

NOTAS SOBRE PROCESSOS DE CRIAÇÃO EM CURRÍCULOS: POR UMA EDUCAÇÃO “PORVIR”

NOTES ON CURRICULUM CREATION PROCESSES: FOR A “PORVIR” EDUCATION

Claudia Aparecida SANTOS¹

Atualmente, não só estamos no momento crepuscular quando o pássaro de minerva, ou seja, a sabedoria levanta voô, mas também num momento de trevas, aguardando o canto do galo que vai nos acordar (MORIN, 2008, p.125)


Resumo: O artigo em questão apresenta um panorama da difusão das teorias pós-críticas no campo educacional. Trata-se de um estudo teórico-conceitual que tem por interesse problematizar o “pensamento-identidade” e seu espelhamento nas composições curriculares. Como escopo teórico, acolhem-se as filosofias da diferença, enquanto possibilidade de movimento frente aos modelos majoritários instituídos, sendo Deleuze (2006), Deleuze e Guattari (2010; 2012), e Corazza (2012), em suas elaborações de perspectiva pós-nietzschiana, alguns dos principais interlocutores da discussão. Ainda propõe pensar o currículo como um território a ser construído, que prioriza a diferença ao invés da identidade. Inscrevemos assim um currículo educacional afeito por inflexões, que acontece pelas composições singulares, associações e linhas de fugas.

Palavras-Chaves: Educação. Currículos. Teorias pós-críticas.

LINHAS INTRODUTÓRIAS

A emergência de pensar uma educação correlata ao nosso tempo, justifica o porquê lançamo-nos no desafio de pensar os currículos escolares como espaços de criação e atenção aos paradigmas que circunscrevem a atualidade. De tal modo, este estudo se afirma em um empreendimento de “espreita”, ao deslocar a ênfase curricular de alguns conceitos atrelados exclusivamente ao campo pedagógico, de ensino e aprendizagem, para com ele compor um plano de imanência, o que torna possível ver a educação de uma nova perspectiva.

Aliás, para o andamento deste ensaio teórico é preciso assinalar alguns pontos: A) Compor um plano de imanência para o pensamento curricular configura sobremaneira perspectivar um mapa difuso. Trata-se mais de traçar algumas linhas em

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, 2020). Mestre em Educação pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ), 2015. Graduação- Bacharelado em Artes Visuais pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), 2010. Graduação em Desenho e Plástica - Licenciatura Plena pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), 2008. Graduação- Licenciatura Plena em Pedagogia (UNICESUMAR), 2020. E-mail: claudiasartes@yahoo.com.br  <http://orcid.org/0000-0003-3525-9517>

um platô e não de determinar uma única direção possível, ou aliar-se a exclusividade de um caminho. B) Ainda é preciso situar como compreendemos o contexto atual, visto que este apresenta enormes desafios frente às situações mais cotidianas, e de fato, por sua singularidade já não pode ser recepcionado como algo dado; o acolhemos por seu fator de transitoriedade, que diz respeito a um modo de vida a ser inventado; C) Esta transitoriedade anunciada não se limita a uma situação passageira, não nos referimos quando aludimos à noção de transitoriedade para algo que passará, em absoluto, portanto compreendemos que os modos de vida que foram alterados, e entre eles os modos de aprender, ensinar e sobretudo as formas de dimensionar estes movimentos, já não podem voltar incólumes ao que eram. Portanto, estas linhas de pensamento nos colocam atentas às contingências em que a realidade se produz, sendo assim, faz-se urgente problematizar as teóricas do currículo por uma nova educação, uma educação “porvir”.

Nesse sentido, o “porvir” é compreendido a partir de Deleuze e Guattari (2010), não como um futuro que estaria para chegar, quer seja com brevidade ou lentidão, mas como o que nos alcança no instante. Assim, “[...] o porvir não é um futuro [...], mesmo utópico, é o infinito agora [...]” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 135).

Mover o pensamento curricular por zonas de variação contínuas, em um plano de imanência, desviando dos modos maiores na educação constitui-se, como anunciado, pela criação de um caminho; longe de mapas do tesouro, intuímos que estamos hoje, mais do que nunca, fadados a criar percursos singulares. Assim, falar em currículos, como entendemos, alude fundamentalmente ao ato de potencializar o que nos acontece em meio à vida. E, dar vez a um pensamento que é da ordem do ‘acontecimento’ exige se esquivar do “pensamento-identidade” que apregoa condições de universalidade pela supressão das diferenças (DELEUZE, 2006).

Sendo assim, nosso esforço está em pensar o currículo distanciando-o dos modelos prévios que o determinam. Para tanto, este estudo se dá em correspondência a uma perspectiva ética em favor da vida, em seu sentido mais amplo. Em consonância à vertente filosófica na qual nos movemos e pensamos: os estudos pós-críticos, mormente as filosofias da diferença, especialmente os autores que gritaram em nome da ‘grande recusa’², buscamos compor vias possíveis para pensar a educação, não de modo prescritivo, mas pelo traçar de algumas linhas que nos levem a outros lugares, de onde se possa ver aquilo que em um dado momento parece não ter possibilidade de existir.

² Uma bela alcunha pela qual se mencionam os acontecimentos de ‘maio de 68’, a grande recusa nomeia o movimento francês cujos ideais mobilizadores, oriundos de distintas vertentes, espalharam-se por diferentes partes do mundo em diferentes conjunturas sociais, políticas e culturais. Os alicerces das manifestações ocorridas nesse período, no campo prático e discursivo, não podem ser enquadrados por fragmentados que são; dividem-se em uma multiplicidade de sujeitos e categorias. Em suma, em maio de 68, ouvia-se a voz das minorias que recusavam as totalizações e lutavam por modos de vida mais livres.

De fato, não iremos prescrever como o currículo escolar deve ser, o que não nos impede de pensar sobre ele. Destarte, aqui se agitam algumas estruturas que tendem à fixidez, o que não é pouco. Fazemos coro ao “[...] entendimento acerca das estruturas como os limites do conhecimento de uma coisa, onde tal limite é a condição para a evolução e a intensidade viva de algo” (WILLIAMS, 2013, p. 84).

Convidamos para esta conversa alguns interlocutores que nos ajudam com o que queremos dizer: Foucault (1996), Deleuze (2006), Deleuze e Guatarri (2010) e Deligny (2015), Silva (2001) Corazza (2004), estes pensadores, que de algum modo se ligam por sua vertente nietzschiana, permitem escapar aos modelos majoritários que tendem a plasmam a vida.

Certamente que há nesta conversa sobre o currículo e a educação uma proposição de inversão ou, ainda, ruptura com a “naturalização” habitual do pensamento-curricular que vincula à “boa vontade do pensador” e à “boa natureza do pensamento” (DELEUZE, 2006). Tal ensejo permite perspectivar um certo desregramento nos modos de fazer e ser na educação. Ao movimentarmos tal abordagem metodológica pelo viés da diferença, distanciando-a das verdades petrificadas e dos modelos impostos, temos espaço para a criação de currículos que fazem cintilar novos horizontes a partir dos quais se pode pensar diferente do que estamos acostumados.

O posicionamento teórico-conceitual assumido frente aos modos de perceber e criar a realidade aloca este estudo em lugar distinto às teorias tradicionais³. Perspectivamos as teorias educacionais que abalizam o currículo como pontos cardinalícios para a elaboração dos currículos. Posto que estas teorias se definem pelos conceitos que utilizam para conceber a realidade (Silva, 2001). Portanto, a distância abissal que se estabelece entre os modos de conceber um currículo nas teorias críticas e pós-críticas, pode ser medida precisamente nas relações de poder, ou melhor dizendo, nas diretrizes por elas traçadas, enquanto as teorias tradicionais atentam às questões de organização, questionando “o que?” e “como?”. As teorias pós-críticas, no que lhe concerne, encontram novo fôlego para as suas indagações ao perguntar: “por quê?” e “para quem?”.

Se, de um lado as teorias tradicionais aceitam mais facilmente o *status quo*, os conhecimentos pré-estabelecidos e os saberes hegemônicos, com maior ênfase no esforço de responder às questões técnicas (SILVA, 2001). As teorias pós-críticas, por sua vez, compreendem o conhecimento enquanto um construto humano, problematizável e modificável, portanto, atentam às conexões possíveis entre os saberes; as identidades, entendidas como precárias e provisórias, e as relações de poder que aí estão intrincadas (SILVA, 2001).

³ É importante apresentar o que se entende aqui por teorias tradicionais, não estando necessariamente ligadas a um grupo de autores(as), mas diz respeito àquelas teorias da educação constituída por certezas, cujos conhecimentos estão assentados em perfeita ordem. Refere-se, assim, mais aos modos e menos aos meios.

De fato, o currículo escolar comumente se apresenta como um mecanismo que abaliza os territórios de ensino-aprendizagem que podem ser percorridos e experimentados em um determinado tempo. A problematização do pensamento curricular, os modos de condução e elaboração, faz-se possível na medida em que compreendemos o plano de organização sobre o qual ele está estruturado. O “pensamento-identidade” que alicerça o pensamento curricular por espelhamento, “[...] procura dar referências ao caos sob a condição de renunciar aos movimentos e velocidades infinitos”, visto que atua por “[...] operar, desde o início, uma limitação [...]” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 53).

Pensar a educação na atualidade requer inicialmente a compreensão de que esse modelo de ciência majoritária ainda pesa consideravelmente sobre a educação tradicional. Um giro breve pela história nos mostraria que essas formulações fundamentam as pedagogias educacionais e, conseqüentemente, o pensamento curricular. Basta tomar algumas das grandes concepções filosóficas e científicas para verificar tal afirmação. Afinal, os modos pelos quais afirmamos conhecer, em cada momento histórico, relacionam-se às maneiras como representamos esse conhecimento, como admitimos o que é conhecer.

Aliás, nos parece pertinente traçar os caminhos percorridos para efetuação deste ensaio que oferece, dentre outras, a possibilidade de mudança frente aos modelos curriculares habituais, logicamente que a discussão não ruma à certeza de algo melhor ou previamente idealizado, seu primado está posto no próprio movimento, e aí reside o ponto nevrálgico desta discussão.

Vejamos: se por um lado tem-se a matriz platônica, que concebe a ‘viagem’ como elevação teórica (ascensão ao universal), culminando na imperativa descida e conseqüente imposição da verdade como forma de dar ordem a um território caótico, sendo a viagem concebida como movimento natural, cujo trajeto é sempre preestabelecido (PLATÃO, 2007), de outro se vê/ouve o pensamento nietzschiano, para quem a viagem é anunciada como uma passagem alegre e “intempestiva” pela vida (NIETZSCHE, 2005). As duas matrizes assinaladas apresentam modos bastante distintos de conceber um pensamento em meio a um percurso, e o localizam em lugares igualmente distintos; enquanto a primeira coloca o pensamento nas alturas, a segunda matriz dispõe, o pensamento, como um trabalho próprio dos interstícios, das cavidades.

Seguiremos assim, por uma aproximação da ideia de movimento, viagem, noções estas que perfazem um pensamento educacional que acontece atento ao mundo da vida. Ao lançarmo-nos por tais noções poderemos, quem sabe, problematizar algumas sedimentações no campo educacional, mormente na construção curricular, problematizando sua vertente tecnicista ainda bastante presente na atualidade, bem como a ideia de linearidade progresso e mesmo de emancipação.

Com as teorias pós-críticas, especificamente as filosofias da diferença de Gilles Deleuze e Félix Guattari (2010), buscamos pensar um currículo que não se sustenta em um pensamento tradicional da corrente platônica, cujo intuito estaria em traçar um mundo ideal, mas, inversamente as discussões buscam fissurar suas temáticas, compondo narrativas menores, singulares. Compreendemos, portanto, que “[...] já não é mais possível operar com qualquer tipo de currículo; a não ser com currículos plurais” (CORAZZA, 2008, p. 1). Que acontecem, ou podem acontecer em um plano de pensamento perspectivo, imanente, aberto às contingências e aos acontecimentos como forma de obrar uma outra educação, uma educação “porvir”, agora não pelo viés da identidade, mas da diferença.

1 CURRÍCULOS E DIFERENÇA: É PRECISO URDIR AS LINHAS DE VIDA NA EDUCAÇÃO

No plano em que se inscreve a racionalidade moderna, conseqüentemente a educação moderna, a noção de verdade sempre teve lugar de destaque. Uma vez que a natureza passou a ser lida por leis universais, entendeu-se o mundo como muito mais linear e mensurável. Por muito tempo se negou a pluralidade de meios dos quais emergem os saberes. A produção de conhecimento, baseada na formulação de regras gerais, aplicáveis e comensuráveis, decorreu subsidiada pela ideia de uma realidade externa instituída essencialmente por um sistema de regularidades, regidas por leis matemáticas em detrimento do sujeito. Tal perspectiva foi criticamente denominada por Morin (2008) como “paradigma da simplificação”, em que a natureza seria passível de desvelamento mediante as leis universais, e tudo graças à redução da complexidade.

A educação aliada ao projeto iluminista de escolarização universal, obrigatória, envolta em pretensões totalizantes nos direciona sempre para um espaço já conhecido. De fato, esse tema se vincula em parte ao emprego da ordem do ‘normal’ nos fenômenos e nas condutas humanas, em que se institui para os sujeitos uma imagem pré-fixada, normalizada.

A normalização é um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença. Normalizar significa eleger - arbitrariamente - uma identidade específica como o parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas. Normalizar significa atribuir a essa identidade todas as características positivas possíveis, em relação às quais as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa. A identidade normal é „natural“, desejável, única. A força da identidade normal é tal que ela nem sequer é vista como uma identidade, mas simplesmente como a identidade (SILVA, 2000, p.83).

No fundo das teorias do currículo temos mais uma vez instituída a questão de identidade que apregoa condições de universalidade pela supressão das diferenças. Visto que as teorias do currículo ao elencarem quais conhecimentos são importantes

de serem conhecidos, o fazem justamente a partir de ponderações sobre quais tipos de pessoas querem fazer existir. Olhamos, assim para os currículos como dispositivos reguladores e normalizadores capazes de organizar o caos ou a desorganização que possa vir a se manifestar.

A partir do anunciado, pode-se compreender a norma, antes de tudo, como um molde, um modelo de funcionamento, uma referência de medida que permite estabelecer padrões de rendimento, ou seja, tem-se a norma como unidade de medida para um processo qualquer: vestir-se, comer, sentar, pesquisar e mesmo pensar são verbos balizados por uma ‘regra natural’, sendo empregada para demarcar o que pode ser considerado normal (correto) ou não. Tudo aquilo que foge a esse aceitável, ao ser identificado, é então submetido a determinada esfera de poder que irá readequá-lo ao sistema, corrigir as alterações, excluindo a diferença e reinserindo-o — aliás, busca-se reinserir sempre que possível, mas, sendo a exclusão e/ou o extermínio aceitos em último caso (FOUCAULT, 1996).

O pensamento-curricular na contemporaneidade é um pensamento identitário. Os pensamentos curriculares que aprendemos a usar, preveem o currículo como este fio de Ariadne⁴ que nos assegura no caminho. Conforme também destaca Paraíso:

Os currículos deste mundo, os já existentes, são mesmo, sempre, currículos já formados. Olhamos para esses currículos e vemos estratos já constituídos: disciplinas, saberes, professoras, crianças, identidades, livros didáticos, conteúdos, literatura infantil e juvenil, exercícios, atividades, conhecimentos, mesas, carteiras enfileiradas ou em círculos, conversas, explicações, projetos, atividades, ensino... Até pode haver metamorfoses, transformações, mudanças, mas são sempre processos secundários aos estratos formados que daí resultam (PARAÍSO, 2010, p. 592).

Essa concepção de educação atrelada ao modelo clássico de representação, consubstanciada por generalidades, ainda bastante comum na atualidade, pauta-se pela manutenção do mesmo, pela falta de movimento. Não é distante do universo escolar a estratificação dos modos associados exclusivamente à verdade.

Tomas Tadeu explica que provavelmente o currículo tenha aparecido pela primeira vez nos Estados Unidos na década de 20 do século passado, como um objeto específico de estudo e pesquisa. Em consonância ao processo de industrialização e imigração, que intensificavam a massificação da escolarização. Assim houve um impulso, por parte dos administradores da educação, para racionalizar o processo de feitura, desenvolvimento e ampla testagens de currículos (SILVA, 2001). As ideias apresentadas encontram-se no livro *The curriculum* Bobbitt, de 1918. Em que o currículo é anunciado como um processo cuidadoso de racionalização dos resultados educacionais, testados e medidos. O modelo institucional, que

⁴ A denominação liga-se por analogia ao mito de Ariadne, princesa da mitologia grega, também chamada ‘senhora dos labirintos’, que entrega um fio de lã para Teseu, permitindo que ele não se perca e, após cumprida sua missão no labirinto, possa retornar em segurança ao ponto inicial da jornada.

caracteriza e, mais do que isto, que fundamenta essa concepção curricular é o da fábrica, e nele os estudantes devem ser processados como um produto fabril. Posto que o currículo seria supostamente isso: um conjunto de especificações precisas de objetivos, procedimentos e métodos para a obtenção de resultados que pudessem ser mensurados (SILVA, 2001).

Pelo exposto acima, podemos perceber que o currículo é o resultado de uma seleção, é um arranjo frente a um universo mais amplo de conhecimentos e saberes. Em que se seleciona aquela pequena parte que vai configurar o currículo. Notoriamente a política cultural do currículo detém funções estratégicas na política cultural de formação e sistematização dos saberes escolares. Ao problematizarmos os currículos aproximando-os dos discursos que são postos em circulação na educação em geral, perceberemos que estes também produzem seus objetos de estudo e seus sujeitos, dado que sua prática abaliza a viabilidade e legitimidade dos temas e dos indivíduos.

Frente a isto, perspectivar uma posição ética na educação, de modo a desconstruir alguns parâmetros que a enredam, pauta-se pela apropriação/ criação de um conjunto de regras opcionais que ressoem nos modos de existência, atentando, sobretudo, para o que isso implica à vida. Dito isso, voltamos nosso olhar ao pensamento curricular. Ao afirmar que não há um fim superior e *a priori* ao se estar na vida, põem-se veementemente em xeque os modos de atuação prescritivos, as hierarquizações e o acúmulo de saberes ditados previamente. Afinal, que saberes terão mais validade ao processo educacional conectado à vida em puro devir?

Nietzsche (1999), em suas linhas intempestivas, ao aferir a exclusividade da existência de cada ser, afasta a ideia de identidade como modelo, concebendo esta invariavelmente como precária e provisória, pois, para o autor, é a diferença que está na essência dos seres. A partir de seus estudos, em que se confronta o princípio único de identidade, é preciso lidar também com a compreensão de que não há uma finalidade superior e *a priori* no mundo da vida.

Pois, bem. Ao conceber o pensamento intempestivo, Nietzsche (2005) rejeita as grandes narrativas e o conhecimento como universal. Ao acarear esta perspectiva teórico-prática às elaborações curriculares tem-se espaço para efetuação de currículos “menores”, vinculados às diferenças. De fato, às voltas de todo o conhecimento, o que existe são lutas, e não natureza fixa. Concordamos com Nietzsche (2013, p. 116) quando refere que “[...] existe somente um olhar respectivo, um conhecer respectivo; e quanto mais afetos nós deixamos transparecer a respeito de uma coisa, quanto mais olhos diferentes sabemos empregar para uma e mesma coisa, tanto mais completa se torna a compreensão desta coisa [...]”. Frente à colocação, desponta como pálida a noção de currículo tradicional, que ao operar com a noção de linearidade, de progressão, de utilitarismo em desatenção à vida, cria referências e define parâmetros para “[...] impor suas interpretações como sendo autênticas, legítimas e, portanto, autorizadas” sobre os demais — os outros — sejam outros

saberes, sejam outros sujeitos (MARTINS, 2010, p.27). E “[...] possivelmente, aqui, a educação esteja cometendo equívocos” (FILORDI, 2020, *sp*).

Nota-se que, comumente, a ênfase do pensamento curricular está na ordenação sistemática, tanto dos processos quanto dos sujeitos, pautados em um suposto universalismo, que arrola procedimentos de exclusão daqueles que não correspondem aos modelos impostos. Esse arquétipo identitário voltado para a educação, assume um caráter totalitário, posto que não admite outras formas de ser e conhecer que não sejam orientadas pelos mesmos princípios epistemológicos. De tal modo, o conhecimento torna-se ‘natural’, cabendo, nesse processo, à educação cumprir o “[...] experimento controlado, e muito bem controlado, que conduz a uma formação desejada” (FILORDI; GALLO, 2017, p. 626).

Assim, a renúncia das formas molares e dos marcadores de poder é um traço que define as escolhas e posições assumidas para pensar um currículo “porvir”, dado que a ordem molar atende às estratificações que demarcam os sistemas de referência, os modos de fazer e ser, as linhas costumeiras.

Tal perspectiva implica iniciar um pensamento curricular de forma não dogmática, mas por associações, que não dependa da boa-fé do conhecimento verdadeiro e consiga lidar com a perspectiva de que não existe nenhum conhecimento pré-existente, nenhum fazer assegurado e nenhum método perfeito (CORAZZA, 2004). Intuímos que, antes de estabelecer um método ou de procurar uma verdade pré-fixada, é preciso urdir um pensamento curricular sem pressupostos. Sendo assim, se trata de “aprender que se é livre nessa pesquisa-criação” de currículos “porvir”, e isso é possível “não quando toda a gente concorda ou joga com as mesmas regras, mas, pelo contrário, quando as regras e os jogadores não são dados de antemão, e emergem a par dos novos conceitos criados e dos novos problemas que são colocados” (CORAZZA, 2004, p. 4).

Tratar-se-ia de começar a pensar um currículo sem pressupostos, de abdicar das presunções do senso comum, de jogar fora as bússolas representacionais, fenomenológicas, hermenêuticas, dialéticas, e transformar todas as opiniões curriculares nas idiossincrasias de um estilo de pensar-criar o currículo de outros modos (CORAZZA, 2004, p. 3-4).

Contudo, é certo que um currículo também se compõe por linhas estratificadas:

[...] um currículo é também território povoado por buscas de ordenamentos (de pessoas e espaços), de organizações (de disciplinas e campos), de sequenciações (de conteúdos e níveis de aprendizagens), de estruturações (de tempos e pré-requisitos), de enquadramentos (de pessoas e horários), de divisões (de tempo, espaço, áreas, conteúdos, disciplinas, aprendizagens, tipos, espécies...). Isso tudo porque o que está em jogo em um currículo é a constituição de modos de vida, [...] (PARAÍSO, 2010, p.588).

É preciso perceber as diferentes linhas que constituem um currículo: linhas “de corte”, “de fenda” e “de fuga” (DELEUZE; GUATTARI, 2012), estas linhas se cruzam, se atravessam e se seguem, estando frequentemente entrelaçadas. Evidente que não se deve simplesmente trocar uma pela outra; tal substituição somente poderia se dar como mera ilusão. Afinal, “[...] as linhas não param de interferir, de reagir uma sobre a outra, de introduzir cada uma na outra uma corrente de maleabilidade ou mesmo um ponto de rigidez” (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 75).

As linhas duras que também compõem um currículo, ou a segmentaridade molar, tal qual anunciada por Deleuze e Guattari (2012), possuem um modelo classificatório conhecido, a “linha de corte” (p. 80), ela “sobrecodifica tudo o que acontece” (p. 79), “ocupa e atravessa nossa vida” e parece “sempre triunfar” (p. 73-74). Entretanto, ela não está sozinha, um currículo comporta também a diferença, pois se trata de um território constituído por multiplicidades.

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 de 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 de proliferação de sentidos e multiplicação de significados (PARAISO, 2010, p. 588).

Se por um lado os modos estratificados nos currículos atuam por plasmar uma vida naquilo que ela pode, de outro os movimentos moleculares podem arrastar e desestabilizar as organizações prefixadas, e há ainda uma terceira linha a ser anunciada, que também atravessa os currículos e os compõe: a “linha de fuga”. No entanto, as fugas e as fendas não seriam nada se não tornassem pelas organizações e não remanejassem seus segmentos, suas distribuições.

O que queremos dizer é que algumas linhas, mesmo com seus perigos, mesmo não estando sozinhas ou imunes às demais, precisam ser inventadas, e precisam ser traçadas sem modelos prévios pois devemos inventar como professoras(es) *nossas linhas de fuga* (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 83) se somos capazes disso, e só podemos inventá-las traçando-as efetivamente, na vida. E isso, apesar de todos os poderes que controlam um currículo, demarcam seus limites, e opinam sobre como evitar quaisquer desordens, definindo sua formatação. Ainda assim, tudo vaza, tudo escapa (PARAISO, 2010).

Temos no professor Deligny um potente exemplo de produção de fugas das formas dominantes na educação. Durante mais de 50 anos, ele trabalhou em um centro de acolhimento informal de crianças que não se adaptavam à sociedade, “crianças à parte”, como preferia chamá-las. Em seu trabalho buscou, incessantemente, criar maneiras de dar a essas crianças a “[...] oportunidade de sobreviverem em uma sociedade excludente e normativa” (DELIGNY, 2015, p. 287). Seu método questionava a centralidade da linguagem e o rigor da educação formal, bem como a

aplicação caricatural das teorias freudianas, preferindo a criação de um lugar de trocas e encontros aos espaços de confinamento.

O professor rompeu com pressupostos educacionais com formas inéditas de educar e viver junto (DELIGNY, 2015). Foi, de fora da linguagem cotidiana, das linhas molares⁵ que sedimentam o ‘eu’, que o autor/professor rompeu com alguns dos paradigmas educacionais de sua época. Em uma espécie de “linguagem do infinitivo”, sem sujeito, propôs mover uma educação por “linhas de errância”.

As experiências (d)escritas por Deligny (2015, 2018) são caras ao entendimento do quanto alguns modelos curriculares configuram técnicas de castração, que, ao se utilizarem sistematicamente da reprodução de fórmulas, demonstram seu interesse na unificação, por meio da exclusão, seja dos temas, seja dos modos, seja das pessoas. Vemos aqui, mais uma vez implicada a problemática da identidade, que, quando se põe a falar, não tolera, entre outras coisas, no pensamento as inflexões, na pele as cores, na língua os sons; então, como forma de sanção, produz “[...] pequenas crianças decepcionadas antecipadamente por não serem grandes homens” (DELIGNY, 2018, p. 120-121). Concordamos com Deligny quando diz ser preciso atentar ao fracasso das ações pedagógicas bem intencionadas e ainda suspeitar das falcatruas por trás das simulações de “[...] sucessos estrondosos e imediatos” (2018, p. 28).

2 INFLEXÕES-CRIADORAS: PARA PENSAR UM CURRÍCULO “PORVIR”

Experimentar um currículo. Mover-se tal qual Deligny por entre um currículo-errante, ou seja, que permite a mudança de direção ou da posição habitual. Esta operação deambulante por entre currículos provoca desencaixes no projeto inicial instituído e certamente rearranjos se fazem necessários. O método inflexivo de operar um currículo reclama a cumplicidade dos sujeitos, na produção de avizinhamentos temporários e contágios mútuos como condição indispensável à sua experimentação.

Retomamos, assim a ideia de viagem, que mais uma vez nos parece potente para afirmar o currículo educacional como uma cartografia dos caminhos percorridos. Perspectivamos a partir de Deleuze e Guattari (2012) que o ponto ou os pontos de partida e de chegada não são os mais importantes; ao contrário, talvez sejam de todo o processo o menos relevante, apontamos para o ‘entré’ como preponderante no processo educacional. Apostar em um currículo-inflexivo, errante, afeito por singularidades consente assumir a experiência do trajeto por seu caráter formativo, que viabiliza um caminhar mais livre, capaz de acolher os erros, as provisoriades e as encruzilhadas que o constituem.

⁵ “[...] as linhas não param de interferir, de reagir uma sobre a outra, de introduzir cada uma na outra uma corrente de maleabilidade ou mesmo um ponto de rigidez” (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 75). As linhas duras (ou molares), as linhas moleculares e as linhas de fuga coexistem.

Nesse sentido, dos eixos-curriculares-feitos-pela-escola, dos Parâmetros-Curriculares-Nacionais, das tarefas-escolares, dos livros-didáticos, dos remanejamentos-de-crianças e dos exercícios-escolares, que procedem por decalques, podem começar a brotar um novo rizoma (como em uma obra de arte ou em um livro de Deleuze). Isso porque o que precipita a criação de uma matilha em um currículo pode vir de lugares insuspeitados, e pode ser qualquer coisa. Assim, para ver, sentir e registrar o jogo da diferença, em vez do “e” (que remete à identidade), devemos priorizar o “e” (que remete à multiplicidade). O “e” é o entre-espaço de um currículo, é o que está no meio, que cresce no meio dos currículos; aquelas hastes de rizomas que brotam, crescem e se bifurcam (PARAISO, 2010, 595).

Aliás, parece-nos fundamental dizer, frente ao cenário atual da educação, em tempos de pandemia da COVID 19. Em que a educação forçosamente se inventa, se fragmenta em uma diversidade incontável de lares, que o uso de um modelo de currículo afeiçoado por técnicas de controle e exclusão passa a ser inaceitável na medida em que paramenta uma ética e uma política incoerentes com a vida. Portanto, é preciso urdir uma educação sensível, atenta ao mundo da vida, e criar aberturas pelas quais se possa ver aquilo que em dado momento parece não ter possibilidade de existir.

Frente aos desafios que se apresentam a nós como educadoras(es) e pesquisadoras(es), ao problematizarmos os currículos nos espaços educacionais, apontamos para a superação das “utopias pedagógicas”⁶, conforme nomeia Schérer (2009)⁷, colocando-nos à espreita de um espaço múltiplo, composto por uma trama difusa, em que os quadros de pensamento são construídos e modificados a partir de contágios e rupturas que acontecem, ou podem acontecer, em um plano horizontal, em um espaço menor, cujos enunciados desfazem-se das palavras de ordem.

As vias desta escrita colocam em evidência algumas crenças que inviabilizam os movimentos na educação, entre elas, o ‘conhecimento verdadeiro’, comensurável, assentado solidamente em um sistema de regularidades. Subverter a lógica do raciocínio dedutivo, que naturaliza, por exemplo, algumas teorias eurocêntricas concernentes às questões culturais, raciais e educacionais nos parece ser um prisma para urdir currículos outros na contemporaneidade, que acolham as diferenças e singularidades dos indivíduos. Tal subversão leva, em um primeiro instante, da representação mimética para a afirmação de uma diferença, uma vez

⁶ Problematizo, assim, as ‘utopias’ como balizas educacionais, que, se por um lado conferem certa segurança na oferta de trânsito seguro pelo território costumeiro, de outro se atêm tão somente ao que impõem como realidade, não deixando espaço para o imprevisível, os desvios e os acasos, mas negando-lhes a existência.

⁷ “Utopia pedagógica”, a partir de Schérer (2009, p.26), tem relação com “[...] a ideia de uma reforma social pela educação, a ideia de que seria possível formar um homem capaz de construir uma sociedade mais bem instruída – ou, capaz de construir uma sociedade diferente”. Para o autor, trata-se de um duplo princípio que orienta o círculo vicioso do poder.

que desloca, no campo educacional, “[...] a atenção dos ‘universais’ abstratos para a concretude dos eventos, dos acontecimentos” (GALLO, 2007, p. 36).

Silvio Gallo (2002, p. 171), a partir da leitura da obra “Kafka: por uma literatura menor”, de Deleuze e Guattari (2017) lança a seguinte questão: “se há uma literatura menor, por que não pensarmos numa educação menor?” O autor nos intiga a pensar modos “menores” para a educação, capazes de promover um deslocamento nos modos de ser e fazer majoritários. Para o autor, “[...] para quem e para além de uma educação maior, aquela das políticas, dos ministérios e secretarias, dos gabinetes, há também uma educação menor, da sala de aula, do cotidiano de professores e alunos” (GALLO, 2002, p. 169). É essa educação menor que nos permite traçar caminhos singulares. Posto que a:

Construção de possibilidades de libertação é uma luta que deve dar-se em diversos ângulos e em diversos níveis. Ela deve dar-se no ângulo do cotidiano da sala de aula, ela deve dar-se no ângulo que o professor trava com seus colegas no ambiente de trabalho, ela deve dar-se com as relações que o professor trava no seu ambiente social, mais amplo, mais geral, e ela deve dar-se também nas relações que o professor trava na luta sindical (GALLO, 2002, p. 171).

Embora supomos que tais movimentos tenham mais a ver com as intensidades do que com os percursos, perspectivar a criação de currículos permeadas pelas noções de educação-menor, de singularidade, de acontecimento, conforme anuncia Gallo (2002, 2007), permite desarranjar a fixação de modelos prévios, fazendo com que os sujeitos da educação já não se acomodem com o estado fixo das coisas. Entendemos que, ao valermos-nos destes rearranjos conceituais, algumas linhas são traçadas entre o campo da filosofia e da educação, e fazem cintilar este estado capaz de desfigurar as formas *a priori*, que avalizam o pensamento-curricular identitário em favor de um campo de imanência.

Na busca de contribuir para a discussão acerca do currículo, problematizando seu modelo mais habitual de referenciais prescritivos e homogeneizantes no campo da educação, isto é, daqueles que submetem os processos de experimentação de uma vida a uma ideia geral e abstrata de vida, buscando enquadrar a experiência dos sujeitos em verdades pré-existentes, propomos a necessidade de urdir currículos outros calcados por uma perspectiva ética em favor da vida. Pela recusa as homogeneizações e metanarrativas uma vez que assumimos a ideia de um currículo-inflexivo, que se:

[...] não sabe direito como alguém aprende; só sabe que não é por assimilação de conteúdos, nem por faculdades inatas, ideias a priori, elementos transcendentais. Ao juntar o pensar, o aprender e o viver, procura tornar o pensamento possível outra vez, pois acredita que, assim, pode retirar o pensar de sua imobilidade e de sua separação da vida. Encontrando-se em relação com forças e velocidades infinitas do caos, é um Currículo-que-aprende-ao-mesmo-tempo-em-que-ensina, [...] (CORAZZA, 2012, p.11).

Este movimento de inflexão-criadora por entre currículos, avesso à ideia linear, do cumprimento de passos predeterminados rumo a uma forma pré-estabelecida, requer igualmente a valorização do percurso e do lugar onde se está, pois antes das formas, o que temos é o informe, o pensamento-errante a vagar em velocidades e lentidões, a experienciar um território, em que “vai cartografando regiões ao passo que as produz. Mas, muitas vezes, colocamos as formas como primeiras, e aí corremos o risco de entendê-las como verdades petrificadas, impossíveis de quebrar, o que acaba por nos petrificar em camadas duras também (OLIVEIRA et al., 2018, p. 98).

Apostamos assim, em nossas pesquisas e em nossas salas de aula, em resistências, em ocupações singulares, menores e provisórias dos espaços hegemônicos dos quais também fazemos parte, por tão comuns que se mostram nas instituições educacionais, sejam escolas, sejam universidades. A opção pelas filosofias da diferença como campo teórico consente este deslocamento errático por entre os currículos. Compreendemos a partir de Gallo (2007) que uma educação menor é “um ato de singularização”, uma vez que “[...] está no âmbito da micropolítica, na sala de aula, expressa nas ações cotidianas de cada um” (GALLO, 2007, p. 173). O currículo contagiado por uma “educação menor”, afasta-se dos modelos prévios, das respostas decoradas, ‘do que o autor quis dizer’, dando lugar para o que o estudante efetivamente compreendeu, ou ainda: o que aquele livro ou texto, ou conteúdo qualquer movimentou nele, e o que ainda pode movimentar.

Larrosa (2011) faz coro ao anunciado, instigando a pensar nossas experiências:

Quando eu leio Kafka (ou qualquer outro), o importante, desde o ponto de vista da experiência, não é nem o que Kafka pensa, nem o que eu possa pensar sobre Kafka, mas o modo como, em relação com os pensamentos de Kafka, posso formar ou transformar meus próprios pensamentos. O importante, desde o ponto de vista da experiência, é como a leitura de Kafka (ou de qualquer outro) pode ajudar-me a pensar o que ainda não sei pensar, ou o que ainda não posso pensar, ou o que ainda não quero pensar. O importante, desde o ponto de vista da experiência, é que a leitura de Kafka (ou de qualquer outro) pode ajudar-me a formar ou a transformar meu próprio pensamento, a pensar por mim mesmo, em primeira pessoa, com minhas próprias ideias (LARROSA, 2011, p. 11)

Este *ethos* problematizador dos modos de ser e fazer aponta para a produção de currículos não subservientes ou assujeitados. Vejamos, a crítica produzida por Deleuze a toda e qualquer “imagem do pensamento” oferece, nesse íterim, fôlego para, quem sabe, “fazer fugir” o pensamento da ideia de transmissão e interpretação ‘sob o olhar do mestre’, daquele que seria capaz de responder a todas as perguntas. Afinal, ‘que sujeito tão ignorante seria este?’⁸.

Este fazer fugir, não é escapar, se esconder, mas deixar fluir — é encontrar meios, brechas ou mesmo cria-las; é dar para a escuta e para a observação, outras

⁸ Essa questão tem por inspiração uma escrita de Voltaire (1983), ao dizer que alguém deve ser muito ignorante, porque responde a todas as perguntas.

possibilidades de composições curriculares, reconhecendo os novos disparadores que se apresentam. Os temas que insistem um borbulhar e transitar por entre as salas das casas ou salas de aulas, em movimentos não mais hierárquicos, mas transversais que correm por qualquer direção.

Tal ensejo passa por deslocar alguns caminhos já consagrados, que levam, muito comumente as formulações curriculares aos preconceitos, à subordinação à imobilidade e à exclusão. É muitas vezes ter que deslocar-se de si mesmo, como meio de “[...] reapropriar-se da força vital em sua potência criadora” (ROLNIK, 2018, p. 132). Em todo caso, acreditamos que o desejo de inventar nos currículos “[...] outros mundos mais interessantes, mais desejantes, para dar vida e asas aos nossos pensamentos” (OLIVEIRA, 2015, p. 2), é um caminho necessário para a educação, e esse primeiro passo já nos parece muito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O aporte da educação ajustada ao campo da representação, em que os modelos educacionais (ortodoxos) direcionam o pensamento para a apreensão do mundo como ele ‘verdadeiramente é’, instaura de antemão uma imagem a ser reproduzida. Esse modelo de produção de conhecimento se justifica, segundo Deleuze e Guattari (2010, p. 237), por um conjunto de “regras protetoras” que supostamente nos manteriam a salvo do caos, uma vez que a produção de conhecimento está pautada por limites claros, objetivos e lineares, com início e fim bem definidos, previamente instituídos e passíveis de serem medidos. Dito de outro modo, a educação, tal qual a conhecemos, parte da manipulação e previsibilidade do que nos acontece. Conforme pontuou Kant (2003 apud DELEUZE, 2006), não se pode pensar, ou usar o entendimento, a não ser seguindo certas regras.

Diferente disso, e aliadas a Deleuze (2006) e Larrosa (2011) queremos pensar os currículos educacionais também como um exercício de experimentação, em meio a processos sempre singulares, isto é, em meio a produções inéditas que interrogam os códigos em sua abstração homogeneizante. Afinal, se tivéssemos apenas o princípio de identidade, “[...] seríamos mudos, imóveis, passivos, e o mundo não teria existência: nada de novo sob o sol” (SERRES, 2003, p. 38).

Como vimos, os desdobramentos da verdade para as ciências humanas e, consequentemente, para a educação, têm arraigados a seu feito a justificativa para a existência de certa identidade que se pretende afirmar. Por isso mesmo, jogam ao mar tudo que “[...] se opõe à estabilidade luminosa e adulta do espírito” (FOUCAULT, 1972, p. 18).

Todavia, não é nessa lógica nem tampouco nesse pensamento que gostaríamos de apostar, visto que um pensador ou uma pensadora “[...] não pode usar o pensamento para justificar a opressão, a submissão, e a escola não pode ser indiferente a esse uso”

(KOHAN, 2015, p. 77). No plano de contingências e incertezas em que a vida opera faz-se imprescindível a capacidade de movimento, de mudança, pois a educação não será a mesma, e, nesse contexto, a despeito de algumas proposições políticas, não é suficiente uma educação para dominar habilidades, técnicas e ferramentas.

De modo geral, esta escrita insinuou um meio de estar à espreita ao percorrer as linhas de um currículo por deambulações. Apresentamos como resultados do estudo a proposta de um currículo enquanto uma experimentação ética, que se justifica pelo desejo de produzir alianças com a vida. Assim, o currículo que anunciamos surge como um exercício em vez de ‘bussola’, ao problematizar os modos hegemônicos na educação ou, ainda, ao inscrever uma micropolítica educacional, cuja dimensão ética assumida está no compromisso de pensar uma educação transgressora do *status quo*. Uma educação que não se limita a uma função instrumental e utilitarista. Uma educação que não se presta, portanto, a ser lugar de treinamento de habilidades, mas que engendra alegria e altivez nos processos formativos em meio à vida. Anunciamos assim, uma educação “porvir”.

SANTOS, C. A. Notes on curriculum creation processes: for a “PORVIR” education. Educação em Revista, Marília, v. 22, n. 2, p. 133-150, 2021.

Abstract: The article in question presents an overview of the diffusion of post-critical theories in the educational field. This is a theoretical-conceptual study whose interest is to problematize “thought-identity” and its mirroring in curricular compositions. As a theoretical scope, the philosophies of difference are welcomed, as a possibility of movement in face of the established majority models, being Deleuze (2006), Deleuze and Guattari (2010; 2012), and Corazza (2012), in their elaborations of post- Nietzschean, some of the main interlocutors of the discussion. It also proposes to think of the curriculum as a territory to be built, which prioritizes difference instead of identity. Thus, we enroll an educational curriculum that is influenced by inflections, which happens due to the singular compositions, associations and escape lines.

Keywords: Education. Resumes. Post-critical theories.

REFERÊNCIAS

- BOBBITT, John Franklin. *O currículo*. Lisboa: Didática, 2004.
- CORAZZA, S. Pesquisar o currículo como acontecimento: em V exemplos. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27., 2004, Caxambu. *Anais...* Caxambu: ANPED, 2004.
- _____. O que Deleuze quer da Educação? *Revista Educação*, São Paulo, v. 2, n. 6, p. 16-27, 2008.
- _____. Contribuições de Deleuze e Guattari para as pesquisas em educação *Revista Digital do LAV*, v. 5, n. 8, mar./2012, p. 1-19.
- DELEUZE, G. *Diferença e repetição*. Rio de Janeiro: Graal, 2006.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *O que é a filosofia?* Rio de Janeiro: Editora 34, 2010.

- _____. *Mil platôs 3: capitalismo e esquizofrenia*. São Paulo: Editora 34, 2012.
- _____. *Kafka: por uma literatura menor*. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.
- DELIGNY, F. *O aracniano e outros textos*. São Paulo: N-1 edições, 2015.
- _____. *Os vagabundos eficazes, operários, artistas, revolucionários: educadores*. São Paulo: N-1 edições, 2018.
- FILORDI, A. Por que a educação deveria parar na quarentena. *Jornal GGN*, 05 maio 2020. Disponível em: <<https://jornalgggn.com.br/a-grande-crise/por-que-a-educacao-deveria-parar-na-quarentena-por-alexandre-filordi/>>. Acesso em: 20 jul. 2020.
- FILORDI, A.; GALLO, D. de O. Defender a escola do dispositivo pedagógico: o lugar do experimentum *scholae* na busca de outro equipamento coletivo. *ETD-Educação Temática Digital*, Campinas, v. 19, n. 4, p. 622-641, out./dez. 2017.
- FOUCAULT, M. *História da Loucura*. São Paulo: Perspectiva, 1972.
- _____. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1996.
- GALLO, S. Em torno de uma educação menor. *Revista Educação & Realidade*, Porto Alegre, p. 169-178, jul./dez. 2002.
- _____. *Deleuze e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2007.
- KOHAN, W. O. *O mestre inventor*. Relatos de um viajante educador. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.
- LARROSA, J. Experiência e alteridade em educação. *Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 4-27. 2011.
- MARTINS, R. Hipervisualização e territorialização: questões da cultura visual. *Educação & Linguagem*, São Paulo, v. 13, n. 22, p. 19-31, jul./dez. 2010.
- MORIN, E. *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.
- NIETZSCHE, F. Considerações extemporâneas. In: *Obras incompletas*. São Paulo: Nova Cultural, 1999. p. 267-298.
- _____. *Humano demasiado humano: um livro para espíritos livres*. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.
- _____. *A genealogia da moral*. Petrópolis: Vozes, 2013.
- OLIVEIRA, M. O. Como produzir clarões nas pesquisas em educação? *Revista Educação Pública*, Cuiabá, v. 24, n. 56, p. 443-454, maio/ago. 2015.
- _____. de et al. Revezamentos entre teoria e prática: movimentos que acionam outros modos de pensar o ensino da arte. *Revista Portuguesa de Educação*, Minho, v. 31, n. 1, p. 94-107, jun. 2018.
- PARAÍSO, M. A. Diferença no currículo. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 40, n. 1, p. 587-604, mai./ago. 2010.
- PLATÃO. *A república*. São Paulo: Martin Claret, 2007.
- ROLNIK, S. *Esfemas da insurreição notas para uma vida não cafetinada*. São Paulo: N-1 edições, 2018.
- SCHÉRER, R. *Infantis: Charles Fourier e a infância para além das crianças*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SERRES, M. *O nascimento da física no texto de Lucrecio: correntes e turbulências*. São Paulo: Editora UNESP; São Carlos: EdUFSCAR, 2003.

SILVA, T. T. da (org). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

VOLTAIRE, F. *Contos, tradução de Mário Quintana*. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

WILLIAMS, J. *Pós-estruturalismo*. Petrópolis: Vozes, 2013.

Recebido em: 30/05/2021

Aprovado em: 01/06/2021

