
CURRÍCULO E ARTE: confluências Nietzsche-Deleuze

INTRODUÇÃO

O texto parte de uma problematização sobre as formas tradicionais de ensino e organização do currículo escolar (em geral pautadas na reprodutibilidade de métodos e técnicas de ensino e organização) buscando, contrariamente, pensar uma contraeducação capaz de combater o pessimismo da vontade com as armas da criação. O desafio consiste em articular, de modo visceral, *arte e currículo*, sabor e saber, desejo de aprender e potência de saber com vistas à criação do novo em educação.

Em seu escopo, o texto estabelece uma interlocução entre as teorizações pós-críticas do currículo e a perspectiva da arte em sua dimensão estético-criadora, partindo das contribuições do pensamento estético-filosófico de Nietzsche e Deleuze. A ideia consiste em afirmar a arte como fenômeno estético transfigurador da educação, cuja *presença* seja capaz de transpor os limites disciplinares impostos aos currículos e programas de ensino (os quais em geral restringem o componente da arte à mera “utilidade” do fazer pedagógico), abrindo espaço para a criação do novo e de uma inventividade artística em educação. Almeja-se, mais intensamente, que a perspectiva da arte alcance a dimensão existencial de *justificação estética* do mundo e da vida – para falar em termos nietzschianos – e assegure sua *independência* como *variável* da relação pedagógica (arte e currículo) – para falar em termos deleuzianos – transgredindo o uso habitual que dela fazemos em intermináveis atividades pedagógicas adornadas para “enfeitar” o cumprimento de programas de ensino desprovidos de vida e desejo no campo da educação.

Contrariamente a essa busca “utilitária” pelo fazer artístico, propõe-se uma articulação entre as variáveis *currículo* e *arte*, ao mesmo tempo resguardando sua independência e assegurando sua inseparabilidade necessária para a composição de novos agenciamentos artísticos em educação. No jogo da criação do novo, currículo e arte serão os catalisadores dos “centros de vibrações, cada um em si mesmo e uns em relação aos outros” (DELEUZE; GUATARRI, 1997, p. 35) que farão ressoar as vozes desejantes por *um* currículo e *outra* educação.

O movimento consiste em promover trabalhos de experimentação artística em educação, com foco no currículo pós-crítico¹, partindo da perspectiva da arte como *presença estética*: arte

¹ A expressão “currículo pós-crítico” está sendo utilizada como uma perspectiva de currículo desenraizado e descentralizado frente aos paradigmas educacionais modernos assentados nas noções universalistas de sujeito, poder e verdade. A perspectiva pós-crítica de currículo vem a ser um desvio, uma bifurcação que se distingue do paradigma crítico (de juízo) da educação. Podemos dizer que a noção de currículo pós-crítico é alimentada pelo “agridoce prazer

como transfiguração do belo e do grotesco; arte como transgressão ao universo instituído de saberes-práticas-sujeitos; arte como criação informe/anômala do novo-incerto-desconhecido. Tudo é uma questão de movimento: *criação-alegre e destruição-alegre* (como para Nietzsche a propósito dos gregos da melhor época).

Recrutar/reinventar a educação por outros modos de fruição artística, um misto de saber e saber (como para Barthes) implica multiplicar os blocos de sensações que atravessam os domínios da arte até o seu transbordamento para as relações educativas, convertendo, por exemplo, um texto de leitura em *texto de prazer* (BARTHES, 2006) com suas impressões/reações plenamente sentidas no corpo de quem nele interage em êxtase de dor/prazer. Recrutar/reinventar o currículo por outros modos de fruição artística implica fazer dançar o corpo/conhecimento historicamente enrijecido, por meio de movimentos descontínuos e desordenados, acrobacias e piruetas que desconhecem os limites do que pode o corpo/pensamento e por isso são capazes de romper com a gravidade disciplinar que comanda a marcha (fúnebre) dos saberes instituídos e amortizados, liberando corpos e mentes para a arte do jogo e a leveza da dança como caminhos da criação artística em educação.

O dinamismo criador desse pensar necessita, conquanto, de mãos artesãs e ideias inventivas, tal a estética de Nietzsche e Deleuze em suas rajadas de criação. O movimento do texto devém, portanto, de uma singularidade estética impulsionada pela “fisiologia da arte” nietzschiana e pelos “blocos de sensações” deleuzianos, em inseparável relação. Arte apolínea e dionisiaca, impulsos artísticos conjugados em favor da vida e da criação. Arte zombeteira ao espírito de gravidade dominante nos currículos rígidos da educação. Arte performática criadora de *agenciamentos coletivos*, atravessamentos de desejos e enunciações que perpassam o sensível e o imperceptível, o vivido e o vivível de um currículo. Ousadia de pensar e viver a educação semelhante ao modo como um artista pensa e vive a sua arte, como pura indeterminação.

DEVIRES CURRICULARES

Conceber um currículo em estado de *devir* implica, antes de tudo, admitir que as forças desejanter que o movem rumo à outra educação encontram-se em contínuo processo de criação e recomeço. A pergunta pela criação do novo e pelo recomeço da criação pressupõe o abandono às formas tradicionais de educação e uma abertura aos *clarões de intensidade* (DELEUZE;

da experimentação, do inesperado e do imprevisível” (TADEU, 2004) jardim do pensamento da diferença povoado por rizomas, linhas, multiplicidades, devires. Nessa acepção, o currículo vem a ser um campo de incertezas e uma abertura aos múltiplos modos de invenção e criação do novo em educação. Para maior detalhamento do pensamento da diferença do currículo, conferir na bibliografia deste trabalho: SILVA (2000), CORAZZA (2001), CORAZZA e TADEU (2003), CORAZZA (2006); CORAZZA; TADEU; ZORDAN (2004).

GUATARRI, 2002) que ofuscam a temporalidade e a espacialidade programáticas de currículo formal. No movimento da criação, o território do currículo se desfaz e se desterritorializa em espaços de virtualidades, um jogo de intervalos ou entretempos, um nascimento, uma relação, um limite, um devir. O devir desse movimento é, pois, o recomeço da criação.

Colocar um currículo em estado de *devir* implica, em igual medida, *entrega* ao jogo da criação. Jogo para o qual é preciso leveza, fantasia, inventividade, fugacidade (infantil) em oposição à operação de vigilância (adulta) das regras do jogo. Frente à imposição do currículo formal (adulto) que pouco cria e diverte é preciso liberdade e alegria (infantil) na criação.

A criança que joga (*aión*) é o emblema da criação: é temporalidade disjuntiva, entrega ao jogo, fugacidade na criação. Talvez seja “um rosto de areia” – como para Foucault – capaz de colocar em fuga a imagem petrificada do sujeito moderno em sua ambição à universalidade, ou, talvez seja uma música... a música dionisíaca, “um canto à vida” – como para Nietzsche – capaz de colocar para dançar o currículo pouco criativo e enrijecido pela moral. Segundo uma perspectiva nietzschiana, a criança que joga é inocência-jogo-esquecimento-acontecimento-nascimento-vidanova-novoser.

Protagonista de uma infância inventiva, a criança que joga é o emblema da criação e ao mesmo tempo fratura do sujeito preso à resignação da vontade. Contrariamente ao peso da ilusão em uma infância “ideal” situada aquém ou além de nós mesmos, portanto, inalcançável, a imagem da criança que joga é aqui potencializada como devir-criança de um currículo, uma abertura a um pensar/artista alegre, inventivo, afirmativo de vida e fruição. Mas atenção! Tinhoso que é o currículo formal (adulto) produz seus assombros e agouros frente ao devir-criança de um currículo, atormentando-o a que siga a tendência habitual ao uso “utilitário” ou meramente pedagógico da arte e seus conceitos. Por isso, é preciso resguardar o devir-criança da presente maldição desse currículo e combater o fantasma do ressentimento com as armas da criação.

O devir-criança de um currículo é aquele que coloca em *reversão*² o estado de vigilância (adulta) do jogo, por movimentos livres e descontínuos da criação. No livre jogo da criação, o interior e o exterior de um currículo se reencontram, em inseparável relação, compondo uma “alma afetiva e corporal” (JOSÉ GIL, 2009) do currículo completamente nova. Nesse espaço de

² No texto intitulado *A reversão*, José Gil (2009) utiliza o termo *reversão* para referir ao devir-criança do pensamento: “Devir-criança consiste, pois, em formar uma zona de osmose entre o adulto e a criança, zona de dessubjetivação do adulto e de contaminação pelo movimento do devir da criança” (p. 21). Noutra passagem, o autor infere: “a reversão vira do avesso a pele e traz para o exterior a carta do conteúdo da crença transcendental – ou seja, a carta inconsciente da alma” (p. 27).

virtualidades e devires culmina uma *nova escrita* ou reescrita da educação, tecida por linhas que recriam as circunstâncias e realidades educacionais e dão o que pensar numa temporalidade sempre nova.

De dentro dessa nova escrita, podemos perguntar: “O que *quer* um currículo?” (CORAZZA, 2001). 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? Ousamos desafiar as vozes desejantes do currículo e seus quereres, invitando-o ao combate e à ressignificação. 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.

Fantasia, desejos, personagens, fantasmas, artistagens, fabulações... *Devir artista* de um currículo deslocado de sua história temporal e tornado extemporâneo, intempestivo, desenraizado, desorganizado. Movimento de jogos de desejos entornados de um caldo como pura imaginação. *Sabor e saber*. Combinação imanente de elementos heterogêneos do currículo e da arte para formar o novo de *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* que nos ensina que, para viver de novo, a educação precisa esquecer a historicidade do corpo e a finitude do tempo para lançar-se na infinitude do tempo *aión* – tempo sempre jovem – “serenojovialidade” (como a descrita por Nietzsche nos antigos gregos) – de onde se volta frequentemente *renascido* ao fazer-se novo de novo.

Indagar sobre o *querer* de um currículo implica 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 do 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 num dinamismo de forças até a intensa profusão de ideias, desejos, sensações, imanência singular dos modos de viver/fabular/criar planos inventivos na 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).

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 *sabor e saber*. 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. Ensinaamentos de uma educação antropofágica em favor da vida e da criação.

NIETZSCHE – 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 desencadeia a noção de “fisiologia da arte” entendida como manifestação corpórea e imanente do fenômeno estético. Por essa noção, Nietzsche solapou os “desprezadores do corpo” bem como os que creem em esperanças ultraterrenas. Para este filósofo da suspeita, 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 – grifo no original da tradução).

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 dionisiaca 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 a 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.

DELEUZE – MÁQUINA-DE-GUERRA-CURRÍCULO

Deleuze, com sua filosofia da imanência, é ele próprio criação, à medida que seu pensar não se limita a reproduzir ou repetir as intuições ou conceitos dos célebres pensadores da história da filosofia. Deleuze submete as verdades universais a uma crítica radical que leva à criação de novos conceitos. Isso faz de sua *crítica* propriamente uma *clínica*, no sentido de que ele toma por tratamento os sistemas estratificados da sociedade contemporânea, fazendo-os passar por uma “linha de fuga” do desejo que põe em fuga os próprios estratos; com isso, seu pensamento institui uma espécie de “terapia social”, delirante e avessa às estratificações, isto é, uma *clínica* lá onde antes só havia redes de captura e dominação. Por meio dessa “terapia” deleuziana, movida por desejos, fugas e delírios, somos convidados a transfigurar a educação e os seus estratos já sedimentados, vertendo a liberação do desejo como multiplicidade, devir, criação.

Da profusão de ideias e conceitos emanados do arsenal deleuziano interligam-se os componentes e as linguagens do “plano de consistência” de *um* do currículo aos “blocos de sensações” e “agregados sensíveis” da arte – bem ao modo como Deleuze e 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”. (TADEU, 2007, p. 12).

Da profusão de misturas dos elementos do plano de consistência resulta um composto heterogêneo de conceitos, ideias, linhas, rizomas, sons, cores, imagens, palavras, intervalos... Composição do próprio *plano de atuação* do ato de pesquisar. A energia deste plano e desta pesquisa de experimentação provém de um arsenal multifacetado de linguagens e sensações colocadas em movimento na *máquina-de-guerra-curriculo*, 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. Por isso, ousamos tomar por empréstimo o procedimento deste filosofar criador para compor a singularidade de *um* 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.

Procedimento para o qual se necessita de uma alta dose de *fetichismo* na construção do *novo* de um currículo. Fetichismo 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 *desfetichizar* 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 fetichismo, 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.

A maleabilidade da ambiguidade do fetiche pode ser entendida da seguinte forma: “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* desfetichizante 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 grilhões da educação, mas sim, seus próprios anseios e invenções. E frente ao modelo iluminista de educação, para o qual, na visão de Silva (2001), “inventar, fabricar, criar são atividades menores frente às atividades de revelar, de descobrir, de fazer aparecer” (p. 105), 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.

COMPOSIÇÕES ARTÍSTICAS DE UM CURRÍCULO

Compor um currículo como arte implica designar a dimensão estética da arte relacionada ao *um* do devir-criança do currículo. *Curricular*arte. 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. *Curriculararte*. 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 de elementos que expressam o devir artístico do que pode um currículo: a arte apolínea de um currículo revelada pelo frêmito da embriaguez dionisíaca.

O *novo* de um currículo talvez se assemelhe a um canto de dança dionisíaca: delírio e embriaguez a sacudir a bela forma do currículo em todas as direções. 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. E, 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. Afirmação 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 – é o que dispara a vertigem da criação. Do interior desse

curricular emana uma profusão de gestos, movimentos, cores, sons, imagens, falas, formas, danças, intervalos... Paisagem heteróclita de um currículo como pura fermentação. Tempo *aión* da criação. *Devir artista* das vozes de um currículo prefigurado em desejos, sonhos, fantasias. 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 aliada à transfiguração da bela forma apolínea do currículo. Experimentação artística gestada no encontro e na profusão de idéias e sensações entre um currículo desejante e a sua arte. Dimensão sensível que liga *sabor* e *saber*. Arte antropofágica movida pelo desejo de criação do *novo*, em cujo movimento consiste em suprimir o determinismo do artigo *o* do currículo masculino, proporcionando uma atmosfera de leveza e ficção na gramática do *Curricular*.

A indeterminação desta fusão deixa entrever o pluralismo das vozes que compõe o *um* do currículo como “ser falante”, dotando-o de fantasias e fabulações. A hipótese do currículo como “ser falante”, sinalizada por Corazza (2001), favorece a fabulação de mundos e realidades distintas em sonoridades, cores, sensações, imagens até então impensadas no interior dele mesmo. Como ser de linguagem e ser fraturado pela linguagem, o currículo carrega as incertezas e as desventuras dos que o habitam, e ao mesmo tempo torna possível viver no sonho e na fantasia, realizando-se neles.

Pela indeterminação das vozes 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, é preciso exorcizar o demônio da verdade com o seu indesejável *eu penso, eu sei*. E, contrariamente, ao ser falante de *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 criador de outra educação.

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” – *Curricular* – 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.

NOVAS LIRAS PARA UM CURRÍCULO...

Sabemos que a arte é um espírito inquiridor e artífice que liga, por meio da fruição estética, o vivido e o vivível, como puro *acontecimento*. Intempestiva e extemporânea, ela habita o tempo *aíón* da criação – morada do *dever* – 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.

Perspectivar 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.

Assumir a perspectiva da arte como *fenômeno estético* de justificação da vida e do mundo (como para Nietzsche), e como *blocos de sensação* produtores de multiplicidades e atravessamentos de sentido ou sem-sentido (como para Deleuze e Guattari), implica mergulhar na *embriaguez da criação* (amplamente banida dos cenários educativos) a fim de que tal embriaguez possa renascer constantemente no ser de *um currículo*, pois isso é o que favorece os processos de criação-alegre e destruição-alegre das antigas formas de aprender, ensinar, avaliar em educação.

Assumir a perspectiva de um currículo pós-crítico gestado nas confluências *arte e currículo*, implica construir novas concepções de currículo. Com Nietzsche-Deleuze podemos inferir novas líras para uma arte e um currículo:

Arte como condição de possibilidade para o surgimento do *novo* (mesmo que as rotas para isto sejam desconhecidas). Arte como vazão de desejos e flecha de anseio lançada à vertigem da criação. Arte como espírito inquiridor, frêmito da embriaguez, delírio aventureiro à espreita do *novo* de um currículo. Arte como estética da existência, *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 trágica” a ser cultivada como “arte de si”: ao mesmo tempo, morte e renascimento, criação e destruição. Arte como rebeldia e transgressão ao instituído. Arte como blocos de sensação capazes de tocar na vida lá onde ela é mais sensível e fazê-la fremir e delirar até que eventualmente nasça o algo novo dessa inusitada agitação. 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 pela 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 como enfermidade/saúde – a “grande saúde” – de onde “voltamos *renascidos*, de pele mudada” (NIETZSCHE, 2001, p. 14), isto é, mais suscetíveis à alegria da criação. Arte que deixa às margens o aprendido para arriscar viver no risco do (des)aprender de novo, viver de outro modo, ou, simplesmente *viver*.

Currículo como multiplicidades dos modos de educar. Currículo como desejo de aprender, flecha de anseio rumo ao novo e ao desconhecido. Currículo como espírito inquiridor, frêmito da embriaguez, delírio aventureiro à espreita dos espasmos da criação. Currículo como *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). Currículo como sensibilidade estética (corpo e espírito), aprimoramento dos sentidos, das ações, do pensamento, por meio de novas línguas e composições. Currículo como dimensão transfiguradora de realidades e sentidos, intervenção ativa no mundo, exercício jovial de rebeldia e liberdade. Currículo como arte do pensamento, entrega alegre e vertiginosa ao jogo, à dança, ao prazer da criação.

REFERÊNCIAS

- ARTAUD, Antonin. *O teatro e seu duplo*. (Trad.: Teixeira Coelho). 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- BARTHES, Roland. *Aula*. (Trad. 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.
- _____. *Artistagens: filosofia da diferença e educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- _____. O que Deleuze quer da educação? *Revista Educação – Especial: biblioteca do professor*, n. 6: Deleuze Pensa a Educação, ano II, São Paulo: Editora Segmento, 2007a, p. 16-27.
- _____. Para pensar, pesquisar e artistar a educação: sem ensaio não há inspiração. *Revista Educação – Especial: biblioteca do professor*, n. 6: Deleuze Pensa a Educação, ano II. São Paulo: Editora Segmento. 2007b, p. 68-73.
- _____; TADEU, Tomaz. *Composições*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- _____; _____. ZORDAN, Paola. *Linhas de escrita*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

DELEUZE, Gilles. *Crítica e clínica*. (Trad.: Peter Pál Pelbart). São Paulo: Ed. 34, 1997.

_____. GUATTARI, Félix. *O que é a filosofia?* (Trad.: Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz). 2. ed. São Paulo: Ed. 34, 1997.

_____. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. (Trad.: Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão). Rio de Janeiro: Editora 34, 2002. vol. II

JOSÉ GIL. A reversão. In: LINS, Daniel. (Org.). *O devir-criança do pensamento*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009, p. 19-33.

NIETZSCHE, F. *Nascimento da tragédia, ou Helenismo e pessimismo*. (Trad.: J. Guinsburg). São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

_____. *A gaia ciência*. (Trad.: Paulo César de Souza). São Paulo: Companhia das letras, 2001.

_____. *Assim falou Zaratustra: um livro para todos e para ninguém*. (Trad.: Mário da Silva). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

TADEU, Tomaz. Tinha horror a tudo que apequenava... *Revista Educação – Especial: biblioteca do professor*, n. 6: Deleuze Pensa a Educação, ano II. São Paulo: Editora Segmento, 2007, p. 6-15.

RESUMO

Com base na perspectiva estética de Nietzsche e Deleuze, o texto visa a relacionar as variáveis *currículo e arte* interligando a noção de *máquina-de-guerra-curriculo* ao elemento artístico primordial da arte grega, *o apolíneo e o dionisíaco*. Problematisa o quadro reativo de uma educação (escolar) assentada em modelos educacionais imitativos e sem vida, e com maior força, aposta na ideia da arte como *presença trágica* na educação. A construção de práticas pedagógicas e curriculares inovadoras que visam relacionar os conceitos da arte e da filosofia da diferença com as teorizações pós-críticas do currículo constitui alguns dos desafios levantados face à ideia de um *devenir-criança* de um currículo inventivo, arteiro, feiticeiro, movido pela alegria da criação do novo em educação.

Palavras-chave: Currículo. Arte. Educação.

ABSTRACT

Based on the aesthetic perspective of Nietzsche and Deleuze, the text aims to relate the curriculum and the notion of art linking machine-of-war artistic element to the primary curriculum of Greek art, the Apollonian and Dionysian. Discusses the reactive part of an education (school) setting in imitative educational models and lifeless, and with greater strength, bet on the idea of art as tragic presence in education. The construction of innovative teaching practices and curricula that aim to relate the concepts of art and philosophy of difference with the theories of post-critical curriculum represents some of the challenges raised against the idea of a becoming-child of a curriculum inventive, mischievous, wizard moved by the joy of creating something new in education.

Key words: Curriculum. Art. Education.

*Recebido em janeiro de 2013
Aprovado em fevereiro de 2013*