

Território-curriculo: uma travessia da docência-epidérmica

Curriculum-territory: a crossing of epidermic-teaching

Carolina Corrêa Rochefort¹

Universidade Federal de Pelotas (UFPel)

carolrochefort.ufpel@gmail.com

Maria Manuela Alves Garcia²

Universidade Federal de Pelotas (UFPel)

garciamariamaneuela@gmail.com.br

Resumo: O ensaio, desde o ponto de vista da Filosofia da Diferença e de teóricos da educação e do currículo, problematiza a prática de uma docência-epidérmica de uma professora-artista num Centro de Artes de uma universidade pública. Desenvolvendo o pensamento acerca de um currículo-epidérmico enquanto território nômade e superfície de atravessamento, defende a possibilidade de a docência-epidérmica fazer rasgos nas grades curriculares e inventar traçados inesperados e singulares. Tematiza o currículo enquanto território que articula camadas estriadas e lisas e convida a uma travessia-epidérmica cujo movimento acontece num espaço *intermezzo*. Uma travessia que pedagogicamente privilegia os acontecimentos e a criação de conceitos, que se faz pela desterritorialização e a reterritorialização, pondo o conhecimento em movimento, interpelando estados e tocando os corpos. Nessa travessia importam os atravessamentos, a experiência que inventa outros modos de existência.

Palavras-chave: Currículo; Docência; Travessia

Abstract: The essay, from the point of view of Philosophy of Difference and the theorists of education and curriculum, problematize the practice of an epidermic-teaching of an

¹ Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, Rio Grande do Sul, Brasil.

² Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, Rio Grande do Sul, Brasil.

artist-professor in an Art Center of a public university. Developing a thinking about an epidemic-professor do tears in the curriculum and invent unpredictable and singular traces. It thematizes the curriculum while a territory which articulates grooved and smooth layers and it invites to an epidemic-crossing which movement it happens in an *intermezzo* location. A kind of crossing which pedagogically privileges the making, the experienced events and the creation of concepts, that are carried out through deterritorialization and reterritorialization, putting knowledge into movement, claiming desires and touching the bodies. In this process matters the crossing in the individuals and the invention of another ways of existence.

Keywords: Curriculum. Teaching. Crossing

Introdução-entrada-passagem

A escrita que segue é um ensaio que reflete o currículo pela perspectiva de uma *docência-epidérmica*³, a qual vem se desenvolvendo e tematizando em nossas experiências de ensino, pesquisa e extensão num Centro de Artes de uma universidade pública. Tal perspectiva traz modos de pensar o currículo como superfície de travessia e atravessamento, uma espécie de fronteira-pele, permeável. Um currículo praticado como território "nômade", que transita pelas camadas "lisa" e "estriada" (DELEUZE; GUATTARI, 2012b). Um currículo-epidérmico que acontece no movimento entre as camadas, no entre, um território potente de encontros, experiências, saberes e afectos. Praticado *epidérmicamente* provoca rasgos nas grades da camada estriada, fratura as estruturas e sistemas do território-curriculo pelo o que da travessia se apresenta inefável, ou seja, pela força que a experiência, enquanto potência criadora, pode produzir. É possível provocar e/ou produzir outros modos de existência pela travessia nômade desse território?

Estudos e escritas de Sandra Corazza, (2001, 2004, 2010), Marlucy Paraíso (2005, 2015) e Angélica Munhoz (2019) constituem um território de pensamento que delinea o currículo pela perspectiva da Filosofia da Diferença. As investigações propostas por essas pesquisadoras conjugam com a proposta de "acontecimentalizar" (CORAZZA, 2004, p. 3 - grifo da autora) o currículo, tomá-lo pela força compositiva, abrindo as grades e produzindo movimentos e multiplicidades nas subjetividades e na significância do conhecimento. Provocando a estranheza que nos força a pensar diferentemente; a entortar as grades curriculares; a dissolver o mito da interioridade e da metafísica da presença. No lugar delas vê-se a emergência da diferença inconciliável, do dissenso, da descontinuidade, do incomunicável e da confusão de fronteiras, da desmontagem e remontagem de experiências, poderes e saberes.

³ Ao longo da escrita o uso do hífen é recorrente. Por essa repetição e escolha ortográfica referenciamos o que Agambem (2000, p.171-172) chamou de filosofia da pontuação: "é menos frequente salientar que os sinais de pontuação, por exemplo, o hífen, pode assumir uma função técnica: o hífen é, deste ponto de vista, o mais dialético dos sinais de pontuação na medida em que une apenas porque distingue, e vice-versa. [...] a dialética da unidade e da separação, ou seja, a junção dos sentidos em reciprocidade e coabitação" Assim, o hífen aponta para o conceito de "devir", vital na filosofia deleuze-guattariana, junção que propõe a criação, um encadeamento vocabular.

Como trabalhar com a potência compositiva, de criação do currículo? Como produzir processos de subjetivação a partir de e apesar de estruturas curriculares maiores? Trilhando o território-curriculo a partir de provocações incitadas por essas autoras, busca-se alastrar os caminhos articulando o pensamento teórico e metodológico especialmente com Gilles Deleuze (2010), Gilles Deleuze e Felix Guattari (2012a, 2012b), Tomaz Tadeu da Silva (2002) e Silvio Gallo (2002, 2008). Por essa direção, a escrita problematiza o currículo como (ou pela) formação, considerando as relações entre experiência, subjetivação, saber e poder. Como tal, a travessia é marcada por indeterminações e incertezas, atravessando as camadas do território-curriculo desliza-se entre as relações de poder envolvidas na produção dos corpos e do conhecimento “verdadeiro”, provoca-se processos de subjetivação e incita-se um “corpo vibrátil”⁴, corpos vivos que têm a potência de vibrar o mundo e por ele ser afetado. Por estes movimentos o texto convida a uma travessia-epidérmica que propõe praticar um território-curriculo atentando aos processos e às relações de poder-saber implicadas em uma experiência docente-artista. Essa experiência docente articula-se com a palavra “artista” por decorrer em um Centro de Artes e, principalmente, por um modo de praticar a educação que acontece pela força invisível e cambiante dos afetos, latentes entre eu e o outro — que pode ser outro eu, outra pessoa, espaço, tempo, instituição, corpo, currículo, etc. — na multiplicidade compositiva de outros modos de existência.

Território-curriculo

Etimologicamente a palavra currículo vem do latim *curriculum* que aparece no interior da teoria educacional calvinista no século XVI e diz de uma “corrida” ou “pista de corrida”, cujo significado consolidou-se algum tempo depois como a referência “ao curso inteiro de vários anos seguido por cada estudante” (HAMILTON, 1992, p. 42). Esse termo implicou um sentido de maior unidade aos diferentes elementos de um curso educacional e um maior controle do ensino e da aprendizagem. Portanto, pelos próprios usos da tradição do termo currículo são exaltados os aspectos de um percurso definido *a priori* que implica competição e o deslocamento dos corpos por determinados espaços e duração no tempo organizado e contado de modo eficiente.

Ao mirar, contudo, as linhas e os elementos que compõem essa pista de corrida, a *docência-epidérmica* questiona a pedagogia que está nessa concepção fundamentalmente preocupada com a maneira mais eficiente de transmitir determinados saberes a um conjunto de aprendizes. Dos ordenamentos previamente instituídos nas grades curriculares, das camadas estriadas do currículo, desponta um/a docente que pergunta com a resposta na manga, que propõe o pensar por caminhos quadriculados e já trilhados como uma boa conduta dos corpos e do bem-pensar, repetindo um pensamento do já determinado, do já formado (SILVA, 2002).

⁴ Noção criada por Suely Rolnik (1989), o 'corpo vibrátil' é a potência que tem nosso corpo de vibrar a música do mundo, composição de afetos que toca em nós ao vivo. Nossa consistência subjetiva é feita desta composição sensível, criando-se e recriando-se impulsionada pelos pedaços de mundo que nos afetam. O corpo vibrátil, portanto, é aquilo que em nós é o dentro e o fora ao mesmo tempo: o dentro nada mais é do que uma combinação fugaz do fora." (ROLNIK, S. 1999, p. 3).

Ao final do século XVIII e ao longo do século XIX acentua-se essa perspectiva sobre o currículo com a organização dos Estados Nacionais europeus e dos sistemas escolares de massa, que passaram a investir no governo da população infantil e na produção da cidadania através da disciplina e da racionalização crescente do trabalho escolar e docente em bases científicas. Desde o final do século XIX, o avanço do capitalismo, o desenvolvimento de uma perspectiva psicológica cientificista sobre o ensino e a aprendizagem vêm informando a organização dos currículos, de modo a evitar o desvio de metas e padrões pré-definidos (MOREIRA; SILVA, 2002, p. 9).

Não por acaso, contemporaneamente, o currículo e a docência são alvos centrais das reformas e reestruturações educacionais, tentando resolver uma crise da escola, que é sua própria natureza e necessidade, em nome da eficiência, da empregabilidade, da integração global e dos avanços tecnológicos. Por outro lado, sendo a escola e o currículo realizações de existências e histórias vivas, o extramuros e o intramuros da escola e suas disputas configuram o currículo como um território de lutas em torno dos diferentes significados sobre a educação, o social e o político, possibilitando, em maior ou menor grau, resistências e linhas de fuga que escapam constantemente ao que está instituído e previamente definido.

Para além de determinar o que estudar e como ensinar, o currículo é território de processos de subjetivação, quer-se dizer, é dispositivo e maquinaria implicada na produção do que somos e nos tornamos, tanto do ponto de vista coletivo como individualmente. O currículo para além de um artefato cultural e administrativo implicado no desenvolvimento de certas habilidades e competências que respondem às demandas de um estágio civilizatório e de desenvolvimento, é sobretudo um importante elemento simbólico e significativo que produz nossas sensibilidades e condutas diante de nós mesmos, dos outros e do mundo, e *no* mundo. Do ponto de vista das políticas oficiais contemporâneas e das instituições, essas sensibilidades e condutas são cada vez mais articuladas a objetivos e lógicas econômicas e empresariais.

As forças dessa lógica capital no território-curriculo promovem a corrida por pontuações em plataformas curriculares alimentando a concorrência através de índices (como o IDEB) e metas de produtividade. As avaliações-resultados e a estatística reduzem a formação e a educação a números e indexações que produzem o apagamento das singularidades e o aumento na proposição de modelos e soluções que quantificam, classificam e enrijecem o pensamento, as ações e as relações sociais. Tal articulação de forças em nome da maior eficiência e controle protege o território-curriculo de ser praticado enquanto território de existências e território de experiências transformadoras, de formação e de autoformação no sentido mais amplo, dificultando o atravessamento da camada estratificada por forças em movimento de afecção constantes.

Nas instituições de ensino superior a grade curricular representa a estrutura, o terreno armado, delimitado, dividido e projetado, o esqueleto das matérias e suas articulações. Nas palavras de Silvio Gallo (2002) um currículo maior. Nessas estruturas "maiores", estratificadas, instituídas e institucionalizadas, os discursos selecionados são considerados importantes para a produção do que se avalia ideal à determinada realidade. Esse território curricular maior, que determina o que deve ser estudado e como as pessoas devem ser e agir está na camada estriada (DELEUZE; GUATTARI, 2012b) do território-curriculo de um curso. É algo como um percurso do conhecimento essencial para a formação adequada de um indivíduo definido a

priori. Visto de cima, ainda sem aproximação, o território-curriculo é impermeável, apenas um decalque totalizante que estorva os mergulhos.

Contudo, percorrendo e adentrando por esse território-curriculo pela perspectiva de uma *docência-epidérmica* experimenta-se outra camada que também compõe tal território, a lisa (DELEUZE; GUATTARI, 2012b). Menos cartesiana e mais intensiva, essa camada tende a aberturas e desvios dos afetos provocados no movimento. Esta camada toma a experiência como prática de liberdade e experimentação, como singularidade, tensionando a estrutura, transformando a formação por ramificações *aformadoras* e transvalorando o território-curriculo. Sob esse ponto de vista, a professoralidade, antes que próxima de uma identidade, tem afinidades com o inusitado, o surpreendente, o *devenir*. Atravessando e compondo com as camadas do território curricular a *docência-epidérmica* encontra pistas para “desterritorializar” (DELEUZE; GUATTARI, 2012a, 2011a) a educação maior estabelecida pelas estruturas curriculares de um ambiente acadêmico produtivista, competitivo e individualizado. Pois, “se a educação maior é produzida na macropolítica, nos gabinetes, expressa nos documentos, a educação menor⁵ está no âmbito da micropolítica, na sala de aula, expressa nas ações cotidianas de cada um.” (GALLO, 2008, p.65).

Permeando o território-curriculo, constituído pelas camadas lisa e estriada, a *docência-epidérmica* pergunta: Como praticar o potencial de composição do curriculo inventando outros modos de existência? Tal *docência* propõe o duplo movimento, o de avistar pela perspectiva aérea tal território e, também, o de uma travessia “nômade” (DELEUZE; GUATTARI, 2012b), uma experiência itinerante e desterritorializante, que tensiona o instituído produzindo o inefável.

Acompanhada especialmente por Deleuze e Guattari (2012b), que lembram que um território só existe pelas misturas das camadas, a *travessia-epidérmica* provoca o alisar da camada estriada por estados intensivos, por afecções, ou seja, variações de afeto de um corpo vibrátil. Indicando, no movimento mesmo, a possibilidade de praticar um território predominantemente estriado de maneira lisa. Esse movimento é incitado pela *fazeção Amarélinha*⁶ que aconteceu de múltiplas maneiras e em diferentes espaços de ensino e de arte na universidade.

A travessia de uma docência epidérmica: praticar o território-curriculo

Dada a largada para a travessia, a *docente-epidérmica* observa o mapa com todo o corpo: Como se dá a estrutura curricular? Quais os pontos delimitados do território? Quais matérias o constituem? E percebe que “ainda que os pontos determinem trajetos, estão estritamente subordinados aos trajetos que eles determinam” (DELEUZE; GUATTARI, 2012b, p. 53).

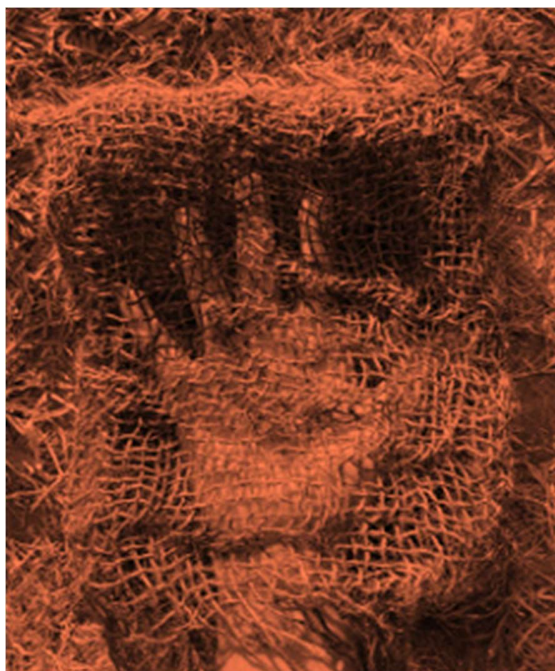
⁵ Gallo desloca a ideia de “literatura menor” para a educação. Em Deleuze e Guattari, “Kafka – Por uma literatura menor”, os filósofos escrevem sobre Kafka: “escrever como um cão que faz seu buraco, um rato que faz sua toca. E, para isso, encontrar seu próprios terceiro mundo, seu próprio deserto.” (2014, p.39). Para os autores a literatura menor nos leva sempre para novos agenciamentos, desterritorializa a língua, fazendo do ato de existir um ato político, revolucionário, um desafio ao sistema instituído. (GALLO, 2008, p.63).

⁶ A ideia de *fazeção* e a grafia de *Amarélinha* (resultado da composição de “Amar é linha”) é arraçada na seção A *fazeção Amarélinha*: uma *travessia-epidérmica* do presente texto.

Alisar esse território demarcado provoca a experimentar esses pontos pela alternância, assim, as delimitações do território estruturado só existem para serem habitadas, praticadas e abandonadas. Os espaços determinados da camada estriada do currículo estão concebidos em função do percurso e da organização curricular previamente instituídos. Deleuze e Guattari (2012b, p. 54) ao discorrerem sobre a existência nômade dão pistas para a *travessia-epidérmica* desenrolar-se em um meio sem horizonte, em um espaço liso, deserto ou mar. Diferente dos movimentos migratórios, no qual o migrante vai de um ponto a outro, ainda que incerto ou imprevisto, o nomadismo é *intermezzo*. O nômade só vai de um ponto a outro por consequência e necessidade do próprio trajeto. Os pontos são alternâncias desse deslocamento, do trajeto.

Praticar o território-curriculo por *intermezzo* é mirar as ilhas estruturadas, as matérias delimitadas como pontos de alternância, localizáveis, porém não limitantes. São pistas da travessia que são desdobradas, distribuídas de maneira fluida na experiência do trajeto. O nômade, referência para nossa travessia, habita esses lugares, permanece nesses lugares, e ele próprio os faz crescer, no sentido em que se constata que o nômade cria o território tanto quanto é criado por ele (DELEUZE; GUATTARI, 2012b, p. 56).

Registro de um estudo para uma travessia-epidérmica no território-curriculo, março de 2021.

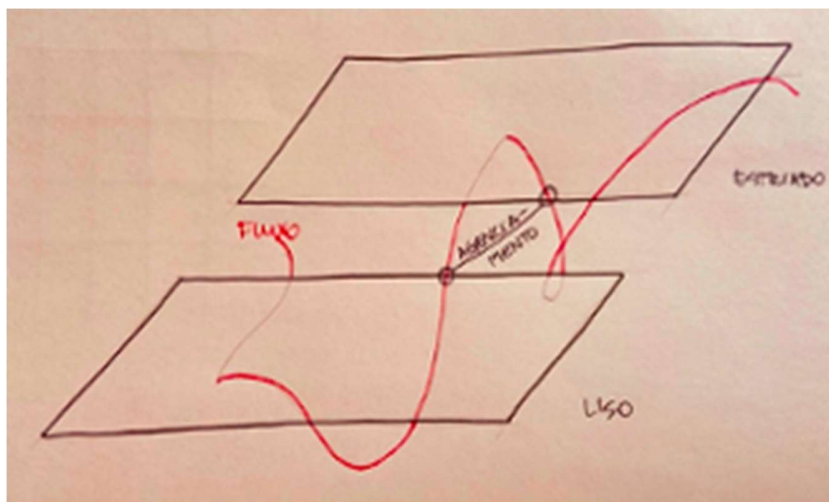


Fonte: arquivos da *docente-epidérmica*.

Abrindo, dobrando e torcendo a grade, a travessia da *docente-epidérmica* inventa combinações, desliza pelos espaços delimitados e, então, nesse movimento desterritorializante, recorda que a mistura só é possível justamente pela diferença posta por essas camadas. Produzindo invenções na experiência da travessia – pelos estados e forças do trajeto – cresce um *phylum*, um fluxo de matéria-movimento em variação contínua, portador de singularidades e traços de expressão. Um fluxo dado pela qualidade de diferenciação desse

continuum, já que se desdobra de um agenciamento a outro (DELEUZE; GUATTARI, 2012b, p. 94), de uma diferenciação a outra.

Esquema gráfico simplificado que justapõe as camadas do território-curriculo para a percepção do movimento do fluxo/*phylun*. Registro de uma *travessia-epidérmica*, janeiro de 2021.

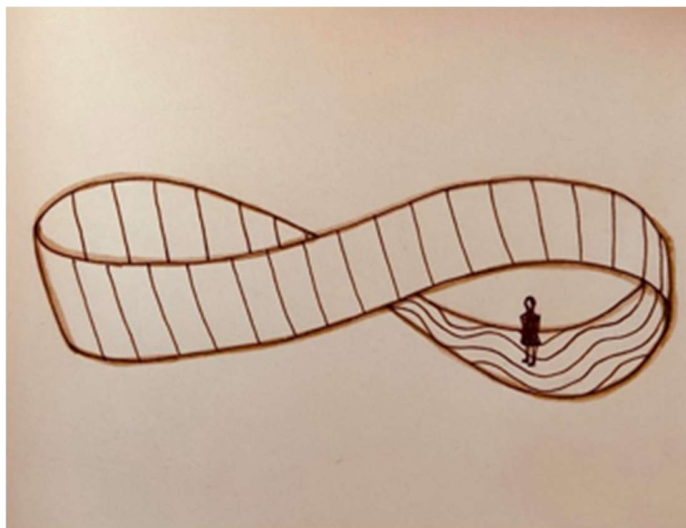


Fonte: arquivos da *docente-epidérmica*.

Que território é esse que se constitui ao mesmo tempo da travessia? É um "currículo-mapa" "experimental, que quer ligar multiplicidades, fazer conexões e composições, desterritorializar e reterritorializar" (PARAÍSO, 2005, p. 69). É um território curricular que se produz na "duração" (BERGSON, 2005), na experiência, naquilo que se faz presente na travessia. Durante o atravessamento das camadas do território curricular se produz outras combinações diferenciais, desprendendo corporeidades (materialidades) em movimentos de desterritorialização por *intermezzo*, articulando forças fixas, métricas e formais à forças marginais, anexatas, produzindo, assim, outros agenciamentos e modos de existência.

O território-curriculo praticado pela *docência-epidérmica* é um solo reverso, um suporte potente de duas faces, como uma fita de *moebius*, que ao deslizar por um plano já está no outro, uma relação háptica entre as superfícies. Essa maneira relacional de praticar o currículo, tateando as superfícies pelo no meio, provoca acontecimentos-afectos que constituem relações de invenção da estrutura fixa e delimitada. Nesse sentido, a experiência *epidérmica* do currículo acontece no instante suspenso – o da pergunta, o da composição, o do possível – no encontro dos corpos, no entre. No arrepio da membrana epidérmica dado pelas "relações de repouso e de movimento, de velocidades e de lentidões" (DELEUZE, 2002, p. 128) entre as partes de que se compõem na relação entre um corpo e um território-curriculo e entre as diferentes corporalidades que derivam. Pelo estado intensivo, o movimento pode ser rápido e nem por isso é velocidade; a velocidade pode ser lenta, ou mesmo imóvel, e é, contudo, velocidade. Assim, nessa travessia o movimento é extensivo, a velocidade, intensiva (DELEUZE; GUATTARI, 2012b, p. 55).

Esquema gráfico da *travessia-epidérmica* a partir da fita de moebius para a percepção do movimento entre as superfícies. Registro de uma *travessia-epidérmica*, março de 2021.



Fonte: arquivos da *docente-epidérmica*

Nessa experiência de desterritorialização, um professor ao propor a construção de um conceito, como o de pássaro, por exemplo, não o define “em seu gênero ou sua espécie, mas na composição de suas posturas, de suas cores e de seus cantos”. (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 29). Praticar esse território-curriculo desterritorializa e reterritorializa o trabalho docente e o estudo, já que, conforme destaca o excerto a seguir:

Não existe uma relação de correspondência entre o estudo, o mundo e as coisas do mundo. As correspondências nada sabem sobre as multiplicidades. Corresponder é um exercício neurótico e empobrecedor, que apenas vê no estudo uma ligação análoga do intelecto com o mundo da extensão. O mundo não está aí para ser reproduzido, representado, ou reconhecido por um estudo. Do mesmo modo que um estudo não é um reconhecimento do mundo em deferência a uma finalidade. Um estudo é produção de diferenças, é invenção, é pura duração. Ele dura, vaivém, devém no tempo. E, seguindo Bergson (1964), duração é criação não apenas de algo novo, mas imprevisível, duração é tempo, um tempo flutuante contra o tempo pulsado dos relógios, dos cronômetros, das escalas e das coletas de dados. (FERNANDES, R.; VIEIRA, J., 2013, p.17).

Essa maneira nômade de praticar o currículo faz crescer os caminhantes e o próprio território-curriculo, pois “que o nômade cria o deserto tanto quanto é criado por ele”. Vetor de desterritorialização, ele provoca “*hecceidades*” (DELEUZE; GUATTARI, 2011b.), quer-se dizer, individuações sem sujeito, por correlações e não por correspondências, inventando modos de existência pela pluralidade das direções, pelas multiplicidades que são a própria realidade. Pratica-se um “currículo nômade”, que experimenta suas invenções, fabulações, conexões e acoplamentos que fazem “um currículo coincidir com a vida” (PARAÍSO, 2015, p. 270).

O *currículo-epidérmico* como experiência e modos de subjetivação investe na criação de outros modos de existência e estilos de vida que se afastam das identidades, da fixidez, da padronização e da normalização do pensamento e da conduta. A subjetivação, diz Deleuze (2013), é a produção de modos de existência ou estilos de vida, que se distinguem de todo o código moral, comportando individuações sem sujeito. A *docência-epidérmica* instaura práticas de subjetivação como práticas éticas e estéticas, pois que um *phylum* pode produzir agenciamentos, tanto quanto os agenciamentos podem produzir *phylums* variados. *Epidermicamente* entre, produz alianças, “e... e... e...”, opera pela composição e não designa correlação entre as coisas, acontece por um movimento transversal, uma direção perpendicular, localizável entre as coisas (DELEUZE; GUATTARI, 2011b, 2012b).

A fazeção Amarélinha: uma travessia-epidérmica

Registro da fazeção *Amarélinha*, uma *travessia-epidérmica*, 2017.



Fonte: arquivos da *docente-epidérmica*.

Neste ponto, a escrita será desdobrada para além dos desenhos ou das imagens-pensamento sobre a composição desse território-curriculo praticado pela *docência-epidérmica*. As imagens que seguem operam a escrita como evidências de memória, são imagens-vestígios de *travessias-epidérmicas*. Como alguém que retorna de uma viagem e quer contar um pouco das experiências, busca-se materializar os acontecimentos. Assim, discorre-se sobre a *fazeção da Amarélinha*, uma pequena travessia por *intermezzo*. A *fazeção da Amarélinha* foi inventada pelo grupo Patafísica⁷ e aconteceu em diferentes espaços de arte e ensino

⁷ O grupo Patafísica é formado por alunos dos cursos do Centro de Artes da UFPel desde 2013. Propõe experiências artísticas que flexionam o “sabido” e instigam a dúvida. O grupo atua em espaços de arte da UFPel, assim como, em eventos acadêmicos/culturais, visando a ampliação da ideia de mediação artística. A denominação “Patafísica” foi escolhida em função do

universitários, tais como na galeria de arte do Centro de Artes da Universidade Federal de Pelotas (CA-UFPel), “A sala”; na “Pinacoteca Barão de Santo Ângelo”, do Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); assim como nas aulas da disciplina “Mediação artística: experimentações poéticoeducativas”, componente curricular dos Cursos de Artes Visuais, nas modalidades Licenciatura e Bacharelado, do CA- UFPel.

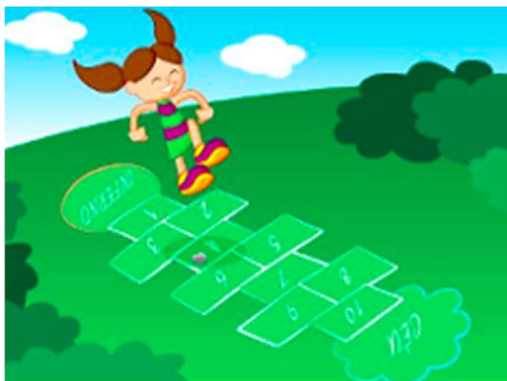
Convém, assim, discorrer sobre a *fazeção*, palavra inventada que faz referência a uma espécie de tática pedagógica, ou melhor, antipedagógica. A *fazeção* acontece por uma ação propositiva e criadora, que pelo “método do encontro” (ROCHEFORT; CLASEN, 2019), intenta por experiências artísticas. Praticada pela *docência-epidérmica*, tal proposição-ação atua como um dispositivo que intensifica as possíveis relações e composições imanentes de um encontro, desse modo, vai em direção ao campo de experiências éticas e estéticas pela inflexão do “sabido” e encorajamento da dúvida. Pensada, assim, como uma experiência *poeticaeducativa*.

Enquanto experimentação, uma *fazeção* é sempre única por mais que tenha acontecido repetidas vezes. Como um dispositivo que provoca composições-acontecimentos pela experimentação, possibilita a movência do currículo — dos conteúdos, dos espaços, das funções — provocando o desvio das forças que atuam em nome da maior eficiência e controle. Implica, assim, um movimento do impensável que escapa àquilo que o currículo busca antever em uma formação, tais como a aprendizagem de determinadas capacidades e competências que pretendem prover certo ideal civilizatório e de desenvolvimento social e humano. Em tal movência desestabiliza, e quiçá desterritorializa, pontos estratificados das condutas e das subjetividades dos sujeitos envolvidos na docência. Provocando e produzindo uma formação por uma pedagogia que lida com um saber da ignorância. Quer dizer, uma docência que permite e pratica o não saber bem como o saber que difere do já sabido, que não reproduz os elementos simbólicos e significantes, mas que compõe e instaura desvios a partir deles.

A *Amarélinha* é uma *fazeção* que produz alisamentos de territórios estriados, pela ação de caminhar por um determinado território às cegas, de olhos vendados, e que faz brotar agenciamentos no fluxo entre os planos da vida e da morte, das camadas entre a terra, o inferno e o céu. Uma travessia que provoca a pensar na existência, na multiplicidade que cabe em “uma” vida, pelos movimentos que o estar vivo traça e pelas intensidades que cria. A *Amarélinha* provoca o corpo para além das formas, funções e órgãos, desdobra-o para o que dele se define/delineia/acolhe e deriva no encontro.

Ilustração do Jogo/brincadeira da Amarelinha

significado, pois, segundo o dramaturgo francês Alfred Jarry (1873-1907), criador da Patafísica, é a “ciência do particular” (JARRY, 2016, p.17). Jarry inventa a ciência que consiste no estudo das exceções e tenta explicar um universo em que o saber dominante não ensina a ver. Seguem endereços do grupo na rede <https://wp.ufpel.edu.br/patafisica/> e contato via email: mpatafisica@live.com.



Fonte: SOARES (2017)

A camada estriada do território dessa *fazção* é a estrutura cartesiana do jogo/brincadeira da Amarelinha. Nesse jogo se percorre o trajeto entre os pontos da terra ou do inferno, que geralmente é o de partida, até o do céu, ponto de chegada, ou o mais alto e distante. O caminho é dado e estruturado por espaços delimitados e numerados que não permitem borrar e apagar as fronteiras. O trajeto não é praticado, está delimitado entre dois pontos, sem alternância define a direção.

Apontada a direção, o caminhante da Amarelinha tem um trajeto pré-estabelecido, sua atitude está focada em ultrapassar o espaço delimitado que o lance de dados sobre o território destacou, sem tocar nas margens e, nem mesmo, ocupar o espaço marcado. Sua atitude é predominantemente passiva, a mínima ação que executa é o lance de dados que irá dizer do modo como seu caminho deve ser trilhado, pois que o caminho e o como caminhar estão pré-determinados. Esse caminhante não habita os espaços marcados e numerados do percurso, apenas os observa de cima, passa por ele, e em alguma medida torna-se uma espécie de proprietário da delimitação que não ocupa, e após uma rápida travessia retorna ao ponto de partida. Estudiosos como o inglês Francis Willughby descrevia que tal brincadeira simbolizava a trajetória do homem através da vida (SOARES, 2013). Perguntamos: Que modo de vida essa Amarelinha poderia produzir? Que forças intensivas atravessam o corpo desse caminhante?

Registro da *fazção Amarelinha*, uma *travessia-epidérmica*, 2017.



Fonte: arquivos da *docente-epidérmica*.

Diferentemente de tal caminhante, o participante da *Amarélinha* é solicitado a uma postura ativa, é provocado a mover-se no espaço e a agir de maneira afirmativa e prudentemente. Provocado a criar para si um “Corpo sem Orgãos” (2012c), já que seu deslocamento provoca a descolar os pontos de subjetivação que fixam e pregam a realidade dominante. A fazeção da *Amarélinha* da *docente-epidérmica* propõe uma experiência extensiva e intensiva a partir da transformação da estrutura da Amarelinha e do modo como a travessia acontece, ou seja, do que ela simboliza e representa bem como das forças que o caminhar pode produzir. Ampliando a previsibilidade do único caminho objetivo no jogo – chegar da terra ou inferno ao céu – a docente convida ao deslocamento dos corpos num determinado território sem a marcação dos passos a serem dados, e expondo a vulnerabilidade imanente a cada ser, de olhos fechados.

A primeira dobra da vulnerabilidade provoca um outro caminhar, às cegas enxerga-se com os outros sentidos. A travessia acontece na velocidade dada pela intensidade da incerteza do passo, do arrepio do próximo contato, do cheiro e do som que outrora não se percebia naquele espaço. A travessia movimenta o território e transforma o corpo por sensações que emergem no espaço entre: entre os corpos, entre o ar e o chão, entre a vida e a morte, uma zona cinza e indefinida. Joga-se no mar de incertezas do espaço fluido, das forças que o atravessam e nos afetam.

Na *Amarélinha* o caminhar compõe os trajetos. A cada pausa desse caminhar abrem-se os olhos, respira-se, avista-se de cima, de baixo, sentado, deitado etc. e, então, ocupa-se e marca-se com uma fita crepe um espaço delimitado do grande território percorrido. Deixa-se, a cada pausa da caminhada, espécies de “ilhas”, ou seja, formas fechadas que serão conectadas por traços, ligadas por linhas.

Registro da fazeção *Amarélinha*, uma *travessia-epidérmica*, 2018



Fonte: arquivos da *docente-epidérmica*.

Os caminhantes retornam a caminhar, fecham os olhos e caminham pelo território até a próxima parada, delineiam outro espaço, nova perspectiva e marca-se mais uma “ilha”. O caminhar é de olhos fechados e coração aberto, alisado no contato entre as superfícies. O deslizar da *travessia-epidérmica*, proposta por essa *fazeção*, deixa, para além da materialidade das “ilhas”, marcas sonoras inimitáveis, marcas do contato das forças intensivas.

Ao final de cada movimento-velocidade miram-se os vestígios, os agenciamentos: algumas ilhas encontram-se e coexistem. Os caminhos traçados pelos deslocamentos atravessam-se, interconectando as “ilhas” e os caminhantes. Ao fim, retiram-se as “ilhas” e avista-se uma trama rizomática, dos percorridos, as marcas dos movimentos dos corpos que se encontraram e que se deixaram nos contatos da travessia, da vida. Foi então que um caminhante anunciou: “Amar é linha! O que fica são os trajetos, os encontros, as ilhas se apagam.”

Registro da *fazeção Amarélinha*, uma *travessia-epidérmica*, 2017



Fonte: arquivos da *docente-epidérmica*.

No abrir dos olhos os corpos se reterritorializam (DELEUZE; GUATTARI, 2012a). Fechá-los novamente nem sempre é mais fácil. Inventam-se outros caminhos, territórios, fluxos e agenciamentos. Avistam-se os efeitos dos trajetos percorridos no escuro.

É tateando o currículo como território que, a partir da fazeção *Amarélinha*, propõe-se pensar um currículo pelo espectro experimental, acontecimentalizar a experiência formativa. Transbordando a estrutura estriada da formação, que preconiza a identidade, a forma e a função, para mover-se pelo o que vaza, acolhendo o inefável da experiência humana e do encontro, o impensável e o indescritível que também estão contidos na espessura fronteira do currículo, localizado, muitas vezes, entre o planejado e o intempestivo. Talvez um currículo que por andarilhar em tal espessura, solicite outra pedagogia, “quando deixa aprender sem se preocupar em dirigir o que se aprende, como se aprende, para que se aprende” (KOHAN, 2009, s/p); e assim abra vagas para a produção de outros modos de vida.

Então, um currículo experimental que, como território de composição, traz a potência do acontecimento, da experiência, do agenciamento, da produção de si. Um exercício de liberdade, do que não é causado, uma ruptura. O currículo como território epidérmico traz a potência da invenção. Um lugar *intermezzo* entre a extensão e a intensidade.

Atravessamentos: o que fica da travessia

O currículo praticado por uma *docência-epidérmica* traz a possibilidade do trabalho docente pela perspectiva da intensidade, toma “um curso sobre aquilo que se busca e não sobre o que se sabe.” (DELEUZE, 2013, p. 177). Um território-curriculo está para a combinação com o mundo, está para o mundo e realiza um trabalho de composição de mundos (dos estudantes, dos estudantes com o professor, das vidas de todos). Tomar o currículo pelo movimento de desterritorialização, altera as relações do currículo com a

arte, a filosofia e a docência na educação. Na proposição da *fazeção Amarélinha* ressoam as palavras de Munhoz (2019, p. 426), que, ao conceitualizar “uma docência rigorosamente nômade” diz compreendê-la como movimento de experimentação do corpo e do pensamento que abandona a si mesma para respirar o ar da vastidão dos ermos e, com isso, lograr alcançar suas pequenas liberdades.” (MUNHOZ, 2019, p. 426).

Em certa medida, procura-se emancipar o currículo retirando a relação funcional para propor uma “partilha do sensível” que subverte a distribuição do espaço-tempo, provocando blocos de sensações. Praticar o currículo por um regime estético das artes, da invenção das formas sensíveis e dos limites materiais de uma vida por vir (RANCIÈRE, 2009, p. 43).

Um *currículo-epidérmico* não busca, somente, transmitir um conhecimento, escolhe apresentá-lo colocando a matéria do estudo na mesa, na tela, na parede, em movimento. Um currículo que toma corpo, dá corpo por múltiplas corporalidades. Um currículo que acontece na experiência, na criação de conceitos, quando o assunto/matéria é pré-texto e lança-se fazendo circular os desejos dos sujeitos, tocando os corpos e produzindo arrepios.

Na *docência epidérmica* a consciência é desvalorizada em relação ao pensamento. Conforme Deleuze, em Spinoza há uma descoberta do inconsciente e de um inconsciente do pensamento, não menos profundo que o desconhecido do corpo. A teoria do paralelismo de Spinoza não nega a relação entre espírito e corpo, mas recusa toda a eminência de um sobre o outro. Com Spinoza (2010), que propõe o corpo como modelo, questionamos “a verdade” do conhecimento, duvidando da consciência ao narrar a partir de evidências ou traços de memórias, esquecendo e inventando uma *travessia epidérmica*.

Diferente da tradição pedagógica, a *docência epidérmica* considera o corpo na experiência formativa; o corpo e não só a mente produzem uma verdade do conhecimento. Quando Spinoza provoca que não sabemos “o que pode um corpo” (2010, p. 167) levanta a potência do corpo para além do nosso conhecimento, “pois não há menos coisas no espírito que ultrapassam a nossa consciência do que coisas no corpo que superam nosso conhecimento.” (DELEUZE, 2002, p. 24). A consciência é o lugar da ilusão e não da verdade, de uma racionalidade. Ela apenas recolhe os efeitos, as causas definem-se pelas relações entre os corpos: cada corpo na extensão, “cada ideia ou cada espírito no pensamento são constituídos por relações características que subsumem as partes desse corpo, as partes dessa ideia.” (DELEUZE, 2002, p. 25). A ordem das causas é a da composição, ou decomposição, os efeitos são as alegrias e as tristezas. Na teoria dos afectos tendemos para aquilo que compõe com nosso corpo, provoca alegria, aumento de potência de agir. Julgamos que uma coisa é boa porque tendemos para ela, essa força de preservação ou impulso de vida para Spinoza é o “conatus”, um esforço que nos move a agir diferentemente, conforme a lei natural dos encontros. E quanto mais meu corpo encontra outros corpos, mais conheço meu corpo.

A inefabilidade que suspende, e a estesia (*aesthesis*) que diferencia, produzem experiência que os encontros engendram através das afecções que implodem os discursos e seus modos, mostrando-se nesse outro o que difere sobre o que representam de si mesmos e do mundo.

O que a docência epidérmica provoca pela experiência da travessia nômade é a suspensão de uma formação que aponta somente para uma única direção, e a possibilidade de experimentar um currículo outro que rompe as barreiras da disciplina e da norma, instituindo outra temporalidade. Nesse sentido, o

movimento que se produz na *travessia epidérmica* tem a temporalidade *aion*, o tempo da experiência que difere de *chronos*, que engole a experiência. Na cadência de *aion* um modo *epidérmico* ressoa as intensidades, “não é o movimento de corrida, uma velocidade no campo do real, mas uma política nômade do movimento, a qual implica uma espessura existencial: apropriar-se do próprio movimento, encontrando suas territorialidades passageiras, na medida em que se procura não ficar imobilizado em suas próprias barreiras.” (MUNHOZ, 2019, p. 432).

Assim, pela perspectiva de uma *docência-epidérmica*, um ser, uma coisa, um currículo podem existir segundo vários modos. Pode duplicar, triplicar, enfim, pode existir em planos distintos permanecendo “um”, apenas numericamente. Pois ser “um” numericamente é um modo de existência entre tantos outros. Um indivíduo, por exemplo, pode existir como corpo, psiquismo, reflexo no espelho; como tema, ideia, ou mesmo lembrança no outro. Diferentes planos de existência ou distintos modos de existir. Dessa forma, “o modo não é uma existência, mas a maneira de fazer existir um ser em determinado plano. É um gesto. Cada existência provém de um gesto que o instaura. Esse gesto não emana de um criador qualquer, é imanente à própria existência.” (LAPOUJADE, 2017, p.15). Nesse sentido, costumamos dizer que uma *docência-epidérmica* só começa quando acaba, quando os besouros lançam voos.

Referências

Livro:

AGAMBEN, Giorgio. A imanência Absoluta. In: ALLIEZ, Éric. (Org.). **Gilles Deleuze: Uma Vida Filosófica**. São Paulo: Ed. 34, 2000.

BERGSON, Henri. **A evolução criadora**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

CORAZZA, Sandra Mara. **Fantasia de escritura: filosofia, educação, literatura**. Porto Alegre: Sulina, 2010.

_____. **O que quer um currículo?** pesquisas pós-críticas em educação. Petrópolis: Vozes, 2001.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. São Paulo: Ed.34, 2013.

_____. **Espinosa: filosofia prática**. São Paulo: Escuta, 2002.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. v. 4 São Paulo: Ed. 34, 2012a.

_____. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. v. 5 Rio de Janeiro: Ed. 34, 2012b.

_____. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. v. 3 Rio de Janeiro: Ed. 34, 2012c.

_____. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. v. 2. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2011a.

_____. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. v. 1. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2011b.

_____. **O que é Filosofia?** São Paulo: Ed. 34, 2010.

FOUCAULT, Michel. Verdade e poder. In: _____. **Microfísica do poder**. 9 ed. Rio de Janeiro, 1990. p. 1-14.

GALLO, Silvio. **Deleuze e a Educação**. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2008.

- KOHAN, Walter Omar. (o) QUE É A PEDAGOGIA? In: AQUINO, Julio Groppa; CORAZZA, Sandra Mara. **Abecedário: educação da diferença**. [S.l: s.n.], 2009.
- LAPOUJADE, David. **As existências mínimas**. São Paulo: n-1 edições, 2017.
- MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu (orgs). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2002.
- PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículo nômade: quando os devires fazem a diferença proliferar. In: Kirchof, Edgar Roberto; Wortmann, Maria Lúcia; Costa, Marisa Vorraber. (Orgs.). **Estudos Culturais e Educação: Contingências, articulações, aventuras, dispersões**. 1ed. Canoas: Editora da ULBRA, v. 1, 2015. p. 269-288.
- RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível**; Estética e política. 2 ed. São Paulo: Editora 34, 2009.
- ROCHEFORT, Carolina C. e CLASEN, Carolina M. Grupo Patafísica: Uma mediação que acontece pela metodologia do encontro. In: SANTOS, A. B. et al. **Pesquisa em Ciências Humanas: caminhos trabalhados na graduação**. Pelotas: BasiBooks, 2019, p. 1315-1323.
- ROLNIK, Suely. **Cartografia Sentimental**. Transformações contemporâneas do desejo. São Paulo: Estação Liberdade, 1989.
- SPINOZA. **Ética**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

Texto em evento:

- CORAZZA, Sandra Mara. Pesquisar o currículo como acontecimento: em V exemplos. In: 27ª Reunião Anual da ANPED. **Anais GT 12 – Currículo**. 2004. 18 p. Disponível em: <https://anped.org.br/sites/default/files/t1211.pdf>. Acesso em: 24/08/2021.

Artigo em periódico:

- FERNANDES, Rosana Aparecida; VIEIRA, Jarbas Santos. Estudar e aprender em duas cartografias. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 167-176, jul./dez. 2013. DOI:10.21879/faeaba2358-0194
- GALLO, Silvio. Em torno de uma Educação Menor. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, vol.27, n.2, p.169-178, Jul-Dez 2002
- HAMILTON, David. Sobre as origens dos termos classe e curriculum. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, Pannonica, n. 6, p. 33-52, 1992.
- MUNHOZ, Angélica V. Por uma docência nômade: em defesa de uma política do movimento. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 23, n. 3, p. 425-438, jul/set. 2019. DOI: <https://doi.org/10.4013/edu.2019.233.16815>
- MUNHOZ, Angélica V.; ZANOTELLI, Alissara; ROOS, Bibiana. Das imagens que habitam um pensamento de currículo–pesquisa. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro/ SP, v. 28, n.59, p. 682-698, set./out. 2018. DOI: <https://doi.org/10.18675/1981-8106>

MUNHOZ, Angélica V.; COSTA, Cristiano B. da. Genealogia e imoralidade: o currículo entre experimentações nômades e estratificações sedentárias. Revista **Linhas**, Florianópolis, v. 15, n.29, p.347-361, jul./dez. 2014. DOI: <https://doi.org/10.5965/1984723815292014423>

PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículo-mapa: linhas e traçados das pesquisas pós-críticas sobre currículo. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 30, n.1, p. 67-82, 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu. A arte do encontro e da composição: Spinoza + Currículo + Deleuze. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.27, n.2, p. 47-57, 2002.

Citações de sites e textos eletrônicos:

JARRY, Alfred. Gestes et opinions du docteur Faustroll, pataphysicien: roman néo-scientifique. 1911. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/386209788/FAUSTROLL>. Acesso em: 26/08/2021.

ROLNIK, Suely. Molda-se uma alma contemporânea: o vazio pleno de Lygia Clark. In: The Experimental Exercise of Freedom: Lygia Clark, Gego, Mathias Goeritz, Hélio Oiticica and Mira Schendel. The Museum of Contemporary Art. Los Angeles, 1999. Disponível em <http://www4.pucsp.br/nucleodesubjetividade/Textos/SUELY/Molda.pdf>. Acesso em 14/01/2021.

SOARES, Jessica. Conheça a origem de 6 brincadeiras populares. Atualizado em 25 Maio 2017, 12h40 - Publicado em 19 fev 2013, 17h21. Disponível em: <https://super.abril.com.br/blog/superlistas/conheca-a-origem-de-6-brincadeiras-populares/>. Acesso em 14/01/2021.

Submetido: 27/08/2021

Aceito: 16/05/2022