no fazer *tarefeiro* de todo dia. Não obstante, a cena tende a se repetir: professores limitados a reproduzir antigos métodos de ensino e avaliação (tais como a reprodução mecânica de roteiros, planos de aula, mimeógrafos sem vida e sem inovação); alunos e crianças, desde bem cedo, apartados de seu espírito artístico, alegre, curioso, inventivo são conduzidos para a rigidez do cumprimento do dever, de tarefas e horários desprezíveis.

Definitivamente, a contar pelos moldes tradicionais com que a escola moderna costuma ensinar, é muito provável que no interior de seus muros se petrifique uma educação sem apetites, desejos e sonhos, sendo possível que ela própria se converta em apatia e inércia de ensinar e aprender, onde professores e alunos são impelidos a se reunirem em torno de um trabalho *tarefeiro* e sem sabor, restrito a alguma finalidade mercadológica no presente ou no futuro.

Na tentativa de saltar para fora desses *sulcos costumeiros* da educação – para falar numa linguagem deleuziana – e desse quadro reativo de queixas, desânimos e descontentamentos frente à educação de nossos dias, pomonos a fabular uma zona de enfrentamento no plano de uma contraeducação, chamando para o combate esse universo reativo de saberes e de práticas cristalizadas que assombam a educação.

O confronto entre o *velho* e o *novo* de uma tradição exige o empreendimento de novas táticas e estratégias de ação, bem como a utilização de outras armas distintas das habitualmente utilizadas pelo inimigo opositor, e, sobretudo exige, mais do que num sonho, uma postura de *passar ao ataque* – para falar numa linguagem nietzschiana – e combater o pessimismo da vontade com as armas da criação. Eis o desafio dessa contraeducação: realizar um trabalho de natureza artística inspirado no pensamento filosófico de Nietzsche e Deleuze, tentando articular, de modo visceral, *arte e currículo*, ficção e criação, saber e sabor, desejo de aprender e potência de saber.

Nesse sentido, o texto expressa a experimentação de um pensar artístico, de caráter ensaístico e conceitual, relacionado ao campo do currículo, com o propósito de articular as teorizações pós-críticas do currículo à perspectiva da arte em sua dimensão estético-criadora, a partir das contribuições de Nietzsche e Deleuze. A ideia consiste em afirmar não a presença da arte como componente curricular dos programas escolares (o que comumente ocorre nas políticas de educação e de currículo em geral), por considerar que essa reivindicação subordina a perspectiva da arte, melhor dizendo, a *independência* da arte como *variável* da relação à mera utilização de estratégias pedagógicas no campo da educação. De modo contrário a essa busca utilitária pelo fazer artístico, a ideia

consiste em articular as variáveis *currículo* e *arte*, mantendo, ao mesmo tempo, a sua independência e a inseparabilidade necessárias para a composição de novos agenciamentos artísticos na educação. Nessa composição, currículo e arte irão formar os “centros de vibrações, cada um em si mesmo e uns em relação aos outros” (Deleuze; Guattari, 1997, p. 35) que farão ressoar as vozes desejanças por *um* currículo e por *outra* educação.

Isso posto, cabe interrogar: Como requerer a arte como *presença* ou *espírito vivo* na educação sem incorrer na forte tendência à “utilidade” pedagógica ou à “reprodutibilidade” técnica de seus conceitos? Como ensaiar a perspectiva da arte em seus “blocos de sensações” (Deleuze; Guattari, 1997) sem, contudo, formatá-la ou limitá-la ao modelo disciplinar de estruturação curricular de ensino e avaliação? Como relacionar as diferentes linguagens e expressões em arte (plástica, visual, corporal, musical, teatral, poética, etc.) aos processos de construção de currículos e saberes no campo da educação? Como potencializar uma “Pesquisa do Acontecimento” (Corazza, 2007b) em educação, a partir do cruzamento entre os componentes conceituais das teorizações pós-críticas do currículo e os blocos de sensações no domínio da arte? Como articular a dimensão estético-criadora da arte aos domínios sedimentados da educação, de modo a embaralhar os códigos curriculares e implodir a ponte que leva à homogeneização do gosto estético numa sociedade onde impera a forte tendência à padronização dos modos de vida?

Face aos desafios levantados, o caminho se mostra desafiador. O movimento consiste em desenvolver um trabalho de experimentação artística no campo do currículo pautado na perspectiva da arte como *presença* ou *espírito vivo* capaz de desestabilizar a própria educação. Trata-se de um trabalho que se inscreve no avesso dos antigos modelos de ensino-aprendizagem e das concepções de currículo assentadas na rigidez tradicional das formas de ensinar e avaliar. O dinamismo criador desse pensar necessita, pois, de mãos artesãs e de ideias inventivas, tal a estética filosófica de Nietzsche e Deleuze em suas sedutoras rajadas de criação: Movimentos de uma singularidade estética impulsionados pela “fisiologia da arte” nietzschiana e pelos “blocos de sensações” deleuzianos, em inseparável relação. Arte apolínea e dionisíaca, impulsos artísticos conjugados em favor da vida e da criação. Arte experimental, performática, vibratória. Agenciamentos coletivos conjugados a blocos de sensações. Atravessamentos que passam entre o sensível e o imperceptível, entre o vivido e o vivível de *um* currículo. Ousadia de pensar e de viver a educação semelhante ao modo como um artista pensa e vive a sua arte, isto é, como pura indeterminação.

*Saber e sabor.* Combinação imanente dos elementos heterogêneos do currículo e da arte para formar o novo desse *um* currículo. Isto tudo orientado por alguma *Sapientia* no seu fazer: “nenhum poder, um pouco de saber, um pouco de sabedoria, e o máximo de sabor possível” (Barthes, 2004, p. 47). *Leçon* nos ensina que, para viver de novo, a educação necessita esquecer a historicidade do corpo e a finitude do tempo para lançar-se na infinitude do tempo *áion* – tempo sempre jovem – “serenojovialidade” (como a descrita por Nietzsche nos antigos gregos) – de onde se volta frequentemente *renascido* ao fazer-se novo de novo.

O método de construção desse agenciamento se faz pelo modo pergunta-problema (apetite, desejo) e não pelo modo resposta-solução (ingestão compulsiva das formas), e logo é o próprio método que se converte em um modo peculiar de fazer pesquisa combinando *saber e sabor*. Para esse pesquisar, mais vale um pensamento perplexo do que um pensamento apaziguado, um pensamento faminto do que um pensamento saciado. Importante é não desperdiçar a força de ter fome com o comer indigesto ou sem apetite; não fazer da força viva que é o desejo uma preocupação grosseiramente digestiva em prol de si mesmo. Ensinamentos de uma educação antropofágica em favor da vida e da criação.

Nietzsche, com sua “arte da ruminância”, nos ensina a espreitar os pensamentos e as ações e, junto deles, seus atos de bravura e coragem, de fraqueza e lassidão: “Ruminando, eu me pergunto, paciente como uma vaca: quais foram, afinal, as dez vitórias sobre mim mesmo?” (Nietzsche, 2000, p. 55). Por meio dessa arte, opera-se uma substancial transmutação do alimento em algo novo, suplemento necessário para a vida (alimento para o corpo e para o espírito). Arte da devoração de tipo novo: “arte trágica” a ser cultivada como “arte de si”: ao mesmo tempo, morte e renascimento, criação e destruição. Arte em cuja sabedoria não se faz senão por desejo e rebeldia, e para a qual o importante é juntar o desejo com a rebeldia, manter os olhos, a boca e os ouvidos apurados, deixar o pensamento alçar voos mirabolantes em suas rajadas de criação, romper a comodidade do pensamento para tocar na vida lá onde ela é mais sensível e fazê-la fremir e delirar até que eventualmente nasça aquilo que ainda não nasceu, mas pode vir a nascer dessa inusitada agitação.

*Educação antropofágica.* Uma educação de tipo novo, gestada por um exercício radical do desejo – desejo de aprender, potência de saber. Atitude transgressora da vida que torna manifesta à luz do dia o desejo mais audacioso da condição humana – a devoração. Educação como apetite renovado pela vida: *criação-alegre e destruição-alegre* dos valores que regem a educação. Educação ritualisticamente pautada no pressuposto primitivo da devoração: currículos e programas, conteúdos e objetivos, a fala doura e especializada devorada ao sabor do desejo; antigos territórios de caça do currículo deslocados ou mesmo desterritorializados numa espécie de geografia paradoxal. *Saber e sabor* de uma arte primitiva que é pura criação. Arte antropofágica ao modo tupiniquim: sentir fome pelo que não é seu, devorar outrem e seus possíveis transmutando-os no que é seu. Devoração como desejo, apetite, ímpeto, rebeldia. Deglutição como gosto, sofisticação do paladar, transmutação do alimento em algo novo, suplemento necessário para a vida.

## **Apolíneo e Dionisíaco – Forças Artísticas de um Currículo**

Nietzsche, pensador-artista, nos chega como aquele que intensificou a sua arte em um modo singular de fazer filosofia, primando pela liberação das forças do pensamento em suas vertigens de criação. Sua escrita subverte as formas argumentativas ou convencionais da clássica filosofia por sua *marca* ou *estilo*

*novo* de pensar e escrever por meio de aforismos, máximas, metáforas, sátiras, ditirambos, enfim, uma nova lira. Por certo, a filosofia de Nietzsche deveria cantar – e talvez não falar – pois é uma *nova alma* que ela canta; é um espírito artístico ou um canto de dança aquilo que sai da boca de Zarathustra, seu eterno inspirador.

A perspectiva nietzschiana da arte como fenômeno estético e *justificação* plena do mundo e da vida desencadeou uma “fisiologia da arte” entendida como manifestação corpórea e imanente do fenômeno estético, e solapou os “desprezadores do corpo”, os que crêem em esperanças ultra-terrenas. Para Nietzsche, somente a arte configura o caminho que torna, ao mesmo tempo, a vida e o mundo justificáveis. Nas palavras do filósofo: “*só como fenômeno estético podem a existência e o mundo justificar-se eternamente*” (Nietzsche, 1999, p. 47).

No tocante ao fenômeno do *apolíneo* e do *dionisíaco* na filosofia de Nietzsche, talvez o ponto de interrogação do filósofo esteja no questionamento do “valor da existência” que os gregos atribuíam ao sentido do trágico como *necessidade*. Isto porque, entre os gregos da melhor época, o mito *trágico* sempre teve uma natureza ambígua, expressando não apenas a busca por um “anseio de beleza” como também a busca por um “anseio do feio” em que o limite entre ambos não ficava estabelecido. Dentre os vários questionamentos sobre o “valor” do trágico para os gregos, Nietzsche interrogou: “Será o pessimismo *necessariamente* o signo do declínio, da ruína, do fracasso, dos instintos cansados e debilitados?” (Nietzsche, 1999, p. 14) – isto, para a hipótese de o trágico ter nascido por força de um pessimismo da vontade. Por outro lado, o filósofo continua a interrogar, numa segunda hipótese, sobre se o trágico teria nascido de “uma propensão intelectual para o duro, o horrendo, o mal, o problemático da existência, devido ao bem-estar, a uma transbordante saúde, a uma *plenitude* da existência?” (Nietzsche, 1999, p. 14).

Aquilo que certamente intrigou Nietzsche em sua busca pelo “valor” do trágico entre os antigos gregos, ainda hoje permanece incompreensível para nós, a saber: O que vem a ser o descomunal “fenômeno dionisíaco” e aquilo dele nascida, a tragédia? Do fundo obscuro dessa inquietação, pode-se extrair não um dualismo ou radical separação entre *o apolíneo e o dionisíaco* na obra de Nietzsche, muito menos uma reivindicação de primazia de um sobre o outro, mas sim, uma duplicidade das forças artísticas que engendram o aparecimento da arte como fenômeno estético em todos os tempos. Aos deuses da arte – Apolo e Dionísio – vinculam-se os impulsos artísticos de toda a natureza, conjugados em misteriosa fusão, sendo *o apolíneo* a arte do figurador plástico (a bela forma), e *o dionisíaco*, a arte não figurada da música (a embriaguez). Ora esses impulsos caminham em discórdia declarada ora em incitação mútua, engendrando sempre novas produções. Juntos eles irão compor o que Nietzsche chamou de “Uno-Primordial”, ou seja, um tipo de “harmonia universal” que não apenas unifica, concilia ou funde os impulsos um ao outro, mas os torna *um só*, em misteriosa fusão, “e nesse emparelhamento tanto a obra de arte dionisíaca quanto a apolínea geraram a tragédia ática” (Nietzsche, 1999, p. 27).

Seria esse o movimento de singularidade existencial das forças artísticas da natureza, e também do próprio homem, momento em que o artista e sua arte são revelados pelo frêmito da embriaguez que habita a própria arte: “Cantando

e dançando, manifesta-se o homem como membro de uma comunidade superior: ele desaprendeu a andar e a falar, e está a ponto de, dançando, sair voando pelos ares” (Nietzsche, 1999, p. 31). E eis o momento em que o homem, esse ser de existência duvidosa, torna a sua vida e o mundo *plenamente* necessários:

De seus gestos fala o encantamento. Assim como agora os animais falam e a terra dá leite e mel, do interior do homem também soa algo de sobrenatural: ele se sente como um deus, ele próprio caminha agora tão extasiado e enlevado, como vira em sonho os deuses caminharem. O homem não é mais artista, tornou-se obra de arte (Nietzsche, 1999, p. 31).

A união primordial do apolíneo e do dionisíaco é decorrente de um fenômeno segundo o qual as forças artísticas da natureza não podem manifestar-se em presença ou espírito: Apolo, o deus plástico, o deus onírico e também da medida e da bela forma, não pode viver sem Dionísio, o deus da música, da desmedida, da embriaguez, sob pena de, pela separação, ver-se decretada a morte da obra-de-arte. Isto porque, a *obra de arte*, o impulso apolíneo, só pode manifestar-se pelo *frêmito da embriaguez*, o impulso dionisíaco; por sua vez, a embriaguez dionisíaca só atinge a sua manifestação de fenômeno artístico por meio da arte apolínea. Trata-se, portanto, de uma misteriosa fusão que reúne os impulsos artísticos contrários da natureza em conflituosa relação.

Se, como em tempos antigos, o fenômeno dionisíaco continua inteiramente desconhecido e inimaginável para nós, a questão a ser considerada é: como *transfigurar a aparência* ou a *bela forma* do currículo por meio da *embriaguez* dionisíaca, do espírito artístico, sem, contudo, estagnar o momento da criação frente à tendência “utilitária” do fazer pedagógico? Ainda com Nietzsche, arriscamos (quicá) uma resposta: talvez o procedimento consista em ver o currículo com a ótica do artista, e a arte, com a da vida. Imprimir uma força de apresentação ao currículo, vindo a não mais conciliá-lo com o mundo da representação. Numa palavra, o risco consiste em perceber a emergência da Arte como *acontecimento*, pura manifestação, devir.

Tal pode ser a perspectiva da arte na educação: criar as condições de possibilidade para o surgimento do *novo* (mesmo que as rotas para isto sejam desconhecidas). Dar vazão ao desejo como uma flecha do anseio lançada à vertigem da criação. Arriscar viver uma experimentação artística em seu próprio risco e criação. Arte como espírito inquiridor, frêmito da embriaguez, delírio aventureiro à espreita do *novo* de um currículo. Arte como estética existencial, *espírito artístico*, desejo ou força que reúne “sangue, coração, fogo, prazer, paixão, tormento, consciência, destino e fatalidade que há em nós” (Nietzsche, 2001, p. 13). Arte como cultivo da sensibilidade estética (corpo e espírito), aprimoramento dos sentidos, das ações, do pensamento, por meio de novas experimentações. Arte como dimensão transfiguradora de realidades e sentidos, experimentação que propicia o transbordamento do ser e eleva o instante da criação à sua eternidade. Arte por meio da qual nos tornamos livres – *espíritos livres* – e como tais já não podemos agir de outro modo senão por um rigor e um questionamento radicais de nós mesmos. Arte que é também uma enfermidade e uma saúde – a convalescença – de onde “voltamos

*renascidos, de pele mudada*” (Nietzsche, 2001, p. 14), isto é, mais suscetíveis à alegria da criação. Arte que significa, enfim, deixar às margens o aprendido para arriscar viver no risco do aprender de novo, ou, simplesmente, *viver* de outro modo. Arte que diz: Basta, eu ainda vivo! Não quero para mim as verdades mortuárias da *boa* educação, muito menos a ilusão de que as tenho!

## **Pesquisar o Acontecimento**

Quando se trabalha com pesquisa *do currículo* na educação, é quase certo que as aspirações de partida do ato de pesquisar visem encontrar explicações, resultados, soluções cabíveis aos problemas educacionais no que diz respeito à organização do ensino e de outras atividades curriculares, isto é, uma pesquisa que forneça explicações sobre *a Teoria* ou *a Prática* do currículo e sobre como operar com elas. De modo contrário a esse procedimento investigativo, as pesquisas pós-críticas do currículo arriscam-se por caminhos incertos no ato de pesquisar, sendo que suas motivações partem não da busca de resultados e explicações sobre *o quê* da pesquisa, mas sim, das vicissitudes do desejo por novos modos de experimentação e criação – expressão singular do ato de fazer pesquisa como *acontecimento*. Assim, o pesquisar pós-crítico, ao mesmo tempo em que *pesquisa o acontecimento* na experimentação de um currículo é, também, por ele provocado, intrigado. E aquilo que emana como *acontecimento* na experimentação continua em aberto pela possibilidade de outras linguagens e pelas múltiplas possibilidades de responder às questões desse *um currículo*, sem pretensões a resultados verdadeiros ou definitivos.

Tal procedimento cria condições para que o/a pesquisador/a trabalhe não sobre o *Currículo*, com se fosse uma metáfora unificadora de um conjunto de currículos prestes a ser decifrado, classificado, agrupado em uma resposta unívoca. Mas, sim, enfatize a descoberta de *um currículo* como *uma* das possibilidades de respostas à multiplicidade de querer e questões que fazem do currículo um campo de investigação. Pesquisar o *acontecimento* de um currículo remete à utilização de um procedimento singular de investigação e criação do novo, pois, é do próprio ato de pesquisar que se seguem novas maneiras de pensar e de realizar este ser ficcional do currículo. Assim, para a “Pesquisa do Acontecimento” (Corazza, 2007b), os possíveis significados extraídos daquilo que um currículo expressa como linguagem e criação estão sempre alhures, suspensos, incompletos em suas semi-verdades, pois estas foram feitas ou fabricadas para durar apenas a eternidade do acontecimento que disparou sua criação – tempo *áion* da criação.

Fazer pesquisa do acontecimento nas confluências da arte com o currículo implica criar um procedimento informe, inacabado, passagem que atravessa o vivível e o vivido nos caminhos incertos da criação; implica admitir que a pesquisa pós-crítica não tem a pretensão de elaborar saberes para operarem como *verdades* em suas cátedras de conhecimento, bem ao contrário, os saberes que a pesquisa pós-crítica elabora são fabricados (tanto quanto a sua lin-



guagem) de modo parcial e não deixam de ser expressões singulares às criações e experimentações que os lançam como flechas de anseio para outras inquietações. Dito de outro modo, “a pesquisa pós-crítica é uma pesquisa de ‘invenção’, não de ‘comprovação’ do que já foi sistematizado. Sua principal contribuição é apenas a de ser aproveitável por outros/as pesquisadores/as, como uma ‘sementeira’ de sentidos imprevistos” (Corazza, 2001, p. 20).

Operar na penumbra do que não se sabe – eis a indeterminação do ato de pesquisar em educação. Orientados pela flecha do anseio nietzschiana, fomos levados a percorrer a imensa, longínqua e recôndita região da educação e do currículo “com novas perguntas, com novos olhos: “e isto não significa praticamente *descobrir* essa região?” (Nietzsche, 1998, p. 13). Certamente. Daí a importância do *método*, que, só se faz no próprio caminhar: Perseguir o problema com atitude e coragem. Perfazer o percurso com os olhos abertos, em todas as direções, importando menos moralizar o problema ou encontrar verdades e respostas, do que imprimir um tratamento agudo que o conserve ainda e sempre como *problema*. Levar ao cume a suspeita para arriscar – quem sabe! – uma afirmação.

Mantendo a atenção nas perguntas: “Afim de contas, o que *quer* um currículo?” (Corazza, 2001, p.20). O que um currículo *pensa* que ele é para querer alguma coisa? Quem é aquele que *deseja* no currículo: o que pensa, como vive, o que anseia, quais são seus desgostos e suas vontades? O trabalho ousou desafiar as próprias vozes do currículo e seus querereres, invitando-o ao combate e à re-significação. No combate, de um lado, *o currículo que temos*: ordeiro, enrijecido, especializado, inerte; de outro, *um currículo que queremos*: arteiro, fabuloso, desenraizado, inventivo. Em cena, apenas “as dez mil e uma expressões do rosto consideradas em estado de máscaras” (Artaud, 1999, p. 108), por meio das quais engendramos um *uso polívoco* da linguagem, isto é, um dizer não mais conferido a um *querer-dizer* ou a um significante, mas somente, a um acontecer das falas que se improvisam. Professora, alunos, crianças, personagens, fantasmas, devires... *Devir artista* de um currículo deslocado de sua própria história e, por isso, extemporâneo, intempestivo, desenraizado, desorganizado; expressão de forças e desejos, sonhos e fantasias entornados de um caldo como pura imaginação.

A utilização de conceitos e teorias pós-críticas do currículo, aliada ao repertório de idéias e provocações artísticas foram certamente basilares na consecução do trabalho; por meio deles, ensaiou-se a idéia da arte como sentido estético de *um* currículo, constituindo a linha de fuga que percorre os sistemas estratificados e homogeneizantes da sociedade e da educação de nossos tempos. Em seu desenvolvimento, o trabalho objetivou discutir e afirmar a *presença* da arte na educação em sua dimensão estético-criadora, fruição da sensibilidade estética e condição de possibilidade de construção de novos saberes e sensações artísticas em educação.

Pesquisar o acontecimento de *um* currículo significa, nessa perspectiva, não apenas indagar sobre o *querer* do próprio currículo, mas, sobretudo, descer às profundezas deste *ser falante* para escutar as vozes desejantes que o compõem como ser de linguagem e, por isso mesmo, ser fraturado pela própria linguagem.



O procedimento consiste em tornar *uno* o ser falante deste currículo e o espírito artístico que o move num campo de experimentações performáticas. Viver a arte como transbordamento dos limites disciplinares de um currículo significa conjugá-la a outros elementos do ensino num dinamismo de forças até a intensa profusão de ideias, desejos, sensações, pois, essa é a expressão de um modo singular de viver/estar/fazer/criar planos inventivos para recriar a educação.

Pesquisar/artistar um tipo inventivo de educação implica, ainda mais, reafirmar a responsabilidade do agir político da pesquisa pós-crítica em vista do favorecimento de espaços de formação voltados à *experimentação* artística de um currículo, concebido como a vívida expressão de formas singulares da sensibilidade estética e da criação do novo na educação. Do ponto de vista de sua tarefa política, “a pesquisa pós-crítica quer transformar o funcionamento da linguagem de um currículo, na direção de modificar as suas condições de enunciação, fornecendo-lhe planos infinitos de possíveis” (Corazza, 2001, p. 20).

### A Máquina-Currículo

A profusão de ideias e conceitos emanados do arsenal deleuziano foi decisiva para o desenvolvimento da pesquisa, que buscou interligar os vários componentes e linguagens do “plano de consistência” desse *um* do currículo aos “blocos de sensações” e “agregados sensíveis” da arte – bem ao modo como Deleuze & Guattari em *O Que é a Filosofia* (1991) atribuem relevância à arte como um campo de experimentações e “criação de conceitos”, destacando a maneira própria de “filosofar” da arte por meio dos *afectos* e *perceptos* que ela engendra em seus blocos de sensações. Por sinal, este é um aspecto diferencial no pensamento de Deleuze, em que a arte assume um patamar de criação de conceitos tanto quanto a filosofia e a ciência, respeitadas as suas especificidades. Isto torna possível estabelecer uma zona de equivalência entre campos distintos, mas plenos de interlocução. Assim, “criar afectos e perceptos é a maneira de ‘filosofar’ da arte. Criar conceitos é a maneira de ‘fazer arte’ da filosofia” (Silva, 2007, p. 12).

Da profusão de misturas entre os elementos do plano de consistência, resultou um composto heterogêneo de conceitos, ideias, linhas, rizomas, sons, cores, imagens, palavras, intervalos... Composição do próprio *plano de atuação* da pesquisa. A energia deste plano e desta pesquisa de experimentação provém de um arsenal multifacetado de linguagens e sensações colocadas em movimento na *máquina-currículo*, vindo a gerir novas composições e vibrações no campo da educação. Este, um plano governado não pela sisudez de um *Sujeito* com sua autonomia no pensar e sua lógica em estabelecer verdades totalizadoras *do Currículo* (mesmo porque esse *Sujeito* da consciência já se encontra fraturado em sua autonomia, efeito que é da própria linguagem que o engendra como seu derivado), mas sim, um plano povoado por uma multiplicidade de forças e devires, desejos e fantasias, uma necessidade irrevogável de criação do *novo* de *um* currículo com espírito artista.

Como se sabe, a filosofia de Deleuze é ela própria, criação, à medida que não se limita a reproduzir ou repetir as intuições de autores clássicos. Deleuze submete as verdades universais a uma crítica radical e à re-construção de conceitos. Por isso, ousamos tomar por empréstimo o procedimento deste filosofar deleuziano para compor a construção desse currículo. O procedimento consiste em fazer o currículo que temos passar, ao mesmo tempo, por uma crítica e uma clínica, no sentido de tomar a arte como linha de fuga (vontade afirmativa) frente aos sistemas estratificados e homogeneizantes da educação, porém, essa linha de fuga do desejo, que é a arte, não pode desembocar numa linha de morte (vontade niilista) e corroborar o próprio assassinio da arte e do currículo que queremos. Daí a necessidade de uma clínica (ou terapêutica social) capaz de transfigurar a fuga dos estratos em criação do novo, multiplicidade, devir.

Tal procedimento artístico necessita de uma alta dose de fetiche na construção do novo de um currículo. Fetiche já não entendido como falseamento do real, véu que mascara as relações sociais de produção deixadas ocultas no currículo, e para o qual se haveria de imprimir uma atitude crítica para desfeticizar o currículo no que nele há de enganador e dissimulador, revelando, assim, suas ideologias e interesses de dominação. De modo contrário à crítica social (sobretudo, a marxista e a freudiana), retornamos ao ponto originário dos significados primordiais do fetiche, isto é, ao seu primado material e espiritual, ao que ele tem de irrepresentável em sua constituição: feitiço, feitiçaria, fantasia da presença do objeto ausente; limite ambíguo entre sonho e fantasia, delírio e realidade, genuíno e ilegítimo em seu acontecer.

Silva nos mostra a maleabilidade dessa ambiguidade do fetiche: “Por sua própria índole – escorregadia, manhosa, arteira, lúdica – o fetiche, como a crítica cultural, navega contra a corrente, contra o estabelecimento e contra a ortodoxia” (Silva, 2001, p. 72-73). E se já não estamos do lado da lucidez e da razão tentando separar o verdadeiro do falso, o legítimo do ilegítimo, num mundo enlouquecido por suas misturas e profusões de sentidos, então, seria o caso de utilizar a metáfora do fetiche para analisar e pensar um currículo como arte e criação. Afinal das contas, “num mundo tão estreitamente controlado, o fetiche, sempre inapreensível, sempre inalcançável, sempre excedente, pode ser, talvez, o último recurso da crítica cultural” (Silva, 2001, p. 73).

Desse modo, cabe a este trabalho restituir positivamente a matriz originária do fetiche como feitiço, fantasia, imprimindo uma alta dose de desejo e sedução ao currículo que queremos. Com isso, quer-se dizer que o currículo é muito mais misterioso e indeterminado do que pensamos, sendo necessário aprendermos a conviver com nossos próprios fetiches e desejos (já que a escola tem sido uma máquina-órgão desfeticizante empenhada em produzir uma educação por apatia e obrigação).

Embaralhados nos meandros de nossos fetiches podemos construir paisagens de um tempo-outro para um currículo, paisagens habitadas por seres híbridos com suas múltiplas camadas. De dentro do véu do fetiche desse um currículo podemos vislumbrar não o “real” ocultado ou dissimulado pelos gri-

lhões da educação, mas sim, seus próprios anseios e invenções. E frente ao modelo iluminista de educação, para o qual, na visão de Silva (2001, p. 105), “inventar, fabricar, criar são atividades menores frente às atividades de revelar, de descobrir, de fazer aparecer”, podemos fabricar um *currículo como fetiche* confabulando estratégias de subversão dos tabus instituídos em favor do restabelecimento da ligação entre saber e sabor, fantasia e sensualidade, isto é, algo capaz de instigar o desejo por *outra* educação desde a sua nascente.

## Curricularte

Desejo. Eis um nome para o *um* de um currículo. Mas também poderíamos usar fetiche, fantasia, fabulação. Forças envolventes do movimento abissal da vontade em seu apetite de criação. No curso deste trabalho, *Curricularte* é a expressão que designa a dimensão estética da arte relacionada ao *um* do currículo. Arte experimental gestada por artifício de *saber e sabor*; desejo de aprender que é potência de saber. Gagueira da língua que suprime, por devoração, o determinismo do artigo *o* do currículo masculino, hegemônico e normativo, em favor de uma fusão visceral de seus elementos artísticos, espécie de *Uno-Primordial* (o apolíneo e o dionisíaco), em cumplicidade imanente. Modo singular de viver-ensinar-aprender, pensar-experimentar-criar em educação. Composição de forças e linhas de *um* currículo, fugas e capturas inventivas emanadas da alegre rebeldia da arte. Movimento que relaciona o sentido da arte à vida e à criação. Jogo de indetermináveis que se faz ao acaso dos encontros. Irrupção que move o espírito artístico em direção ao novo, ao desconhecido e a novas experimentações.

Os atos desse *um* currículo se fazem por meio de um deslocamento espaço-temporal e uma *impostura* que desorganiza o organismo curricular operante nos sistemas de ensino. Uma teatralidade que atravessa e restaura a existência e a vida no fazer artístico da educação: currículo-ato, currículo-carne, currículo-máscara. Teatro de experimentação. Teatro de apresentação. Nada além de apresentação, pois enseja a *singularidade* de um currículo no que ele tem de irrepresentável. Teatro de interlocução. Nem amo nem escravo do que diz ou faz. Apenas derivado e efeito da linguagem ou da cena que o engendrou.

A *máquina de guerra* desse *um* currículo dispara, colocando em funcionamento um arsenal criativo de forças e ideias artísticas contrárias às formas e aos modelos estabelecidos de fazer educação. Repertório de ideias e elementos construídos em meio à fermentação de conceitos: criação, experimentação, invenção. *Curricularte*. Expressão desejante dos elementos artísticos conjugados no pensar-fazer-artistar a educação. Arte gêmea manifesta, simultaneamente, pelo ofício do figurador plástico – o apolíneo do currículo – e pelo frêmito da embriaguez não figurada da música – o dionisíaco da arte. Fusão ficcional dos elementos expressando o devir artístico do que pode um currículo: a arte apolínea de um currículo revelada pelo frêmito da embriaguez dionisíaca.

Talvez uma música seja o *novo*, ou então, um canto de dança, a dança dionisíaca: delírio e embriaguez a sacudir a bela forma do currículo em todas as

direções. Uma arte trágica conjugada pelos impulsos artísticos da natureza, o apolíneo e o dionisíaco. *Serenojovialidade* do espírito em suas rajadas de criação. Liberação das forças artísticas, primordiais e indestrutíveis, em sua unidade *produtiva*. Música dionisíaca a conduzir o pensamento ao alcance da arte, a arte ao alcance do pensamento. Pois, assim como Nietzsche, exigimos que nos cantem um cântico novo. Cultivo da sensibilidade estética e da criação para o novo, o extemporâneo, o excepcional. Esforço de elevação de si e superação dos antigos temores que assombram a educação desde um *além-mundo*. Fidelidade à terra. Fidelidade ao existir de uma educação fabricada *neste* mundo. Afirmção da vida e do mundo em toda a sua tragicidade. Aspiração ao novo nas trincheiras do humano com o inumano – dado o não esgotamento dos limites e das possibilidades de criação.

A inusitada agitação entre o velho e o novo de um currículo – artimanha que expõe a nudez do vivível e o saber-fazer de todo o dia – lança a todos a vertigem da criação. Em cena, uma profusão de gestos, movimentos, cores, sons, imagens, falas, formas, danças, intervalos... Paisagem heteróclita de um currículo como pura fermentação. Tempo *áion* da criação. *Devir artista* das vozes de um currículo prefigurado em desejos, sonhos, fantasias. *Curriculararte*. Expressão das singularidades sensíveis e dos construtos ficcionais de um currículo desejado ao avesso da figuração do que se tem. Liberação das forças dionisíacas da arte e transfiguração da bela forma apolínea do currículo. Experimentação artística gestada no encontro e na profusão de ideias e sensações entre um currículo desejante e a sua arte. Dimensão do sensível que liga *saber e sabor*.

A arte antropofágica movida pelo desejo e pela devoração cria o *novo* na educação. O movimento da devoração consiste em suprimir o determinismo do artigo *o* do currículo masculino, proporcionando uma atmosfera de leveza e ficção na gramática do *Curriculararte*. A indeterminação desta fusão deixa entrever o pluralismo das vozes que compõe o *um* do currículo como “ser falante”, dotando-o de fantasias e delírios. A hipótese do currículo como “ser falante”, sinalizada por Corazza (2001), favorece a fabulação de mundos e realidades distintas em letras, sons, cores, formas até então impensados no interior dele mesmo. A presença das múltiplas vozes desse *um currículo* certamente engendra um imaginário letárgico de um tempo-antigo (mas plenamente presente na educação de hoje), cuja demarcação de normas, regras, horários, rituais, disciplinas, conhecimentos e deveres aprisionam o currículo em suas próprias grades, impedindo o espírito artístico de manifestar-se em sua embriaguez e criação.

Isso ocorre porque, como ser de linguagem e ser fraturado pela própria linguagem, o currículo carrega as incertezas e desventuras dos que habitam o seu subsolo, mas, ao mesmo tempo, torna possível viver no sonho e na fantasia, realizando-se neles. Pela indeterminação é possível entrever o velho demônio do conhecimento, com suas vestes antigas e pesadas, posando de fantasma e tentando empreender o seu dispositivo poder-saber-verdade: uma linguagem cifrada que ele utiliza para manter os sujeitos dóceis e separados do espírito artístico pela inércia do fazer rotineiro de todo dia. Por isso, muitas vezes é necessário exorcizar esse demônio da

verdade com o seu indesejável *eu penso, eu sei*. E, contrariamente, ao ser falante desse *um currículo*, imprimir o pluralismo de um *nós* desejante e heterogêneo, sem deixar subsumir a singularidade da experimentação de cada ser em sua inventividade e criação. Risos, delírios, jogos, cores, sons, formas, histórias, crônicas, paródias, rimas, hinos, fetiches, fantasias, teatro, dança, música, poesia, gritaria, alegria... Bálsamo fabuloso de um viver inventivo, recriando nos palcos do *Curricularte* o existir criativo da própria educação.

### **Flechas de Anseio...**

Reiterando o entendimento de que “o Acontecimento a ser pesquisado é um dinamismo criador – que permaneceria imperceptível se tentasse ser investigado pelos canais habituais da tradição” (Corazza, 2007b, p. 72), a pesquisa de “um currículo” – *Curricularte* – não pretende constituir uma busca pela essência (obviamente inexistente) do que “é” esse currículo, e sim, perceber “o que se passa” nesse *novo* de um currículo: forças, devires, linhas, rizomas, diagramas, canais, fluxos, cortes, fugas, passagens, adjacências, desestratificações... Experimentar a arte como fenômeno estético nos atos de criação de *um currículo* é, nos termos desse pensar, uma forma de livre expressão singular do fazer artístico nas dobras da educação.

Sabemos que a arte é um espírito inquiridor e artífice que liga, por meio da *experimentação* estética, o vivido e o vivível, como puro *acontecimento*. Intempestiva e extemporânea, ela habita o tempo *áion* da criação – morada do *devir* – povoamento das intensidades, multiplicidades, sensações, forças, criações. E é como acontecimento que ela atinge o patamar de uma singularidade como marca e *ecceidade* em cada indivíduo ou sociedade, tempo e lugar. Jamais limitada aos aspectos cognitivos, intelectuais ou racionais do gosto estético ou da criação humana, por meio dela nos deleitamos em pura satisfação e entrega, sem a necessidade de pesar a experiência por uma finalidade exterior ou determinante, uma busca utilitária ou um fim. A experimentação artística, quando livremente vivida, propicia o desenvolvimento do pensamento crítico tanto quanto da sensibilidade, da fantasia, da imaginação.

Experimentar a arte como fenômeno estético na educação implica, sobretudo, liberar os sentidos e a sensibilidade corpórea para fruir, imaginar, perceber, questionar, criar, transfigurar realidades. Implica, também, desenvolver a capacidade de resistência frente aos assombros de uma educação concebida como lugar ordenado e compassivo, restrito à *utilidade* de técnicas do fazer artístico, ou tornada mero adereço disciplinar dos currículos escolares. Assumindo a perspectiva nietzschiana da arte como um *fenômeno estético* capaz de justificar e tornar possível a vida e o mundo, entendemos que a *embriaguez dionisíaca* (amplamente banida dos cenários educativos) necessita constantemente renascer no ser de *um currículo*, pois isso é o que favorece os processos de criação e destruição das antigas formas de aprender, ensinar, avaliar em educação.

No seu saber-fazer a educação, o *professor-artista* pode ser a figura cuja disposição se coloca em condições de promover a abertura ao *novo*, sem a preocupação obsessiva por um trabalho de enquadramento (trans-inter) disciplinar. Nesse artista, mais vale o feixe das relações que se passa nessa construção entre arte e educação, professor e aluno, e as flechas que se lançam ao acaso nessas construções. Instigar a curiosidade artística dos educandos, valorizar o modo singular como cada um se lança a construir sua arte, constitui algumas das tarefas que acercam o ofício do *professor-artista*, sendo que ele próprio busca constantemente romper com os modelos imitativos de ensino e avaliação que subjagam a arte ao seu fim mais torpe. E, seguramente, um dos maiores desafios do *professor-artista* consista em manter *viva* a arte como espírito inventivo, pois, caso contrário, o não cultivo dessa arte pode vir a decretar sua morte num momento em que o espírito não mais sentisse a necessidade de apresentar a si mesmo formas exteriores de provocação e invenção.

*Recebido em dezembro de 2009 e aprovado em abril de 2010.*

#### Notas

1. O presente trabalho é decorrente de atividade de ensino da disciplina Teoria do Currículo, desenvolvido junto a Turma de Pedagogia 2008 – Intensiva, do Campus Universitário de Altamira/UFPA, durante o mês de julho do ano de 2009. A ideia da afirmação de uma natureza artística e antropofágica como motor da criação do *novo* na educação encontra-se desenvolvida no escopo de minha Tese de Doutorado intitulada: “Trilogia Antropofágica: a educação como devoração”, defendida e aprovada no PPGEDU/UFRGS em 2008, com orientação do Prof. Dr. Tomaz Tadeu da Silva.
2. Agradeço carinhosamente aos alunos e alunas da Turma de Pedagogia 2008 – Intensiva, do Campus Universitário de Altamira/UFPA, pela entrega afetiva na realização do trabalho e por instigarem a elaboração deste artigo.

#### Referências

- ARTAUD, Antonin. **O Teatro e seu Duplo**. Tradução de Teixeira Coelho. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- BARTHES, Roland. **Aula**. Tradução e Posfácio de Leyla Perrone-Moisés. 12. ed. São Paulo: Editora Cultrix, 2004.
- CORAZZA, Sandra. **O que quer um Currículo?** Pesquisas pós-críticas em educação. Petrópolis: Vozes, 2001.
- CORAZZA, Sandra. O que Deleuze quer da Educação? **Revista Educação** - Volume 4 - Especial Deleuze Pensa a Educação, São Paulo, Editora Segmento, p. 16-27, 2007a.
- CORAZZA, Sandra. Para Pensar, Pesquisar e Artistar a Educação: sem ensaio não há inspiração. **Revista Educação** - Volume 4 - Especial Deleuze Pensa a Educação, São Paulo, Editora Segmento, p. 68-73, 2007b.

COSTA, Gilcilene Dias da. **Trilogia Antropofágica**: a educação como devoração. Tese de Doutorado. Porto Alegre: UFRGS/PPGEDU, 2008.

DELEUZE, Gilles. **Crítica e Clínica**. Tradução de Peter Pál Pelbart. – SP: Ed. 34, 1997.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a Filosofia?** Tradução de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. 2 ed. – São Paulo: Ed. 34, 1997.

NIETZSCHE, Friedrich. **O Nascimento da Tragédia ou Helenismo e Pessimismo**. Tradução, notas e posfácio de J. Guinsburg. – São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

NIETZSCHE, Friedrich. **A Gaia Ciência**. Tradução e notas de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das letras, 2001.

NIETZSCHE, Friedrich. **Assim Falou Zaratustra**: um livro para todos e para ninguém. Tradução Mário da Silva. – RJ: Civilização Brasileira, 2000.

NIETZSCHE, Friedrich. **Genealogia da Moral**: uma polêmica. Tradução, notas e posfácio de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O Currículo como Fetiche**: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Tinha Horror a tudo que Apequenava... [Deleuze: biografia intelectual]. **Revista Educação** - Volume 4 - Especial Deleuze Pensa a Educação, São Paulo, Editora Segmento, p. 6-15, 2007.

Gilcilene Dias da Costa é professora de Currículo e Didática da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém, Pará. Possui Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará (1998), Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2003) e Doutorado em Educação também pela UFRGS (2008).

E-mail: costagilcilene@gmail.com



