
OS SENTIDOS DO CURRÍCULO

Sandra Mara Corazza¹

RESUMO

Desde a filosofia da diferença, o texto trata dos sentidos produzidos pelo pensamento curricular brasileiro, tal como discutido por grupos de pesquisa atuantes no campo do currículo. Recenseia suas críticas à sociedade contemporânea, considerando-as como necessidades inadiáveis. Com uma epistemologia política, propõe um tipo de currículo de orientação espacializante: um geocurrículo. Para configurar o mapa curricular, apresenta procedimentos cartográficos do método perspectivista, o qual implica uma distância positiva dos diferentes. Conclui que um currículo topologicamente orientado expressa a ética desejante de pensar e de educar nos limiares da ciência, da arte e da filosofia; a *poiesis* da própria manufatura; e a aventura da criação de outros currículos abertos ao porvir.

I. DAS NECESSIDADES INADIÁVEIS

Nesta mundialização liberal, polimorfa e cruel, temos, no Brasil, um pensamento curricular que nos força a criar problemas e a nos posicionar, cada vez mais criticamente, diante da megamáquina capitalista e de suas insaciáveis formas de controle social e dominação subjetiva, miséria e mediocridade, crimes, solidão e horror?

Neste momento de fascínio pela globalização econômica reprodutora e cultural homogeneizadora (em que comunidades e indivíduos portam um niilismo absoluto ou um pessimismo atávico), qual currículo, dentre os que conseguimos produzir, mantém-nos em devir-revolucionário (no domínio do indestrutível), para nos confrontar, radicalmente, aos abismos econômicos, sociais, tecnológicos, políticos?

Neste aqui-e-agora de ligação (alienadoramente apaixonada) com a mídia e a publicidade humanista, as teorias de formação de professores desenvolvem uma nova sensibilidade para afectos e perceptos, disjunções inclusivas e conjunções intensitárias, anteriores aos códigos e irreduzíveis à cognição? Para o limite neutro de níveis marginais de sentido? Para a violência inerente às definições e identificações? Para os processos gerativos de individuação ou de subjetivação, antes do que para subjetividades ou sujeitos, constituídos pela Filosofia do Indivíduo coextensivo ao Ser (cf. Deleuze, 1988; 1994; 2001)?

¹ Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Texto decorrente de palestra realizada na Mesa Redonda “Os sentidos das teorias na produção do conhecimento no campo do currículo e da formação de professores”, constituída por Alice Casimiro Lopes, da Universidade Estadual do Rio de Janeiro, e por Josenilda Maués, da Universidade Federal do Pará; por ocasião do *VII Seminário Nacional de Políticas Educacionais e Currículo: Ética e regulação no currículo e nas políticas educacionais*, na Universidade Federal do Pará, em Belém do Pará, 15 de dezembro de 2009.

Nestes espaços de neo-arcaísmos (família universal; juventude eterna; saúde puritana; lei seca do álcool e drogas molhadas; corrupção rotineira; direitos humanos estupefatos; esporte analfabeto bilionário; tirania disfarçada de pregação; etc.), ainda impregnados pelas dicotomias Indivíduo/Estado, Homem/Mulher, Inclusão/Exclusão, o pensamento curricular nos orienta no tecido fibroso dessa realidade e nos faz transbordar dessas dicotomias, ao introduzir, entre elas, insuspeitas dobras e lutas variadas?

Nesta rede planetária de tecnocosmos, ciberespaço, reprodução regulada por computador, exploração genética, pedofilia em rede, *fast-food* googleano, bioética, biodiversidade, DNA, células tronco, idiotia comunicacional, automatismos informatizados, besteiras mecânicas e industriais, a Educação nos livra da Epistemologia da Pureza Essencial e da sua correspondente apreensão de seres, fenômenos e coisas estáveis, ao fazer a Diferença Pura, com sua capacidade de se multiplicar? Ou nos encaminha, no máximo, até a variedade e a diversidade multiculturais, como sendo o Bem Máximo?

Nesta época de fragmentação em mil marcadores sociais e culturais, em que estaríamos fortemente individuados e personalizados (como seres humanos, pessoas, etnias, gêneros, classes), as teorias de formação questionam a serialidade majoritária e as formas inerciais da subjetividade capitalística (trivial, frívola, supérflua)? Desvelam o engano de achar que, fora das luzes da razão e dos centros de significância, divisões e hierarquias identitárias, existe somente confusão, anarquia, absurdo ou o indiferenciado?

Agora, em que as minorias coincidem com o povo por vir (multidão indefinida), qual currículo se abre para subjetividades esgarçadas e sujeitos desfigurados? Qual teoria metamodeliza figuras emergentes e tipos sociais transitórios? Qual agrupamento curricular amplia e supera os próprios viscos subjetivos, de interesse e de poder? Qual pensamento penetra em costumes e revira maneirismos do avesso, estimulando processos de minorização e singularização, incorporando zonas de indeterminação, que acompanham formas de organização, e são correlatas à Substância de Spinoza e à Vida para Nietzsche (cf. Deleuze, 1994; 1999; 2002; Deleuze e Guattari, 1996a)?

Neste pesadume do presente, o campo curricular fundamenta-se nos resultados de exames nacionais e nos rankings internacionais? Radica na *expertise* de alguns poucos? Por inanição, prediz e conserva certezas de conhecimentos estabelecidos, ou desorbita a tradição e a faz abandonar suas elipses para inserir-se em outras? Reelabora o que extrai das culturas, trabalhando o sentido da novidade e da originalidade, não como transgressão ou interrupção, mas como arte da conexão e da experimentação: ousadia de querer pensar, deixar-se afetar e se apaixonar (cf. Deleuze, 1988)?

Quais educadores inventam travessias, produzem efeitos de margem, fim das continuidades, ultrapassagem das fronteiras? Quais cavoucam sombras e mistérios? Quais criam outras materialidades para os fazeres-saberes? Quais produzem coletividades anômalas, idades bastardas, pensamentos vagos, além de Bem e Mal? Quais estabelecem ressonâncias, articulações, encontros, traduções, transduções, entre elementos dos diversos domínios culturais, abrem mundos possíveis e acabam de vez com o Juízo de Deus (cf. Deleuze 1997; 1998b)?

A Pedagogia torna visíveis problemas que persistem nas soluções e concebe uma ciência nômade (anexata, itinerante, ambulante), que não se confunde com a “ciência régia” (de Estado) e seus procedimentos científicos “de reprodução, de iteração e reiteração” (Deleuze e Guattari, 1997c, p. 39-40)?

A formação de professores opera com um empirismo transcendental imanente, impelido pelo vitalismo? Isto é, age sobre o que está em gestação, redefinindo noções de realidade, prática, abstração, fantasia? Mantém-se no fictício e excede o real? Formula, ainda, problemas lógico-identitários, que remetem ao domínio do Ser (*O que é o currículo...*) ou problemas de vida, que alimentam as potências do devir (*Como construir um currículo, para mim e para o mundo, enquanto obra de arte...*) (cf. Deleuze, 1988; 2001)?

Afinal, o pensamento educacional brasileiro pensa? Confia que algo passará do seu agenciamento trans-histórico, embora não forneça certeza do que será (cf. Deleuze e Guattari, 1997c, p. 218-220)? Ou fica na nostalgia das revoluções do século XX, na *doxa*, no bom senso, no senso comum, na bagagem acumulada, na reconhecimento, na tradição não criticada? O campo do currículo lavra, continuamente, suas terras, para nelas semear o ineditismo da contemporaneidade, que é a nossa, e que não pode deixar de ser tratada? As teorias pedagógicas criam a alegria afirmativa de educar, via procedimentos inatuais, extemporâneos, intempestivos, para que nunca mais tenhamos de tolerar o intolerável?

II. DA EPISTEMOLOGIA POLÍTICA

Por que há urgência de perguntar (e de responder) ao que foi perguntado? (Além de, a seguir, apontar o sentido de um currículo geograficamente orientado, isto é, de um geocurrículo.)

Porque, desterrados e clandestinos, habitamos lugares permanentemente controlados ao ar livre (cf. Deleuze, 1992). Periferias transformam-se em desertos. Bandos e maltas aumentam o seu poder de fogo. Somos conjunção-disjunção de comércio de informações, sobre-produção global, internacionalização do acelerado capitalismo de mercado. Espaços e tempos estendem-se

indefinidamente, em função da linhagem tecnológica da todo-poderosa divindade do século XXI, chamado “O Sistema”.

Porque o pensamento curricular, longe das coações, dá-se conta da impotência do entendimento binário para lidar com o contemporâneo. Desconstrói a “equação socrática de razão = virtude = felicidade” (Nietzsche, 2006, p.19). Despoja categorias de auras metafísicas, em missão quase impossível. Deseja outra humanidade, tecida de matéria-fluxo impalpável. Trilha e esburaca o solo nômade do espaço liso. Autoriza-se a experimentar currículos em pesquisas de prática plural, para produzir uma geografia inédita. Assume-se como integrante do conjunto antropomórfico das ficções úteis à manutenção da vida. Mostra as variações intrínsecas, que modificam tanto videntes quanto trajetórias. Proclama a sua principal função: não reconhecer “algo estranho” remetido a “algo conhecido” (Nietzsche, 2001, p. 250), típico do mundo da opinião; nem construir ou adquirir conhecimentos pré-estabelecidos (o que bloquearia a ousadia de pensar e viver, mantendo tudo como se encontra); mas liberar o ar fresco de outras possibilidades (cf. Anped, 2009).

Porque a teorização educacional ameaça o império da verdade e a sua entropia mortífera. Exercita modos de educar, que comportam estriamentos e também oportunidades de recriação. Conjuga uma realidade surpreendente, que parece debilitar as energias, mas cujo desequilíbrio abre recomeços. Conserva a sutileza estética de lutar.

Porque os educadores mantêm um pouco de atenção e estão suficientemente distraídos, para não caírem nas armadilhas da coincidência consigo mesmos. Renunciam à unidade. Esquecem a busca das origens perdidas. Escapam de currículos que são assentados em temporalidades e lugares seguros. Detestam a árvore da metafísica, seus ramos universais de sentido e raízes essenciais. Navegam em novos mares, desembarcam e não colonializam.

Porque a Educação aprende que as verdades de um currículo não preexistem a ele, mas decorrem da reformulação das suas formas de conteúdo e de expressão; da invenção de problemas e suas condições; da suscitação de originais modos de ver, sentir, pensar. Intui que os saberes, poderes e subjetividades, produzidos por um currículo, são sempre verdadeiros, segundo as verdades que ele introduz, passa, faz fugir. Logo, que não existem resultados melhores ou piores de um currículo, em relação a outros, apenas os mais apropriados às verdades formuladas por cada um (cf. Deleuze, 2004; Deleuze e Guattari, 1995b; Foucault, 1993).

Porque as teorias de formação não antecipam, instruem, transmitem, transportam, transformam, civilizam, custodiam. Descobrem forças migrantes que agem nos processos pedagógicos; ofendem a crueldade dos espaços escolares e não-escolares; formulam uma

heterogênesse de elementos didáticos e um conjunto heteróclito de programas; desgarram a Educação para fora da saudade de seus fundamentos.

Porque fazer currículo não é lidar com a fria gramática do logos e a pegajosa identidade do sujeito. Não é tarefa de alguma comunidade eleita, mas aventura agônica, aberta à plurivocidade. Não atende a nenhuma condição utópica (que integra um sonho de messianismo, de não-identidade), à qual se apela para interromper as continuidades.

Porque fazer currículo segue uma filosofia prática, ao modo de Spinoza, qual seja: construir um plano involutivo, no qual, “a forma não pára de ser dissolvida para liberar tempos e velocidades”; e, sem se perderem, as singularidades combinam-se com outras, em multiplicação molecular (cf. Deleuze, 1996; 2002; Deleuze e Guattari, 1997a, p.56).

Porque um currículo não é só um pensamento, mas a ética desejante de viver com o caos e seus devires. E porque os educadores são arquipélagos: territórios atípicos, difíceis de delimitar, não integráveis, em errância, sempre desterritorializados. O que implica que podemos “transformar continuamente em luz e flama tudo o que somos, e também tudo o que nos atinge; não podemos agir de outro modo” (Nietzsche, 2001, p. 13).

III. DO SENTIDO ESPACIAL

Após quase um século de direção histórica, imprimida ao campo curricular, uma orientação espacializante se impõe por necessidade. Quando, hoje, perguntamos *O que é nos orientar no pensamento curricular?*, não enfatizamos mais o elemento histórico, mas uma geografia, como domínio diferencial de transformações potenciais (cf. Deleuze e Guattari, 1992). Quando designa as condições, das quais se desvia para criar a novidade, o pensamento curricular reconhece que a historiografia fornece apenas a atualização de variáveis para a forma histórica; enquanto a geografia lança eixos e orientações virtuais para um currículo poder devir.

Mesmo que não baste opor uma dimensão espacial (que seja estática) a movimentos históricos (que sejam progressivistas), dizemos que um currículo tem, primeiramente, uma geografia, e só então tem uma história. Assim, se a genealogia (cf. Foucault, 1990) de um currículo articula as lutas com a memória, descrevendo as forças históricas e seus enfrentamentos, que possibilitam culturas e formas de vida, a orientação geográfica não é “somente física e humana, mas mental (desenho abstrato), como a paisagem” (Deleuze e Guattari, 1992, p.125; 1997a, p. 55).

Ao ferir a dominância do sentido histórico, não negamos a história, mas tão-somente “a abstração do elemento histórico tornado circular” (Deleuze e Guattari, 1992, p. 125). Ao recusar o elemento histórico (como forma de interioridade), podemos conhecer a pluralidade infinita das histórias reais; sem autômato central, não somos obrigados a conservar a memória longa (“família, raça, sociedade ou civilização”), que “decalca e traduz”; funcionando com memória curta (ou antimemória), “de tipo rizoma, diagrama”, descartamos a memória “arborescente e centralizada”, que produz “impressão, engrama, decalque ou foto” (Deleuze e Guattari, 1995a, p. 25; p. 26).

E se, nesse pensamento curricular espacializado, restar ainda alguma história, esta é feita de elementos não-históricos, que não seguem de um estado estabelecido a outro, mas circulam em séries divergentes e paradoxais, procedendo por variação, expansão, conquista, picada, captura. Assim, implicados em uma linha de “catástrofe”, não como desastrosa, mas como promotora de partidas e chegadas, prosseguimos aquém e além das territorialidades (cf. Deleuze, 2007, p. 103).

IV. DE TANTOS MAS...

Afirmamos que, assim como “a história é uma geo-história” e “a filosofia é uma geofilosofia” (Deleuze e Guattari, 1992, p. 78), também o currículo é um geocurrículo. O campo curricular deixa, então, de ser mediador entre a história do e os seus modos de saber-fazer, assumindo as fragilidades daquilo que se apresenta como evidente; afirma a irredutibilidade dos meios e a potencialidade das passagens, atuando nos limiares da ciência, da arte, da filosofia; arranca-se ao culto de suas estruturas, aventurando-se na *poiesis* da própria manufatura e na criação de outros currículos que recaem na história, mas nela não se originam. Esses movimentos são de fácil compreensão: o pensamento não tem como não assumir a sua dimensão espacializante, de exterioridade, na medida em que a mundialização é correlata à urgência de integrar, num devir-revolucionário comum, vários territórios, culturas, relações, subjetividades.

Essa multiplicidade de um geocurrículo condensa-se em vários *Mas...*, pois ele pode dar a impressão de invariante ou de modelo majoritário; quando o que produz nada mais é do que a projeção da possibilidade de singularização de todos os currículos estandarizados. Vejamos como esses *Mas...* se apresentam.

Pode ser que um geocurrículo seja tomado como coisa-em-si, abstração conceitual ou verbalista, sem qualquer concretude, impossível de ser relacionado com o observável da experiência. *Mas...*, em vez da clausura metafísica, consiste em um conjunto de processos auto-organizadores, relativos a estratos (orgânicos, físico-químicos, tecno-sociais, bio-políticos); ou seja,

numa máquina revolucionária: “tanto mais abstrata quanto é real” (Deleuze e Guattari, 1997d, p. 229; cf. 2002).

Talvez um geocurrículo seja entendido como estratificação universal (cf. Deleuze e Guattari, 1995b, p. 227-232), que captura intensidades em sistemas e as explica. *Mas...*, é, antes, uma máquina abstrata, que traça o diagrama do acontecimento; sobrevoa a paisagem curricular, constituída por rostos, corpos, coisas, figuras, cenas; procede a mineralizações, endurecimentos, desacelerações dos fluxos (de biomassa, gens, códigos), definidos tanto pelos materiais quanto pela escala temporal dessas operações.

Falar de um geocurrículo, como máquina abstrata-revolucionária, que opera em agenciamentos concretos, é falar metaforicamente. *Mas...*, trata-se, aqui, de uma analogia entre noções de ordem sensível (e erótica) e noções de uma ordem inteligível (e literária), bem como dos efeitos de transferência de uma a outra ordem.

Compostos por camadas sedimentares, formações históricas, práticas, positivities, empiricidades, variáveis limitadas, os estratos de um geocurrículo parecem uma repetição quantificada do real, que nega qualquer novo modo de existência. *Mas...*, esses estratos realizam uma itinerância interminável, que foge e faz fugir, que não julga e faz existir.

A estratificação de um geocurrículo, como a de outros currículos, é instrumento de poder, logo, uma forma molar, equilibradora, regulatória. *Mas...*, essa estratificação consiste numa metaestável (nem estável nem instável) e bi-direcional máquina, provida da energia potencial de afetar e de ser afetada (cf. Deleuze e Guattari, 1995b).

A superfície de estratificação de um geocurrículo é um organismo. *Mas...*, essa superfície age como: uma membrana, que estabelece contato entre o espaço interior e o exterior; um corpo sem órgãos de distribuição nômade (do puro *spatium*), atravessado por matérias não-formadas (leves, livres, transitórias), que correm e se interrompem em todos os sentidos da topologia de contato (cf. Deleuze e Guattari, 1996b; 1997a; 1997b; 1997c).

Um geocurrículo é atual porque identifica coisas e palavras, fixa e unifica significações, fabrica realidades. *Mas...*, em grande parte, ele é virtual, auto-diferenciador e criador; ocupa-se de idealidades, que agem como limites daquilo que pode ser visto-e-dito e da desterritorialização dos estratos; modifica formas de representação, compreensão, apreensão e ação, propiciando efeito de presença do real (cf. Deleuze, 1998c; Cossutta, 1989).

Um geocurrículo é um caos indiferenciado; *mas...*, sua natureza caosmótica implica um ser mutável, que se divide, é dividido por intermináveis bifurcações e capturado na margem infinita do devir. Parece centralizador e hierárquico, absorve e bloqueia a força dos fluxos; *mas...*, como espaço-tempo virtual a-histórico, é campo transcendental. Dá-se como científico; *mas...*, constitui uma filosofia política da corporeidade. Faz pose de realista (ter os pés no chão); *mas...*, possui uma linha de sobrevôo dada pelo criacionismo do desejo, movimento impessoal das subjetividades e uma pragmática ativa, sem direção, sempre reinventada. Mostra-se pleno de diferença empírica, extensiva, relativa; *mas...*, é morada da diferença imanente, anti-essencialista e intensitária da diferença pura; a qual, num jogo de espelhos sem fim, é evasiva do próprio pensamento e do mundo.

VI. DO MÉTODO

O método (técnica, procedimento, operação) de leitura – e também de compreensão, de análise, de avaliação e de produção – de um geocurrículo não é teórico, que oporia à unidade abstrata da teoria a multiplicidade concreta dos fatos; tampouco positivista, que desqualificaria o elemento especulativo, para contrapor-lhe, sob um cientificismo banal, o rigor de conhecimentos legitimados; ao contrário, é perspectivista e deriva do ponto.

A partir de uma dada inflexão, estabelecemos um ponto de vista, que não percorre a inflexão, não é o ponto de inflexão, nem “exatamente um ponto”: consiste, antes, em “um lugar, uma posição, um sítio, um ‘foco linear’, linha saída de linhas”. Mesmo que haja uma variedade (caóide) de pontos de vista, “todo ponto de vista é ponto de vista sobre uma variação”, e esta variação não existe sem aquele ponto de vista (Deleuze, 1991, p.39; p.40).

Um currículo (como ponto de vista) não consiste em “um juízo teórico”, já que o procedimento de perspectivar “é a vida mesma” (Deleuze, 1998a, p.179-180): “Até onde vai o caráter perspectivista da existência, ou mesmo se ela tem algum outro caráter, se uma existência sem interpretação, sem ‘sentido’ [*Sinn*], não vem a ser justamente ‘absurda’ [*Unsinn*], se, por outro lado, toda a existência não é essencialmente interpretativa” (Nietzsche, 2001, p. 278).

Um ponto de vista (logo, um currículo) não possui regras exclusivas, que fazem cada ponto abrir-se sobre outros pontos, na medida em que convergem; mas abre-se sobre uma divergência que afirma: “A perspectiva – o perspectivismo – de Nietzsche é uma arte mais profunda que o ponto de vista de Leibniz, pois a divergência cessa de ser um princípio de exclusão, a disjunção deixa de ser

um meio de separação, o impossível é agora um meio de comunicação” (Deleuze, 1998a, p. 180).

Esse perspectivismo não é um agregado unilinear de pontos de vista, sem dinamismo interno ou abertura para outros pontos e ângulos, o que levaria um trajeto a ficar entre dois pontos; ao contrário, o “entre-dois” pontos ganha relevância, autonomia e direção próprias (cf. Deleuze e Guattari, 1997c, p. 50-62). Tampouco implica um relativismo comum (“variação da verdade de acordo com um sujeito”), e sim a “condição sob a qual a verdade de uma variação aparece ao sujeito” (Deleuze, 1991, p. 40). Condição que, para Nietzsche (2001, p. 278), leva à infinitude do mundo: “hoje, pelo menos, estamos distanciados da ridícula imodéstia de decretar, a partir de nosso ângulo, que somente dele pode-se ter perspectivas. O mundo tornou-se novamente ‘infinito’ para nós: na medida em que não podemos rejeitar a possibilidade de que ele encerre infinitas interpretações”.

Como infinito, o perspectivismo acolhe, não a descontinuidade, mas a topológica “distância positiva dos diferentes”, que afirma “toda sua distância”, “como o que os relaciona um ao outro” (Deleuze, 1998a, p. 178-179). Assim, não há vazio entre pontos de vista (em nosso caso, currículos) porque o espaço vazio não existe, já que tudo é força. O que encontramos, aí, é uma continuidade dada pela variação infinita: “temos diante de nós um *continuum*, do qual isolamos algumas partes” (Nietzsche, 2001, p. 140); além de pontos singulares, que não são contíguos e integram o contínuo (infinito e inacessível) de acontecimentos. Também, no perspectivismo, pontos de inflexão determinam dobras, constituindo uma primeira singularização no extenso, o qual é a repetição contínua da posição (do ponto de vista) e atributo do espaço: “como ordem das distâncias entre pontos de vista que torna possível essa repetição”. Constituindo um tipo de singularidade no espaço, de acordo com relações indivisíveis de distância, os currículos (pontos de vista) compõem uma “jurisprudência ou arte de julgar” (Deleuze, 1991, p. 40-41; p. 42-43).

Enquanto modelos ópticos “da percepção e da geometria na percepção”, os currículos se impregnam dos seguintes critérios de valor: toda qualificação que fazemos ao contínuo de puras quantidades (que é um currículo) constitui uma intervenção perspectivista; qualquer distinção entre pontos de vista (currículos) é uma ficção reguladora; logo, é uma interpretação ou um sentido, já que toda “interpretação é determinação do sentido de um fenômeno” (Deleuze, 1994, p. 21); como os currículos (pontos de vista) são sempre de alternância, só existem para serem abandonados, e não há nenhum sentido (ou interpretação) que prepondere sobre os demais.

Assim, toda ficção (interpretação, intervenção) é determinação de sentido. Sendo o sentido uma chama sem vela ou o sorriso sem gato da Alice de Lewis Carroll (cf. Deleuze, 1998a), afirmamos que o sentido de um currículo é a sua própria gênese, pressuposto desde que um Eu começa a falar ou a escrever “currículo”.

Só que, diante da multiplicidade de sentidos curriculares cambiantes, não existe nenhum centro de configuração, hierarquia transcendente ou generalidade. Por conseguinte, nem todos os sentidos dos currículos (matérias-movimentos) se equivalem ou valem o mesmo. Isso deriva da condição que cada currículo perspectivado, ao selecionar, dispor, por em funcionamento instrumentos (representacionais, cognitivos, esquematizantes, corporais), o faz em relação à vontade de poder (*Wille sur Macht*) (cf. Nietzsche, 2002, p. 159-160).

Ou seja, cada currículo apresenta valor mais forte ou mais fraco, em função da abrangência multiforme e plural do seu campo interpretativo; do maior ou menor desconhecimento do próprio caráter ficcional (com graus também diversos de substancialização); de sua delimitação interspectivista na relação com outras ficções necessárias (cf. Marques, 2003, p.69-101); assim como da possibilidade, maior ou menor, de realizar experimentações com aquilo que foi marginalizado por outras perspectivas: “Certos caminhos (movimentos) não tomam sentido e direção, senão como os atalhos ou os desvios de caminhos apagados” (Deleuze e Guattari, 1992, p. 77).

Nas relações móveis entre currículos, não há, portanto, incomensurabilidade absoluta entre os seus planos pensáveis, perspectivas, pontos de vista; assim como os currículos podem se reunir ou se distanciar, uns dos outros, possuindo em comum a restauração da transcendência (da ilusão), visto que não podem evitá-la, a não ser “combatê-la com vigor”. Ao buscar distinguir qual deles é “o melhor”, qual é o “bom ponto de vista”, aquele que “nos dá as respostas e os casos, como em uma anamorfose barroca” (Deleuze, 1991, p. 43), verificamos: se determinado currículo abdica da imanência; se fecunda o transcendente; se inspira mais ou menos ilusões; se entrega ou não “a imanência a Algo = x”; se “não simula mais nada de transcendente” (Deleuze e Guattari, 1992, p. 78); ou, em outras palavras, se “isso de que lhe falo, e no que você também pensa, está você de acordo em dizê-lo dele, com a condição de que se saiba a que se ater sobre ela e que se esteja também de acordo sobre quem é ele e quem é ela” (Deleuze, 1991, p. 43)?

Produzido por um ponto de vista, que nos fornece um tipo de permanência no mundo do devir, o método geocurricular apresenta, ainda, os seguintes traços: é sempre um outro currículo (ponto de vista) que corresponde a cada ponto de vista (currículo), mas não um que seja inferior ou

superior aos outros; todos os currículos estão ligados e se afirmam por meio de suas distâncias, ressoando, entre si, pela divergência dos conceitos, seres, objetos; há, portanto, sempre um currículo no geocurrículo, que não carece de qualquer instrumento ou órgão para conhecer a verdade, desde que não existe “nem espírito, nem entendimento, nem pensar, nem consciência, nem alma, nem vontade, nem verdade: tudo ficções” (Nietzsche, 2002, p. 79).

Na medida em que realiza atos curriculares, esse método instaura sentidos, idéias, generalizações, empirias, abstrações, imagens, vocabulários, recorrências, paráfrases, metáforas, polêmicas, esquemas de inteligibilidade, vozes, referentes enunciativos, condições de validade, regras de leitura, operadores textuais, etc. Ao ser processado, apresenta componentes associados aos de outros campos semânticos, lógicos e ontológicos, áreas de saber-fazer, planos precedentes de pensamento. Reordena formas de organização pré-estabelecidas (cristalizadas ou em movimento), encetando prolongamentos e curvaturas, tracejando outras imagens e dispondo superposições “numa ordem estratigráfica”: “mudanças de orientação que só podem ser situadas sobre a imagem anterior (e mesmo para o conceito, o ponto de condensação que o determina supõe ora a explosão de um ponto, ora a aglomeração de pontos precedentes)” (Deleuze e Guattari, 1992, p. 77).

Frente ao método interpretativo, não totalizante, eternamente movente, maximamente diferenciado, damos extrema atenção ao ponto que segue: se algum currículo jactar-se de não possuir (nem de ser) um ponto de vista, isto se deve a sua assunção do ponto de vista único, absoluto, “fixo, exterior”, daquele que vê “fluir, estando na margem” (Deleuze e Guattari, 1997c, p. 40). Então, tal currículo perspectivo (mas que nega essa sua condição) não será nunca um geocurrículo; mas um currículo que não renova o pensamento educacional, por introduzir-se enquanto uma ficção, que se pretende completa e substancializada; e que, desse modo, só pode derivar da “beatitude de um pensamento inteiramente pronto” (Deleuze e Guattari, 1992, p. 69).

VII. DA CARTOGRAFIA

Para montar um currículo, que localize a própria posição, num determinado plano de composição, sem elementos primeiros e transcendentais, não elaboramos um gráfico, programa, projeto, desenho, fotografia, retrato, decalque, plano de desenvolvimento ou de organização; mas, usando a arte cartográfica (do grego *chartis*, carta, mapa, e *graphein*, grafia, escrita), traçamos um mapa (cf. Deleuze e Guattari, 1995a; Rajchman, 2000).

Esse mapa geocurricular, através de operações transformacionais, abre-se a locais e percursos, que tomam direções imprevistas ou promovem ações desordenadas; é passível de

constante modificação; conectável em todas as dimensões; desmontável, rasgável e reversível, em suas múltiplas entradas e saídas.

Importa não confundir o mapa com o decalque, pois, mesmo que o mapa possa ser decalcado, o decalque é como uma foto ou um rádio, isolando aquilo que reproduz, via “procedimentos de coação”. Além disso, ao traduzir o mapa em imagem, o decalque organiza, estabiliza, neutraliza “as multiplicidades segundo eixos de significância e de subjetivação que são os seus”, reproduzindo do mapa apenas “os impasses, os bloqueios, os germes de pivô ou os pontos de estruturação” e estruturando o que é rizomático: “não reproduz senão ele mesmo quando crê reproduzir outra coisa. Por isto ele é tão perigoso”. Enquanto o decalque remete “a uma presumida ‘competência’” (“é sempre o imitador quem cria seu modelo e o atrai”), por sua vez, também o mapa possui e propaga fenômenos de redundância (os estratos) – “onde se enraízam unificações e totalizações, massificações, mecanismos miméticos, tomadas de poder significantes, atribuições subjetivas”. Sendo o mapa “uma questão de performance”, a nós compete religar os decalques ao mapa, isto é, voltar a situar os impasses (“poderes significantes”, “afetos subjetivos”, “territorialidades endurecidas”) sobre o mapa e abrir tais impasses “sobre linhas de fuga possíveis”.

Mapa que pode ser “preparado por um indivíduo, grupo ou formação social”; desenhado “numa parede”; construído “como uma ação política ou como uma meditação”; concebido “como obra de arte” (Deleuze e Guattari, 1995a, p. 22-24); rabiscado em muros e pixado em viadutos; grafitado nas asas de um besouro; discursado como ação política; refletido na solidão; descrito ao nascer da aurora; concebido como um projeto arquitetônico; chupado feito uma bala; construído como metrô ou estádio de futebol; teatralizado; poetizado; cantado; tocado; balbuciado; assoprado; murmurado; gaguejado; assobiado no escuro, feito um ritornelo.

Usamos o princípio de seleção cartográfica, seguindo coordenadas anteriores a formas, objetos, organismos, conteúdos, sujeitos, indivíduos e identidades; de modo a reter e conservar (portanto, criar e tornar consistente) aquilo que “aumenta o número de conexões a cada nível da divisão ou da composição” (Deleuze e Guattari, 1997d, p. 223). Desse modo, grafematizar o mapa curricular é uma crítica-clínica do pensar, do educar e do viver, dotada de rara e eletrizante beleza.

VIII. SENTIDOS INÚMEROS

Preparando-se para o embate com o caos, um geocurrículo tem, assim, sentidos nômades, desde que é feito por nômades e para nômades. Desperto, não habita a cidade da consciência. Leve, não tem guarda-chuva, sombrinha, nem guarda-sol, para se proteger de um caos livre e

tempestuoso. Desagregado, não rasteja atrás de consoladoras leis transcendentais. Espantado, não estabelece contratos prévios. Divertido, não formula uma humanidade estereotipada, acanhada, estúpida, triste. Armadilha amorosa, não possui ideais de formação. Sabedor de que não “cabe temer ou esperar, mas buscar novas armas” (Deleuze, 1992, p. 220), não avaliza as imagens criadas pela opinião dominante. Com valor de fecundação, não renuncia àquilo que cria problemas. Tempestade de forças, não projeta conteúdos diferentes dos pensados até então, para salvar algo ou alguém. Desestratificado, não pressupõe, com certezas, o que existe para ser pensado. Espaço anterior (onde nada é ainda), não se ocupa com métodos para pensar ou com modos canônicos de viver. Relação da força consigo mesma, dobra o lado de fora e derruba os próprios mapas e diagramas. Topologia extraordinariamente fina, “não repousa sobre pontos ou objetos”, mas varia no espaço tátil, háptico, sonoro, e “modifica sua cartografia” (cf. Deleuze, 2004; Deleuze e Guattari, 1997c, p. 54). Leque a dobrar-se e desdobrar-se, dramatiza estranhos potenciais. Dotado de leveza, fantasia existências fragmentárias. Curvilíneo e turbilhonar, informa a bandidagem de naturezas descontínuas. Atravessador do Rubicão, tematiza a sua estética múltipla, que complica vários currículos. Abertura ao futuro, pensa de outra maneira: afirmativamente. Roubado ao além, reparte aprendizagens sem fim no espaço aberto. Alquimista em deslocamento, não entroniza a vida como sobrevivência. Arabesco esfumado de contornos, deixa-se ativar pela vida. Fabulosa reserva rizomática, existe para reinventar a vida. Sísmico, em labirintos, faz circular nuances infinitas da vida, pelas quais vale a pena constituir novos modos de existência. Artistagem do viver, para tornar-se “vivível, praticável, pensável” (Deleuze, 1992, p. 138), o geocurrículo biografematiza (cf. Barthes, 2005) a sua própria feitura, identificando-se com Mallarmé (2006, p. 31-32), quando este premedita e arquiteta “o Livro”: “mostrar um fragmento executado, fazer cintilar a partir de um ponto sua autenticidade gloriosa, indicando todo o resto para o qual uma vida não basta. Provar pelas porções feitas que este livro existe, e que conheci o que não poderei ter cumprido”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARTHES, Roland. *Sade, Fourier, Loyola*. Trad. Mário Laranjeira. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- COSSUTTA, Frédéric. *Éléments pour la lecture des textes philosophiques*. Paris: Bordas, 1989.
- DELEUZE, Gilles. *Diferença e repetição*. Trad. Luiz Orlandi, Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- _____. *A dobra: Leibniz e o barroco*. Trad. Luiz B.L.Orlandi. Campinas, São Paulo: Papirus, 1991.
- _____. *Conversações, 1972-1990*. Trad. Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.
- _____. *Nietzsche*. Trad. Alberto Campos. Lisboa: Edições 70, 1994.
- _____. *Spinoza y el problema de la expresión*. Trad. Horst Vogel. Barcelona: Muchnik Editores, 1996.
- _____. Para dar um fim ao juízo. _____. *Crítica e clínica*. Trad. Peter Pál Pelbart. São Paulo: Ed. 34, 1997. p.143-153.
- _____. *Lógica do sentido*. Trad. Luiz Roberto S. Fortes. São Paulo: Perspectiva, 1998a.
- _____. Michel Tournier e o mundo sem outrem. _____. *Lógica do sentido*. Trad. Luiz Roberto S. Fortes. São Paulo: Perspectiva, 1998b. p. 311-330.
- _____. O atual e o virtual. _____.; PARNET, Claire. *Diálogos*. Trad. Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998c. p.171-179.
- _____. *Nietzsche et la philosophie*. Paris: Quadrige/PUF, 1999.
- _____. *Empirismo e subjetividade: ensaio sobre a natureza humana segundo Hume*. Trad. Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: Ed. 34, 2001.
- _____. *Espinosa: filosofia prática*. Trad. Daniel Lins e Fabien Pascal Lins. São Paulo: Escuta, 2002.
- _____. *Foucault*. Paris: Minuit, 2004.
- DELEUZE, Gilles. *Francis Bacon: lógica da sensação*. Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.
- DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. *O que é a filosofia?* Trad. Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.
- _____. 1. Introdução: Rizoma. _____. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Trad. Aurélio Guerra Neto. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995^a. p.11-37. v. 1.
- _____. 3. 10.000 A.C. – A geologia da moral (Quem a terra pensa que é)? _____. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Trad. Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995b. p. 53-91. vol. 1.
- _____. *Kafka: pour une littérature mineure*. Paris: Minuit, 1996a.
- _____. 6. 28 de novembro de 1947 – Como criar para si um corpo sem órgãos.
- _____. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Trad. Aurélio Guerra Neto. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1996b. p. 9-29. vol. 3.
- _____. 10.1730 – Devir-intenso, devir-animal, devir-imperceptível. _____. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Trad. Suely Rolnik. São Paulo: Ed. 34, 1997^a. p.11-113. vol. 4.
- _____. 11.1837 – Acerca do ritornelo. _____. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Trad. Suely Rolnik. São Paulo: Ed. 34, 1997b. p.115-170. vol. 4.
- _____. 12. 1227 – Tratado de nomadologia: a máquina de guerra. _____. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Trad. Peter Pál Pelbart. São Paulo: Ed. 34, 1997c. p.11-110. vol. 5.
- _____. 15. Conclusão – Regras concretas e máquinas abstratas. _____. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Trad. Peter Pál Pelbart. São Paulo: Ed. 34, 1997d. p. 215-232. vol. 5.
- _____. *L' anti-oedipe: capitalismo e esquizofrenia*. Paris: Minuit, 2002.
- FOUCAULT, Michel. Nietzsche, a genealogia e a história. _____. *Microfísica do poder*. Org. e trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1990. p.15-37.
- _____. *História da sexualidade 1: a vontade de saber*. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque e J.A.Gilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1993.

-
- MALLARMÉ, Stéphane. Autobiografia. _____. *Contos indianos*. Trad. Dorothée de Bruchard. São Paulo: Hedras, 2006. p. 29-35.
- MARQUES, Antônio. *A filosofia perspectivista de Nietzsche*. São Paulo: Discurso Editorial; Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2003.
- NIETZSCHE, Friedrich W. *A gaia ciência*. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- _____. *Fragmentos finais*. Trad. Flávio R. Kothe. Brasília: Editora Universidade de Brasília; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2002.
- _____. *Crepúsculo dos ídolos, ou, Como se filosofa com o martelo*. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.
- RAJCHMAN, John. *The Deleuze connections*. Cambridge: Massachusetts Institute of Technology Press, 2000.

THE MEANINGS OF THE CURRICULUM

ABSTRACT

Since the philosophy of difference, this text discusses meanings produced by Brazilian curricular thinking, as discussed by research groups working in the curriculum field. It enumerates their criticisms of contemporary society, considering them urgent needs. With a political epistemology, it proposes a type of spatially oriented curriculum: a geocurriculum. To configure the curricular map, it presents cartographic procedures of the perspectivist method, resulting in a positive distance of the different. It concludes that a topologically oriented curriculum expresses the desirable ethics of thinking and of educating on the thresholds of science, art and philosophy: the *poiesis* of production itself; and the adventure of creating other curriculums open to the future.

Keywords: philosophy of difference; political epistemology; geopolitics.

Recebido em abril de 2010
Aprovado em junho de 2010