

GT12 - Currículo – Trabalho 1151

MOVIMENTOS CARTOGRÁFICOS DE UM CURRÍCULO ARTÍFICE

Roniqueli Moraes Pantoja - PPEB-UFPA

Resumo

A presente escritura apresenta movimentos de uma pesquisa que cartografa tramas de um currículo em seus movimentos de devir artístico. Experimenta como campo de empiria uma escola da rede municipal de ensino da cidade de Belém que, há 20 anos, põe em funcionamento um currículo artífice e potencializa o pensamento curricular em multiplicidades nas mãos dos artesãos locais. Ao problematizar potencialidades e virtualidades deste currículo, questiona: O que pode um currículo-artífice? Assume como campo epistemológico a perspectiva pós-estruturalista, do pensamento da diferença de Deleuze, opera com conceitos como devir, desterritorialização, atual e virtual, potências e lentes com as quais cartografa linhas tecidas pela experimentação de variações do pensamento deleuziano com a escola básica em imagens curriculares outras. Ao assumir arte como no pensamento deleuziano, traça um plano de composição, por entender a pesquisa como experimentação, fabulação que remete a um recorte no caos feito pelo pensamento, que nestas condições produz blocos de sensações, afectos e perceptos de um currículo artífice.

Palavras-chave: Currículo. Escola básica. Arte. Filosofia da diferença.

INTRODUÇÃO

O presente texto é parte de pesquisa de mestrado, em andamento. Reúne algumas formulações teóricas do campo pós-estruturalista e do pensamento da diferença no interior da produção em educação e do currículo entendendo essas formulações como propulsoras de novas ventilações para a escola e as tramas que ali se desenvolvem. Sob tais pressupostos, devir-artístico e currículo-artífice emergem como fabulação e criação nesta pesquisa-experimentação que toma arte e currículo como ideias-forças, potencialidades e virtualidades na educação básica.

O pensamento da diferença deleuziano compõe o arsenal conceitual que tem sido utilizado para a composição empírico-epistemológica da pesquisa, que vem potencializando o acompanhamento de processos deste currículo artífice em seus

movimentos de devir artístico. Aquilo que se passa em oficinas¹ como a de torno, de desenho em argila, de música ou expressão gráfica, nas quais mestres-artesãos, professores e alunos compõem outros possíveis em educação, compõem linhas de fuga ao currículo formalmente instituído, devires outros em educação a partir das criações artísticas locais.

Nestes aspectos os movimentos de pesquisa acompanham/experimentam como um currículo artífice engendra movimentos na educação básica ao por em funcionamento práticas de artistagens em argila, que sendo pensadas como formas de conservação da identidade local, das tradições com as formas de extrair, moldar, queimar e comercializar a argila, em peças de cerâmicas de suas origens marajoaras, por exemplo, produzem formas outras de existência, de criação, de artesanias como forma de movimentar desejos. Quando alunos, professores e oficineiros juntos inventam e movimentam os mais variados fazeres, criam possibilidades outras de arranjos e invenção na escola.

Tais processos inventivos ao perpassarem vidas, possuem potência de deslocamento das imagens curriculares da educação básica, como formas de borrar fronteiras em conexões outras entre a arte e a matemática e oficinas de dança e patrimônio e grafismo e decoração em argila, como as experimentadas pelos projetos da escola que anualmente fabula interseções e movimenta artistagens em torno de criações deste currículo artífice.

Sob tais considerações é possível problematizar a educação básica, sua estrutura organizacional, suas disciplinas, capturando linhas de fuga, em cartografias, que possibilitam compreender o que se passa na escola e compor experimentações diferenciadas, fazendo articulações e bricolagens, montando, desmontando e remontando o já tido, com composições, decomposições, recomposições, questionamentos, interrogações (PARAÍSO, 2014), operando com deslocamentos

¹ A escola em tela localiza-se no Distrito de Icoaraci, no Bairro do Paracuri, na cidade de Belém- PA, importante polo do artesanato ceramista onde artesãos, inspirados na cerâmica indígena da Amazônia, como a Marajoara e a Tapajônica, produzem a cerâmica local, conhecida como cerâmica Icoaraciense. A escola foi construída na comunidade do Paracuri como parte do projeto Sistema de Educação para um Desenvolvimento Sustentável, da Prefeitura Municipal de Belém, no ano de 1996 e, desde então, vem desenvolvendo uma proposta pedagógica diferenciada, na qual a variedade de saberes relacionado à arte e à cultura local transversalizam as práticas pedagógicas da escola e seu currículo. Em sua proposta pedagógica a escola enuncia preocupações com a questão cultural, com a construção/preservação da identidade local, fazendo funcionar um movimento curricular que além das disciplinas que compõem a matriz legalmente instituída, inclui o desenvolvimento de outras atividades educativas no Núcleo de Artes, parte integrante da estrutura física, pedagógica e curricular da escola, no qual os alunos participam de oficinas diversas.

conceituais para inventar o novo, novas formas de pesquisar, novas formas de pensar a educação e o currículo.

Para tanto, pensar um currículo em seus movimentos de devir artista, ao adotar como campo empírico o Liceu Escola de Artes e Ofícios Mestre Raimundo Cardoso, esta escola da rede municipal de ensino da cidade de Belém, que há 20 anos, põe em funcionamento um fazer educacional, com o que aqui chamo de currículo-artífice, traz à imagem do pensamento curricular potencialidades múltiplas nas mãos dos docentes, mestres artesãos, discentes e comunidade escolar que compõem diferentes experimentações curriculares, fabulam e experimentam processos criativos colocando em movimento um currículo-artífice, atravessado por devir artístico, no qual problematizo potencialidades e virtualidades: O que pode um currículo-artífice? Questão que compõem a pesquisa-experimentação que aqui se alinhava, sem um caminho fixo dado de antemão, mas como forma de habitar e compor um território, um ensaio, questões que marcam a inquietude e o desassossego do pensar, que seguem sendo ruminadas porque não se sabe onde elas podem levar, apenas geram fluxos de extensão e intensidades e mobilizam potências de encontros inusitados, pois algo se passa e arrasta um currículo, uma pesquisadora.

Questões que serão utilizadas como mote para a escritura, que ao adentrar o território conceitual da filosofia da diferença buscará compor uma caixa de ferramentas, roubando, traindo, fazendo deslocamentos com a educação e a pesquisa educacional, não em busca de um caminho estriado, ou repousar em pensamentos arbóreos e sedentários deste campo, esticando uma linha reta entre teoria e empiria, tentando provar ou mesmo certificar um referencial teórico, em vez disso, deixar a linha se desenrolar, fazer contornos extensivos e intensivos, dançar, enrolar-se sobre si mesma, emaranhar-se, perder-se em um labirinto, em conexões rizomáticas, traçar mapas. Produzir algo novo, um pouco de possível.

PENSAMENTO DA DIFERENÇA E DEVIR ARTISTA DE UM CURRÍCULO ARTÍFICE

A filosofia da diferença com a tonalidade do pensamento deleuziano é marcadamente de criação, expressa três verbos: traçar (o plano de imanência), inventar (os personagens conceituais) e criar (conceitos filosóficos). Mas a ação criadora do

pensar não se limita apenas à filosofia. Para Deleuze e Guattari (1997) ciência e arte são também potências criadoras. A ciência tem por objeto as funções, functivos, traça um plano de referência, com o auxílio de intercessores, observadores parciais. Não objetiva erigir um conceito como a filosofia, mas traçar uma função. A arte, por sua vez, produz blocos de sensações, um composto de perceptos e afectos, traça planos de composição, com a ajuda de personagens estéticos.

São três formas de pensar, sobre as quais não há hierarquias; elas se entrecruzam/entrelaçam, cortam o caos de diferentes maneiras e funções. Pensar por conceitos, por funções ou por sensações. A filosofia erige acontecimentos por meio de conceitos, a arte ergue monumentos por suas sensações e a ciência cria estados de coisas com suas funções.

A filosofia é a teoria das multiplicidades (DELEUZE, 1998), de elementos atuais e elementos virtuais. De um lado coisas, estados, indivíduos, objetos atuais. Do outro, liberdade, incerteza, indeterminação e velocidade, forças, vetores, diferenciais em movimento, imagens virtuais que formam troca perpétua entre atual e virtual. Movimentos de atualização e cristalização, atual e virtual, se distinguem e intercambiam, formando zonas de indiscernibilidade num plano de imanência. O pensamento deleuziano se interessa pelo que passa entre o atual e o virtual, como fluxos e movimentos se transformam, se atualizam, diferenciam. Em vez da essência do ser, estática, o pensamento da diferença enfatiza os processos de movimento, de devir.

Devir como relações de movimento e repouso, velocidade e lentidão, em nível molecular, que acontece numa zona de vizinhança entre moléculas compostas e cria uma zona de indeterminação ou incerteza, de indiscernibilidade, capaz de desterritorializar, bifurcar, “extrair partículas, entre as quais instauramos relações de movimento e repouso, de velocidade e lentidão, as mais próximas daquilo que estamos em vias de devir, e através das quais devimos” (DELEUZE e GUATTARI, 2012, p.67).

Para Deleuze e Guattari (1997) a dimensão criadora do pensamento em arte conserva um bloco de sensações, um composto de perceptos e afectos, no qual perceptos, não são percepções, e afectos, não são sentimentos ou afecções. Como a arte é um ser de sensação que existe em si, independe do estado daqueles que os experimentam (percepção) e, ao mesmo tempo, transborda a força daqueles que são atravessados por eles (afecções).

O artista, sob tal perspectiva, cria blocos de afectos e perceptos que fazem a obra de arte ficar em pé sozinha, um ser de sensações que se conserva em si mesmo. Na

fabulação criadora da arte o que se conserva não é o material por si, mas o percepto e o afecto, num composto de sensações de forma tal que “o plano material sobe irresistivelmente e invade o plano de composição das sensações mesmas, até fazer parte dele ou ser dele indiscernível” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p.216), o material em indiscernibilidade com a sensação, com afectos e perceptos, que não produz semelhança, mas sensações.

A arte utiliza-se dos meios materiais para arrancar o percepto das percepções, do objeto e dos estados de um sujeito, e o afecto das afecções, num movimento que extrai um bloco de sensações, de um estado a outro, um puro ser de sensações. O percepto, neste movimento, é a paisagem anterior ao homem, paisagens não humanas na natureza e os afectos, os devires não humanos do homem. “Tudo é visão, devir. Tornamo-nos universo. Devires animal, vegetal, molecular, devir zero” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 220). O artista utiliza estilo próprio para elevar percepções à perceptos e afecções a afectos. Nestes termos devir não deve ser compreendido como imitação, ou como um futuro, um vir a ser, mas como uma zona de indiscernibilidade, onde já não seja possível estabelecer distinções.

Toda obra de arte é um monumento, não relativo à memória de um passado, não tem a ver com uma lembrança, “é um bloco de sensações presentes que só devem a si mesmas sua própria conservação, e dão ao acontecimento o composto que o celebra. O ato do monumento não é a memória, mas a fabulação” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p.219), por isso o artista é fabulador, criador, cria seres de sensações em compostos de sensações, cria gigantes.

A arte como um monumento sempre em devir e as figuras estéticas (e o estilo que as cria) são sensações, em devires diferentes entre a criação de conceitos filosóficos (devir conceitual) e composição de figuras estéticas (devir sensível). Ora, no pensamento deleuziano, as figuras estéticas não são personagens conceituais, não dizem de acontecimentos, em realidades virtuais, nem atuais, mas a existência do possível. O possível como categoria estética, tornando sensíveis forças à primeira vista insensíveis, que nos afetam e nos fazem devir, em sensação composta de afectos e perceptos.

Pintura, literatura, escultura, música e arquitetura, como criações artísticas, criam composições, compostos de sensações, afectos e perceptos, capazes de desterritorializar percepções e afecções, mas que se reterritorializam sobre um plano de composição estética, erguem monumentos sobre tal plano, mas este plano de

composição arrasta a sensação em movimentos de desterritorialização superiores, sobre o cosmo infinito.

Considerando filosofia, ciência e arte como potências criadoras (DELEUZE e GUATTARI, 1997), podemos libertar o currículo de formas dogmáticas de pensar e experimentar provocar desterritorializações rumo à invenção de novas imagens curriculares. Isso pressupõe encontrar as condições sob as quais algo de novo é produzido, numa perspectiva rizomática, embarcar em uma viagem conceitual sem mapas prévios, fazer variação contínua dos conceitos e dos problemas e espalhar-se como rizoma (DELEUZE, GUATTARI, 1995), alargando os significados dos currículos, que tradicionalmente foram resumidos à prescrição, num movimento de perseguir as imagens de pensamento que colocam em funcionamento imagens outras, devires curriculares dos atravessamentos da arte e da cultura no Liceu do Paracuri, uma imagem curricular outra para a educação básica.

O pensamento da diferença deleuziano ao ressoar numa leitura do currículo da educação básica, pode participar da composição de formas, investindo nas bifurcações, em proposições outras de ver/sentir/fazer para vazar/rachar, concebendo-o tal como Paraíso (2010, p.588),

Um currículo é diferença por natureza; é pura diferença; é diferença em si. Afinal, é um território de multiplicidades de todos os tipos, de disseminação e saberes diversos, de encontros “variados”, de composições “caóticas”, de disseminações “perigosas”, de contágios “incontroláveis”, de acontecimentos “insuspeitados”. Um currículo é, por natureza, rizomático, porque é território e proliferação de sentidos e multiplicação de significados. Apesar de todos os poderes que fazem o controle, demarcam as áreas e opinam sobre como evitar desorganização em um currículo e que demandam sua formatação, tudo vaza escapa.

Costa (2013) enfatiza o potencial da recriação e reinvenção do currículo em outras formas de fruição artística. Pode-se, portanto, redesenhar um currículo potencialmente capaz de romper com as organizações curriculares sedentárias que vivenciamos na escola, balizadas por saberes instituídos e amortizados, liberando corpos e mentes valendo-nos da arte como caminho para a criação artística em educação. Ao modo deleuziano, isso implica investir em movimentos de criação que desfaçam o território de um currículo e desterritorializem espaços virtuais num devir.

O devir desse movimento é, pois, o recomeço da criação. Provoca-nos a pensar um outro currículo “arteiro, fabuloso, desenraizado, inventivo ” (COSTA, 2013, p.150).

Num movimento de devir artista de um currículo, onde a arte transborde os limites disciplinares, e conjugue elementos, forças, profusão de ideias, desejos, sensações, num plano inventivo para a educação. Uma trajetória múltipla balizada por misturas, composições heterogêneas, conceituais, rizomáticas, de ideias linhas, sons, cores, que desencadearão forças de um currículo como arte e criação.

Um pensar-fazer-artistar a educação, que nos remeteria a questionar um currículo não sobre o que ele é, sua essência, mas nele diagnosticar devires, percebendo aquilo que se passa, suas forças, linhas de fuga, movimentos de desterritorialização, disjunções, de forma que “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 (COSTA, 2013, p.157-158).

Estas formas outras de pensar a educação e o currículo nos impulsionam a tensionar o currículo da educação básica, fabulando formas outras de sentir/fazer/pensar atos educativos, colocando atos criativos no cerne dos fazeres, experimentações que criem zonas de indiscernibilidade, agencie devires. Ou ainda, considerando como Corazza (2006), possamos pensar em uma teoria geral do currículo,

uma teoria generalizada dos fluxos. Políticas da criação. Intervenções micropolíticas. Contra fascismos. Não mais um sistema de crenças no lugar da produção. Nem formas expressivas. Não teatro íntimo. Nem familiar. Não estrutural. Nem neoidealismo da falta. Não simbólico. Nem culto restaurado da castração. Não ideologia antropomórfica. Nem sistemático. Não representativo. Nem figurativo. Figural é abstrato. Realidade: a do real em sua produção. Produção do currículo. Rosna. Zumba. Uiva. Triângulo mágico. Pontos-signos. Essências vagas. Campos. Devires. Oficinas. Fábricas. Usinas. Uma nova terra. Um povo por vir. Ao longo da desterritorialização. Raspagens de ilusões, fantoches, culpas, leis. – Depressa, mas com prudência, com grande paciência. Currículo-esquizo. Inorganizado. Transbordante. Ziguezagueante. Só maquínico. (CORAZZA, 2006, p. 74).

Um currículo sob tal teoria, ele mesmo como artifício, um currículo artífice que movimentava devir artístico em educação, com toda a força criadora da arte, em blocos de sensações, afectos e perceptos.

(DES)CAMINHOS CARTOGRÁFICOS

Um encontro com o Liceu se constitui, de uma pesquisadora-cartógrafa, que ao seguir fluxos, intensidades, linhas, linhas de fuga, experimenta um currículo artífice em seus movimentos de devir-arte, compondo, fabulando outros possíveis para a educação, desenhando mapas, ficando a espreita de acontecimentos com a consideração de que outros possíveis estão ali, acontecem neste fluxo curricular, devires a serem cartografados.

Pensar em cartografia como procedimento para pesquisa em Educação é pensar a potência de uma variação conceitual do pensamento da diferença. Remete ao conceito de rizoma, cunhado por Deleuze e Guattari (1995), que se baseia em alguns princípios elencados pelos autores, na tentativa de romper com as imagens arbóreas do pensamento: conexão, heterogeneidade, multiplicidade, ruptura a-significante, cartografia e decalcomania. Princípios que têm sido utilizados para movimentar o pensar no experimento cartográfico que vem sendo tecido nas visitas à escola,

Os princípios de conexão e heterogeneidade possibilitam as múltiplas conexões que um rizoma pode assumir, conectando-se a qualquer ponto um com o outro, diferente da árvore ou raiz que criam imagens fixas em um ponto, numa ordem, “um método de tipo rizoma é obrigado a analisar a linguagem efetuando um descentramento sobre outras dimensões e outros registros. Uma língua não se fecha sobre si mesma senão em uma função de impotência” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 15).

O princípio de multiplicidade evoca o múltiplo como substantivo, multiplicidade, distanciando a ideia de uno (sujeito ou objeto), a inexistência de unidade, somente multiplicidades rizomáticas, determinações, grandezas, dimensões, tramas, agenciamentos que aumentam as dimensões numa multiplicidade, quando aumentam suas conexões. Não existem pontos ou posições fixas num rizoma, somente linhas. Linhas no plano de consistência das multiplicidades, que estabelecem conexões com o fora, linha abstrata, linha de fuga ou de desterritorialização, que mudam e conectam-se umas com as outras.

A linha de fuga marca, ao mesmo tempo: a realidade de um número de dimensões finitas que a multiplicidade preenche efetivamente; a impossibilidade de toda dimensão suplementar, sem que a multiplicidade se transforme segundo esta linha; a possibilidade e a necessidade de achatar todas estas multiplicidades sobre um mesmo plano de consistência ou de exterioridade, sejam quais forem suas dimensões (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p.16).

Pelo princípio de ruptura a-significante em um rizoma é possível rompimento, quebra e retomada em qualquer lugar, em qualquer uma das linhas que o compõe, ou em conexão com outras linhas, que podem segmentarizá-lo por estratificação, territorialização, organização ou atribuição de significados, mas também destrritorializá-lo por linhas que fogem em contínuo movimento causando rupturas no rizoma a cada vez que uma linha segmentária explode em linhas de fuga, que embora façam parte do rizoma, continuam a remeterem-se umas às outras. Tal característica afasta as ideias de dualismo e dicotomia, mas de ruptura, linhas de fuga, que ao continuarem o movimento arriscam-se em reencontrar um significante, microfacismos.

Ao mesmo tempo trata-se de algo completamente diferente: não mais imitação, mas captura de código, mais-valia de código, aumento de valência, verdadeiro devir, devir-vespa da orquídea, devir-orquídea da vespa, cada um destes devires assegurando a desterritorialização de um dos termos e a reterritorialização do outro, os dois devires se encadeando e se revezando segundo uma circulação de intensidades que empurra a desterritorialização cada vez mais longe. Não há imitação nem semelhança, mas explosão de duas séries heterogêneas na linha de fuga composta de um rizoma comum que não pode mais ser atribuído, nem submetido ao que quer que seja de significante (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p.18).

Fazer ruptura, uma linha de fuga, que torna assignificante, imperceptível, não por imitação, mas por devir, em processos de desterritorialização e reterritorialização.

Seguir sempre o rizoma por ruptura, alongar, prolongar, revezar a linha de fuga, fazê-la variar, até produzir a linha mais abstrata e a mais tortuosa, com n dimensões, com direções rompidas. Conjuguar os fluxos desterritorializados. Seguir as plantas: começando por fixar os limites de uma primeira linha segundo círculos de convergência ao redor de singularidades sucessivas; depois, observando-se, no interior desta linha, novos círculos de convergência se estabelecem com novos pontos situados fora dos limites e em outras direções. Escrever, fazer rizoma, aumentar seu território por desterritorialização, estender a linha de fuga até o ponto em que ela cubra todo o plano de consistência em uma máquina abstrata (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p.19-20).

Considerando o princípio de cartografia e de decalcomania não podemos entender o rizoma como modelo estrutural ou gerativo, não é uma unidade pivotante objetiva de organização de estados sucessivos, nem uma estrutura profunda, porque assim seria decalque, passível de reprodução infinita, na imagem da árvore, na qual os decalques são suas folhas. “Diferente é o rizoma, *mapa e não decalque*. Fazer o mapa, não o decalque” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p.21), construção, conexão de

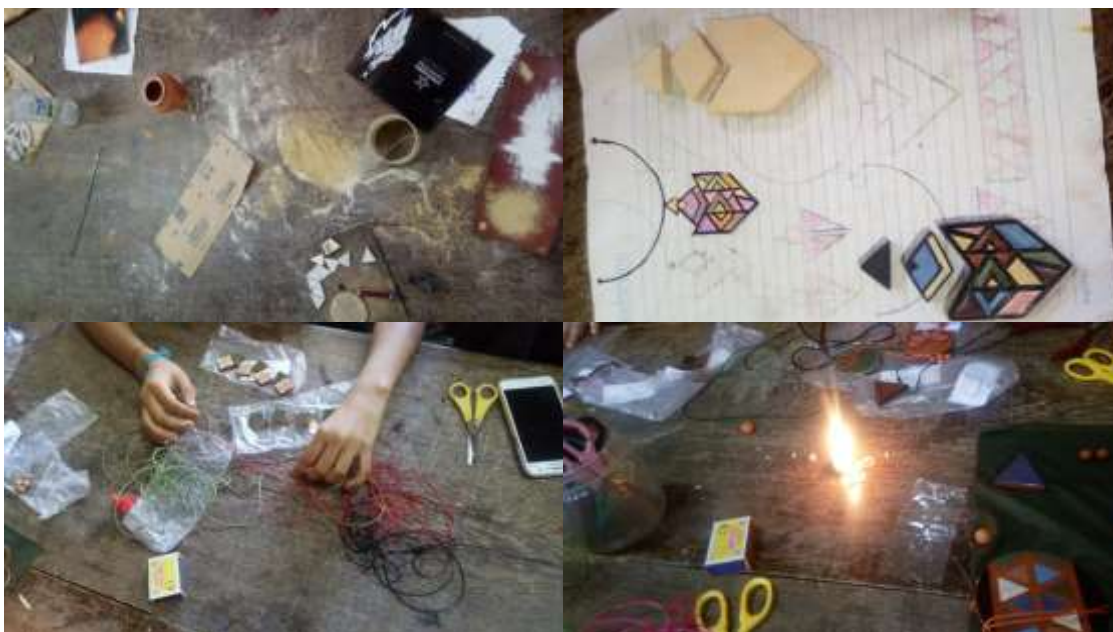
campos, desbloqueio, abertura máxima num plano de consistência.

O mapa produz abertura, conectividades, possibilidades de desmonte, reversibilidade, modificações em todas as suas dimensões, inclusive, rasgá-lo, revertê-lo, adaptá-lo a montagens, pois possui múltiplas entradas e saídas, linhas de fuga. É uma questão de performance e não competência como o decalque, “são os decalques que é preciso referir aos mapas e não o inverso” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p.36).

Considerando tais princípios, a experimentação desenvolvida não busca encontrar um ponto comum, um ponto fixo sobre o Liceu, sua verdade verdadeira, perdida ou escondida, uma forma original superior, a essência, a identidade da escola. Também não trata do julgamento moral sobre as atividades desenvolvidas, ou da procura de pontos negativos a serem avaliados, sob a lógica de uma futura prescrição sobre o que deveria acontecer. Não! Certamente não tenho esses interesses!

A movimentação de pesquisa com o arsenal deleuziano tem sido a de estar lá, habitar, participar das atividades, das oficinas, das conversas, perguntar e ser perguntada, afetar e ser afetada, por acreditar que conexões outras estão sendo estabelecidas, entre pesquisadora, alunos, professores-oficineiros, mestres-artesãos, heterogeneidades, multiplicidades, singularidades.

MESTRES-ARTESÃOS E ALUNOS-ARTÍFICES



Atividades do Projeto Etnojoias. Fonte: Pantoja (2016).

Nestes termos o movimento operado nas observações, nas conversas informais, nos questionamentos lançados e recebidos, nos convites para atividades (recebidos ou daqueles que me ofereço a participar), nos registros no “caderno de campo”, de textos, desenhos, falas pontuais, ou lembranças de conversas e nos registros fotográficos, buscam capturar fluxos, linhas de fugas, devires, formas outras de ser e existir de um currículo, de uma escola na educação básica.

Os alunos já desenharam as peças e passaram por outras fases do projeto, alguns inclusive já fizeram peças definitivas que comporão a exposição do Projeto Etnojóias na Galeria de Artes da escola. Trabalham hoje com uma argila diferente da que usualmente visualizo na escola, uma argila branca. Dizem os oficinairos ser diferente porque não possui um determinado elemento químico, por isso a cor mais clara e mais manuseável. Régua, estilete, lápis, ferro pontiagudo para fazer furos, óleo, pedaços de cano em diferentes espessuras. Então cortam, modelam e desenharam as/nas peças, etnojóias que os alunos vêm compondo e experimentando. Oficinairos no auxílio aos alunos em formas de materialização de suas ideias iniciais expressas em desenhos. Alunos no manuseio da argila, medições com régua, desenho de figuras e formas geométricas, triângulos, muitos triângulos, trapézios, quadrados, retângulos. Tamanhos iguais e diferentes. Técnica do rolinho em argila, movimentos de precisão, com cortes e furos e grafismos, para isso repetições, repetições, repetições. Riscar a argila, cortá-la com estilete, molde de papel, teste de exequibilidade das ideias. Será que estamos diante de usos da argila como pretexto para aprendizagens matemáticas? Forma de uso utilitários do fazer de alunos(as)? Reprodução e repetição técnica? Ou será que movimentam os oficinairos em forma de novas criações? E os alunos são arrastados juntos? (Trecho de anotações do diário de campo).

Talvez afetada por tais interesses, esteja passando a maior parte das “andanças” feitas na escola no Núcleo de Artes Laís Aderne, nas salas das oficinas, junto aos professores-oficinairos e mestres-artesãos, muito interessada nas potências das atividades, em formas outras de ver/ouvir/sentir cores, sons, cheiros, conversas e afetações, anotando e registrando e pensando e fabulando e ... e... e...

Pensando com Manuel de Barros (2015) podemos experimentar as oficinas no Liceu como um lugar de um currículo artífice produzir *invencionáticas*². Talvez estas oficinas poderiam ser um lugar de fazer e falar absurdez, lugar não de descrever ou descobrir, mas de fazer artesanias, mesmo porque no idioleto manolês, as coisas não

² O apanhador de desperdícios, Manoel de Barros.

querem ser vistas por pessoas razoáveis. Ora, descrever é pobreza e invenção é libertadora, já dizia este poeta.

Um currículo então assim pensado, artífice, seria um inutensílio, como os inventados por Manoel de Barros, um “abridor de amanhecer”, um “esticador de horizontes”. Inventado, fabulado, criado, que movimentava pequenuras, traquinagens com memórias, fatos, linhas de tempo, porque quer ser inventor, mas só de uma invenção absolutamente verdadeira, uma invenção que sirva para aumentar o mundo.³

Num movimento outro, talvez, como inspira o poeta, “é preciso transver o mundo”, transformar através das palavras, palavras artesanias, composições enviesadas, produzir coisas que não existem, coisas trocadas, fazer fugir da razão, ou ainda no manóelês, fazer um rasgo na bunda da razão, sabendo que “quem descreve não é dono do assunto, mas quem inventa é”. Então inventa-se uma educação... inventa-se uma escola... inventa-se um currículo... inventa-se um currículo artífice... inventam-se artesanias... inventa-se vidas... desejos... iluminuras para a potência de bons encontros, bons afetos... aumenta-se a potência de agir...e...e...e....



Interior da Galeria de Artes Laís Aderne. Pantoja (2016).

Compreendendo, assim como num rizoma, que o currículo artífice do Liceu

³ Composição com o Documentário “Só dez por cento é mentira”, sobre Manoel de Barros. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=QZLC8wNVtfs>.

Escola, não começa ou tem fim, está sempre no meio, entre, intermezzo, constitui, aliança, e toma a força da conjunção “e... e... e...” para sacudir e desenraizar o verbo ser da imagem arbórea do currículo, da escola e da educação.

Entre formas tradicionais de ver/fazer/representar a o artesanato, como nas réplicas de peças urnas e utensílios Marajoaras e Tapajônicos, ou nas imagens dos Mestres Ceramistas que compõem a exposição fixa da Galeria de Artes, e as Etnojóias produzidas pelos alunos, professores e oficinairos no Projeto Etnoconexões, movimenta-se um currículo, entre forças de conservação e forças de invenção, que reverberam em reorganizações espaço-temporais e organizacionais na escola.

É que o meio não é uma média; ao contrário, é o lugar onde as coisas adquirem velocidade. *Entre* as coisas não designa uma correlação localizável que vai de uma para outra e reciprocamente, mas uma direção perpendicular, um movimento transversal que as carrega uma e outra, riacho sem início nem fim, que rói suas duas margens e adquire velocidade no meio (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p.36).

Um currículo que produz devires, multiplicidades com n dimensões num plano e consistência, multiplicidades extensivas, latitudes, individuações componíveis. “Um grau, uma intensidade é um indivíduo, Heccidade, que se compõe com outros graus, outras intensidades para formar um outro indivíduo” (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p.40), um corpo ou conjunto de corpos tomados como longitude.

Latitude e longitude numa cartografia, coordenadas geográficas do mapa, movimento e repouso, lentidão e velocidade. “Chama-se longitude de um corpo os conjuntos de partículas que lhe pertencem sob essa ou aquela relação, sendo tais conjuntos eles próprios partes uns dos outros segundo a composição da relação que define o agenciamento individuado desse corpo” (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p.44). Um grau de potência, intensidades que afetam, afectos são devires, o que pode um corpo? Composição de corpos, corpos mais potentes. E assim, o que pode um currículo? Um currículo artífice? Uma aula? Uma oficina?

No plano de consistência, um corpo se define somente por uma longitude e uma latitude: isto é, pelo conjunto dos elementos materiais que lhe pertencem sob tais relações de movimento e repouso, de velocidade e lentidão (longitude); pelo conjunto dos afectos intensivos de que ele é capaz sob tal poder ou grau de potência (latitude). Somente afectos e movimentos locais, velocidades diferenciais. Coube a Espinosa ter destacado essas duas dimensões do Corpo e de ter definido o plano de Natureza como longitudes e latitudes puras.

Latitude e longitude são os dois elementos de uma cartografia” (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p.49).

No movimento cartográfico em experimentação, habitar o território, sendo afetada por intensidades, em movimentos de repouso, velocidade e lentidão, longitudes e latitudes, traçam duas linhas que se encontram, a dos movimentos e a dos afetos, que num encontro definem um corpo, definem aquilo que um corpo é capaz. Na linha dos movimentos interessa-nos a velocidade ou lentidão, a cinemática, a longitude, interessa-nos os resultados o encontro de dois corpos, dois vetores de movimento.

Podemos então, com Rolnik (2016), pensar que se considero o Liceu Escola somente com o olho-do-visível, com olhos molares, temos a ideia de cultura, de preservação de identidade cultural, de repetição, de cópia que gruda, mas se desperto o corpo vibrátil é possível pensar em artesanias de um *homos-artesanarium*, no caráter de artifício do desejo.

Você percebe que o que captou não é uma forma dessa cultura (um conteúdo, uma temática, uma ontologia – em suma, uma identidade nacional). O que captou é uma estratégia de constituição das formas de expressão. Uma estratégia de criação do mundo, e não determinada espécie de mundo. Em outras palavras, o que você descobriu é um tipo de estratégia de produção de desejo, com a qual se poderiam criar os mais variados mundos (ROLNIK, 2016, p.181).

Na linha dos afetos importa saber os efeitos de um corpo sobre o outro, como um afecta o outro, aumenta ou diminui sua potência de agir, é um bom encontro ou não, latitude, energia e intensidade. “É para isso que serve uma cartografia, um diagrama, um plano de imanência. Para saber o que pode um corpo. Quais são os afectos de um corpo?” (CORAZZA; TADEU, 2003, p. 69).

REFERÊNCIAS

BARROS, Manoel de. **Meu quintal é maior que o mundo**: Antologia. 1ª edição. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.

_____. **Artistagens**: filosofia da diferença e educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

CORAZZA, Sandra; TADEU, Tomaz. **Composições**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

COSTA, Gilcilene Dias da. Currículo e arte: confluências Nietzsche-Deleuze. **Revista Teias**. V. 14, n. 31, p. 147-161, maio/ago. 2013. Disponível em: <<http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias/article/view/1105/1089>>. Acesso em: 16 mai de 2016.

DELEUZE, Gilles. O atual e o virtual. In: DELEUZE, Gilles; PARNET, Clarice. **Diálogos**. São Paulo: Escuta, 1998, p.121-124. Tradução de Eloisa Araújo Ribeiro.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** 2ª edição. Rio de Janeiro: Editora 34, 1997. Tradução de Bento Prado Jr e Alberto Alonso Muñoz.

_____. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. V.1. 1ª edição. São Paulo: Editora 34, 1995.

_____. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. V. 4. 2ª edição. São Paulo: Editora 34, 2012.

_____. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. V. 5. 2ª edição. São Paulo: Editora 34, 2012.

PARAÍSO, Marlucy Alves. **Diferença no currículo**. Cadernos de Pesquisa, v.40, n.140, p. 587-604, maio/ago. 2010.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Orgs). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. 2ª Ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

ROLNIK, Suely. **Cartografia Sentimental: transformações contemporâneas do desejo**. 2ª Edição, Porto Alegre: Sulina; Editora da UFRGS, 2016.