



**Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Tecnologia
Presidente Prudente - SP**

DOUGLAS CRIVELARO PACHECO

EDUCAÇÃO MENOR E A DESTERRITORIALIZAÇÃO DO CURRÍCULO

PRESIDENTE PRUDENTE

2020

DOUGLAS CRIVELARO PACHECO

EDUCAÇÃO MENOR E A DESTERRITORIALIZAÇÃO DO CURRÍCULO

Texto apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia – FCT/UNESP/Campus de Presidente Prudente/SP, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Rodrigo Barbosa Lopes

Linha de pesquisa: Desenvolvimento Humano, Diferença e Valores.

PRESIDENTE PRUDENTE

2020

P116e

Pacheco, Douglas Crivelaro

EDUCAÇÃO MENOR E A DESTERRITORIALIZAÇÃO DO
CURRÍCULO / Douglas Crivelaro Pacheco. -- Presidente Prudente,
2020

100 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp),
Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente

Orientador: Rodrigo Barbosa Lopes

1. Educação Menor. 2. Currículo. 3. Desterritorialização. 4. Sentido.
I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de
Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
Câmpus De Presidente Prudente

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: Educação Menor e a Desterritorialização Do Currículo

AUTOR: DOUGLAS CRIVELARO PACHECO

ORIENTADOR: RODRIGO BARBOSA LOPES

Aprovado como parte das exigências para obtenção do Título de Mestre em
EDUCAÇÃO, pela Comissão Examinadora:

Prof. Dr. RODRIGO BARBOSA LOPES (Participação Virtual)
Departamento de Educação / Unesp, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente

Prof. Dr. DIVINO JOSÉ DA SILVA (Participação Virtual)
Departamento de Educação / Unesp, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente

Prof(a). Dr(a). RODRIGO PELLOSO GELAMO (Participação Virtual)
Departamento de Didática / Unesp, Faculdade de Filosofia e
Ciências, Marília

Presidente Prudente, 25 de novembro de 2020

*Aos meus pais,
Elzito e Célia*

AGRADECIMENTOS

Tenho claro que esta pesquisa é fruto de encontros ordinários e fortuitos, que de algum modo lançaram-me a pesquisar, pensar tais temas e escrever algo, que mais do que qualquer coisa tem para mim um sentido de recomeço. Ainda que não possa identificar o número sem fim de encontros que me fazem escrever, alguns me são mais fáceis dizer e a estes me dedico a agradecer.

Início, pois, pelos meus pais, Elzito e Célia, grandes motivadores e incentivadores desta etapa. Nas dificuldades foram amparo, nas ausências foram compreensíveis, cuidaram de cada detalhe para que eu pudesse passar muitos dias e muitas horas a ler e a tentar escrever, o que não seria possível sem estes cuidados. A cada traço de minha história vejo a presença de vocês, e por isso os agradeço. À Jéssica, minha irmã e amiga, quem primeiro fez brotar o desejo de lançar-se em uma pesquisa de mestrado. Você muito me inspira com sua dedicação. Agradeço-te de coração o companheirismo!

Aos amigos que compartilharam alegrias e tristezas e que tornaram os dias mais leves. E aos membros da comunidade de pesquisa, pelos anseios, buscas, incertezas que compartilhamos. Nossos encontros me fazem ter esperança, apesar dos tempos que vivemos.

Ao Professor Rodrigo Barbosa Lopes, que primeiro me acolheu como ouvinte em suas aulas, nas quais fui apresentado a Deleuze, e que depois viria ser orientador deste trabalho. Agradeço por me lembrar sempre que em cada obstáculo estava o real sentido de pesquisar. Agradeço o profícuo tempo de orientação, em que foram manifestas a sua generosidade e paciência. Agradeço as notáveis contribuições na elaboração desta dissertação. Sou muito grato por tê-lo tido como orientador!

Ao professor Divino José da Silva, com quem muito aprendi, seja na sala ou nos corredores, pela simplicidade e pelo prazer que fala da vida, e nela de filosofia. Suas aulas e contribuições reverberam nestas páginas.

Ao professor Rodrigo Pelloso Gelamo, que compõe desde o início do projeto o grupo de avaliadores. Agradeço suas incontáveis contribuições, desde a disciplina que pude fazer na UNESP/ Marília, no Seminário de Pesquisa, na Qualificação e Defesa.

À UNESP, instituição que propiciou o ambiente, estrutura, oportunidade e meios necessários para a realização desta pesquisa.

À UNIVESP, onde manifesta-se o meu ser professor, pelo fomento à prática docente.

Por fim louvo-te, ó Sabedoria encarnada, que me encontrando destes luz aos meus dias, alento às minhas angústias, propósito às minhas incertezas.

RESUMO

O presente trabalho busca apresentar uma abordagem filosófica do currículo à luz da Educação Menor, como forma de superação da generalidade, da reconhecimento e da representação que se manifestam de modo arborescente; e, concomitantemente a isso, busca o irrompimento da Diferença que traz consigo as singularidades, a multiplicidade e os acontecimentos, de modo a promover uma desterritorialização do currículo, subvertendo o senso comum e o bom senso em um processo de criação-educação. O currículo é pensado a partir de uma imagem dogmática do pensamento, de modo a adestrar o pensamento, destacando-se seu caráter normatizador, muito mais propenso ao ensinar e à reprodução de conteúdos, homogeneizando, assim, a experiência escolar. Posto isso, longe de pensar a essência da seleção de conteúdos de um currículo, ou um método melhor, busca-se promover uma noologia do pensamento curricular, que aponte para a possibilidade de um pensamento sem imagem, e a partir dela um modo de prover a educação. Tendo sido o pensamento um dos temas mais presentes nas obras de Gilles Deleuze, busca-se explorar alguns conceitos deleuzeanos que são relevantes para desenvolver o rompimento com o modo da representação, como, por exemplo, “nova imagem do pensamento” ou “pensamento sem imagem”, “signo”, “acontecimento” e “sentido”. Tem-se que a imagem dogmática do pensamento se vê conduzida por duas instâncias, o senso comum e o bom senso, a primeira responsável pela distribuição de conceitos e a segunda por apontar ao pensamento a direção do verdadeiro. E é por meio destas estruturas que o pensamento se submete a pensar por relações de identidade, e lança-se no campo da reconhecimento. Isto posto, a crítica de Deleuze se dá à compreensão de que o pensamento e a verdade estão em uma ligação íntima e natural, em que se compreende que o pensar acontece quando busca a verdade. Para ele o pensamento acontece quando é violentado por um signo que força o pensamento a pensar, não mais estabelecendo relações de identidade, como são a semelhança, a analogia e a oposição, mas como um processo criativo. Este processo, por sua vez, se dá na produção de sentido, que se apresenta como quarta relação da linguagem, extrapolando as relações clássicas da designação, manifestação e significação; produzir sentido diz respeito a pôr o signo na ordem da linguagem, como forma de expressar um acontecimento. E, assim, pautados no par sentido-acontecimento, o pensamento deixa de seguir a única direção do bom senso, e lança-se no paradoxo, que afirma duas direções como possíveis. Entendendo, portanto, que o pensamento acontece quando se põe a pensar aquilo que ainda não pensa, já não é possível antecipar como alguém aprende, sendo esta antecipação uma pretensão própria do currículo. Aponta-se, por fim, algumas possibilidades para que se efetive uma Educação Menor, disposta a lidar com o paradoxo e com o devir e a traçar linhas de fuga às imposições da imagem dogmática do pensamento. Uma Educação Menor opera de modo rizomático, na produção de mapas, na valorização das singularidades que se manifestam na experiência escolar e na desterritorialização dos currículos, movendo as linhas de chegada, pois entende-se que seja mais importante o percurso, e que seja possível aprender sem ensinar. Portanto, a solução para os problemas inerentes a uma imagem dogmática pensamento que domina os currículos não se trata um outro currículo, mas um simulacro que destituído de qualquer semelhança já não reproduz um modelo idealizado.

Palavras-chave: Educação Menor, desterritorialização, currículo, sentido, rizoma.

ABSTRACT

The present work seeks to present a philosophical approach to the curriculum in the light of Minor Education, as a way of overcoming the generality, the recognition and representation that manifest themselves in an arborescent structures; and, concomitantly, the eruption of Difference, which brings with it the singularities, the multiplicity, the events, in order to promote a deterritorialization of the curriculum, subverting common sense and good sense in a process of creation-education. The curriculum is thought from a dogmatic image of thought, in order to train the thought, highlighting its normative character, much more prone to teaching and reproduction of content, thus homogenizing the school experience. Having said that, far from thinking about the essence of the selection of contents of a curriculum, or a better method, it seeks to promote a noology of curriculum, which points to the possibility of a thought without image, and from it a way of providing education. Having Gilles Deleuze's thought as one of the most present themes in his works, it seeks to explore some Deleuzian concepts that are relevant to develop the break with the mode of representation, such as, for example, "new image of thought" or "thought without image", "sign", "event" and "sense". The dogmatic image of thought has to be led by two instances, common sense and good sense, the first responsible for the distribution of concepts and the second for pointing the thought in the direction of the true one. And it is through these structures that thought submits itself to thinking through relations of identity, and launches itself into the field of recognition. This being said, Deleuze's criticism is given to the understanding that thought and truth are in an intimate and natural connection, in which one understands that thinking happens when one seeks truth. For him, thinking happens when it is violated by a sign that forces thought to think, no longer establishing relations of identity, as similarity, analogy and opposition are, but as a creative process. This process, in turn, takes place in the production of sense, which presents itself as the fourth relation of language, extrapolating the classical relations of designation, manifestation and meaning; making sense is about putting the sign in the order of language, as a way of expressing an event. And, thus, guided by the pair sense-event, the thought no longer follows the only direction of good sense, and launches itself into the paradox, which affirms two directions as possible. Understanding, therefore, that thinking happens when one begins to think what one does not yet think, it is no longer possible to anticipate how one learns, this anticipation being a proper claim of the curriculum. Finally, some possibilities are pointed out for a Minor Education to be effective, willing to deal with the paradox and the becoming, and to draw lines of escape from the impositions of the dogmatic image of thought. A Minor Education operates in a rhizomatic way, in the production of maps, in the appreciation of the singularities that are manifested in the school experience and in the deterritorialization of the curricula, abandoning the lines of arrival, because it is understood that the path is more important, and that it is possible to learn without teaching. Therefore, the solution to the problems inherent to a dogmatic image of thought that dominates the curricula is not another curriculum, but a simulacrum that devoid of any similarity no longer reproduces an idealized model.

Keywords: Minor Education, deterritorialization, curriculum, sense, rhizome.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	8
1. O CURRÍCULO	27
1.1 Currículo: Diferentes perspectivas.....	36
1.2 Pesquisa curricular no Brasil.....	44
1.3 Problematizando o Currículo	47
2. O QUE DELEUZE TEM A DIZER?	56
2.1 Imagem dogmática do pensamento	56
2.2 A produção de sentido.....	68
3. POSSIBILIDADES PARA UMA EDUCAÇÃO MENOR	77
3.1 Para além do currículo	79
CONCLUSÃO	93
REFERÊNCIAS.....	95
BIBLIOGRAFIA CONSULTADA	99

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa busca desenvolver uma abordagem filosófica sobre o currículo à luz de uma educação menor, tendo-a como pano de fundo. Não se trata de discutir políticas públicas, este ou aquele plano de ensino, analisar diretrizes etc. O que se promove aqui é um ponto de vista sobre o currículo a partir da Filosofia, mais especificamente a partir da Filosofia de Gilles Deleuze.

O conceito de educação menor é pensado a partir de um deslocamento do conceito de literatura menor, resultado do encontro de Deleuze e Félix Guattari com a obra de Kafka, para o campo da educação. Grosso modo, pode-se entender por literatura menor a ação de “subverter uma língua, fazer que ela seja o veículo de desagregação dela própria.” (GALLO, 2002, p. 172). Neste sentido, toda língua está ligada a uma cultura, de modo que “a literatura tem menos a ver com a história literária do que com o povo.” (DELEUZE; GUATTARI, 1977, p. 27). Assim, quando uma minoria se utiliza de uma língua dita maior, para se fazer expressar nos seus desejos, aí se encontra uma literatura menor.

É na literatura de Kafka que encontramos uma expressão deste modo menor de se expressar. Tendo sido judeu-tcheco em um período de dominação alemã e ocupação de Praga, onde então residia, ele se apropriou da língua alemã como meio de romper com o modo estabelecido. Ao fazer uso desta língua como forma de estabelecer esse corte, apresentou uma literatura revolucionária – politicamente falando, de uma minoria – apesar de os tchecos serem maioria numérica.

As minorias e as maiorias não se distinguem pelo número. Uma minoria pode ser mais numerosa que uma maioria. O que define a maioria é um modelo ao qual é preciso estar conforme: por exemplo, o europeu médio adulto macho habitante das cidades... Ao passo que uma minoria não tem modelo, é um devir, um processo. Pode-se dizer que a maioria não é ninguém. Todo mundo, sob um ou outro aspecto, está tomado por um devir minoritário que o arrastaria por caminhos desconhecidos caso consentisse em segui-lo. (DELEUZE, 1992, p. 214).

O que importa é romper com um modo representativo, que se caracteriza “pela distinção e pela complementariedade de um sujeito de enunciação, em relação com o sentido, e de um sujeito de enunciado, em relação com a coisa designada, diretamente ou por metáfora.” (DELEUZE; GUATTARI, 1977, p. 31). E é deste modo que Kafka opera, eliminando toda significação e designação, e renunciando às metáforas. Em seus escritos não há mais significado próprio ou figurado, mas há devir que compreende o máximo de diferença.

O que a literatura produz na língua já aparece melhor: como diz Proust, ela traça aí precisamente uma espécie de língua estrangeira, que não é uma outra língua, nem um dialeto regional redescoberto, mas um devir-outro da língua, uma minoração dessa língua maior, um delírio que arrasta, uma linha de feitiçaria que foge ao sistema dominante. (DELEUZE, 1997, p. 15).

Deleuze e Guattari, por meio da análise feita da chamada literatura menor, “provocam um novo olhar não somente nos estudos literários, mas sobretudo colocam a literatura como uma das formas de deslocamento e rearticulação das esferas políticas e da própria representação dos sujeitos no mundo.” (ROSA, 2016, p. 690). Deleuze se utiliza muito da literatura para formular seus pensamentos. Foi assim com Kafka, Proust, Carroll e outros, que desempenharam na obra deleuzeana o papel de intercessores, encontros que moveram o pensamento do filósofo. Destes encontros, especialmente com Kafka, resulta que a literatura dita menor possui três características, a desterritorialização, a ramificação política e o valor coletivo. Mas “vale dizer que ‘menor’ não qualifica mais certas literaturas, mas as condições revolucionárias de toda literatura no seio daquela que chamamos de grande (ou estabelecida).” (DELEUZE; GUATTARI, 1977, p. 28). Por dizer respeito às condições, e não às qualidades, é importante tornar possível o seu deslocamento, e assim permitir experienciar também a educação por minoração.

O rompimento com a representação por meio da desterritorialização é a primeira característica de uma literatura menor. A desterritorialização não é exclusiva de Kafka, mas um movimento de sua época. Destacam-se “Einstein e sua desterritorialização da representação do universo; os dodecafonistas austríacos e sua desterritorialização da representação musical; o cinema expressionista e seu duplo movimento de desterritorialização e reterritorialização da imagem.” (DELEUZE; GUATTARI, 1977, p.38). Até mesmo:

as primeiras obras literárias escritas no Brasil após a colonização, por brasileiros, eram literatura menor, pois faziam da língua portuguesa (já como uma literatura maior estabelecida, tradicional) um uso novo, sob novos parâmetros, na busca de uma nova literatura "com o cheiro de nossa terra". À medida que o país se torna "independente", nossa literatura vai se desenvolvendo e acaba por se tornar, ela também, uma literatura maior, pois aquele uso novo que fazia do português deixa de ser inovador e vira tradição. (GALLO, 2002, p. 173).

Esta característica é o que marca de fato uma minoração, como o emprego que se faz de determinado elemento fora do uso padrão, melhor dizendo, do seu território. É fazer uso do territorializado, dando-lhe outro uso; um uso menor instaurado a partir de dentro. Por sua vez, a desterritorialização da língua se subdivide em dois modos de ação: o primeiro é inserir símbolos da minoria na língua dita maior, o que leva a um processo de enriquecimento e

reterritorialização da língua; e, segundo, a desterritorialização levada à sua mais alta potência, tal qual a operada por Kafka, uso da língua maior no pouco domínio que se tem sobre ela, como um migrante.

O uso que Kafka faz da língua alemã é um uso marginal, que aceitando este espaço permite-se guaguejar, permite-se causar estranhamento por um “sotaque”, um modo de falar, que não é o da maioria. Este é o desafio de uma literatura menor, “encontrar seu próprio ponto de subdesenvolvimento” (DELEUZE; GUATTARI, 1977, p. 28), ainda que inserido em contexto maior, ainda que dentro de sua própria língua.

Ao analisar o alemão falado em Praga, Deleuze e Guattari (1977) destacam o uso incorreto de preposições, o abuso do pronominal, problemas de concordância. Mas isto mais do que um erro, constitui-se como expressão de criação de um povo.

Ainda sobre Kafka, o uso do iídiche, como união do hebraico, alemão e certas influências eslavas, manifesta este estranhamento: “trata-se de uma língua sem gramática e que vive de vocábulos roubados, mobilizados emigrados, tornados nômades, que interiorizam ‘relações de força’; [...] só se pode compreender o iídiche, ‘sentido-o’, e com o coração.” (DELEUZE; GUATTARI, 1977, p. 39). O mesmo ocorre com o uso do alemão de Praga, que desterritorializando-se percorre linhas de fuga, e encontra seus pontos de subdesenvolvimento, seu uso menor.

Outra característica é que nela tudo é político. As literaturas maiores têm como pano de fundo o ambiente social, já a menor se liga ao econômico, jurídico, comercial, burocrático etc. A literatura torna-se uma forma de intervenção nas práticas da sociedade. “O espaço exíguo faz com que cada caso individual seja ligado à política, abolindo assim as distinções entre o privado e o público, o íntimo e o social.” (SCHOLLHAMMER, 2001, p. 63).

Uma terceira característica é o valor coletivo. Ela não surge dos “mestres” que dão certa autoridade à fala, mas encontra seu valor no coletivo, contaminada pelo campo político, manifestando-se como uma comunidade em vias de desagregação. Quem a enuncia não é um sujeito, mas uma enunciação coletiva, um agenciamento. Portanto, fazer uma literatura menor é renunciar ao lugar de autor, bem como “ao exercício individual para se fundir na enunciação coletiva da ‘inumerável’ multidão dos heróis de [seu] povo” (DELEUZE; GUATTARI, 1977, p. 27). Enunciado, portanto, a partir de um “fora” da literatura:

Na leitura de Deleuze e Guattari, o “Fora” é o lugar da multidão, isto é, de uma vitalidade anônima e de intensidades sem sujeito, constituído de puras *hecceidades*, blocos de perceptos e afetos, como um avesso a partir do qual e em direção ao qual a língua e as práticas culturais e sociais se articulam. Dito de outra maneira, é no “neutro” que sujeito e objeto se fundem, no sentido em que a escrita aqui não é um

resultado da intenção de um sujeito mais do que o sujeito é resultado da escrita, possibilitando que uma comunidade se expresse na des-individualidade de um escritor levado pelos agenciamentos da sua própria máquina expressiva. (SCHOLLHAMMER, 2001, p. 64).

Silvio Gallo, inspirado pela filosofia deleuziana, sobretudo pela obra *Kafka: por uma literatura menor*, desloca o conceito de “menor” para o campo da educação, abordando-a por este viés. E é neste sentido que propõe uma Educação Menor:

A educação maior é aquela dos planos decenais e das políticas públicas de educação, dos parâmetros e das diretrizes, aquela da constituição e da LDB, pensada e produzida pelas cabeças bem-pensantes a serviço do poder. [...] A educação maior é aquela dos grandes mapas e projetos. Uma educação menor é um ato de revolta e de resistência. Revolta contra os fluxos instituídos, resistência às políticas impostas; [...] Sala de aula como espaço a partir do qual traçamos nossas estratégias, estabelecemos nossa militância, produzindo um presente e um futuro aquém ou para além de qualquer política educacional. Uma educação menor é um ato de singularização e de militância. (GALLO, 2002, p. 173).

O modelo maior da educação, portanto, trata-se de um modelo de controle, agindo na subjetivação do aluno, criando identidades e limitando diferenças, constrói a escola do “comum”, do “padrão”, do normatizado. Prioriza alguns saberes em detrimento de outros, pois define alguns como essenciais e outros como desnecessários, ou mesmo, perigosos. Modelo da homogeneidade, avesso ao heterogêneo. Este modo maior de fazer educação se manifesta de diferentes formas, inclusive nas diversas formas de currículo, mediante às quais se busca estabelecer meios de controle e subjetivação. Uma educação maior pressupõe que as ações, segundo as definições propostas pelos textos oficiais, sejam capazes de gerar a aprendizagem; todavia, este pressuposto, de que a uma forma de ensinar corresponde um aprender, parece-nos equivocada.

Todavia, vivenciamos um momento de reafirmação da educação maior, como podemos observar, por exemplo, com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), “um ‘currículo maior’ expresso em termos de uma macropolítica idealizada por burocratas e sustentada por uma perspectiva empresarial” (FERRAÇO, 2017, p. 534), além de consistir em uma tentativa de eliminar toda chance de escape. Neste contexto, entendemos que fazer uma educação menor é ainda mais necessário, como ato de criação de possibilidades e de fuga do modelo instaurado.

Deleuze (2006, p. 237) afirmou que “nunca se sabe de antemão como alguém vai aprender”, e é neste sentido que propomos problematizar essa forma de ensinar da educação maior, e “desterritorializar os princípios, as normas da educação maior, gerando possibilidades de aprendizado insuspeitadas naquele contexto.” (GALLO, 2002, p. 175). Em suma, “Fazer um

uso menor da pedagogia significa, antes, adotar o devir como regra: tudo vale, exceto aquilo que impede o desejo de circular.” (GAUTHIER, 2002, p. 153).

Note-se que a proposta de uma educação menor não é propor modelos, paradigmas ou métodos que substituam o modelo de uma Educação Maior, não sendo, todavia, alheio a este risco. Não se trata de fazer escolha entre uma e outra, pois não se trata de uma lógica binária; não se trata tão pouco de erigir um novo currículo tendo como base uma educação menor. A educação menor existe em relação a uma maior, e não se trata definitivamente de uma relação pacífica.

Aprendemos com Deleuze a apostar na “disjunção inclusiva”, numa lógica da diferença, que faz proliferar: e, e, e... Educação maior e educações menores. Há como que uma justaposição de espaços, em que uns não substituem os outros, mas coexistem, com mais ou menos conflito, dependendo da situação. (GALLO, 2015, p. 95).

O que interessa é operar pelas rachaduras, pela ação de indivíduos, não de forma solitária, mas interligada, por relações imprevistas. Não mais ser um espaço de reprodução, mas de criação. “Sobretudo, a educação desenvolvida em uma educação menor, é aquela que abraça o desenvolvimento da subjetividade enquanto singularidades dos sujeitos envolvidos, assim como desdobra a atividade do professor como sujeito que desloca e oferece mecanismos para que se produza o novo, o por vir.” (ROSA, 2016, p. 694).

Assim sendo, não há uma tentativa de composição de outro currículo, mas a problematização da ação no âmbito escolar. A educação menor é aquela da sala de aula e não das grandes mudanças e das alterações de políticas públicas. É neste contexto que se explicitam as três condições de uma minoração, “saberes-fazer dos praticantes das escolas como fluxos, como redes de ‘currículos-docências menores’ tecidas em meio às ações micropolíticas cotidianas.” (FERRAÇO, 2017, p. 534).

Observamos na experiência de uma educação menor as condições supracitadas. A primeira delas consiste na desterritorialização do processo educativo, uma vez que nele se opera afirmando como se ensina e como se aprende. Fazer uma educação menor consiste, então, no desenvolvimento de estratégias que permitam aprender sem ensinar e produzir as diferenças. Neste intuito a experimentação ganha importância como forma de buscar linhas de fuga que nos permitam escapar ao modo territorializado de fazer educação.

A segunda é a sua ramificação política, visto que se constitui como ato de resistência.

A educação menor cria trincheiras a partir das quais se promove uma política do cotidiano, das relações diretas entre os indivíduos, que por sua vez exercem efeitos sobre as macro-relações sociais. Não se trata, aqui, de buscar as grandes políticas que nortearão os atos cotidianos, mas sim de empenhar-se nos atos cotidianos. (GALLO, 2002, p. 175).

E, por fim, a terceira característica é o seu valor coletivo. “Na educação menor, não há a possibilidade de atos solitários, isolados; toda ação implicará em muitos indivíduos. Toda singularização será, ao mesmo tempo, singularização coletiva.” (GALLO, 2002, p. 176). Trata-se, portanto, de um agenciamento, da busca por uma consciência minoritária.

Há uma figura universal da consciência minoritária, como devir de todo o mundo, e é esse devir que é criação. Não é adquirindo a maioria que se o alcança. Essa figura é precisamente a variação contínua, como uma amplitude que não cessa de transpor, por excesso e por falta, o limiar representativo do padrão majoritário. Erigindo a figura de uma consciência universal minoritária, dirigimo-nos a potências de devir que pertencem a um outro domínio, que não o do Poder e o da Dominação. É a variação contínua que constitui o devir minoritário de todo o mundo, por oposição ao Fato majoritário de Ninguém. (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 53).

Tendo exposto as condições de uma minoração, entendemos necessário problematizar o modo representativo presente nos currículos, por meio do qual a educação maior se instaura. Sendo características deste modo a instauração da generalidade e a renúncia da diferença. Assim sendo, neste intuito, propomos pensar o campo da educação em uma composição com a filosofia de Gilles Deleuze, em um movimento de crítica e clínica no campo da teoria curricular.

Deleuze tem sido apresentado como de grande valia para muitas áreas de estudo, inclusive a Educação, apesar de não a ter investigado diretamente. “A filosofia de Deleuze traça percursos que justificam a variação de seus estímulos em estudos filosóficos e no campo das ciências humanas, da educação e das artes, bem como nos combates pela dignificação do viver.” (ORLANDI, 2009, p. 26). Vale ainda ressaltar a célebre frase de Foucault: “um dia, talvez, o século será deleuziano.” (FOUCAULT, 2015, p. 240).

Sua importância se dá, sobretudo, pelo rompimento com uma tradição que acreditava se orientar em direção à verdade, a um único caminho a ser seguido. Ao romper com tal tradição, trouxe à superfície a chamada Filosofia da Diferença. “Em resumo, a problemática da diferença se impôs de tal modo que forçou o pensamento a alargar visões, bocas, poros e até cloacas, incluindo aquelas que se julgavam higienizadas em universos tão só languageiros.” (ORLANDI, 2009, p. 9).

O tema da diferença se contrapõe ao lugar, até então consolidado, que a identidade ocupava na história do pensamento. Deleuze compreende:

que a identidade não é primeira, que ela existe como princípio, mas como segundo princípio, como algo tornado princípio, que ela gira em torno do Diferente, tal é a natureza de uma revolução copernicana que dá à diferença a possibilidade de seu conceito próprio, em vez de mantê-la sob a dominação de um conceito em geral já posto como idêntico. (DELEUZE, 2006, p. 73).

Desse modo, há um rompimento com a filosofia da representação, a qual tinha como ponto de partida o primado da identidade, estabelecendo um momento de crítica que não se dissocia do movimento de clínica, que aponta para o irrompimento da diferença.

A obra de Gilles Deleuze compreende um esforço de crítica a um tipo de pensamento designado de *representação* e entendido como constituição de uma filosofia da *diferença*. Tanto a crítica à representação quanto a construção de uma filosofia da diferença são duas faces de um mesmo movimento de pensamento; a crítica e a clínica são indissociáveis em Deleuze. (VASCONCELLOS, 2005, p. 1219).

Tomando as armas de Deleuze, queremos também alargar visões, romper paradigmas, criar...

Neste sentido, é preciso avançar para além da generalidade, entendida como: “ponto de vista segundo o qual um termo pode ser trocado por outro, substituído por outro” (DELEUZE, 2006, p.19), como ocorre nas ciências em geral, em que sem maiores problemas um objeto estudado pode ser substituído por outro idêntico. A generalidade é pensada por semelhanças e equivalências, ciclos e igualdades. Todavia, é a falsa compreensão de que estamos sempre diante do mesmo que instaura a generalidade na ordem do pensamento, instituindo assim o modo representativo. Submete-se a vida à lei, seja da natureza ou da moral, o que nos leva sempre a fazer de modo semelhante ao hábito e ao dever. “A generalidade só representa e supõe uma repetição hipotética: se as mesmas circunstâncias são dadas, então... Esta fórmula significa: em totalidades semelhantes, poder-se-á sempre reter e selecionar fatores idênticos que representam o ser-igual do fenômeno.” (DELEUZE, 2006, p. 22).

Já a repetição, como meio de manifestação da diferença, fora de sua significação comum, mas como conceito, diz respeito a uma singularidade, àquilo que não pode ser substituído por outro, que não pode ser pensado como semelhança ou equivalência sem perder-se. De modo que a troca da generalidade é substituída pelo roubo da repetição. “Ela põe a lei em questão, denuncia seu caráter nominal ou geral em proveito de uma realidade mais profunda e artística.” (DELEUZE, 2006, p. 21). Repetir não é trazer de novo, mas o meio de elevar a primeira vez à “enésima” potência; muito mais literatura do que ciência. Enquanto a

generalidade é marcada pela igualdade e pelo ordinário, a repetição é trazida pelo insubstituível e pelo notável, meio pelo qual se insere a diferença.

Quando se eleva a singularidade à ordem do pensamento, propõe-se pensar a diferença pura. Desta forma, falar de uma filosofia da diferença a partir de Deleuze é pensar a relação do diferente com o diferente, não em relação a uma identidade pré-estabelecida, mas como diferença em si mesma. Estamos a falar que “de uma lógica do ser e do saber, a filosofia tende rumo a uma lógica da relação e da crença.” (ZOURABICHVILI, 2016, p. 30), na qual não se concebe a diferença como “falta de”, ou em “relação a”, mas como uma diferença positiva presente em todos os seres. “Para ele [Deleuze], não existe um ser, mas múltiplos seres. Assim, unívoco quer dizer, especificamente, uma ‘só voz’ para toda uma multiplicidade de seres. Em outras palavras, todos se ‘dizem’ da mesma maneira, isto é, em sua própria diferença.” (SCHÖPKE, 2004, p. 15). Desse modo:

Se a univocidade do ser implica que os entes só se distinguem pelo grau de potência, e se esse grau de potência, antes de comparar a outros, está inicialmente submetido à jurisdição de uma prova intrínseca, na qual ele só se mede a si mesmo (ir ao extremo do que se pode – de modo que a opressão consiste menos em sofrer o jugo do mais potente do que em ser “separado do que se pode”, inapto, assim, a exercer qualquer resistência), então um ente só se deixa definir da declinação singular de seus afetos (mais do que pelo gênero e diferença específica); e essa ontologia evanescente, que só conhece devires, acoplamentos transversais ou desvios mútuos, coincide com a descrição de um campo de experiência liberto da tutela do sujeito (pois ninguém sabe de antemão “o que pode um corpo”). Efetua-se aí, igualmente, a passagem de um regime do sentido próprio e da metáfora regrada a um regime da “literalidade” anárquica, na qual, de direito tudo se comunica com tudo. (ZOURABICHVILI, 2016, p. 31).

Portanto, ao falarmos de um regime no qual tudo se comunica e se relaciona com tudo, deparamo-nos com a possibilidade de relações inéditas e problemáticas no campo das experiências, que nos permitem um recorte no caos, de modo a produzir signos que, por sua vez, nos levam além da reprodução, nos levam a conceber o pensamento como criação.

Por sua vez, o modo representativo trata da produção de imagens e modelos que são tomados como apreensão do mundo. Todavia se trata, na verdade, apenas de um conhecimento parcial, já que se restringe à busca das semelhanças, confundindo pensar e reconhecer, e rejeitando a diferença. Nesse sentido, “o conceito é o instrumento, por excelência, da generalidade e, por isso mesmo, abarca sob um mesmo signo todos os objetos que se assemelham, ficando a diferença aí anulada em sua força singular.” (SCHÖPKE, 2004, p. 41). A este modo de captura da diferença chamamos de diferença conceitual. É ela que faz com que a diferença possa ser pensada, não em sua forma pura, mas representada, já que só a

representação, imagem ou modelo, é que pode ser pensada segundo a reconhecimento. Estabelece-se, então, a confusão entre o conceito de diferença e a diferença conceitual, a qual seleciona quais diferenças podem ser inscritas no conceito em geral, de modo a torná-las predicativas.

Pensar a diferença trata-se, então, de se opor não só às generalidades do hábito, mas também às particularidades da memória, à reminiscência e à reconhecimento, romper com uma forma de pensar estática e inserir nela o devir. Passar da mediação para os atos imediatos, em que a representação e a mediação são ultrapassadas, abrindo-se a possibilidade de um pensamento criativo. Não mais imitar, reconhecer, explicar; mas pensar e interpretar. Portanto, trata-se de substituir a representação por signos diretos, que são os únicos que nos permitem sair da inércia da representação.

A reprodução do Mesmo não é um motor dos gestos. Sabe-se que até mesmo a mais simples imitação compreende a diferença entre o exterior e o interior. Mais ainda, a imitação tem apenas um papel regulador secundário na montagem de um comportamento, permitindo não instaurar, mas corrigir movimentos que estão sendo feitos. A aprendizagem não se faz na relação da representação com a ação (como reprodução do Mesmo), mas na relação do signo com a resposta (como encontro com o outro). (DELEUZE, 2006, p. 48).

Face ao exposto, pensamos que os currículos estão mais alinhados ao modo representativo. Enquanto a aprendizagem posta pelos currículos representativos são da ordem da lei que compreende como semelhantes aqueles a ela submetidos, por sua vez, “a aprendizagem torna-se, em Deleuze, o modelo de toda experiência, uma vez que ela se confunde com a inventividade do desejo.” (ZOURABICHIVILLI, 2005, p. 1310).

Outro ponto que nos parece ser importante pensar neste momento é a forma pela qual se organiza o currículo, fruto de um pensamento estrutural, representativo e que se pretende Uno. Isto é, “uma imagem de pensamento arborescente, segundo Deleuze e Guattari (1995a), dá forma a este modo de pensar o aprender pelo reconhecimento.” (ELIAS; AXT, 2004, p. 25). Gallo também concebe este modelo de educação pelo reconhecimento como reflexo de um modelo arborescente. Como ele mesmo aponta, esta imagem já havia sido exposta por Descartes como modelo para representar o conhecimento.

Nesse pensamento, as raízes da árvore representariam o mito, como conhecimento originário; o tronco representaria a filosofia, que dá consistência e sustentação para o todo; os galhos, por sua vez, representariam as diferentes disciplinas científicas, que se subdividem em inúmeros ramos. Interessante notar que a imagem da árvore, por mais que dê vazão ao recorte, à divisão e às subdivisões, remete sempre de volta à totalidade, pois há uma única árvore, e para além do conhecimento das partes, podemos chegar ao conhecimento do todo, isto é, tomando distância podemos ver a árvore em sua inteireza. (GALLO, 2007, p. 3).

Da mesma forma, um currículo pensado em um modelo arborescente é aquele no qual um conhecimento se torna fundamento para o outro, como pré-requisito, de maneira hierarquizada, e que de alguma forma pressupõe uma ligação necessária entre eles. Trata-se, portanto, de um currículo-árvore, que busca refletir uma imagem do mundo, pressupondo uma unidade, que como veremos é artificial e exclui a multiplicidade.

Utilizando aqui alguns termos da botânica, também usados por Deleuze, fazemos uma pequena distinção entre dois tipos de raízes: a raiz-pivotante e a raiz-fasciculada. A primeira corresponde a um tipo em que facilmente se identifica uma raiz principal; já a segunda diz respeito àquelas entre as quais, em meio a uma ramificação, não é possível distinguir uma que seja a principal. De toda forma, o que nos interessa aqui é compreender que ao falar de um pensamento arborescente estamos falando de um pensamento que se pretende enraizado, ou seja, pensamento do fundamento e da profundidade, e que a partir de seus pressupostos constitua-se uno.

Todavia, “há uma posição filosófica que ousa investir no contrário, isso é, afirmar que a realidade é multiplicidade, é diferença. No século vinte, Deleuze foi um dos filósofos a investir nessa posição.” (GALLO, 2007, p. 5). Com Deleuze, entendemos que “o pensamento não é arborescente” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 34), ele é antes erva daninha, que cresce nas frestas e nos lugares indesejados. Dentro de um projeto de pensar a diferença, como delineou-se acima, temos que o modo arborescente é ainda marcado pela generalidade, como estrutura que opera como sobrecodificação do pensamento, limitando as linhas de fuga e de desterritorialização. “Não se sai, assim, do modelo representativo da árvore ou da raiz-pivotante ou fasciculada.” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 29).

Assim, em termos de conhecimento, não há uma fragmentação artificial da unidade que precisa ser resgatada, mas é a unidade que é artificial, uma fábula criada por nossas ilusões. Em termos de currículo, não há “religação dos saberes” a ser perseguida, pois não há como “religar” o que nunca esteve ligado. Ao contrário, o que precisamos buscar são formas de diálogo na diferença, diálogo na multiplicidade, sem a intenção de reduzir os diferentes ao mesmo, ao uno. (GALLO, 2007, p. 6).

Temos, então, que o currículo não cumpre seu objetivo quando se pretende uno, já que não é possível conquistar esta unidade, uma vez que só há multiplicidade. Pensar um pensamento não enraizado inclui envolver-se da multiplicidade: “uma multiplicidade não tem nem sujeito nem objeto, mas somente determinações, grandezas, dimensões que não podem crescer sem que mude de natureza.” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 23), o que não é

possível fazer a partir de um modelo, mas somente por um processo de mapeamento, ou seja, de experimentação.

Entretanto, “toda lógica da árvore é uma lógica de decalque e da reprodução” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 29). De modo tal que fazer currículo é fazer decalque, estruturar um mapa, transformar rizoma em raiz. Disso decorre uma experiência de aprendizagem que se considera ideal, generalizada, a qual toma o diferente pelo mesmo, decalcando o mapa de uma experiência singular. Todavia,

não é exato que um decalque reproduza o mapa. Ele é antes como uma foto, um rádio que começaria por eleger ou isolar o que ele tem a intenção de reproduzir, com ajuda de meios artificiais, com a ajuda de colorantes ou procedimentos de coação. É sempre o imitador que cria seu modelo e o atrai. O decalque já traduziu o mapa em imagem, já transformou o rizoma em raízes e radículas. Organizou, estabilizou, neutralizou as multiplicidades segundo eixos de significância e subjetivação que são os seus. Ele gerou, estruturalizou o rizoma, e o decalque já não reproduz senão ele mesmo quando crê reproduzir outra coisa. (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 31)

Em algumas correntes curriculares se elege uma raiz principal, o aluno ou o conteúdo, e a partir dela se elabora o planejamento dotado de raízes secundárias, em que a pretensa unidade é bastante explícita. Ou, ainda, propostas de interdisciplinaridade e transdisciplinaridade que, vislumbrando o uno, afirmam-no perdido em um modelo de currículo dividido em disciplinas, mas que alegam ser capazes de poder reavê-lo. Ainda estas são uma forma de currículo-raiz, raiz-fasciculada, mas raiz. São pseudomultiplicidades arborescentes, que se pretendem pôr como imagem para a teoria curricular. “Toda vez que uma multiplicidade se encontra presa numa estrutura, seu crescimento é compensado por uma redução das leis de combinação. Os abortadores da unidade são aqui fazedores de anjos, *doctores angelici*, posto que eles afirmam uma unidade propriamente angélica e superior.” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 21).

Parafraseando Deleuze e Guattari: “Estamos cansados de árvores” (2011, p. 34), afirmamos que estamos cansados de currículos. O modo representativo do currículo é aquilo que queremos combater, e não ratificar, ou fazê-lo melhor. E não se trata de propor outro modelo, já há modelos demais.

Temos então que:

Uma das coisas mais fascinantes e mais difíceis de fazer na pesquisa em educação talvez seja, mesmo, multiplicar as formas de conexão, de linguagens, de abordagens. Subtrair, de um conjunto dado, a unidade que o totaliza, aquilo que vem territorializando as forças que movimentam seu campo de investigação e a própria pesquisa em educação. (OLIVEIRA; PARAÍSO, 2016, p. 163).

Cumpre-nos, portanto, inventariar algumas tentativas de composição entre Deleuze e o currículo. A partir desta proposta de pensar possibilidades para o currículo a partir do pensamento deleuzeano, encontramos autores como Silvio Gallo (1995, 2002, 2007), Kaustuv Roy (2002), Tomaz Tadeu (2002), Sandra Corazza (2002), entre outros. Alguns dos quais inventariamos aqui, como forma de adentrarmos a discussão e conhecermos algumas experiências de currículo.

Silvio Gallo, a quem já nos referimos anteriormente, dentre outros temas no campo da educação, participa também de pesquisas sobre o currículo. Dentre suas diversas contribuições, além do conceito de educação menor, o conceito de transversalidade nos parece relevante. Posta a discussão, anteriormente apresentada, de conceber a educação segundo um modelo arborescente, o autor expõe ainda a problemática da disciplinarização: “uma vez que modernamente o conhecimento tenha sido produzido de forma compartimentalizada, novos saberes acabam já circunscritos a tal ou qual compartimento, ou mesmo ensejando novos compartimentos.” (GALLO, 1995, n.p.). O que nos leva a pensar o advento de propostas de reunificação, como são as interdisciplinaridades já apresentadas. A resposta de Gallo (1995, 2007) se dá ainda em uma outra imagem para o currículo, a do rizoma, que substitui a arborescente; e a transversalidade, que se opõe à verticalidade da árvore e à horizontalidade da interdisciplinaridade.

Roy (2002), por sua vez, pensa um currículo que abandona as relações óticas em favor de um espaço háptico. A opção por um espaço háptico implica em ver as coisas de perto, o que é óptico se transforma em “tátil”. Diferentemente do espaço óptico, que é marcado por uma teleologia, o espaço háptico está aberto ao inesperado, ao impensável, à criação. Um currículo que se dá em espaço háptico é aquele que está disposto a produzir encontros, espaço do acontecimento e do sentido, enquanto o óptico é o modelo da representação e da identidade. “Nessa rede de proximidades, observador e observado estão em estreito contato, que chega a ser de fusão, não no sentido de produção de uma identidade entre eles, mas no sentido de produção de novas multiplicidades.” (ROY, 2002, p. 98).

A partir desta diferenciação, entendemos que o “pensamento curricular convencional, podemos dizer que, em geral, tem sido governado pela opticidade.” (ROY, 2002, p. 101). E isto se dá principalmente por duas razões:

em primeiro lugar, ao reproduzir a crença na competição individual como o principal meio de devir nas sociedades modernas, as práticas curriculares, ao invés de tentarem imaginar as possibilidades de um espaço diferente, têm contribuído para construir um

espaço no qual a exploração eficaz da atual perspectiva tem sido o objetivo principal; em segundo lugar, os objetivos de aprendizagem têm permanecido estranhos aos reais processos da própria aprendizagem, o que se expressa em uma demanda obsessiva por um processo de medição e avaliação que é concebido de forma separada da aprendizagem. (ROY, 2002, p. 101).

Este currículo, que se dá no espaço óptico, tem se limitado a uma missão de reproduzir o já conhecido, numa fragmentação entre o observador e o observado, entre o professor e o aluno, entre o conteúdo e a vida, operando de modo a tapar as brechas, desejáveis num espaço háptico, e rejeitadas pelos currículos convencionais.

Roy busca fazer com que, a partir do encontro do currículo com Deleuze, as rachaduras não sejam mais fechadas, mas sim que se permita, por meio delas, que o devir se insira no contexto educacional, transformando relações visuais em táteis. Neste espaço tátil, parece-nos muito potente a substituição do verdadeiro pelo notável, pelo interessante ou pelo importante, como já apontava Deleuze (1997), de modo a propor uma educação que instigue o aluno a desejar o objeto de estudo, como um dos elementos que nos parecem apropriados para um currículo menor. Para além do conteúdo essencial, um currículo do conteúdo importante, não para o mercado, mas para o próprio aluno. Isto é trazido por Tadeu (2002), o qual busca compor um conceito de “professor” que não está preocupado com o ensinar (que ainda se encontra muito ligado à ordem da representação), mas com o aprender, que por sua vez se liga à ordem pensamento.

Um professor que, antes de mais nada, tem horror à pedagogia da pergunta da resposta na manga. Um professor que não tem menos horror a uma pedagogia da solução de problemas. Em vez disso, um professor da pedagogia do problema que é a pedagogia do pensar. Mas não o pensar entendido como a boa conduta do raciocínio, como a regra do bem-pensar. Todo homem é mortal, etc. O princípio do terceiro excluído. Se A, então B. O cálculo das proposições. Falso e verdadeiro é igual a falso etc. Nada disso. O pensamento, nessa pedagogia, tem pouco a ver com aquilo que já tem forma. Tem tudo a ver, por outro lado, com aquilo que, em uma zona que não é a da atualização, das coisas já determinadas e já formadas, faz saltar o impensável. (TADEU, 2002, p. 49).

Esta falta de preocupação com o ensinar, não tem “Nenhum parentesco, aqui, com o bom-mocismo ou o cristianismo das pedagogias do diálogo, da comunicação, do ‘ninguém ensina ninguém’, etc.” (TADEU, 2002, p. 49). O que se busca é evidenciar que o pensamento, apresentado como movimento problemático das ideias que acontece por encontros fortuitos, é sempre fruto de uma violência, de um encontro com um signo que violenta o pensamento e o força a pensar; e se pensar é criar, trata-se de pensar o impensável, o que ainda não foi pensado.

Como bons alunos do professor Deleuze, nós não somos representacionistas, mas construcionistas [...] Um construcionista tem que acreditar em mundos co-possíveis. Não se trata de descrever o mundo, mas um mundo. Como numa ficção científica: desenvolver todas as implicações do "se ..." pra ver no que vai dar. (TADEU, 2002, p. 53).

Ao se traçar características de um professor que permite aprender, e não ensinar, tem-se o professor do “faça comigo”. Não o professor que apresenta uma imagem do mundo e que leva os alunos a reproduzi-la, mas o professor que esteja disposto a criar o mundo, que permita interpretar os acontecimentos, que faça da sala de aula lugar de interpretação da vida, contra as limitações impostas pelo próprio currículo.

Por meio deste ambiente de encontro, há o abandono de um modo de pensar e de fazer. Já não se quer pensar as essências, mas o entre das relações, para depois pensar qual a potência destes encontros; não mais em relação a critérios transcendentais, mas em relação à essa potência, definir se são bons ou maus encontros. Portanto, pensar o currículo a partir da sua potência de aumentar ou diminuir a nossa capacidade de vida e de aprendizado.

Aqui já não se quer pensar o currículo como o modelo de uma educação maior, nem operá-lo a fim de delimitar conteúdos, métodos de transmissão, meios de avaliação etc., pois “Não se trata, como na ciência, de controlar a vida nem de prevê-la, mas de inventá-la.” (TADEU, 2002, p. 56). Pois o currículo já “Não se trata apenas de uma questão de soma, mas de encontro ou de composição. Não apenas a simples justaposição assinalada pela conjunção ‘e’, mas a complexa combinação implicada pela partícula ‘com’. ‘Isto e aquilo’ é bom, mas ‘isto com aquilo’ é ainda melhor.” (TADEU, 2002, p. 56). **Isto é, se isso ainda é um currículo.**

Além destas proposições a partir da influência de Deleuze na concepção de currículo, Tomaz Tadeu da Silva é um dos pioneiros desta articulação e possui vasta obra sobre o tema. Como exemplo citamos: “O currículo como fetiche: A poética e a política do texto curricular” (2001), “Documentos de identidade: Uma introdução às teorias do currículo” (2010), “Currículo e cultura: uma visão pós-estruturalista” (1997), e “Identidade e diferença: impertinências” (2002).

Destacamos, ainda, Sandra Mara Corazza, que também possui vasta produção sobre currículo e filosofia deleuzeana, dentre as quais citamos; “O que quer um currículo? Pesquisas pós-críticas em educação” (2001), “Currículos alternativos-oficiais: o(s) risco(s) do hibridismo” (2001), e “Diferença pura de um pós-curriculum” (2002).

Aqui destacamos um artigo de Corazza (2002), “Noologia Do Currículo: Vagamundo, O Problemático, E Assentado, O Resolvido”. Nele, o inimigo para Corazza é um currículo assentado sobre o dogmatismo das políticas curriculares, dos currículos já desenvolvidos e dos

aparatos culturais. O embate se dá por meio do estudo da imagem do pensamento presente na teoria curricular, que ela intitula de noologia do currículo. Esta imagem assentada se apresenta como uma imagem universal, que define matéria e forma, conteúdo e método. Opera codificando e decodificando o pensamento do currículo, e apesar de querer se mostrar como resistência, se trata apenas de uma resistência institucionalizada e regrada, já que as suas operações são hierarquizadas e métricas.

Posto isto, para a autora, na passagem de uma vertente para a outra, entre o currículo do “pensar-verdadeiro” e este outro currículo, inevitavelmente haverá uma fissura, espaço este em que é possível o “pensamento-acontecimento”, que não é capturado pela imagem assentada, mas que se constitui como um pensamento sem imagem. É esse pensamento acontecimento que faz com que surja o “currículo-vagamundo”.

Esta “vagamundagem” é possível quando se desestrutura o núcleo do currículo tradicional:

da potência extrínseca de surgir em qualquer ponto e de traçar qualquer linha, ele está sempre às voltas com forças exteriores de experimentações e intensidades, velocidades e lentidões do pensamento do Fora, não de um fora refletido ou representado no pensamento, mas dum outro do pensamento, como uma violência que se abate destrutiva sobre os saberes já sabidos ou já consolidados, como um estranhamento recíproco entre o pensamento racional e a realidade do objeto expresso, e que irrompe nas águas mansas da sabedoria adquirida, de modo involuntário, imprevisto, incompreensível e inassimilável. (CORAZZA, 2002, p. 133).

Trata-se, portanto, de um rompimento com aquilo que é valioso para o currículo assentado – planos homogêneos, métodos, objetivos, projetos, didática, avaliações –, uma vez que estes elementos se assentam sobre os pressupostos do bom senso e do senso comum. E assume-se como elemento de um currículo a versatilidade, que traça percursos à medida que os percorre, em constante movimento, sem uma linha de chegada. Não que tenha interesse em tomar o poder simplesmente substituindo o assentado, o que interessa é justamente estar neste lugar de rejeição. É neste jogo, de tentativa de captura da “vagamundagem” pelo assentado e capacidade de esquiva de um “currículo-vagamundo”, que a potencialidade deste último se manifesta. Ele “é projetivo e é projétil, projeta armas para rasgar o equilíbrio e ferir a conservação dos Assentados.” (CORAZZA, 2002, p. 135).

Corazza identifica, neste “currículo-vagamundo”, uma ciência menor, marcada por um conjunto de singularidades e agenciamentos, que até se constituem como disciplinas, mas que coexistem, rompendo fronteiras. Trata-se de um currículo rizomático, inventivo, de infinitas conexões variáveis, e não convencionadas como no Assentado.

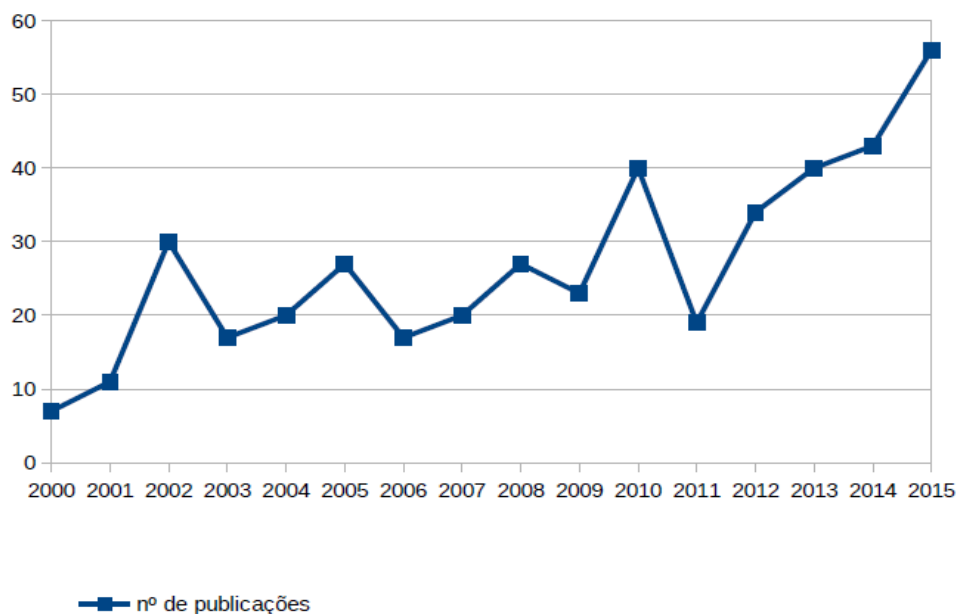
Um Eros curricular-vagamundo promove a sua ciência como descarga rápida da emoção, múltipla e heterogênea, oposta às bagagens culturais, aos conhecimentos estáveis, aos valores eternos, aos sujeitos idênticos, às essências constantes dos Assentados. Trata-se de um modelo científico afectivo, inseparável das gerações e criações, inimigo da ordem das razões. (CORAZZA, 2002, p. 136).

Outra característica que merece destaque é a pretensa neutralidade do Assentado, que inexistente no “Vagamundo”. Este tem na intervenção no mundo a sua produção, como inventivo que é, inventa problemas mais do que dá soluções. Currículo que não define de antemão como se aprende, até porque não se sabe como aprender, prefere ser ignorante. Não quer transmitir saberes, transmitir conteúdos objetivos, não deseja assimilações, não é soberbo a ponto de dizer “faça como eu”. Currículo do “faça comigo”.

Assim se constitui uma trama, um jogo, em que o “Vagamundo” cria problemas e o Assentado apressa-se em resolver. Há sempre uma tentativa de captura da “vagamundagem”, de submetê-la à identidade, de apreender as essências, de transmiti-las, representá-las. Mas, mesmo que se tape um buraco aqui, ele se abrirá acolá. A “vagamundagem” transborda toda tentativa de aprisionamento, pois é própria da experiência de aprender, e ainda que não se saiba, ela está lá.

Ainda há outros autores. Citamos por exemplo: Clermont Gauthier (2002), Jacques Daignault (2011, 2008), Wen-song Hwu (1993); entre os brasileiros, Carlos Ferraço (2017), Marlucy Paraíso (2004, 2012,) Antônio Carlos Amorim (2006), Alfredo Veiga Neto (2002, 2017). Portanto, não há, por assim dizer, uma raridade neste encontro entre Deleuze e o currículo. O filósofo francês vem sendo pontualmente buscado como referencial teórico neste campo, tal qual evidenciou Lou Guimarães Leão Caffagni (2017), na tese intitulada “Entre Deleuze, Guattari e o currículo: uma cartografia conceitual (2000-2015)”, quando mapeou os artigos publicados tendo esses filósofos por referenciais. No trabalho em questão, Caffagni (2017, p. 85) apresenta o número de publicações em periódicos de Educação avaliados com Qualis A1 e A2 que tomam Deleuze e Guattari como referencial teórico, entre os anos de 2000 e 2015, evidenciando a relevância destes pensadores para o campo da Educação.

Gráfico 1 – Artigos publicados por ano



Fonte: Caffagni (2017)

Outro dado relevante da pesquisa de Caffagni (2017, p. 89) é a divisão temática desses artigos publicados, na qual se observa que o currículo é tema recorrente, contando com 81 publicações no período analisado, correspondendo a mais de 18% do total de publicações, ocupando o quarto lugar entre os assuntos mais abordados.

Quadro 1 – Distribuição dos artigos por tema

Filosofia	295	68,40%	Sociologia	15	<5%
Política/ética	238	55,20%	Modernidade	15	<5%
Teoria da educação	126	29,20%	Educação Ambiental	15	<5%
Currículo	81	18,80%	metodologia	14	<5%
Cultura	67	15,50%	Estudos de gênero	14	<5%
Docência	63	14,60%	Psicologia/psicanáli	13	<3%
Arte	54	12,50%	Estética	13	<3%
Linguagem/escrita	50	11,60%	Saúde	12	<3%
Prát./exp. pedag.	46	10,60%	História	11	<3%
Infância	39	9,00%	Pós-moderno	10	<3%
Tecnologia	38	8,80%	Ciência	10	<3%
Ensino	32	7,40%	Didática	8	<3%
Aprendizagem	32	7,40%	Antropologia	8	<3%
Mídia/jornalismo	31	7,10%	Universidade	7	<3%
Imagem	26	6,00%	Pós- crítico	6	<3%
Cinema	25	5,80%	Matemática	6	<3%
Corpo	23	5,30%	inclusão	6	<3%
Sociedade Atual	20	<5%	Pós-estruturalismo	5	<3%
Cotidiano	19	<5%	Juventude	5	<3%
Literatura	18	<5%	Inst. escolar	4	<1%
Espaço/geografia	18	<5%	Educ. a dist.	4	<1%
Discurso	18	<5%	Direito/justiça	4	<1%
Crítica	16	<5%	Alfabetização	4	<1%
Conhecimento	16	<5%	Cognição	3	<1%
Capitalismo	16	<5%	Avaliação	3	<1%

Fonte: Caffagni (2017)

Por fim, traçado alguns dos nossos pontos de entrada, passamos ao corpo desta pesquisa. E “como escrever senão sobre aquilo que não se sabe ou que se sabe mal?” (DELEUZE, 2006, p. 18). Esta é a pergunta posta por Deleuze e é a isto que nos propomos nesta pesquisa.

Desse modo, na tentativa de traçar uma solução para o problema da generalidade e do modo arborescente e maior manifesto nos currículos, esta dissertação foi desenvolvida em três capítulos, tendo respectivamente por temas: o currículo e o seu desenvolvimento histórico; a imagem dogmática do pensamento e as relações proposicionais que dela decorrem, bem como alguns apontamentos para um pensamento sem imagem; e, por fim, as possibilidades de pensar a educação e a desterritorialização do currículo a partir de uma concepção menor da educação.

De início, no primeiro capítulo, pareceu-nos relevante compreender do que se fala ao se falar do currículo, uma vez que se trata de um conceito polissêmico. Do mais, apresentamos as diferentes perspectivas de propostas curriculares, não obstante a semelhança das estruturas e dos modos de ação, e o desenvolvimento dos estudos acerca do tema no campo brasileiro, a fim de bem situar a filiação teórica desta pesquisa. Findamos este primeiro capítulo problematizando o currículo como baliza da prática educadora.

O segundo capítulo, por sua vez, trata de traçar um percurso no pensamento deleuzeano identificando como se estrutura uma imagem dogmática do pensamento. Nesse sentido, elegemos quatro obras escritas por Deleuze na década de 1960 que, direta ou indiretamente, desenvolveram um dos temas mais caros a este filósofo, o pensamento. Estas obras são: “Nietzsche e a filosofia”, publicado originalmente em 1962; “Proust e os signos”, obra de 1964; “Diferença e repetição”, publicado em 1968; e “Lógica do sentido”, um ano mais nova que esta última. Neste capítulo, buscamos evidenciar algumas relações possíveis entre a análise do pensamento que Deleuze desenvolve e a Educação, mais especificamente se elas são úteis ao estudo do currículo. Destacam-se a exposição das relações proposicionais e como a transmissão de conteúdos no processo de ensino aprendizagem se estrutura através delas, priorizando, por fim, as contribuições que a quarta relação, a relação de sentido, pode ter neste processo.

No último capítulo da pesquisa, buscamos articular elementos da filosofia deleuzeana na busca de engendrar uma solução para os problemas observados no currículo erigido sobre modelo representacional de educação. Esta solução passa pelo conceito de rizoma e pela ideia de mapas, que são possíveis a partir das experiências e dos signos que as brechas de um currículo em ação promovem.

Por fim, acompanhando o projeto deleuziano de repensar a forma com que se cria o pensamento, temos por objetivo repensar o processo educativo apresentado nos currículos

educacionais, desterritorializando o currículo, subvertendo o senso comum e o bom senso em um processo de criação, promovendo uma minoração da educação.

1. O CURRÍCULO

Iniciamos definindo nosso objeto de estudo, ou seja, o currículo. Como afirma Tomaz Tadeu da Silva (2010, p. 14): “Todo livro de currículo que se preze inicia com uma boa discussão sobre o que é, afinal, o currículo”. Embora não se trate de um livro propriamente dito, faz-se imprescindível uma definição. Assim sendo, partiremos de uma definição habitual, que, todavia, se demonstra restritiva, a qual caracteriza o currículo como:

O elenco e sequência de matérias ou disciplinas propostas para todo o sistema escolar, um ciclo de estudos, um nível de escolaridade ou um curso, visando a graduação dos alunos nesse sistema, ciclo, nível ou curso. O currículo (nesta acepção) confunde-se com “plano de estudos”, consistindo num conjunto estruturado de matérias de ensino com peso relativo diverso, que se traduz, concretamente, na distribuição variada de tempos letivos semanais ou de “unidades de crédito” a cada uma das disciplinas que fazem parte de tal plano de estudos. Neste sentido se fala, por exemplo, do currículo do ensino secundário, do 1º ciclo do ensino básico ou do curso de economia. (RIBEIRO, 1990, p. 11, *apud* BIANCHI, 2001, p. 34).

Tomas Tadeu da Silva (2001, p.13) manifesta-se de modo semelhante sobre o currículo tradicional, ao afirmar que se trata de um conjunto de conteúdos selecionados e que devem ser transmitidos aos alunos:

O currículo é pensado como um conjunto de fatos, de conhecimentos e de informações, selecionados do estoque cultural mais amplo da sociedade, para serem transmitidos às crianças e aos jovens nas escolas. Na perspectiva convencional, trata-se de um processo nada problemático.

Esta definição inicial se baseia meramente na definição dos conteúdos a serem ensinados, dividindo-os de acordo com as etapas e séries. Assim está delineada uma das principais características do currículo, sua preocupação em definir conteúdos, sendo que esse processo de escolha pode se basear em diversos critérios, sejam eles de desenvolvimento de necessidades básicas, de necessidades do mercado, de desenvolvimento de uma reflexão crítica, conteúdos entendidos como clássicos ou essenciais, entre outros.

Uma definição um pouco mais ampla é dada ao incluir-se a experiência da criança nessa interação com o conteúdo selecionado, e é o que apresenta Pinar (2004, p. 20, tradução nossa):

A teoria curricular é, então, o campo interdisciplinar comprometido com o estudo da experiência educacional, especialmente (mas não apenas), pois essa experiência é

codificada no currículo escolar, ela própria uma estruturação altamente simbólica e institucional da experiência educacional (potencialmente).¹

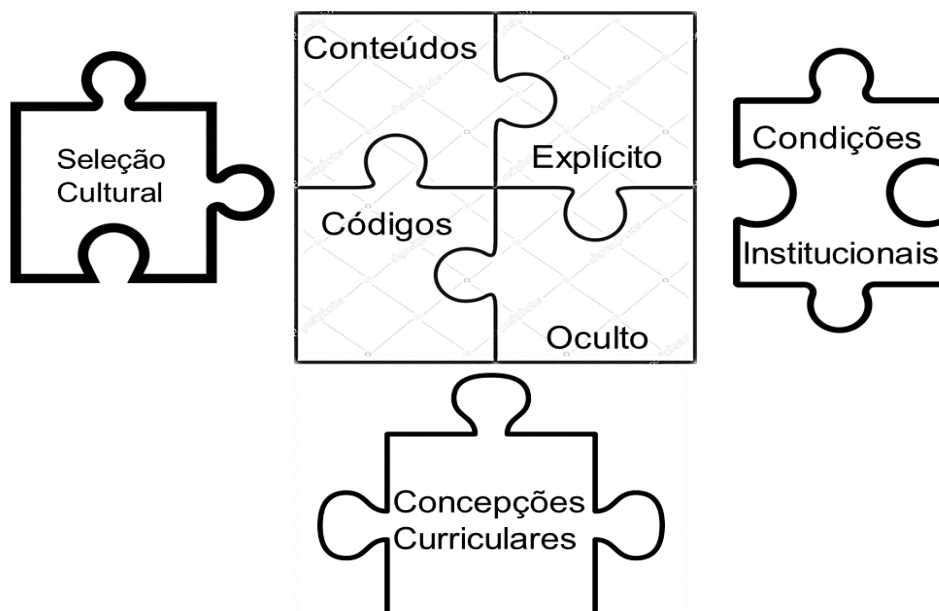
Entendemos que tais definições são insuficientes, principalmente por se limitarem ao ambiente escolar, deixando de evidenciar os demais condicionamentos que estão relacionados ao processo de desenvolvimento dos currículos. Nesse sentido caminha a proposta de José Gimeno Sacristán (2000, p. 34):

Propomos definir o currículo como o projeto seletivo de cultura, cultural, social, política e administrativamente condicionado, que preenche a atividade escolar e que se torna realidade dentro das condições da escola tal como se acha configurada... se nutre dos conteúdos que compõe os currículos; mas a concretização qualitativa do mesmo não é independente dos formatos que o currículo adota nem das condições nas quais se desenvolve.

Tem-se, ainda, que ele é o instrumento pelo qual se organiza o processo educacional, desde a limitação de conteúdos e metodologias, até especificações do contexto escolar. “Por isso, o interesse pelos problemas relacionados com o currículo não é senão uma consequência da consciência de que é por meio dele que se realizam basicamente as funções da escola como instituição.” (SACRISTÁN, 2000, p. 17).

Desse modo, temos esquematicamente que:

Figura 1 – Esquema de currículo



Fonte: (SACRISTÁN, 2000).

¹ Para a consulta ao texto em inglês, leia-se: “Curriculum theory is, then, that interdisciplinary field committed to the study of educational experience, especially (but not only) as that experience is encoded in the school curriculum, itself a highly symbolic as well as institutional structuration of (potentially) educational experience.”

A seleção cultural aqui apresentada consiste em mais do que a seleção de conhecimentos elaborados, mas “costuma refletir um projeto educativo globalizador, que agrupa diversas facetas de cultura, do desenvolvimento pessoal e social, das necessidades vitais dos indivíduos para seu desempenho em sociedade” (SACRISTÁN, 2000, p.55), e estes elementos selecionados se unem à “peça” de conteúdos do currículo.

Tal seleção é feita a partir de quatro características, sendo a primeira delas o consenso em relação ao conteúdo selecionado para o currículo; a segunda consiste na crença de que a natureza da cultura geral e do conhecimento escolar sejam a mesma, diferenciadas por grau e quantidade; a terceira é a passividade do aluno frente ao conhecimento que lhe deve ser transmitido; e por fim o caráter estático destes elementos, uma vez que são dissociados do seu processo de produção.

Nessa perspectiva, o trabalho incerto e indeterminado da linguagem e da cultura, o processo aberto e vulnerável da criação simbólica, tende a ser fixado, imobilizado, paralisado. A prática humana de significação fica reduzida ao registro e à transmissão de significados fixos, imóveis, transcendentais. (SILVA, 2001, p. 15).

Por sua vez, as concepções curriculares são orientações teóricas que definem posições filosóficas, epistemológicas, pedagógicas, científicas e valores sociais, a fim de orientar a prática docente e o processo de ensino-aprendizagem. Este movimento de concepções curriculares tem se desenvolvido de forma bastante complexa, sobretudo a partir da década de 1970, incluindo cada vez mais visões filosóficas e epistemológicas, como veremos a frente.

Por “códigos” compreende-se os “elementos que dão forma ‘pedagógica’ aos conteúdos, os quais, atuando sobre alunos e professores, acabam modelando, de alguma forma, a prática.” (SACRISTÁN, 2000, p. 75). Eles são derivados das opções políticas e sociais, das concepções epistemológicas e dos princípios pedagógicos, portanto, derivados das concepções curriculares que tiveram influência sobre aquele determinado currículo.

Esta seleção do que virá a compor os currículos é feita por órgãos que detêm o poder de decisão a respeito de tais temas, e é este elemento que chamamos de “condições institucionais”. São elas que definem a política curricular, estruturam o sistema educativo e organizam a escola. Porém, muitas das vezes, isso é feito de forma distante da realidade da escola e do contexto dos alunos. “Os mestres pensadores oficiais e oficialistas, instalados nos escritórios governamentais, nos institutos de pesquisa, na mídia, na academia, entregam-nos pronto e embalado o sentido e o significado do social, do político e do educativo: é o pensamento *prêt-à-porter*.” (SILVA, 2001, p. 9). Sacristán (2000, p. 9) corrobora tal afirmação, ao dizer que: “as

decisões sobre currículo têm sido patrimônio de instâncias administrativas que monopolizaram um campo que, nesta sociedade, sob a democracia, deveria ser proposto e gerenciado de forma bem diferente da qual se tem conhecimento.”

Nesse sentido, surge o que se chama de currículo oculto, como aquilo que não está posto nos planos e nos objetivos da escola, mas que se faz presente nas maneiras de ensinar, modelado a partir das condições institucionais próprias de cada escola, orientando a experiência de alunos e professores. Obviamente nem tudo o que acontece na escola pode ser controlado ou previsto pelas instituições que desenvolvem o currículo, todavia muitos dos resultados almejados não precisam estar explícitos por já fazerem parte de um discurso mais amplo e de um controle ainda mais abrangente que o próprio currículo e o próprio ambiente escolar (BIANCHI, 2001).

O currículo oculto nas escolas serve para reforçar as regras que cercam a natureza e os usos do conflito. Estabelece uma rede de suposições que, quando interiorizadas pelos estudantes, determinam os limites de legitimidade. Esse processo é realizado não tanto pelos exemplos explícitos que mostram o valor negativo do conflito, mas pela ausência quase total de exemplos que mostrem a importância do conflito intelectual e normativo em áreas de conhecimento. [...] Pelo próprio fato de serem tácitas, de se fundamentarem não no topo, mas na base de nossa mente, aumenta sua potência como aspectos da hegemonia. (APPLE, 1982, p. 132)

Sendo assim, o currículo oculto só tem valor dentro de um contexto particular, em condições reais, dentro do qual é possível identificar os pressupostos e os valores que estão atrelados ao ensino. Dessa forma, o currículo é construído sobre pressupostos, tanto do ponto de vista sociopolítico, quanto do ponto de vista técnico, ou seja, dos métodos e do conteúdo. E, portanto,

[...] iniciar qualquer análise de escolarização, aceitando sem questionar – ou seja, como pressuposto – uma forma e conteúdo de currículos debatidos e concluídos e em situação histórica particular e com base em outras prioridades sociopolíticas, é privar-se de toda uma série de entendimentos e insights em relação a aspectos de controle e operação da escola e sala de aula. É assumir como dados incontestáveis a mistificação de anteriores episódios de controle. (GOODSON, 2013, p. 77).

Posto isto, cabe questionar a composição curricular, de seus métodos até a seleção de seus conteúdos, uma vez que o modelo vigente reproduz o mesmo a bastante tempo, tomando-o como pressuposto. Para tanto, “não será fácil melhorar a qualidade do ensino se não se mudam os conteúdos, os procedimentos e os contextos de realização dos currículos.” (SACRISTÁN, 2000, p. 10). Note-se que é pelo currículo que se define o que é conhecimento válido, e quais devem ser retidos pelo aluno em um nível satisfatório.

A princípio, esta forma de composição curricular possui motivações nobres, tendo como intuito uma boa formação de cidadãos, com bons valores, com uma base de saberes úteis e uma pretensa emancipação:

[...] atuando em espaços fechados, codificando e decodificando o pensamento do currículo, estriando-o com cintas, muros, aramados, tapumes, de modo que até pode ser compreendida e praticada como sendo de resistência contra a exploração de classe, o monoculturalismo, o fracasso escolar, a exclusão, as dominações de gênero e de raça, embora se trate apenas de uma resistência institucionalizada e regrada, já que suas operações são hierarquizadas e métricas, monopolizam um poder ou uma função. (CORAZZA, 2002, p. 132).

Todavia, entendemos que este processo de institucionalização e de significação se corrompe em um processo de subjetivação que captura as singularidades, subjugando-as ao mesmo. Talvez seja este o intuito do currículo, exprimir-se em caráter normativo, negar as diferenças, formar uma identidade comum, formar cidadãos. Desse modo, constatamos que “Quando as formas tradicionais de conceber o conhecimento e a cultura entram em crise e são radicalmente questionadas, o currículo não pode deixar de ser atingido.” (SILVA, 2001, p. 12).

Mas, perguntamo-nos: As diretrizes, por si só, são capazes de regular e fazer acontecer tal subjetivação? Não. É preciso mais um passo.

A partir das orientações das instituições administrativas, são compostos os materiais didáticos e são estes o que de fato chegará ao aluno e ao professor. Os materiais didáticos são a encarnação das diretrizes definidas, que são transformadas em tarefas e divididas de acordo com os anos escolares. Não são apenas recursos para serem usados pelo professor e pelos alunos, mas passam a ser os verdadeiros sustentadores da prática pedagógica. Assinalam o que deve ser ensinado, dão ênfase a uns aspectos sobre outros, ressaltam o que deve ser lembrado ou memorizado, dirigem a sequência de ensino durante períodos longos ou mais curtos de tempo, sugerem exercícios e atividades para os alunos que condicionam processos de ensino, assinalam critérios de avaliação, etc.

Observamos que neste modelo de ensino o professor adquire um papel secundário, como mediador daquilo que está selecionado e definido pelo material didático que lhe é dado. “Tendo como função básica a reprodução do saber, não pode participar da elaboração pedagógica do mesmo, pelo que se limita ou à dependência em relação a agentes exteriores que lhe dão modelado o currículo, ou a reproduzir o conhecimento por ele adquirido.” (SACRISTÁN, 2000, p. 96).

Por sua vez, isto influencia a forma com que alunos e professores se relacionam com os conteúdos, e como aqueles se relacionam entre si. As atividades propostas são parte de um

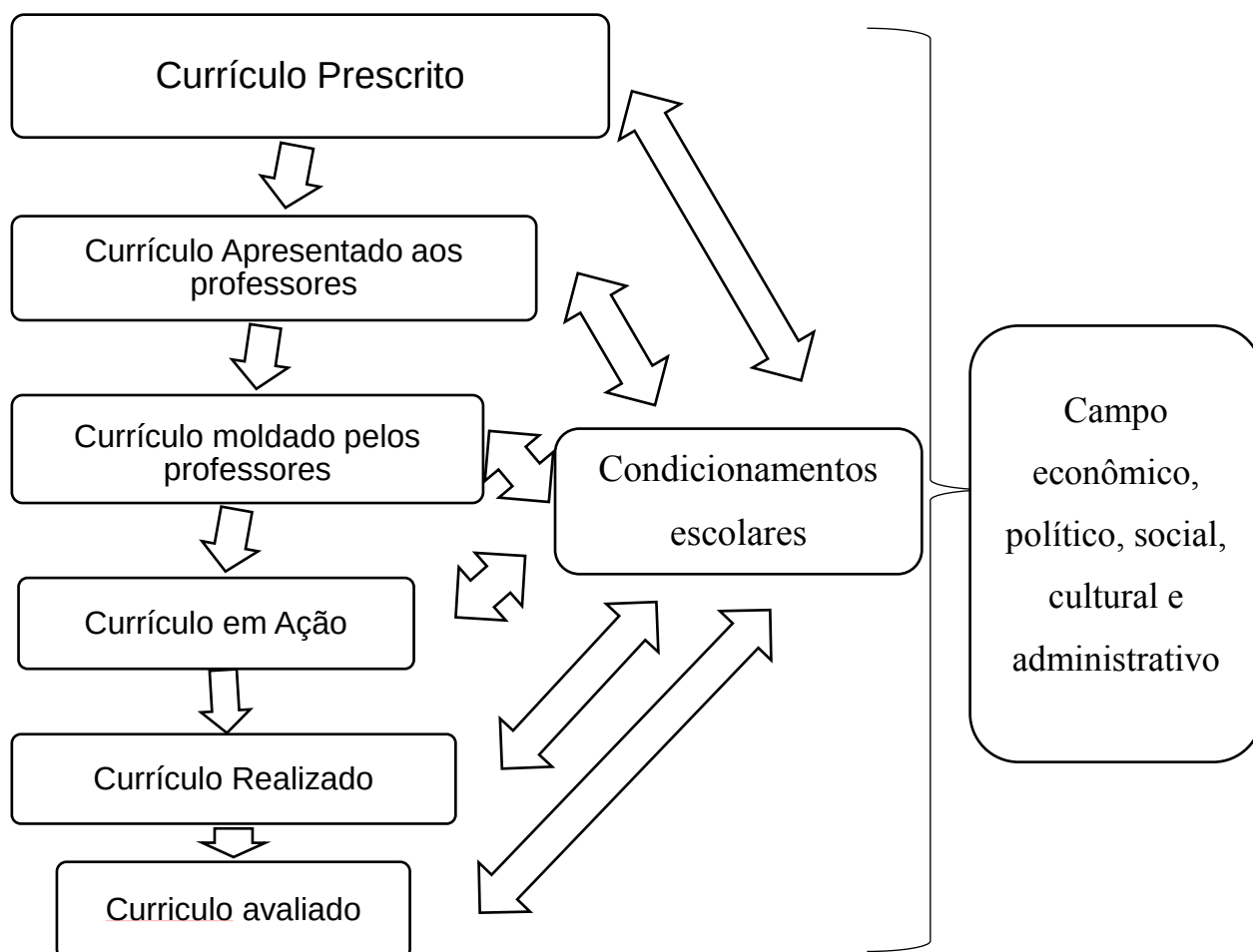
núcleo geral, que não traduz a realidade própria daqueles alunos, mas que se apresenta como conteúdo necessário e de retenção obrigatória. Desse modo, não se pode dizer que a chance de êxito escolar se equipara a todas as realidades, quando o conteúdo diz respeito a algumas realidades e não a outras.

Faz-se necessário, portanto, extrapolar os limites impostos, a fim de fazer do currículo um lugar de criação e de possibilidade do aprender.

Desde sua gênese como macrotexto de política curricular até sua transformação em microtexto de sala de aula, passando por seus diversos avatares intermediários (guias, diretrizes, livros didáticos), vão ficando registrados no currículo os traços das disputas por predomínio cultural, das negociações em torno das representações dos diferentes grupos e das diferentes tradições culturais, das lutas entre, de um lado, saberes oficiais, dominantes e, de outro, saberes subordinados, relegados, desprezados [...] Mesmo que apareça em nossa frente como produto acabado, como matéria inerte, o currículo, como outros conjuntos de matéria significativa, é submetido a um novo trabalho de significação, que só pode ser, outra vez, realizado no contexto de relações sociais. Essas relações sociais são necessariamente relações de poder. (SILVA, 2001, p. 22).

Assim, tem-se que:

Figura 2 – Desenvolvimento Curricular



Fonte: (SACRISTÁN, 2000).

Então, temos o currículo prescrito que consiste na “sua própria definição, de seus conteúdos e demais orientações relativas aos códigos que o organizam, que obedecem às determinações que procedem do fato de ser um objeto regulado por instâncias políticas e administrativas.” (SACRISTÁN, 2000, p. 109). Ele é o que estabelece o mínimo que deve conter um currículo, encontrando uma expansão e uma melhor organização nas etapas seguintes. Já que as prescrições costumam ser genéricas, o currículo prescrito, antes de ser apresentado aos professores, deve ser desenvolvido, papel este que cabe, sobretudo, aos materiais didáticos, os quais foram aludidos acima.

Na etapa seguinte o professor é, de fato, o elemento ativo desta estrutura, uma vez que é ele quem põe em ação o currículo. Dessa forma, cabe a ele a “tradução” do material didático dentro do contexto da sala de aula, sobretudo na elaboração do planejamento de aula, na linguagem adotada etc. Todavia, muitas vezes o professorado se abstém de seu poder de intervenção. De modo que “A ação numa sala é tão previsível, em certo sentido, como é a que ocorre numa sala de cirurgia ou em qualquer outro âmbito de ação regulado institucionalmente por padrões estabelecidos de profissionalização.” (SACRISTÁN, 2000, p. 210).

O currículo em ação, por sua vez, é considerado o momento decisivo, para o qual o currículo foi pensado, pois é neste momento que se manifestam os espaços de decisão autônoma entre professores e alunos. Aqui se manifestam as experiências reais que os alunos têm em sala de aula, aqui acontecem as atividades que foram anteriormente planejadas a fim de preencher o tempo de aula, e é aqui que se expressam as intenções e os conteúdos do currículo. A prática, no entanto, é o momento de excelência de escape dos limites do currículo, pois é onde a multiplicidade se manifesta. É onde as limitações da escola, dos professores e alunos exigem que se manifeste o poder de criação, não permitindo que o currículo idealmente planejado seja perfeitamente reproduzido.

O currículo realizado é a consequência da prática, que atinge seus efeitos nas mais diversas áreas, no campo cognitivo, afetivo, social, moral, entre outros. Entretanto, dentre os diversos efeitos da ação educadora, o considerado mais valioso é a aprendizagem, entendida, muitas vezes, como mera retenção de conteúdo. Evidencia-se isto nas avaliações que reiteradamente se restringem a este parâmetro.

E, como última etapa, o currículo é avaliado, o qual embora:

Mantenha uma constância em ressaltar determinados componentes sobre outros, acaba impondo critérios para o ensino do professor e a aprendizagem dos alunos. [...]. O controle do saber é inerente à função social estratificadora da educação e acaba por configurar toda uma mentalidade que se projeta inclusive nos níveis de escolaridade

obrigatória e em práticas educativas que não têm uma função seletiva nem hierarquizadora. (SACRISTÁN, 2000, p. 106).

Entretanto, pensando na necessidade de uma formação que vise à inserção do aluno no mercado de trabalho, torna-se evidente que há a necessidade de uma formação básica que permita ao estudante a interação com novas tecnologias e suas rápidas evoluções, que desenvolva uma boa capacidade de comunicação etc.; não obstante o processo de educação escolar devesse dizer algo à realidade do aluno, o qual passe não apenas acumulando saberes, mas criando ideias e aprendizados.

O fracasso escolar, a desmotivação dos alunos, o tipo de relações entre estes e os professores, a disciplina em aula, a igualdade de oportunidades, etc. São preocupações de conteúdo psicopedagógicos e social que têm concomitâncias com o currículo que se oferece aos alunos e com o modo como é oferecido. Quando os interesses dos alunos não encontram algum reflexo na cultura escolar, se mostram refratários a esta sob múltiplas reações. (SACRISTÁN, 2000, p. 34).

Tudo isso deveria ser levado em conta na avaliação dos alunos, bem como na avaliação do currículo. Mas os critérios adotados desconsideram a percepção do aluno em relação ao conteúdo que foi transmitido, exigindo apenas que ele saiba, e se ele souber, a metodologia funcionou, os objetivos foram atingidos; e os conteúdos, a priori, são os necessários para aquele nível escolar.

Pensando em elementos para uma mudança deste modo de pensar a educação, tem-se que “o desenvolvimento do saber em geral e o de cada campo especializado não supõe apenas o incremento quantitativo, mas também mudanças profundas nos paradigmas científicos e de criação que guiam a geração do saber, isto é, muda o conceito do que se entende por saber.” (SACRISTÁN, 2000, p. 70). O que implica, por sua vez, em um processo de desestruturação, questionando até mesmo os pressupostos, ou aquilo que se encontra aceito de forma tácita.

Dessa forma, inclusive os saberes entendidos como clássicos, entendidos como valiosos ao longo da história, devem ter revista sua necessidade. Ora, se o currículo em certa medida se trata de uma seleção cultural, e sendo a cultura elemento em constante movimento, o currículo deve ser da mesma forma dotado de vida e dinamismo, de modo a manter a conectividade com o presente e com a vida daqueles que atinge.

O modelo que estamos analisando se apoia em uma estrutura conceitual, que orienta os questionamentos propostos esperando resultados já antecipados, sendo estes correspondentes a generalizações amplamente aceitas, que geram assim um processo de memorização. Todavia, o processo de aprendizagem está muito além da memorização, consistindo na relação com o

outro, com a linguagem e com os signos, que são capazes de gerar significações próprias, ou sentido. Desta forma, identifica-se que “Boa parte de dificuldades no ensino provém de se pretender aproximar esses significados precisos à linguagem comum dos alunos, para que sua aquisição não resulte numa aprendizagem de memória.” (SACRISTÁN, 2000, p. 69).

A aceitação de uma escola que ensina por memorização é explícita do modelo avaliativo, sendo que os resultados das avaliações são os principais quesitos para se atribuir sucesso, ou não, ao processo de ensino-aprendizagem. Tudo tem como objetivo um bom resultado nas avaliações, que, por sua vez, são uma exigência do controle sobre o processo escolar. Isto traz a ideia de que tudo deve ser avaliado e só é importante se expresso nestes resultados, o que em muito difere da vida em que as aprendizagens mais importantes não serão as expressas em resultados avaliativos.

Dado o exposto até aqui, entendemos o currículo como este modelo que condiciona o ensino à reprodução de significados tidos como essenciais, manifestados através de materiais didáticos em atividades que, por sua vez, designam modos de relação social, tendo por objetivo a normatização de condutas dos alunos. Nota-se que este paradigma curricular se estrutura em uma linguagem representativa, que limita a capacidade criativa, proporcionando, assim, uma educação de reprodução de saberes, de transmissão de conceitos gerais, na tentativa de desenvolver uma boa conduta do raciocínio, pela busca do verdadeiro em detrimento do falso, adestrando o pensamento ao modelo da representação.

O papel reprodutor do sistema educativo reside, em boa medida, na constância de uma série de padrões de comportamento, no quão estável são as situações de trabalho para professores e alunos; condições que contribuem para configurar atividades, formas de pensar e atitudes. Os estilos didáticos reproduzem, dessa forma, uma prática profissional e através desta os condicionamentos que dão significado ao currículo. Os conteúdos podem mudar, mas se mantêm a estrutura da prática dentro da qual eles são transmitidos e aprendidos. (SACRISTÁN, 2000, p. 214).

Portanto, pretendemos o rompimento com estes pretensos pressupostos, que viabilizam a reprodução de um saber pré-determinado para os alunos, de modo a não existir conteúdos desligados da experiência própria daqueles alunos, iniciando assim um processo criativo. “Na episteme moderna, é a relação entre os elementos, mais que sua identidade e diferença, que se torna importante. Com a episteme moderna, torna-se possível construir novos objetos de conhecimento, impossíveis de serem concebidos no espaço limitado da episteme da representação.” (SILVA, 2001, p. 42). Uma vez que:

os processos de aprendizagem dependem de fatores externos e internos escolares, anteriores e simultâneos a tal processo. Circunstância que explica por que as funções da educação escolarizada são mais amplas que as expressadas em qualquer currículo, por amplo que este pretenda ser: reprodução, seleção, hierarquização, controle, etc. (SACRISTÁN, 2000, p. 90).

Este protagonismo do conteúdo frente ao processo de aprendizagem é o que nos parece equivocado. O saber escolar tem se distanciado da aprendizagem experiencial, que é substituída por um ritualismo vazio e obsoleto. Pois é justamente esta forma de organização que faz com que haja na educação uma negação da diferença. O saber se constitui objeto a ser transmitido a um sujeito-educando, e ponto. O professor é elemento mediador, enquanto o aluno é passivo neste processo. “A instituição escolar, enquanto máquina sedentária, racionaliza e codifica de acordo com um modo de pensar dominante. Isso significa que ela elabora um modelo global e homogeneizador do social, que se institui com a onipotência do *logos*.” (RIOS, 2002, p. 115). Ou ainda, “A educação obtura os acontecimentos, é o reino dos dualismos, dos modelos, da disciplina, do controle. Há muita história e pouca geografia em educação.” (KOHAN, 2002, p. 126).

Esta forma de propor o currículo vem sendo bastante questionada, e têm surgido diversas formas de contorná-la. E nesta proposta de rompimento com este currículo homogeneizador, Deleuze ganha notória importância. Todavia, para falarmos de uma abordagem a partir da filosofia de Deleuze, faz-se necessário conhecer outras abordagens e o lugar histórico em que nos situamos.

1.1 Currículo: Diferentes perspectivas

Nesta seção, mapearemos as principais abordagens sobre currículos, entendendo que é importante compreender os movimentos deste campo de estudo ao longo de sua breve história.

Em efeito, os conflitos sobre a definição do currículo escrito oferecem a evidência palpável, pública e documental da perpétua luta sobre as aspirações e objetivos da escolarização. [...] Para o caso do currículo, a relação entre as definições anteriores e o presente potencial tem uma enorme importância para o estudo do currículo. (GOODSON, 1991, p. 7, tradução nossa).²

² Para a consulta ao texto em espanhol, leia-se: “Em efecto, los conflictos sobre la definición del currículum escrito ofrecen la evidencia palpable, pública y documental de la perpetua pugna sobre las aspiraciones y objetivos de la escolarización [...] Para el caso del currículum, la relación entre las definiciones anteriores y el potencial presente tiene una enorme importancia para el estudio del currículum.”

A abordagem a respeito do currículo, como campo de estudo independente, surgiu no início do século XX e está dividida historicamente em diferentes perspectivas. Dentre elas destacam-se a perspectiva tradicional, a crítica e a pós-crítica.

A teoria tradicional surgiu nos Estados Unidos com a expansão da educação escolar para um número maior de pessoas. Tal expansão exigiu uma preocupação com a organização, de forma a delimitar o que deveria ser ensinado, tendo como intuito uma escola eficiente. Destacam-se duas formas de abordagem: a primeira delas de cunho tecnicista e a segunda chamada progressivista.

A abordagem tecnicista seguia um modelo industrial, estabelecendo objetivos e métodos para se chegar ao resultado desejado. Tem como marco inicial a obra “The Curriculum”, de John Franklin Bobbitt, publicada em 1918. Ele foi o responsável por pensar o currículo em termos de eficiência econômica, entendendo a escola como uma espécie de preparação para o que ele chamava de “mundo adulto”, do qual é necessário buscar as características desejáveis, e a partir delas construir um currículo, em uma visão utilitarista da educação. (SILVA, 2010; PINAR, 1995).

Apesar de Bobbitt ter iniciado o campo de estudo sobre o currículo, encontramos sua melhor expressão no pensamento de Ralph Tyler (2013), que foi um grande influenciador da pesquisa brasileira (MOREIRA, 2012). Destaca-se sua obra “Basic Principles of Curriculum and Instruction”, que viria a ser conhecida como os princípios de Tyler. Estes princípios buscam responder a 4 perguntas. São elas:

- “1. Que objetivos educacionais a escola deve procurar atingir?
2. Quais experiências educacionais podem ser oferecidas para que seja possível atingir esses objetivos?
3. Como podem essas experiências educacionais serem organizadas de modo eficiente?
4. Como podemos determinar se esses objetivos estão sendo alcançados?” (TYLER, 2013, p. 1, tradução nossa)³.

Dentre estas perguntas, sem dúvidas a mais importante para o desenvolvimento do currículo é a primeira, uma vez que é dela que decorrem as demais. Para Tyler, os objetivos devem ser definidos a partir de 3 fontes: “estudos sobre o aluno, estudos sobre a vida contemporânea e sugestões oferecidas pelos especialistas no conteúdo, bem como um relato de

³ Para a consulta ao texto em inglês, leia-se:

- “1. What educational purposes should the school seek to attain?
2. What educational experiences can be provided that are likely to attain these purposes?
3. How can these educational experiences be effectively organized?
4. How can we determine whether these purposes are being attained?”

como os dados provenientes dessas três ‘fontes’ devem ser ‘depurados’ através dos ‘crivos’ filosófico e psicológico.” (KLIEBARD, 2011, p. 25).

Em seus estudos, Tyler (2013) coloca a educação como instrumento para a transformação do comportamento humano, em que os estudos sobre o aluno serviriam não para a partir deles definir os objetivos, mas ao contrário, para identificar o que precisava ser alterado no corpo de alunos para formatá-los aos padrões que se queria. Processo este que se dava em duas fases: “Primeiro, descobrir o status atual dos alunos e, depois, comparar esse status com normas aceitáveis, a fim de identificar as lacunas ou necessidades” (TYLER, 2013, p. 8, tradução nossa)⁴

Contrapondo-se a esta primeira abordagem, que tinha um claro objetivo de enquadrar o aprendiz na norma estabelecida, apresentamos a segunda abordagem que é chamada “progressivista”, tendo como principal expoente John Dewey (2002). Esta abordagem consistia na ideia do estabelecimento de diálogo entre aluno e professor a fim de selecionar o conteúdo a ser estudado, renunciando a objetivos prefixados, dando ênfase a uma formação moral, uma vez que entendia a escola como uma pequena sociedade.

A crítica estabelecida pelo progressivismo à educação da época tinha como principais pontos: “o seu incentivo à passividade, a sua massificação mecânica das crianças, a sua uniformidade de programas e métodos de estudo. Aquilo que a caracteriza pode ser resumido se dissermos que o seu centro de gravidade é exterior à criança.” (DEWEY, 2002, p. 40).

Dewey apresenta em sua obra “A Criança e o Currículo” uma tentativa de síntese entre estes termos (PINAR, 1995). Há uma busca por incorporar os desejos das crianças no currículo, contrapondo-se à posição utilitarista que o currículo vinha tomando.

Acostumamo-nos às grilhetas que usamos e sentimos a sua falta quando são retiradas. É a velha história de que através do uso acabamos por aceitar o que de início tinha um ar desprezível. Desagradáveis, por falta de sentido, as actividades podem tornar-se agradáveis se nelas se persistir o tempo suficiente. A mente pode desenvolver um interesse por uma rotina ou um procedimento mecânico se forem continuamente dadas as condições que exigem esse modo de funcionamento e impedem qualquer outro. Ouço frequentemente serem defendidos e louvados artefactos estupidificantes e exercícios vazios porque “a criança adquire um tal ‘interesse’ por eles.” Sim, e isso é o pior; a mente, impedida de ter uma utilização com valor e de saborear um desempenho adequado, desce ao nível em que é tudo o que lhe resta saber e fazer e é forçada a ganhar interesse por uma experiência estreita e limitada. (DEWEY, 2002, p. 175).

⁴ Para a consulta ao texto em inglês, leia-se: “First, finding the present status of the students, and second, comparing this status to acceptable norms in order to identify the gaps or needs.”

Este teórico do currículo entendia que a experiência das crianças na escola deveria ser sempre ativa e não passiva. Para tanto, o ambiente escolar deveria ser um ambiente de exercício da democracia, por excelência, de modo que deveriam ser incentivadas a comunicação e a livre expressão de ideias. E assim a experiência desta escola democrática levaria à construção de uma sociedade também democrática: "Educação, portanto, é um processo para a vida futura." (DEWEY, 1964, p. 430 *apud* PINAR, 1995, p. 108, tradução nossa).⁵

A perspectiva tradicional do currículo não tinha preocupação com colocar questões sobre a organização social, ou mesmo questionar a função que a educação exerce na sociedade em que está inserida. Já, para a teoria crítica, que se desenvolveu nas décadas de 1970 e 1980, "o importante não é desenvolver técnicas de como fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz." (SILVA, 2010, p. 30). Esta perspectiva tem como influenciadores Louis Althusser, Pierre Bourdieu, Christian Baudelot, Basil Bernstein, Michael Young, Michael Apple, entre outros.

Nesta abordagem, compreende-se que a escola se constitui como um aparelho ideológico capaz de atingir muitas pessoas, por um longo período de tempo, atuando de modo a inclinar "as pessoas das classes subordinadas à submissão e à obediência, enquanto as pessoas das classes dominantes aprendem a comandar e controlar" (SILVA, 2010, p. 32). Fortemente influenciados por Marx, os teóricos críticos buscam entrecruzamentos da economia com o modelo escolar, uma vez que a escola é reflexo das relações sociais, com o intuito de fazer com que a escola seja um lugar para gerar consciência de classe. Nesse sentido, entendem que o currículo desempenha um papel importante, tanto para o estabelecimento da opressão quanto para a possibilidade de uma reforma.

A estrutura das relações sociais na educação não apenas atrai o aluno para a disciplina do local de trabalho, mas também desenvolve os tipos de comportamento pessoal, modos de auto-apresentação, autoimagem e identificação de classe social que são os ingredientes cruciais da adequação ao trabalho. Especificamente, as relações sociais da educação – as relações entre administradores e professores, professores e alunos, e estudantes e estudantes e seu trabalho - replicam as divisões hierárquicas do trabalho. As relações hierárquicas são refletidas nas linhas de autoridade verticais dos administradores aos professores e aos alunos. O trabalho alienado se reflete na falta de controle do aluno sobre sua educação, na alienação do aluno do conteúdo do currículo e na motivação do trabalho escolar através de um sistema de notas e outras recompensas externas, em vez da integração do aluno com o processo (aprendizado) ou o resultado (conhecimento) do "processo de produção" educacional. (BOWLES & GINTIS, 1976, p. 131 *apud* PINAR, 1995, p. 245, tradução nossa).⁶

⁵ Para a consulta ao texto em inglês, leia-se: "Education, therefore, is a process preparation for future living."

⁶ Para a consulta ao texto em inglês, leia-se: "The structure of social relations in education not only inures the student to the discipline of the workplace, but develops the types of personal demeanor, modes of self-presentation, self-image, and social class identifications which are the crucial ingredients of job adequacy. Specifically, the social relationships of education- the relationships between administrators and teachers, teachers and students, and

Para Bourdieu e Passeron (1975), a reprodução destas estruturas sociais passa por um processo de reprodução cultural, em que a reprodução da cultura dominante leva à manutenção destas estruturas. Portanto, o domínio do currículo, enquanto elemento de seleção da cultura a ser posta no ambiente escolar, também está submetido à lógica capitalista, na qual encontra sua plena realização dentro das condições específicas dos dominantes. Assim “fundamentalmente, sua proposta pedagógica consiste em advogar uma pedagogia e um currículo que reproduzam, na escola, para as crianças das classes dominadas, aquelas condições que apenas as crianças das classes dominantes têm na família.” (SILVA, 2010, p. 36).

Ainda que seja possível identificar um determinismo nas ideias de reprodução da estrutura social e da cultura, elas tiveram forte influência no desenvolvimento das teorias críticas do currículo. A partir destas compreensões, desenvolveu-se o caráter conteudista do currículo, que sofreria com a desaprovação do próprio movimento crítico, em que destacamos Apple (1982), por ser simplista ao ponto de crer que o oferecimento desta cultura, ou de conteúdos que se entendam importantes, seriam capazes de revolucionar as estruturas sociais.

Para a compreensão do currículo como um texto político, outro conceito chave é o de ideologia, o qual podemos compreender a partir de duas características: a primeira delas é que, enquanto ideologia, um currículo existe através de rituais e práticas que estruturam o trabalho da escola. A segunda é que a escola como representação do sistema social preenche de significados o inconsciente dos alunos, e não permite a tomada de consciência do jogo econômico que os cercam.

Faz-se necessário, ainda, trazer à discussão o conceito de hegemonia, o qual, diferentemente da ideologia, não constitui uma arma dentro desta luta de classes, mas trata-se do resultado do uso destas armas. A hegemonia constitui a capacidade que uma classe tem de usar os interesses da outra, de modo que se exclua a cultura dos dominados e se imponha a cultura dominante, em um processo de naturalização.

Já na década de 1980, os próprios teóricos críticos, segundo Pinar (1995), elaboraram uma autocrítica no sentido de que compreender a escola neste modelo ideológico e de reprodução a atrelava ao caráter determinista, terminando muitas vezes no mecanicismo das

students and students, and students and their work- replicate the hierarchical divisions of labor. Hierarchical relations are reflected in the vertical authority lines from administrators to teachers to students. Alienated labor is reflected in the student's lack of control over his or her education, the alienation of the student from the curriculum content, and the motivation of school-work through a system of grades and other external rewards rather than the student's integration with the process (learning) or the outcome (knowledge) of the educational production process.”

correntes anteriores que buscavam criticar. Os primeiros críticos, não raras vezes, ignoravam diversas contradições das práticas sociais, sobretudo das práticas escolares, que são próprias da condição humana, e as possibilidades de resistência à imposição de uma estrutura social. “Os teóricos radicais haviam enfatizado demais os determinantes econômicos e culturais. Em outras palavras, na teoria curricular radical havia uma ênfase insuficiente em como a agência humana acomoda, media e resiste à lógica do capital e suas práticas sociais dominantes.” (PINAR, 1995, p. 253, tradução nossa).⁷

Os teóricos críticos da década de 1980 focaram seus esforços na ideia de resistência, reformulando a relação entre ideologia, cultura e hegemonia como forma de se opor aos arranjos sociais dominantes. O currículo nesta fase foi pensado como forma de emancipação, a partir de um ensino capaz de evidenciar as relações políticas e de controle, e de permitir a libertação das instituições que o exercem.

Passando à teoria pós-crítica, diferentemente da teoria crítica que tinha como objeto as relações sociais, temos o foco no sujeito. Disto decorre a reflexão a respeito de questões étnicas e raciais, de gênero, cultural, de deficiências etc. Nesta perspectiva, destacam-se diferentes formas de abordagem, entre as quais a multiculturalista, a fenomenológica e a pós-estruturalista. “Num currículo multiculturalista, a diferença, mais do que tolerada ou respeitada, é colocada permanentemente em questão.” (SILVA, 2010, p. 89). Neste modelo, entende-se que não há valores ou posições universais e, quando assim são colocados, são frutos de afirmações políticas e de poder. Assim, mostra que a desigualdade não é vencida pelo acesso a um currículo monocultural, mas por um acesso à pluralidade e às diferenças.

Para a abordagem fenomenológica:

O currículo não é, pois, constituído de fatos, nem mesmo de conceitos teóricos e abstratos: o currículo é um local no qual docentes e aprendizes têm a oportunidade de examinar, de forma renovada, aqueles significados da vida cotidiana que se acostumaram a ver como dados e naturais. (SILVA, 2010, p. 40).

Uma vez que os elementos do currículo tradicional – como conteúdo, objetivos e métodos – são colocados em suspensão, há uma valorização da experiência própria do aluno, que, por sua vez, será submetida à atitude fenomenológica. Esta consiste na escolha de temas cotidianos, fugindo de significações dadas e buscando significá-las a partir da experiência de

⁷ Para a consulta ao texto em inglês, leia-se: “Radical theorists had overemphasized economic and cultural determinants. Put differently, in radical curriculum theory was an underemphasis on how human agency accommodates, mediates and resists the logic of capital and its dominating social practices.”

cada indivíduo, que, por fim, será transformada em uma experiência de linguagem a partir do vivido.

Ademais, há a abordagem pós-estruturalista do currículo, da qual esta pesquisa se aproxima. Pode-se entender que o pós-estruturalismo diz respeito à passagem de uma noção de fixidez e rigidez da significação para uma na qual a linguagem é fluida, contingente e instável. Esta abordagem em muito foi influenciada pela filosofia francesa da década de 1960, e marcou um rompimento com o modo estruturalista de compreender a história, a cultura, a consciência e a humanidade, que era caracterizada pelo processo de busca de estruturas sociais rígidas.

O significado e a significação continuam centrais nesta nova abordagem, mas não como pressupostos. Eles passam a ser compreendidos como produção da interação humana, por sua vez marcada pela fluidez e pela indeterminação. Outro ponto relevante é a importância dada ao conceito de diferença, que no pós-estruturalismo se torna um conceito chave. (SILVA, 2010).

O pós-estruturalismo nega todos os apelos a verdades ou metanarrativas fundamentais, transcendentais, universais. Há a sensação de que nossa situação histórica atual constitui uma ruptura radical com o período caracterizado como modernismo ou Iluminismo. Acima de tudo, há uma atenção à linguagem, poder, desejo e representação como categorias discursivas. (PINAR, 1995, p. 452, tradução nossa).⁸

Já no final da década de 1970, o pensamento dos pós-estruturalistas ancorava nos EUA, sendo Peter Taubman um dos primeiros a unir esta perspectiva e o currículo. Ele desenvolve sua tese de doutorado tendo como referencial Foucault e a intitula “Gender and Curriculum: Discourse and the Politics of Sex”, publicada em 1979.

Mas, segundo Pinar (1995), é com Jacques Daignault que o pós-estruturalismo ganha maior expressão no campo dos estudos curriculares. Daignault traz para a discussão autores como Derrida, Deleuze e Serres, além do próprio Foucault.

Nessas tentativas, ele segue o movimento de Deleuze para liberar a diferença e combater os modos totalizadores de pensamento (...) É importante reiterar que o pensamento, conforme Daignault teoriza, não se refere a uma atividade mental, como cientistas e lógicos podem conceber, ou um processo de transcrição de pensamentos em palavras. Pensar não é representacional, Daignault insiste, porém, “isto não quer dizer que não quero mais usar palavras para escrever e conceitos para pensar!”. Antes, ele deseja articular o espaço entre as palavras e conceitos, como sugeriu Marcel

⁸ Para a consulta ao texto em inglês, leia-se: “Poststructuralism denies all appeals to foundational, transcendental, universal truths or metanarratives. There is the sense that our current historical situation constitutes a radical break with the period characterized as modernism or the Enlightenment. Above all, there is an attention to language, power, desire, and representation as discursive categories”.

Proust, escrevendo “em uma espécie de idioma estrangeiro dentro de nosso próprio idioma”. (PINAR, 1995, p. 482, tradução nossa).⁹

Hwu (1993) Destaca ainda outros pensadores na vanguarda deste movimento de inserção do pensamento pós-estruturalista no campo dos currículos, como, por exemplo, Cleo Cherryholmes, que desenvolve estudos a partir de escritos de Derrida; Clermont Gauthier que compreendeu o currículo como uma questão de linguagem e buscou desvendar seus mecanismo; Jan Jagodzinski que sugeriu uma reestruturação do currículo a partir da desconstrução do domínio masculino e de uma racionalidade meramente técnica; Philip Wexler; Rebecca Martusewicz; Willian Doll, entre outros.

Ao levar as influências desta perspectiva para o currículo, passamos a pensá-lo não por um viés normatizador, mas como espaço de indeterminações, sobretudo no que diz respeito a questões relacionadas ao ensino-aprendizagem, uma vez que se compreende que os significados serão produzidos nesta interação entre os diversos atores da escola, colocando-se contra um pensamento representacional. “Em segundo lugar, [...] uma perspectiva pós-estruturalista sobre currículo desconfia das definições filosóficas de ‘verdade’. São essas noções que estão na base das concepções de conhecimento que moldam o currículo contemporâneo.” (SILVA, 2010, p. 123). O que nos leva a uma consequente desestruturação da compreensão tradicional do currículo, sendo que: “O processo de desestabilização é crucial para o projeto pós-estruturalista. No currículo, a desestabilização é caracterizada por perguntas provocativas – levantadas pelos alunos e pelo professor – que passam de exaustivas predestinações para imprevistas.” (HWU, 1993, p. 92, tradução nossa).¹⁰

Sandra Corazza (2001, p. 9), ao falar do currículo nesta abordagem, afirma que “o que um currículo ‘é’ é uma linguagem”, uma vez que a linguagem é o meio de que dispõe para expressar o seu “desejo”. E é por meio da linguagem que opera de modo a produzir ideias.

Nesse sentido, faz-se preciso avançar na compreensão da filosofia de Deleuze, a fim de melhor compreender a operação da linguagem que rompe com um modelo representativo,

⁹ Para a consulta ao texto em inglês, leia-se: “In these attempts he follows Deleuze’s move to liberate difference and to combat totalizing modes of thought (...) It is important to reiterate that thinking as Daignault theorizes it does not refer to a mental activity, as scientists and logicians might conceive it, or a process of transcription of thoughts into words. Thinking is not representational, Daignault insists, though, that is not to say that i do not want anymore to use words to write and concepts to think!” (quoted p. 152). Rather, he wishes to articulate the space between words and concepts by, as Marcel Proust suggested, writing ‘in a sort of foreign language within our own language’.”

¹⁰ Para a consulta ao texto em inglês, leia-se: “The process of destabilization is crucial to the poststructuralist project. In curriculum, the destabilization is characterized by provocative questions—raised by the students and the teacher—that move from exhausted predestinations to the unanticipated.”

supracitado, e aponta para um processo de geração de ideias, o que será feito no capítulo posterior.

1.2 Pesquisa curricular no Brasil

O início da pesquisa sobre currículo no Brasil pode ser situado entre as décadas de 1920 e 1930. Foi neste período que chegou ao Brasil o modelo da Escola Nova, de forte inspiração progressivista. Esta abordagem buscava romper com um modelo jesuítico de educação, demonstrando interesse pelos métodos e estratégias de ensino, bem como uma preocupação com sua natureza social.

Tal ideal é sistematizado por Anísio Teixeira em “Pequena Introdução à Filosofia da Educação: A escola progressiva ou a transformação da escola”, publicado originalmente em 1934 (MOREIRA, 2012, p. 78). Nesta obra, há uma valorização da criança no processo escolar e um deslocamento do foco do conteúdo para as atividades, projetos e problemas, devendo ser elaborado um programa mínimo que se desenvolverá com a progressão da classe.

Os pioneiros deste movimento recebiam bastante prestígio e participaram ativamente das reformas educacionais da época, em que se destaca a Reforma Campos, a qual marcou a instauração de currículos prescritos, a divisão por séries, marcado sobretudo por instrumentos de inspeção e controle. Todavia, após a tomada de poder em 1937, por Getúlio Vargas, a influência escolanovista diminuiu, e houve uma regressão ao modelo enciclopédico, por meio da Reforma Capanema.

Mas foi justamente nesse período, especificamente a partir de 1938, com a criação do Instituto Nacional de Pedagogia (INEP)¹¹, que os estudos a respeito do currículo ganharam notoriedade, sobretudo quando Anísio Teixeira assumiu a diretoria em 1952. Foram criados cursos sobre o currículo e posteriormente a inserção dele como disciplina nos cursos de Pedagogia.

Já, durante o governo de Juscelino Kubitschek, houve uma forte influência dos Estados Unidos da América no Brasil, nas mais diversas áreas, inclusive na Educação. Destaca-se o Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar (Pabae), assinado em 1956, sendo um dos seus departamentos o Departamento de Currículo. Este programa “não só

¹¹ O Instituto Nacional de Pedagogia era ligado ao Ministério da Educação, e somente em 1972 passou a ser um órgão autônomo, sofrendo a alteração de seu nome para Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Em 2001, o trabalho de Anísio Teixeira foi reconhecido, passando a ter seu nome incluso no órgão, o qual passou a se chamar Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, nome atual.

foi responsável pela introdução de modelos e ideias tecnicistas nas escolas brasileiras, mas também difundiu o *way of life* americano pelo país.” (MOREIRA, 2012, p. 93).

Portanto, a expansão dos estudos curriculares no Brasil teve forte influência estadunidense, que mudou o eixo da organização curricular brasileira de uma abordagem progressivista para uma abordagem tecnicista do currículo, o que se intensificaria nos anos seguintes.

Com o golpe militar de 1964, e as importantes transformações sociopolíticas e econômicas que o sucederam [...] o tecnicismo acabou por tornar-se dominante no pensamento educacional brasileiro, em geral, e no campo do currículo em particular. Assim quando a disciplina currículos e programas tornou-se, de fato, parte integrante do treinamento de professores e especialistas educacionais, foi a tendência tecnicista a que prevaleceu nos cursos. (MOREIRA, 2012, p. 107).

Com a decadência do governo militar e a crise econômica que se agravou no país nos anos de 1980, houve uma forte mobilização social. O mesmo ocorreu na Educação com a organização de associação de professores que, por sua vez, organizaram-se de modo a discutir a situação da educação brasileira, sobretudo com aqueles que haviam estado em exílio e retornaram ao país ao fim da ditadura. Novas influências surgiram naquele contexto, como por exemplo, Marx e Gramsci, uma vez que houve uma forte desvalorização dos modelos associados ao governo militar. (LOPES; MACEDO, 2013)

Foi nesse contexto que a perspectiva crítica se desenvolveu no país, havendo um deslocamento do eixo norte americano para os estudos desenvolvidos na Europa, mas de um modo diferente do que até então havia sido a pesquisa curricular. Apesar da inspiração em pensadores europeus, houve uma busca por pesquisas autônomas que se desenvolveram a partir do contexto social, econômico e político próprio daquele período do Brasil.

Um exemplo deste movimento foi o documento “Educação para todos”, de 1985, expedido durante o governo de José Sarney.

Enfatiza-se, no documento, o compromisso com a construção da democracia e da justiça social e com a garantia do ensino fundamental gratuito e obrigatório para todos. Ao caráter técnico do processo educativo acrescenta-se o caráter sociopolítico. Realça-se, além disso, a importância do conteúdo curricular. (MOREIRA, 2012, p. 132).

Nota-se que houve uma mudança de ênfase das metodologias e do planejamento, dos modelos escolanovista e tecnicista respectivamente, para uma ênfase nos conteúdos. Assim, entendeu-se que haveria um conhecimento universal sobre o qual deveria se centrar o processo educativo, ou seja, a escola tem o papel de transmissão desse conteúdo universal, ao qual todos

devem ter acesso, de modo que “a pedagogia crítico-social dos conteúdos termina por assumir uma postura acrítica em relação ao conhecimento” (MOREIRA, 2012, p.139), a despeito do objetivo emancipatório de tal transmissão.

A perspectiva crítica errou, todavia, justamente por exercer uma crítica exagerada a outras tendências, muitas vezes até simplificando outras posturas, postulando críticas às caricaturas criadas pelos próprios críticos. Neste ponto, houve outro deslocamento de eixo que aconteceu no início da década de 1990, como apontam Marlucy Alves Paraíso (2004), e Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo (2013). Neste período, pesquisas pautadas nas filosofias de Derrida, Deleuze, Guattari e Foucault se espalharam a partir, principalmente, das produções do grupo de pesquisa sobre currículo da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, encabeçados por Tomaz Tadeu da Silva.

Esse período de pesquisa, chamado pós-crítico ou pós-estruturalista, caracterizou-se como um processo de rompimento. “As pesquisas pós-críticas em educação no Brasil explicitam aquilo que não constitui objeto de seus interesses: não gostam de explicações universais, nem de totalidades, nem de completudes ou plenitudes. Em vez disso, optam claramente por explicações e narrativas parciais, pelo local e pelo particular.” (PARAÍSO, 2004, p. 285). Contrapunham-se, assim, às ideias de estruturas rígidas e de que o conhecimento e a educação estavam relacionados a processos lógicos e arranjos sociais, entendidos como instrumentos de poder e controle, os quais até mesmo as teorias críticas exercem (LOPES; MACEDO, 2013).

Ganha notoriedade o conceito de representação, entendido como:

um processo de produção de significados sociais por meio de diferentes discursos [...] Portanto, os currículos são formas de representação. Ambos são o resultado de relações entre identidades sociais e poder, bem como seus determinantes. É assim também que os currículos são constituídos como um sistema de controle e regulação moral. (LOPES; MACEDO, 2013, p. 193, tradução nossa).¹²

Além de outros conceitos, como sujeito e diferença, os quais:

Não se preocupam com comprovações daquilo que já foi sistematizado na educação, nem com “revelações” ou “descobertas”. Preferem a invenção, a criação, o artefato, a produção (Corazza, 2001). Não acreditam na “suposta” autonomia do sujeito ou da subjetividade, à qual nós da educação não cansávamos de apegar-nos. Consideram o

¹² Para a consulta ao texto em inglês, leia-se: “is a process of production of social meanings by means of different discourses [...] Therefore, curricula are forms of representation. They are both the result of relations between social identities and power, as well as their determiner. This is also how curricula are constituted as a system of control and moral regulation.”

sujeito um efeito da linguagem, dos textos, do discurso, da história, dos processos de subjetivação (Silva, 1999). Além disso, essas pesquisas não se interessam por modos “certos” de ensinar, formas “adequadas” de avaliar ou por conhecimentos “legítimos”; a não ser para problematizar essas comprovações, esses modos, essas formas e conhecimentos. (PARAÍSO, 2004, p. 286).

De modo que, apesar dos diferentes modos de abordagem da perspectiva pós-crítica no Brasil, podemos subdividi-la seguindo a proposta de Paraíso (2004, p. 289), qual seja:

1. A das relações de poder na educação.
2. A do sujeito (identidade, subjetividade e modos de subjetivação).
3. A da descrição e análise da artificialidade da produção de saberes na educação (conhecimentos, verdades, discursos).

Não se trata de uma linha homogênea, que reúne características comuns entre as perspectivas até então estudadas. Muitas das abordagens se distanciam consideravelmente umas das outras, de modo que sua definição como pós-crítica se dá mais pelo rompimento com a teoria crítica do que pelos atributos semelhantes. Além de Tomaz Tadeu da Silva, destacam-se nesta abordagem nomes como Silvio Gallo, Antonio Carlos Rodrigues Amorim, Marlucy Paraíso, Elizabeth Macedo, Alfredo Veiga-Neto, entre outros.

De todo modo, não sendo possível uma caracterização precisa, esta pesquisa transitará entre as subdivisões 2 e 3, a do sujeito e a da descrição e análise da artificialidade da produção de saberes respectivamente. Adotamos como referencial teórico a filosofia de Deleuze, sobretudo no que diz respeito à sua análise da imagem dogmática do pensamento e dos apontamentos para um pensamento sem imagem, presentes na obra “Diferença e Repetição” (2006), uma vez que entendemos que seja possível traçar, por este viés, outras possibilidades para a educação que não seja por uma imagem dogmática do pensamento, que, assim, escapem de um modelo conteudista, de métodos rigorosos e de supervalorização da memorização, e que nos permita pensar o currículo como multiplicidade e o aprender como virtualidade.

1.3 Problematicando o Currículo

Michael Young (2014) coloca como tarefa primordial de qualquer estudioso de currículo responder a pergunta: “o que todos os alunos deveriam saber ao deixar a escola?”. E como prática correspondente: “o que ensinar na escola?”. Mas não é este o nosso objetivo, já que não nos colocamos como estudiosos do currículo. Nosso objetivo é apresentarmos um ponto de

vista sobre o currículo a partir da filosofia, e como já anunciado a partir da filosofia de Gilles Deleuze.

Diante da exposição feita até aqui, observamos currículos que têm se preocupado com o que se deve saber a partir da escola, ou seja, com base na construção de uma tradição a ser transmitida, com o objetivo de moldar uma sociedade em termos de valores pré-estabelecidos e de conhecimentos entendidos como úteis por aqueles que elaboram os currículos. Além disso, também se preocupam com o como se deve ensinar, através da definição de métodos e de orientações para a elaboração dos materiais didáticos, que limitam e direcionam a experiência escolar. E, também, em como medir os resultados obtidos, principalmente através de avaliações.

Outros, ainda, propõem meios de escapar à forma rígida do currículo, mas sem abandoná-lo. Há uma tentativa de reconciliação, de melhorá-lo, adaptá-lo a um modo mais aberto à criação e à diferença, sem que, todavia, houvesse um rompimento efetivo. Estamos, portanto, diante de um modelo ou arquétipo, o qual define que fazer currículo é representar um ideal de ensino.

Pensar a partir de uma noologia do currículo, nos termos propostos por Deleuze e Guattari (1997), permitirá a esta pesquisa delinear a imagem do pensamento que opera o modelo representacional do currículo, enquanto pressuposto, desvendando os planos de composição e os modos de ação que animam uma tal imagem ou modelo. Propostas como a de Corazza (2002) nos permitem diagnosticar a presença de uma imagem que ela chamou de “assentada”, mas que preferimos chamar de dogmática, e apontam para outras imagens que informam o plano de pensamento sobre o currículo. Todavia, não nos parece haver uma tentativa de expor uma solução frente aos problemas que são erigidos por uma imagem dogmática, sendo muito mais descritiva do que propositiva, como se observa no trecho a seguir:

há, no entanto, muitas outras imagens intermediárias e transições entre elas, porque uma prepara a outra, de modo que, para passar de uma a outra e entre as duas, vai ser inevitável um pensamento de natureza diferente, que se oculte dessa imagem e ocorra fora dela: um pensamento-acontecimento, um pensamento-problema, ou uma outra espécie de imagem do pensamento, mas que não chega a sê-lo, porque é uma imagem vagamunda, uma ausência de imagem, pode-se dizer, que encaminha uma noologia do pensamento curricular movimentada por uma diversidade tipológica de currículos que dizem, da mesma maneira e de um só sopro, toda a sua vagamundagem. (CORAZZA, 2002, p. 132).

Entendendo necessário o movimento de crítica, mas incompleto sem uma clínica, problematizamos os currículos que se erigem sobre uma imagem dogmática do pensamento, para, em momento posterior, engendrar uma solução. Combatemos a compreensão de que seja possível estabelecer pressupostos ou métodos para o currículo que resultam em uma forma

limitada e limitante do pensamento, e consequentemente da aprendizagem. Diante da qual a diferença vem sendo silenciada, negando o pensamento como problemático e caótico.

Não se deve confundir o conceito de combate com uma ideia de contraposição puramente negativa. O combate expressa, ao contrário, um pluralismo das forças, constitui-se como relação de forças e desencadeia um devir no qual se afirmam os movimentos de uma nova posição filosófica. O procedimento de subtração: constituição... é nele mesmo um combate, faz do pensamento combate: subtrai do pensamento a autonomia da negação, desfaz a ficção do pensamento como unidade transcendente (o Um) que aprende a unidade do mundo (o Todo) e expressa um pluralismo radical. Esse pluralismo substitui o ponto de vista do condicionamento pelo ponto de vista de uma gênese do verdadeiro pensamento. (ABREU, 2007, p. 90).

Não podemos pensar a educação em termos de posse de conteúdo, muito menos entender o aluno como alguém em quem falta este conteúdo, como se a educação pudesse suprir tal *déficit*. A questão que se impõe é de como fabricar pensamento. Trata-se de pensar o aprender a partir de encontros, fazer do aluno um explorador, para que encontre seus próprios problemas e suas próprias respostas. Tirar a escola de seu estado de “besteira”, de pensar falsos-problemas, que são “uma maneira de refletir e de interrogar sem se pôr a pensar.” (ZOURABICHVILI, 2016, p. 78), e que assim não cria, mas apenas reproduz.

Também não é mediante conteúdos, clássicos, críticos, ou escolanovistas, entre outros, que se é capaz de engendrar o pensar no pensamento. Tão pouco podemos aqui definir um método para fazê-lo. Os currículos já tentaram muitos. Talvez seja importante pensar a educação não por currículos, mas por experiências.

Os currículos lidam com grandes agenciamentos sociais definidos por códigos específicos, que se caracterizam por uma forma relativamente estável e por um funcionamento reprodutor, tais como instituições muito fortemente territorializadas: que tendem a reduzir o campo de experimentação do desejo a uma divisão preestabelecida. (CARVALHO, 2016, p. 443).

Não é tampouco nosso objetivo propor outro estatuto de pensamento, formalizando objeções a este ou aquele curricularista, mas lançar o problema: currículos são um modo de pôr a escola na ordem da representação, que têm limitado o pensamento à reprodução de conhecimentos, tendo como suas principais características o formalismo, a generalidade, e o modo estrutural arborescente. Isto nos força a pensar possibilidades de uma educação para além deste modelo representacional, da identidade e do bem pensar. Não propomos isso com o intuito de modificar ou retificar os currículos, mas, do ponto de vista de uma filosofia da diferença, estabelecer uma crítica à imagem dogmática do pensamento à qual se submetem os currículos.

Estes problemas vêm sendo levantados, como, por exemplo, por Janete Carvalho:

Contrário a uma perspectiva homogeneizante e de mudança curricular macropolítica atrelada de modo universal a índices puramente quantitativos, ignorando os processos extremamente complexos e diversificados que incidem em diferentes territórios sobre diferentes modos de vida, questionamos: qual a finalidade de moldar a aprendizagem? Por que modelar as aprendizagens, visando ao alcance de padrões internacionais, de aquisição de habilidades e competências predeterminadas e determinantes do sucesso ou do fracasso escolar? Diante de um processo de globalização, qual a justiça de um processo baseado na eliminação das singularidades locais? (CARVALHO, 2016, p. 446).

Não negamos que em alguns momentos de aplicação do currículo a diferença vaze, muito mais por sua própria potência do que por permissão, em pequenas brechas abertas por singularidades e acontecimentos que escapam ao controle do currículo. Nem mesmo que haja tentativas de produzir linhas de fuga. Mas, por que não multiplicar essas linhas de fuga?

Ora, os currículos têm feito decalque de mapas, em uma síndrome de decalcomania, e jogado o mapa fora. Decalques tem como característica a reprodução de uma estrutura ao infinito por meio da codificação e da sobrecodificação. E “se o mapa se opõe ao decalque é por estar inteiramente voltado para uma experimentação ancorada no real. [...] Um mapa tem múltiplas entradas contrariamente ao decalque que volta sempre ‘ao mesmo’.” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p.30). Assim, temos que experiências singulares morrem ao serem generalizadas. Portanto, entendemos que um mapa deveria ser refeito a todo instante, uma vez que estruturar a partir de um eixo central é operar por decalque, expressão de profundidade, ou de busca dela, estabelecimento de raízes, de fundamentos, que por sua vez estruturam o modelo arborescente. Enquanto multiplicar as linhas de fuga, tendo-as como múltiplas entradas possíveis para fazer com que a aprendizagem aconteça, permite que se componha mapas e que a diferença se manifeste neste espaço.

Ao invés disso, pensamos a educação como experimentação e “saber o quanto podemos afetar e ser afetados é sempre uma questão de experimentação.” (CARVALHO, 2016, p.448). Se assim for, já não podemos definir de antemão nossa linha de chegada, nossos objetivos, e em nenhum momento isso será possível. Somente experimentando, errando e acertando, é que os afetos serão manifestos, e o quanto somos afetados poderá também ser experienciado.

Entretanto, o que temos são currículos que definem a matéria e a forma da prática docente, os quais, portanto, dizem respeito ao que se deve ensinar e como se deve ensinar, pressupondo que a uma maneira de ensinar corresponde uma de aprender, confundindo o aprendizado com mera retenção de conteúdos ao se acreditar poder verificá-lo em resultados mensurados por avaliações. Ao agir assim, diminuiríamos as possibilidades de experimentação,

uma vez que o único objetivo seria alcançar os resultados pré-definidos, que podem não ser obtidos se desvios ou outros arranjos acontecerem.

O saber, segundo esta noologia do currículo, é posto como algo a ser reproduzido. Torna-se representativo à medida que busca estabelecer a relação entre significado e significante como uma relação supostamente natural, essencial, a qual constituiria a memória, como se o processo de acúmulo de saberes representasse o desejo natural do homem pela verdade, uma espécie de boa vontade de aprender. (DELEUZE, 2006).

Essa concepção estática e essencializada de cultura é correlativa de uma concepção realista e reflexiva do conhecimento. A epistemologia realista é talvez a característica mais marcante das concepções correntes de currículo e, é óbvio, dos próprios currículos. Nas epistemologias realistas, o conhecimento é concebido simplesmente como reflexo de uma realidade que está ali, que pode ser acessada diretamente. (SILVA, 2001, p. 15).

O ponto que demarcamos já na introdução a respeito da generalidade, torna-se agora mais evidente quando analisamos o currículo. Os currículos operam por generalidade, *se as mesmas circunstâncias são dadas, então...* Identifica-se uma generalidade qualitativa na instauração da semelhança, uma generalidade quantitativa na definição de equivalências e uma generalidade simbólica que estabelece ciclos como os de igualdade.

O currículo tem operado como um definidor de verdades e dos meios de distribuí-las a todos. Há por trás da operação do currículo uma pretensa ideia de consenso, como se aquilo ali posto, ou a necessidade de pô-lo, já estivesse aceito, pois trata-se do caminho verdadeiro e único a ser seguido. Opera-se por meio do bom senso.

Todavia, para além da definição do conteúdo, o currículo é um dispositivo de produção de identidades, de construção do comum, de imposição de uma forma única de ler o mundo, de subjugação da diferença, tudo isto sob um determinado regime de poder. Portanto, o currículo se configura como uma forma de discurso, em certa medida arbitrário, que busca constituir um modo totalizante de pensamento. Ele admite previamente um ideal de aluno e a partir dele constrói imagens que devem ser obtidas com a sua implantação. O objetivo principal é construir a identidade do aluno tal e qual o ideal almejado, desenvolvendo as competências esperadas. Neste processo há uma margem de variação que é tolerável dentro do padrão da “nota azul”; em termos análogos, serão pensadas as deficiências como uma forma de adaptação comparada à identidade desejada e, em termos de oposição, aqueles que não se adaptam serão excluídos do processo.

Este é um efeito da representação que opera pela generalidade, para a qual as coisas são pensadas a partir da identidade, organizadas numa ordem classificativa, que é dita “artificial” porque não pertence ao objeto.

Este modelo tem como função principal afirmar que conhecer é, na verdade, reconhecer, sendo que este reconhecimento dos objetos e do mundo em geral exige um uso congruente das faculdades, em que cada uma delas transmite às outras uma identidade do objeto a ser conhecido ou re-conhecido. (MAURICIO; MANGUEIRA, 2011, p. 293).

Neste ponto da pesquisa gostaríamos de fazer a distinção entre dois conceitos: o de saber e o de aprender. Enquanto saber é fruto do modelo representativo supracitado, consistindo em uma retenção de significados universais, e sua eventual reprodução, o aprender é fruto de encontros insuspeitados que engendram o pensar no pensamento, tendo como fim a criação e não a reprodução. Todavia, não é possível saber de antemão como alguém aprende. Assim, um currículo que se pauta na ideia de conteúdos essenciais e que acredita na mera comunicação não é capaz de gerar aprendizagens, estaria apenas a promover representações.

Este modelo do currículo, no qual o conteúdo transmitido é tomado como verdade absoluta e reflexo de uma realidade já dada, faz com que o significante capture o todo do significado, em uma relação designativa entre significado e objeto, manifestada como meio de produção de uma crença.

As soluções devem ser engendradas com a colocação dos problemas, de acordo com cada caso singular, não o contrário, como ocorre com as propostas curriculares que antecipam as soluções aos problemas colocados, com soluções gerais e abstratas que nem sempre se adequam às realidades presentes no chão da escola. Distanciando-se do problema de fato, os currículos se apresentam como forma de reprodução de saber, ou seja, como aquilo que tem a posse das respostas, todavia de forma descolada dos problemas, inseridas em uma lógica binária do verdadeiro/falso, errado/certo.

É a falta de sentido, ou melhor, de fechamento às possibilidades de engendramento do sentido que constituem os currículos como uma imagem dogmática do pensamento. É este esforço de soluções gerais e compartilhadas, de forjar identidades e cercear as relações, que tem cada vez mais impossibilitado a geração de sentido. Um currículo atribui a si, de antemão, a prerrogativa de pôr o que é essencial à cada indivíduo, e o que é necessário para seu desenvolvimento escolar e humano. Desconsidera, assim, as singularidades e os sentidos que somente em cada experiência podem ser descobertos e criados, subjuga a diferença à identidade, e o paradoxo, ao bom senso e ao senso comum.

Estamos, pois, diante de uma imagem de currículo que se constitui sobre uma imagem representativa do pensamento, que se apresenta quanto ao modo de ensinar como transmissão de uma verdade universal. Isto que costumeiramente chamamos na escola de “conteúdo programático”, configura-se como um esquema, não segundo o modo de aprender, mas segundo o modo de ensinar. Modo este baseado no uso comunicativo da linguagem, segundo o qual, para que haja transmissão dos conteúdos definidos, basta enunciá-los; portanto, mais preocupado com a produção de saber do que com as possibilidades de aprender.

Assim como não há métodos para encontrar tesouros, não há métodos para aprender (Deleuze, 2006). O que, por sua vez, não nos impede de escolher os instrumentos necessários para a caça ao tesouro, como pás, picaretas etc.; e nem mesmo instrumentos para a caça a problemas e possíveis aprendizagens. O que em muito difere do modelo de adestramento que os currículos têm adotado.

Portanto, o pressuposto da ensinabilidade também deve ser problematizado, posto que, colocado na ordem das representações, tem promovido a transmissão de saberes e a retenção de conteúdo, distanciando-se da relação de aprendizagem, a qual diz respeito à interpretação dos signos que despertam o processo de criação de conceitos. Não é possível a produção do sentido sem o devir, não é possível a produção do sentido no campo do bom senso e do senso comum, não é possível a produção do sentido sem paradoxo.

Bobbitt já identificava que, como no taylorismo, a exclusão do elemento humano é um erro fatal. Aqueles que planejam um currículo não podem excluir as singularidades de cada experiência, bem como não podem prevêê-las (PINAR, 1995). Desta forma, coloca-se a questão: como insistir na busca destas previsões, operando por um currículo?

Reiteramos a crítica posta por Tomaz Tadeu da Silva (2001), de que os currículos têm buscado dar como prontos os significados e o sentido da educação, ainda que entendamos que não seja possível antecipar o sentido. E, ainda mais especificamente, a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Currículo Paulista, corroborado por discursos do atual governo, como se observa na fala do presidente, transcrita a seguir, identificamos um desejo de regresso a uma abordagem tecnicista, preocupada meramente com conhecimentos que possam servir ao exercício profissional.

O Ministro da Educação @abrahamWeinT estuda descentralizar investimento em faculdades de filosofia e sociologia (humanas). Alunos já matriculados não serão afetados. O objetivo é focar em áreas que gerem retorno imediato ao contribuinte, como: veterinária, engenharia e medicina.

A função do governo é respeitar o dinheiro do contribuinte, ensinando para os jovens a leitura, escrita e a fazer conta e depois um ofício que gere renda para a pessoa e bem-estar para a família, que melhore a sociedade em sua volta. (BOLSONARO, 2019).

A própria proposta de uma base comum diz respeito à supressão da diferença, posição “sustentada no entendimento de que a desejável diversidade, fundamental ao projeto de nação democrática expresso na Constituição Brasileira e que se reflete na LDB/1996, não é reconhecida na proposta da BNCC” (ANPED, 2015, p. 2).

Os currículos, ao equiparar os estudantes, desconsiderando suas singularidades, vislumbram um processo de homogeneização, não só dos alunos, mas de toda a escola, das pessoas envolvidas neste processo e dos mecanismos utilizados, como as avaliações. Suprime ainda a liberdade do professor, desrespeitando a complexidade do ambiente escolar, da realidade que o envolve e da própria contrariedade da condição humana que não pode ser comum, mas que é sempre paradoxal e criativa.

Reforça-se tal compreensão com a análise do processo análogo em relação ao currículo nacional proposto nos EUA:

Essa nostalgia de ‘coesão’ é interessante, mas a grande ilusão está em supor que todos os educandos – pretos e brancos, classe operária, pobres, classe média, meninos e meninas – receberão o currículo da mesma maneira. Na verdade, ele será lido de diferentes modos, de acordo com a posição desses educandos nas relações sociais e na cultura. Um currículo unificado numa sociedade heterogênea não é receita de ‘coesão’, e sim para resistências e para novas divisões. Uma vez que ele sempre se baseia em fundamentos culturais próprios, qualificará os educandos não pelo critério de ‘capacidade’, mas de acordo com a classificação de suas respectivas comunidades culturais segundo os assim considerados ‘critérios-padrão’. (JOHNSON, 1991, p.79 *apud* APPLE, 2002, p. 76).

Este processo demarca um retrocesso, pois pensar o currículo nestes termos só pode ter consequências drásticas no que diz respeito ao desenvolvimento de outros setores da vida, tão ou mais importantes que a economia, como o são a vida política, o desenvolvimento social, a ética, a diferença etc. Deparamo-nos, portanto, com uma tentativa de territorializar cada vez mais o processo escolar, de restringir os conceitos a serem desenvolvidos, um currículo clara e enfaticamente normatizador. O currículo é posto como dispositivo para territorializar não só o corpo, mas também a mente.

Estas compreensões que vêm sendo impostas excluem a compreensão de que a sala de aula deva ser, antes de tudo, o lugar das invenções, e não das representações. A sala de aula é lugar de interpretar e reinterpretar o texto da vida (HWU, 1993). Lugar de experimentações e

de criação como transgressão do modelo representativo, de reafirmação de todas as direções possíveis e não de uma única, lugar da produção de sentido.

E não estamos só nesse engajamento de pensar meios de superação da representação que domina currículos e consequentemente a educação, juntamo-nos a outros que também vislumbram possibilidades e se lançam nestas experimentações:

Acreditamos que é possível traçar possibilidades de – na pesquisa em educação e em currículo – encontrarmos estratégias para fugir dos sistemas de pensamento que lhes dão base e abrir os corpos para outras imagens de pensamento. Desfazer os pensamentos que cortam, separam, hierarquizam e operacionalizar outros pensamentos na educação e no currículo que possam indicar traçados de caminhos diferentes na vida. (PARAÍSO, 2012, p. 42).

Isto posto, é possível afirmar que estamos cansados de “árvores”, estamos cansados de currículos. O problema do currículo não é o da falta, mas de excesso. Excesso de previsões, de estruturas, de métodos. Mas, qual currículo estamos a acusar? Todos aqueles que querem pressupor um método, que querem definir os conteúdos, que querem estruturar a realidade da sala de aula, mas que entendemos que deva ser experienciada sem pressuposições. Fazer currículo é ter pretensões de domínio sobre o aprendizado, e fazer deles postulados. Nesse sentido, para se pensar uma educação preocupada com aprender mais do que saber, entendemos ser necessário propor uma educação que não dependa de currículos, já que fazer currículo é representar.

Para tanto, faz-se necessário pensar a possibilidade de uma experiência escolar sem imagem, que se desenvolvesse sem ter como ponto de partida uma identidade pré-definida, um pressuposto. Uma experiência que esteja disposta a lidar com o acaso do aprender e com o devir deste processo. Educação como simulacro, não como cópia, ou seja, como aquilo que subverte o modelo, destituindo-se de identidade e de semelhança.

Buscamos, pois, encontrar no pensamento deleuzeano conceitos que nos permitam romper com este currículo paradigmático e pensar possibilidades de aprender por meio da enunciação de signos, como meio de enunciar a diferença no ambiente escolar, que não faça decalque, mas cartografia, que não seja árvore, mas rizoma.

2. O QUE DELEUZE TEM A DIZER?

Dos diversos temas que Deleuze abordou, a educação não estava entre eles. No entanto, ao longo de sua obra é possível encontrar conceitos que podem servir ao propósito de pensar a educação, alguns dos quais já apresentamos em momentos anteriores. Neste capítulo, buscamos outros destes conceitos, os quais nos ajudarão com a tentativa de composição para pensarmos a educação para além de um modelo curricular representacionista.

O mundo da representação é erigido a partir da imagem dogmática do pensamento, do bom senso, do senso comum, dos postulados e da reconhecimento. Destacamos que isso é relevante para nosso estudo, o qual, do ponto de vista da filosofia de Gilles Deleuze, quer problematizar o currículo, posto que, como apontado no capítulo anterior, o currículo é pensado a partir desta imagem dogmática. São, ainda, mais importantes para o desenvolvimento desta pesquisa os conceitos deleuzeanos de “nova imagem do pensamento” ou “pensamento sem imagem”, “signo” e “sentido”, como formas de desenvolver o rompimento com o modo da representação.

2.1 Imagem dogmática do pensamento

Um dos principais temas sobre o qual Deleuze se propôs a escrever é o pensamento. Para ele o “pensamento possui certas coordenadas ou eixos de orientação que permitem associá-lo a um determinado modo de funcionamento [...] essas coordenadas originam imagens do que seria o pensamento, sua natureza ou finalidade.” (MAURICIO; MANGUEIRA, 2011, p. 292). A crítica a uma imagem predominante do pensamento, bem como a tentativa de sua desconstrução, está exposta em diversas de suas obras. Por exemplo:

Deleuze deve colocar em questão aquilo que ele chama de imagem clássica ou dogmática do pensamento, a qual informa e estrutura o pensamento representativo. Essa crítica já fora formulada, em sua obra, nos livros sobre Proust e Nietzsche (embora certamente tenha sido Nietzsche quem teve o maior impacto sobre sua concepção crítica da filosofia, como Deleuze parece repetidamente admitir), mas é em *Diferença e Repetição* que Deleuze a expõe de maneira exemplar. (BIANCO, 2002, p. 183).

Desse modo, priorizaremos as obras “Nietzsche e a filosofia”, publicado originalmente em 1962; “Proust e os signos”, obra de 1964; “Diferença e repetição”, publicado em 1968; e “Lógica do sentido”, um ano mais nova que esta última, a fim de conhecer o que Deleuze tem a dizer sobre o pensamento. Estes escritos, além de compartilharem da temática do pensamento, ensaiam possibilidades de um pensamento sem imagem.

Deleuze, ao escrever sobre a imagem do pensamento, mostra que a História da Filosofia se construiu sobre pretensos pressupostos, dentre eles o senso comum e o bom senso, que por sua vez fazem com que “pensar” seja confundido com “reconhecer”. Estas estruturas conduziram a construção do saber ao ponto de se afirmar que o pensamento é naturalmente orientado para o verdadeiro. “Pode-se dizer que, para o pensamento dogmático, basta que se tenha um bom método que ensine a pensar que os problemas filosóficos se resolvem, pois, quem pensa almeja naturalmente o verdadeiro.” (MARANTES, 2011, p. 113).

O pensamento se apresenta, dessa forma, como instância que possui duas funções principais. A primeira é a de distribuir conceitos, de partilhar um sentido, o que chamamos senso comum; a segunda é a de hierarquizar pela medida dos sujeitos, estabelecendo um sentido determinável, que se dirige ao verdadeiro, intitulada bom senso.

Para Deleuze (1974, p. 79), o bom senso funciona como um organizador, cerceando as relações: “O bom senso não se contenta em determinar a direção particular do senso único, ele determina primeiro o princípio de um sentido único em geral, reservando-se o direito de mostrar que este princípio, uma vez dado, nos força a escolher tal direção de preferência a outra.” É sempre a afirmação de um em detrimento de outro, o que nos leva a pensar por meio da relação verdadeiro e do falso, certo e errado, escolha de um e exclusão de outro.

O senso comum, por outro lado, muitas vezes foi tomado em relação à filosofia em um sentido pejorativo, devido ao sentido de superficialidade, sendo considerado como falta de rigor metodológico. Todavia, para Deleuze ele é entendido como a capacidade de generalização:

O senso comum subsume a diversidade dada e a refere à unidade de uma forma particular de objeto ou de uma forma individualizada de mundo: é o mesmo objeto que eu vejo, cheiro, saboreio, toco, o mesmo que percebo, imagino e do qual me lembro... e é no mesmo mundo que respiro, ando, fico em vigília ou durmo, indo de um objeto para outro segundo as leis de um sistema determinado. (DELEUZE, 1974, p. 80).

Para ele, o senso comum é o responsável pela padronização do conhecimento. Opera basicamente a partir de relações de identidade, submetendo toda e qualquer diferença à forma do Mesmo, como exercício concordante das faculdades, entendendo que “é o mesmo objeto que pode ser visto, tocado, lembrado e imaginado, concebido” (DELEUZE, 2006, p. 194). Esta unidade das faculdades funciona como um órgão de identificação, o que nos leva a um pretense reconhecimento de um objeto, ou seja, confundir pensamento com reconhecimento. Assim, “Essa imagem, que está em afinidade com o verdadeiro, pressupõe que nós já pensamos, isto é, que nada precisamos fazer para pensar, basta nos abirmos aos problemas para que as soluções

venham a aparecer, livre e espontaneamente.” (VASCONCELOS, 2005, p. 1221). E é a essa compreensão que se define como imagem dogmática do pensamento.

Pensando a relação entre senso comum e bom senso, vale ressaltar a importância de um para o outro, os quais exercem suas funções em complementariedade:

O bom senso não poderia fixar nenhum começo e nenhum fim, nenhuma direção, não poderia distribuir nenhuma diversidade, se não se superasse em direção a uma instância capaz de referir este diverso à forma de identidade de um sujeito, à forma de permanência de um objeto ou de um mundo, que supomos estar presente do começo ao fim. Inversamente, esta forma de identidade ou senso comum permaneceria vazia se não se superasse em direção a uma instância capaz de determiná-la por esta ou aquela diversidade começando aqui, acabando ali e que supomos durar todo o tempo que é preciso para igualação de suas partes. (DELEUZE, 1974, p. 81).

Ou seja, sem a identidade proposta pelo senso comum, o bom senso não poderia apontar em uma direção; da mesma forma, a identidade sem os princípios e a reta direção apontada pelo bom senso se mostraria como uma instância vazia. Dessa forma, entende-se que tanto o senso comum quanto o bom senso são estruturas que sustentam a chamada filosofia da representação.

A forma mais geral da representação está, pois, no elemento de um senso comum como natureza reta e boa vontade [...]. O pressuposto implícito da Filosofia encontra-se no senso comum como *cogitatio natura universalis*, a partir do qual a Filosofia pode ter seu ponto de partida. [...] neste sentido, o pensamento conceitual filosófico tem como pressuposto implícito uma Imagem do pensamento, pré-filosófica e natural, tirada do elemento puro do senso comum. Segundo esta imagem, o pensamento está em afinidade com o verdadeiro, possui formalmente o verdadeiro e quer materialmente o verdadeiro. (DELEUZE, 2006, p. 192).

Posto isso, a crítica de Deleuze se dá à compreensão de que o pensamento e a verdade estão em uma ligação íntima e natural, em que se compreende que o pensar acontece porque ele busca a verdade. Esta compreensão interioriza a relação do pensamento com o fora e a converte de contingente em necessária. Esta interiorização do pensamento, que dá a este uma forma e o supõe necessário, Deleuze chama de imagem dogmática do pensamento.

Tendo em vista tais pressupostos - do bom senso, do senso comum e da interiorização - faz-se imprescindível buscar nas obras de Deleuze elementos que nos permitam melhor compreender a imagem dogmática do pensamento, a fim de estabelecer as relações com a educação e mais especificamente com o campo do currículo, efetuando, assim, um movimento de crítica. Sobre tudo porque “Deleuze continua apontando para as condições de uma verdadeira crítica e para uma boa clínica em filosofia, o que passa, necessariamente, pelo combate à imagem dogmática ou moral e pela construção de uma nova imagem do pensamento.” (VASCONCELOS, 2005, p. 1222).

Isto fica claro já em “Nietzsche e a Filosofia”, quando Deleuze explicita as três teses essenciais da imagem dogmática do pensamento. A primeira aponta para a compreensão de que o pensador ama o verdadeiro, “que o pensamento como pensamento possui ou contém formalmente o verdadeiro (inatismo da ideia, a priori dos conceitos); que pensar é o exercício natural de uma faculdade, que basta então pensar ‘verdadeiramente’ para pensar com a verdade (natureza reta do pensamento, bom-senso universalmente partilhado).” (DELEUZE; 1976, p. 49).

Por conseguinte, a segunda tese diz respeito aos desvios que o pensamento pode ter em relação à verdade quando tomado por forças estranhas, como, por exemplo, as paixões. O erro é concebido, pois, como um querer-fraco da verdade, ou ainda um não querer. Desse modo, deduz-se que o erro é possível por não sermos seres pensantes puramente, mas por aquilo que somos além do pensamento, e que dele se apodera, e que, portanto, deve ser evitado.

Assim chegamos à terceira tese. Ora, se para se chegar à verdade basta querê-la, e se o erro é um desvio desta vontade, então é preciso evitá-lo e se manter naquele objetivo; ou seja, esta tese afirma que precisamos de um método para concretizá-lo:

Dizem-nos finalmente que basta um método para pensar bem, para pensar verdadeiramente. O método é um artifício pelo qual reencontramos a natureza do pensamento, aderimos a essa natureza e conjuramos o efeito das forças estranhas que alteram e nos distraem. Pelo método nós conjuramos o erro. Pouco importa a hora e o lugar se aplicamos o método: ele nos faz penetrar no domínio do “que vale em todos os tempos, em todos os lugares”. (DELEUZE, 1976, p. 49).

Disso decorre o fato de se conceber a verdade como um universal abstrato, ou seja, não se estabelece a verdade a partir das relações do pensamento com as forças reais que o forcem a pensar. “A exterioridade é sempre clivada: tanto quanto o erro, a verdade tem sua fonte fora do pensamento, mas temos com ela uma conexão essencial e íntima, e, com ele, uma conexão accidental.” (ZOURABICHVILI, 2016, p. 40). Sendo assim, sob a imagem da verdade se omitem as forças que estabelecem a ordem e os valores vigentes, buscando justificar-se como pensamento puro. Estabelece-se a verdade como objeto próprio do pensamento e desejado por ele, acessível pelo estabelecimento do método, como caminho para a verdade e meio para evitar o erro representado pelas paixões, sempre exteriores. Desconsidera-se que a verdade também nasce da relação com o fora, das forças que nele se manifestam, que dela se apoderam. Há a pressuposição de uma verdade-neutra, essencial.

Portanto, com a interpretação que Deleuze faz de Nietzsche, afirma-se uma nova compreensão do pensar, segundo a qual: “Pensar não é o exercício natural de uma faculdade. O

pensamento não pensa sozinho e por si mesmo, como também não é perturbado por forças que lhe permaneceriam exteriores. Pensar depende necessariamente das forças que se apoderam do pensamento.” (VASCONCELOS, 2005, p. 1220). Há, por assim dizer, uma reversão no entendimento que se tem do método e das paixões. Se o método era o meio para se evitar as paixões e consequentemente o erro, agora estas forças que se apoderam do pensamento são para ele uma necessidade. Tiram o pensamento do âmbito de um exercício natural, impondo-lhe a necessidade de ser engendrado.

Já em “Proust e os Signos” (1987), Deleuze concebe “a imagem dogmática do pensamento como uma imagem racionalista da filosofia. Essa imagem racionalista [...] é constituída de pressupostos, os quais retomam o que Deleuze já havia trabalhado em *Nietzsche e a filosofia*.” (VASCONCELOS, 2005, p. 1220). E evidencia a descrença de Proust nessa orientação natural do homem para a verdade, com a qual parece concordar, como já expressei anteriormente, ao afirmar que:

Proust não acredita que o homem, nem mesmo um espírito supostamente puro, tenha naturalmente um desejo do verdadeiro, uma vontade de verdade. Nós só procuramos a verdade quando estamos determinados a fazê-lo em função de uma situação concreta, quando sofremos uma espécie de violência que nos leva a esta busca. (DELEUZE, 1987, p. 15).

Assim sendo, por não ser natural, a procura pela verdade é, portanto, fruto de uma violência e de uma contingência, de modo que “à ideia filosófica de ‘método’ Proust opõe a dupla ideia de ‘coação’ e ‘acaso’”. (DELEUZE, 1987, p. 16). Ainda no sentido de subverter o método, como elemento do bom senso que permite prever como e quando se chega à verdade, esta busca torna-se, agora, indefinida e imprevisível.

O pensador, portanto, não está ativo o tempo todo em sua busca pela verdade, mas é tirado de uma passividade do pensamento por um encontro com algo, alguma coisa ou alguém, que o tira desta zona neutra e o lança na violenta necessidade de pensar. Destaca-se que nesta forma de entender o pensamento são poucos os momentos em que, de fato, pensamos, mas a coação é tal que estes encontros não nos permitem não pensar. Assim, muda-se da submissão a um método, que apresenta o modo de alcançar a verdade, para uma tentativa de compreensão das condições em que o pensamento é levado a buscá-la. O que podemos afirmar é que o pensamento não encontra sua origem em si mesmo, mas a encontra no fora.

Desse modo, não entendemos que a melhor opção seja, de antemão, construir um caminho para se chegar ao conhecimento, uma vez que “De fato, a verdade não se dá, se trai; não se comunica, se interpreta; não é voluntária, é involuntária [...] a busca da verdade é a

aventura própria do involuntário. Sem algo que force a pensar, sem algo que violento o pensamento, este nada significa.” (DELEUZE, 1987, p. 94). Posto isto, cremos que não seja possível prever ou antecipar quando e de qual maneira determinada pessoa irá aprender, pois “Nunca se sabe como uma pessoa aprende; mas, de qualquer forma que aprenda, é sempre por intermédio de signos, perdendo tempo, e não pela assimilação de conteúdos objetivos.” (DELEUZE, 1987, p. 22). Assim, evidencia-se a incompatibilidade desta compreensão do pensamento com o currículo, tendo este como pressuposto a possibilidade de definir meios de aprendizagem e momentos para que eles aconteçam. Num currículo é inconcebível associar o “perder tempo” com o aprender, todo o tempo deve ser bem usado para ensinar e para a obtenção de saber.

Aqui há a introdução de um conceito de suma importância para o pensamento deleuzeano: o signo. Por “signo” se entende justamente aquilo que força o indivíduo a pensar: “o signo é o objeto de um encontro; mas é precisamente a contingência do encontro que garante a necessidade daquilo que ele faz pensar [...] pensar é sempre interpretar, isto é explicar, desenvolver, decifrar, traduzir um signo.” (DELEUZE, 1987, p. 96).

O signo não é uma entidade abstrata, ao contrário, ele está intrinsecamente ligado aos momentos mais concretos e cotidianos, embora com eles não se confunda. Algo se torna signo quando traz *implicado* em si um sentido implícito que transcende as possibilidades familiares de significação do objeto ou fato observado. Assim, a *implicação* corresponde a uma mistura *essencial*, pré-material e pré-individual que, por ocasião de encontros, transborda sobre nossa percepção consciente e nos causa o sentimento de que a coisa observada, o objeto dado, carrega consigo a alma de um outro objeto. (NASCIMENTO, 2007, p.18).

Não estamos, pois, a falar de uma descrição da coisa, ou da apropriação de seu conteúdo explícito, ou da redução a um fenômeno, nem tão pouco de conceber o signo como ligado a uma relação de causa e efeito. Trata-se da criação do sentido a partir do encontro com aquilo que não nos leva a pensar mesmo, mas a pensar as forças que o signo exprime como portador de problema que impele o pensamento na busca de soluções.

Em vista disso, passamos a entender a aprendizagem como um processo diretamente ligado aos signos: “os signos são objeto de um aprendizado temporal, não de um saber abstrato. Aprender é, de início, considerar uma matéria, um objeto, um ser, como se emitissem signos a serem decifrados, interpretados.” (DELEUZE, 1987, p. 4). O signo é entendido como um corporal, ou ainda, como um operador que se encontra entre um corpo e seu sentido, uma relação de força que deve ser interpretada, e por isso faz o pensamento pensar. “Por isso, aprender ‘diz respeito essencialmente aos signos’ e implica tomar pessoas, objetos e seres como

fontes emissoras de signos que precisam ser interpretados/explicados. Deleuze insiste: ‘não existe aprendiz que não seja ‘egiptólogo’ de alguma coisa’.” (NASCIMENTO, 2007, p. 17).

Não se deve, todavia, confundir o signo com o objeto que ele designa, nem tão pouco com o sujeito que o interpreta, este objetivismo e subjetivismo limitam a potência de um signo que está para além do sujeito e do objeto. O objetivismo é marca da representação que opera pela memória, que reconhece o objeto, mas não o signo. O subjetivismo, no que o concerne, diz respeito à falsa crença de que a interpretação pertence ao sujeito, de modo que independe de seu encontro com as forças que lhe forçam o pensamento. Isto posto, não é possível falar de uma apreensão do signo e tão pouco de seu sentido antes de uma interpretação.

Consequentemente, temos com a inserção do signo no processo de aprendizagem um conhecimento que não é mais um conjunto de conhecimentos transmitidos, mas que advém da interpretação do que se encontra com o signo.

Assim o pensamento confrontado não propriamente com um mundo, mas com signos, não visa a um saber abstrato, mas envolve uma aprendizagem, uma sensibilidade que apreende os seres e as coisas como expressões de problemas ou como signos a serem decifrados. (ABREU, 2007, p. 101).

Portanto, trata-se de promover a partir da interpretação do signo a afirmação de um fora, que diferentemente da verdade, una e eterna, só pode ser afirmado em sua multiplicidade, em sua heterogênesse. Logo, não se trata de definir uma unidade de saberes que aquele que ocupa o lugar de aprendiz deve absorver. Deve haver, na verdade, um deslocamento de preocupações, uma vez que se entende que é sobre o processo de aprender que se deve concentrar os esforços da escola. Pois “A boa-vontade encontra apenas verdades lógicas ou possíveis. Ao passo que, para serem autênticas, as verdades têm de trazer a marca de uma necessidade pura.” (NASCIMENTO, 2007, p. 19), em um processo de criação de consistência, no qual:

o fora não é uma exterioridade material ou uma realidade conformada a uma verdade transcendente e idêntica a si mesma. Com o conceito de fora, Deleuze rejeita a questão metafísica da essência e sua necessidade puramente lógica, evita a crença num mundo verídico, o postulado de um pensamento naturalmente voltado para a verdade e o modelo da reconhecimento. (ABREU, 2007, p. 91).

Desse modo, com a afirmação do fora dissociado da transcendência, estamos a afirmar um pensamento imanente, ou seja, que se liga ao mundo mesmo, heterogêneo. E assim não há fundamento de um verdadeiro pensamento, mas é preciso enunciar que o pensamento acontece no “meio”, que “o verdadeiro começo está necessariamente fora do conceito ou no limite do conceito, e depende da capacidade deste último de não se fechar sobre si, capacidade de

implicar, ao contrário, a conexão com o fora, que é onde ele tira sua necessidade” (ZOURABICHVILI, 2016, p. 46).

O aprender passa a ser espaço de experimentações, em que mais importante que a transmissão é a interpretação dos acontecimentos, espaço de devir que nos leva para além do direcionamento único do bom senso, para além do reconhecimento das identidades do senso comum. “Neste sentido, deve-se sublinhar, como dois aspectos relevantes para pensar a constituição de um sistema em heterogênese, tanto a ideia de uma pesquisa que subordina o saber ao aprender, quanto a dimensão temporal dessa pesquisa que se volta para o futuro e para o novo como diferença.” (ABREU, 2007, p. 92).

Este movimento de negação da orientação natural do homem para a verdade se repete também em “Diferença e repetição”, pois é nesta obra que Deleuze mapeia os pressupostos do pensamento, os quais dão forma à representação.

Para ele, existem dois tipos de pressupostos: os objetivos e os subjetivos. Os pressupostos objetivos, utilizados pela ciência e pela filosofia, são supostos em um teorema, em um conceito ou em um problema; sua função é a de servir de “lei”, funcionando como “aquilo que inquestionavelmente todos deveriam saber” [...] Por seu lado, os pressupostos subjetivos são aqueles que necessitam de uma elaboração do raciocínio para sua conceituação, ou seja, eles não são explicitamente dados. (GELAMO, 2008, p. 162).

Nesta obra, ao falar especificamente da aprendizagem, o autor afirma que ela “não se faz na relação da representação com a ação (como reprodução do Mesmo), mas na relação do signo com a resposta (na relação com o Outro).” (DELEUZE, 2006, p. 48). Assim, descarta-se uma aprendizagem possível no mero exercício da reprodução.

Por sua vez, o exercício da representação se manifesta a partir de quatro aspectos, ou quádrupla raiz, que são: a identidade na forma de um conceito indeterminado, pela qual “Duas coisas são idênticas apenas se elas coincidem em um conceito idêntico.” (ROY, 2002, p. 93); a analogia na relação entre conceitos determináveis últimos, de modo a marcar as relações entre conceitos determinados com seu objeto respectivo; a oposição na relação das determinações no interior do conceito, de tal maneira que haja uma comparação dos predicados possíveis e seus opostos; e a semelhança no objeto determinado do próprio conceito, ou seja, na subsunção da diferença à semelhança. Em outras palavras, permite-se, sob essa visão, que a diferença só se faça sentir “sob a condição de uma assimilação do diverso tomado como matéria do conceito idêntico.” (DELEUZE, 2006, p. 370).

Desse modo, a diferença em um modelo representativo, “torna-se pensável, mas somente e tão-somente enquanto se apresenta submissa aos liames mediadores da

representação, ou seja, à quádrupla sujeição da representação: a identidade no conceito, a oposição no predicado, a analogia no juízo e a semelhança na percepção.” (SCHÓPKE, 2004, p. 22), sob o pretexto que de outro modo a diferença pura se perde no não-ser, no caos, e assim não pode ser pensada.

E ao anular-se a diferença pura, reduz-se a potência criativa do pensamento, de modo que o pensamento se torna mera reconhecimento. Ou seja, “O pensamento é apenas ‘reconhecimento’ quando está submetido e regulado pelos princípios da representação. Sua atividade mais fecunda está paralisada, sua natureza está reprimida: o seu poder de criar, de pensar e de produzir sua própria diferença.” (SCHÓPKE, 2004, p. 24).

Como consequência da submissão da diferença à quádrupla raiz da identidade, Deleuze identifica oito postulados do modelo da representação, aos quais apresentamos em uma tentativa de nos esquivarmos deles.

Podemos dizer que, quando a filosofia utiliza esses postulados, ela se coloca como uma filosofia maior, pois se vincula aos estratos e às correntes de pensamento majoritárias, as quais, segundo Deleuze, poderiam ser caracterizadas pela imagem ortodoxa, dogmática, pré-filosófica, natural e moral do pensamento. (GELAMO, 2008, p. 163).

O primeiro postulado é o princípio da *cogitatio natura universalis*. Ele é marcado pela forma do “todo mundo sabe isto”, isto é, entende-se que exista uma boa vontade do pensador e uma natureza reta do pensamento, de modo a conduzir o pensamento naturalmente para o verdadeiro. Assim sendo, “a forma mais geral de uma representação está, pois, no elemento de um senso comum como natureza reta e boa vontade.” (DELEUZE, 2006, p. 192), o que constitui, por sua vez, uma imagem dogmática ou moral; pois “só a Moral é capaz de nos persuadir de que o pensamento tem uma boa natureza e o pensador, uma boa vontade, e só o Bem pode fundar a suposta afinidade do pensamento com o Verdadeiro.” (DELEUZE, 2006, p. 193).

Ainda sobre este primeiro postulado, é necessário apontar que não é por sua proposição explícita que ele marca um modo filosófico, mas justamente por estar implícito ao exercício de filosofar que esta imagem do pensamento é tomada como pressuposto, como um modo pré-filosófico.

É certo que ela tem variantes: assim, não é absolutamente do mesmo modo que os “racionalistas” e os “empiristas” a supõem erigida [...], todavia ela resiste no implícito, mesmo que o filósofo sublinhe a verdade, no final das contas, não é “uma coisa fácil de ser atingida e ao alcance de todos”. Eis por que não falamos desta ou daquela imagem do pensamento, variável segundo as Filosofias, mas de uma só

Imagem em geral, que constitui o pressuposto subjetivo da Filosofia em seu conjunto. (DELEUZE, 2006, p. 193).

O segundo postulado intitula-se “o ideal do senso comum”. Neste postulado, “Deleuze ironiza sobre os pressupostos de que todo o homem pensa, de que pensar se constitui como ‘exercício natural’ de uma faculdade e de que, de fato, existe no homem uma boa vontade para o pensamento.” (GELAMO, 2008, p. 165), questionando assim as bases do pensamento cartesiano, que coloca o bom senso e o senso comum como elementos naturais do pensamento, de modo que se acredita que por meio de um método bem construído o ato de pensar se torna possível.

O terceiro, por sua vez, trata do modelo da reconhecimento, que apresenta o entendimento de que em todo sujeito pensante há uma concordância das faculdades, que se dirigem ao objeto em um exercício de apreensão. A reconhecimento é justamente a suposição de que se trata do mesmo objeto que pode ser visto, cheirado, tocado, lembrado. Portanto, ela não concebe como dados diferentes, e particulares de cada faculdade, o sensível, o inteligível, o memorável etc. Este modelo pressupõe uma concordância das faculdades entre si, um senso comum que atua por generalizações, e constrói a identidade.

Ao orientar-se pelo modelo da reconhecimento, limita-se o pensamento a reconhecer, e não se permite criar, sendo este o ato de pensar propriamente dito. “Pode-se distinguir, à maneira de Bergson, dois tipos de reconhecimento, o da vaca em presença do capim e o do homem evocando suas lembranças, mas nem o segundo nem o primeiro pode ser um modelo para o que significa pensar.” (DELEUZE, 2006, p. 197). Pois é justamente naquilo que não é reconhecido que irrompe o pensamento.

O quarto postulado é “o elemento da representação”, em que há uma evolução do postulado da reconhecimento ao postulado da representação. Este postulado retoma a quádrupla raiz, anteriormente destacada, e posiciona este elemento no “Eu penso” cartesiano, que, por sua vez, é incapaz de pensar a diferença, uma vez que se orienta pelo:

Quádruplo cambão, em que só pode ser pensado como diferente o que é idêntico, semelhante, análogo e oposto; é sempre em relação a uma identidade concebida, a uma analogia julgada, a uma oposição imaginada, a uma similitude percebida que a diferença se torna objeto da representação. (DELEUZE, 2006, p. 201).

O quinto postulado é aquele que trata o erro como o “negativo” do pensamento. “Dir-se-ia do erro que ele é uma espécie de falha do bom senso sob a forma de um senso comum que permanece intacto, íntegro. Desse modo, ele confirma os postulados precedentes da imagem

dogmática, tanto quanto deles deriva e deles dá uma demonstração por absurdo.” (DELEUZE, 2006, p. 215). Desse modo, o erro estaria relacionado ao engano de duas ou mais faculdades, que podem confundir o objeto de uma faculdade com a de outra, ou então, por uma falsa reconhecimento, de modo a tomar como verdadeiro o falso.

Este postulado se desdobra em outro, no sexto postulado, que trata diretamente de uma problemática que afeta a educação. O filósofo inicia este postulado falando das tarefas escolares e o quão difícil é encontrar nelas erros, uma vez que estão relacionadas à relação de designação, que será melhor explicitada adiante, mas que diz respeito a critérios de verdadeiro e falso. Todavia, o que se tem muitas vezes são questões destituídas de sentido, por exemplo, banalidades consideradas importantes, observações sem interesse.

Nesse sentido, Deleuze afirma que “A relação de designação é apenas a forma lógica da reconhecimento.” (2006, p. 221). E, constantemente, se dá mais importância à designação do que ao sentido, de modo que ela passa a ocupar um lugar privilegiado no pensamento, e como reflexo disto também ocupa este lugar no processo educacional, como apresenta Deleuze no exemplo supracitado.

Por sua vez, para um pensamento sem imagem é preciso pensar o processo de designação a partir da produção de sentido, de modo que o pensamento não se lance em direção ao objeto independente desta relação. Do contrário, tomando a designação por fundamento, nos deparamos com proposições particulares e artificiais (como as das atividades escolares) isoladas de um contexto, que, por sua vez, não são suficientes para justificar uma imagem do pensamento, tampouco para criá-la.

Toda vez que uma proposição é recolocada no contexto do pensamento vivo, evidencia-se que tem exatamente a verdade que merece de acordo com seu sentido, a falsidade que lhe cabe de acordo com os não-sentidos que ela implica. Do verdadeiro, temos sempre a parte que merecemos de acordo com o sentido do que dizemos. O sentido é a gênese ou a produção do verdadeiro, e a verdade é tão somente o resultado empírico do sentido. Em todos os postulados da imagem dogmática, reencontramos a mesma confusão, que consiste em elevar ao transcendental uma simples figura do empírico, sob pena de deixar cair no empírico verdadeiras estruturas do transcendental. (DELEUZE, 2006, p. 222).

Ora, assim temos que a situação inicialmente posta neste postulado – o das atividades escolares que não possuem erros – configura-se pelo fato de que, o que é apresentado como um problema a ser respondido, na verdade não se trata de um problema. Pois, uma vez que se interroga de modo a suscitar respostas esperadas, quando alcançadas, o problema desaparece, neutralizando a interrogação numa proposição que se entende ser correspondente. Assim “por não ver que o sentido ou o problema é extra-proposicional, que ele difere, por natureza de toda

proposição, perde-se o essencial, a gênese do ato de pensar, o uso das faculdades.” (DELEUZE, 2006, p. 226).

E nesse mesmo sentido se apresenta o sétimo postulado, o da modalidade das soluções, como se “a atividade de pensar, assim como o verdadeiro e o falso em relação a esta atividade, só começa com a procura de soluções, só concerne às soluções.” (DELEUZE, 2006, p. 228). Deleuze atribui isso a uma imagem infantil, descontextualizada, de que os problemas se equiparam a obstáculos e a sua superação teria algo de heroico. Modelo este presente “nos testes, nas instruções governamentais, nos concursos de jornais (em que se convida cada um a escolher segundo seu gosto, com a condição de que este gosto coincida com o de todos). Seja você mesmo, ficando claro que este eu deve ser o dos outros.” (DELEUZE, 2006, p. 228).

Mesmo quando se tende a reconhecer a importância do problema, como em algumas vertentes pedagógicas, ele desaparece a partir do momento em que se chega a uma solução. Quando, na verdade, há um movimento primeiro, o de entender que o problema tem sua suficiência:

O problema ou o sentido é o lugar de uma verdade originária e, ao mesmo tempo, a gênese de uma verdade derivada. As noções de não-senso, de falso sentido, contra-senso, devem ser reportadas aos problemas (há problemas que são falsos por indeterminação, outros por sobredeterminação; e a besteira, enfim, é a faculdade dos falsos problemas, dando testemunho de uma inaptidão para constituir, apreender e determinar um problema como tal). (DELEUZE, 2006, p. 229).

Desse modo, identifica-se que entre os problemas e as soluções há uma diferença essencial, uma vez que, enquanto a solução é particular, o problema é universal. Com isso temos que, ao considerar a solução desconsiderando o problema, nos deparamos com uma resposta geral e abstrata, limitando-se a um valor designativo, que por sua vez exigirá a reconstrução do problema, todavia agora de forma artificial, uma vez que já se possui a solução. Esta forma de ensinar a partir de problemas artificiais é relacionado a um saber e, portanto, a reconhecimento não é capaz de mover o pensamento para criar, impossibilita que novas soluções sejam postas, uma vez que as possuímos desde o início, e há apenas o desejo de reproduzi-las.

Chegamos, por fim, ao oitavo postulado, que Deleuze intitula “O Resultado do Saber”, que se caracteriza como uma recapitulação dos postulados anteriores. Aqui ocorre uma diferenciação entre aprender e saber. Para Deleuze, “Aprender é o nome que convém aos atos subjetivos operados em face da objetividade do problema (Ideia), ao passo que saber designa apenas a generalidade do conceito ou a calma posse de uma regra de soluções.” (DELEUZE,

2006, p. 236). Identificamos aqui, a partir do exposto no primeiro capítulo, o currículo muito mais voltado para o saber, ou seja, para uma retenção passiva de conteúdo.

“Nunca se sabe de antemão como alguém vai aprender – que amores tornam alguém bom em latim, por meio de que encontros se é filósofo, em que dicionários se aprende a pensar.” (DELEUZE, 2006, p. 237). Se, como já afirmado em “Proust e os signos”, não é possível antecipar como alguém vai aprender, os métodos de ensino-aprendizagem correspondem, na verdade, a uma transmissão de saber; e assim se constituem numa manifestação do senso comum, ou seja, uma generalização que pressupõe uma boa vontade como uma decisão premeditada do pensador. Ainda que se entenda a importância do aprender, ele é tido como intermediário que tende a desaparecer quando se alcança o objetivo, isto é, o saber, o desejável.

O modelo educacional da representação parte do princípio de que podemos saber como cada um aprende, mesmo que admitamos que os ritmos são diferentes para cada indivíduo. E sabendo como se processa o aprendizado, podemos elaborar métodos para o ensino, planejando e controlando o que é ensinado e aprendido, fixando objetivos a serem atingidos e construindo sistemas de avaliação para que administremos o processo. É uma educação cronológica e cronometrada, que não deixa lugar para o acontecimento, mas que dá ao professor a segurança da certeza, o conforto de ter o controle. (GALLO, 2015, p. 97).

É desse modo que se instaura o problema da aprendizagem em um processo representativo, sobre o qual Deleuze afirma: “Nada aprendemos com aquele que nos diz: faça como eu. Nossos únicos mestres são aqueles que nos dizem: ‘faça comigo’ e que, em vez de nos propor gestos a serem reproduzidos, sabem emitir signos a serem desenvolvidos no heterogêneo.” (DELEUZE, 2006, p. 48).

Portanto, concordamos que o pensamento solidificado sobre esses pressupostos e sobre o bom senso e o senso comum é uma “Imagem dogmática porque ela consigna a priori uma forma ao fora.” (ZOURABICHVILI, 2016, p. 38). Fecha-se às possibilidades de interpretação, e se lança no exercício de reproduzir conteúdos, transmissão de saberes a partir de um método que se acredita fazer com que cheguemos à verdade, que já fora descoberta e agora deve ser imitada.

2.2 A produção de sentido

Em “Lógica do sentido”, não obstante a crítica à filosofia da representação, Deleuze dissertou sobre os elementos da linguagem e, com base em Lewis Carroll, a partir de sua literatura fantástica, superou o movimento de cerceamento do pensamento. Esta opção de

demonstrar como a imagem dogmática do pensamento se manifesta a partir da linguagem, bem como de apontar caminhos de superação, parece-nos bastante útil ao campo da educação.

Da mesma forma que senso comum e bom senso orientam o pensamento, orientam, também, a linguagem. Assim sendo, na ausência do bom senso e do senso comum, Deleuze afirma: “A linguagem parece, de qualquer maneira impossível, não tendo mais sujeito que se exprima ou se manifeste nela, nem objeto a designar, nem classes e propriedades a significar segundo uma ordem fixa.” (1974, p. 81).

Desse modo, Deleuze analisa as relações presentes na proposição: a designação, a manifestação e a significação. Todavia “parece importante considerar que a tentativa de separação da proposição em diferentes dimensões é meramente didática.” (ELIAS; AXT, 2004, p. 18), uma vez que não se observa o primado de uma sobre a outra e nem ação de uma sem a outra.

A primeira relação é a de designação, que relaciona a proposição a um estado de coisas, em que o estado de coisas “é individual, comporta tal ou tal corpo, misturas de corpos, qualidades e quantidades, relações. A designação opera pela associação das próprias palavras com imagens particulares que devem ‘representar’ o estado de coisas [...] A intuição designadora exprime-se então sob a forma: ‘é isto’, ‘não é isto’.” (DELEUZE, 1974, p. 13). Ou seja, é por esta relação que a proposição corresponde, ou não, a um estado de coisas. Caso exista esta correspondência, entende-se a proposição como verdadeira, e caso não exista, será falsa. A isto corresponde dizer que o critério da designação é o verdadeiro e o falso.

Pensamos que o próprio objeto traz o segredo do signo que emite e sobre ele nos fixamos, dele nos ocupamos para decifrar o signo” (DELEUZE, 1974, p. 27). Não queria com isso, o autor, reivindicar a supressão da dimensão designadora da linguagem. Mas participar de uma crítica à sua compreensão como operação naturalizada, que leva à crença de que a realidade é algo dado a ser descoberto, desvelado – o que impediria de pensar o mundo como invenção maquínica social. (ELIAS; AXT, 2004, p. 18).

Ora, desfazer-se dessa visão naturalizada consiste em abandonar toda espécie de objetivismo. Por objetivismo, entende-se que o conhecimento se daria na relação direta com determinado objeto e com a apreensão dele pelo indivíduo, uma vez que ele próprio, o objeto, seria o portador do signo, ou o portador de uma verdade a ser apreendida.

A segunda relação presente na proposição é a manifestação. Esta não se relaciona ao objeto, mas sim ao sujeito emissor. “A manifestação se apresenta pois como o enunciado dos desejos e das crenças que correspondem à proposição. Desejos e crenças são inferências causais, não associações”. (DELEUZE, 1974, p. 14). Portanto, ao apreciar a relação da

proposição com o manifestante, o critério já não é o do verdadeiro e do falso, mas o da veracidade e do engano, uma vez que o que está em jogo é o exercício e a articulação das mais diversas faculdades no sujeito.

Deleuze faz menção a uma possível articulação entre a dimensão da manifestação e o advento da subjetividade moderna cartesiana do ponto de vista do deslocamento que propicia o surgimento do sujeito consciente. O “eu penso”, como manifestante, funda a concordância de todas as faculdades (interiores ao sujeito) e seu acordo na forma de um mesmo suposto objeto considerado o mesmo. Daí seus critérios de julgamento serem a veracidade e o engano, em relação a uma consciência. (ELIAS; AXT, 2004, p. 20).

Já, a terceira, a relação de significação, “trata-se desta vez da relação da palavra com conceitos universais ou gerais, e das ligações sintáticas com implicações de conceito.” (DELEUZE, 1974, p. 15). Deste modo, “A significação é responsável pela articulação entre o plano da expressão e o plano do conteúdo, os quais, como signos, podem remeter sempre a outras proposições, capazes de servir de premissas à primeira.” (ELIAS; AXT, 2004, p. 22). Assim sendo, a proposição ocupará sempre um lugar de premissa ou de conclusão, ou seja, a significação opera sempre de modo indireto, por meio da sua relação com outras proposições, estabelecendo-se assim como elemento de uma demonstração.

Desta forma, a significação não é julgada como verdadeira ou falsa, mas sim pelo conjunto de condições sob as quais ela seria, ou não, verdadeira, e a este conjunto chamamos condições de verdade. Assim, o que é sem significação não pode ser posto como algo falso, mas é tido como absurdo, uma vez que a proposição não supre as condições necessárias para ser julgada como verdadeira.

É por meio da significação, e pela mediação de outras proposições, que a linguagem se aprisiona a um conjunto de significações dominantes que, por sua vez, limitam as relações de manifestação e de designação. Pois:

Somente a relação da palavra com o conceito goza de uma necessidade que as outras relações não têm, uma vez que permanecem no arbitrário enquanto as consideramos diretamente e que só saem dele na medida em que as referimos a esta primeira relação. Assim, a possibilidade de fazer variar as imagens particulares associadas à palavra, de substituir uma imagem por outra sob a forma de “não é isto, é isto”, não se explica a não ser pela constância do conceito significado. (DELEUZE, 1974, p. 16).

Distingue-se, porém, duas ordens: a da fala e a da língua. Na da fala, a manifestação é primeira, uma vez que nela as significações se mantêm implícitas, sendo o Eu, como ponto de vista, primeiro aos conceitos. E a ordem da língua, em que a proposição, sendo uma premissa

ou uma conclusão, possui um significado, como condição de verdade, antes mesmo de dizer relação a um estado de coisas ou a um manifestante, o que parece estabelecer um primado da significação sobre as demais relações, uma vez que é necessária a condição de verdade para que se estabeleça um valor de verdade.

Há, todavia, uma questão posta por Deleuze em relação às conclusões e sua dependência das premissas, que, por sua vez, dependem do valor de verdade para se constituírem como argumento válido. Nesse sentido, a designação, como valor de verdade, é primeira em relação as demais. “É o mesmo que dizer que a significação não é nunca homogênea; ou que os dois signos ‘implica’ e ‘logo’ são completamente heterogêneos; ou que a implicação não chega nunca a fundamentar a designação a não ser que se dê a designação já pronta, uma vez nas premissas, outra na conclusão.” (DELEUZE, 1974, p. 17).

Isto posto, nos deparamos com o círculo da proposição, que demarca a interdependência destas três relações, que estabelece conceitos universais, relacionando-os a estados de coisas, provendo crenças a partir do bom senso e do senso comum, ou seja, por meio da generalidade. Este movimento, como descrito no capítulo anterior, permeia o pressuposto da ensinabilidade, que, na transmissão dos saberes e valores, opera por meio dessas relações, estabelecendo uma imagem dogmática do pensamento.

Estamos a nos questionar se o currículo forjado segundo uma imagem dogmática do pensamento é capaz de proporcionar o aprender, e entendemos que a resposta passa por uma quarta relação que Deleuze acrescenta às relações anteriores.

Uma vez consolidado sobre uma imagem dogmática do pensamento, o currículo proporcionaria uma reprodução de conteúdo, regido pelas estruturas do bom senso e do senso comum. Todavia, o que não podemos garantir é que aí aconteça o aprender, como se o aprender fosse o correspondente imediato ao ensinar. Porém, também não podemos afirmar que em meio a isso ele não aconteça, já que não se pode definir o modo e o momento em que o aprender acontece e, por mais que se tente não permitir brechas, sempre algo escapa ao currículo. As forças que fazem pensar não podem ser completamente aprisionadas, por isso um “talvez” como resposta. Talvez nas brechas que o controle deixa abertas, algo escape e o aprender aconteça.

Todavia, entendemos que é mais profícuo para o aprender um pensamento sem imagem. Assim, para pensarmos a superação da imagem dogmática, e, portanto, do currículo ao modo de uma imagem dogmática do pensamento, faz-se necessária a crítica aos postulados que dela decorrem. Este processo “teria como aliado o paradoxo, devendo renunciar à forma da representação assim como ao elemento do senso comum.” (DELEUZE, 2006, p. 193). O

paradoxo ousa afirmar os dois sentidos ao mesmo tempo, sempre imprevisível, devir-louco, e assim permite a produção de sentido.

Refazendo o percurso, já em “Nietzsche e a Filosofia” Deleuze apresenta o sentido na perspectiva nietzschiana:

A dualidade metafísica da aparência e da essência e, também, a relação científica do efeito e da causa são substituídas por Nietzsche pela correlação entre fenômeno e sentido [...] Um mesmo objeto, um mesmo fenômeno muda de sentido de acordo com a força que se apropria dele. A história é a variação dos sentidos, isto é a sucessão dos fenômenos de dominação mais ou menos violentos, mais ou menos independentes uns dos outros. O sentido é então uma noção complexa: há sempre uma pluralidade de sentidos – uma constelação, um complexo de sucessões, mas também de coexistências – faz da interpretação uma arte, toda subjugação, toda dominação, equivale a uma interpretação nova. (DELEUZE, 1976, p. 5).

Desse modo, não é possível conceber um sentido único, mas uma pluralidade de sentidos, que, por sua vez, não se dá em um grande acontecimento, mas nos diversos acontecimentos silenciosos que carecem da interpretação e da produção de seu sentido. Assim, afirma-se que o objeto do pensamento não é o verdadeiro, mas o sentido, que não ocupa aqui o lugar de fundamento deixado pela verdade, mas o abandono de um pensamento absoluto para se lançar em um pensamento que se dá pela colocação do problema. Portanto, o sentido não se opõe ao falso, mas à besteira, à bobagem. O pensamento não pensa enquanto não houver o que o força a pensar: o problema, o signo.

Já, em “Lógica do Sentido” (1974), Deleuze “dá destaque ao signo como portador de uma constelação de sentidos-acontecimentos, paradoxalmente afirmados na linguagem.” (NASCIMENTO, 2007, p. 55), mas que, todavia, extrapolam as relações supracitadas. Assim, tem-se que:

Em Deleuze, o *acontecimento* é o *sentido* dos *signos* na linguagem, quando esta ultrapassa os usos meramente comunicativos das semióticas da “designação”, da “manifestação” e da “significação”, pautadas pela transcendência do significante. Assim, a grande hipótese de trabalho em *Lógica do sentido* gira em torno da insuficiência das dimensões tradicionais da linguagem em captar o sentido como dimensão independente numa proposição, como seu “extra-ser”. Temos então o que se poderia chamar de *teoria deleuziana do sentido*, também ligada ao projeto de uma filosofia da diferença. (NASCIMENTO, 2012, p. 134).

Ora, há alguma coisa na proposição que não se reduz ao estado de coisa (designação), nem às crenças (manifestação), nem mesmo ao seu conceito universal (significação), alguma coisa que confere movimento à linguagem. De modo que, necessariamente, há algo que

extrapola as relações proposicionais, algo que acontece e que só pode ser apreendido no momento mesmo em que acontece, recebe o nome de expresso da proposição ou sentido.

Há alguma coisa, *aliquid*, que não se confunde nem com a proposição, nem com o objeto ou estado de coisas que ela designa, nem com o vivido, a representação ou a atividade mental daquele que se expressa na proposição, nem com os conceitos ou mesmo as essências significadas? O sentido, o expresso da proposição, seria pois irreduzível seja aos estados de coisas individuais, às imagens particulares, às crenças pessoais e aos conceitos universais e gerais. (DELEUZE, 1974, p. 20).

Para pensar o sentido, Deleuze busca inspiração na filosofia estoica, que em certa medida se contrapõe à analítica aristotélica como forma correta do raciocínio. Para os estoicos, os corpos são causas uns para os outros de efeitos. Enquanto a mistura dos corpos diz respeito aos estados de coisas, as relações entre os efeitos são de uma ordem lógica, diferente da aristotélica, pois diz respeito não a conceitos, mas aos incorporais como extra-ser, ou exterior-ao-ser. Um incorporeal “não é nem a representação (*φαντασία*), que é a modificação da alma por um corpo exterior; nem a noção (*εννοια*), que se forma na alma sob a ação de experiências semelhantes. Na realidade é alguma coisa inteiramente nova que os estoicos denominam exprimível (*λεκτον*).” (BRÉHIER, 1980, p. 14 *apud* LOPES, 2006, p. 19).

São da ordem dos incorporais o acontecimento, o verbo, o paradoxo e o devir, como extra seres. Trata-se, pois, não da possibilidade de mudança de natureza do corpo, mas de uma maneira de ser que se encontra na superfície. Desse modo, enquanto árvore e verde são seres, verdejar é um acontecimento que acontece na superfície de ambos. Em que verdejar (o infinitivo) expressa o devir ilimitado, onde não há causa de um para outro, mas efeitos, em que verdejar não existe, mas subsiste. De modo que do acontecimento não se extrai definições ou predicados, mas expressões de devir, que não capturam o sentido, mas o expressam em sua multiplicidade.

Ao pensarmos sobre o sentido como incorporeal, e, portanto, fora do estado de coisas, como efeito de superfície, não estamos negando a existência das relações clássicas. Todavia, estamos pensando uma maneira outra de pensar a linguagem e, concomitantemente, a lógica. Há, por assim dizer, um rompimento com o chamado círculo da proposição, caracterizado pelo fechamento da linguagem na tríade designação, manifestação e significação, e pela dependência que uma relação tem com outra, sem nunca se excluírem. O sentido ocupa aqui o lugar da dobra entre estados de coisas e linguagem, espaço de fronteira que não se confunde nem com o primeiro e nem com o outro. Assim, temos que:

A tese de Deleuze é que o sentido é expresso pela proposição, mas não pertence à linguagem. Não é a linguagem que funda o sentido, pelo contrário, o acontecimento é que dá condição à linguagem de possuir sentido. O sentido é o expressado da proposição e acontece aos corpos como extra-ser. O estatuto do quase-ser tira o acontecimento da possível confusão com o estado de coisas. (LOPES, 2006, p. 47).

Tem-se, então, que o sentido diz respeito ao expresso de uma proposição, enquanto o acontecimento diz respeito ao efeito do encontro de corpos. Assim sendo, “O sentido é a mesma coisa que o acontecimento, mas desta vez relacionado às proposições como seu exprimível ou seu expresso, completamente distinto do que elas significam, do que elas manifestam e do que elas designam.” (DELEUZE, 1974, p. 172).

Portanto, o acontecimento não existe fora da proposição que o exprime, dando fim a uma suposta dualidade entre sentido e acontecimento, de modo a serem duas faces de uma mesma moeda. O sentido exprime o acontecimento, uma vez que proposições falam do efeito da mistura de corpos. Assim, diferencia-se o sentido como uma quarta relação, por sua vez ligada à ordem do acontecimento.

Mais precisamente, trata-se de pensar a realidade intensiva, destes encontros, como o que é “expresso” nas expressões ou enunciados, na medida em que estes se tornam portadores de séries incompatíveis do ponto de vista do bom senso e do senso-comum linguageiro, isto é, do ponto de vista de certa doação de sentido estabelecida pela linguagem padrão. (NASCIMENTO, 2012, p. 134).

Aqui é extrapolada a significação, pois ela se liga à ordem da representação, enquanto o sentido à ordem dos acontecimentos. Enquanto “a significação remete apenas ao conceito e à maneira pela qual ele se refere a objetos condicionados num campo de representação”, o sentido, por sua vez, “é como a ideia que se desenvolve nas determinações sub-representativas.” (DELEUZE, 2006, p. 223).

Para ilustrar melhor a relação entre sentido e acontecimento, Deleuze se utiliza do exemplo da morte: “A percepção da morte como estado de coisa e qualidade ou o conceito de mortal como predicado de significação, permanecem extrínsecos (destituídos de sentido) se não compreendem o acontecimento de morrer como o que se efetua em um e se exprime no outro.” (DELEUZE, 1974, p. 148).

Ao que Roberto Nascimento (2007, p. 70) comenta:

Este exemplo dado por Deleuze nos parece muito fecundo. De fato, com ele podemos afirmar que o sentido é a mesma coisa que o acontecimento, porém relacionado às proposições, como o que se apreende na linguagem. Dito de outro modo, poderíamos dizer, com Deleuze, que o sentido-acontecimento é coextensivo ao devir e o devir, por sua vez, é coextensivo à linguagem. O

acontecimento puro não é, portanto, o corpo morto nem tampouco o conceito de morte, não é o que acontece, mas alguma coisa no que acontece: morrer como o puro expresso que nos dá sinal e nos espera, puro expresso que faz do sentido o brilho, o esplendor do acontecimento.

Temos, então, o paradoxo da regressão infinita, que expressa a potência do sentido em não ser capturado. Ora, considerando que o sentido é o expresso da proposição, mas não se confundindo com ela, tem-se que nunca dizemos o sentido do que expressamos, pois, ao tentarmos explicar o sentido, o faremos por outra proposição e, portanto, teremos outro sentido, e assim infinitamente. É deste modo que se dá a fuga do sentido, seu constante devir, sua infinita proliferação. A captura do sentido é impossível pois significa sua morte. Por isso, pode-se dizer que o sentido morre ao se exprimir. Prefere a morte à captura. E é justamente isso que faz com que a linguagem instaure em seu seio o movimento e o devir. “Nessa perspectiva, a linguagem não é somente algo que conhecemos, mas é algo vivo, sempre em processo que não se define somente pelas regras lógicas, por uma lógica do discurso, mas também pelos paradoxos, pelo que foge, em suma, pelo sentido.” (ELIAS; AXT, 2004, p. 24).

Deleuze “quando procura expurgar todos os indícios de semelhança entre o transcendental e o empírico, quer distanciar-se das filosofias do cogito.” (LOPES, 2006, p. 101). Para tal, reafirmamos a necessidade das experiências para a criação da relação sentido-acontecimento. Todavia, entendemos que não é possível forçar um acontecimento, mas também não nos colocamos ao lado de um abandono completo de uma lógica, o que expressamos é que “essa lógica é forçosamente irracional pois se propõe a pensar o acaso, sem cair num ilogismo, pois não postula que tudo seja permitido, mas sim que o pensamento ocorre com o encontro com aquilo que ele ainda não pensa.” (ZOURABICHVILI, 2016, p. 18). O que implica no abandono de uma pretensa fundamentação do bom pensamento, bem como o desejo natural pela verdade, que passa a ser fruto de um encontro que a torna necessária, e não essencial.

Com base nos elementos expostos até aqui, temos que o bom senso e o senso comum determinam o pensamento como se este fosse orientado naturalmente para a verdade, estruturando, assim, uma imagem dogmática do pensamento, bem como a chamada Filosofia da Representação. Esta imagem, por sua vez, tem reflexo nas mais diversas realidades da vida humana, como por exemplo na linguagem, e também na educação, como evidenciam alguns apontamentos. Posto isto, faz-se necessário passarmos a pensar elementos que permitam um rompimento com este modelo.

Em toda a sua obra, Deleuze faz fulgurar o tema da imagem do pensamento e as possibilidades para o exercício do pensar. A tarefa da filosofia, de toda a filosofia do

porvir, deve ser aquela de colocar movimento no pensamento, retirá-lo de sua imobilidade, que nada mais é que romper os pressupostos da representação e diluir seus principais elementos. Pensar é garantir ao pensamento sua possibilidade mais radical: criar conceitos. Conceitos que possam, ancorados em um plano de imanência, fazer alianças com o extrafilosófico e produzir uma violenta onda de forças que nos faça pensar. (VASCONCELOS, 2005, p. 1222).

Entendendo que tais categorias – o bom senso e o senso comum, as raízes da representação, os postulados, as relações proposicionais – aprisionaram o pensamento em uma imagem dogmática, Deleuze propôs um ousado projeto filosófico, que, todavia, não poderia ser encerrado com a crítica. Como também não era desejável uma conciliação com a representação, à crítica deveria suceder uma clínica capaz de romper com este modelo estático de pensamento e fazê-lo mover-se.

Ao subtrair do pensamento as transcendências (Deus, o Eu e o Mundo) e seus efeitos (as significações, as manifestações e as designações), este procedimento constitui um plano de imanência no qual o pensamento, confrontando seu limite em conexão com seu fora (*dehors*), cria os conceitos que lhe conferem consistências. (ABREU, 2007, p. 90)

Nesse sentido, para Deleuze o pensamento se apresenta por meio de paradoxos e motivado por violências que permitem o processo criativo, mantendo nele um constante devir. Portanto, utilizando-nos da filosofia de Deleuze, passamos a analisar as possibilidades que um pensamento do acontecimento pode gerar para a educação, em especial para o currículo.

3. POSSIBILIDADES PARA UMA EDUCAÇÃO MENOR

Até aqui nos propusemos a analisar o modo representativo de operar o currículo, também a imagem dogmática do pensamento que o fundamenta, caracterizada pela generalidade, pelo senso comum e pelo bom senso, o que nos levou à conclusão de que fazer currículo é representar.

Observamos o destaque à generalidade na prática de pensar o currículo segundo o critério do Mesmo, de acordo com o qual se espera que, sob condições semelhantes, os mesmos resultados sejam alcançados. Esta postura, todavia, exclui a singularidade como aquilo que não pode ser pensado pelos critérios da semelhança e da equivalência. Neste jogo da generalidade, ganham força o senso comum, como partilha de conceitos assumidos como verdadeiros em detrimentos de outros que são rejeitados pelo bom senso. O pensamento, portanto, é operado para reconhecer e não para pensar, manter-se estagnado e não se mover.

O círculo da proposição se encontra presente no pressuposto da ensinabilidade, que confunde saber e aprender, e admite que a transmissão seja suficiente para gerar o aprendizado. Esta transmissão se dá pela relação de significação que propõe conceitos universais, pela manifestação que estabelece a crença pelo “valor” daquele que transmite, e pela designação, que estabelece a relação das palavras com o estado de coisas. Está excluído desta configuração da linguagem a produção do sentido, que leva em consideração a experiência própria do aluno, que o faz interpretar os acontecimentos da vida, tanto quanto os acontecimentos da sala de aula.

Ao longo desta exposição das forças que se fazem presente nos currículos, garimpamos da filosofia deleuzeana elementos que nos permitem pensar uma outra possibilidade de educação, a desterritorialização dos currículos, uma educação sem imagem em que se respeite as singularidades e que se abra ao devir, na qual haja espaço para a diferença. Uma educação que não seja arborescente e maior, mas rizomática e menor. Neste capítulo, portanto, buscaremos articular estes conceitos trabalhados ao longo dos capítulos anteriores em uma composição entre Deleuze e o currículo.

Hélio Rebello Cardoso Júnior (2011) apresenta uma imagem que define bem este capítulo. Trata-se do arremesso de dardo:

Um pensador lança um dardo até nós, até nosso tempo; se quisermos fazer jus ao esforço do lançador, nossa tarefa é tomar o dardo para lançá-lo mais longe, onde outro lançador o encontrará e o pegará, dando prosseguimento a tarefa do arremesso. (CARDOSO JÚNIOR, 2011, p. 11).

O pensador que fez o lançamento inicial é o referencial teórico desta pesquisa, ou seja, Deleuze. Este movimento de arremesso, bem como a apresentação do dardo, está exposto no segundo capítulo. Diz respeito à crítica da imagem dogmática do pensamento em vista de um pensamento sem imagem, e é isto o que queremos levar adiante a respeito do currículo.

Todavia, não se trata de lançar o dardo em qualquer direção. Definimos um alvo em direção ao qual desejamos lançá-lo, que veio sendo construído ao longo da introdução e do primeiro capítulo. Trata-se do currículo. Não este ou aquele currículo, mas do currículo (modelo ou arquétipo) que deseja ensinar como pensar, apresentar um caminho tomado como verdadeiro, definir os conteúdos essenciais e o método perfeito; enfim, o *currículo maior*.

Cabe neste ponto retomar alguns questionamentos propostos por Tomaz Tadeu (2002):

Como pedagogizar a diferença pura sem transformá-la em identidade? Como passar do momento "divino" da criação ao momento "profano" da transmissão, sem perder, no caminho, a fulguração, a singularidade e o brilho? Como prolongar ao máximo, no plano de imanência do currículo, aquele "aspecto de eternidade" que Deleuze atribui ao afecto e ao percepto? Poderá o currículo deixar de ser, inevitavelmente, processo renitente de reterritorialização para se transformar, de forma igualmente obstinada, em impulso insistente de desterritorialização? Curricularizar é, inevitavelmente, anular a diferença? (TADEU, 2002, p. 51).

A estes questionamentos acrescentamos: Seria possível falar de um (não)-currículo, que não traz em si a negativa de um currículo, mas a sua problematização, seu modo diferencial? (DELEUZE, 2006).

Pois bem, parece-nos que curricularizar é representar. Todavia, nesta prática detectamos certas linhas de fuga que nos permitem agir de outro modo, e assim possibilitar aquilo que perspectivamos de *educação menor*. A via da virtualidade, e de seus pontos singulares, parece-nos um bom começo para traçar as linhas de desterritorialização do currículo: "O virtual é a característica da Ideia, é a partir de sua realidade que a existência é produzida, e produzida em conformidade com um tempo e um espaço imanentes à ideia." (DELEUZE, 2006, p. 298). De modo que uma virtualidade se expressa como multiplicidade da ideia, e não como imagem do real ou como possível de ser realizado, nem mesmo como uma possibilidade no campo da lógica. Desse modo, o virtual se põe ao lado do problema, o qual se atualiza na solução.

Portanto, o movimento do virtual não é ser real, pois ele já o é, mas a atualização. Que, por sua vez, só pode atualizar-se como criação de uma situação singular, que não se assemelha com o virtual que ela encarna.

Permaneceremos com a hipótese de que a tentativa de desterritorialização do currículo ainda é melhor do que manter-se sedentário, assentados nos saberes estratificados. "Ainda e

sobretudo no domínio teórico, qualquer esboço precário e pragmático é melhor do que o decalque de conceitos com seus cortes e seus progressos que nada mudam. A imperceptível ruptura em vez do corte significativo.” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 47).

3.1 Para além do currículo

Nosso objetivo não é o de propor outra teoria curricular, estabelecendo conteúdos, métodos e objetivos. Mas apontar outra forma de ver a educação, que privilegie o aprender ao invés do saber, que antes das soluções invente os problemas, que não trace a linha de chegada, mas que se mova ao passo que constrói o próprio mapa, e que, portanto, aceite a imprevisibilidade.

Certamente não é simples e nem há garantias de que o abandono do currículo constitua uma melhor forma de prover a educação. É muito mais exigente, tanto para o aluno quanto para o professor, não se limitar a reproduzir o material didático, mas inventar a aula como espaço de proliferação de signos. No entanto, é preciso aprender a lidar com o caos e com o imprevisível. Uma educação “Sujeita à sorte, ao tempo, aos lugares, à hora, ao perigo. O imprevisto vem sempre turbilhona-la.” (OLIVEIRA; PARAÍSO, 2016, p. 161). E nesse jogo de experimentação não há garantismos, soluções fáceis ou competências almejadas. É preciso arriscar-se mais.

Todavia, mesmo diante deste desafio, entendemos a necessidade desta minoração da educação, que cada vez mais vem sendo minada em sua potência criativa por uma formação mercadológica e tecnicista. É preciso ocupar assim um lugar de resistência, próprio do modo menor, ao mesmo tempo que dá voz a uma minoria, que tem seu lugar de fala cada vez mais restringido.

Iniciemos, pois, pelo meio. Não estamos a discutir políticas públicas, não há uma proposta de mudar os currículos oficiais, e as avaliações continuarão a se impor sobre nós. A possibilidade de uma intervenção se apresenta naquilo que anteriormente chamamos de currículo em ação, espaço potente em que a experiência acontece, permitindo-nos uma brecha para produzir problemas, traçar linhas de fuga, engendrar soluções, expressar sentidos. E este será nosso ponto de entrada.

Neste espaço, objeto e sujeito se implicam de modo a produzir agenciamentos coletivos.

Os processos de subjetivação e de objetivação fazem-se num plano aquém das formas, plano de forças moventes que, por seu agenciamento, vêm a configurar formas sempre precárias e passíveis de transformação. As formas distinguem-se, mas não se separam do plano de forças de onde elas emergem, permanecendo nele imersas por meio de

uma zona de adjacência. O conceito de “devir” procura dar conta de um movimento involutivo (DELEUZE & GUATTARI, 1997), que opera um desmanchamento das formas, relançando-as no plano das forças informes. Nesta medida, o devir corresponde a um momento de dessubjetivação, que é condição para que o processo de produção de subjetividade se mantenha em curso. É preciso sublinhar que a novidade do conceito de “subjetividade” é ser indissociável da noção de produção. (KASTRUP, 2005, p. 1276).

Aqui podemos dizer que não há uma preocupação com a reprodução de uma identidade, mas de produção de subjetividade, não segundo uma forma pré-definida, mas que se mantenha em constante devir, produzindo um sujeito a todo instante que coloca para si mesmo um novo problema. E é neste contexto que há uma ênfase na aprendizagem, no qual “A aprendizagem surge como processo de produção da subjetividade, como invenção de si.” (KASTRUP, 2005, p. 1277).

Ainda neste sentido,

Um outro modo de aprender se atualiza, quando se concebe a aprendizagem como construção/desconstrução de conceitos/conhecimentos. Nessa perspectiva, o aprender supõe a processualidade e, desse modo, não pode ser concebido como movimento que percorre uma linha estratificada, indo de um ponto a outro, mas sim por movimentos rizomáticos de um pensamento que é afetado por modos e intensidades diferentes, produzindo caminhos diferenciados, linhas que se articulam a outras se produzindo incessantemente. (ELIAS, AXT, 2004, p. 25).

Assim, renunciando a um dogmatismo que pressupõe o que é o bem pensar, entendemos que seja possível pensar o aprender como um pensamento sem imagem. “A nova imagem – o ‘rizoma’ – é a imagem de um pensamento sem imagem, de um pensamento imanente que não sabe de antemão o que significa pensar” (ZOURABICHVILI, 2016, p. 93), mas que inventa o pensar no pensamento. Em que “Inventar é garimpar algo que estava escondido, oculto, mas que, após serem removidas as camadas históricas que o encobriam, revela-se como já estando lá.” (KASTRUP, 2005, p. 1278). Dessa forma, não se trata de fazer o aprender surgir do nada, mas como virtualidade, como relação de forças, como repetição.

Ilustrando tal reflexão, Deleuze (2006) fala da luz branca que implica em si todas as cores, como virtualidade, e que se atualiza nas respectivas cores. “Há mesmo uma sociedade branca, uma linguagem branca” (DELEUZE, 2006, 291), mas há também um pensamento branco que carece de uma atualização, que acontece no encontro com os signos e a partir deste encontro na produção de sentido.

Neste sentido o modo de fazer acontecer este pensamento sem imagem é um modo cartográfico. Rolnik (2011, p. 23) apresenta uma definição provisória de cartografia, e, não obstante ser provisória, é esta que nos interessa:

Para os geógrafos, a cartografia [...] é um desenho que acompanha e se faz ao mesmo tempo que os movimentos de transformação da paisagem. Paisagens psicossociais também são cartografáveis. A cartografia, nesse caso, acompanha e se faz ao mesmo tempo que o desmanchamento de certos mundos – sua perda de sentido – e a formação de outros: mundos que se criam para expressar afetos contemporâneos, em relação aos quais os universos vigentes tornaram-se obsoletos. (ROLNIK, 2011, 23).

Nessa perspectiva falamos de produção de sentido, que surge dos agenciamentos que acontecem no espaço escolar. Assim, não falamos de planos que são reproduzidos em decalques, que são reproduções sem movimentos que permitem acessos ao já territorializado, seguindo a estrutura da árvore, da raiz ao caule, do caule aos galhos. Mas falamos de platôs, e estes sim são possíveis de cartografar, como expressão de devir. A cartografia nos permite dar sentido aos diversos encontros que movem o pensamento, cuja análise não mais se dá em critérios de verdadeiro e falso, mas de potência de gerar vida que desterritorializa e nos permite seguir linhas de fuga em um movimento rizomático.

Como apresentado no capítulo anterior, que o signo é aquilo que violenta o pensamento e o põe a pensar, aqui damos mais um passo no sentido de compreender a cartografia como possibilidade de relacionar os diversos signos em algo mais complexo. Uma teia de interações violentas, intercalando momentos de inércia e de ativação do pensamento que o movem neste devir-aprender. “Por todas as vezes, cada interpretação deve, ao criar novas relações entre fragmentos, estabelecer-se desfigurando antigas ordenações e afirmando uma abertura para outras interpretações que efetuam novas fragmentações e novas relações entre fragmentos”. (ABREU, 2007, p.99).

Nesse sentido, um pensamento sem imagem implica em abrir mão de modelos, abrir mão do conforto e da segurança da reprodução, desterritorializar o que era territorializado por uma imagem dogmática do pensamento. Podemos interpretar este processo da mesma forma que Deleuze e Guattari falam da relação do livro com o mundo:

“O livro não é a imagem do mundo segundo uma crença enraizada. Ele faz rizoma com o mundo, há evolução paralela do livro e do mundo, o livro assegura a desterritorialização do mundo, mas o mundo opera uma reterritorialização do livro, que se desterritorializa por sua vez em si mesmo no mundo.” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 28)

Assim, a experiência desterritorializada de educação desterritorializa uma imagem de mundo, como a Pantera Cor-de-Rosa que pinta o mundo com sua cor (DELEUZE; GUATTARI, 2011). Trata-se de renunciando ao sentido único, afirmar dois sentidos ao mesmo tempo, movimento paradoxal, que desterritorializa e reterritorializa, mas agora como algo diferente do

que era, no intuito de “aumentar seu território por desterritorialização.” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 28).

Destacamos que na opção pela cartografia não há unidade, mas que as intensidades se expressam de formas múltiplas, que só fazem sentido nas relações que as criam, agenciando-se. “As multiplicidades são rizomáticas” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 23), são tramas e agenciar é justamente aumentar este número de conexões e de linhas. “As multiplicidades se definem pelo fora: pela linha abstrata, linha de fuga ou de desterritorialização.” (DELEUZE, 2011, p. 25).

Parece-nos importante para pensarmos essa possibilidade uma reverberação do pensamento de Larrosa (2015), que apresenta a relação entre experiência e sentido. Para este autor, pensar, mais do que produzir cálculos ou argumentos segundo a lógica do raciocínio, é dar sentido ao que nos acontece, enquanto a experiência, por sua vez, é justamente aquilo que nos acontece. Perceba-se que o pronome “nos” tem uma grande importância para a compreensão da relação supracitada, a experiência não é o que acontece simplesmente, mas aquilo que nos acontece, aquilo que nos afeta.

Isto posto, a informação e o conteúdo que são passados, mas que não nos afetam, são da ordem do saber, ao passo que a experiência é da ordem do aprender, segundo a distinção que já fora feita anteriormente. O afetar-se, todavia, não tem acontecido na educação, aponta Larrosa (2015), pelo fato de que a velocidade, ligada à lógica do “tempo é dinheiro”, impede o “perder tempo” para experienciar, para produzir sentido e cartografar as experiências. Este controle das velocidades, presente nos currículos, que tem como uma das características definir o tempo dedicado a cada conteúdo, teria este efeito de redução das experiências no ambiente da escola.

Além disso, os currículos estariam na ordem do experimento, e não da experiência, posto que buscam a generalidade, replicando condições e efeitos.

Se o experimento é repetível, a experiência é irrepetível, sempre há algo como a primeira vez. Se o experimento é preditível e previsível, a experiência tem sempre uma dimensão de incerteza que não pode ser reduzida. Além disso, posto que não se pode antecipar o resultado, a experiência não é o caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem “pré-ver” nem “pré-dizer”. (LARROSA, 2015, p. 34)

Na perspectiva de um observador do currículo, a cartografia se insere no momento mesmo em que se percebe a inviabilidade de um currículo raiz que se postula como representação do mundo que precisa ser conhecido, objeto de reflexão que precisa se manter uno, ainda que a preço de uma artificialidade metodológica, que busca alcançar os objetivos

que de antemão são postos. Cartografar, portanto, é romper com este bom senso da falsa unidade que subjuga o pensamento. Cartografar é decifrar os acidentes mais do que definir as essências do aprender, entender que à medida que o processo se constitui, ele se torna mais importante que o planejado. E neste processo os objetivos podem não ser alcançados, outros tomam o seu lugar, e já não é possível prever aonde se vai chegar.

O que importa é que esteja atento às estratégias do desejo em qualquer fenômeno da existência humana que se propõe a perscrutar: desde os movimentos sociais, formalizados ou não, as mutações da sensibilidade coletiva, a violência, a delinquência...Até os fantasmas inconscientes e os quadros clínicos de indivíduos, grupos e massas, institucionalizados ou não. Do mesmo modo, pouco importam as referências teóricas do cartógrafo. O que importa é que, para ele, a teoria é sempre cartografia. (ROLNIK, 2011, p. 65).

Portanto, o professor cartógrafo desperta uma espécie de atenção, de *feeling*, a tudo que servir para produzir sentido, refazendo suas entradas, que podem se dar por filmes, conversas, observações variadas, indisciplinas etc.; que fazem com que mude suas rotas constantemente, e que surjam composições diversas. Nesse sentido, se dá a canalização dos fluxos na produção de sentido, em que seu princípio é extramoral, ou seja, para além de uma moral, uma vez que o que interessa é a produção de vida que ali acontece. É preciso, para isso, interpretar os acontecimentos como sujeito da experiência.

Sujeito da experiência é sobretudo um espaço onde têm lugar os acontecimentos. Em qualquer caso, seja como território de passagem, seja como lugar de chegada ou como espaço do acontecer, o sujeito da experiência se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura. Trata-se, porém, de uma passividade anterior à oposição entre ativo e passivo, de uma passividade feita de paixão, de padecimento, de paciência, de atenção, como uma receptividade primeira, como uma disponibilidade fundamental, como uma abertura essencial. (LARROSA, 2015, p. 25)

Neste intuito é preciso perseguir o rizoma e suas linhas de fuga em seu próprio plano de imanência, que ao criar seus problemas devem criativo nas soluções que propõe. Criar é antes de tudo criar os problemas. Assim se faz “uma espécie de tecnologia de reconsideração das significações dominantes” (GUATTARI, 1988, p. 175), que explora os signos que se apresentam no espaço escolar, abrindo mão da reprodução dos conteúdos ditos essenciais, mas produzindo seu sentido, criando soluções para os problemas formulados.

Não se trata de pensar que as significações e as estruturas não farão parte dessas composições, até porque nos propomos a fazer algo ainda inseridos nelas, que estão para o modo cartográfico como linhas de segmentaridade. Mas cartografar aqui diz respeito a priorizar

as linhas de fuga, buscá-las a todo instante, sempre que possível, para que não caiamos na armadilha da qual tentamos fugir, a de reproduzir, sem esquecer que “corre-se sempre o risco de reencontrar nela organizações que reestratificam o conjunto, formações que dão novamente o poder a um significante, atribuições que reconstituem um sujeito” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 26).

A desterritorialização, ainda, pode nos levar a um ponto em que nos percamos, que nos leve a falta de rumo, de carência como aponta Rolnik (2011), e isto implica na falsa impressão de uma necessidade de retornar ao modo representativo. A esta carência o professor-cartógrafo se contrapõe a todo instante, já que apesar da ação política e do agenciamento coletivo de uma educação menor, o risco de retornar ao modo maior de operar é constante.

Que a justiça imanente, a linha contínua, as pontas ou singularidades sejam ativas e criadoras, isso se compreende conforme a maneira como elas se agenciam e, por sua vez, formam máquina. É sempre nas condições coletivas, mas de minoria, nas condições de literatura e de política “menores”, mesmo que cada um de nós tenha de descobrir em si mesmo sua minoria íntima, seu deserto íntimo (levando em conta os perigos da luta minoritária: reterritorializar-se, [...] refazer o poder e a lei, refazer também a “grande literatura”). (DELEUZE; GUATTARI, 1977, p. 125).

Todavia, tendo o rizoma como objeto da cartografia, temos que ele não pode ser posto em estruturas. “O objeto cartográfico é a dissolução da forma e a instauração da velocidade.” (OLIVEIRA; PARAÍSO, 2016, p. 165). Estrutura e forma são princípios do decalque, que nas palavras de Deleuze são “reprodutíveis ao infinito” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 29). Já, a velocidade aqui não é no sentido de limitá-la e defini-la, mas de aceitá-la. Neste sentido, concebemos o currículo dogmático como decalque, e consequente submetido a estes princípios supracitados, que instauram a lógica da reprodução, que consiste em “decalcar algo que se dá já feito, a partir de uma estrutura que sobrecodifica ou de um eixo que suporta. A árvore articula e hierarquiza os decalques, os decalques são como folhas da árvore.” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 30).

Propomos, pois, o currículo como mapa e não decalque, “o mapa é aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente. Ele pode ser rasgado, revertido, adaptar-se a montagens de qualquer natureza, ser preparado por um indivíduo, um grupo, uma formação social.” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 30). Assim concebida, uma educação por rizoma, que nos exige compor mapas, deve ser reinventada a cada novo encontro, como repetição que eleva a última potência e faz manifestar a Diferença, ancorada na experimentação do real que é sempre multiplicidade.

A criação torna-se, mesmo, a gênese do método cartográfico. Método que varia “com cada autor” e “faz parte da obra” (Deleuze; Guattari, 1997b), criador de fluxos de experiências notáveis, de sensibilidades e ações sobre as disposições sensório-motoras e capacidades intelectuais. Linguagem, raciocínio, coordenação, explicação, medição, compreensão, notação, operações, relações simbólicas, geometrias das imagens, acordos e contrastes, sequências infinitas, equivalências, repetições, variações estão em jogo na criação de uma cartografia (Deleuze, 1988, 1999, 2006a; Deleuze; Guattari, 1997b). (OLIVEIRA; PARAÍSO, 2016, p. 165)

Assim, “a cartografia torna-se a própria expressão do percurso” (OLIVEIRA; PARAÍSO, 2016, p. 166), produção de mapa, que não tem valor no objeto produzido, mas no processo mesmo de produção, na passagem. Larrosa (2015) faz uma consideração sobre o radical *per* de experiência, que possui o significado de travessia: “Em nossas línguas há uma bela palavra que tem esse *per* grego de travessia: a palavra *peiratês*, pirata. O sujeito da experiência tem algo desse ser fascinante que se expõe atravessando um espaço indeterminado e perigoso, pondo-se nele à prova e buscando nele sua oportunidade, sua ocasião.” (p. 26); ao qual acrescenta-se o *ex*, de fora. Experimentar ou cartografar, portanto, traz o sentido de traçar a experiência com o fora, aproveitando as oportunidades e ocasiões, pirateando ou roubando. Não nos interessa o saber, a quantidade de conteúdos que podem ser reproduzidos, interessamos sim aprender, interpretar seus signos, experimentar, criar.

Apesar de por vezes alguns autores tratarem a cartografia como método, preferimos pensá-la como experiência, em que o método não é um pressuposto, em que não há o passo-a-passo, ou procedimentos a serem seguidos. Para fazer um mapa, não há princípio ou fim que seja o correto, começa-se por onde há a possibilidade de começar. Como já dito, cartografar “implica alguma coisa que violenta o pensamento, que o tira de seu natural estupor, de suas possibilidades apenas abstratas” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 56), e aí onde o pensamento é violentado erguem-se as linhas que compõem o mapa.

“Devires são indóceis, não sabem respeitar a ordem e o jeito das coisas, nem conformar-se a um modelo de justiça ou de verdade.” (OLIVEIRA; PARAÍSO, 2016, p. 170). Não é possível captar o devir para fazer parte do modelo arbóreo, enxertá-lo nisto é decretar seu fim. O devir que é notável no mapa desacelera até a estagnação quando decalcado. Nesse sentido, ao pensar o currículo como decalque, modelo arborescente, entendemos que a possibilidade de rompimento com a reprodução e com a imagem dogmática não acontece na tentativa de associação do currículo com o devir, posto que são imiscíveis.

E, diante desta força de devir, nos questionamos: quais linhas deste mapa seguir e quais abandonar diante da espontaneidade que os encontros e os signos nos fazem pensar? Justamente para isso não temos respostas, é preciso tatear este espaço háptico, como fora apresentado, até

que se toque algo que valha a pena roubar, que seja relevante para pôr no mapa. Infinitas são as possibilidades de entrada, e assim não há começo ou fim, não há unidade, há dimensões sem número das quais se subtrai a unidade, restando apenas multiplicidade.

Mas o que queremos dizer com roubo? Silvio Gallo (2003), ao falar de um possível autoplágio, afirma-se reconfortado pelo próprio Deleuze “para quem a criação de conceitos é, também, um ato de roubar conceitos dos outros; segundo ele, o roubo é criativo, pois sempre transformamos aquilo que nos apropriamos.” (GALLO, 2003, p. 11). O que tratamos aqui por roubo é o roubo deleuzeano, pelo qual os conceitos se desenvolvem a partir da apropriação de conceitos encontrados no percurso, e por isso sempre variantes. O roubo não é mero plágio que reproduz algo, mas é a criação daquele que se apropria para ir além (DELEUZE; PARNET, 1998). Portanto, trata-se de um encontro que de alguma forma desperta o interesse e o pensamento, como um signo. Que tira o indivíduo de seu estado de inércia e passividade, e que o leva a se apropriar e a criar a partir do encontro. Nunca se apropriar para reter, mas sim para transformar, extrapolar, extrair o que nunca foi extraído.

Evidencia-se que o que se rouba é aquilo que de alguma forma tem valor. Portanto, o roubo depende do encontro com algo notável, que move o pensamento e assim tais encontros se tornam roubos e são sempre criativos. Dito de outro modo, roubar um conceito é produzir um conceito novo. Desse modo, o roubo não se faz possível diante do entendimento do conceito absoluto e universal, conceito como joia em exposição, que deve ser observado e não tocado, contemplado e não manipulado. Não é possível o roubo na doação do conhecimento essencial nos moldes que o currículo propõe. O desejo aqui é justamente roubar o que se entende necessário, e não o que se impõe como necessário. O desejo é tocar, lapidar, transformar algo em outra coisa.

Desse modo, agimos de maneira a permitir que se produzam aprendizagens, que não são determinadas *a priori*, mas que se fazem no percurso, e surgem de formas insuspeitadas.

[...] o esforço de Deleuze é o de pensar conceitualmente o que se passa entre eu e este livro, entre certo espectador e certo filme, entre tal vespa e tal orquídea, entre o que ainda não sou e o que já não sou mais, ou seja, está em jogo um acontecimento que, enquanto potência de existir, não se reduz nem a um termo nem a outro que compõem o encontro, mas arrasta a ambos num devir diferencial. (NASCIMENTO, 2012, p. 135).

Podemos inserir neste contexto o esforço de pensar o que se passa entre o professor e o aluno, entre o professor e o currículo, entre o aluno e a aula, nos mais diversos encontros que acontecem no espaço escolar. E de que forma eles são afetados pelo devir que os arrasta. Para

isso, distinguem-se dois momentos do ensino: o da comunicação, para o qual é preciso conhecer a língua, dados históricos, construir significados etc.; e o momento da expressão, como momento próprio da expressão do sentido.

O sentido-acontecimento, enquanto extra-ser, somente pode ser pensado em uma relação de expressão interior à proposição. Assim, uma série homogênea formada pela identidade da coisa e de seu significado universal subsume sempre ao menos duas séries heterogêneas, as quais, por sua vez, exprimem o sentido não na profundidade identitária do significado, mas em sua *superfície*. Por exemplo, “verde” indica a unidade entre um conceito universal (de cor) e uma impressão ou dado sensível (determinada árvore que observo), mas também, e isso é de fundamental importância, em verde insiste o infinitivo “verdejar” (*LS*, p. 33 [tr: 22]), infinitivo acontecimental, que é expressão do sentido e condição mesma da linguagem. (NASCIMENTO, 2012, p. 136).

Portanto, nos deparamos na educação com uma linguagem que se faz em artigo indefinido e verbos no infinitivo, como expressão de singularidades, de acontecimentos. Assim, promove-se o rompimento com o chamado círculo da proposição também do âmbito da educação, que não se limita a reproduzir conceitos, mas antes deseja produzir seus próprios conceitos, seu próprio sentido.

Postos estes elementos, renunciamos aos modelos que buscam fazer das práticas, cópias. Ainda que não possamos desfazê-los, ao menos de início, não os seguir é subverter a representação. Ao invés das cópias, colocamo-nos ao lado dos simulacros. Enquanto as cópias mantêm com o modelo uma relação intrínseca, necessária, quase ontológica, os simulacros desvirtuam os modelos. Assim sendo, a chamada filosofia da representação, nos termos que já foram expostos, deseja excluir do pensamento os simulacros, inspirando cópias bem fundadas em modelos, que, por sua vez, submetem a diferença à identidade, por meio da semelhança, da analogia e da oposição. “O importante é que valorizar o simulacro ao interpretar Platão é, para ele [Deleuze], uma das maneiras de formular o projeto geral de pensar a diferença nela mesma” (MACHADO, 2009, p. 49).

Traçado o objetivo inicial de combater a imagem dogmática do pensamento, que entendemos estar manifesta no currículo que se impõe como modelo, temos o intuito de instaurar uma nova imagem do pensamento, ou ainda, um pensamento sem imagem. Considerando, ainda, o rizoma e a cartografia como modos de lidar com esta nova imagem, eles constituem-se também como meios para concretização do objetivo ora posto.

O movimento que delineamos ao longo desta pesquisa também pode ser considerado um “simulacro, imagem sem semelhança” (DELEUZE, 1974, p. 263). Pois bem, é necessário entender a potência positiva do simulacro, posta por Deleuze. Abrir espaço para o simulacro,

significa não mais rejeitar imagens por não estarem bem fundadas, mas aceitar a multiplicidade das imagens sem creditar a elas essências e fundamentos, de modo a constituírem-se, elas mesmas, coisas a serem pensadas em sua diferença, e não por se reportar às ideias às quais elas se submetem. “O fundamental de sua estratégia antiplatônica de glorificação dos simulacros é abolir as noções de original e derivado.” (MACHADO, 2009, p. 48). Ou, nas palavras de Foucault (2015, p. 242): “Para subverter o platonismo é inútil, portanto, restituir os direitos da aparência, lhe dar solidez e sentido, aproximá-la das formas essenciais, dando-lhe como vértebra o conceitos [...] deixemos entrar todos esses astuciosos que simulam e gritam à porta.”

A respeito do modelo representacional, “julga-se que o modelo goze de uma identidade originária superior” (DELEUZE, 2006, p. 184). Espaço este que os currículos ocupam na Educação, quando postos, como aponta Silva (2010), como documentos de identidade. O currículo em ação costumeiramente ocupa este lugar da cópia, constituindo-se como ícone quando reproduz os fundamentos postos pelo modelo, uma vez que na cópia é possível identificar facilmente as exigências do modelo. Quando o currículo em ação rompe com este fundamento e permite-se criar, por meio da instauração de uma prática sem imagem, falamos de simulacro. O modelo ocupa o lugar de regulador, para analisar boas e más práticas, por critérios de semelhanças, aceitando como pretendente o ícone e rejeitando o simulacro. Assim, o simulacro, que não é mera cópia da cópia, é uma imagem “destituída de semelhança; ou, antes, contrariamente ao ícone, ele colocou a semelhança no exterior e vive de diferença.” (DELEUZE, 2006, p. 186), e por sua vez, não se subjeta à uma comparação com o modelo.

Buscamos pensar a educação fora da quádrupla raiz, e neste agenciamento abrir espaço para o simulacro. Aquele que abre as portas ao simulacro “pode legitimamente dizer que ele próprio é encarregado da forma superior de tudo o que é, como o poeta” (DELEUZE, 2006, p. 107). Tal deve ser o poder do professor em sala de aula, o do poeta, que não escreve por analogias ou metáforas, mas que compõe, já que, como diria o poeta, “Tudo que não invento é falso.” (BARROS, 1996, p. 67).

Assim, um currículo em ação, para além de modelos pré-estabelecidos, encontra seu conteúdo na própria experiência da sala de aula, real e concreta. “Toda semelhança tendo sido abolida, sem que se possa, por conseguinte, indicar a existência de um original e de uma cópia. É nesta direção que é preciso procurar as condições não mais da experiência possível, mas da experiência real (seleção, repetição, etc.).” (DELEUZE, 2006, p. 109).

Cartografar não é representar, mas fazer o simulacro, já que “No simulacro não há mais representações” (SILVA, 2010, p. 32). Opera-se na ordem das experiências, conectando signos, neste movimento de fazer o pensamento pensar. Portanto, o “simulacro é o sistema em que o

diferente se refere ao diferente por meio da própria diferença. Tais sistemas são intensivos.” (DELEUZE, 2006, p. 384).

É preciso esclarecer que Deleuze diferencia aqui os encontros que ele chama de “extensivos” daqueles encontros ditos “intensivos”. Os primeiros correspondem às nossas necessidades corriqueiras, gerais, à nossa organização do dia a dia; eles estão ligados a um senso comum sem dúvida necessário para a continuidade da vida. Mas Deleuze, e aí está a marca de seu pensamento, chama atenção para os encontros ditos intensivos, encontros que nos fazem sentir a complexidade em nós, que arrastam nosso pensamento, nosso raciocínio e nossa linguagem a seu fora. (NASCIMENTO, 2015, p. 207)

Logo, temos que os simulacros gozam de independência em relação ao modelo, e por isso são variáveis nas imagens que formam, conectando o fora e o pensamento de modo a serem criados em uma experiência real. São como nuvens que carecem de serem decifradas (DELEUZE, 1974), assim como a inconstância do espaço escolar carece também de ser decifrada para mover a prática docente, já que deixa de ser a de ensinar, para ser a do emitir e decifrar signos. “A aprendizagem não se submete a seus resultados, mas faz bifurcar a cognição, mantendo acessível seu funcionamento divergente. Aprender é, então, fazer a cognição diferenciar-se permanentemente de si mesma, engendrando, a partir daí, novos mundos.” (KASTRUP, 2005, p. 1282). O que implica, por sua vez, em um forte embate com o pedagogo curricularizado, que ainda necessita das garantias e dos modelos, e teme a falta de um porto seguro, ou de um direcionamento:

Política que implica a ultrapassagem de nossa atitude recognitiva e que exige uma luta permanente contra o cognitivista que insiste em se instalar em nós. No campo da invenção, nada está garantido. Nada é desde sempre nem para sempre. Também não há um método único nem receitas infalíveis. O desafio não é capturar a atenção do aluno para que ele aprenda, mas promover nosso próprio aprendizado da atenção às forças do presente, que trazem o novo em seu caráter disruptivo. Pois ensinar é, em grande parte, compartilhar experiências de problematização. (KASTRUP, 2005, p. 1287)

Desenvolvidos alguns conceitos até aqui, e tendo-os relacionado ao conceito de currículo, cabe-nos retomar a ideia que colocamos de início: a de uma educação menor. Destacamos três condições de uma minoração: a desterritorialização, o agenciamento coletivo, e a ênfase política. Assim, é momento de retomarmos estas condições para delinearmos a proposta para uma educação menor.

Começemos, pois, pela condição política, como a mais evidente. Ao falarmos desta condição, falamos da substituição do privado pelo público, que se traduz nas relações entre os indivíduos e seus atos cotidianos. Cada ato, por sua vez, se torna “necessário, indispensável,

aumentado no microscópio, na medida em que outra história se agita nele.” (DELEUZE; GUATTARI, 1977, p. 26). Portanto, ao falarmos da ramificação política de uma educação menor, não é de uma esfera macro, de política no sentido de concebê-la como ciência de governar, nem mesmo pautar os atos individuais no contexto macro de política; trata-se de conceber que uma educação menor tem a ver com o povo, como fruto dos atos de indivíduos que se relacionam. Assim, efetiva-se esta condição no movimento mesmo de pensarmos uma educação menor que combate um modelo hegemônico, dito maior.

A segunda condição se dá como desdobramento da primeira, posto que “Toda singularização será, ao mesmo tempo, singularização coletiva.” (GALLO, 2002, p. 176). Esta minoria que faz acontecer a educação menor, o faz como forma de agenciamento coletivo, como produção de enunciados, em que “o enunciado é o produto de um agenciamento, sempre coletivo, que põe em jogo, em nós e fora de nós, as populações, as multiplicidades, os territórios, os devires, os afetos, os acontecimentos.” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 65). Isto se dá como produção de consciência minoritária, como aceitação de um devir minoritário que implica em uma constante revolução.

O valor do agenciamento coletivo não se dá pela ação do professor, deste ou daquele mestre ou referencial teórico. “O viés coletivo, como destacado pelos filósofos franceses, perpassa então pelo desaparecimento do autor, naquilo que sua autoria destoa de tudo que é posto como qualidade do ‘autoral’, pois uma tal menoridade literária deve sobretudo agenciar outras vozes e por elas ser atravessada.” (ROSA, 2016, p. 689). No deslocamento proposto de educação menor estas outras vozes ressoam a produzir sua própria cartografia, sem estar condicionada a este ou aquele autor, filósofo, pedagogo, educador...

Isso exige mais do que aplicar e reproduzir currículo, ou material didático, é preciso estar aberto e atento às composições, às linhas de fuga que se dão no espaço da sala de aula como lugar propício para os agenciamentos coletivos e a enunciação que esta consciência minoritária promove. “Logo, qual o maior êxito da relação pedagógica senão, no encontro professor-aluno, fazer das coisas signos, fazer delas viagens por outros mundos, por outras paisagens, senão acolher e perscrutar as clandestinas conexões que nosso encontro com algo venha a tecer?” (NASCIMENTO, 2015, p. 210).

Por fim, retomamos a condição primeira de uma minoração, enfatizando que operar por um modo menor é desterritorializar. A desterritorialização do currículo passa pelo aprender sem ensinar. Assim, a características do currículo que chamamos de pressuposto da ensinabilidade, o qual compreende que a uma forma de ensinar corresponda uma forma de aprender, deixa de

estar presente nessa condição. Em uma educação menor é preciso aprender a lidar com o caos que é o pensamento, em suas infinitas possibilidades.

A educação menor tem a ver com desterritorialização que passe por uma espécie de desorganização, de susto, por linhas de fuga. Não fugir, mas fazer fugir. Isto aponta para uma não saída ou talvez uma saída paradoxal, porque não é única, nem pode ser capturada, copiada, reproduzida. É talvez uma saída que leva a entrar novamente no mesmo lugar, que daí já não é mais o mesmo. (GRUPO TRANSVERSAL, 2015, p. 24).

Tendo em vista que:

A linha de fuga é uma *desterritorialização*. Os franceses não sabem bem o que é isso. É claro que eles fogem como todo mundo, mas eles pensam que fugir é sair do mundo, místico ou arte, ou então alguma coisa covarde, porque se escapa dos engajamentos e das responsabilidades. Fugir não é renunciar às ações, nada mais ativo que uma fuga. É o contrário do imaginário. É também fazer fugir, não necessariamente os outros, mas fazer alguma coisa fugir, fazer um sistema vazar* como se fura um cano. (DELEUZE & PARNET, 1998. p.47).

Apontamos a cartografia, a sala de aula como espaço de produção de signos, a valorização do aluno como sujeito de experiência e a produção de sentido como composição para uma desterritorialização da educação. Isto efetiva um modo de um estrangeiro lidar com o currículo, sem domínio sobre ele, de modo a experimentar, buscar possibilidades de fuga, que por sua vez rompam com o modo dogmático, e leve a busca de uma nova imagem do pensamento.

“Kafka carrega a linguagem de tensores, perverte a sintaxe, cria uma ‘língua intensiva’, um ‘uso intensivo’ do alemão, transforma-a em uma língua em experimentação.” (GRUPO TRANSVERSAL, 2015, p. 19). A intensividade das relações se torna importante também para a educação menor: “Aprender, portanto, passa sempre por uma espécie de devir-Kafka ou de ‘minoridade’, isto é, passa pelos signos de coletividades que nos tomam por ocasião de nossos encontros intensivos com as coisas.” (NASCIMENTO, 2015, p. 217).

O destino das relações disparadas num encontro intensivo – apesar de requerer de seus partícipes certa abertura ou acolhimento – não depende de qualquer vontade soberana nem está subordinado a algum traçado prévio. Por um lado, porque não começamos efetivamente a pensar graças a um gesto de boa-vontade ou amor pelo saber. Ao contrário, como veremos, o pensamento somente entra em movimento quando impulsionado por estranhos signos que nos assaltam, que nos forçam a pensá-los. Por outro lado, porque a aprendizagem, nesta perspectiva, é o exercício mesmo da despersonificação, é o desenvolvimento ou a formação dos entes e de seus saberes como transitoriedades, é, enfim, a suspeita do tempo, de sua “verdade” “essencial”. (NASCIMENTO, 2015, p. 203).

Portanto, entendemos que a solução para os problemas inerentes a uma imagem dogmática do pensamento que predomina nos currículos não consiste em propor outro currículo, pois curricularizar é já representar. A clínica se consolida com a reafirmação das condições que propiciam uma educação menor, sobretudo por meio da desterritorialização, que se efetiva nos meios que ao longo desta pesquisa foram expostos.

CONCLUSÃO

Pensar uma educação menor implica na manifestação de um inconformismo com os rumos da educação e a necessidade de ampliar suas possibilidades para aqueles que pelo modo vigente não são afetados. Pensar uma opção, uma estratégia que nos tire da zona confortável da reprodução, e nos lance mais um desafio para além daqueles que a educação já conhece e enfrenta, que é o de criar o pensar no pensamento, não nos moldes definidos por qualquer documento, mas que cresça espontaneamente nos encontros diversos que a vida nos possibilita.

Os discursos curriculares privilegiam o mesmo, submetendo a diferença à identidade, estriando o espaço da diferença e do diferente, da criação e do sentido. A isso combatemos, buscando linhas de fuga por meio do currículo em ação, linhas que acontecem de modo rizomático, e nos possibilitam muito mais do que transmitir conteúdos e avaliar sua retenção. A percepção de que os signos se fazem presentes no âmbito escolar e reconhecer neles a potência para tirar o ensino de seu estado de besteira, por mais óbvio que possa parecer, precisa ser dita e precisa ser enfrentada.

Assim, a valorização do aprender frente ao saber, por mais que não se saiba como se aprende, é possível pela cartografia que move a linha de chegada, ao passo que constrói o próprio caminho, com os desvios que permitimos e nos fazem encontrar os tesouros que nem desconfiávamos existirem.

O acontecimento-sentido que desterritorializa os significados postos, as soluções prontas, e que exige outra postura, outro modo de pensar e agir frente às singularidades que nos interpelam, confronta os pressupostos da ensinabilidade e a necessidade de pôr perguntas como: “o que todos os alunos deveriam saber ao deixar a escola?”. A nós é mais importante dar vazão ao fluxos e com eles tecer um novo mapa.

Já não é o método ou o conteúdo que deve ser transformado, mas o fundamento mesmo, o princípio de que aprender subentende algo ensinado, e que ensinar, por sua vez, pressupõe o método e a seleção dos conteúdos. Trata-se de subverter uma imagem de pensamento calcada no bom senso e no senso comum, quando o pensamento, e o aprender, têm em seu princípio a diferença e o paradoxo.

Mais do que mudar os currículos no papel, ou qualquer parte dele que seja, é preciso outra prática docente, esta que sempre foi lugar privilegiado de resistência e de combate ao que é imposto, e da mesma forma o é quanto à imagem dogmática do pensamento que impõe uma educação maior. A partir do momento que problematizamos, lançamo-nos a engendrar soluções.

E, assim, entendemos o papel do professor acima dos currículos, subvertendo a ordem por ora imposta, o que nos permite não seguir o caminho que fora determinado.

Sem jamais esquecer o risco da captura, não queremos impor uma outra forma ou um outro método que assuma o lugar do anterior, submetendo-o assim ao bom senso, como caminho a ser seguido. O que propomos é outra possibilidade, mas que não é a única, nem pretende ser a melhor. Não se trata de dogmas, porque não cremos em uma educação que se faça por dogmas. Para nós educar “parece ser produzir cotidianamente o presente, para possibilitar o futuro.” (GALLO, 2002, p. 170), sem a pretensão de que a vida caiba em projetos, de que currículos determinem o futuro, sem saber de quais futuros falamos. Rancière, ao falar da proposta de Jacotot, afirma: “Pois se trata de ousar se aventurar, e não de aprender mais ou menos bem, ou mais ou menos rápido. O ‘método Jacotot’ não é melhor, é diferente.” (2002, p. 38). À tantas outras possibilidades juntamos a nossa, que não é nem melhor nem pior, mas diferente, fazendo uso da disjunção inclusiva, do *e*, às quais se somarão outras, sem dúvida.

É importante destacar que para a desterritorialização do currículo antes é preciso entender que fazer educação é mais da ordem da experimentação do que dos planejamentos. E que, portanto, o aluno se manifesta como este sujeito da experiência, que ao interpretá-la confere-lhe sentido. Assim, aprender não é fruto da transmissão, e não pode ser mensurado de forma única, o aprendizado manifesta-se como multiplicidade.

Conceber o aprendizado como multiplicidade, por sua vez, nos leva a entender que não é o currículo que determina o aprender, mas ao contrário, que um currículo desterritorializado move-se pelo aprender. Abandonamos o pressuposto da ensinabilidade, e passamos a compreender o ensinar como virtualidade, ou seja, segundo os modos de aprender.

Este jogo de experimentações nos faz compor novos currículos a medida dos acontecimentos, e o modo de ser destes currículos é sempre rizomático. Portanto, concluímos que uma educação menor se atualiza na desterritorialização dos currículos, que nos lança a compor currículos como mapas, que não podem ser reproduzidos, mas precisam ser reinventados a cada experiência, e em suas infinitas possibilidades.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Ovídio de. O fora e o signo. **O que nos faz pensar**, n.22, novembro de 2007
- APPLE, Michael W. A Política do Conhecimento Oficial. In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu. **Currículo, Cultura e Sociedade**. 7. Ed. São Paulo: Cortez. 2002.
- APPLE, Michael. **Ideologia e Currículo**. Brasília: Editora Brasiliense, 1982.
- Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação e Associação Brasileira de Currículo (2015). *Ofício nº 01/2015/GR*. Rio de Janeiro.
- BARROS, Manoel de. **Livro Sobre Nada**. Rio de Janeiro: Editora Record, 1996.
- BIANCHI, José João Pinhanços de. **A Educação e o Tempo**: três ensaios sobre a história do currículo escolar. Piracicaba: Editora UNIMEP, 2001.
- BIANCO, Giuseppe. Gilles Deleuze Educador: Sobre a Pedagogia do Conceito. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.27, n.2, p. 179-203, jul-dez.2002.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude; DA SILVA, C. Perdigão Gomes. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 1975.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site.pdf. Acesso em: 07 de out. 2018.
- CAFFAGNI, Lou Guimarães Leão. **Entre Deleuze, Guattari e o currículo: uma cartografia conceitual (2000-2015)**. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2017.
- CARDOSO JUNIOR, Hélio Rebello. **Pragmática Menor em Gilles Deleuze**. São Paulo: Editora Unesp, 2011.
- CARVALHO, Janete Magalhães. Desejo e Currículos e Deleuze e Guattari e.. **Currículo sem Fronteiras**, v. 16, n. 3, p. 440-454, 2016.
- CORAZZA, Sandra Mara. Noologia do Currículo: Vagamundo, o problemático, e Assentado, o resolvido. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.27, n.2, p. 131-142, jul-dez.2002.
- CORAZZA, Sandra Mara. **O que é que quer um Currículo?:** Pesquisas pós-críticas em Educação. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.
- DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.
- DELEUZE, Gilles. **Crítica e Clínica**. Tradução de Peter Pal Pelbart. São Paulo: Ed. 34, 1997.
- DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. Tradução: Luiz B. L. Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

DELEUZE, Gilles. **Lógica do sentido**. São Paulo: Perspectiva, 1974.

DELEUZE, Gilles. **Nietzsche e a Filosofia**. Tradução: Ruth Joffily Dias e Edmundo Fernandes Dias. Rio de Janeiro: Editora Rio, 1976

DELEUZE, Gilles. **Proust e os Signos**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1987.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Kafka: Por uma literatura menor**. Tradução: Júlio Castañon Guimarães. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1977

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs, vol. 1**. São Paulo: Ed. 34, 2011.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs, vol. 2**. São Paulo: Ed. 34, 1995.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs, vol. 5**. São Paulo: Ed. 34, 1997.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. Trad. Eloisa Araújo Ribeiro, São Paulo: Escuta, 1998.

DEWEY, John. **A Escola e a Sociedade e A Criança e o Currículo**. Lisboa: Relógio D'água, 2002.

ELIAS, Carime Rossi; AXT, Margarete. Quando Aprender é Perder Tempo... Compondo Relações entre Linguagem, Aprendizagem e Sentido. **Psicologia & Sociedade**; São Paulo, SP. Vol. 16, n. 3, p. 17-28, set/dez.2004.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Currículo-docência-menor e pesquisas com os cotidianos escolares: sobre possibilidades de escapes frente aos mecanismos de controle do Estado. **Quaestio**, Sorocaba, SP, v. 19, n. 3, p. 529-546, dez. 2017.

FOUCAULT, Michel. *Theatrum Philosophicum*. In: FOUCAULT, Michel. **Ditos e Escritos II: Arqueologia das Ciências e História dos Sistemas de Pensamento**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.

GALLO, Sílvia. O que é filosofia da educação? Anotações a partir de Deleuze e Guattari. **Perspectiva**, v. 18, n. 34, p. 49-68, 2000.

GALLO, Sílvia. **Deleuze & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

GALLO, Sílvia. **Conhecimento, transversalidade e currículo**. Reunião anual da ANPED, v. 24, p. 97, 1995.

GALLO, Sílvia. **Currículo (Entre) imagens e saberes**. In: Congresso Internacional de Educação, 5. Painel. São Leopoldo: Unisinos, 2007.

GALLO, Sílvia. Educação menor: produção de heterotopias no espaço escolar. In: GRUPO TRANSVERSAL. **Educação menor : conceitos e experimentações**. 2. ed. Curitiba : Appris, 2015.

GALLO, Sílvia. Em torno de uma educação menor. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.27, n.2, p. 169-178, jul-dez.2002.

GAUTHIER, Clermont. Esquizoanálise do Currículo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.27, n.2, p. 143-155, jul-dez.2002.

GELAMO, Rodrigo Pelloso. Pensar sem pressupostos: condição para problematizar o ensino da filosofia. **Pro-Posições**, v. 19, n. 3 (57) - set./dez. 2008

GOODSON, Ivor F. La construcción social del currículum: posibilidades y ámbitos de investigación de la historia del currículum. **Revista de educación**, n. 295, p. 7-37, 1991.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: Teoria e História**. Tradução: Hamilton Francischetti. 14 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

GRUPO TRANSVERSAL. Uma educação menor. In: GRUPO TRANSVERSAL. **Educação menor : conceitos e experimentações**. 2. ed. Curitiba: Appris, 2015.

GUATTARI, F. **O inconsciente maquínico**. Campinas: Papirus, 1988.

HWU, Wen-Song. **Toward Understanding Post-Structuralism and Curriculum**. 1993.

KASTRUP, Virgínia. Políticas cognitivas na formação do professor e o problema do devir-mestre. **Educ. Soc.**, Campinas , v. 26, n. 93, p. 1273-1288, Dec. 2005 .

KLIEBARD, Herbert M. **Os princípios de Tyler**. Currículo sem Fronteiras, v.11, n.2, pp.23-35, Jul/Dez 2011.

KOHAN, Walter. Entre Deleuze e a Vocação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.27, n.2, p. 123-130, jul-dez.2002.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. Autêntica, 2015.

LOPES, Alice Casemiro; MACEDO, Elizabeth. The Curriculum Field in Brazil in the 1990s. In: PINAR, William F. **International handbook of curriculum research**. Routledge, 2013, p. 185-204.

Lopes, Luiz Manoel. **A teoria do sentido em Deleuze**. Tese (doutorado em Filosofia). São Carlos: UFSCar, 2006.

MACHADO, Roberto. **Deleuze, a arte e a filosofia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2009.

MARANTES, Bernardete Oliveira. Notas Sobre o Conceito de Imagem do Pensamento de Deleuze em *Proust e os Signos*. **Kínesis**, Marília, Vol. III, nº 06, p. 107-122, Dezembro 2011.

MAURICIO, Eduardo; MANGUEIRA, Mauricio. Imagens do pensamento em Gilles Deleuze: representação e criação. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 23 – n. 2, p. 291-304, Maio/Ago. 2011

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. **Currículos e Programas no Brasil**. 18 ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

NASCIMENTO, Roberto Duarte Santana. **A teoria dos signos na filosofia de Gilles Deleuze: focos de elaboração semiótica em 'Proust e os Signos', 'Lógica do Sentido' e 'O Anti-**

Édipo'. Dissertação (mestrado em Filosofia). Universidade Estadual de Campinas Campinas, SP, 2007.

NASCIMENTO, Roberto Duarte Santana. **Teoria dos signos no pensamento de Gilles Deleuze**. Tese (doutorado em Filosofia). Universidade Estadual de Campinas Campinas, SP, 2012.

NASCIMENTO, Roberto Duarte Santana. Aprendizagem como abertura intensiva para as relações do fora que nos forçam a pensar. In: GRUPO TRANSVERSAL. **Educação menor : conceitos e experimentações**. 2. ed. Curitiba : Appris, 2015.

OLIVEIRA, T. R. M.; PARAÍSO, M. A. Mapas, dança, desenhos: a cartografia como método de pesquisa em educação. **Pro-Posições**, v. 23, n. 3, p. 159-178, 11 jan. 2016.

ORLANDI, Luiz Benedito. A Filosofia de Deleuze. In: PECORARO, Rosana. **Os Filósofos: clássicos da filosofia**, São Paulo: Editora Vozes, 2009. P. 2-32.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Pesquisas Pós-Críticas Em Educação No Brasil: Esboço De Um Mapa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 122, p. 283-303, maio/ago. 2004

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (orgs). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

PINAR, William F. **What is curriculum theory?**. Routledge, 2004.

PINAR, William F. et al. **Understanding curriculum: An introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses**. Peter Lang, 1995.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Autêntica, 2002.

RIOS, Guillermo. A Captura da Diferença nos espaços escolares: um olhar deleuziano. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.27, n.2, p. 111-122, jul-dez.2002.

ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2011.

ROSA, Francis Mary Soares Correia da. A literatura menor em Deleuze e Guattari: por uma educação menor. **Educação**, Santa Maria, v. 41, n. 3, set./dez. 2016.

ROY, Kaustuv. Gradientes de Intesidade: o espaço háptico deleuziano e os três" erres" do currículo. **Educação & Realidade**, v. 27, n. 2, 2002.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. Tradução: Ernani F. Da Rosa. 3 ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000

SÃO PAULO (2019). Currículo Paulista. São Paulo

SCHOLLHAMMER, Karl Erik. As práticas de uma língua menor: reflexões sobre um tema de Deleuze e Guattari. **IPOTESI-REVISTA DE ESTUDOS LITERÁRIOS**, v. 5, n. 2, p. 59-70, 2001.

SCHÖPKE, Regina. **Por uma filosofia da diferença: Gilles Deleuze, o pensador nômade**. Rio de Janeiro: Contraponto editora, 2004.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOUZA, Alice Moraes Rego de Base Nacional Comum para quê/quem? : uma cartografia de conflitos discursivos na produção de um currículo oficial / Alice Moraes Rego de Souza ; Del Carmen Daher, orientadora. Niterói, 2019.

TADEU, Tomaz. A arte do encontro e da composição: Spinoza + Currículo + Deleuze. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.27, n.2, p. 111-122, jul-dez.2002.

TYLER, Ralph W. **Basic principles of curriculum and instruction**. University of Chicago press, 2013.

VASCONCELLOS, Jorge. A Filosofia E Seus Intercessores: Deleuze e a Não-Filosofia. **Educação e sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 93, p. 1217-1227, Set./Dez. 2005.

YOUNG, Michael. Teoria Do Currículo: O Que É E Por Que É Importante. **Cadernos de Pesquisa** v.44 n.151 p.190-202 jan./mar. 2014.

ZOURABICHVILI, François. Deleuze e a questão da literaridade. **Educ. Soc.**, Campinas , v. 26, n. 93, p. 1309-1321, Dec. 2005 .

ZOURABICHVILI, François. **Deleuze: Uma Filosofia do Acontecimento**. São Paulo: Editora 34. 2016.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

AMORIM, Antonio Carlos Rodrigues. Nos limiares de pensar o mundo como representação. **Pro-posições**, v. 17, n. 1, p. 177-194, 2006.

CORAZZA, Sandra Mara. Currículos alternativos/oficiais: o (s) risco (s) do hibridismo. **Revista Brasileira de Educação**, n. 17, p. 100-114, 2001.

CORAZZA, Sandra Mara. Diferença pura de um pós-currículo. **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, p. 103-114, 2002.

DAIGNAULT, Jacques; MASNY, Diana. A conversation with Jacques Daignault. **Policy Futures in Education**, v. 9, n. 4, p. 528-539, 2011.

DAIGNAULT, Jacques. Pedagogy and Deleuze's concept of the virtual: An illustration of a "machine à détonner" in the analysis of free software. In: **Nomadic Education**. Brill Sense, 2008. p. 43-60.

GAUTHIER, Clermont. Esquizoanálise do currículo. **Educação & Realidade**, v. 27, n. 2, 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e cultura: uma visão pós-estruturalista. **Cadernos de Pedagogia**, v. 2, 1997.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Identidade e diferença: impertinências. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 79, p. 65-66, 2002.

VEIGA-NETO, Alfredo; ORLANDI, Luiz B. Lacerda; RAGO, Margareth. Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzschianas. **Rio de Janeiro: DP&A**, p. 13-34, 2002.

VEIGA-NETO, Alfredo. O currículo e seus três adversários: os funcionários da verdade, os técnicos do desejo, o fascismo. **In: VEIGA-NETO, Alfredo; RAGO, Margareth. Para uma vida não-fascista**. Autêntica, 2017.