

O QUE PODE UM CURRÍCULO RIZOMÁTICO?

Igor Alexandre de Carvalho Santos¹
Instituto Federal da Bahia

Resumo

O presente texto pretende abordar as potencialidades do currículo rizomático sem, contudo, obturar sua capacidade criativa e intempestiva. Arriscamos alguns desdobramentos a partir dos princípios rizomáticos e seus deslocamentos e transduções para o campo curricular. Ademais, vislumbramos a materialização da resistência e fabulação que se manifesta em atos de currículo rizomáticos como contraefetuações aos poderes e saberes que pretendem exercer formas de controle.

Palavras-chave: currículo rizomático; atos de currículo rizomáticos; resistência.

¹ Graduado em filosofia. Mestre e doutor em Educação. E-mail: igor.ifilosofia2012@gmail.com

WHAT CAN A RHIZOMATIC CURRICULUM?

Abstract

The present text intends to address the potentialities of the rhizomatic curriculum without, however, filling its creative and untimely capacity. We risk some unfolding from the rhizomatic principles and their displacements and transductions to the curricular field. In addition, we envisage the materialization of resistance and fabulation manifested in rhizomatic acts of curriculum as counterfetuações to the powers and knowledge that intend to exert forms of control.

Keywords: rhizomatic curriculum; acts of rhizomatic curriculum; resistance.

¿QUÉ PUEDE UN CURRÍCULO RIZOMÁTICO?

Resumen

El presente texto pretende abordar las potencialidades del currículo rizomático, pero sin obturar su capacidad creativa e intempestiva. Arriesgamos algunos desdoblamientos a partir de los principios rizomáticos y sus desplazamientos y transducciones hacia el campo curricular. Además, vislumbramos la materialización de la resistencia y la fabulación que se manifiesta en actos de currículo rizomáticos como contraefetuciones a los poderes y saberes que pretenden ejercer formas de control.

Palabras-clave: Currículo rizomático. Actos de currículo rizomáticos. Resistencia.

COMEÇANDO...PELO MEIO

Será possível tratar sobre algo de novo naquilo que se refere às *res curriculum*, isto é, as coisas do currículo? Haverá a pretensão de forjar uma nova teoria curricular que possa sanar os problemas pedagógicos? Deleuze (1992) afirmava haver uma espécie de satisfação ao decepcionar... As teorizações referentes ao currículo rizomático aqui expostas não querem servir de modelo para panaceias educacionais. Nada de projetos salvacionistas nutridos por otimismo pedagógico, tampouco um niilismo eivado de visões incrédulas e que entoam marchas fúnebres. Não são essas as animações deste texto. Ao contrário o que pretendemos é abordar as potencialidades do currículo rizomático sem, contudo, obturar sua capacidade criativa e intempestiva.

Curricularmente, quanto mais nos aprofundamos nas disciplinas (nos galhos das árvores), mais árduo fica perceber a ideia de conjunto (a árvore inteira), ou seja, que as partes fazem parte de um todo. Tradicionalmente, essa foi e é (em alguns casos) a concepção de currículo a qual fomos/somos submetidos. Diante disso, o movimento de recuperação da totalidade dos saberes de forma articulada se torna extremamente custoso.

MAS AFINAL, O QUE PODE UM CURRÍCULO RIZOMÁTICO?

Não há a intenção de analisar e descrever todo o *modus operandi* da expressividade curricular rizomática. O motivo passa pela própria *natureza irrepitível* deste conceito e da impossibilidade derivada dos seus princípios. O cartógrafo traça os seus mapas, porém estes mapas poderiam ser outros, pois o currículo rizomático, como platô expressa sua potência de afetar e de ser afetado.

O termo rizoma, advindo da botânica, é um caule radiforme fasciculado que cresce e se ramifica horizontalmente de maneira subterrânea nos substratos. Estes bulbos contêm a riqueza em reservar nutrientes que formam tubérculos. Além disso, o rizoma se caracteriza pela capacidade de emitir novos

ramos. O rizoma pode ser encontrado nas gramíneas, em algumas plantas ornamentais, em algumas flores e em alguns vegetais.

Ao invés da metáfora da árvore², podemos pensar o currículo rizomático através dos devires e relações dos saberes a partir da imagem do rizoma, ou seja, como raízes gramíneas acentradas, engalfinhadas, não hierarquizadas que são retroalimentadas pelas múltiplas conexões transversais e caóticas.

Antes de adentrar, de maneira detida, nos princípios do rizoma, alerto que as argumentações referentes aos princípios abaixo podem criar *inter* e *intra* ressonâncias pela natureza complexa do rizoma e *transversalizar* uns entre os outros. Ademais, a sequência escolhida não pretende fundar uma hierarquia, contudo seguir a série sugerida por Deleuze e Guattari no livro *Mil platôs*. Além disso, os princípios ordenados sobrevêm daquilo que é inevitável na linguagem: a sucessão discursiva.

PRINCÍPIO DA CONEXÃO

O currículo arbóreo disciplinar é estruturado a partir de cadeias causais e ordenamentos pré-determinados que regem a lógica das práticas de ensino e da aprendizagem de forma eminentemente linear. A estrutura arborecente de organização dos saberes constitui taxionomias e classificações encontradas nas ciências que determinam verdades e teorias e que fundam hierarquizações. Elas legitimam conhecimentos ao reforçarem subordinações hierárquicas, fazendo com que determinadas disciplinas sejam consideradas corretas e mais importantes em oposição a outras que são vistas como ilegítimas, sem precisão e até mesmo errôneas.

2 René Descartes, (1596-1650) um dos maiores expoentes da Modernidade, erigiu uma imagem para o conjunto dos conhecimentos: a árvore dos saberes. Segundo o filósofo e matemático francês essa analogia aponta as raízes da árvore como pensamento metafísico, o tronco seria a física e os galhos seriam as disciplinas científicas. A árvore, em sua totalidade, consistiria na própria filosofia.

O problema ocorre quando se dá uma anterioridade firmada a esses percursos, corroborando com a ideia de sequencialidade e prescrição. Soma-se a isso, a crença em um finalismo unilateral do currículo e da educação. Queiramos ou não essa é a base de grande parte das organizações curriculares: a concatenação dos assuntos e as dependências das disciplinas que têm outras como pré-requisito. Ademais, há um *ethos* infundido nas práticas educacionais que legitima certas disciplinas em detrimento de outras e que, desta forma, justifica o fracasso escolar.

Entretanto, para não cairmos em paranoias e devaneios crassos arredados a generalizações, evitaremos exigir a abolição das ordens preestabelecidas nas ementas curriculares, até porque seria impossível. Contudo, a aceitação da padronização de prescrições para campos do saber com desenvolvimentos epistemológicos e políticos distintos acarreta limitações, bem como imposições perigosas que impossibilitam o pensamento da diferença e da criatividade, isto é, do pensamento rizomático.

São, portanto, as conexões transversais que possibilitam que “qualquer ponto do rizoma pode ser conectado a qualquer outro” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 22) sem nenhum tronco ou centro epistêmico para pré-determinar os caminhos a serem percorridos. O currículo rizomático prolifera e se ramifica através de múltiplas conexões sem nenhuma ordem, subordinação ou progressão. Feito de traçados súbitos, cortes e retomadas adversas, ele se mapeia com a efetuação de conexões nunca antes feitas, já que não prescinde de nenhum modelo apriorístico ou ente metafísico primordial.

Em detrimento do currículo disciplinar arborescente, o currículo rizomático pulveriza as hierarquias, se desterritorializa de centros de saber e resiste às práticas de poder. Por este viés podemos compreender as conexões transversais, pois “um rizoma não começa nem conclui ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, *intermezzo*” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p.48). Isto é, sem pontos de partida ou fins preestabelecidos.

É importante ressaltar, também, que o princípio conectivo rizomático não elimina a capacidade de desconectar elementos e saberes que sejam

previamente estabelecidos. Tal síntese disjuntiva nos mostra que determinadas relações são, na verdade, mistos mal analisados. Conexões vistas como ‘dadas’ além de serem impossíveis ontologicamente, no sentido de que sempre estiveram juntas são, na verdade, fabricadas por decisões epistêmico-políticas. O princípio conector relaciona, outrossim, elementos desconexos que podem ser conectados de múltiplas maneiras com as zonas de vizinhança.

PRINCÍPIO DA HETEROGENEIDADE

O conceito de heterogênese é indissociável do princípio de conexão já que ele possibilita promiscuidades, mestiçagens e misturas entre elementos (conhecimentos e *objetos-fluxo*³ do pensamento). As heterogêneses curriculares acontecem através das miscigenações dos saberes sem aparente relação (zonas de vizinhança). Elas consistem na “produção singular a partir de múltiplos referenciais, da qual não há sequer como vislumbrar, de antemão, o resultado” (GALLO, 2008, p.80). Por isso torna-se impossível, quando houver relação entre dois ou mais objetos, que estes permaneçam como eram anteriormente. Do mesmo modo em que não sucede pensarmos na dualidade sujeito-objeto de forma antinômica - como ocorre na epistemologia clássica e na teoria do conhecimento, pois nas heterogêneses curriculares nem o sujeito bem como o objeto permanecem os mesmos (zonas de indiscernibilidade). O conhecimento que brota a partir de heterogêneses é como o “clarão ou ‘uma centelha entre duas espadas’, mas que não é do mesmo ferro que as duas espadas” (NIETZSCHE apud FOUCAULT, 2002, p.17) Pulverização do sujeito e do objeto nos moldes tradicionais⁴.

A orquídea parece formar uma imagem de vespa, mas, na verdade, há um devir-vespa na orquídea, um devir-orquídea da vespa, uma dupla captura pois ‘o que’ cada um se torna não muda menos do que ‘aquele’ que se torna (DELEUZE; PARNET, 1998, p.10).

Há neste caso uma recusa da condição caudatária e mimética, pois “o que é importante não são nunca as filiações, mas as alianças e as ligas” (Idem,

3 Estado de coisas e incorporais.

4 Diferentemente da epistemologia genética piagetiana.

ibidem, p.84). Radicalidade da diferença. Preferência pela grama mestiça em detrimento da árvore genealógica, pois a primeira se efetua através de encontros de singularidades díspares. À medida que se aumentam as conexões, ocorrem mutações de natureza em entrelaçamentos de dimensões múltiplas. Essas zonas correspondem a “um não lugar: é lugar apenas para mutações” (DELEUZE, 2005, p.92).

Tal deslocamento e transdução para o platô curricular pode ser pensado através dos agenciamentos de saberes por vezes distintos (ciências *duras* e humanas) independentemente de fronteiras, mas movidos por problemas.

A ideia de devir corrobora e compõe as experimentações das heterogêneses. Entretanto, não devemos confundir o devir com algum tipo de pantomima.

Devir não é atingir uma forma (identificação, imitação, Mimese), mas encontrar a zona de vizinhança, de indiscernibilidade ou de indiferenciação tal qual já não seja possível distinguir-se de uma mulher, de um animal ou de uma molécula (DELEUZE, 1997, p. 11).

Os devires constituem blocos feitos de elementos heterogêneos que estão desterritorializados. O roubo ou captura não deve ser entendido como assimilação ou apologia a *mimeses*, em outras palavras, cópia submetida ao modelo ideal. Os devires e as heterogêneses curriculares escapam das estruturações paradigmáticas. Eles atuam no plano molecular, enquanto que as estratificações curriculares estandardizadas se dão no plano molar⁵.

A abertura do princípio da heterogêneses possibilita fluxos e múltiplas perspectivas a partir de um tema elencado que pode ter direcionamentos e usos inusitados. “Cada um tira o seu proveito” (DELEUZE; PARNET, p. 17, 1998).

⁵ Molar ou segmentaridade dura e não maleável que delimita objetos, sujeitos e representações; molecular ou segmentaridade flexível e maleável, feita de fluxos, devenires e intensidades. “Toda sociedade, mas também todo indivíduo são, pois atravessados pelas duas segmentaridades ao mesmo tempo: uma molar e outra *molecular* (...) sempre uma pressupõe a outra. Em suma, tudo é político, mas toda política é ao mesmo tempo *macropolítica* e *micropolítica*”. (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p.90, grifos dos autores); (GUATTARI; ROLNIK, 1996, p.317).

Trata-se de uma filosofia da educação e do currículo vitalista. Não podemos subestimar a força das ressonâncias e dos contágios.

Tal planômeno que dá condições de existência para se fazer intersecções muito especiais entre filosofia do currículo e suas atividades. Já que são as potências do pensamento (DELEUZE; GUATTARI, 1992) que atravessam a educação, a saber: arte, filosofia e ciência. E a partir disso “ter um saco onde coloco tudo o que encontro, com a condição que me coloquem também em um saco” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 16). Percursos feitos de velocidades e intensidades diferentes. Proliferações que levam a multiplicações e desterritorializações segundo dimensões crescentes.

As heterogêneses e os devires curriculares rizomáticos não estão relacionados à ligação ou composição de formas, mas agenciamentos de forças. Feitas através de conexões e ressonâncias probabilísticas e não predeterminadas. Os currículos heterogêneos, ao contrário, prescindem das identificações e representações. São as visões reificadas e homogeneizantes que impedem as conexões e hibridismos entre os saberes e não uma impossibilidade epistêmica ou ontológica.

As heterogêneses nos proporcionam outras vias educacionais, pois

Tanto inventamos novos modos heterogêneos de fazer conexões, como, atentos a estes princípios, podemos potencializar nossa percepção sobre as formas já presentes nas práticas pedagógicas que ainda não conhecemos (GONTIJO, 2008, p.103).

Para entendermos os devires e heterogêneses é importante saber que

Não é um termo que se torna outro, mas cada um encontra o outro, um único devir que não é comum aos dois, já que eles não têm nada a ver um com o outro, mas que está entre os dois, que tem sua própria direção, um bloco de devir, uma evolução a-paralela. É isso a dupla captura, a vespa E a orquídea: sequer algo estaria em um, ou alguma coisa que estaria no outro, ainda que houvesse uma troca, uma mistura, mas alguma coisa que está entre os dois, fora dos dois e que ocorre em outra direção (DELEUZE; PARNET, 1998, pp. 14-15).

Sabemos o que quer um currículo hierárquico e segmentado. Ele quer uma progressiva ordem que não aceita miscigenações: *racismo curricular*.

Pensaremos então em focos de resistência, no interior do currículo hegemônico. Consiste numa filosofia do currículo que traça suas linhas de força e produz zonas de consistência a partir de fontes heterogêneas. É na ocasião e no acaso dos encontros⁶ que podemos perceber as mais belas potências curriculares rizomáticas.

PRINCÍPIO DA MULTIPLICIDADE

O rizoma não pode ser pensando enquanto unidade, pois “não há *um* rizoma, mas rizomas” (GALLO, 2008, p. 76) que não se fecham, mas que se multiplicam em novas conexões de pensamentos e mestiçagens entre os conhecimentos. Não se trata de um sistema fechado ou aberto, mas de múltiplos sistemas abertos. Seguimos a esteira de Deleuze afirmando que “não existem universais, mas apenas singularidades” (DELEUZE, 1992, p.183). Ontologia da multiplicidade curricular.

Ademais, Deleuze e Guattari (1995) explicam que o sistema que quer subtrair o único da multiplicidade a ser constituída poderia ser chamado de rizoma. A fórmula utilizada por Deleuze é $n-1$, isto é, uma pluralidade menos o princípio unificador. Não há um fator agregador ou uma ontologia do Uno, contudo uma poética das singularidades dessemelhantes, ou seja, há uma potência de promiscuidade generalizada entre os saberes nos *curricula*. A ideia de religar é transcendental, isto é, precisa de um ente unificante externo, contudo a conexão e a multiplicidade são imanentes, pois operam conjunções interiormente, a partir de problemas e sempre considerando o inusitado nas conexões. Assim,

A multiplicidade não deve designar uma combinação de múltiplo e de um, mas, ao contrário, uma organização própria do múltiplo enquanto tal, que não tem necessidade alguma da unidade para formar um sistema (DELEUZE, 2006, p.260).

Duvidamos da existência de uma totalidade preexistente que foi fragmentada e que precisa ser rearticulada. O elo perdido não será encontrado

⁶ Encontramo-nos com conhecimentos, pessoas, animais, expressões artísticas, conceitos filosóficos e teorias científicas, manifestações da natureza, dentre outros.

porque ele nunca existiu. Não iremos entrar na problemática do estatuto da verdade, contudo o que interessa é a impossibilidade de um estatuto ontológico da totalidade. O rizoma, desta maneira,

não é um múltiplo que deriva do Uno, nem ao qual o Uno se acrescentaria (n-1). Ele não é feito de unidades, mas de dimensões, ou antes, de direções movediças... Ele constitui multiplicidades... (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 31).

Essa perspectiva rompe com os centros monopolizantes que visam erigir valores, pensamentos e ações que tem o afã pela perseguição do Uno homogeneizador. Enquanto multiplicidades, os currículos sob a perspectiva rizomática se efetuem como “sistemas, acentrados, redes de autômatos finitos, estados caóticos” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 254). Com efeito, o rizoma curricular é avesso aos agregados homogêneos e às totalizações metodológicas. A proposta de ‘temas geradores’ adere de alguma forma, a hierarquia pautada na transcendência que desconsidera as peculiaridades e os problemas.

Temos como exemplo a proposta iminente do MEC em estabelecer uma Base Comum Curricular Nacional em vias de homogeneizar e assimilar heterogeneidades (currículo como aparelho de captura estatal). “O currículo nacional propõe-se a ser uma solução para o problema do governo dos indivíduos” (CORAZZA, 2001, p.92). Em outras palavras, governar consciências a partir de pedagogias centradas na identidade, na eficácia, no controle e na totalização (totalitarismo). Práticas generalistas que são guiadas por ações que aderem e participam da vontade de dominar e segregar nos mais diversos espaços e tempos.

A obrigatoriedade em fazer com que as pessoas aprendam determinados saberes é uma forma de dominação. No Brasil, durante o período do regime militar, disciplinas como filosofia e sociologia foram impossibilitadas de participar da grade⁷ curricular, sendo privilegiadas disciplinas como: educação moral e cívica, organização social e política brasileira e estudos dos problemas

7 Preferimos, nessa passagem, utilizar o termo *grade* e não *ementa* como crítica contextualizada ao período que era pautado pela opressão, privação da liberdade e violência psico-física.

brasileiros. Essa forma de controle requer práticas de imposição de saberes alimentados pela vontade etnocêntrica e epistemícida que quer dominar, alienar e suprimir desejos.

O currículo-rizoma não adere às posturas dos currículos homogeneizantes que desconsideram os saberes locais, nem aqueles que defendem somente saberes regionais. Para não cairmos em lógicas dicotômicas, não desconsideramos determinadas posturas dos currículos multiculturais⁸ que lutam pela afirmação e valorização de identidades e saberes, execrados pelas metanarrativas, reinvidicando justiça sócio-históricas.

A recusa da multiplicidade gera práticas centralistas como, por exemplo, as políticas de avaliação e os livros didáticos aplicados em todo o país que, de maneira nomotécnica, padronizam tanto os instrumentos de avaliação (Enem) como determinados livros didáticos em um país de dimensões continentais, desconsiderando, por exemplo, pluralismos culturais, assim como o artigo 26 da LDB que orienta considerar: *as características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela* (BRASIL, 2012). Enfim, avaliam e distribuem livros iguais para locais e pessoas diferentes. Os processos de ensino e aprendizagem precisam ser atinentes com as formas de avaliação e vice-versa. Destarte, temos a predileção pela elaboração de avaliações glocalizadas⁹. Os processos de aprendizagem também sofrem as intempéries das composições uniformizantes. Por exemplo, nivelar estudantes com suas peculiaridades por uma régua generalista resulta em atroz violência ao pensamento, às pessoas e às diferenças.

As ligações das disciplinas como propõe a interdisciplinaridade se fazem, por exemplo, pela voz de dois especialistas ao tratarem de um tema, sendo que cada um apresenta o olhar da sua área sobre o assunto determinado. Bifurcação dos galhos. “As multiplicidades são rizomáticas, e denunciam as pseudo-

8 Apesar de compreendermos a diferença de maneira diferente

9 Neologismo desenvolvido por Roland Robertson que funde o global e o local, atribuindo à globalização sua realidade multirreferencial e implicada aos valores locais.

multiplicidades arborescentes” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p.23).

Diferentemente da imagem unitária da árvore, o rizoma “não possui uma unidade que sirva de pivô para uma objetivação/subjetivação: o rizoma não é sujeito nem objeto, mas múltiplo” (GALLO, 2008, p.77). Encontramos outras pseudo-multiplicidades curriculares com a falsa ideia de liberdade e de não hierarquização que se pautam na flexibilização das ementas curriculares como nos sugere Veiga-Neto (2002a, p. 202):

A divisão do currículo em *disciplinas obrigatórias* e *disciplinas eletivas/optativas*, prática comum há algumas décadas entre nós permite que o aluno (cliente) escolha a configuração do produto (currículo) que vai adquirir. Além disso, a recente mudança do modelo *Currículos Mínimos* para o modelo *Diretrizes curriculares*— decidida pelo Conselho Nacional de Educação e em implantação em todo País (Brasil, 2001) — vai nessa mesma direção, agora no âmbito das próprias instituições de ensino. Também vai nessa direção a criação dos (assim chamados) *cursos sequenciais*, cuja flexibilidade recoloca, em termos curriculares, o mito da livre escolha para os agora (assim chamados) clientes...

Por outro lado, os problemas e inquietações podem sacudir, acordar e fecundar as multiplicidades curriculares. Encontramos múltiplos currículos na condição virtual e coexistente que podem se atualizar a partir de uma pergunta inesperada feita ao professor e que tira a aula do eixo em que foi previamente planejada ou de uma relação inusitada.

Outra ideia-força que nos ajuda a pensar o currículo rizomático enquanto multiplicidade é a conjunção **E**. Ao estudar o filósofo empirista David Hume, Deleuze afirma que “as relações são exteriores aos seus termos” (DELEUZE, 2006a p.212). A independência das vinculações relacionadas aos termos apresenta outras ligações que partem de outros lugares. As relações com as forças do Fora substituem a conjunção atributiva ‘É’ (a é b) pela conjunção aditiva ‘E’ (a e b e c...). A imagem do pensamento da representação na filosofia se valeu do uso fundante do verbo ser, verbo de ligação e juízo de atribuição. O ‘É’ indica o princípio da identidade, já a “conjunção ‘e’ destrona a interioridade do verbo é” (Idem, Ibidem, p. 212). Abertura para uma exterioridade composta de multiplicidades de singularidades assim como multiplicidades de mundos possíveis. Diferença e contiguidade. “Certamente o

E é a diversidade, a multiplicidade, a destruição de identidades” (Idem, 1992, p.60).

O currículo sob a perspectiva do rizoma traça linhas de fuga sempre inusitadas e inéditas que nos revelam multiplicidades inauditas. Desta forma, essas aventuras do pensamento nos parecem ser mais cativantes do que o cativeiro do pensamento único que sorve nossas forças e despender nosso tempo. “A árvore impõe o verbo ‘ser’, mas o rizoma tem como tecido a conjunção ‘e... e... e...’ Há nesta conjunção força suficiente para sacudir e desenraizar o verbo ser” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p.48). Com efeito, os movimentos rizomáticos curriculares podem desenraizar os estratos identitários e territorializantes dos currículos standardizados, na medida em que fazem conectar e proliferar saberes, gerando abundantes multiplicidades.

PRINCÍPIO DA RUPTURA A-SIGNIFICANTE

Resolvemos colocar, nesta sessão, a pauta do desejo já que esta questão faz parte da filosofia deleuziana e tem grande valia no campo curricular. Neste viés, afirmamos que interpretar o desejo implica matá-lo. O que faz a escola senão avaliar, diagnosticar e classificar nossos estudantes, estabelecendo enunciados sobre os que aprendem e os que não aprendem, os que são capazes ou não, os que perdem ou passam de ano, etc.

Racismo escolar que não considera as peculiaridades ontológicas e eróticas dos estudantes, avaliando-os de forma generalizada e nomotécnica. Além disso, as leis, as diretrizes, os parâmetros e as políticas que norteiam a educação e o currículo nem sempre relevam desejos polimorfos e heterogêneos. Por sorte o desejo escapa. O desejo é um devir revolucionário que opera no interior da máquina de guerra contra o aparelho de Estado.

O desejo não é falta, mas processo e produção. Nada falta ao desejo. Para psicanálise há sempre desejos demais, para nós, diferentemente, “nunca há desejo o bastante” (Idem, Ibidem, p. 345). Ademais, o desejo nunca está isolado.

Só há desejo agenciado ou maquinado. Vocês não podem apreender ou conceber um desejo fora de um agenciamento determinado, sobre um plano que não preexiste, mas que deve ser ele próprio construído (DELEUZE; PARNET, 1998, p.112).

Ou seja, não se deseja um objeto, contudo o objeto nas suas múltiplas conexões em blocos espaço-temporais. E isso faz uma enorme diferença.

O inconsciente maquínico atua como fábrica ao invés da representação teatral familiar. Por este viés, afirmo que o currículo rizomático não é um teatro (representação e identidade), mas uma fábrica (produção, invenção e criação) que se faz e desfaz a partir do desejo. *Currículo anti-edipiano* que escolhe grama ao invés de árvore. Aliança e não genealogia, matilha em detrimento do cão familiar. O currículo rizomático investe uma espécie de aventura nutrida pelo desejo. Currículo-rizoma, isto é, currículo *pan-erótico*. Sabemos que os delírios/desejos são coextensivos ao campo político-social. Eles são coletivos. Quem delira são as raças, as matilhas, as massas, as tribos, os povos e não o triângulo familiar sacrossanto.

A organização dos currículos majoritários, por exemplo, é estabelecida através do “desejo bloqueado, submetido ao submissor, neutralizado, com conexão mínima [...] territorialidade ou reterritorialização (DELEUZE; GUATTARI, 1977, p.10). Espaço eivado de convenções e conservadorismos, isto é, territórios cercados que aprisionam e impedem o desejo. Já no currículo rizomático – com seus devires menores– o “desejo se ergue, ou se desenfia, e se abre a novas conexões [...] desterritorialização” (Idem, *Ibidem*, p. 10) já que desejar é resistir, insistir contra a interdição libidinal. De acordo com Deleuze e Guattari (1995, p. 32)

Quando um rizoma é fechado, arborificado, acabou, do desejo nada mais passa; porque é sempre por rizoma que o desejo se move e se produz. Toda vez que o desejo segue uma árvore acontecem as quedas internas que o fazem declinar e o conduzem a morte; mas o rizoma opera sobre o desejo por impulsões exteriores e produtivas.

O extravasamento do *eros-curricular* se dá ao superar fronteiras, quebrar grilhões, desmontar estruturas e enfrentar lógicas estagnantes, fazendo barricadas de desejo. Não há lei, juiz, tribunal ou o grande censor que dissipe

por completo os desejos. Mais afinal, será que se dá importância aos desejos no currículo? Há condições propícias para estimular o desejo nas experiências curriculares?

Aqueles que estão envolvidos com a educação podem perceber como o desejo é vilipendiado através de situações desagradáveis, gerando ojeriza com relação a certas disciplinas, resultando, assim, no bloqueio do desejo e na vontade de aprender.

Parece-me pertinente distinguir o ato de desejar do ato de querer: os desejos estão vinculados aos agenciamentos. Eles são potências afirmativas que produzem desterritorializações. Já o querer está atrelado a campos bem delimitados e sugeridos de descodificação reduzidos aos objetos. É deste modo que a psicanálise não dá conta do desejo e a ideologia não dá conta das relações de poder. O poder não é efetuado somente com repressão ou distorção da realidade, pois há positividade nas relações de poder que têm como fim o disciplinamento e o controle. Destarte, não há regras para produzir desejo, mas é possível administrar encontros, através do inconsciente espinozista como potência do pensamento, invenção e acontecimento. Desejo e problematização enquanto geradores de mudanças diante dos hábitos e conformismos estruturantes encontrados nas codificações curriculares.

Por outro lado, aceitar a afirmação de que os desejos contemplam atitudes espontâneas, seria atribuir ao desejo uma condição naturalizada. Não é esta a perspectiva aqui seguida. Os desejos não são estruturas ou gêneses, porém processos (DELEUZE, 1993) e fluxos que se dão nos agenciamentos, isto é, nos afetos e problemas, independentemente de explicações ontogenética, filogenéticas ou interpretações apriorísticas.

Em complemento, o agenciamento substitui o “complexo” psicanalítico. Entende-se por agenciamento a

noção mais ampla do que a de estrutura, sistema, forma, etc. Um agenciamento comporta componentes heterogêneos, tanto de ordem biológica, quanto social, maquínico, gnosiológica, imaginária (GUATTARI; ROLNIK, 1996, p.317).

Podemos encontrar dois eixos dos agenciamentos. O *agenciamento maquínico do desejo* que opera através da mistura de corpos, ações e paixões no campo social. Composições feitas através de encontros com corpos (máquina técnica, natural ou social), uns interferindo sobre os outros. Já os *agenciamentos coletivos de enunciação* comportam enunciados e atos e transformação dos incorporais relativos aos corpos (DELEUZE; GUATTARI, 1977; DELEUZE; GUATTARI, 1995a). As condições solipsistas ou de isolamento eremita (de muitos escritores ou positivistas) são inúteis, pois o que existe é sempre o *discurso indireto livre*. Todo ato é coletivo. Não nos precipitemos ao pensar que encontramos um dualismo. O desejo é multiplicidade e não bifurcação ou tampouco triangulação. Não há “nenhum agenciamento maquínico que não seja agenciamento social do desejo, nenhum agenciamento social do desejo que não seja agenciamento coletivo de enunciação” (DELEUZE; GUATTARI, 1977, p. 120). Ambos os agenciamentos se aglutinam aos processos e vetores de desterritorialização e reterritorialização. Os agenciamentos têm primado em relação às palavras e às coisas já que os primeiros estão sujeitos a variáveis e variações.

Sem hierarquias fundantes ou noções disciplinares insulares, o currículo erótico rizomático faz conectar e miscigenar, independentemente de estruturações parentais, leis, ordens, diretrizes, etc. Rompe sequencialidades e hierarquizações, produzindo novas veredas. Linhas de fuga que afirmam o desejo, *démarches* anárquicas, insurreições às internalizações de autoridades e fissuras para os encontros entre singularidades. Combate da imanência contra as paixões tristes da transcendência que pretendem elidir o desejo nos *curricula*.

Quando a economia da libido incita e direciona os desejos para instâncias utilitaristas, percebemos que a criatividade é substituída pela memorização e

reprodução nas escolas¹⁰. Por outras vias, o desejo é o motor do currículo rizomático implicado em inventividades singulares.

Sentidos outros inversos e insubordinados às hierarquizações do despotismo do significante teriam encaminhamentos distintos, a saber: “em vez de perguntar o que significa alguma coisa, teoria ou outra coisa, poderia perguntar o que eles podem pensar e fazer com o foi feito naquela aula” (GONTIJO, 2008, p. 93), no currículo ou na vida. Pseudo-parafraseando Deleuze, afirmo que ninguém sabe de antemão o que faz alguém desejar, todavia é possível uma administração dos encontros, ou seja, procurar aquilo que aumenta a potência de nossas existências. Para isso não há regras, modelos, guias que orientem o que, como e quando fazer. O que nos resta é *uma*¹¹ experimentação contra todas as hermenêuticas do imaginário e do simbólico.

É preciso uma atenção especial para não se deixar assimilar por perspectivas curriculares que querem anular o desejo, não dando a ele sua importância basilar. O currículo rizomático tem aversão ao *microfascismo-micropositivismo curricular*, pois sem desejo não há criação, sem desejo não há pensamento singular.

PRINCÍPIO DA CARTOGRAFIA

Além dos caminhos hegemonicamente estabelecidos e das ordens intrínsecas na organização curricular, isto é, das grandes raízes fincadas, encontramos, por outro lado, raízes indisciplinadas que brotam e se proliferam anarquicamente. Esses fluxos intensos passam por múltiplas entradas e saídas. “Se o mapa se opõe ao decalque é por estar inteiramente voltado para uma

10 Encontramos na filosofia deleuziana uma separação pouco usual entre Freud e Marx, valorizando a memória e a cultura e Nietzsche, primando pelo esquecimento como faculdade positiva, representando uma contra-cultura.

11 Importância do artigo indefinido como força da imanência nas pesquisas. Para além do bem e do mal, diferentemente da dicotomia sujeito-objeto. Zona de indeterminação. Aquilo que é indefinido, uma heciedade, uma virtualidade, uma nuvem. Para maiores discussões ver o último texto de Deleuze *A imanência: uma vida* (2002).

experimentação ancorada no real” (DELEUZE, 1995, p.30) isto é, realidades compostas de múltiplas perspectivas e mundos possíveis.

Na introdução do livro *Mil platôs*, ao tratar do rizoma, Deleuze e Guattari distinguem o *livro-raiz* (feito de linhas de articulação, segmentaridade, estratos, territorialidades) do livro *caosmo radícula* (linhas de fuga, movimentos de desterritorialização e desestratificação). O primeiro se constitui através de estruturas sequenciais e o segundo a partir de séries e platôs que se agenciam de maneira distinta da condição sequaz. Um é fechado em seus limites, o outro se dá em múltiplos encontros e é dotado de aberturas e saídas plurais.

Cartografar é imergir nas forças dos afetos que nos permeiam. Fértil relação com as potencialidades do Fora e aquilo que ele nos oferece. Os incorporais encarnados nos estados de coisas são tomados como aqueles que querem perseverar, proliferar, ramificar, crescer como expressão de pura intensidade através de suas linhas de fuga, virtualidades e múltiplas probabilidades de aberturas e saídas, isto é, como um mapa que tem a riqueza geográfica do devir. Com efeito, as cartografias rizomáticas se fazem como mapas de multiplicidades e intensidades.

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, 1995, p. 30).

As cartografias curriculares não têm como finalidade mostrar caminhos prévios e seguros, mas se deixar perder e aventurar-se nas itinerâncias que os currículos proporcionam, possibilitando a libertação das consciências apaziguadas. Rompimento da estrutura outrem. Passível de alterações, o currículo minoritário cartográfico se expressa, efetuando seu *conatus*, isto é, uma vontade de perseverar e afirmar suas potências. O currículo-mapa foge e faz fugir desregradamente. É definitivamente um currículo sem fronteiras. Seus fluxos e intensidades povoam os espaços lisos, as periferias. Nos planos de imanência e consistência curriculares os encontros fortuitos e as zonas de

intensidades contínuas (platôs) compostas de variáveis e variações múltiplas se processam num velejar imprevisível de experimentações.

O currículo cartográfico não percorre um caminho previamente estipulado, mas traça o percurso enquanto percorre. Traçado de demarcações efêmeras e transitórias que brotam e se esfumam, constituindo mapas, descodificando mapas, imiscuindo-se em forças que compõem territórios coletivos. Agenciamentos *entre* sujeitos e objetos, movimento perpétuo de emanções, intensidades, experimentações e afetos.

O currículo-rizoma é feito de “mapas movediços” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p.40). O mapa vaza, se espalha, nomadiza, desterritorializa-se dos centros disciplinares. O território implica em agenciamentos que extravasam o espaço geográfico, pois ele pode ser, também, psicossocial. O movimento de desterritorialização pode ser entendido como ato de inventar e abandonar territórios (GUATTARI; ROLNIK, 1996); (DELEUZE, GUATTARI, 1997). *Curricularmente*, inventar e abandonar territórios epistêmico-axiológicos e, necessariamente, políticos. Traçados de um currículo que foge e faz fugir.

Ademais, o mapa ou plano expressa a potência da contiguidade composta de coabitações múltiplas, heterogêneas e simultâneas dos saberes. **Currículo cartográfico: o plano indeterminado das travessias e trajetos. Tudo aquilo que se passa e passa nos desenhos curriculares não se reduz a um abstracionismo reificado preso aos muros da escola ou as celas, ou melhor, salas de aula. Os mapas curriculares fazem caminhos intempestivos e atinentes às questões existenciais. Geofilosofia do currículo, currículo-mundano, currículo da imanência. “Não há obra que não indique uma saída para vida, que não trace um caminho entre as pedras” (DELEUZE, 1992, p.179). Vitalismo no currículo expressivo e fortuito que vibra e faz vibrar múltiplas potencialidades.**

Deixemos nossos estudantes cartografarem. Que eles aventurem-se entre os saberes curriculares, traçando linhas de desejo, criando seus próprios problemas, fazendo agenciamentos outros, transversalizando relações, ligando

qualquer ponto a um outro ponto qualquer: devir-criança, entrando e saindo do mapa curricular movido, principalmente, pela alegria e vontade de potência.

PRINCÍPIO DA DECALCOMANIA

O currículo sob a perspectiva do rizoma não se insere como uma proposta ou projeto curricular que intencione promover inéditas formas de produção de conhecimento. Afirmamos sem medo que esta proposta é inviável e isso em nada diminui sua potência. Acreditamos que a tentativa de aplicar este currículo em qualquer instituição de ensino, implica, necessariamente, na instantânea morte do movimento rizomático que não quer para si o *status* de currículo maior. Resulta-se, desta forma, a impossibilidade de colocar uma cópia sobre o mapa (aplicacionismo), senão o mapa sobre o decalque. Além disso, “um rizoma não pode ser justificado por nenhum modelo estrutural ou gerativo” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p.29).

Há em todas as concepções de currículo a possibilidade da intromissão do currículo rizomático. Mesmo em uma concepção curricular extremamente disciplinar podem ocorrer proliferações e linhas de fuga que resistem às compartimentalizações. Segundo Paraíso (2010, p. 588)

um currículo é, por natureza, rizomático, porque é território de proliferação de sentidos [...]. Apesar de todos os poderes que fazem o controle, demarcam as áreas e opinam sobre como evitar a desorganização em um currículo e que demandam sua formatação, tudo vaza e escapa.

Concordamos em certa medida com Foucault (1988, p.91) quando este afirma que “lá onde há poder, há resistência”. Com efeito, onde se estabelecem relações de poder no currículo majoritário, existe a possibilidade de subversões no interior dos *currícula*.

Por outro lado, não podemos deixar de pontuar que inexistente uma relação de causalidade linear interna entre poder e resistência. A adesão às relações e vontades de poder não são orientadas pela ideologia. O poder passa pela superfície, isto é, ele é produtivo e não somente repressor, velado ou tido como falsa consciência de acordo com Marx. De qualquer maneira coaduno com Espinoza quando este pergunta: “Por que os homens combatem *por* sua servidão

como se se tratasse da sua salvação?” (ESPINOZA apud DELEUZE; GUATTARI, 2010, p.46). Sabemos que em muitos momentos a escola não instrui, “ela ‘ensigna’, dá ordens, comanda” (DELEUZE; GUATTARI 1995a, p.12). E, em muitos casos, essas relações são sustentadas devido à reciprocidade alimentada. Reconhecemos uma espécie de servidão voluntária que implora pela lei, pela ordem e pela dominação. “Muitas pessoas têm uma árvore plantada na cabeça” (Idem, 1995, p.34). Ademais, confirmamos que este esforço é vão já que o currículo “estratificado, territorializado, organizado, significado, atribuído, etc; compreende também linhas de desterritorialização, pelas quais ele foge sem parar” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p.18). No interior de um currículo maior, resiste e insiste um currículo menor. Manifestação de insurreições do currículo minoritário.

Como resistir às atitudes micropositivistas que eivam as relações curriculares?

O currículo rizomático é percorrido por linhas de fuga, porém traçar linhas de fuga não significa buscar refúgios ou momentos intimistas de inanição ou impossibilidade de se encarar os problemas, contudo fazer vazar, escoar, jorrar, como a água que escapa em um cano furado. Não é fugir da vida, mas fazer a vida fugir. Buscar outras vias, outras alternativas nas experiências curriculares. Novos modos de conectar, misturar, multiplicar, desejar e percorrer os saberes nos *curricula*. São as linhas de fuga que escapam ao poder despótico de certos currículos segmentados e estratificados. Derivas potentes e criativas que podem ocorrer de forma inconsciente,¹² inclusive.

Queiramos ou não, a sublevação no interior do currículo maior como condição virtual embora real do currículo rizomático há de proliferar como raízes fasciculadas, e às vezes, indesejadas, nos nossos jardins do conformismo micropositivista. Assim,

12 A noção de inconsciente não é a da psicanálise, todavia aquela proposta por Deleuze e Guattari (1997) como inconsciente espinosista, isto é, inconsciente criativo e não representacional.

mesmo a escola buscando esquadrihar todas as possibilidades, definir hierarquicamente o lugar da verdade e do conhecimento, ainda assim é possível, num 'galho' da aula, num 'oco' da escola, numa 'axila' do currículo, fazer rizoma (GONTIJO, 2008, p.107).

ATOS DE CURRÍCULO RIZOMÁTICOS

Para não tratarmos o currículo como uma figura reificada, consideramos ser consentâneo fazer tessituras com o dispositivo conceitual *atos de currículo rizomático*. Ele agencia as experimentações curriculares e os processos de subjetivação. São linhas de fuga quando somos atravessados por devires minoritários e nômades que podem insurgir contra o controle nas escolas e no currículo e que nos tornam atores e autores curriculares.

A ideia-força com a qual estabelecemos composição para compreender os processos de subjetivação (formação) nos currículos é o dispositivo conceitual *atos de currículo*, forjado por Roberto Sidnei Macedo (2011) que serve para entretecer a noção de currículo e formação de modo veemente e fundamentado. Neste veio, docentes, discentes, família e comunidade estão implicados nos traçados curriculares (MACEDO, *Ibidem*). Com os atos de currículo têm-se, assim, possibilidades de retroalimentação e reorganização das ações dos atores/autores nas *demárches* formativas.

Arriscando uma repetição criativa pensamos em **atos de currículo rizomáticos** como aqueles atuam¹³, ou melhor, criam como *bricoulers*, a partir de uma disposição estranha, o agenciamento currículo rizomático com uma formação não centrada no sujeito. Tornam inarredável o movimento perpétuo curricular rizomático com novas experiências corporais potencializadoras de conjugação e aprendizado dos sentidos, sendo estas grandes aventuras educacionais como asserção de singularidades. Conexões proporcionadas através da técnica do *patchwork* para costurar os signos rizomáticos no currículo com os signos da diferença nos processos formativos.

13 Não no sentido representacional.

Não encontramos nos atos de currículo rizomáticos representações de papéis (dados por modelos transcendentais). Não há reconhecimento, senão desconhecimento. Encontramos uma indiferença na diferença que afirma o seu agir enquanto potência disparatada por encontros, composições afetivas e festivas que não se rendem às práticas furtivas e nem se deixam reduzir a elas. Fazer conexões e heterogêneses nos planos curriculares, desviar de um teatro de cartas marcadas (produção de subjetividades, aplicação de currículos e saberes insulares). Há sempre algo pelo qual se pode pelejar nos planos educacionais. Assim, o que podem os nossos atos de currículo rizomáticos? Deformar formas que informam (disciplina e controle) os comportamentos, pensamentos e sentimentos. Devém possível o impossível quando parece já não haver esperança (devir-criança). Seus devires-minoritários insurgem com tamanha vitalidade inelutável e incrível.

Os atos de currículo rizomáticos lançam mão da defesa de uma formação centrada em atores conscientes, limitados na figura de sujeitos (assujeitados): O professor, o aluno... Bem como ignoram currículos omnidisciplinares¹⁴ que têm a ânsia da totalidade, ou que apresentem uma possível liberdade na escolha das disciplinas, que geralmente se pautam no 'tempo livre'. Ademais, existem contextos em que essas 'livres escolhas' são feitas a partir da prerrogativa de se evitar que ocorram choques entre os horários das disciplinas.

Enfim, responsabilizo os atos de currículo rizomáticos (mesmo diante de sua charmosa indiferença real) pelo movimento de entretecimento entre currículo e formação bem como a fabulação para que essas tessituras operacionalizem novos modos de forma-se enquanto múltiplicidades em linhas singulares subversivas, mesmo que inconsistentes (e inconscientes), contudo intempestivas.

14 Omnidisciplinaridade defende a disciplina como absolutização do conhecimento. É inegável a transposição e interferência da lógica das disciplinas científicas para educação, apesar das ressignificações inerentes às organizações educacionais e suas especificidades irreduzíveis, não podemos (re)negar a existência dessas bases epistemológicas que incidem na educação.

Não entendam mal o aparente desdém da grama que brota nos locais áridos. Os atos de currículo rizomáticos em seus devires-botânicos afirmam sua potência de se exprimir e se expressar, independentemente das reprovações ou aprovações.

Em suas experiências curriculares rizomáticas, os formandos encontram condições de efetuação existencial estética finito-ilimitadas para forma-se enquanto múltiplos eus. Subjetividades singulares passíveis de subversão às práticas de poder. Através de linhas de fuga dotadas de potencialidades de desconstrução, dispersão e criação, tais linhas poéticas traçam-se, imprimindo rupturas não significantes que dão leves contornos às singularidades formativas. Mas para isso, “é preciso perder sua identidade, seu rosto. É preciso desaparecer, torna-se desconhecido.” (DELEUZE; PARNET, 1998, p.58). Os atos de currículo rizomático, desta forma, são *bioestéticas*. “A arte é a finalidade do mundo, é o destino inconsciente do aprendiz” (DELEUZE, 2010 p.48). Devir-artista que inventa modos singulares de experimentação como a clínica do cuidado de si. Invenção de novos modos de viver na formação e pensar (com) os saberes nos *curricula*. Dissidência. Força nomádica e combatividade minoritária que se diferencia por heterogêneses e devires intempestivos e inéditos.

O currículo rizomático é feito de gradientes de insubmissões e insurgências contra os currículos oficiais, as compartimentalizações disciplinares e o afã do uno homogeneizador. Combate na imanência. Sem filiação aos programas. Currículo indiferente, rebelde, indisciplinado, incompreensível, inexplicável, ininterpretável, desorganizado e desorganizador. Criado por linhas descontínuas, mas coerentes. São suas impertinências e impermanências que o fazem escapar. Ele pode sempre mais (cartografia e decalcomania) e menos (devir-minoritário e devir-imperceptível). Multiplicação de potências, não no sentido de firmar ou afirmar poder, contudo de somar e inventar-se. Deste modo, acredita-se que é possível construir, através resistência nos currículos, condições existenciais de múltiplos encontros entre conhecimentos, pessoas, animais, manifestações da natureza,

expressões artísticas, conceitos filosóficos e teorias científicas que aumentem a potência de nossas existências formativas enquanto aprendizados e experiências. Isso pode se efetivar através da perspectiva curricular rizomática que funciona com múltiplas conexões originais e intempestivas tensionadas a um processo de singularização formativo não essencialista ou humanista, isto é, nômade, pré-individual e impessoal que traça linhas de fuga que visam superar a forma-homem.

Chamamos a isso de atos de currículo rizomáticos. Eles acontecem como teias nocionais que emaranham currículo-rizoma e os modos singulares existenciais enviesados por experimentações inéditas, aprendizados singulares, deformações criativas enquanto diferença dirigindo-se para o diferimento em movimentos, contiguidades no platô curricular, isto é, na zona de intensidade dos saberes, das ações, pensamentos e sentimentos. Multiplicação de multiplicidades e heterônimos virtuais sem presunção de, necessariamente, se atualizarem, não sendo imaginárias ou simbólicas, mas reais. O “imperceptível (anorgânico), indiscernível (assignificante), impessoal (assubjetivo)” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p.66) nos modos de existência formativos.

Os atos de currículo rizomáticos são hecceidades, velocidades incorporais, acontecimentos fortuitos, que cartografam poeticamente outros modos de se formar, novas maneiras de sentir o aprendizado no currículo, independentemente dos poderes que querem controlar ou dos saberes que nos obrigam a aprender: o que e como perceber, pensar, agir. Diferença que difere em nós enquanto diferença não submetida à identidade, a um sujeito fixo. Tudo isso ao cabo da mais intensa experiência de impessoalidade singular resistente e criativa: linhas de fuga, linhas de luta, linhas de força, linhas poéticas. As experiências dos atos de currículo rizomáticos são inventivas, mas não comprovativas. Se elas consistem em inventar, trazem consigo a condição inaugural. Não enquanto o que se deve fazer (deontologia), mas *o que* no que

acontece (acontecimento). É muito mais ‘dar voz e vez’¹⁵ a esses atos dissidentes no currículo do que defender uma pura forma da lei.

NO MEIO DA CONCLUSÃO EM PROCESSO...

Independentemente da concepção curricular adotada, a pergunta que devemos fazer todos os dias é: o que pode um currículo? O que o currículo pode fazer conosco? O que fazemos com ele? O que acontece *entre*? Não sabemos quais são todas as potencialidades do currículo. E é justamente isso que enriquece as experimentações curriculares. Suas condições intempestivas abrem múltiplas possibilidades de itinerâncias e errâncias que aterrorizam as lógicas majoritárias do currículo.

Resistir é possível, inventar também o é. Diante disto, emerge uma pergunta. O que estamos fazendo de nós mesmos nos processos formativos, nos percursos curriculares?

Surfar em linhas de fuga para produzir acontecimentos curriculares é uma provocação. Em outras palavras, os atos de currículo rizomáticos criam, através de suas linhas poéticas, outros modos de pensar o pensamento e de sentir os sentimentos (affectos) no currículo e na formação. Proliferação de ramificações, conexões potentes, encontros intensivos, rupturas problemáticas, miscigenações e movimentos fortuitos que produzem novas e inovadoras experiências curriculares. Invenção de novas maneiras de ser e estar nos currículos.

Que este limiar seja, talvez, mais um elemento de composição para reexistirmos nos percursos curriculares já que

Acreditar no mundo é o que mais nos falta; nós perdemos completamente o mundo, nos desapossamos dele. Acreditar no mundo significa principalmente suscitar acontecimentos, mesmo pequenos, que escapem ao controle ou engendrem novos espaços-tempos mesmo de superfície ou volume reduzido (DELEUZE, 1992, p.218).

¹⁵ Isso consiste menos no consenso comunicacional do que no sentido de uma conversação. Ver Deleuze (1992).

O que pode o currículo? Ele pode muita coisa. Ele é múltiplo. O currículo pode aumentar ou diminuir a potência de existir. Ele pode intensificar ou desvitalizar o desejo. Ele pode liberar um corpo sem órgãos ou pode organizar (mesmo na desordem do sucateamento educacional público) um corpo obediente e controlado. Ele pode potencializar o pensamento, a linguagem e o tempo ou pode estratificar nossas zonas semióticas. O currículo rizomático pode fazer aprender desaprendendo, afirmando o acontecimento que está no fortuito. Tal currículo problematiza porque vê afirmação tanto no ato de conectar quanto de desconectar. O currículo rizomático não estabelece o que deve ser ensinado, mas experimenta o que pode o corpo, o desejo e o pensamento em blocos de espaço-tempo implexos de aprendizagem e invenção.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em 13/01/2014.

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

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. São Paulo: Ed. 34, 1992.

DELEUZE, Gilles. **Crítica e clínica**. São Paulo: Ed. 34, 1997.

DELEUZE, Gilles. A imanência, uma vida. **Revista Educação & Realidade**. v.27, n.2, p.10-18. jul./dez. de 2002.

DELEUZE, Gilles. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 2005.

DELEUZE, Gilles. **A ilha deserta: e outros textos**. São Paulo: Iluminuras, 2006a.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Kafka: por uma literatura menor**. Rio de Janeiro: Imago, 1977.

DELEUZE, Gilles. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia, vol.1**. São Paulo: Ed.34, 1995.

DELEUZE, Gilles. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia, vol.2**. São Paulo: Ed.34, 1995a.

DELEUZE, Gilles. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**, vol.4. São Paulo: Ed.34, 1997.

DELEUZE, Gilles. **O Anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia**. Rio de Janeiro: Ed.34, 2010.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. São Paulo: Escuta, 1998.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: A vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

GALLO, Silvio. **Deleuze e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GONTIJO, Pedro. **Nos caminhos de uma educação por vir: ressonâncias e deslocamentos em Deleuze**. Campinas. UNICAMP. 2008 157p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, 2008.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica: cartografias do desejo**. Petrópolis: Vozes, 1996.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Atos de currículo formação em ato?: para compreender, entretecer e problematizar o currículo e formação**. Ilhéus: Editus, 2011.

PIAGET, J. **Epistemologia Genética**. Petrópolis: Vozes, 1970.

PARAÍSO, Marlucy. Diferença no currículo. **Cadernos de Pesquisa**, v.40, n.140, maio/ago., 2010.

PARAÍSO, Marlucy. **Proust e os signos**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura e currículo. **Contrapontos**, v. 2, n. 4, jan./abr.