

Currículo: corpo de uma cria-invenção

Jésica Hencke
Roselaine Machado Albernaz
Donald Hugh de Barros Kerr Junior

Resumo: O artigo que se desdobra articula noções acerca do currículo de artes visuais, nos anos finais do ensino fundamental, propõe um processo de transformação curricular. Sua pretensão é instigar a criação de um “corpo curricular da cria-invenção”, tendo como foco a arte como sensação (DELEUZE, 2007). Destaca fragmentos de experiências que afetam a professora/pesquisadora e os estudantes/aprendizes ao desdobrar-se num processo de pesquisa-intervenção, embasado em pistas do método da cartografia (PASSOS, ESCÓSSIA, KASTRUP, 2009). Expõe recortes da prática pedagógica num movimento de aprendizagem, geograficamente localizado e historicamente pensado. Mostra-se influenciado pelo conceito de currículo “vagamundo” defendido por Sandra Mara Corazza. Promove um processo de questionamento sobre o que pode um corpo-curricular em artes visuais quando não se opõe ao currículo dogmático. Na imensidão que é o espaço escolar, o ensino de artes visuais emerge como potência de viver sensações e transgredir o modelo de ensino presente no currículo dogmático, à medida que, permite a professora/pesquisadora e aos estudantes/aprendizes pensarem no seu processo de aprendizagem, compreende que, independente do currículo escolar que se apresenta, é imprescindível ao/a professor/a propor práticas que questionem, transformem e produzam pensamentos.

Palavras-chave: artes visuais, currículo, cria-invenção.

1. Introdução

A pesquisa, que ora se desdobra, teve a pretensão de remover os excessos, lapidar as preciosidades, demover os clichês acerca do que se compreende como currículo em artes visuais e retirar o sumo das ideias, dos pensamentos e do processo de pesquisa-intervenção que se mostrou como o próprio fluxo de escrita. A escrita surge de forças e potências, inebriada pela vida, em seus entrelaçamentos, cruzamentos, acontecimentos e planos, formam um mapa composto por desenhos, repetições, transformações e possíveis rizomas (DELEUZE, GUATTARI, 1995).

As linhas que delineiam este trabalho são muitas, porosas, truncadas, inacabadas, mas há uma que atravessa todas e formula uma pergunta, aberta a muitos questionamentos: O que pode um currículo clandestino, quando não se opõe ao currículo dogmático, mas escorre e propõe novos percursos de aprendizagem?

O contexto, onde se formulam as questões de pesquisa, apresenta características singulares: experiências escolares condutoras de ações programadas que não consideram o estudante em suas paixões, pulsões, sensações e afecções (DELEUZE, GUATTARI, 2010);

um currículo escolar tradicional focado em esquemas quantificáveis e em assimilações de listas de conteúdos; experiências escolares onde o ensino de artes visuais é pouco valorizado, encontra-se a serviço de tarefas recreativas, festividades, movimentos decorativos, sem dar o devido reconhecimento que a disciplina de Artes Visuais conquistou nas últimas décadas.

Invisto num encontro conceitual com Gilles Deleuze e Félix Guattari (1995, 2007, 2010) na tentativa de pensar arte como sensação (bloco de sensações) e Sandra Mara Corazza (2003, 2006, 2013) e seus apontamentos sobre currículo.

Proponho um currículo que permite tocar a si mesmo, pensar sobre si mesmo, interpenetrar-se, mesmo realizando atividades que já foram desenvolvidas por outros professores, artistas e pesquisadores. Um currículo que se pensa em ação, num movimento de aprendizagem e intervenção. Problematiza a ideia de um “corpo curricular” para o ensino de artes visuais, em ações interventivas com uma turma de oitavo ano do ensino fundamental e sua potência de transformação docente e discente; produz anotações acerca deste “corpo curricular”, fundamentado nos conceitos de currículo dogmático e clandestino (CORAZZA, 2003), ao propor uma intervenção, com a intenção de pôr em funcionamento o corpo curricular da “*cria-invenção*”.

Esta pesquisa não propõe um método sistemático, mas um encadeamento entre o ato de pensar e a criação, como um caminho possível. Para escrever de maneira fluída percorro a literatura, roubo fragmentos da poesia, converso com letras de música, valho-me de visualidades aptas a potencializar e tornar compreensível os conceitos que me proponho a trabalhar.

Movimenta-se por um processo de invenção e criação,
forma-se por palavras, imagens, textualidades.
Deseja acompanhar os processos,
os encontros,
viver experiências,
perceber mudanças durante a investigação,
cada movimento constitui o oxigênio desta escrita e impulsiona a novas e possíveis descobertas.¹

A criação acontece sob as circunstâncias de determinadas escolhas. Desejo escrever a partir da instabilidade dos continentes, com um olhar sobre as ilhas, seu vento, os caminhos movediços que não pretendem demarcar modelos e sim, apenas possibilidades, cujo papel onde se escreve, torna-se um suporte para a compreensão do que se estuda em alinhavo com o que se quer fazer e ainda não se faz, ou está em vias de transformar-se.

¹ As inserções poéticas são de autoria da pesquisadora (professora/propositora) da pesquisa-intervenção.

Busco demonstrar como se constitui um “corpo curricular” em artes visuais, ao articular noções dogmáticas e clandestinas na formação do currículo escolar. Um “corpo curricular” apresenta-se com um ser da linguagem, desigual, díspar, descentralizado, que desestabiliza as totalidades e universalizações do sistema de ensino, valorizando forças e sensações.

Uma escrita, que busca arrematar tramas, enlaçar linhas, amarrar nós. Dar voz ao menor, o supérfluo, imperceptível e geralmente deixando de lado. Um currículo clandestino que nasce pequenino e ganha forma, dimensões, interferências, desejos, nuance. Cria linhas, entradas e saídas e propõe encontros. Forma-se por silêncios, vazios, esgotamentos em contraponto com barulhos, agitações e conversas. Narro acontecimentos que “*transcriam*” a professora-pesquisadora, deixo escorrer suas vísceras, seu suor, suas aprendizagens, anseios, desejos que perpassam seu processo de escrita e formação docente, inebriada por um currículo potente da “*cria-invenção*”.

2. Currículo

O ato de escrita além de envolver uma multiplicidade de processos mentais e desafios cognitivos se ampara na existência de sensações e experiências. A intenção é pôr em movimento o currículo escolar à luz dos conceitos de sensação, arte como produção de pensamento e experiência, e (re) construir-me enquanto professora-aprendiz que atua e investiga a própria prática como subsidio de (trans) formação curricular, ao propor um currículo da “*cria-invenção*”.

O currículo encontra-se *a priori* de nossos desejos, sobrepõe-se ano após ano determinando o que deve, como deve e porque deve ser ensinado, demarcando tempos e espaços de aprendizagem. Segundo Whitty, (1985, p.8): “O currículo passa a ser considerado como uma invenção social que reflete escolhas sociais conscientes e inconscientes, que concordam com os valores e as crenças dos grupos dominantes na sociedade” (Apud SACRISTÁN, 2000, p.19). Assim, legitima-se a reprodução de modelos de ensino que visam à construção de uma identidade escolarizada, cujo estudante/aprendiz tem como dever adequar-se aos conteúdos que são abordados em cada ano/série de maneira a reproduzir e afirmar um modelo de ensino.

De maneira geral, o currículo, apresenta-se como um mecanismo para demarcar os territórios de aprendizagem que podem ser percorridos em determinado espaço-tempo escolar

e visa, sumariamente, apropriar-se da cultura cotidiana, dos valores sociais das classes consideradas dominantes e da distribuição social do conhecimento.

Imerso na prática racionalizada de aprendizagem, o ensino de Artes Visuais transformou-se num processo de compreensão e exploração da linguagem artística, usurpando o processo de invenção, criação e produção de pensamentos. Desta forma retira-se do ensino a possibilidade de viver experiências, visto que sempre há um modelo a ser reproduzido.

A prescritividade demarca a origem do currículo como um documento universal e balizador das ações docentes, de forma a garantir uma aprendizagem igualitária a todos os estudantes/aprendizes; resume-se a um programa de estudos e/ou de formação. “Currículo é veículo que contém a filosofia, a ideologia, a intencionalidade educacional” (BERTICELLI, 1998, p. 166).

Na abordagem de Berticelli (1998) o currículo exprime elementos da memória coletiva, expressa ideologias, conflitos simbólicos, de descobrimento e ocultamento, segundo os interesses sociais em jogo. “O currículo é um dos ‘lugares’ em que ‘concede a palavra’ ou ‘se toma a palavra’, no jogo das forças políticas, sociais e econômicas” (BERTICELLI, 1998, p. 168).

Corazza e Silva (2003) convidam a pensar num corpo curricular não estruturado, que rompe com as posturas fragmentadas e hierárquicas do saber, apto a manter vivo o pensamento, as multiplicidades, a questionar o impensável, o intratável, o diferente de si, o seu outro. Sugerem a criação de um currículo “vagamundo”, feito de potências da clandestinidade que é deveras louco, bailarino, esquizofrênico, e que seu compromisso não é manter a ordem e formar cópias, mas sim, promover o questionamento, lançar sementes que inquietam e desestabilizam. Sua estrutura não fixa, é horizontal e multifocal, não há uma única “verdade”, e sim, multiplicidade de olhares acerca de um mesmo acontecimento, sendo este o momento do encontro com o outro numa relação pluralizada.

Trata-se de um currículo-corpo que permite bailar, alçar novos voos, é indisciplinado, inquieto, não moralizante, deseja aprender por descontinuidades, viver o novo, não se opondo ao currículo “assentado”, e sim, vivendo experiências possíveis, tecidas por linhas que fogem e retornam as origens (CORAZZA, SILVA, 2003). Neste percurso de fuga propõe desafios, instalações, intervenções, desacomodações, divergindo do dogma educativo.

Será que é possível olhar o currículo “dogmático”, questionar sua solidez aparente e propor possibilidades de tornar-se “vagamundo”, “clandestino”, “corporal”? Tem-se o currículo como devir, arte, corpo, aprendizagem, metamorfose.

A educação pode ser o encontro de singularidades, de coletividades, que valorizam a potência de pensar e agir, da alteridade. Fomenta o encontro do outro como diferença, e não como cópia, imitação ou representação do olhar (DELEUZE, GUATTARI, 2010). O outro não se reduz ao mesmo, a um olhar único, uma narrativa que representa modelos e não apresenta multiplicidades; o outro é diferença. Mudar o olhar acerca do currículo é pensar na potência que este possui para desencadear devires, uma “artistagem” curricular segundo Corazza (2006). Um indivíduo não é apenas resultado e sim, meio e processos de individuação e subjetivação, que transformam seu corpo em potência de aprendizagem.

Nesta ótica, educar é possibilitar a criação. Criar pode ser um ato sofrível, que requer envolvimento, pensamento e persistência; ações que extrapolam o currículo “assentando”. “O currículo é o lugar dos eventos micro e macro, dos sistemas educacionais, das instituições, há um tempo, e o lugar, também, dos desejos mínimos, por outro” (BERTICELLI, 1998, p. 175). Ao reconhecer o currículo como lugar de desejos e transformações vivencia-se uma metamorfose. Com base no exposto, proponho outra abordagem curricular, ou seja, o currículo da cria-invenção suporte de um processo de investigação acerca da própria prática docente.

3. Currículo: corpo de uma cria-invenção

Trata-se, neste instante, de pensar uma dobra clandestina, rodopiante, sobre um eixo inimaginável de produção curricular. Que se dobra sobre um corpo, um currículo quase morto, cansado, suado a ponto de desistir e jogar a toalha e propõe alternativas de pensar movimentos de intervenção. Para intervir precisa-se gritar e revolver todas as entranhas, distender a musculatura, romper os tendões, sentir dor e criar. Dobrar, desdobrar-se sobre seu próprio eixo. Em cada dobra, renova-se e apresenta-se como um corpo curricular vivo, que pensa em formas de corromper a ansiedade da agitação cotidiana.

Um corpo curricular envolve retrocessos, frustrações, medos, tempos díspares. Um currículo se apresenta? Se realiza? Se constrói ou se constitui de parâmetros, referências, modelos? Cria-se, pensa-se e vive-se um corpo curricular que se anuncia e age num espaço público poeirento, abandonado, envelhecido, mofado e mormacento. Desloca-se do audível ao inaudível, com cicatrizes e lacunas. São nas fissuras lacunares, que a clandestinidade deste projeto de (trans) formação curricular, docente e discente se engendra. O processo de existir é a potência de se autoconstruir.

Mostra-se, não como controlador das relações, mas sim, como propositor poroso e permeável às interferências dos estudantes e suas sugestões. Não detém um saber. Pensa em formas de tornar viva a aprendizagem, cria tensões entre os conteúdos escolares e a vida cotidiana. Pensa a si mesmo, questiona-se, explora diferentes materiais pictóricos em processos de *cria-invenção*, ultrapassa os limites da sala de aula (pátio e corredores), retorna, discute o que foi trabalhado e, coletivamente, pensa em alternativas para a aprendizagem.

Ser poroso e permeável não quer dizer abandonar o rigor conceitual do que se estuda, tampouco, esquivar-se do currículo dogmático e dos conteúdos demarcados nos planos de estudos. Esta porosidade permeável ocorre pela abertura à comunicação, à percepção das relações entre os conteúdos, à vida escolar e extraescolar dos estudantes/aprendizes e da professora.

Corazza (2013) convida a pensar em “transcrição”, “o que se transcria em educação?” A imaginação, a invenção, os padrões educacionais, as possibilidades de aprendizagem. Pensar em “trans” não somente como um prefixo da língua portuguesa que dá a ideia de algo que ocorre através de, depois de. Mas, “trans” como aquilo que transpassa os conteúdos, o método de ensino, a instabilidade que me faz pensar a cada encontro-aula: Para onde vou? Como? Com quem?

Não se busca a criatividade, mas sim, a potência da criação. Para produzir artes e suas visualidades no plano escolar, rompe-se com as paredes, com os muros e a fragmentação do tempo, funciona-se em outra lógica, atemporal. Um encontro constitui-se como possibilidades e impossibilidades de criação, distensão curricular, alargamento e transformação dos espaços de aprendizagem. Em Corazza (2013) encontra-se suporte para este pensamento, quando destaca que as “teorias de formação”, a ação de pensar acerca de o próprio aprender não “antecipam, instruem, transmitem, transportam, transformam, civilizam, custodiam” (CORAZZA, 2013, p. 148), mas sim, criam tensões para “ofender a crueldade dos espaços escolares e não-escolares” (CORAZZA, 2013, p. 148), desgarram a educação de suas amarras, de seus modelos padronizados, de sua rigidez conceitual. Rigidez esta sacralizada em modelos pedagógicos e movimentos educacionais.

Porque um currículo não é só um pensamento, mas a ética desejante de viver com o caos e seus devires. E porque os educadores são arquipélagos: territórios atípicos, difíceis de delimitar, não integráveis, em errância, sempre desterritorializados (CORAZZA, 2013, p. 148).

“Transcriar” a educação e o currículo envolve errâncias, territórios atípicos, não possíveis de delimitações e desterritorializados geograficamente como planos de

transformações potenciais (DELEUZE, GUATTARI, 2010). A geografia curricular abre mundos possíveis, rompe com os rankings educacionais, o livro didático, a folha reproduzida, a banalidade das decorações escolares para festividades cívicas ou religiosas, a técnica pela técnica.

O platô curricular, esta superfície elevada que se estende em diversas direções e apresenta-se como uma potência vibrante de criações, semeia em suas terras possibilidades de cultivar um saber contemporâneo, instável, efêmero, repleto de desafios. Não há um plano de ensino fixo e rígido, têm-se pistas dos conteúdos que podem ser desenvolvidos em cada ano, não há essências a serem buscadas, abre-se a docência criadora, a produção de diferenças, sem bipolaridades ou dualidades.

Tempo, pensamento, criação, espaços geográficos, territórios cambiantes, estão juntos no movimento de construção curricular. Em cada encontro-aula o importante é seduzir para a experimentação do novo, seduzir com a matéria que se apresenta, talvez haja repetição de trabalhos e propostas já realizadas. Repetição, que visa aumentar a potência de agir e viver experiências.

Repetir para atualizar e compreender o que se fala, para tornar-se participante do processo de aprendizagem, repetir para proporcionar o encontro entre corpos. Apreende-se o mundo através dos sentidos, das experiências e sensações construídas sob esta prática compreensiva que é pensada, repensada, planejada, replanejada, instigante, decepcionante, comum, inovadora, alegre, angustiante, silenciosa e caótica. Não se dá aulas, se busca e se encontra algo que pode vir repleto de vontade, potência e criação. Uma “quase-aula” diria Pereira (2013) onde se faz pesquisa, se faz filosofia, os planos dão abertura a novos planos, os conceitos são rachados, repensados e produzem sentidos, as linhas de força feitas de potência criadora se tramam e destramam configurando percursos, resultando em novos estados de ser, novos discursos, novas práticas e compreensões, outras tessituras (PEREIRA, 2013).

Pensa-se no que já foi pensado, não “o que” ensinar, mas “por que”. Um currículo que se pretende processual, corporal, criador e inventivo não se prende a uma estrutura pragmática, se conecta a saberes, poderes e processos de subjetivação. Conduzir uma aprendizagem não é controlar.

Um corpo curricular que pensa a si mesmo enlaça passado-futuro e constrói o presente, num processo de “*cria-invenção*”, “transcria” ações para desacomodar o pensamento, atém-se aos imprevistos (porosidades), não propõe modelos universalizáveis, age através de singularidades, transforma o tempo, resiste à mesmice. Conecta saberes. Instiga

encontros de forças, potências, heterogeneidade, multiplicidades. A sala de aula compõe-se por estéticas da criação, criar é inventar problemas que movimentam pensamentos.

Um currículo que se esvazia de seus pensamentos, para libertar-se das amarras conceituais e propor-se a novas investigações. Põe-se a nu, quando analisa os conteúdos dogmáticos e medeia potencialidades de torná-los clandestinos, ao criar maneiras múltiplas de intervir na aprendizagem. Constrói-se. “À força de olhar, o corpo coloca-se fora de si, multiplica-se no ato de visualizar e na sensação de estar sendo olhado, onde surge a cumplicidade entre o ver e a fala, assim como entre o pensar e o gestualizar” (MEIRA, 2007, p. 100). Pensa a si mesmo enquanto processo de ação-transformação, um corpo que se constitui por interferências externas, torna-se imprevisível, imensurável, não se fundamenta no sujeito, nem no objeto, mas, no conhecimento advindo das relações despersonalizadas. Instaure-se num mundo de sensações e experiências, que ora podem ou não ocorrer.

Um mundo com n possibilidades de aprendizagens, imerso em devires e conexões rizomáticas, que vê e vive o desejo como pulsão de vida. Ampara-se na arte contemporânea como instigadora de pensamentos, como transgressora, crítica e criadora, imersa na linguagem que fala sobre si mesma, ouve as vozes que ecoa e as imagens que se autodescrevem, os pensamentos que se pensam, sem hierarquias, sem transcendência ou generalidades.

Os currículos não são equitativos, há matérias e movimentos, com valorações diferentes, intensidades ímpares, múltiplos desejos. O currículo que se propôs articular nesta pesquisa é de compreensão da própria prática educativa. É geograficamente localizado e pensado dentro de um contexto socio-histórico, não se propõe generalista, não produz um único “ponto de vista” que se torna permanente e universal, mas, se constrói a cada encontro-aula, sendo revisitado, repensado, reformulado. Para sua elaboração usou-se fragmentos, possibilidades, aproximações com a “a arte cartográfica (do grego *chartis*, carta, mapa e *graphein*, grafia, escrita), traçamos um mapa (Deleuze e Guattari, 1995^a; Rajchaman, 2000) (CORAZZA, 2013, p. 157)” a lápis, sujeito a alterações, quando há a necessidade de apagar trajetos e mudar os caminhos.

Pensa-se, no presente, num currículo que provoca cisão, dúvidas, divisão, agenciamentos, turbulências. O currículo da implicação está atento ao invisível, que não tem forma e é construído na ação e interação, implica o não saber, a dúvida, a descoberta. Viver o currículo como potência para inventar formas outras de aprender.

Silva (2010) convida-nos a compreender a indeterminação dos conteúdos, da incerteza da aprendizagem, nos demove o pensamento da certeza, em vez de supor que

sabemos e não sabemos, conhecemos e não conhecemos, compreendemos e não compreendemos, cremos e não cremos, poderíamos duvidar do que acreditamos, por em xeque as “verdades” universais, admitir neste corpo curricular “um certo hibridismo, uma certa mistura, uma certa promiscuidade, entre o mundo das coisas e o mundo social” (SILVA, 2010, p. 102). Estamos embaraçados na multiplicidade de relações, num corpo curricular não se está imune, sofre-se na carne transformações.

Busca-se vivenciar um currículo que funcione e possibilite a aprendizagem, construa pensamentos, que aposte na vida, invente, fabrique, crie forças de isolamento, deformação e dissipação, que coloque em dúvida a autonomia pedagógica do sujeito escolar e se banhe nas forças da inércia, do peso, da atração, da gravidade e da germinação e produza conhecimentos, desejos e curiosidades (DELEUZE, 2007; SILVA, 2010). Deseja-se um novo currículo que nasce do currículo assentado, mas que não é nem superior nem inferior aos outros, apenas diferente em seu funcionamento, exige pensamentos, esforços, sincronizações, engendra-se num *continuum* processo de heterogeneidade, potencializa outras formas de viver um acontecimento e produzir um currículo da “*cria-invenção*”.

4. Algumas fissuras curriculares: intervenções

Nesta teia de sentidos, que vai formando tessituras do saber, mostra-se necessário perguntar: o que a escola e seu currículo ensinam em artes visuais? É possível ensinar? Enlameado pela técnica aborda-se a linguagem visual, materiais, formas, movimentos artísticos, desdobramentos entre luz e sombra, tonalidades, cor, desenho geométrico, perspectiva, figura-fundo, história da arte, leitura e releitura de imagens. Esta enumeração de conteúdos, de fato, trabalha com a arte enquanto sensação? Produz pensamentos? Existe apenas uma forma de ver, perceber e compreender as artes visuais, assim como a escola e seu currículo dogmático e assentado propõe? É possível criar encontros nas aulas de artes visuais com sensações, como potência para a criação?

Não há respostas.

A arte-educação contemporânea, não precisa ser eterna, permanente, imutável, pode ser constituída pela miscigenação de materiais, tornando-se permeável, porosa, efêmera, penetrável, angustiante, questionadora, desestabilizadora. Enquanto professora-propositora vejo a sala de aula não mais como uma engrenagem que corresponde a um mundo capitalista e neoliberal, mas sim, como potência de experiências e sensações multifocais, onde posso

deixar marcas novas, mergulhadas em linhas de forças que produzem acontecimentos (DELEUZE, GUATTARI, 2010). Uma educação que penetra nas engrenagens curriculares e instiga à mudança, a desconstrução conceitual, a produção de sentidos, imerso em micromundos, infiltra-se em espaços diversificados que podem promover ou não a aprendizagem.

A arte, compreendida como sensação, pode construir outras maneiras de ser e viver o plano escolar, ao possibilitar transbordamentos de encontros, tirar a escolarização do eixo moderno da certeza, do padrão, e inventar maneiras de aprender. Uma sensação não pode ser dita, medida, representada. Ela se faz pelo encontro de corpos.

Na fragilidade do corpo,
no rasgo da carne,
na supressão dos ossos,
a massa de carne disforme,
forma, transforma e deforma-se com a força das sensações...
As sensações percorrem,
transcorrem,
escorrem pelo corpo durante a vida.
No encontro entre corpos, movimentos, pensamentos, ocorrem entrelaçamentos
forças, sentimentos e deformações do e no corpo
que nos modificam,
nos afetam,
põem a carne em vibração, tensão.
Deixamos de ser quem somos...
tornamo-nos devires...
moléculas em suspensão...²

O desafio está posto, apreender o currículo escolar de artes visuais do 8º ano do ensino fundamental e começar a brincar com sua potência que se dobra e desdobra nos encontros. Ver as potencialidades das aprendizagens que há por detrás dos conteúdos cotidianamente abordados na disciplina de Artes Visuais. Ponto, linha, plano, cor, texturas, desenhos, geometrias, imaginação, criação e pensamentos, construir uma prática educativa que combine movimento e estática, interesse e desinteresse, impulso e ponderação, que incomode, inquiete, ao propor atividades que talvez produzam pensamentos, movimentem corpos e fomentem aprendizagens. Uma aula que retira os estudantes/aprendizes da sala de aula e lhes permite subir nas classes, explorar os corredores, intervir no pátio, brincar, movimentar-se, viver experiências e sensações.

Desenvolveu-se um projeto em quinze encontros-aula, atravessado pelos conceitos de ponto, linha e plano, basilares ao ensino de artes visuais, tendo como desejo transformar estes

² As inserções poéticas são de autoria da pesquisadora (professora/propositora) da pesquisa-intervenção.

saberes em vida. “As *rupturas*, as eclosões de acontecimentos... (o que inclui tanto a produção de novos traços, de novas combinações, quanto o despertar de traços adormecido)” (PEREIRA, 2013, p. 60), movimentada a estática, produz pensamentos, questiona o inquestionável. Neste projeto, houve uma tentativa de romper com a linearidade dos conteúdos e, com a centralização do processo de ensino no professor/docente ao propor uma mudança de foco: “das respostas para as perguntas, da certeza para a dúvida, da prescrição para a problematização” (MARTINS, PICOSQUE, 2012, p. 129). Neste encontro o tema principal foi o “ponto” não como uma forma lisa, sem entradas ou saídas, fechado em si num giro de 360° de impenetrabilidade. Mas como um possível começo para o nascimento de uma árvore, o desenho de uma pessoa, a estrutura de um prédio.

Pensar em pontos é produzir encontros com materiais diversos. Os estudantes/aprendizes foram convidados a criar pontos com lápis de cor, canetas, pincéis atômicos e giz de cera derretido com fogo. Trabalhar com fogo³, em sala de aula? Sim. Confiar nos estudantes/aprendizes e em sua responsabilidade ao manipular diversos materiais sem se ferir. Abrir espaço para a autoaprendizagem, acreditar nos estudantes e em seu potencial de criação ao relacionarem-se com diferentes materiais, em muitos momentos, excluídos do contexto da sala de aula.

Convidei, em outro encontro, os estudantes/aprendizes a caminharem com papéis, tesouras e cola. Inspirado na obra “Caminhando” de Lygia Clark colocou-se a disposição dos estudantes folhas de papel colorido em tamanho A₃. Estabelecemos uma regra: caminhar sobre a folha com cola e tesoura, mas jamais tirar a tesoura do papel. Vamos produzir linhas!

Qual a intenção? Há intenções? Certamente. Desejo que os estudantes percebam que o contato da tesoura com o papel forma um ponto. O caminho, as linhas que se abrem sobre o plano e a cola, possibilita unir as extremidades, se esta união for desejada.

Ouçoo vozes. Risadas. As cadeiras deixam de ser usadas é preciso caminhar em pé, rascunhar o caminho, formar linhas retas, sinuosas, desmontar e montar o plano, rever o trajeto formado. Expor. Fotografar. Pensar em *n* possibilidades no encontro da folha com a tesoura.

Viver a experiência.

Criar, não é aprisionar aprendizagens, invalidar a experiência ou produzir categorias. É preciso escapar da necessidade de reconhecer, delinear, isolar, designar. “Não há coesão de

³ Fogo - neste contexto é composto por velas acessas, distribuídas em grupo de quatro estudantes, para que pudessem derreter o giz de cera e realizar a atividade que estava sendo desenvolvida.

forças no criar, mas acasos e fragmentações” (ZORDAN, 2015, p. 02). Uma aula que sai do modelo da escrita, do caderno, texto, quadro branco e silêncio, e tenta introduzir o cotidiano, os desejos, paixões, anseios, interesses, impressões e aprendizagens, ao misturar imagens, tintas, corpos e produzir pensamentos, numa abertura ao caos, que se inventa e se reinventa em míseros cinquenta minutos dentro da grade de horários. “Criar é algo que conecta, liga algo a algo, descrevendo um movimento que sai do invisível, do indizível e vai traçando diagramas, visibilidades e enunciados” (ZORDAN, 2015, p. 05), num fluxo permeável no ensino de artes visuais.

Não há garantias que este projeto transforme os estudantes e a professora. Que haja como potência para viver sensações e construa outras maneiras de funcionamento curricular. Mostra-se como uma válvula que inquieta e problematiza o ensino de artes visuais.

Eu penso que foi uma das melhores professoras de artes, porque artes tem que ser diferente, não simples trabalhos e ganhar nota. É muito mais que isso! Artes é a única matéria que podemos expressar nossa criatividade, mas tudo também depende da professora! Para uma aula de artes ser realmente divertida e que explore nossa criatividade a professora tem que ser “**maluquinha**”. E que não nos dê trabalho, nos ajude a ter imaginação... (M.C. – estudante participante do projeto de pesquisa-intervenção).

Em outro encontro, estudamos conceitos sobre a superfície do corpo como inscrição dos acontecimentos, o corpo como memória das sensações, um corpo formado por linhas que aos poucos adquirem a consistência de um plano, um mapa de texturas e escrituras. A base para este estudo é a exposição *Still Being* – Corpos presentes: Antony Gormley (2012).

Nosso corpo mostra-se como um mapa, feito de registros, encontros, desencontros, marcas. Como proposta de ação, os estudantes munidos de alicates e arame, poderiam criar o seu corpo e as marcas que o compõem. Ao compreender a proposta os estudantes se colocaram em movimento, era arame espalhado em um lado da sala, alicates caindo no chão e tornando-se esculturas, fita crepe auxiliando na união de pedaços e, o sinal tocou, a aula chegou ao fim! Em seus escritos, os estudantes/aprendizes analisam seu trabalho:

A escultura que fiz lembra meu trajeto, minha vida. (T.).

Eu escolhi fazer uns óculos, porque, eu uso óculos. Fazendo esta escultura eu me lembro dos meus olhos. (M.C.).

Eu fiz duas esculturas com arame, fiz uma nota musical, pois a música faz parte da minha vida, e a de todos. A segunda fiz três corações, um dentro do outro, quis mostrar que o mundo precisa de mais amor, mais sentimentos, mais amor e menos guerra. (M.C.T.).

Bom o motivo que me levou a fazer aquela escultura foi uma brincadeira eu dei duro, mas, saiu uma brincadeira, mesmo assim feia parecendo uma escultura do

jardim de infância eu gostei pra mim ficou legal e isso que importa, para mim.
(V.T.).

Não há palavras quando se termina uma proposta de intervenção, há lágrimas que umedeceram minha face, batimentos cardíacos acelerados, começos, retrocessos, aprendizagens no ensino de artes que “faz a vida valer a pena. Pois tem mil aberturas ao ilimitado do pensamento, brinca com tudo o que está em volta e consegue fazer de cinquenta minutos uma chance para se viver a diferença” (ZORDAN, 2015b, p. 11).

5. Pensamento suspenso

Entrelaçamentos,
fios, tramas, tessituras, encontros e conexões,
uma disciplina escolar,
um nível de estudos,
um currículo dogmático,
professora e aprendizes.
Inquietações, dúvidas, questionamentos, instabilidades,
mergulhos no conhecimento e aprisionamento de saberes.
Imersão, transmutação, criação.
Silêncios e paradas.
Frágeis processos de intervenção,
Tentativas de fazer o diferente e repetir o mesmo, nublado por suas efêmeras fissuras...
É preciso entrelaçar os fios, apertar os nós, selecionar as preciosidades, fechar algumas portas, deixando outras
abertas, oportunizar novos encontros.⁴

O artigo que ora se apresenta compreende o recorte de uma pesquisa-intervenção cujo intuito era pensar de forma multifocal o currículo de artes visuais e perceber que é possível construir um “corpo curricular da cria-invenção”, que leva estudantes-aprendizes e professores/as-propositores/as a viver encontros, experiências e aprendizagens ao transformar a própria vida. O termo *cria*, apresenta-se de forma múltipla, como um ser em nascimento apto a inventar novos rumos e criar sua própria aprendizagem. Um ser que nasce e germina a partir de estudos, pesquisas, desejos e investigações, ao nascer, visa produzir percursos que fomentam o ensino de artes visuais e, inventar aprendizagens.

Um currículo da *cria-invenção* rompe com o dogmatismo, não está preso, engessado, amarrado, trancafiado atrás das “grades”, é movimento, conexões entre saberes, poderes e subjetivações. Eu, como professora, escrevo e me reescrevo, me transformo, re-formo, de-

⁴ As inserções poéticas são de autoria da pesquisadora (professora/propositora) da pesquisa-intervenção.

formo minhas certezas, dúvidas e angústias, ao mesmo tempo em que, intervenho no contexto escolar, cuja ação é pensada enquanto se desenvolve. Caminha-se entre territórios movediços que desterritorializam-se para reterritorializarem-se de outras maneiras.

O currículo apresenta-se como um documento basilar que deseja ser colocado em funcionamento a partir do olhar que cria, transcriba, traduz saberes em seu processo de ação e intervenção, normatiza metodologias de ensino, mas, não engessa o processo de criação que compõe a subjetivação docente. Seu surgimento provém da necessidade de disciplinar, ensinar, ordenar, atravessado por um processo massivo de instrumentalização científica, preparação para o trabalho e formação profissional e intelectual. Configura um instrumento que normatiza o que ensinar, por que ensinar, como ensinar e quem pode ensinar, um currículo escrito não passa de um testemunho visível, público e sujeito a mudanças que legitima processos educacionais, de forma objetiva, reveste-se de uma tradição inventada que demarca processos de repetição de modelos e reprodução social, configura-se por um plano de estratégias, interesses e relações de poder.

Neste movimento transgressivo, olhou-se o currículo como potência para produzir sentidos acerca da constituição professoral, não como um curso a ser seguido ou uma relação entre conteúdo e didática, mas sim, espaços para viver experiências provisórias, instáveis, sensíveis e angustiantes, que constituem minha docência enquanto professora de artes visuais numa escola pública e me instiga a perceber os deslocamentos e as aprendizagens discentes, seu envolvimento, interesse e proposições colaborativas.

Durante este percurso a pretensão foi desobstruir as vias, fazer pulsar a criação em meio à vida. Propor momentos de encontro entre os estudantes/aprendizes e a professora/propositora com as artes visuais. Perceber o que pode um currículo que não se prende a repetição, reprodução e imitação, e se espalha de forma viral pelos olhos, narizes, boca, pele e língua, escorre pelas amarras da estrutura educacional. Que vive em permanente transformação e variação.⁵

Um currículo da cria-invenção tencionou, de forma singular, aprisionar segundos cortar o caos e pensar acerca da aprendizagem ao romper com os excessos, com o engessamento sensível do ser humano. Acredito num currículo que geme, sofre, transpira, aprende, esquece e evita os clichês, os modelos. Falo no aprender em deslocamento, pôr-se em movimento ao sair do lugar comum, da segurança e viver experiências de vida-arte.

⁵ As inserções poéticas são de autoria da pesquisadora (professora/propositora) da pesquisa-intervenção.

Referências:

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-educação no Brasil**. 6ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2009.

BERTICELLI, Ireno Antonio. Currículo: Tendência e Filosofia. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **O Currículo: nos limiães do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998. p. 159-176.

CORAZZA, Sandra Mara. **Artistagens: Filosofia da diferença e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

CORAZZA, Sandra Mara. **O que se Transcria em Educação?** Porto Alegre /RS. UFRGS: Doisa, 2013.

CORAZZA, Sandra Mara; SILVA, Tomaz Tadeu. **Composições**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

DELEUZE, Gilles. **Lógica da Sensação**. Equipe de Trad. Roberto Machado (coord.). Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs - capitalismo e Esquizofrenia**. Vol. 1; Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. —Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995. (Coleção TRANS).

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a Filosofia?** 3 ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

MEIRA, Marly. **Filosofia da Criação: reflexões sobre o sentido do sensível**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (orgs.). **Pistas do Método da Cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividades**. Porto Alegre: Suiina, 2009.

PEREIRA, Marcos Villela. **Estética da Professoralidade: um estudo crítico sobre a formação do professor**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013.

RICHTER, Ivone Mendes. **Interculturalidade e Estética do Cotidiano no Ensino das Artes Visuais**. Campinas: SP, 2000 (tese de doutorado).

SACRISTAN, J. Gimeno. **O Currículo, uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O Currículo como Fetiche: a poética e a política do texto curricular**. 1ª ed. 4ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

ZORDAN, Paola Basso Menna Barreto Gomes. **Aulas de Artes Espaços Problemáticos**. Grupo de Estudos: Educação e Arte n. 01. Disponível em: http://30reuniao.anped.org.br/grupo_estudos/GE01-3009--Int.pdf. Acesso: novembro, 2015b.

_____. **Criação na Perspectiva da Diferença.** Disponível em: http://coral.ufsm.br/lav/noticias1_arquivos/Cria%e7%e3o%20na%20perspectiva%20da%20diferen%e7a.pdf. Acesso: setembro de 2015.