

O QUE PODE UM CURRÍCULO? Devires-menores em educação

*Josemary da Guarda de Souza
Daniele Farias Freire Raic*

Resumo

O presente artigo apresenta o recorte de uma pesquisa de mestrado desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. A investigação problematizou o território das relações institucionalizadas como relações de força, valores e interesses que, sob a égide do Estado – entendido como uma dimensão maior das construções sociais – opera pelos dinamismos da padronização, hierarquização, da representação e da fixação de identidade. As discussões apresentadas se articulam com a filosofia da diferença, com destaque para os estudos de Gilles Deleuze e Félix Guattari (2020, 2012). O trabalho dialoga com intercessores e conexões produzidas em torno de tais constructos teóricos, a partir de Silvio Gallo (2003) e o deslocamento para uma educação menor; Michel Foucault, sobre acontecimentalizar (2006); Tomaz Tadeu (2003) e Daniele Raic (2020), acerca das implicações do currículo entre as dimensões do maior e do menor. A pesquisa argumenta em favor da educação e dos atos curriculares como acontecimentalização – não apenas como fato de institucionalização ou efeito de ideologia, mas de “menorização” – do momento em que o devir-menor se instala, ainda que imperceptível. Sugere que o currículo, apesar de um constructo maior e institucionalizado, emerge como dimensão menor, na medida em que vários corpos habitam suas experiências curriculantes.

Palavras-chave: currículo-menor; diferença; devir.

WHAT CAN A CURRICULUM DO? Devires-minors in education

Abstract

This paper presents an excerpt from a master's research project carried out at the Postgraduate Program in Education at a public university in Bahia. It problematizes the territory of institutionalized relations as relations of force, values, and interests under the aegis of the state. The state is understood as a larger dimension of social constructions that operate through the dynamics of standardization, hierarchization, representation, and identity fixation. The discussions presented are firmly rooted in the philosophy of difference, with a clear emphasis on the seminal works of Gilles Deleuze and Félix Guattari. The work engages with the intercessors and connections produced around these theoretical constructs, beginning with Silvio Gallo (2003) and the shift towards a minor education. It also considers Michel Foucault on acontecimentalizar (1967), Tomaz Tadeu (2003) and Daniele Raic (2020) on the implications of the curriculum between the dimensions of the major and the minor. She argues that education and curricular acts should be seen as acontecimentalization – not just as a fact of institutionalization or the effect of ideology, but of "minorization." This is the moment when the becoming-minor takes hold, albeit imperceptibly. Despite being a major and institutionalized construct, the curriculum emerges as a minor dimension because various bodies inhabit their curricular experiences.

Keywords: curriculum-minor; difference; becoming.

¿QUÉ PUEDE HACER UN CURRÍCULO? Devenires-menores en educación

Resumen

Este artículo presenta un extracto de un proyecto de investigación de maestría realizado en el Programa de Posgrado en Educación de una universidad pública de Bahía, que problematizó el territorio de las relaciones institucionalizadas como relaciones de fuerza, valores e intereses bajo la égida del Estado, entendido como una dimensión mayor de las construcciones sociales, que operan a través de las dinámicas de normalización, jerarquización, representación y fijación de identidades. Las discusiones presentadas se articulan con la filosofía de la diferencia, con énfasis en los estudios de Gilles Deleuze y Félix Guattari. La obra dialoga con intercesores y conexiones producidas en torno a estas construcciones teóricas, comenzando por Silvio Gallo (2003) y el giro hacia una educación menor; Michel Foucault sobre acontecimentalización (1967), Tomaz Tadeu (2003) y Daniele Raic (2020) sobre las implicaciones del currículo entre las dimensiones de lo mayor y lo menor. Defiende la educación y los actos curriculares como acontecimentalización – no sólo como hecho de institucionalización o efecto de la ideología, sino de “minorización” – del momento en que el devenir-menor se instala, aunque sea imperceptiblemente. Sugiere que el currículo, a pesar de ser una construcción mayor e institucionalizada, emerge como una dimensión menor en la medida en que diversos cuerpos habitan sus experiencias curriculares.

Palabras clave: currículo-menor; diferencia; devenir.

TEIAS INICIAIS

O que significa lançar um fio no meio ambiente? Uma teia que seja concomitantemente a mais resistente e a mais flexível? As aranhas, ao desprenderem dos seus corpos uma linha tão leve que balança ao mais singelo movimento do ar, também organizam um sistema de alimentação, defesa e sobrevivência que tem a capacidade de captar vibrações e ondas que fazem chegar aos seus corpos a presença do meio ambiente e de outros animais. Suas frágeis patas são capazes de identificar de onde emanam tais vibrações e permitem que elas definam onde e como lançar novas teias. A imagem conceitual apresentada pela professora, filósofa e psicanalista Suely Rolnik (Guattari [...], 2023), em torno da potência e pulsão de vida presentes na reverberação que conecta a aranha e suas teias, colocou-nos no entre-espço das problematizações que temos produzido acerca do currículo. Durante a realização do mestrado em educação e como produto desta imersão pesquisante, debruçamo-nos sobre questões que versavam sobre o currículo, assumindo sua dimensão como um constructo maior e institucionalizado, mas também como uma dimensão menor, na medida em que vários corpos habitam suas experiências curriculares – uma coexistência.

Se os efeitos dos encontros que “[...] fazemos com gente, coisas, paisagens, ideias, obras de arte, situações políticas ou outras [...] resultam mudanças no diagrama de vetores de forças e das relações entre eles, produzindo novos e distintos efeitos” (Rolnik, 2018, p. 53), podemos supor que os encontros com os currículos e seus efeitos também se dão de modos diferentes, produzindo dimensões outras não apenas nos dispositivos de subjetivação e desejo, mas também dos corpos?

Refaçamos agora a nossa pergunta inicial – o que significa lançar uma teia sobre as composições curriculares? Indo além: o que significa nos comportarmos como as patas das aranhas, assumindo nossa capacidade de decifração do ambiente, da paisagem e das forças que o compõem? Os estudos pós-estruturalistas e pós-qualitativos nos ajudam com uma experiência tal: produzir um campo que está presente em todos os corpos, numa imanência que atua como uma abertura para

o mundo, “[...] sem converter-se em fórmula, bordão, em rotina, então o mundo se torna fechado e falsificado [...] tudo aparece de tal modo que está despojado de mistério, despojado de realidade, despojado de vida” (Larrosa, 2019, p. 62).

Conquanto, durante a nossa pesquisa, tenhamos nos estabelecido no território da heterogeneidade, praticando o exercício constante de nos afastarmos da representação e da reconhecimento, cabe agora a pergunta: o que nos escapa à representação? O que nos permite manter o mundo aberto e produzir novos possíveis? O que nos faz montar a nossa teia? Para Larrosa (2019), pode ser o silêncio ou o vazio da escrita; para Deleuze (2020), a invenção de problemas, o caos no pensamento; para Rolnik (Guattari [...], 2023), a transmutação do sujeito e do seu campo de relações. Isto que nos força a pensar em intensidade e potência, seja no vazio que produz o caos ou no silêncio perturbador dos problemas, chamaremos de signo (Deleuze, 2003, 2020). Um signo nos força a pensar, porque está implicado com os sentidos que lhe atravessam e pelos devires que o compõem. Assim, podemos supor que o signo movimenta o pensamento e o faz criar, na medida em que compreende a heterogeneidade.

A força dos encontros com os signos afeta e faz afetar – o saber do afeto – não apenas a própria força, mas as conexões que ela engendra. De algum modo, nos colocamos nesta escrita, como se esta se desenhasse no silêncio, tornando-nos ricos do vazio – sem esquecer que “[...] perder o vazio é empobrecer”¹ – um vazio que se atualiza entre a força e o poder, na emergência dos afetos que nos envolvem diante da tensão pulsional entre o desejo e a ação (Guattari [...], 2023).

A pesquisa que se encontra no horizonte da presente escrita, desenvolvida durante os anos de 2021 e 2022 em nível de mestrado, tem dimensão pós-qualitativa e pós-crítica, articulada com a filosofia da diferença. A investigação problematizou o território das relações institucionalizadas como relações de força, valores e interesses que, sob a égide do Estado – entendido como uma dimensão maior das construções sociais –, operam pelos dinamismos da padronização, hierarquização, da representação e da fixação de identidade. Nessa perspectiva, dedicou-se a pensar de que maneira a institucionalização permite que os tensionamentos produzidos entre as relações de maioria e minoria em uma universidade pública do interior da Bahia possibilitam aos seus autores/atores a criação de práticas efetivas de resistência. Tais práticas desterritorializam o perfil do estudante de nível superior, as práticas educacionais, bem como o próprio território de produção do conhecimento e, por conseguinte, das composições curriculares.

Nesse trajeto, tivemos um alargamento da nossa concepção inicial de currículo – ainda muito presa às dimensões do controle como um constructo maior, apesar de em perspectiva já entendermos sua pujança como processos de resistência (menor). Ao assumirmos, assim como Tomaz Tadeu (2010), que o currículo está para além do planejamento, da organização do que deve ou não ser ensinado, incorporamos a sua dimensão como aquilo que acontece – que envolve o prescrito, mas também o que está no mundo, o que não é perecível – ora duradouro, ora efêmero. Em campo, através de um desenho metodológico de cunho cartográfico, dialogamos com servidores docentes e técnicos, além de estudantes ativos e egressos dos cursos de licenciatura do Centro de Formação de Professores (CFP) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) em dois momentos distintos – o primeiro deles, “Café Menor”, configurou-se com um encontro, uma abertura à participação coletiva e da escuta inter/entre os participantes; enquanto o segundo, “Cartografar” (como composição das palavras carta e cartografia), permitiu-nos ouvir pela escrita. Nesta seara, o que encontramos naquele momento e que agora retomamos corrobora a

¹ Música de Ana Carolina (CONFESSO, 2001).

ideia de que as dimensões do menor e do maior² coexistem nas zonas de fronteiras onde tais dimensões se tocam. Assim, este trabalho argumenta em favor da educação e dos atos curriculares como acontecimentalização – não apenas como fato de institucionalização ou efeito de ideologia, mas de “menorização”. Ou seja, do momento em que o devir-menor se instala, ainda que imperceptível, tal qual o currículo que, apesar de um constructo maior e institucionalizado, emerge como dimensão menor na medida em que vários corpos habitam suas experiências curriculares.

As teias que lançamos sobre a presente escrita revisitam o que foi produzido naquele momento, atualizando alguns dispositivos que nos foram possíveis ao longo dos últimos meses. Algo deixou de fazer sentido neste percurso, quais experiências ainda cabem nas nossas teias? Como a presença (ou não!) destes outros possíveis tem afetado a dimensão dos corpos que habitam o currículo? Para tanto, nos debruçaremos sobre as dimensões curriculares em torno dos aspectos que ensejam: a) conhecimento e verdade; b) sujeito e subjetivação; c) poder; d) valores e critérios (Tadeu, 2003).

Cabe destacar que nos referimos ao corpo enquanto dispositivo marcado por relações produtoras de práticas. Corpos históricos, não apenas biológicos, atravessados pela constituição de um processo, inclusive da escrita, no nível da produção da palavra, da produção de sentidos e não da consciência que lê. O signo, assim como as relações de poder, marca o corpo e o transforma (Foucault, 1988, 1999). E, por isso, também afirmamos sua pujança (do corpo) enquanto uma potência produtora de desejos que desestabiliza a própria noção de organização, de unidade, para estar aberto às intensidades que produz e que o atravessam. Os corpos que habitam o currículo se encontram na dimensão diacrônica – aqui entendida como evolução temporal/histórica – como um caminho possível ao encontro de perspectivas nas quais não se trata de o conhecimento conferir poder, como na modernidade, mas de compreender o poder como função do dispositivo. Assim, tanto o currículo como o corpo podem se relacionar com as práticas de significação, criação ou enunciação de sentidos.

CORPOS QUE HABITAM O CURRÍCULO

Quando escolhemos a instituição currículo para versar sobre os aspectos da educação enquanto um constructo maior, assumimos a nossa implicação em desenvolver uma pesquisa articulada às teorias pós-qualitativas e pós-estruturalistas (St. Pierre, 2018, 2019). Tomaz Tadeu envidou esforços no sentido de nos apresentar as contribuições de tais dimensões no que se refere às composições curriculares. O que o autor chama de um “mapa reduzido e incompleto” (2003, p. 36), em verdade, apresenta os elementos que também nos chegam pelo esforço em direção ao afastamento das linhas que forjaram a nossa formação cartesiana e do sujeito pleno de identidade que a modernidade supõe:

A verdade como ficção, invenção e criação. Uma visão perspectivista e interpretativa do conhecimento. O conceito como produção e intervenção, e não como descoberta ou reflexo. A insistência no caráter produtivo da linguagem. O privilegiamento da diferença e da multiplicidade em detrimento da identidade e

² De modo abreviado: a educação maior se constitui a partir dos planos e políticas públicas de educação através das diretrizes nacionais que se encontram a serviço de um Estado neoliberal, focado na obtenção de bons lugares nos programas de ranqueamento de larga escala; já a educação menor se configura como um processo de resistência às políticas instituídas, a partir das desterritorializações que são realizadas em microespaços, na sala de aula e no cotidiano escolar (Gallo, 2003).

da mesmidade. Rejeição da transcendentalidade e do caráter originário do sujeito. O caráter heterogêneo, derivado, das formações de subjetividade. A não-identidade do “sujeito” consigo mesmo. A opção por uma genealogia e não uma ontologia. A pesquisa não das essências, mas das forças e das intensidades [...] (Tadeu, 2003, p. 35).

Como Gallo (2009) gosta de nos lembrar, existe um anseio em relação a uma pseudototalidade curricular que reverbera a produção não apenas de uma identidade fixa e imutável, mas de mecanismos de controle que atuam nos dinamismos do espaço escolar como um elemento de forte apelo neoliberal e, por conseguinte, mercadológico. A ideia de divisão dos saberes em busca de um retorno à tal totalidade denota a ideia de currículo como um ponto de engessamento do saber, de uma verdade encerrada em si mesma: a “[...] permanência é a identidade no tempo, a identidade ao longo do tempo: o que é agora é igual ao que foi e igual ao que será” (Tadeu, 2003, p. 43). A compreensão do currículo, nesses termos, aproxima-se da imagem dogmática do pensamento, da prática de uma reconhecimento que ignora o campo curricular e a própria educação como espaço de encontros e afetações.

Nessa seara, a produção de subjetividades e de sujeitos enquadrados em um perfil de estudante, alinhada a um determinado tipo de conhecimento e de cultura, reverbera um modo de existência que produz as dobras do capitalismo. Isso ocorre por meio de um regime de inconsciente e de políticas de orientação do desejo que materializam o sistema de manutenção do *status quo* (Guattari [...], 2023).

Se nos parece que o currículo não é um território isento das relações de poder, podemos avançar no sentido de compartilharmos de uma inquietação foucaultiana sobre os iminentes perigos de um discurso. Ora, se um currículo é “[...] um ser falante, como nós, efeito e derivado da linguagem” (Corazza, 2001, p. 15), ele não o é por meio de uma teoria representacional, pelo contrário: assume o lugar de um discurso que produz seu próprio objeto. Neste sentido, podemos supor que não existe uma retórica curricular, mas uma criação, a partir da qual se produz uma noção sobre algo que deve ser ensinado, aprendido, medido, quantificado etc. (Tadeu, 2010). Existe, pois, um discurso sobre o currículo. Assim, concordamos com Foucault (1996, p. 8-10):

[...] que em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade. [...] Por mais que o discurso seja aparentemente bem pouca coisa, as interdições que o atingem revelam logo, rapidamente, sua ligação com o desejo e com o poder.

Se “[...] ninguém sabe de antemão o que podem os encontros e como lidar com os afetos e dificuldades que dele emergem” (Zourabichvili, 2016, p. 21), pensar o currículo como uma dimensão possível no encontro entre a educação e a arte (Tadeu, 2002) desloca os nossos esforços para a experiência de uma decifração, que faz germinar e mover com ritmo (Guattari [...], 2023) o acontecimento. Portanto, é necessário problematizar o currículo não em relação a um fim, uma finalidade, posto que “[...] o fim é a sombra reativa de uma emergência, o contrassenso por excelência sobre o acontecimento” (Zourabichvil, 2016, p. 47), mas na direção de acontecimentalizá-lo como uma ruptura da análise como um procedimento útil, para além de uma constante histórica.

Ao admitirmos o currículo como um constructo maior, engendrado pelas políticas de Estado “[...] sobre diferentes segmentos endurecendo-os, organizando-os como melhor convém às

suas estruturas, ou no caso dos Estados marcadamente neoliberais, aos propósitos e interesses de mercado” (Raic, 2020, p. 122), admitimos também suas potencialidades em se tornar menor. Esse é um movimento de resistência que se estende para além dos documentos, que se atualiza para além desses, mas nos nossos dinamismos do cotidiano escolar, aqui entendido como “[...] o entrelugar da educação maior, aparelho de Estado estratificante e segmentarizador e da educação menor, máquina de guerra nômade, alisadora e produtora de linhas de fuga” (Gallo; Figueiredo, 2015, p. 48). Ainda que tenhamos o currículo como prenhe de devires, como um acontecimento que se atualiza, não desconsideramos que sua dimensão como linha de fuga pode ou não se atualizar em potência afirmativa, uma vez que o conhecimento implicado em um campo de forças pode essencializá-lo pela capacidade de poder dizer “[...] é isso” (Tadeu, 2003, p. 41).

Nesse sentido, o currículo, enquanto campo que engendra o conhecimento e a verdade, atualiza seu *status* de minoridade por meio dos dinamismos que implicam assumir a produção e a criação – tanto do conhecimento como da verdade, afastando-se da ideia de uma reconhecimento ou de simples interpretação. Um currículo tal se desterritorializa na medida em que a própria imagem do pensamento se decolonializa, afastando-se da identidade, de uma transcendência que opera na forma de um *a priori*. Se a instituição curricular-maior, concebida pelos termos de um fim/finalidade, ainda decorre da ideia humanista “[...] segundo a qual os problemas são sempre os mesmos” (Zourabichvil, 2016, p. 43), dela decorre, inclusive, a compreensão de que o currículo além disso reverencia um começo.

Um currículo não começa por algo de que dele dependa. Apoderar-se da ideia de começo repete “[...] o pensamento [...] como conexão absoluta com a exterioridade” (Zourabichvil, 2016, p. 46), ignorando a conexão com o que o faz pensar. Assim podemos chegar à ideia de currículo como meio. Se ele é prescritivo, no sentido de meta e finalidade, não apenas documental, mas de uma prática discursiva que almeja enquadrar e generalizar, é porque está atrelado à ideia de começo “[...] quando considera as necessidades institucionais em fomentar a apropriação do conhecimento produzido pela humanidade [...]” (Raic, 2020, p. 139). Nesses termos, o currículo que aqui nos interessa, aquele que de algum modo nos permite vislumbrar, dentre tantas outras possibilidades potentes, a nossa perspectiva de uma educação menor, situa-se na dimensão deste plano de imanência que Deleuze (2002, p. 127), em sua leitura spinosista, entende como “[...] estar no meio [...] o que implica um modo de vida, uma maneira de viver”.

A partir da análise aqui proposta, pensar de que maneira, no currículo, coexistem as dimensões do maior e do menor, para além de um simples binarismo, ajuda-nos a avançar no sentido de assumir que as nossas experiências produzem movimentos e relações que desestabilizam o início-fim. Colocam-nos, bem como os nossos encontros e afetos, neste “entrelugar”, no meio – como “[...] composição de velocidades e lentidões” (Deleuze, 2002, p. 128). Uma vez mais, valemo-nos da instituição currículo para assinalar a perspectiva de que o menor se constitui não apenas do meio e de um plano de imanência, mas dos encontros e afetos que dele emergem.

DESTERRITORIALIZAR CERTEZAS E PRODUZIR VERDADES PROVISÓRIAS

Neste momento, acreditamos ser possível apresentarmos uma crítica que anuncia a necessidade de atualização das teorias educacionais e curriculares as quais ainda se encontram no espaço “privilegiado da metafísica [...] morada da verdade, do sujeito e da moral” (Tadeu, 2003, p. 49). Onde residem os essencialismos e a ideia de aperfeiçoamento humano, supomos haver a necessidade de uma perspectiva outra, de uma exigência política que desterritorializa o currículo

no sentido das dimensões de “[...] um pertencimento social e cultural compartilhado pelos sujeitos em seu existir” (Raic, 2020, p. 130). Dessa compreensão, tiramos que os dinamismos a partir dos quais um currículo pode provocar desterritorializações passam pela noção de um sujeito que desterritorializa a si próprio. Isso ocorre na medida em que, ultrapassada a ideia moderna do indivíduo autocentrado e estável, esse sujeito atravessa a transversalidade como fonte originária do pensamento e da ação, fazendo desmoronar as estruturas engessadas de um currículo pretendido como apelo à identidade. Assim, podemos supor que existe um currículo que transversaliza o sujeito da experiência, colocando o espaço da educação em devir, de um modo tal que possamos ultrapassar a compreensão de que

[...] o currículo é, por excelência, um local de subjetivação e individuação. Ao deslocar a ênfase do sujeito para a subjetivação, estaremos pensando no sujeito – se é que ainda podemos reter a palavra – não como a origem transcendental do pensamento e da ação, mas como uma montagem, como uma verdadeira invenção (Tadeu, 2003, p. 53).

Desestabilizar esse sujeito autocentrado em modelos metafísicos será o nosso exercício até o final destas páginas. Não nos vemos em condições de aprofundar uma discussão acerca do tempo deleuziano, inclusive porque ele próprio nos escapa em seus modos de presente-passado-futuro. Diremos, apenas, que um sujeito é escamoteado pelas dimensões temporais porque está em devir, em movimento, em transmutação. O sujeito que se efetua no presente não se reduz a ele, mas se sucede em retornos pela diferença.

Se, assim como os sujeitos, “[...] a verdade tem uma relação essencial com o tempo” (Deleuze, 2003, p. 14) e “[...] toda verdade é verdade do tempo” (p. 88), um currículo menor também se faz na dimensão temporal que o atualiza, não se pode estático. E, ainda que um currículo diga sobre algo, que resguarde um discurso, que defenda uma norma ou conjunto de saberes, sabemos agora que um currículo dança! E os encontros e composições advindos de uma tal dança se esparramam como bulbos, proliferam-se nas brechas dos corpos, subvertem a lógica gramatical porque podemos ouvir um som de azul e experimentar o currículo como um prolongamento da educação-menor – um prolongamento como aquele de que nos fala o pantaneiro Barros (2010, p. 336): “[...] os patos prolongam meu olhar... Quando passam levando a tarde para longe eu acompanho...”. Currículos que se prolongam, seja por meio de sua dimensão menor, de uma “pedagogia profana”³, exigem uma experientiação pela intensidade, posto não serem isto ou aquilo – em outros termos, um currículo não se compõe de conhecimento, sujeito, valor e verdade de modo estanque, mas do modo como tais dimensões se envolvem e envolvem-se com outras tantas.

Todo projeto curricular está envolto por questões de conhecimento e verdade, assim como por aspectos que dizem respeito ao sujeito do currículo e à subjetivação. A visão mais tradicional em torno do currículo, contudo, define-o por questões de valor, que envolvem tanto a predileção sobre quais tipos de conhecimento devem ser ou não transmitidos quanto sobre quais tipos de sujeito a educação deve ou não produzir.

[...] a questão torna-se, então, em saber quais são os valores que devem fazer parte do currículo e quais suas possíveis fontes. Na visão tradicional, a seleção desses valores tende a seguir três movimentos centrais: absolutização, naturalização, universalização. Em primeiro lugar, a extração dos valores procede de algum tipo de ente, local ou princípio absoluto, incondicional, único,

³ Referência à obra de Jorge Larrosa (2019).

incontestável: deus, pátria, um texto sagrado, uma revelação, a família. O absoluto não admite condições, exceções ou emendas. Em segundo lugar, os valores que formam o código que inspiram um currículo tendem a ser identificados com a natureza, a serem naturalizados. O apelo à natureza fecha antecipadamente a possibilidade de qualquer questionamento: é evidente que não há como modificar a natureza. Finalmente, os valores são universais: valem para todas as pessoas, todos as épocas e todos os locais. Universalização e absolutização estão estreitamente ligados: não há como sustentar regras universalmente válidas sem o recurso a algum tipo de ente ou princípio absoluto (Tadeu, 2003, p. 53).

Nesses termos, parece-nos que experienciar o currículo se faz, em alguma medida, a partir dos desvios que o desterritorializam em relação às formalizações das instituições (Raic, 2020) – seja em termos de universalização, naturalização ou universalização. Isso implica dizer que os absolutos que se formam em torno de tais linhas molares/duras depreendem de uma segmentaridade espacial e socialmente construída. Se temos que “[...] o homem é um animal segmentário” (Deleuze; Guattari, 2012, p. 92) – ou seja, composto por segmentaridades binárias, circulares e lineares que constituem dimensões, respectivamente, por oposições duais (homem-mulher, menor-maior, adulto-criança etc.), pela centralidade concêntrica e arborizada e pelas demandas que se articulam em torno da família, escola, exército, trabalho –, podemos supor que uma divisão de tal ordem se configura curricularmente como o espaço da dominação. Ou seja, dividir para melhor exercer o controle. Por outro lado, temos que a ideia de segmentaridade se alinha ao valor, como se ambos se correlacionassem por justaposição e ordem.

E em que medida o valor segmenta? Ser segmentado não deve aqui ser tomado como um aspecto negativo, vejamos que existem segmentaridades diversas – aquelas que se estruturam a partir de uma centralidade, que têm por princípio a ideia da homogeneização e que ganham força a partir da idade moderna –, seja pela ideia de um ser autocentrado, seja pelo fortalecimento das instituições que vigiam e controlam os corpos e subjetivam os sujeitos e seus desejos (Foucault, 1999). Nesse sentido, Deleuze e Guattari (2012) chamam-nos a atenção para dois aspectos importantes acerca da segmentaridade e da centralidade – entre ambas não há oposição, mas uma distinção entre a flexibilidade e a molaridade (dureza). Tomando por base estudos etnológicos, a partir dos quais a noção de segmentaridade foi construída, temos que “[...] as sociedades ditas primitivas, sem aparelho de Estado central fixo, sem poder global nem instituições políticas especializadas” (Deleuze; Guattari, 2012, p. 77) experienciavam uma segmentaridade “[...] com certa flexibilidade [...] uma grande comunicabilidade entre heterogêneos, de modo que ao ajustamento de um segmento a outro pode se fazer de múltiplas maneiras” (p. 77). Nestes termos, ainda segundo os mesmos autores (p. 77), as “[...] relações biunívocas e [...] escolhas binarizadas” marcadas pela construção do estado moderno dão novos contornos à ideia de segmentaridade, com ressonâncias que designam uma homogeneizadora não apenas em relação a si, mas em relação ao outro.

A partir dessa compreensão geral e simplificada, aqui apresentada, podemos retomar a perspectiva do valor transmutando entre a ideia “[...] do que deve ser objeto de preferência ou de escolha” (Abbagnano, 2007, p. 989), presente desde a Antiguidade, até sua transcendência como condicionante *a priori* de uma noção de bem, passando pela filosofia hobbesiana até a kantiana. De modo abreviado, temos a ideia, principalmente a partir da modernidade, de que bem atrelado ao valor constrói e solidifica a moral cristã, fundamentada no ressentimento e na culpa – valores eternos, imutáveis e absolutos. Assim compreendida, a valoração moral ganha outros contornos, não sem pouca resistência e críticas, a partir da inversão proposta por Nietzsche – valores vitais de

afirmação da vida: “[...] não há valores que não sejam uma perspectiva ou um modo de ser do homem” (Abbagnano, 2007, p. 989).

A nós, parece que o currículo, ao incorporar a concepção moderna de produção do conhecimento e subjetivação dos sujeitos, em moldes de homogeneização e padronização, faz ressoar o espectro de valores que devem ou não corresponder a uma atitude moral de existência ou de resignação, se assim preferirmos – de um adestramento do qual emergem questões incômodas:

Por que o currículo deve incorporar esses valores e não outros? Por que o currículo deve estar organizado para desenvolver este tipo de subjetividade e não outro? Quais as condições de emergência de tantos dos valores “edificantes” que compõem o ideário das teorias pedagógicas e curriculares? Quais as forças, as relações de poder, que estabeleceram determinados critérios morais como sendo dignos de figurar num currículo, enquanto outros foram excluídos? (Tadeu, 2003, p. 54-55).

Na condição de um constructo maior, posto que institucionalizado, um currículo não foge à prática das desterritorializações, conforme destacamos anteriormente. Ali, onde a máquina de aparelho do Estado insiste em construir práticas centralizadas em torno de uma imagem dogmática e arbórea do pensamento – porque necessita perpetuar as dimensões do controle –, as experiências singulares de cada indivíduo “[...] atravessam o currículo prescrito” (Raic, 2020, p. 135). A margem, na qual se tocam o menor e o maior, se transmuta em meio, em entrelugar, na velocidade que faz emergir as engrenagens da resistência, lembrando que as dimensões do maior e do menor não se binarizam, mas coexistem no plano de forças em que se efetuam as processualidades e dinamismos de uma educação-menor, que não quer se fazer como receituária. Destacamos que a dimensão do currículo menor é aquela de um currículo rizoma – mapa que engendra a conexão, a heterogeneidade, a multiplicidade, a ruptura, a cartografia e o não decalque, ainda que haja uma força que deseja encarnar em si a ideia do uno.

Em outros termos, temos que um currículo prescritivo não impede as conexões de acontecerem: “[...] os sujeitos produzem realidades em suas existências e, por isso, fazem rizomas em seus processos formativos, ainda que tais relações não caibam no ‘desenho curricular’ institucionalizado” (Raic, 2020, p. 139). Falemos então de um currículo em composição, em devir, que é criado a partir da confluência do encontro de corpos que habitam o território da formação em termos de provisoriedade e do encontro com signos.

O QUE PODE UM CURRÍCULO? SOBRE UMA BREVE CONCLUSÃO

Se, até aqui, nossas experimentações nos permitem dizer que existe uma potência afirmativa no currículo que rompe com as prescrições e homogeneidades não apenas dos documentos, mas das práticas que o circundam, poderíamos admitir que os jogos de poder nele engendrados também assumem novos significantes? Em qual medida o poder é exercido – de fato ele se exerce ou é possuído? O currículo é um local de relações de poder? A partir dos desdobramentos que emergem desses questionamentos, propomos problematizar as dimensões do poder na instituição curricular.

Problematizar as dimensões do poder em relação às práticas de Estado resulta dizer, neste território específico de leitura, que não existe uma propriedade, tampouco uma localização, que designe o poder em função de uma posse, ou seja, ele é muito mais exercido do que possuído. Ele

não é propriedade de uma classe ou do Estado, pelo contrário, essas estruturas emergem justamente como efeito de engrenagens que constituem uma microfísica do poder.

Isso implica dizer também que não há mais um lugar privilegiado como fonte do poder que, por sua vez, “[...] é local porque nunca é global, mas ele não é local nem localizável porque é difuso” (Foucault, 1999, p. 36). Como desdobramentos dessa dimensão, temos que não há uma subordinação do poder a modos de produção. Existe, pois, uma imanência do campo de poder e, portanto, este não se configura como atributo de qualidade entre aqueles que o exercem (dominantes) e aqueles sobre o qual é exercido (dominado). “O poder não é atributo, mas relação: a relação de poder é o conjunto das relações de forças, que passa tanto pelas forças dominadas, quanto pelas dominantes, ambas constituindo singularidades” (Foucault, 1999, p. 37). Poderíamos então supor as relações de poder como um acontecimento que se efetua de maneira pulverizada – por agir ao mesmo tempo e sobre cada sujeito em níveis variáveis e, portanto, singulares?

As singularidades agem como acontecimentos heterogêneos e metaestáveis, são móveis e podem deslocar-se no campo, estão na “[...] superfície – lugar do sentido: os signos permanecem desprovidos de sentido enquanto não entram na organização de superfície [...]” (Deleuze, 1974, p. 107). Aqui, novamente, cabe destacar que os sentidos não emergem de modo transcendental, condicionados à existência de uma consciência que os conceberia como imagem e semelhança, assim como na imagem dogmática do pensamento. Eles são antes

Singularidades nômades que não são mais aprisionadas na individualidade fixa do ser infinito (a famosa imutabilidade de Deus) nem nos limites sedentários do sujeito finito (os famosos limites do conhecimento). Alguma coisa que não é nem individual nem pessoal e, no entanto, que é singular, não abismo indiferenciado, mas saltando de uma singularidade para a outra, sempre emitindo um lance de dado que faz parte de um mesmo lançar sempre fragmentado e reformado em cada lance (Deleuze, 1974, p. 110).

Assumindo que “[...] a existência de um currículo só faz sentido em sua relação com um campo de forças, com um campo de poder” (Tadeu, 2003, p. 55), podemos supor que ele é criação de sentidos e singularidades? Como relação de forças, um currículo produz realidade e verdades muito antes de ideologizar ou reprimir. Estes dois últimos nos aparecem como “[...] a poeira levantada pelo combate de forças” (Deleuze, 1988, p. 38-39), em outros termos, o currículo se impõe como a formalização dos “ilegalismos” na forma de lei (Deleuze, 1988). Pensar o currículo prescritivo como um ilegalismo suscita afirmar que ele se apressa em determinar formas de uma identidade pretendida e bem fundada, em impor padrões ainda na sua forma documental e, desse modo, antes de ser praticado nas dimensões da sala de aula. Ainda que bem planejado, um currículo se constrói como provisoriedade; como engrenagem de poder que desloca os postulados da propriedade, da localização, da subordinação, da essência, da modalidade e da legalidade (Deleuze, 1988) para ocupar os espaços onde “[...] não controlamos os movimentos formativos dos sujeitos, não há prescrição curricular que silencie as forças vivas que embalam e agitam a formação” (Raic, 2020, p. 135).

Afastando-nos da ideia de um conceito de currículo como aquilo que apenas disciplina e engessa, para investi-lo de potencialidades outras, não nos cabe perguntar “[...] o que é?”, mas o que pode um currículo, “[...] que impulso, que desejo, que vontade de saber e que vontade de poder movem um currículo. Perguntar não pelo ‘ser’ de um currículo, mas pelas condições de sua emergência, de sua invenção, de sua criação, de sua imposição” (Tadeu, 2003, p. 55). Nosso novo convite, então, será o de pensar as dimensões do currículo como um acontecimento que nos coloca

na violência do encontro com os signos, em um movimento que nos faz dançar a dança das desterritorializações possíveis, para além dos nossos microfascismos, porque a força dos encontros nos enche de pertencimento compartilhado. Um convite que se lança como teia que vibra nessa escrita silenciosa!

São essas as conexões que nos fizeram escrever junto com o currículo. Por entendermos que ele – o currículo – é uma dimensão na qual o menor e maior se tocam, podendo produzir as dobras e redobras que ressoam sobre as práticas do cotidiano escolar, não apenas dele, mas dos seus elementos que são postos em relação aos múltiplos processos que o constituem. Ademais, ao recompor o fluxo que articula os campos curricular e pedagógico, as dimensões “[...] aula, didática, professor/a, infância, avaliações, pareceres descritivos...” (Paraíso, 2022, p. 3) potencializam não apenas o espaço escolar, mas as/os suas/os atrizes/atores, integrando o fazer ético-político aos processos que desestabilizam as estruturas da maioria institucionalizada.

Assumir o currículo enquanto dispositivo de resistência é também reconhecê-lo como espaço de luta, um movimento inventivo e de criação que não apenas potencializa, mas também cria fissuras e insurgências e possibilidades outras nas mais diversas dimensões que o compõem. Investir em um currículo que foge à representação e às identidades fixas e imutáveis é também este lugar que pulveriza saberes e potências e conecta espaços-tempo.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. Tradução Ivone Castilho Benedetti. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- BARROS, Manoel de. *Poesia completa*. São Paulo: Leya, 2010.
- CONFESSO. Intérprete: Ana Carolina. Compositores: Ana Carolina e Antônio Villeroy. In: ANA Rita Joana Iracema e Carolina. Intérprete: Ana Carolina. São Paulo: BMG: Ariola, 2001. 1 CD (208 min).
- CORAZZA, Sandra Mara. *O que quer um currículo?* Pesquisas pós-críticas em educação. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.
- DELEUZE, Gilles. Platão e o Simulacro. In: DELEUZE, Gilles. *Lógica do sentido*. Tradução Luiz Roberto Salinas Fortes. São Paulo: Perspectiva, 1974. p. 259-271.
- DELEUZE, Gilles. *Foucault*. Tradução Cláudia Sant’Anna Martins. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- DELEUZE, Gilles. *Espinoso: filosofia prática*. Tradução Daniel Lins e Fabien Pascal Lins. São Paulo: Escuta, 2002.
- DELEUZE, Gilles. *Proust e os signos*. Tradução Antonio Piquet e Roberto Machado. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.
- DELEUZE, Gilles. *Diferença e repetição*. Tradução Luiz B. L. Orlandi e Roberto Machado. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia* 2, v. 3. Tradução Aurélio Guerra Neto, Ana Lúcia de Oliveira, Lúcia Cláudia Leão, Suely Rolnik. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2012.
- FOUCAULT, Michel. *A história da sexualidade 1: a vontade de saber*. Tradução Maria Thereza da Costa Albuquerque e José Augusto Guilhaon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

- FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. Tradução Laura Fraga de Almeida Sampaio. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996.
- FOUCAULT, Michel. *Estratégia, Poder-Saber*. Organização e seleção de textos: Manoel Barros da Mora; tradução: Vera Lúcia Avellar Ribeiro. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir*: nascimento da prisão. Tradução Raquel Ramalhete. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.
- GALLO, Sílvia. Currículo: entre disciplinaridades, interdisciplinaridades... e outras ideias. In: SILVEIRA, Érico da (org.). *Salto para o Futuro* - Currículo: conhecimento e cultura, Brasília, Ano XIX, n. 1, p. 15-26, abr. 2009. Disponível em <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012193.pdf>. Acesso em 12 out. 2020.
- GALLO, Sílvia. *Deleuze & a Educação*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. (Pensadores & Educação).
- GALLO, Sílvia; FIGUEIREDO, Gláucia Maria. Entre maioria e minoria: as regiões de fronteira no cotidiano escolar. *APRENDER* - Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação, Vitória da Conquista, v. 1, n. 14, p. 25-51, 2015. Disponível em <https://periodicos2.uesb.br/aprender/article/view/3035/2535>. Acesso em 6 nov. 2023.
- GUATTARI – vivência, potência e encontros – Conferência de Abertura - Suely Rolnik. Produção: Transversalizando (UFPA). Organização: Grupo de Pesquisa em Filosofia, Ciências Humanas e outros sistemas de Pensamento (Unimontes). [S. l.: s. n.], 14 jun. 2023. 1 vídeo (186 min). Publicado pelo canal Agenciamentos Contemporâneos. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=Wz4mSg644ss>. Acesso em 14 jun. 2023.
- LARROSA, Jorge. *Pedagogia Profana*: danças, piruetas e mascaradas. 6. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.
- PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículo e seus dizeres, fazeres e querer: vontade de potência de uma professora? *Revista Educação & Realidade*, [s. l.], v. 47, p. 1-18, 2022. Disponível em <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/124429>. Acesso em 25 maio 2024.
- RAIC, Daniele Farias Freire. *O pedagogo-bricoleur*: diferenças nas tramas da pedagogicidade. Curitiba: Appris, 2020.
- ROLNIK, Suely. *Esferas da Insurreição*: Notas para uma vida não cafetinada. São Paulo: n-1 edições, 2018.
- ST. PIERRE, Elizabeth Adams. Uma história breve e pessoal da pesquisa pós-qualitativa: em direção à “pós-investigação”. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 13, n. 3, p. 1044-1064, set./dez. 2018. Disponível em <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/12475>. Acesso em 8 out. 2020.
- ST. PIERRE, Elizabeth Adams. Investigação Pós Qualitativa em uma Ontologia de Imanência. *Sage Journals, Qualitative Inquiry*, [s. l.], v. 25, n. 1, p. 3-16, jan. 2019. Disponível em <https://journals.sagepub.com/doi/epub/10.1177/1077800418772634>. Acesso em 8 out. 2020.
- TADEU, Tomaz. A Arte do Encontro e da Composição: Spinoza + currículo + Deleuze. *Revista Educação & Realidade*, [s. l.], v. 27, n. 2, p. 47-57, 2002. Disponível em <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/25915>. Acesso em 11 ago. 2021.

TADEU, Tomaz. Dr. Nietzsche curricularista – com uma pequena ajuda do professor Deleuze. In: CORAZZA, Sandra; TADEU, Tomaz. *Composições*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 35-58.

TADEU, Tomaz. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3. ed. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

ZOURABICHVILI, François. *Deleuze: uma filosofia do acontecimento*. Tradução e prefácio Luiz Benedicto Lacerda Orlandi. São Paulo: Editora 34, 2016.

Submetido em agosto de 2024
Aprovado em março de 2025

Informações das autoras

Josemary da Guarda de Souza
Universidade Federal da Bahia (UFBA)
E-mail: josemary.souza@ufba.br
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3818-5912>
Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7149667587132325>

Daniele Farias Freire Raic
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)
E-mail: danielefreire.uesb@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1137-736X>
Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4533758377131599>