



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**IGOR ALEXANDRE DE CARVALHO SANTOS**

**CURRÍCULO RIZOMÁTICO E FORMAÇÃO:  
“UM POUCO DE POSSÍVEL, SENÃO EU SUFOCO”**

Salvador  
2014

**IGOR ALEXANDRE DE CARVALHO SANTOS**

**CURRÍCULO RIZOMÁTICO E FORMAÇÃO:  
“UM POUCO DE POSSÍVEL, SENÃO EU SUFOCO”**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Roberto Sidnei Alves Macedo  
Área de Concentração: Currículo e Formação.

Salvador  
2014

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Santos, Igor Alexandre de Carvalho.

Currículo rizomático e formação : “um pouco de possível , senão eu sufoco”  
/ Igor Alexandre de Carvalho Santos. – 2014.  
101 f.

Orientador: Prof. Dr. Roberto Sidnei Alves Macedo.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2014.

1. Currículos. 2. Subjetividade. 3. Educação – Filosofia. I. Macedo, Roberto Sidnei Alves. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 375 – 23. ed.

# **IGOR ALEXANDRE DE CARVALHO SANTOS**

## **CURRÍCULO RIZOMÁTICO E FORMAÇÃO: “UM POUCO DE POSSÍVEL, SENÃO EU SUFOCO”**

Dissertação apresentada como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA).

Aprovado em 18 de novembro de 2014.

### Banca Examinadora

Prof. Dr. Roberto Sidnei Macedo – Orientador \_\_\_\_\_  
Doutor em Educação pela Université Paris 8 Vincennes-Saint-Denis (França)  
Universidade Federal da Bahia

Profa. Janete Magalhães Carvalho \_\_\_\_\_  
Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro  
Universidade Federal do Espírito Santo

Prof. Dr. Eduardo David de Oliveira \_\_\_\_\_  
Doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará  
Universidade Federal da Bahia

Prof. Dr. Dante Augusto Galeffi \_\_\_\_\_  
Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia  
Universidade Federal da Bahia

## DEDICATÓRIA

*Àquele que me apresentou (virtualmente) a filosofia deleuziana:  
Claudio Ulpiano (In memoriam)*

## AGRADECIMENTOS

Aos colegas do mestrado que, com espírito de cooperação, dividiram comigo angústias e alegrias, bem como auxiliaram-me nos momentos de dificuldade técnica e nas lembranças burocráticas.

A Nádia pela leitura extremamente sensível e pelo auxílio com a língua portuguesa.

A Maria de Lourdes que revisou o texto em língua inglesa.

A Helena pela ajuda com as normas da ABNT.

Ao amigo Adelmo Xavier pelas conversas ricas e divertidas.

Ao professor Eduardo David de Oliveira, a professora Isaura Fontes e ao professor Antenor Gomes pelas considerações na qualificação.

Ao professor Luiz Benedito Orlandi Lacerda que, gentilmente, respondeu aos meus e-mails, esclarecendo questões conceituais da filosofia de Gilles Deleuze.

Ao Grupo de Pesquisa em Currículo e Formação (FORMACCE) pela colaboração na pré-qualificação, assim como nas conversas informais, contudo formativas.

E um agradecimento especial ao meu orientador e mestre, o professor Roberto Sidnei Macedo que tornou possível este trabalho. Fico grato pela confiança e carinho que tivestes para comigo, ações estas que foram fundantes para consolidação desta pesquisa. Aproveito para salientar minha profunda admiração por sua competência intelectual e pelo cuidado ético expressos em sua capacidade potencial de se implicar nas heterogêneses e de fazer devires.

O meu muito obrigado!

SANTOS, Igor Alexandre de Carvalho. CURRÍCULO RIZOMÁTICO E FORMAÇÃO: “Um pouco de possível, senão eu sufoco”. 101 f. 2014 Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia.

## RESUMO

O presente trabalho visou explorar as diferenças nas experiências formativas a partir da imbricação entre currículo rizomático e subjetivação. De maneira geral, busquei compreender o currículo sob a perspectiva do conceito de rizoma e suas ressonâncias na formação. Para tal empreendimento, foi preciso evocar o conceito de rizoma criado por Gilles Deleuze e Félix Guattari e *roubado* por Silvio Gallo para refletir sobre o currículo rizomático a partir de suas conexões e heterogêneses. Ademais, pretendi discutir sobre uma formação não essencialista, baseada na filosofia de Deleuze, bem como na filosofia da formação de Jorge Larrosa, inspirada em Nietzsche. Por fim, esta pesquisa visou *pensar* as implicações entre currículo rizomático e formação, a partir do dispositivo conceitual *atos de currículo* forjado por Roberto Sidnei Macedo. Destacam-se as potencialidades do currículo a partir dos princípios do rizoma e uma formação tratada através das experiências, do aprendizado, de uma perspectiva não humanista e da diferença insubmissa à identidade. As possibilidades entre currículo e formação foram auxiliadas pelas ideias de devir-menor e nomadologia na educação. A pesquisa insere-se no campo teórico da filosofia do currículo e da formação e tem como concepção metodológica os traçados cartográficos, considerando a processualidade do objeto de estudo, assim como relevando as intempestividades na experiência de escrita. A partir de tais problematizações, emergiu o conceito de **atos de currículo rizomáticos** para entretecer o currículo rizomático e a subjetivação, assim como resistir aos modelos curriculares-formativos.

*Palavras-chave:* Currículo rizomático. Subjetivação. Formação. Atos de currículo rizomáticos.

SANTOS, Igor Alexandre de Carvalho. RHIZOMATIC CURRICULUM AND FORMATION: “A little of possible, otherwise I suffocate”. 101 f. 2014 Thesis (Master Degree in Education) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia.

### ABSTRACT

The current work aimed to explore the differences in formative experiences from the overlap between rhizomatic curriculum and the subjectivity. In general, I tried to understand the curriculum from the perspective of the concept of rhizome and its resonances in formation. For such undertaking it was necessary to evoke the concept of rhizome created by Gilles Deleuze and Félix Guattari and *stolen* by Silvio Gallo to reflect on the rhizomatic curriculum from their connections and heterogeneity. Moreover, I intended to discuss a non-essentialist formation based on Deleuze's philosophy and the philosophy of formation by Jorge Larrosa, inspired by Nietzsche. Finally, this research tried to *think about* the implication of rhizomatic curriculum and the formation from the conceptual device acts of curriculum forged by Roberto Sidnei Macedo. Stand out the potentialities of curriculum from the principles of rhizome and a formation through the experiences of learning, non-humanist perspective and an unyielding difference to identity. The linkage made between curriculum and formation was aided by the ideas of becoming-minor and nomadology in education. The research is part of the theoretical field of philosophy of curriculum and philosophy of formation and its methodologic design the cartographic layouts, considering the processuality of the object of study as well as highlighting the unexpected experience of writing. From these problematizations, emerged the concept of **acts of rhizomatic curriculum** to interweave the rhizomatic curriculum and subjectivity, as well as to resist the formative curricular models.

*Keywords:* Rhizomatic curriculum. Subjectivity. Formation. Acts of rhizomatic curriculum.



## SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO .....	10
2. A EMERGÊNCIA DO CURRÍCULO RIZOMÁTICO .....	14
2.1. Uma breve contextualização da sistematização dos saberes na tradição ocidental .....	14
2.2. O que pode um currículo (rizomático)? .....	18
2.2.1. Princípio da conexão e a transversalidade.....	21
2.2.2. Princípio da heterogeneidade e o devir .....	28
2.2.3. Princípio da multiplicidade e...e...e... renúncia às lógicas da unidade e da totalização.....	33
2.2.4. Princípio da ruptura a-significante como afirmação do desejo nos <i>curricula</i> .....	37
2.2.5. Princípio da cartografia e suas des-reterritorializações .....	41
2.2.6. Princípio da decalcomania e suas linhas de fuga .....	44
3. PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO NA EDUCAÇÃO: POR UMA FORMAÇÃO OUTRA .....	47
3.1. Experiências na formação: afetos e corpos .....	48
3.2. Aprendizado na formação: signos e problemas no uso transcendente das faculdades .....	53
3.3. Deformações formativas: para além do sujeito na formação pelo viés da ética do CsO.....	60
3.4. Diferença nos processos formativos: singularidades pré-individuais e impessoais na educação...	69
4. ATOS DE CURRÍCULO RIZOMÁTICOS: TESSITURAS DO CURRÍCULO-FORMAÇÃO MENOR E NÔMADE .....	75
4.1. Atos de currículo rizomáticos .....	75
4.2. Currículo-formação menor e nômade.....	78
4.3. Atos de currículo rizomáticos como processos de subjetivação e singularização na formação.....	92
5. ABERTURAS CONCLUSIVAS .....	95
REFERÊNCIAS .....	98

## 1. INTRODUÇÃO

Podemos perceber, no contexto educacional brasileiro, que a discussão sobre a relação entre currículo e formação é, ainda, incipiente. Essa desarticulação ocorre, principalmente, pelo não entendimento da abrangência do que se configura enquanto experiências formativas (processos de subjetivação) efetuadas no campo educacional e seus contextos socioculturais que constituem expressões de aprendizado. É preciso pensar de maneira distinta da perspectiva de formação vista como produto e resultado, assim como suas noções pautadas em paradigmas identitários e humanistas. Além disso, há a dificuldade em distinguir e compreender o que seria formação e suas implicações com o currículo que não coadunem com o *ethos* da disciplinarização e da totalidade, isto é, os problemas relativos às concepções majoritárias dos currículos que apontam para disposições disciplinares e hiperespecializadas, reproduzindo compartimentalizações, limites, assimilações e totalizações, apresentando, assim, dificuldades em produzir relações entre os saberes.

Tais adversidades foram e são percebidas em minhas itinerâncias e errâncias que, de alguma forma, traçam linhas de resistência na composição desta pesquisa. Daí a necessidade de forjar linhas de fuga no currículo e na formação contra admoestações, violências, ironias, sarcasmos, preconceitos, tolices, besteiras, superstições e posturas caudatárias que poluem o ar. Ações que impedem a respiração.

Diante disso, justifica-se, pra mim, a inserção das seguintes questões: Como poderíamos fabular as implicações do currículo rizomático e suas ressonâncias na formação? De que maneira essa articulação pode propiciar diferentes possibilidades nos campos da curriculogia e da formaciologia? Como podemos compreender a formação levando em consideração a experiência, o aprendizado, o corpo, a deformação e a diferença? De que modo é possível pensar a implicação currículo rizomático e formação, possibilitando condições de existência para formar-se de múltiplos modos?

Deste modo, objetiva-se, de maneira geral, compreender as potencialidades da perspectiva rizomática curricular e suas ressonâncias nas experiências formativas. Para tal empreendimento pretende-se, especificamente: a) refletir sobre as conexões e heterogêneses entre os saberes. Ademais, visa-se: b) discutir *uma* formação não essencialista, não humanista e não identitária. Em outros termos, formação implicada em processos de subjetivação que deformam formas, além de desdobrar-se em movimentos de diferenciação e singularização.

Por fim: c) *pensar*<sup>1</sup> o agenciamento entre currículo rizomático e formação como campo existencial para formar-se de múltiplos modos.

A construção deste trabalho insere-se nos estudos teóricos da filosofia do currículo e da filosofia da formação que se voltam, preferencialmente, para variações epistemológicas em detrimento de paradigmas e fundamentos metodológicos. A ação está direcionada mais aos espaços percorridos do que para estruturas determinantes, ou seja, não se pretende representar objetos prefixados e estáveis, mas acompanhar e interferir no processo. Neste viés, não há a obrigação de se prestar contas e seguir protocolos que desconsideram as experimentações.

A concepção de metodologia nos remete à etimologia da palavra que quer dizer caminho, mas a distinção que se apresenta é que a perspectiva adotada será não a de um caminho já pronto, porém a se construir (cartografar) à medida que caminhamos. Assim, método se torna o caminho e o caminhar acontecendo simultaneamente. Em outros termos, a cartografia consiste em movimentos que desenham e são desenhados por afetos curriculares e formativos, dando relevo às intempestividades do currículo e da formação atravessadas pelo rizoma e pela diferença.

Cartografar se dá em um duplo movimento: captar paisagens, suas contingências, seus devires e, concomitantemente, inventar vias de acesso com e entre eles.

A cartografia faz suas desterritorializações, produz estranhamento e pulveriza as noções comuns da metodologia que tomam os objetos de pesquisa como previamente “dados” em algum local. Na perspectiva cartográfica, o objeto é tomado como aquele que quer perseverar, proliferar, ramificar, crescer como expressão de pura intensidade através de suas linhas e múltiplas possibilidades de entrada e saída como um mapa que tem a riqueza geográfica do devir. Ela não tem como finalidade mostrar caminhos prévios e seguros, mas fazer se perder e aventurar-se, libertando as consciências apaziguadas. Faz-se cartografia do processo. São os movimentos finitos ilimitados que constituem o campo psicossocial com suas aglutinações e desarranjos que lhes interessam. A experimentação cartográfica transcende as análises estanques das instituições, assim como das identidades.

Cartografar é imergir nas forças dos afetos que permeiam as relações e os modos de se aprender, pois se manifestam nos encontros fortuitos próprios das experimentações nas

---

<sup>1</sup> *Pensar* na filosofia de Gilles Deleuze significa ato de criação (2006, p.213). Ademais, ele apresenta, com Guattari, três potências do pensamento: a filosofia que cria conceitos, a arte que cria *perceptos* e *afectos* e a ciência que cria funções (DELEUZE; GUATTARI, 1992).

pesquisas. Potência que se dá nos “entre-lugares”, nas zonas de indiscernibilidade e de indeterminação.

Isso ficou evidente no processo de escrita. As interferências e contágios de tal experiência acabaram por constituir um estilo que relevou a imprevisibilidade. Portanto, a escrita passou a ser cartográfica já que o mergulho nas processualidades formativo-experienciais se complicaram temporalmente.

Não nos apoiamos na dicotomia clássica da filosofia da ciência entre sujeito e objeto. O que nos interessa são os agenciamentos maquínicos do desejo e os agenciamentos coletivos de enunciação que proliferam e se hibridizam entre o sujeito e o objeto. Mesmo porque há a impossibilidade de se falar sobre sujeito e objeto estáveis durante as *afetações*, isto é, as experiências de pesquisa.

Assim, de que maneira Deleuze pode contribuir para a educação já que ele não escreveu nada de específico sobre o tema? A linha traçada nesta pesquisa pretende *roubar* o conceito de rizoma e deslocá-lo para o currículo. “Roubar é o contrário de plagiar, de copiar, de imitar ou fazer como” (DELEUZE; PARNET, p. 16, 1998). Desta forma, este trabalho não pretende ser deleuziano já que ele não quer fazer como, contudo fazer com. Isso pode ser entendido como um devir-Deleuze na educação. Aquilo que está nas entrelinhas do seu pensamento e que passa por um crivo qualquer, problemático. Diante disso, como deslocar os conceitos de Deleuze e Guattari para a educação? Quais ressonâncias e interferências podem acontecer? Não consiste em fazer uma reprodução já que reproduzir é copiar, mas sim roubar, pois o roubo é criativo. Assim, é possível que isso ocorra a partir da desterritorialização no campo semântico, axiológico, político e epistemológico, para que eles sejam reterritorializados no platô educacional através da invenção de novos sentidos, ou seja, pensar o conceito não como essência, mas como devir, potência e acontecimento, isto é, considerando as potências do *roubo* e da heterogênesse bem como o contexto educacional e sua irreduzibilidade.

O primeiro movimento da dissertação aborda as potencialidades curriculares rizomáticas, a saber: princípio da conexão e transversalidade, princípio da heterogênesse e os devires, princípio da multiplicidade, princípio da ruptura a-significante e a afirmação do desejo, princípio da cartografia e as des-reterritorializações e o princípio da decalcomania e as linhas de fuga. Percebemos que não há como garantir estabilidade nas práticas curriculares,

devido às linhas de resistência que se desviam das lógicas disciplinares e totalizantes e que fazem o currículo entrar em deriva.

Já o segundo movimento volta-se para uma formação outra. São singularizações nos processos formativos contempladas por experiências que envolvem e são envolvidas por afetos e potencialidades corporais; pelo aprendizado a partir dos encontros com signos, assim como a adesão às imprevisibilidades do processo e o uso transcendente das faculdades; uma formação não humanista, deformativa e encharcada de diferença que se diferencia nos processos formativos. Fluxos contíguos que inventam e inventam-se, deformando formas e multiplicando-se sob o signo da diferença *pura*.

Para entretecer a noção de currículo e formação nos apropriamos do dispositivo conceitual *atos de currículo*, forjado por Roberto Sidnei Macedo. Ele “pretende justamente o caráter construcionista e relacional deste *dispositivo de formação* socialmente construído” (MACEDO, 2010a, p.107) ao propor a práxis *formacional* com o intuito de superar os problemas epistêmico-pedagógicos a fim de experienciar, de modo veemente e rigoroso, a imbricação currículo-formação (Idem, *Ibidem*).

Através dos *atos de currículo rizomáticos* enquanto potências de resistência e transgressão no currículo e na formação pôde-se fazer tessituras entre o currículo rizomático e essa formação outra. Duplo movimento de articular de maneira criativa modos de pensar e agir e inventar outras expressividades formativo-curriculares a partir e através das ideias-força de devir-nômade-minoritário como processos de subjetivação são, no geral, os temas do terceiro movimento.

Finalmente, nas aberturas conclusivas encontramos sinteticamente os resultados do processo heurístico desta pesquisa — em especial o conceito de **atos de currículo rizomáticos** — e a apresentação de uma pesquisa porvir.

## 2. A EMERGÊNCIA DO CURRÍCULO RIZOMÁTICO

### 2.1. Uma breve contextualização da sistematização dos saberes na tradição ocidental

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 entoa marchas fúnebres. Não são essas as animações deste primeiro movimento.

Antes de tratar acerca do que pode o currículo rizomático (sem encerrar suas potencialidades intempestivas) vejamos, brevemente, como se manifestou a organização e divisão dos saberes ao longo do tempo.

Historicamente, no Ocidente, a divisão dos conhecimentos de maneira sistemática<sup>2</sup>, ao qual sofremos influências, deu-se, primeiramente, na Grécia. Foi a partir da sabedoria prática oriental que algumas áreas do saber foram teorizadas pelos helenistas. Por exemplo: da agrimensura os gregos criaram a geometria e a aritmética, da astrologia organizaram a astronomia e a meteorologia, da genealogia forjaram a história. Já a psicologia sobreveio dos mistérios religiosos que tratavam do destino e natureza da alma humana (CHAUI, 2009). Em sua genealogia do currículo, Veiga-Neto (2002) afirma que é mérito dos gregos a invenção da fronteira, isto é, o limite que faz com que a diferença e os outros passem a existir para nós. Diferença, inclusive, na divisão dos saberes e na formação.

Na Grécia aristocrática encontramos uma *Paidéia*<sup>3</sup>, voltada para a coragem e beleza dos guerreiros, que tinha como referencial as narrativas épicas e a valorização bélica.

Já no período áureo da Grécia Clássica, nos deparamos com um contexto em que se prezava a vida na esfera pública. Esse *ethos* atinente às mudanças sociais se ocupava de uma

---

<sup>2</sup> Não atribuímos juízo de valor a essa sistematização, senão juízo de fato no sentido de que essa estruturação foi hegemônica nas Universidades e nas ciências no Ocidente. Logo, temos aqui uma análise e não uma adesão.

<sup>3</sup> Formação do homem grego; educação; pedagogia; cultivo dos valores.

formação pautada na retórica como potencialização do discurso que intencionava a persuasão e a agonística<sup>4</sup>. Os sofistas eram figuras de destaque desse período.

Platão propõe uma pedagogia para a formação do filósofo-rei que passa pelos esportes, música e conhecimentos bélicos, sendo estes destinados aos militares. A dupla articulação de conhecimentos voltados para o corpo e a alma— sendo os últimos concedidos a poucos — tinha como objetivo final a formação do homem moral provido de técnicas governamentais para gerir a cidade justa.

Aristóteles dividia a totalidade do saber em: ciências teóricas; ciências práticas e ciências poiéticas ou produtivas<sup>5</sup>. Outrossim, gregos e romanos organizavam os saberes, inspirados nas discussões de Platão nos livros *A República* e *As leis*, sobre as “ciências e as artes”. Esses dois terrenos do saber sofreram modificações até que na Idade Média, Marciano Capella (410-439) organizou-os e atribuiu os nomes de *trivium* (gramática, retórica e dialética) e *quadrivium* (aritmética, geometria, astronomia e música) com o objetivo de estudar as palavras e as coisas.

Na Modernidade, com a Revolução Científica e suas propostas metodológicas, percebeu-se um aumento progressivo das disciplinas, resultando na análise e especialização dos saberes.

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.

Essa ‘imagem ortodoxa do pensamento’ gera, necessariamente, uma hierarquização dos saberes já que a raiz e os galhos da árvore estão ligados ao tronco, implicando em uma unidade dos conhecimentos, baseada numa hierarquização. Essa hiperdisciplinarização e hiperespecialização da proposta epistêmico-metodológica cartesiana constituiu a paradigmática concepção científica da Modernidade. Temos, como efeito, a divisão e a causalidade como fatores que resultam no aprofundamento de uma determinada área do saber e a redução da possibilidade de visualização da totalidade, ou seja, contemplar a árvore como um todo e não somente as suas galharias.

---

<sup>4</sup> Termo grego que se refere à luta, que concerne à discussão; aquele que ama os debates e discussões.

<sup>5</sup> Ciências teóricas: Física (biologia e psicologia), matemática e metafísica; ciências práticas: ética e política; ciências produtivas: agricultura, tecelagem, caça, pintura, arquitetura, poesia, etc.

*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.

Temos como exemplificação nas discussões curriculares a célebre analogia das “gavetas”, isto é, a imagem das disciplinas como não comunicantes e em condições isoladas. Quando se inicia uma determinada disciplina, abre-se esta gaveta para guardar os conteúdos expostos na aula, quando a mesma aula termina fecha-se a gaveta e espera-se o início de outra aula para abrir outra gaveta. Essa organização impossibilita o diálogo entre as disciplinas, constituindo a fragmentação dos saberes.

É sob o contexto da Revolução Industrial que o currículo é constituído como artefato educacional por Bobbitt ao escrever o livro *The curriculum* em 1918. “Bobbitt queria ver o currículo ser concebido e praticado tal qual se organiza uma empresa ou fábrica, orientadas pelas ideias da administração científica de Frederick Taylor” (MACEDO, 2012, p. 35). Ambos compartilhavam da ótica tecnicista e mnemônica pautadas na quantofrenia<sup>6</sup> ao defender posturas deterministas e homogeneizantes, aderentes às demandas do mercado de trabalho. Essa proposta foi baseada na lógica do fordismo, taylorismo e comportamentalismo que vieram contribuir com a fragmentação e especialização não articulada dos saberes nas escolas.

Diante dos desdobramentos históricos, tivemos como herança a divisão exacerbada não só na área do conhecimento, como também em outros âmbitos de nossas vidas. A partir disso, tem-se como pauta de discussão no campo da curriculogia na contemporaneidade questões concernentes à organização, distribuição e relação entre as áreas de conhecimento. Um dos temas que contempla os debates educacionais é o problema da compartimentalização dos saberes expresso na disciplinarização que inviabiliza outras possibilidades de produção de conhecimento. Essas fronteiras bem demarcadas acabaram sendo naturalizadas por determinadas práticas discursivas da ciência e da filosofia. Deste modo, passou-se a acreditar que o currículo, assim como a realidade, é estruturado em frações não vinculadas.

Como proposta para superação da especialização e fragmentação dos conhecimentos, encontramos a ideia de interdisciplinaridade que propõe fazer com que os saberes dialoguem.

---

<sup>6</sup> Designação do sociólogo P. Sorokin sobre a tendência exacerbada para a introdução da quantidade e da medição nas ciências humanas.



Há nesta concepção o reconhecimento da extrema necessidade das inter-relações visível entre todas as disciplinas.

Porém, segundo Gallo (2008, p. 71) a proposta interdisciplinar

tem apresentado limites muito estreitos, pois esbarra em problemas básicos como, por exemplo, a formação estanque dos próprios professores, que precisam vencer barreiras conceituais para compreender a relação de sua especialidade com as demais áreas do saber.

Ademais, é preciso um esforço hercúleo para tentar transpor um inconsciente disciplinar internalizado que se reproduz nas práticas educacionais e, especificamente, curriculares.

De acordo com Morin (1998) a interdisciplinaridade não consegue fazer rearticulações entre os saberes fragmentados. Ao contrário, ela salienta as fronteiras mais do que as elimina.

A outra proposta que visa superar o problema da compartimentalização dos saberes é a transdisciplinaridade. Segundo Fagundes e Fróes Burnham (2001, p.40),

o termo transdisciplinaridade em situações práticas tem sido empregado para designar projetos dos quais participam mais de uma disciplina [...] no sentido de um trabalho comum para se buscar respostas para determinados problemas.

A transdisciplinaridade pode ser entendida como “esquemas cognitivos reorganizadores que atravessam as disciplinas” (MORIN apud FAGUNDES; FRÓES BURNHAM, Ibidem, p. 40).

Na tentativa de rearticular os saberes, percebemos que a abordagem transdisciplinar “deixa dúvidas quanto à capacidade de dar conta dos cada vez mais indisciplinados (resistentes a nossas tentativas disciplinares de enquadramento) objetos com os quais lhe damos na contemporaneidade” (FAGUNDES; FRÓES BURNHAM, Ibidem, p. 42).

Já Ardoino (1998a apud FAGUNDES; FRÓES BURNHAM, Ibidem, p.44) afirma que a visão transdisciplinar compreende o conhecimento como um todo integrado que implica em uma

hierarquia entre as ciências, pela busca de uma ciência superior que uniria as outras, é uma tentativa de se construir um *esperanto* das ciências do homem [...], isto é algo que não há e não haverá jamais.

O resgate da visão integral através da rearticulação dos conhecimentos a partir de um elo perdido (GALLO, 2008) aponta para a existência de um mundo complexo, mas único (*unitas multicomplex*). Contudo, não houve uma unidade ou uma espécie de desobediência que separou os conhecimentos e que estes precisam ser religados (*religare*). Essa unidade

primordial nunca existiu e não existirá. “Não existem universais, mas apenas singularidades” (DELEUZE, 1992, p.183). Este não é nosso problema, mas talvez a solução.

Reconhecemos, apesar disso, o perigo das implicações da estratégia de guerra utilizada, por exemplo, pelo exército romano e ressaltado por Maquiavel, ao afirmar que para se dominar dever-se-ia dividir. Assim, a ideia da epistemologia da complexidade denuncia que não se deve separar o inseparável. Politicamente essa perspectiva é urgente, entretanto o movimento aqui proposto é que esse *inseparável* já esteve separado anteriormente. É mister salientar que, pelo veio político, juntar pessoas diferentes também é uma forma de dominação e controle, mesmo que Morin não falasse sobre isso. Por fim, com todas as ponderações expostas, não pensamos que se deve renegar a isonomia, tampouco reduzir a democracia a ela. Contudo, ainda assim, preferimos Nietzsche a Rousseau, a afirmação da diferença e não da igualdade.

## 2.2. O que pode um currículo (rizomático)?

Não há a intenção de analisar e descrever todo o *modus operandi* desta 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 feito de forças intensas com múltiplas conexões, desdobra-se num finito ilimitado de experimentações.

O termo rizoma, advindo botânica, é um caule radiforme fasciculado que cresce e se ramifica horizontalmente de maneira subterrânea nos substratos, mas que em alguns casos também pode proliferar de maneira aérea. Estes bulbos contém, também, a riqueza em reservar nutrientes que formam tubérculos. Ademais, 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 árvore, 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 condições finito-ilimitadas de múltiplas conexões transversais e caóticas.

O currículo, pensado rizomaticamente, não é hierárquico, não possui centro a se reportar, e é composto de múltiplas e inusitadas conexões e entradas entre os conhecimentos, relacionando, por exemplo, as ciências exatas e naturais com as ciências humanas, bem como provocar a “reativação dos saberes locais – ‘menores’ talvez dissesse Deleuze – contra a hierarquização científica do conhecimento e seus efeitos de poder intrínsecos” (FOUCAULT, 2005, pp.15-16), mas não somente isso. É possível criar novas e surpreendentes relações efetivadas nas mestiçagens de valores, conhecimentos e atos distintos.

O rizoma, no *roubo*<sup>7</sup> efetuado neste trabalho, não é uma metáfora. Em várias passagens Deleuze (1998; 2012) defende a literalidade em detrimento do uso metafórico da linguagem quando se trata da criação de conceitos. Deleuze questiona se a utilização da metáfora no campo da linguística teria a mesma condição ao ser experimentada em uma esfera extralinguística. Há uma literalidade no rizoma. A literalidade não se compara à metáfora. “Falamos literalmente” (DELEUZE; PARNET, 1998 p. 26). A metáfora possui uma operacionalidade linguística que tem como viés uma equivalência semântica através de alguma similitude. Já a literalidade presume uma equivalência pragmática, considerando as sínteses disjuntivas e agenciamentos. Ela é material e empírica. O *roubo* é condição vital para a invenção de conceitos e não se restringe a, simplesmente, eleger uma bela palavra. Ao *roubar* essa definição de rizoma da botânica, desterritorializando-a e reterritorializando-a no campo da filosofia, Deleuze e Guattari não se preocupam somente com o valor estético, caro à poesia, mas também com o valor político, ético, epistêmico e, principalmente, autoexplicativo comum à filosofia que não é característico da poesia<sup>8</sup>. A funcionalidade do rizoma é pragmática e não semântica, por isso a literalidade. Disto consiste a necessidade de uma pedagogia do conceito (DELEUZE; GUATTARI, 1992). Ademais, o uso do rizoma não implica em uma catacrese, ou seja, não é por insuficiência ou carência de precisão ou de palavra apropriada, contudo é um roubo potencializador e inventivo. A pergunta, então, seria a seguinte: como isso funciona? A partir do roubo, atribuem-se novos conteúdos e funções ao rizoma que transbordam as definições e as atribuições do âmbito da botânica, como é este caso. A filosofia, no seu trabalho de criação conceitual pautado na literalidade, se distingue da metáfora por possuir um rigor outro e uma lógica outra. Digo um rigor outro porque a poesia tem seu rigor, contudo este não é o mesmo da filosofia, pois a poética tem objetivos distintos,

<sup>7</sup> “Roubar é o contrário de plagiar, de copiar, de imitar ou fazer como” (DELEUZE; PARNET, p. 16, 1998).

<sup>8</sup> Não quer dizer que a poesia não tenha uma função social ou que não altere realidades. O que ressaltamos é que o plano filosófico não é o mesmo das artes (e essa não é feita somente de metáforas), devido a sua *matéria-prima* que é o conceito.

porém não menos importantes do que os da filosofia. Repito: o roubo criativo em Deleuze, pragmaticamente, dá funcionalidades distintas a isso que chamamos de rizoma, ou seja, o rizoma é cérebro, livro, toca, currículo, etc. Pode-se até objetar o uso da palavra ‘como’ nos exemplos expostos, todavia “interpretar a palavra ‘como’ a maneira da metáfora [...] é não compreender o devir” (Idem, 1997, p.66) potencial do rizoma enquanto conceito. Ele não enfeita ou expressa puramente como linguagem, mas funciona. O conceito é um dispositivo<sup>9</sup>. Ele deve servir “como uma caixa de ferramentas” (DELEUZE, 2006a, p. 267).

Acredito não ser possível atribuir valores morais maniqueístas ou dualismos axiológicos ao rizoma. O rizoma não é bom ou mau em si mesmo. “Há o melhor e o pior no rizoma: a batata e a grama, erva daninha.” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p.22). Contudo, o que nos interessa, a partir do rizoma, são suas potencialidades e funcionalidades aderentes à força da ética espinozista<sup>10</sup>. *Máquina pragmática* com sistemas acentrados de múltiplas e inusitadas conexões, entradas, saídas e povoada de heterogêneses. Ademais, o rizoma foge dos sistemas hegemônicos e hierarquicamente despóticos que impõem organizações fechadas.

Determinados discursos na atualidade afirmam que a ideia de rizoma ajudou a fomentar a globalização. A argumentação se baseia nas condições de possibilidade da globalização em estabelecer conexões que suprimem fronteiras geográficas e temporais. Explicaremos, posteriormente, que o currículo rizomático não liga qualquer coisa a outra coisa aleatoriamente. Acrescentaríamos que a globalização se vale da lógica do descarte e do consumo, formando identidades tidas como modelos a serem seguidos. Estes paradigmas se pautam no estabelecimento de determinadas formas de viver que suprimem diferenças locais indexalizadas<sup>11</sup>. Contudo, o pensamento rizomático se faz a partir e através de alianças, intercessores, afetos, devires e heterogêneses, independentemente de uma lógica hegemônica.

Parece-me extremamente árduo e até equivocado vislumbrar, dentro da lógica da globalização, a aceitação e promoção da(s) diferença(s). Ainda que em alguns casos a tolerância seja inevitável, leia-se obrigatória. Mesmo não assimilando determinados valores culturais locais, a globalização forja e difunde axiomáticas, sobrecodificações, comportamentos e representações que erigem o que deve ser aceito ou não, pois nas relações interpessoais o diferente ou é assimilado, tendo que abandonar suas características distintas ou

---

<sup>9</sup> Conjunto heterogêneo que inclui discursos, instituições, estruturas arquitetônicas, leis, providências administrativas, medidas regulamentares, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas, etc (FOUCAULT, 2007).

<sup>10</sup> Ela se pauta na invenção de novos modos de vida e de pensamento.

<sup>11</sup> Conceito forjado pela etnometodologia que parte da compreensão de que toda ação está referenciada, arraigada ao seu contexto sociocultural.

é excluído, sendo atribuído a este, valores pejorativos e ações segregatórias. Contrariamente à globalização— dotada de centros instáveis<sup>12</sup> — o currículo rizomático é desprovido de centros reguladores, sejam eles estáveis ou não.

Antes de adentrar, de maneira detida, nos princípios do rizoma, alerto que as argumentações referentes aos princípios abaixo podem criar 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.

### 2.2.1. Princípio da conexão e a transversalidade

O currículo arbóreo disciplinar é estruturado a partir de cadeias causais e ordenamentos pré-determinados que regem a lógica das práticas de ensino e aprendizagem de forma eminentemente linear. Além disso, a estrutura arborecente de organização dos saberes constitui taxionomias e classificações encontradas nas ciências que determinam verdades e teorias. 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.

Os sistemas arborescentes são sistemas hierárquicos que comportam centros de significação e de subjetivação, autômatos centrais, assim como memórias organizadas. Os modelos correspondentes são aqueles em que um elemento não recebe suas informações senão de uma unidade superior, e uma afetação subjetiva, de ligações preestabelecidas. Isso fica claro nos problemas atuais da informática e das máquinas eletrônicas, que conservam ainda o mais velho pensamento, na medida em que confere o poder a uma memória ou a um órgão central (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 36).

Podemos encontrar como exemplos ao longo da história dos saberes “a classificação das ciências positivas de Comte ou mesmo o ‘circulo das ciências’ em Piaget” (GALLO, 2008, p. 73). Em August Comte (1934) a lei da classificação das ciências corresponde ao processo evolutivo comum que passa pelos três estados do saber (teológico, metafísico e

---

<sup>12</sup> Aproveitando o ensejo, cabe também a distinção entre currículo rizomático e currículo em rede. A complexidade do currículo-rizoma é outra, além de sua acentralidade. Diferentemente do segundo, com seus centros instáveis. Ver Macedo (2012, pp.108-113).

positivo). A última fase é composta por sete ciências fundamentais, a saber: matemática, astronomia, física, química, biologia, sociologia e moral (ou psicologia positiva). Fica clara a ênfase que o positivismo dá às ciências exatas e naturais (será que podemos falar em ciências naturais? Isto é, sem a intervenção do homem?). Já Piaget (1970), ao explicitar as fases de desenvolvimento em sua epistemologia genética, afirma que o estágio operatório formal (último estágio) efetiva-se, a partir da interiorização das operações lógico-matemáticas, consolidando a culminância do desenvolvimento.

O rizoma se efetua como sistema acentrado e não hierárquico, pois cria fluxos transgressores e caóticos que não respeitam a ordem e fixidez de caminhos prévios a serem seguidos. Isso vai de encontro com um dos significados lexicais de currículo. Um dos sentidos etimológicos da palavra currículo provém de sua derivação latina *currere* que significa: “caminho, jornada, trajetória, percurso a seguir e encerra por isso, duas ideias principais: uma de sequência ordenada, outra de noção de totalidade estudados” (PACHECO apud MACEDO, 2012, p. 22).

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. Não seria exagero afirmar que as ciências duras requerem esse *status*. Os *experts* fazem circular o discurso inatista de que estes são conhecimentos atribuídos a poucos eleitos, bem como poderes simbólicos que legitimam essa relação.

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

Para fundar uma perspectiva distinta das lógicas insulares e hierárquicas temos a noção emblemática de *transversalidade*<sup>13</sup>, cunhada pelo pensador francês Felix Guattari, para pensarmos o currículo de maneira não hierárquica. Para ele

A transversalidade é uma dimensão que pretende superar os dois impasses, quais sejam o de uma verticalidade pura e de uma simples horizontalidade; a transversalidade tende a se realizar quando ocorre uma comunicação máxima entre diferentes níveis e, sobretudo, nos diferentes sentidos. (GUATTARI, 2004, p. 111)

As conexões transversais 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 efetuação de conexões nunca antes feitas, já que não prescinde de nenhum modelo apriorístico ou ente metafísico primordial.

As aulas de Deleuze partiam desse princípio conectivo e transversal oposto à hierarquização. Observemos o que ele falou sobre o clima de suas aulas:

Em Vincennes, a situação é diferente. Um professor, digamos de filosofia, fala diante de um público que inclui, como diferentes níveis de conhecimento, matemáticos, músicos (de formação clássica ou da *pop music*), psicólogos, historiadores, etc. Ora, em vez de ‘colocar em parênteses’ essas outras disciplinas para chegar mais facilmente àquela que pretendemos lhes ensinar, os ouvintes, ao contrário, esperam da filosofia, por exemplo, alguma coisa que lhes servirá pessoalmente ou que tenha alguma intersecção com suas atividades. A filosofia lhes interessará, não em função de um grau de conhecimento que eles possuiriam nesse tipo de saber, mesmo quando se trata de um grau zero de iniciação, mas em função direta de sua preocupação, ou seja, das outras matérias ou materiais dos quais eles já tem um certo domínio. É, pois, por conta própria que os ouvintes vêm buscar alguma coisa num curso. O ensino da filosofia orienta-se, assim, diretamente, pela questão de saber em quê a filosofia pode servir a matemáticos, ou a músicos, etc.-, mesmo, e sobretudo, quando ela não fala de música ou de matemática (DELEUZE, 2002a, p.225-226).

Pessoas de diferentes faixas etárias, áreas de atuação e nacionalidades coabitavam nas aulas de Deleuze na antiga Vincennes, atual Paris VIII. Não havia pré-requisito para participar deste acontecimento, os participantes eram submetidos somente a uma espécie de triagem com seleção para a elaboração dos cursos subsequentes. Em conformidade com a abdicação

---

<sup>13</sup> Não existe semelhança entre o conceito de transversalidade com a proposta de ‘temas transversais’, pois a última pretende aglutinar os saberes, assim como estabelecer homologia com as relações econômicas no contexto da globalização (VEIGA-NETO, 2002).

de hierarquizações, Deleuze e Guattari no livro *O que é a filosofia* (1992) afirmam que filosofia, arte e ciência são equivalentes, porém com inventividades distintas<sup>14</sup>.

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.

Há outro fator que merece a nossa atenção. Deleuze e Guattari fazem comentários relevantes a partir das pesquisas em linguística de Noam Chomsky. Eles afirmam que “a árvore linguística à maneira de Chomsky começa ainda num ponto S e procede por dicotomia”. (Idem, Ibidem, p.22) Em contraponto à lógica binária da árvore sintagmática de Chomsky, o rizoma afirma que “cadeias semióticas são conectadas a modos de codificação muito diversos, cadeias biológicas, políticas, econômicas, etc”. (Idem, Ibidem, p.22) Entendemos, assim que as conexões do rizoma são mais complexas e fecundas do que as bifurcações dos galhos da árvore.

Diante disso, o currículo arbóreo, através de sua postura positivista e das bifurcações dos seus galhos (especialização das ciências), pode gerar a hierarquização de pares opostos (DERRIDA, 2008). Antinomias como: branco/preto, homem/mulher, civilizado/não-civilizado, culto/inculto, velho/novo, corpo/mente, humano/animal, adulto/criança, certo/errado, verdadeiro/falso, teoria/prática, bom/mau, bem/mal, justo/injusto, bonito/feio, objetividade/subjectividade, trabalho/lazer, questão/resposta, problema/solução dentre outras ilustram uma imagem do pensamento regulada a partir do princípio do terceiro excluído. Tanto os eventos históricos quanto as micro-relações políticas nos mostram que a exclusão é sempre violenta, independentemente do grau ou qualidade de suas ações e efeitos. A antinomia como prejuízo epistemológico inventou “um progresso também destrutivo, um conforto patológico, uma transcendência solipsista, uma relação entre os povos pautada na colonização epistemicida, etc” (MACEDO, 2011, p. 24). Acrescentamos: prejuízos éticos, políticos e estéticos, já que também são formas de saber bem como suas imbricações. Por outro lado, o currículo-rizoma é avesso à máquina binária curricular, pois não opera a partir e com a lógica binária excludente da(s) diferença(s). O currículo rizomático, deste modo, é movido pelo *princípio dos múltiplos incluídos*.

---

<sup>14</sup> A filosofia deleuziana não toma para si a função de metalinguagem ou metanarrativa com relação à arte e à ciência.



Há uma explicação adicional que deve ser feita: o currículo rizomático não conecta os saberes<sup>15</sup> a bel prazer ou *ex nihilo* nem tampouco deve ser entendido como ligação espontaneísta. São os problemas que suscitam conexões. Os problemas não advêm do vazio, jamais são criados do nada. São eles, dentre outros fatores, que fazem e movem as conexões.

No célebre livro *Bergsonismo*, Gilles Deleuze, ao tratar da 1ª regra do método intuitivo de Bergson, explora a questão dos falsos problemas e dos problemas mal colocados. Ele afirma que a colocação e a resolução dos problemas têm a mesma importância e equivalência (DELEUZE, 1999, p.9). Além disso, o filósofo francês defende que é importante inventar problemas e não somente solucioná-los. Sendo assim, como distinguir falsos de verdadeiros problemas?

Os problemas inexistentes e os problemas mal colocados (Idem, Ibidem, p.10) implicam em confusão devido ao critério avaliativo do *mais* e do *menos*, quando se trata da metafísica e da ciência e suas particularidades referentes ao ser, a ordem e ao possível ou à liberdade e à intensidade naquilo que é concernente aos mistos mal analisados. Acrescentamos ou subtraímos para negar aquilo que não apreendemos, desvalorizamos o que não é de nosso interesse, aquilo que tem motivações diferentes das nossas, ou quando o objeto ‘foge’ de nossas expectativas. Ademais, ao reunirmos termos de naturezas distintas criamos relações como se eles fossem articulados naturalmente (Idem, Ibidem, p.11). Em ambos os casos, há uma erro fundamental: atribuir diferença de grau onde há diferença de natureza. Há mais elementos na ideia de não-ser e de desordem do que subtração de características. Lógicas generalistas de negação, motivações psicológicas particulares, dentre outras corroboram para invalidação de alteridades. Na ideia de desordem existe a ideia de ordem: A negação geral e as caracterizações particulares sobre aquilo que a desordem *não tem*, já lhe agrega algo. O *menos é mais*. A exceção faz parte da regra. A anormalidade, por exemplo, depende do que se entende por normalidade. Já os problemas mistos se dão quando atribuímos positividade (*mais*) a ditas ‘articulações naturais’, acreditando que elas já são dadas. O *mais* é, na verdade, é *menos*, pois as sínteses disjuntivas desarticulam elementos vistos como ‘deste sempre’ vinculados.

Assim, poderíamos pensar em uma *problematologia* na educação, isto é, analítica sobre a validade ou não dos problemas ditos educacionais, conjuntamente com a construção heurística dos problemas.

---

<sup>15</sup> Quando falamos de saberes no currículo, não nos limitamos à ideia de disciplina, mas também a valores culturais, políticos, éticos, estéticos e econômicos.

Por exemplo, entende-se por falsos problemas na esfera educacional a determinação de antinomias para elementos heterogêneos, porém relacionais e até contíguos. Podemos encontrar, também, determinados discursos que opõem teoria e prática, erigindo uma hierarquização de pares opostos (DERRIDA, 2008) tal como o privilégio dado às pesquisas de campo em detrimento das pesquisas teóricas em educação como se a primeira fosse mais relevante do que a segunda<sup>16</sup>. O *menos* aqui é *mais*.

Já no caso dos mistos mal analisados nas discussões educacionais, chamamos a atenção para a articulação segura, linear e automática dos chamados processos de ensino-aprendizagem, isto é, uma via de mão dupla. A naturalização desta relação supõe que um depende, necessariamente, do outro<sup>17</sup>. Neste caso, o *mais* é *menos*.

Com Deleuze (2010) afirmo a condição de ter direito aos próprios problemas, isto é, criar problemas como maneira sofisticada de pensar. No primeiro caso, é preciso evitar a anulação das ideias que não coadunam com as tradições teóricas postas (paradigmas). Na segunda conjuntura, aceitar que é possível a criação para além/aquém do discurso de autoridade que se autolegitima como o detentor da verdade ao monopolizar e demarcar territórios. Como se somente quem fosse estritamente da área de educação pudesse falar sobre ela. Assim como a filosofia depende de um Fora, a educação se agencia com o *não-educacional*. Por fim, é preciso pensar em outra coisa que não a autorização segregatória e restrita das sociedades do discurso que sustentam que os estudantes não tem capacidade de criar, isto é, acreditam que eles são *idiotas poéticos*.

Além disso, há outro fator que suscita a experimentação do currículo rizomático. É a partir do agenciamento Blanchot-Foucault-Deleuze que encontramos a expressão: O Fora (*dehors*). O pensamento se efetua como ação criativa ao se relacionar com o Fora, qual seja, um encontro (*occursus*) que força a pensar o impensável. Pensar o não-pensável é inventar. Ato destituído de recognições e imagens representativas. Encontro de forças distintas, agenciamentos com as potências do exterior. O Fora é “feito de distâncias indecomponíveis através das quais uma força age sobre outra ou recebe a ação de outra” (DELEUZE, 2005, p. 93). *La pensée du dehors*, isto é, o pensamento do fora não se confunde com as formas da visibilidade e da dizibilidade, mas com componentes de forças. “Pensar opera no interstício,

---

<sup>16</sup> Em um artigo intitulado *Cultura e Currículo*, Veiga-Neto sugere, com humor sagaz, a leitura do livro *Dom Quixote* de Miguel de Cervantes para os pedagogos que falam de “prática concreta”. Ele argumenta ser impossível não haver uma teoria nas nossas práticas sociais. A questão colocada é se nós nos empoderamos de uma teoria ou deixamos que “outros imponham para nós suas próprias teorias” (2002a, p.50).

<sup>17</sup> A questão do aprendizado será explorada no segundo movimento com outras implicações e desdobramentos.

na disjunção entre ver e falar (Idem, *Ibidem*, pp. 93-94). Desta forma, o pensamento não consiste no exercício inato de uma faculdade. Só se pensa forçado por problemas e signos. Pensar requer uma semiótica especial. São as forças do Fora que nos obrigam a pensar, porém, para isso, é preciso rasgar o firmamento do guarda-sol e mergulhar no caos (DELEUZE; GUATTARI, 1992), operar recortes e crivos para retornar triunfante com *perceptos, afectos, prospectos e conceitos*. Podemos acrescentar aos problemas como geradores de conexões a ideia de *dobra* como composição das forças atuantes no homem e as forças do Fora. Neste caso, ‘forças no homem’ enquanto forças de memorar, querer, imaginar, sentir e conhecer nos processos formativos.

O currículo-rizoma rompe com as lógicas, hierarquias e centralismos estruturantes do currículo-árvore. Aqueles que têm a árvore na cabeça e constroem suas casas nela, atacam, de maneira reativa, esta perspectiva, pois ela foge das ordens ditas cognoscíveis ou que parecem ser desprovidas de uma determinada disposição estável. Essas pessoas não suportam o pensamento rizomático. “Muitas pessoas têm uma árvore plantada na cabeça, mas o próprio cérebro é muito mais uma erva do que uma árvore” (Idem, 1995, p. 34). Conexões caóides não denotam bagunça ou desordem, já que o caos é composto de movimentos ilimitados em sistemas acentrados de variáveis e variações de fluxos que podem ser recortados nos planos de consistência e de imanência e que podem ser o solo das criações: *geopoiésis*. Ele é menos a ausência de um ordenamento do que de velocidades e intensidades extremas que se esboçam e evanescem. Deste modo, ansiamos por planos que venham a recuperar o caos, ligando os mais diversos elementos, traçando vias para a vida a partir de problematizações ao invés de interpretações. Com movimentos e conexões ricas e implicadas, o currículo sob a perspectiva do rizoma é desprovido de lógicas reificadas e de pontos estáveis já que não respeitam um *a priori* ou uma ordem pré-fixada. O rizoma opera por conexões criativas.

Diferentemente das árvores ou de suas raízes, o rizoma conecta um ponto qualquer com outro ponto qualquer, e cada um de seus traços não remete necessariamente a traços de mesma natureza, ele põe em jogo regimes de signos muito diferentes, inclusive estados de não-signos (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 31).

É importante ressaltar, também, que o princípio conectivo rizomático não elimina a capacidade de desconectar elementos e saberes que sejam previamente estabelecidos. Uma síntese disjuntiva ou o método intuitivo nos mostram que estes, em muitos dos casos, são 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.

### 2.2.2. Princípio da heterogeneidade e o devir

O conceito de heterogêneses é indissociável do princípio de conexão já que ele possibilita promiscuidades, mestiçagens e misturas entre elementos (conhecimentos e *objetos-fluxo*<sup>18</sup> 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 tradicionais<sup>19</sup>.

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).

Deleuze apresenta, ao longo de sua obra, as imagens-potência da vespa-orquídea e do cavalo-estribo como exemplos do que são as núpcias contra-natura. Esta relação é distinta da relação do casal. Já que são misturas entre seres de classe, gênero e reino diferentes. Atribui-se os nomes de evolução a-paralela, bloco assimétrico, involução, capturas e roubos, os entre-dois-reinos ou simbiose. “O que é importante não são nunca as filiações, mas as alianças e as ligas” (Idem, 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

<sup>18</sup> Estado de coisas e incorporais.

<sup>19</sup> Diferentemente da epistemologia genética piagetiana.

lugar: é lugar apenas para mutações” (DELEUZE, 2005, p.92). Ruptura não-identitária-assignificante que propicia uma *ética etológico-botânica*: Devir imperceptível. Orquídea-vespa. Celebração dos contágios e afetos.

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 curriculares escapam das estruturações paradigmáticas. Eles atuam no plano molecular, enquanto que as estratificações curriculares estandardizadas se dão no plano molar<sup>20</sup>.

A abertura do princípio da heterogênese 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). *Pop’ filosofia da educação e do currículo*. Não podemos subestimar a força das ressonâncias e dos contágios. Por exemplo, poderia surgir a partir dos cursos de Deleuze sobre Espinoza, ideias para uma música espinosista, um projeto arquitetônico espinosista, etc. Embora nada sobre música ou arquitetura fosse dito. 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. “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. Esse princípio rompe com as posturas

---

<sup>20</sup> 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).

insulares epistêmicas que defendem territórios bem demarcados e intransponíveis, assim como o discurso nazi-fascista dos saberes puros nas ciências. 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.

É na solidão povoada que as heterogêneses se dão através da mistura de corpos. “O encontro é talvez a mesma coisa que um devir ou núpcias. É do fundo dessa solidão que se pode fazer qualquer encontro” (Idem, *Ibidem*, p.14). O problema não é a fragmentação, mas a não permissão de se fazer conexões e heterogêneses.

Diante da promiscuidade dos saberes abrem-se novas possibilidades para se *pensar o impensável*. Supressão das hierarquias e das castas. Miscigenação de diferenças. Capacidade de gerar outra coisa a partir das misturas como, por exemplo, ética e etologia, música e física quântica, arte háptica e neurologia, filosofia africana e etnografia estadunidense; química orgânica e poesia concreta, geometria não euclidiana e epistemologia social, eletricidade e estética e essas entre elas e outras ainda não citadas ou pensadas, etc. Movimentos não-segregatórios de consistência, isto é, capazes de tornar inarredáveis elementos heterogêneos e distintos. Ademais, diante destes agenciamentos, os saberes não são mais os mesmos. Sem identificações e histórias, contudo diferenças e devires. Deste modo, as heterogêneses curriculares são intempestivas e incontroláveis, elas desestabilizam as zonas de conforto eivadas de visões preconcebidas e *micropositivistas*.<sup>21</sup>

Ao contrário, 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).

---

<sup>21</sup> O prefixo micro não deve ser entendido como aquele que dá a raiz da palavra uma importância menor ou uma diferenciação de grau, senão diferenciação de natureza. O micro requer uma cartografia que extrapole a perspectiva histórica. Encontramos, por exemplo, no século XX a eclosão de regimes totalitários, a saber: nazismo na Alemanha e fascismo na Itália, dentre outros. Contudo, Deleuze, Guattari e Foucault afirmam que, depois do fim das ditaduras na Europa, o fascismo continuava na cabeça das pessoas. Mesmo num contexto em que os discursos e comportamentos, no âmbito estatal, não defendiam abertamente as práticas ditatoriais, as pessoas desejaram o fascismo, durante a sua manifestação hegemônica, mas outrossim, insistiam em desejá-lo, de outro modo, apesar do seu fim nas grandes narrativas históricas. O que me aventuro a afirmar é que apesar de declararmos que o positivismo comteano está ultrapassado e que não é mais aceito nas discussões científicas, com tanta ênfase, temos plantadas em nossas cabeças árvores positivistas. O enunciado no tempo presente extrapola as discussões pelo viés histórico da filosofia da ciência e sua crítica ao positivismo. Não vivemos em um período de nítida legitimação do pensamento positivista, como não estamos num regime ditatorial aos moldes clássicos, mas corremos o risco de aderir, consciente ou inconscientemente (não interessa) ao micropositivismo e microfascismo. A questão passa a ser, desta forma, ontológica e não epistemológica.

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).

Muito mais do que dar nomes ou interpretar aprioristicamente, entendemos que as experimentações rizomáticas não precisam de pontos de partida ou linhas de chegada, pois elas crescem pelo meio. São intercessões, *intermezzos* sempre abertos e incompletos.

Contrariamente às heterogêneses curriculares, Michel Young (2011)— um dos teóricos do currículo mais influentes na atualidade — defende, veementemente, um currículo centrado em disciplinas. Dentre os seus argumentos, ele afirma que a única forma de transmitir e adquirir ‘conhecimento poderoso’ é através das disciplinas. São as disciplinas com “sua sequência, seu ritmo e sua seleção de conteúdos e atividades são o que mais nos levam, em educação, a oferecer aos estudantes acesso a um conhecimento confiável” (YOUNG, 2011, p.620). É notável também como ele atribui às sociedades do discurso e seus especialistas a posse da verdade, a partir de um suposto argumento de autoridade (autoritarista). Sua proposta separa experiências do cotidiano da produção do pensamento, todavia o que é entendido como aquisição de conhecimento é um processo de assimilação e reprodução irrefletida e inquestionada do que já foi teorizado. É importante destacar que não acredito que uma educação puramente idiossincrática seja a via proposta, contudo compreendo que a linha que divide experiência cotidiana e conhecimentos dos especialistas é mais tênue do que imaginamos, inclusive quanto a suas funcionalidades, ou seja, há outras teorias com seus *etnométodos* (MACEDO, 2010) que têm seu rigor “próprio e apropriado” (GALLEFI apud MACEDO, 2013).

Ademais, precisamos ter cuidado ao aceitar esses conhecimentos especializados como verdades irrefutáveis. O cientificismo e suas panaceias nos fizeram promessas, mas fomos/somos nós que pagamos as dívidas. O que mais nos surpreende é sua atitude simplória (micropositivista) em acreditar que os conceitos teóricos elaborados nas comunidades de especialistas nos capacitam a fazer generalizações confiáveis e que estes são aceitos de maneira consciente e voluntária na educação como um todo. Afirma, também, que seria

ingenuidade acreditar que o currículo pode “superar desigualdades” (YOUNG, 2011, p. 620), mesmo que em outra parte ele sustente que a escola serve para oportunizar o “desenvolvimento intelectual dos estudantes” (Idem, Ibidem, p.614). Mas a pergunta que urge é: Pra quê? Já que, segundo ele, a escola e o currículo não servem para alterar o *status quo*. Encontramos, outrossim, a visão fatalista, conformada e elitista com relação ao capitalismo que, apesar de não ser fantasiosa, também não é questionada, tampouco contextualizada. Ao afirmar que o currículo não deve “contribuir para a economia.” (Idem, Ibidem, p. 610), ele se esquece de citar, por exemplo, que as práticas alienatórias e alienantes do fordismo e taylorismo, nos processos de produção do capitalismo, foram decisivas para fundar o campo do currículo na educação baseado na disciplinarização. A história não dá conta de tudo, mas não podemos esquecê-la. Onde estão os muros da escola?<sup>22</sup> Sua proposta é que as escolas devem qualificar os alunos para o mercado de trabalho e que as disciplinas que dizem querer preparar os estudantes para a vida não tem relevância. Por fim, as dúvidas se multiplicam quando o curricularista trata das conexões entre as disciplinas. Depois de reconhecer a dificuldade para estabelecer conexões entre as disciplinas e indicar que dará uma resposta provisória, este afirma que é tarefa dos professores estabelecer as conexões (apesar de não explicar como), reforçando um centralismo na figura do professor-monitor. Em sua visão reificado do currículo Young (Ibidem, p. 612-613) defende que

os professores não podem eles próprios, criar um currículo, mas precisam dele para guiá-los no que devem ensinar, os formuladores de currículos apenas podem estipular os conceitos importantes aos quais os alunos precisam ter acesso.

Para complementar ele, necessariamente, vê os estudantes como “idiotas culturais” (GARFINKEL apud MACEDO, 2010a), já que estes devem aceitar os conceitos criados pelos especialistas, apesar de que em outro momento ele defende o engajamento... Enfim, termino essa observação como ele começa ao afirmar que seus argumentos parecem “conservadores e elitistas” (Idem, Ibidem, p. 610). Ora, ele não apresenta argumentações consistentes para contrapor, de maneira sólida, as acusações sofridas.

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. Uma *pop’ filosofia do currículo* que traça suas linhas de força e produz zonas de consistência a partir de fontes heterogêneas. É na

---

<sup>22</sup> Independentemente da adesão à perspectiva crítico-reprodutivista, da escola como aparelho de Estado ou da ideia da influência da escola na sociedade, parece que para Young esses limites são bem estabelecidos.



ocasião e no acaso dos encontros<sup>23</sup> que podemos perceber dentre as mais belas potências curriculares rizomáticas.

### **2.2.3. Princípio da multiplicidade e...e...e... renúncia às lógicas da unidade e da totalização**

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 múltiplos sistemas abertos.

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 possibilidade 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 relações. 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 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).

---

<sup>23</sup> Encontramo-nos com conhecimentos, pessoas, animais, expressões artísticas, conceitos filosóficos e teorias científicas, manifestações da natureza, dentre outros.

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 efetuam 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 próprios.

De outro modo, esses sistemas, desprovidos de qualquer tipo de cerne, são abertos a outros sistemas acentrados. Travessia para fluxos, rupturas, retomadas e simbioses. *Curricularmente*, a ecologia seria um entre-lugar de encontros de problemas — que parecem ser, mas não são puramente — da biologia, sociologia, geografia, ciência política, ética, etologia, etc. Urgência de uma nova imagem do pensamento não fossilizada que nos permita pensar (GALLO, 2008). A potência rizomática nos mostra que “um novo pensamento é possível, o pensamento, de novo é possível” (FOUCAULT, 1997, p.80). Consiste, assim, em movimentos contínuos de devenires e fabulações. Campo problemático para invenção de outros mundos possíveis e passíveis de conectividades. Ontologia da multiplicidade curricular.

A multiplicidade é o signo da vida, diferentemente de Young (2011), afirmo que o currículo é vital. Será possível admitir a univocidade ou finalidade dos *curricula* somente como desenvolvimento intelectual dos estudantes (YOUNG, 2011)? O Iluminismo nos deu uma liberdade baseada na razão instrumentalizada para dominar a natureza e os seres humanos. Foi o período das ‘Luzes’ que descobriu a liberdade, mas também inventou as disciplinas (FOUCAULT, 2007). Pansofia e etnocentrismo como resultado dos processos homogeneizadores e totalizantes. Totalidade, totalização, totalitarismo, controle total. Linha de morte dos desejos múltiplos: *microfascismos curriculares*. Seria esse o sonho da *qualidade total* em educação?

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 grade<sup>24</sup> curricular, sendo privilegiadas disciplinas como: educação moral e cívica, organização social e política brasileira e estudos dos problemas brasileiros. Essa forma de controle requer práticas de

---

<sup>24</sup> 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.

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 multiculturais<sup>25</sup> 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 glocalizadas<sup>26</sup>. 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-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 pautadas 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

---

<sup>25</sup> Contudo, não discordando do exposto acima, o currículo rizomático apresenta uma noção de diferença distinta da perspectiva multiculturalista e da sua afirmação da identidade. Ver segundo movimento.

<sup>26</sup> Neologismo desenvolvido por Roland Robertson que funde o global e o local, atribuindo à globalização sua realidade multirreferencial e implicada aos valores locais.

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.

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 cativo 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.

#### 2.2.4. Princípio da ruptura a-significante como afirmação do desejo nos *currícula*

O *corpus* teórico deleuzo-guattariano denuncia a soberania do significante como máquina interpretativa *a priori*. Manifesto contra a ortodoxia da psicanálise que pretende aprisionar o desejo. “É nesse sentido que opomos todo um campo de experimentação, de experimentação pessoal ou de grupo, às atividades de interpretação psicanalítica” (DELEUZE, 2006a, p.347). Distingue-se uma linguagem pautada no significante de uma linguagem encharcada de fluxos de intensão e diferenciação.

Interpretar o desejo implica em 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 a 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 de um currículo majoritário, 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.

Crianças com dificuldades de leitura nas séries iniciais (PARAÍSO, 2009), por exemplo, são retiradas das suas salas e deslocadas para outro agrupamento com idades diversas com limitações quanto à leitura e escrita. Elas sabem que estão ali por não saber de alguma coisa em específico. Reproduzem com tristeza definições e avaliações dadas aos seus comportamentos como conversar ou não saber pintar onde é indicado. Enfim, uma série de cadeias que não causaram interesse ou que não foram alimentadas pela beleza que atrai olhos e ouvidos, como a poesia lida com veemência pela professora ou o professor que volta para casa conversando com seu aluno<sup>27</sup> (DELEUZE, 1997a).

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

---

<sup>27</sup> Não nos equivoquemos ao pensar que encontramos aqui regras que incitam o desejo. Tal condição é intempestiva e inaplicável.

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. Ao invés da significância do inconsciente como linguagem, escolhemos os fluxos de língua, a agramaticalidade e os delírios.

A afirmação do desejo nas experiências curriculares rizomáticas não fecha os olhos para as dificuldades, dores, sofrimentos que também fazem parte da vida. Sem mais extensões, o currículo-desejo é atravessado pelo *amor fati*<sup>28</sup> nietzschiano.

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*

---

<sup>28</sup> Significa não querer mudar o passado ou o futuro, mas aceitar a vida com tudo o que ela nos oferece; não só suportá-la, mas amá-la. A vontade de mudar o passado (o que é impossível) nos torna prisioneiros. Por outro lado, ele é a aceitação da vida e do Eterno Retorno como anúncio do Além-do-homem (*Übermensch*).

*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 estruturas parentais, leis, ordens, diretrizes, etc. 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 escolas<sup>29</sup>. 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*<sup>30</sup> experimentação contra todas as hermenêuticas do imaginário e do simbólico.

A afirmação do desejo no currículo-rizoma se faz através de desdobramentos e estados implexos *caosmicos* que inauguram modos intempestivos e originais, novas possibilidades de pensar. Inspirado em Paul Klee que diz que o pintor deve tornar visível o invisível, Deleuze

<sup>29</sup> 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.

<sup>30</sup> 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 hecceidade, uma virtualidade, uma nuvem. Para maiores discussões ver o último texto de Deleuze *A imanência: uma vida* (2002b).



defende que é preciso tornar pensável o impensável. Essa potencialidade ecoa e vibra na ideia de *currículo-rizomático-diferença* contra o *currículo-arbóreo-régio* da representação e da identidade, pois o primeiro tem o desejo como imprescindível, já que são os fluxos e linhas que possibilitam o novo. 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.

### 2.2.5. Princípio da cartografia e suas des-reterritorializações

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 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.

Podemos avistar uma heterogênese interessante<sup>31</sup> entre a ideia de mapa com suas múltiplas entradas e saídas com um conto do escritor argentino Jorge Luiz Borges nomeado o *livro de areia* (1999). Um vendedor oferece um livro a um homem. Ao abri-lo, o possível comprador vê uma determinada página, ao fechar o livro e tentar abri-lo novamente na mesma página ele não consegue mais encontrá-la, pois páginas brotavam, outras nunca mais eram encontradas. Em outro momento, o vendedor diz ao homem abismado quando este encontra uma ilustração o seguinte: “Olhe-a bem. Já não a verá nunca mais” (BORGES, Ibidem, p. 124). Cada *acontecimento* é único, singular. Dentre os paradoxos que vibram no livro nos

---

<sup>31</sup> Esse período refere-se a uma ressonância derivada de um texto apresentado na inauguração do livro *Gilles Deleuze: A grande aventura do pensamento* de Claudio Ulpiano (1932-1999), escrito por SOUZA (2013).

chama a atenção o fato de que o livro não tem uma última página “sem início nem fim, só meio, *intermezzo*” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p.48). Germinavam neste livro-rizoma sentidos novos, não havia habitação para as ordens da significância ou o despotismo das identificações e reconições sedentárias. Livro este que não contava histórias, entretanto cartografava devires. Livro de areia porque, como o rizoma, a areia não tem princípio ou fim, ela está sempre no meio, *crescendo* pelo meio. Não seria exagero afirmar que o livro *Mil Platôs* seria um livro rizomático já que ele não intenciona estabelecer definições, contudo criar conceitos. Ele não consta de capítulos, mas de platôs, que seriam anéis quebrados que podem ser conectados de múltiplas maneiras<sup>32</sup>.

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. 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 imprevisto 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

---

<sup>32</sup> Os autores (1995) inclusive sugerem que os platôs podem ser lidos na ordem que o leitor desejar, deixando somente a conclusão para o final. Já que o livro não é infinito, mas finito ilimitado.

esfumam, constituindo mapas, decodificando mapas, imiscuindo-se em forças que compõem territórios coletivos. Agenciamentos *entre* sujeitos e objetos, movimento perpétuo de emanções, intensidades, experimentações e afetos.

As aulas de Deleuze em Vincennes eram dirigidas, também, para não filósofos. Poder-se-ia assistir uma aula sobre Espinoza sem ter tido contato prévio com a história da filosofia, pois o mapa cresce pelo meio. Não havia a dependência de conhecimentos sobre os estoicos, Lucrécio ou Giordano Bruno para se sentir tocado pelo pensamento espinozista na magistral didática deleuziana.

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. Desta maneira, rompe com as ações e organizações curriculares *micropositivistas* da sequência e da hierarquia.

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.

### 2.2.6. Princípio da decalcomania e suas linhas de fuga

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. Afirmando sem medo que esta proposta é inviável e isso em nada diminui sua potência. Acredito 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. Ademais, “um rizoma não pode ser justificado por nenhum modelo estrutural ou gerativo” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p.29).

Não quer dizer que o mapa seja a via correta e o decalque o caminho errado, “um mapa é uma questão de performance, enquanto que o decalque remete sempre a uma presumida ‘competência’ (Idem, Ibidem p. 22). Nitidamente o currículo mapa supõe uma pragmática, contrariamente ao decalque que remete a um padrão de aptidões.

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.

Concordo 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 *curricula*. Encontramos um ponto nodal com SILVA (2002) ao tratar das relações de poder-saber-identidade nos artefatos curriculares. Apesar de que, ulteriormente, abordaremos outra coisa que não a identidade.

Por outro lado não podemos deixar de pontuar que inexiste 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 como falsa consciência de acordo com Marx. De qualquer maneira coaduna 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). Young (2011) é um dos que reivindicam por este posto. Sua proposta de defesa de um currículo centrado em disciplinas não pode servir como exemplo melhor. 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,<sup>33</sup> inclusive.

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

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).

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

---

<sup>33</sup> 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.

intempestivas abrem múltiplas possibilidades de itinerâncias e errâncias que aterrorizam as lógicas majoritárias do currículo.

Como contestação das sedimentações que engessam e aniquilam as práticas de liberdade não atinentes à ordem e prescrição dos *curricula*, erige-se uma máquina de guerra contra o aparelho de Estado através das linhas rizomáticas do currículo nômade que criam ações transgressoras (moleculares), fazendo desarranjar currículos estandardizados. “A erva existe entre os grandes espaços não cultivados. Ela preenche vazios. *Ela cresce entre* e no meio das outras coisas” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p.40, grifo dos autores).

Não compactuo da ideia de conquista da liberdade plena nos currículos, ou que exista um ponto neutro proporcionado pelos saberes e destituídos de poderes (FOUCAULT, 2007). Será o retorno do recalcado reacionário? Nada disso. Conquistar implica em um alcance estável e contínuo, todavia o currículo-rizoma insiste no exercício de fazer fugir de modo imprevisível e contingencial, e isto é possível. São linhas de fuga que pululam no interior dos currículos maiores sem um esquema ou modelo previamente definido, contudo exprimem-se diante de afetos intempestivos e nunca dantes agenciados. Enfim, é inexequível a defesa da abolição completa das hierarquias, embora os vazamentos sejam iminentes e inevitáveis, pois o currículo possui, em suas virtualidades, caracterizações insurgentes. O currículo estandardizado finca suas raízes sedentárias, já o currículo-rizoma expressa sua condição nômade repleta de proliferações de gramas e linhas de fuga. Não há modelo ou programa aplicado. Não se reconhece o currículo, nem se pode identificá-lo. As virtualidades rizomáticas não são possibilidades, todavia potências intempestivas e originais que brotam ali onde tudo parece não ter chance de perseverar (acontecimento). Ele foge traçando outras vias potentes e inventa outros modos de vida a partir de suas inflexões rizomáticas e vice-versa.

### 3. PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO NA EDUCAÇÃO: POR UMA FORMAÇÃO OUTRA

Neste segundo movimento proponho discutir a ideia de formação por acreditar que ela é fundante da educação (MACEDO, 2010a), ou seja, acontecimento significativo para aqueles que aprendem. Vale ressaltar que entendo a formação como processos de subjetivação ou singularizações no âmbito educacional.

Estabelecemos objeções aos excessos da razão iluminada e instrumentalizada, a lógica da burocracia disciplinar e ao taylorismo pedagógico que separam currículo e formação. Assim, devemos compreender o sentido de formação contrariamente ao reducionismo a ele atribuído como epifenômeno e exoterodeterminado (Idem, Ibidem). Isto é, como resultado pouco expressivo de um processo e imposto por ações que têm como *telos* a heteronomia. Além disso, é importante considerar que a formação, comumente, está sendo constituída através de informações mimetizadas e mnemônicas, como também reforçando o exclusivismo da instrumentalização no trabalho e da disputa que tem como veio teleológico o fortalecimento do caráter econômico, que desconsidera outras dimensões humanas, a saber: formação ética, política, erótica e estética.

Com efeito, pode-se compreender a formação enquanto processo e não resultado ou produto acabado, ademais ela pode ser autônoma através da metaformação (ponderar sobre a própria formação). Assim aquele indivíduo que se forma está

mediado pelos saberes da experiência, pela intuição, pelos afetos, pelas suas condições sociocognitivas, culturais e institucionais, poderá emergir qualificado ao aprender a aprender, ao reaprender e desaprender com os conteúdos históricos e das realidades que o desafiam, refletido criticamente sobre a própria experiência formativa (metaformação), aprendendo de forma implicada, portanto (MACEDO, 2010, p.50).

Ademais, na esteira da formação que será tratada, a metaformação está implicada no processo, por isso

O leitor do qual espero alguma coisa deve ser calmo e ler sem pressa. [...] que ele não se intrometa de modo algum, à maneira do homem moderno, e não traga para a leitura a sua “formação”, algo como uma medida, como se com isso possuísse um critério para todas as coisas. Desejamos que ele seja suficientemente formado para pensar em sua formação de modo restrito e até desdenhoso. (NIETZSCHE, 1996, p. 37-39).

Destarte, não se pode abrir mão do exercício da metaformação<sup>34</sup> imanente, contanto que esta seja *geoformativa* ao se digladiar contra as padronizações estanques e universais que tencionam o vetor vertical direcionado para aquilo que é ao invés daquilo que pode.

Mesmo considerando a efetivação e relevância do que até agora foi exposto sobre os processos formativos, objetiva-se pensar a formação de modo distinto das perspectivas humanistas.

### 3.1. Experiências na formação: afetos e corpos

O que acontece quando nos encontramos em um ambiente educacional (escola, universidade, educação à distância, cursos profissionalizantes, cursos de capacitação, etc.) ou em uma situação educacional envolvidos/as em relações de saber, poder e que afetam direta ou indiretamente aquilo que nós somos? O que fazemos durante esses processos? Assim, *a fortiori*, coadunamos com a premência da articulação entre experiência e formação como inelimináveis e dependentes.

Tomando o cenário educacional brasileiro, compreendemos que a experiência vem entrando nos âmbitos da formação como uma categoria pensada predominantemente como *política*, isto é, em forma de uma luta renhida de ações afirmativas tanto no campo do currículo como das ações da formação, contra o conservadorismo pedagógico e o fechamento na lógica disciplinar (MACEDO, 2010, p. 169).

Isso parece significativo, pois passa-se a estabelecer outras maneiras de compreender a experiência, antes estritamente vinculada à ação somatória e repetível.

A partir da noção de *experimentação* encontrada na filosofia deleuziana, pensarei as experiências formativas de outros modos. Deleuze e Guattari não falam detidamente sobre o que é experimentação, mas agenciam essa ideia a outros conceitos. A experimentação é involutiva (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 39), não cumulativa, arredia a interpretações, pois a interpretação submete as experimentações a uma lógica do significante e de modelos apriorísticos. Pautada pela generalidade da lei, a interpretação determina a semelhança entre os sujeitos a ela submetidos. Além disso, ela decalca problemas que não são da experimentação. Ao contrário, os modos de experimentação são desprovidos de preceitos e princípios, pois ocorrem de maneira inédita.

---

<sup>34</sup> Considera-se a cautela ao falar de metaformação, pois a vontade de verdade (FOUCAULT, 1996) pode fazer uso dessa prática. Momento pelo qual o sujeito é obrigado a produzir discursos sobre si mesmo.



Conquanto a experimentação se dê como campo de micro-resistência, ela não deixa de ser protocolo social e político, pois as contraefetuações do poder não se valem, apenas, de quantificações. Ademais, sua postura é privilegiar a imanência do desejo ao invés da transcendência da lei. Potência micropolítica não institucionalizada que forja suas linhas de fuga da razão de Estado e de perspectivas caudatárias, num combate permanente entre máquina de guerra contra o aparelho de Estado, já que de acordo com Louis Althusser (1992), a escola seria um dos aparelhos ideológicos de Estado. Portanto, “combater na imanência é potencializar guerrilhas que não fazem o jogo cômodo das máquinas produtoras de universais” (ORLANDI, 1999, p.13). Neste contexto, as singularidades se exprimem e se expressam nos processos formativos ao passo das experimentações não restritas aos encaminhamentos estritos a mimetização.

Nas discussões da filosofia da formação encontramos uma ideia-força que pode nos servir de agenciamento com a noção deleuziana de experimentação. A *experiência*, segundo Larrosa, “é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (2002, p.22) nos processos formativos. A experiência é sempre implicada. Ela não é informação, opinião, falta de tempo e excesso de trabalho<sup>35</sup>. A experiência é entendida como aquela que não pode ser generalizada, tampouco iterável. Logo, aquilo que é singular e inédito<sup>36</sup>. Ela privilegia a exposição contra a ‘posição’, pois esta seria somente a nossa maneira de nos pormos, enquanto sujeitos soberanos que aplicam seus valores; ‘im-posição’, isto é, nosso modo de impormos, de tornar algo obrigatório, fixo e determinado e por fim a “pro-posição” como nossa forma de propormos, de submeter à decisão ou sugestão pautada na opinião (LARROSA, 2002, pp. 24-25). Experimentar, por outro lado, é expor-se. Desamarrada da posição sedentária, a experimentação implica na abertura às intempéries da vida com tudo que ela traz (*amor fati*). Parafraseando Kafka (apud LARROSA, Ibidem), afirmo que no ‘combate entre você (eu transcendental kantiano ou *cogito*) e o mundo (caos criativo) escolha o mundo’.

Experimentar em educação é ter as impressões da viagem com seus perigos iminentes e estranhamentos constantes, mas que rejuvenescem os desejos de aprender, ensinar e formar-se. Destarte, expor é afirmar aquilo que é inelutável. Neste caso, as experiências formativas são dotadas de intensidades como fluxos da travessia e não somente da meta. O que nos acontece quando nos encontramos com corpos pode ser chamado de afeto. Os afetos são

---

<sup>35</sup> Acreditamos que a ideia de experiência, aqui proposta, pode se efetivar no campo do trabalho, não como soma cronológica, apesar das dificuldades.

<sup>36</sup> Mesmo que Larrosa não faça relações diretas com a ideia de experimentação em Deleuze ou de afeto em Espinoza acredito que aquilo que nos passa pode, em algum momento e de alguma maneira, consistir em acontecimentos impessoais, anorgânicos e imcorpóreos.

inevitáveis porque temos corpos apaixonados. Antes de tratar dos encontros, veremos o que define um corpo. Segundo Deleuze (2002) por um lado o corpo é definido através da infinidade de relações contempladas por agitações, velocidades e repousos, rapidez ou lentidão, aceleração ou vagarosidade de partículas que constituem a proposição *cinética* corporal; a outra proposição concerne à capacidade de afetar e ser afetado por outros corpos. Ela se refere à parte *dinâmica*. Em complemento, uma cartografia dos afetos nos ajudaria a entender que a *longitude* de um corpo seriam acelerações, agitações, branduras e vagarosidades entre elementos não formados. Já a *latitude* dos corpos se efetuará a partir do agregado de afetos que preenchem os corpos. Neste veio, os encontros disparam intensificações e devires, proporcionando agenciamentos de singularidades.

Existem dois tipos de encontros: aqueles que aumentam a potência de nossas existências e aqueles que diminuem a potência da vida. Ou seja,

[...] quando encontramos um corpo exterior que não convém ao nosso (isto é, cuja relação não se compõe com a nossa), tudo ocorre como se a potência desse corpo se opusesse à nossa potência, operando uma subtração, uma fixação: dizemos nesse caso que a nossa potência de agir é diminuída ou impedida, e que as paixões correspondentes são de *tristeza*. Mas, ao contrário, quando encontramos um corpo que convém à nossa natureza e cuja relação se compõe com a nossa, diríamos que sua potência se adiciona à nossa: as paixões que nos afetam são de *alegria*, nossa potência de agir é ampliada ou favorecida (DELEUZE, 2002, p.33-34).

A *experiência* ou afeto pode ser o resultado de encontros que aumentam a potência de nossas existências nos processos formativos. Porém, ela não consiste em todo e qualquer evento que aconteça no campo educacional. *Formativamente*, todo efeito de composição salutar gera uma paixão alegre, ou seja, variação da força de existir ou da potência de agir positivamente, em outros termos, com fecundidade e criação no âmbito educacional. A questão agora é saber quais experiências são positivas e quais são negativas nos processos formativo-educacionais. A resposta que Deleuze (2002, p. 130) dá é que “ninguém sabe os afetos de que é capaz; é uma longa história de experimentação, uma demorada prudência...” Com efeito, ter experiência é ir lá e ver o que acontece, administrando encontros com doses de cautela para distinguir o poder da potência. O encontro depende da necessidade do acaso. Ele passa por um filtro problemático e imanente. Dever-se-á estar a espera e a espreita de experiências que elevem as forças vitais.

São experiências de estranhamento e não de reconhecimento. Elas ocorrem através dos afetos que se efetuem nos corpos, quando somos arrastados por fluxos e intensidades que constituem genuínas experiências. Aquilo que nos toca, afeta, modifica, suscita devires, pode

ser uma experiência em educação, uma experimentação formativa. Afetados pelos contágios na esfera educacional, os estudantes podem vivenciar novos modos de sentir (*afectos*) e perceber (*perceptos*). Estes afetos não podem ser antecipados, enumerados, definidos, limitados, visto que a eventualidade dos afetos formativos traz essa impossibilidade e, ao mesmo tempo, força o pensamento a pensar, implicando no paradoxo enquanto potência inventiva. A experiência se dá pelas relações implexas que contemplam o jogo de afetar e ser afetado através de variáveis e variações no corpo e na alma. Encontramo-nos, irrevogavelmente, com ideias, animais, vegetais, fenômenos climáticas, expressividades artísticas, conceitos e teorias, dentre outros.

As experimentações formativas constituem instantes ímpares e marcantes dotados de outros sentidos, distintos e arredios ao tempo cronológico. Avesso ao “tempo que joga contra a singularidade” (MACEDO, 2012, p.113). É na complicação, ou seja, na distensão temporal ou intensificação qualitativa de instantes que temos a única possibilidade de nos *eternizarmos*. As experiências se dão através dos movimentos e repousos dos devires imperceptíveis, mas sempre plenos de intensão. A experiência, nesse interim, é *acontecimento*, isto é, encarnação e mistura num estado de coisas que insiste ou subsiste sem ele mesmo ser um estado de coisas. Privilégio dos verbos no infinitivo que descrevem a dança dos incorporais.

Desta forma, a experimentação na formação é vivenciar alegrias inauditas, desejar sem repreensões, tornar possível o impossível, isto é, criar. A experiência é sempre peculiar, nunca cumulativa ou provocada conscientemente. Os encontros nos provocam e nos fazem provar os mais imprevistos efeitos. Provar aqui não é premissa de experimento, provar é experimentar a fruta pela primeira vez. Saborear novos sabores, novos saberes. Entrar num devir-criança.

Inclusive os eventos que parecem ser insignificantes, ditos inúteis ou não utilitaristas são dignos daquilo que chamamos de experiência. Experimentar é resistir, isto é, insistir e subsistir diante de todo pesadume que nossos espaços educacionais produzem. Paredes cinéreas, signos de morte, prepotências cruéis, arrogâncias vis, verborreia autoritária, anulação do discurso, adestramento, internalização da lei e repressão. Ações que barram a experimentação. Ações que produzem paixões negativas. A experiência, ao contrário, é um acontecimento, pois suas intensões forjam linhas de fuga, num momentos em que nada parece dar certo. Contrariamente às cotidianas ações mórbidas e vingativas, afirmemos uma demorada prudência, plena de constante perseverança, ou seja, a aventura da sensibilidade e do espírito que se abrem ao mundo composto de *violentos* e inumeráveis afetos propulsores.

Na esfera da educação, a experiência se dá de múltiplos modos, muitos deles não apreendidos pelos aparelhos de avaliação ou não centrados em discussões educacionais. Por exemplo, um gesto de cuidado do professor, o agradecimento dos estudantes, uma empatia, uma palavra atenciosa, ouvidos atentos, um olhar singelo, uma frase de efeito, um sutil acontecimento que pode disparar alegrias que enfeitam uma aula ensaiada a exaustão (DELEUZE, 1997a). Ao contrário, quando os professores se recusam a ouvir os estudantes, respondem com grosseria, impaciência ou sarcasmo e realizam admoestações ou agressões verbais e até físicas, geram paixões tristes. Enfim, são estes últimos exemplos de experiências pedagógico-formativas que se apoiam em hierarquizações e no microfascismo internalizado.

A experiência, portanto, é acontecimento que só pode nos afetar de maneira significativa na medida em que comecemos a administrar as nossas relações em

[...] um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, ouvir mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2002, p.24).

Podemos nos aproveitar dessa perspectiva relativa à experiência e ao tempo, supracitada, para tecer críticas às lógicas de mercado, de consumo, da competitividade e da *mais-valia* que estimulam a aceleração desfreada ou mesmo as condições para a qualificação profissional que concebem a formação de maneira aligeirada, tendo como viés o desenvolvimento técnico e específico da área para o atendimento das demandas de trabalho, sujeição às políticas educacionais e ao tempo performático que não relevam o tempo da experiência singular. Estes fenômenos são justificados pela unilateralidade de oportunidade concernente à formação continuada, isto é, expectativa de prerrogativas financeiras e profissionais que, por vezes, suprimem os problemas.

As experiências formativas que pretendo fomentar se distinguem das lógicas de classificação, previsão, provisão, generalização e esquemas-guia, pois se dão como formação em ato e experiência *autopoética*. Ninguém pode ter as experiências por outros, ninguém pode experimentar no lugar de outrem. A experiência é irreduzível e insubstituível. Sendo assim, as experiências formativas, poeticamente afirmadas, são irrenunciáveis e singulares. Sua condição é inaugural. Efetua-se num plano de imanência e é plena de sutilezas, que exigem dela um rigor diferenciado e vice-versa, com variáveis e variações, forças e lentidões. A

experiência é consequência direta do encontro dos corpos e das ideias misturadas em nós. Experimentar é estar suscetível aos encontros para se compor com novas forças e ativas potências de afirmação que aumentam a capacidade de pensar e agir devido à abertura aos afetos e seus feitos de vigorosa fecundidade. Experimentar é apreciar o que nos acontece na passagem, com todas as suas vertigens e surpresas. Quando somos atravessados por acontecimentos temos, como efeito de efeito, aquela repentina vontade de assistir uma determinada aula, ler algo que foi sugerido, direta ou indiretamente ou o desejo de aprender daqueles que se aventuram dentre os mais diversos afetos, independentemente dos sentimentos derivados das intencionalidades, das formas de controles e das pressões impostas.

Entretanto, precisamos nos perguntar por que, em muitos momentos, os estudantes não têm oportunidade de vivenciar experiências alegres nos seus processos formativos? Já que são estes encontros que ampliam as forças vitais daqueles que aprendem.

### **3.2. Aprendizado na formação: signos e problemas no uso transcendente das faculdades**

A noção de aprendizado<sup>37</sup> está intimamente ligada à ideia de experiência supracitada. Esta imbricação nos mostra que ambas não estão limitadas às instâncias de uma educação formal. Elas expressam elos e elãs vitais que produzem ressonâncias e interferências avessas às análises macro-sociológicas e educacionais que querem saber quem é mais forte, ou melhor, quem influencia quem: o corriqueiro paralogismo entre ‘escola *versus* sociedade’.

Embora não trate detidamente sobre educação, encontramos no pensamento deleuziano uma original *teoria do aprendizado*.

As práticas educacionais fundam-se sob a paradigmática ideia de que se deve aprender a resolver problemas. Somos direcionados desde a infância a solucionar problemas colocados pelo professor, reforçando “um preconceito social, no visível interesse de nos manter crianças, que sempre nos convida a resolver problemas vindos de outro lugar e que nos consola, ou nos distrai, dizendo-nos que venceremos se soubermos responder” (DELEUZE, 2006, p.228). Toda uma história da educação se reproduz, ou seja, não nos deixam inventar problemas e, se

---

<sup>37</sup> A ideia de aprendizado aqui proposta não adere à definição geral na literatura educacional enquanto aprendizagem objetivada, entendida como produto e resultado do processo. Ademais, não se pretende gerar confusão com o termo aprendizagem tão caro às linhas da psicologia cognitiva e abarcado pela educação. O que Deleuze propõe é outra coisa. Com relação à tradução, temos a palavra *apprentissage*, do francês, que pode ser traduzida como aprendizado ou aprendizagem. Por fim, utilizo aprendizado fazendo referência ao capítulo III do livro *Proust e os signos* (2010) de Gilles Deleuze para forjar um novo sentido.

isso não bastasse nos dão problemas já prontos “fazem-nos acreditar [...] que os problemas são dados já feitos e que eles desaparecem nas respostas ou na solução” (Idem, Ibidem, p. 228). Além disso, supervalorizam as soluções e acabam vendo o problema como um inimigo que deve ser execrado, ou melhor, resolvido. Como se não continuássemos infantilizados enquanto não nos apropriarmos dos próprios problemas “de uma participação nos problemas, de um direito aos problemas, de uma gestão dos problemas”. (Idem, Ibidem, p. 228).

Isso não quer dizer que se desconsidere as soluções dos problemas, já que “um problema não existe fora de suas soluções.” (Idem, Ibidem, p. 235). A resposta tem a verdade ou resolubilidade de que lhe é digna referente ao problema de que ela é correlata. “A solução deriva necessariamente das condições completas sob as quais se determina o problema como problema, dos meios e dos termos de que se dispõe para colocá-los” (Idem, Ibidem, p.229).

Ter experiências de problematização, mergulhar no campo problemático é outra coisa que não a *reconhecimento*<sup>38</sup>, pois esta se dá pela síntese das faculdades. Por exemplo, quando a memória e a sensibilidade convergem temos como efeito a *reconhecimento*. A (re)cognição depende de um campo representacional onde sujeito e objeto se relacionam a partir de suas condições invariáveis, tendo como sustentáculo a unidade *a priori*. Já o reconhecimento ocorre no momento em que uma faculdade visa o objeto enquanto idêntico a uma outra coisa já apreendida anteriormente. Problematizar, ao contrário, sucede pela divergência das faculdades. Aquilo que se manifesta para a sensibilidade nunca foi um antigo presente para a memória; o “objeto” nunca foi visto antes. Numa viagem para um país estrangeiro, dotado de uma cultura distinta da nossa terra natal, alguns dos nossos saberes culturais e costumes não nos têm serventia. As *reconhecimentos* e os reconhecimentos são nulos. O aprendizado se dá independentemente do uso do reconhecimento e da *reconhecimento*. O aprendizado, como a experiência, traz no necessário acaso dos encontros a periculosidade e a surpresa que são o tempero da novidade.

Aprendizado não é acúmulo de informações retidas pela memória. Os processos formativos de quem aprende geram uma inevitável e benquista iconoclastia contra a educação que presta seus cultos de adoração à deusa Mnemosine. “Aprender não é reproduzir, mas inaugurar” (SCHÉRER, p.1188). Muitas das teorias da aprendizagem encontradas em algumas linhas da psicopedagogia, mesmo ao falar de criatividade como solução de problemas, reforçam a imitação, isto é, o desenvolvimento por estágios pré-estabelecidos e pela marca da hierarquia lógico-matemática. Ademais, elas se firmam na aparente robustez da

---

<sup>38</sup> A crítica feita a (re)cognição se direciona, em específico, à psicologia da aprendizagem.

imagem da contradição como seu fator fundante ao alcançar a superação a partir da contradição, como é o caso de Marx na sociologia da educação ou de Piaget na psicologia da educação.

O exercício de divergência das faculdades é condição do aprendizado. Ele se configura através de um empirismo transcendental que não se vale de condições de possibilidade, mas de condições existenciais através da saturação das faculdades no seu uso comum para chegar ao limite das mesmas ao proporcionar o exercício transcendente das faculdades.

A sensibilidade, por exemplo, seria elevada devido à força de intensificação na imanência. Deste modo, as faculdades têm seus usos paradoxais por causa de suas alçadas à enésima potência. O exercício transcendente relativo ao exercício empírico dos sentidos comuns acaba forçando outras faculdades (imaginar, pensar e memorar) a atingirem um exercício transcendente na própria imanência. Sem nenhuma decalcomania do empírico sobre o transcendental e vice-versa, tampouco convergência de faculdades e identificação. No uso transcendente das faculdades, constituinte dos processos de aprendizado, existem emissões, ressonâncias e interferências entre domínios vizinhos (heterogêneses) de modo assimétrico. Transcendente, neste caso, quer dizer apenas que uma faculdade tem seu exercício alçado (por conta de uma intensificação que incide na sensibilidade) a uma potência superior. Chega-se ao limite (potência) das faculdades, causa-se um desregramento das capacidades. Isso faz com que as faculdades fiquem fora dos seus eixos comuns ou do seu uso vulgar.

Faz-se mister destacar que aprender não é a desenvolvimento do não-saber ao saber

Aprender vem a ser tão-somente o intermediário entre não-saber e saber, a passagem viva de um ao outro. Pode-se dizer que aprender, afinal de contas, é uma tarefa infinita, mas esta não deixa de ser rejeitada para o lado das circunstâncias e da aquisição, posta para fora da essência supostamente simples do saber como inatismo, elemento a priori ou mesmo Idéia reguladora. E, finalmente, a aprendizagem está, antes de mais nada, do lado do rato no labirinto, ao passo que o filósofo fora da caverna considera somente o resultado — o saber — para dele extrair os princípios transcendentais (DELEUZE, 2006, p. 238).

As experiências formativas de quem aprende partem de *entre-meios*, estranhamentos e deslocamentos que inviabilizam guias, migalhas de pão jogadas no caminho para retornar, para não se perder. Contudo, o caos (pássaro) está faminto. A vida devora os instantes em seus acontecimentos insurgentes. É disso que derivam os sustos e as vertigens que desconhecem relações prévias (reconhecimento). Até porque é o nosso espírito que contrai aquilo que está separado na natureza (hábito).

Assim, é preciso forçar a inflexão que afirma que aprender implica na invenção de problemas. A invenção depende dos encontros com os signos. Signo, neste caso, não tem paralelo com a bifurcação de Saussure entre significante e significado. Além disso, o signo não é aquilo que é irradiado pelo objeto (objetivismo) tampouco submissão do objeto ao sujeito (intelectualismo). O aprendizado não encontra no indivíduo o seu centro, como se este fosse um sujeito fundante ou epistêmico. O signo é um efeito da mistura dos corpos (acontecimento) e quase-causa das proposições (sentido). O signo é um incorpóreo. O signo transgride o pensamento e força-o a pensar. Se ele nos força a pensar então expressa-se enquanto força e não forma. O signo é a força na forma que está implicado e envolve a decifração de um sentido. Por isso, não podemos entender o signo como simples representação do objeto. Por isso a diferença com relação ao significado encontrado na linguística. É pela violência e constrangimento que os signos nos impelem a pensar, contudo é preciso decifrá-los. Aprender passa a ser uma sintomatologia<sup>39</sup>. Até porque

Ser sensível aos signos, considerar o mundo como coisa a ser decifrada é, sem dúvida, um dom. Mas esse dom correria o risco de permanecer oculto em nós mesmos se não tivéssemos os encontros necessários; e esses encontros ficariam sem efeito se não conseguíssemos vencer certas crenças (DELEUZE, 2010, p.25).

Entretanto, é preciso considerar uma especial atenção aos signos, para que não venhamos a atribuir a eles uma dimensão de designação.

Reconhecemos coisas sem jamais as conhecermos. Confundimos o significado do signo com o ser ou o objeto que ele designa. Passamos ao largo dos mais belos encontros, nos esquivamos dos imperativos que eles emanam: ao aprofundamento dos encontros, preferimos a facilidade das recognições (...) (Idem, Ibidem, p. 26).

Com efeito, faz-se necessário rachar as palavras e as coisas, fissurá-las para liberar sentidos e acontecimentos. Romper com preconceitos e recognições que bloqueiam a acessibilidade aos signos. Além disso, “há uma familiaridade prática, inata ou adquirida, com os signos, que faz de toda educação alguma coisa de amorosa mas também de mortal” (Idem, 2006, p.48).

Outro ponto fundamental sobre o aprendizado consiste em habitar territórios. Habitar e fazer habitação em outros mundos. Procurar territórios ou territorializar, partir ou desterritorializar e retornar ou reterritorializar. Errância do exílio, regresso do irreconhecível.

---

<sup>39</sup> Aquilo que é intenso, mas não necessariamente extenso, isto é, a intensão na extensão.



Para todo aprendizado precisamos cantarolar nossos ritornelos<sup>40</sup>. Decorar as situações. Estetizar o cotidiano com linhas de força e criação. Aprender é desterritorializar. Desterritorializar também é desaprender. Desta forma, para se aprender é preciso desaprender, isto é, se desprender dos preconceitos, das opiniões, da tolice, da superstição, do bom senso, do senso comum e dos falsos problemas. Desprender-se das marcas do campo social, desprender dos preconceitos que se colam nos nossos corpos e almas<sup>41</sup>. Ademais, o acúmulo de informações não indica aprendizado. Aprender é perder tempo, velejar em mares e oceanos com suas ondas probabilísticas, atuando com extraordinária assiduidade, irrevogável cautela e aguçada percepção aos signos. Pelo menos no primeiro momento, pois o exercício intelectual é ulterior. Enfrentar o caos ao se agenciar com os mundos<sup>42</sup> possíveis, experienciar o Fora, surfar nas virtualidades e atualidades que compõem o real. Tudo isso consiste em aprender, enquanto plano de instauração em que o aprendiz devém nômade.

Parece-me relevante dar relevo à compreensão da formação, de modo não simplista, através da vigilância crítica concernente ao termo ensino-aprendizagem exaltado por algumas linhas da psicopedagogia. De acordo com Gallo (2008) é preciso suspeitar da falácia que defende que só se aprende quando alguém ensina, ou que só se está ensinando quando outrem aprende. Além disso, não podemos nos esquecer da autodidaxia<sup>43</sup> como um dos eventos mais belos e ricos dos processos formativos. O autodidata vive imerso numa ‘solidão povoada’ de intercessores, ou seja, aprende-se com a flora, a fauna, as paisagens, as matérias, as ondas (sonoras e luminosas), os movimentos e devires na natureza, assim como as criações artísticas, filosóficas, científicas e, é claro, com as pessoas.

Muitos dos programas formativos (reificados) oferecidos aos professores direcionam-se para o fato de que precisaríamos de super professores para motivar os alunos a se interessarem pelos estudos. Como se houvesse uma unilateralidade, determinação ou competência que viesse a gerenciar o aprendizado em sala de aula *per si*. Não há verdades inabaláveis que, ao fim e ao cabo, nos conduziriam à eficiência nomotécnica do aprendizado. É inexequível controlar o aprendizado completamente. Não se pode garantir que o aprendizado aconteça de uma maneira homogênea e simultânea. Ademais, o aprendizado não se restringe aos “limites de uma aula, da audição de uma conferência, da leitura de um livro;

<sup>40</sup> Conceito sonoro de Deleuze e Guattari (2007) que engloba os processos de des-re-territorialização. Modo de enfrentar o caos e suas extenuações. “*Chamamos de ritornelo todo conjunto de matérias de expressão que traça um território e que se desenvolve em motivos territoriais, em passagens territoriais* (há ritornelos motores, gestuais, ópticos, etc.)” (p.132, grifo dos autores).

<sup>41</sup> Coadunamos com a relação de paralelismo entre corpo e alma na filosofia de Espinoza.

<sup>42</sup> Conjunto de signos emitidos por pessoas, matérias e objetos.

<sup>43</sup> Percebemos, neste caso, que esta palavra vibra, gagueja.

ela ultrapassa todas essas fronteiras.” (GALLO, 2008, p. 85). Ele é um processo heterogêneo pleno de contingências e não um resultado previamente estabelecido, tampouco seguramente padronizado.

Nunca se sabe de antemão como alguém vai aprender— que amores tornam alguém bom em Latim, por meio de que encontros se é filósofo, em que dicionários se aprende a pensar. Os limites das faculdades se encaixam uns nos outros sob a forma quebrada daquilo que traz e transmite a diferença. Não há métodos para encontrar tesouros nem aprender, mas um violento adestramento, uma cultura ou *paidéia* que percorre inteiramente todo indivíduo (um albino que nasce o ato de sentir na sensibilidade, um afásico em que nasce a fala na linguagem, um acéfalo em que nasce pensar no pensamento) [...] (DELEUZE, 2006, p.237).

Não existem caminhos prontos para aprender, apesar de que podemos até encontrar métodos para ensinar que, aliás, apaziguam as consciências de muitas/muitos professoras/professores que querem arduamente os guias e modelos para “deter” a atenção e controlar (as) os aluno(a)s na sala de aula (fetiche metodológico). Neste viés, Gallo (2008) afirma que o método<sup>44</sup> é uma máquina de controle. Forma de exercer poder, maneira de apaziguar. Ele “é o meio de saber quem regula a colaboração de todas as faculdades; além disso, ele é a manifestação de um senso comum ou a realização de uma *Cogitatio natura*” (Idem, Ibidem, pp.237-238). Todavia, o aprendizado está para além/aquém de qualquer controle, pois extravai e é extraviado por movimentos involuntários e inconscientes. Assim, insisto mais uma vez que mesmo nas tramas indiretas das redes de poder encontramos possibilidades de resistência, como já nos alertara Foucault (1988). Ademais,

Nada aprendemos com aquele que nos diz: faça como eu. Nossos únicos mestres são aqueles que nos dizem "faça comigo" e que, em vez de nos propor gestos a serem reproduzidos, sabem emitir signos a serem desenvolvidos no heterogêneo (DELEUZE, 2006, p.48).

Com efeito, as relações com o Fora guardam as virtualidades do aprendizado. Independentemente das práticas de controle, aprende-se. O aprendizado não é um resultado ou concretização do saber, todavia compêndio de processos, errâncias, itinerâncias e vivências criptográficas. Decifração de signos proporcionados pelos encontros. Para isso é preciso tornar-se um sintomatologista da vida, um hieróglifo existencial.

Aprender é ser sensível aos signos que nos circundam. E são eles que nos forcem a pensar. Tudo isso *entre* as implicações do estado de coisas e dos incorporais que podem ser exemplificados do seguinte modo: o arquiteto deve ser sensível aos signos espaciais, da harmonia e da funcionalidade das edificações; o tenista deve apresentar sensibilidade aos

<sup>44</sup> Não apontamos para uma supressão total do método, senão na esteira de Feyerebend (2007).

signos da quadra, das forças, do tempo e da velocidade da bola; o médico deve ser sensível aos signos da doença; o vidraceiro padece do ser do sensível para se defrontar com os signos referentes às temperaturas, maleabilidades e tipos de vidro, dentre outros. Gênese do pensamento. O aprendizado não implica na valorização da cultura ou da erudição, mas do encontro. Neste caso “a inteligência vem sempre depois” (DELEUZE, 2010, p.95).

Doravante, não é possível saber quando e como começa o aprendizado, já que

Nunca se sabe como uma pessoa aprende; mas, de qualquer forma que aprenda, é sempre por intermédio de signos, perdendo tempo, e não pela assimilação de conteúdos objetivos. Quem sabe como um estudante pode tornar-se repentinamente "bom em latim", que signos (amorosos ou até mesmo inconfessáveis) lhe serviriam de aprendizado? Nunca aprendemos alguma coisa nos dicionários que nossos professores e nossos pais nos emprestam. O signo implica em si a heterogeneidade como relação. Nunca se aprende fazendo *como* alguém, mas fazendo *com* alguém, que não tem relação de semelhança com o que se aprende (Idem, *Ibidem*, p. 21).

Aprender misturando-se com os números e símbolos, com os signos geográficos, com as perspectivas históricas, com os elementos vitais, com as velocidades, pesos e medidas do estado de coisas, com as discussões sobre as estruturas sociais, com os conceitos filosóficos, com as proposições científicas, com os *perceptos* e *afectos* nas produções artísticas, dentre outros.

No processo<sup>45</sup> não polarizado, de ensino e de aprendizado, o docente é um intercessor; já o mediador (juiz, homem da lei) está no centro irradiador. Mesmo ao mediar ou orientar ele é dotado de palavras de ordem. O docente, contudo, está no meio, nos entre-lugares, num ponto de intercessão, pois altera e é alterado. Encontra-se mergulhado em heterogêneses. O docente é um rio. E ao mergulhar no rio nunca mais somos os mesmos: o rio (hecceidade<sup>46</sup>) e os estudantes. Inevitabilidade dos nossos corpos apaixonados. Ele é um atrator<sup>47</sup> (KASTRUP, 2001). Se for possível aprender com alguém, não é pela lógica da homologia ou do pedantismo que quer estabelecer controle nas escolas e universidades. Tal afã narcísico que quer fundar escolas ao circundar-se de discípulos, alimentando relações de co-dependência, apresentam-se como não salutares. Serres (1993, pp.14-15), em contraposição, faz uma afirmação decisiva sobre os processos de aprendizado e de ensino: “Nada aprendi sem que tenha partido, nem ensinei alguém sem convidá-lo a deixar o ninho. Nenhum aprendizado

<sup>45</sup> Não limitamos o aprendizado a este processo relacional entre professor e estudantes, devido à natureza implexa deste acontecimento que envolve diversos fatores, porém destacamos a importância desta experiência como fundante na educação devido às suas condições de afetação.

<sup>46</sup> Individuação sem sujeito (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p.10).

<sup>47</sup> Originalmente esta é uma definição da física matemática que significa um conjunto de procedimentos de atrações e propagações que implicam na passagem para um sistema dinâmico independente do ponto de partida.

dispensa a viagem”. Portanto, aprender não implica em *fazer como* o mediador manda ou sugere, mas *fazer com* ou *viajar com* o intercessor que convida os estudantes para se *chocarem* com os sentidos e acontecimentos, visto que aprender é condição insubstituível para conjugar-se com os signos. Contudo, o aprendizado se efetua distante das teorias do sujeito que são base de grande parte dos discursos formativos.

### **3.3. Deformações formativas: para além do sujeito na formação pelo viés da ética do CsO**

Parece-me produtivo forjar o fio condutor para uma formação, distinta da *paidéia* que tem como premissas basilares as limitações/condições de possibilidade humanistas, partindo do ponto gravitacional do sujeito uno e cômico que ilustra a formação essencialista.

Todavia, antes de explorarmos os problemas do sujeito na formação, contextualizaremos as composições de forças que erigiram as imagens do pensamento e uma tal antropologia sobre o ‘lugar’ do homem na história dos sistemas de pensamento.

*Grosso modo*, encontramos em Nietzsche e Foucault uma crítica à forma-homem. Em Nietzsche há, talvez, a crítica mais contundente (feita a marteladas) da imagem humanista. Ela é o desdobramento da noção emblemática da “morte de Deus”. De que forma isso ocorre? Nietzsche traça os modos reativos que negam a vida, a saber, a filosofia decadente (como ele chamava) de Sócrates e Platão com sua teoria dos dois mundos; o cristianismo ou platonismo para as massas, refletidos na cultura greco-romana na Idade Média; e a reação, por volta do século XVII ao XIX, regulada pela valorização do indivíduo com sua consciência/razão soberana. Essa última transição mostra que o homem mata a Deus, porém toma para si a moral, pautada no medo, na culpa, na má-consciência e no ressentimento. O homem, ao se livrar de Deus e de sua piedade, a substitui pela piedade dos outros.

A morte de Deus não constitui numa *transvaloração dos valores* (DELEUZE, 2009a p.22), já que esta se apresenta como ateísmo reativo. Com a morte de Deus, o homem toma para si o seu lugar, passagem da forma-deus para a forma-homem. Quando “a forma-homem aparece ela, necessariamente, já compreende a morte do homem” (Idem, 2005, p.139), principalmente pela marca da finitude. De toda sorte, essa é a transição das composições das forças infinitas para a relação com forças finitas (biologia, economia política e linguística).

Seguindo a mesma linha Foucault (1999), em seus procedimentos arqueológicos, apresenta o pensamento clássico indicado pela relação das forças no homem com as forças do Fora. Neste caso, a forma-deus constitui a forma de pensar o infinito a partir da similitude ou representação infinita e representação finita. Contudo, a Idade Clássica tem como ponto nodal a representação das coisas do mundo. Contudo, dentro dessa relação, impossibilita-se que haja lugar para a ‘ciência do homem’, pois imprimia-se a representação sobre o mundo a partir da sua imagem e semelhança com a forma-deus, ou seja, o homem não tinha uma forma-homem e não era a medida de todas as coisas. É somente por volta do final do século XVIII e século XIX, que

as forças no homem entram em relação com novas forças de finitude. Essas forças são a Vida, o Trabalho e a Linguagem: tripla raiz da finitude, que vai provocar o nascimento da biologia, da economia política e da linguística” (DELEUZE, 2005, p. 135).

O homem passa a ser sujeito de saber e objeto de conhecimento. Com efeito, vê-se o nascimento do homem e a previsão do seu fim iminente (FOUCAULT, 1999).

A formação sob a égide do humanismo apresenta limites morais ao corpo. Sendo a ‘alma prisão do corpo’ devido aos dispositivos de normatização e (re)territorialização. Temos, assim, uma formação por conformação: submissão ao dever e à transcendência. Além disso, internalização da lei (desejo como desejo proibido, falta, culpa). Servidão (in)voluntária. É preciso acionar o despertador das forças não humanas no homem para acordá-lo do ‘sono antropológico’ como já enunciara Foucault.

Fotografamos, no contexto atual, uma forma com características distintas, mas marcadas pelos processos político-econômicos e sociais direcionados a formas de subjetivação que dão uma outra roupagem à figura insígnia narcísica.

O ardil desse comunicativismo parece consistir em levar cada eu, cada si, a viver com a impressão de ser pensado, visado, procurado, querido, bajulado, espelhado, biografado, noticiado, engrandecido, justificado, cuidado, venerado, agraciado, compreendido, cumprimentado, velado, representado etc., tudo isso e muito mais compondo mil espelhos para um neo-narcisismo, esse do eu exposto a mil e uma visgo-ofertas que acabam separando-o daquilo que sobrava ao velho Narciso, o tempo da perigosa contemplação de si. Perigosa porque o espelho d’água poderia virar água viva ou tremer revelando a fragilidade da fisionomia. Talvez não se trate da velha ilusão da identidade própria, mas da ilusão de não se ter qualquer poder, ou de se ter um poder absoluto de controle sobre as multiplicidades de suas exposições. (ORLANDI, 2002, p.26).

Os aparelhos ideológicos da máquina capitalista que produzem subjetividades que primam pelo prazer constante, pela recusa total em sentir dor e pelo afã por respostas e

atenções instantâneas. Talvez sejamos contemporâneos dos últimos dos homens ao qual Nietzsche (2011) denominou, isto é, aqueles que se satisfazem com a mediocridade e os ideais humanos assim como compulsão à tecnologia (GIACÓIA, 1999). Não sabemos quais as consequências que essa condição passiva com sua necessidade de atenção exacerbada pode gerar na educação e nos processos formativos, contudo temos estruturações atinentes a essas demandas. As instituições, por exemplo, fazem circular as correntes de prazer, não pelo modo repressivo da teoria clássica de estado ou de explicação pelo veio ideológico, pura e simplesmente, mas acomodam esses desejos em culminâncias de prazer, que interrompem necessariamente o processo, isto é, o desejo. “O homem não tem instintos, ele faz instituições” (DELEUZE, 2006a, p.31). Neste caso, a tendência sempre se satisfaz na instituição que seria um meio originário para sua efetuação.

O Estado é desejo que passa da cabeça do déspota ao coração dos súditos, e da lei intelectual a todo o sistema físico que se destaca dela ou dela se libera. Desejo do Estado, a mais fantástica máquina de repressão é ainda desejo, sujeito que deseja e objeto de desejo (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 294).

O que entendemos por opressão não tem convergência no marxismo. Tal positividade no poder gera um outro tipo de repressão. Na esteira deleuziana, afirmo *com* ele que o desejo vem primeiro (na infraestrutura), posteriormente (independentemente de uma ordem ontológico) os dispositivos de poder que impedem os fluxos do desejo através de seus dispositivos de descodificação e reterritorialização (DELEUZE, 1993).

Além do que já foi discutido, tanto quanto a importância em se fazer alianças na formação, também o é abdicar de certas companhias, porque

Goethe, e mesmo Hegel sob certos aspectos, puderam passar por espinosistas. Mas não o são verdadeiramente, visto que nunca deixaram de vincular o plano à organização de uma Forma e à formação de um Sujeito (Idem, 2002, p. 133-134).

A formação do sujeito tem como corolário a defesa de um essencialismo constituinte, ademais ela é pautada pelas caracterizações do ordenamento e do pragmatismo utilitarista. Perguntas como: Pra que serve? Você está fazendo como foi ordenado/orientado? São eixos de assujeitamento. Todavia, segundo Deleuze

A subjetivação tem pouca coisa a ver com um sujeito. Trata-se acima de tudo de um campo elétrico ou magnético de individuação, operando por intensidades (baixas e altas), de campos individuados e não de pessoas ou identidades (Idem, 1992, pp. 116-117).

Nesse ínterim, para livrarmo-nos da forma-homem<sup>48</sup>, é indispensável efetuar deformações na forma. Deformar consiste em fugir das formas (modelos, paradigmas e padrões) que constituem a formação essencialista que tem como teleologia uma maior valorização do campo econômico, aprisionando desejos em contextos apropriados para esse fim. Quebrar as fôrmas, isto é, romper com as padronizações rígidas que direcionam formas de pensar, sentir e agir que pretendem forjar subjetividades. Importante ressaltar que o que queremos dizer com a ideia de deformação é outra coisa distinta do significado pejorativo tradicionalmente dado a ela. Acreditamos, outrossim, que existam deformações nos processos formativos materializados em violências e poderes dos mais diversos que impedem ou impelem os formandos diante das regras coercitivas e não discutíveis (mesmo que sejam fundadas por formas de controle que se valem das diversas formas de estratificação e reterritorialização). Neste caso seria deformativo (agressivo, violento e epistemicída) em suas consequências. Ainda assim, a deformação formativa consiste numa crítica-clínica aos avatares humanistas.

Mas por que optei pela deformação em detrimento da transformação? Transformar é ir de uma forma a outra. Tem-se nos movimentos de transformação um ponto referencial, similar àquele encontrado na atualização da forma em Aristóteles. Isso significa que há condições de possibilidade em processos evolutivos delimitados. A educação vê com bons olhos tudo aquilo que pode ser interpelado, previsto e interpretado. Por outras vias, Francis Bacon<sup>49</sup> deforma as formas para atingir seus *figurais*<sup>50</sup>, isto é, para fugir da representação. O que resta é um devir-animal, um devir-molecular. Forças não humanas no homem. Desta feita, não há lugar para as conformações, acomodações, estados fixos, alinhamentos e modulações característicos da formação subjugada à representação e à identidade. A forma salienta a supremacia das estruturas, já as deformações desarranjam o orgânico. Todavia, não há a garantia das deformações na formação como um processo evolutivo e causal devido aos planos de composição e imanência suscetíveis que são traçados, produzidos por conta dos problemas e do mergulho no caos criador. Ademais, as deformações formativas *anorgânicas* plenas de intensificações não são privilégio dos doutos intelectuais. Não existem prerrogativas

---

<sup>48</sup> Sobre a forma-homem ver FOUCAULT (1999).

<sup>49</sup> Pintor Irlandês (1909-1992)

<sup>50</sup> Deleuze rouba o conceito de figural de Lyotard em oposição ao figurativo. Na obra *Francis Bacon: Lógica da sensação* (2007) Deleuze afirma que : “A pintura não tem nem modelo a representar, nem história para contar. Por isso, possui como que duas vias possíveis para escapar do figurativo: em direção a uma forma pura, por abstração; ou em direção a um puro figural por extração ou isolamento (p.12).

de hierarquização, argumento de autoridade ou demarcação de territórios políticos para deformar-se, diluir-se (devir-imperceptível).

Importante destacar que as formas de controle efetuam-se num misto de opressão e positividade. Dotadas de sutileza e maior eficácia

Essa cultura de massa produz, exatamente, indivíduos: indivíduos normalizados, articulados uns aos outros segundo sistemas hierárquicos, sistemas de valores, sistemas de submissão – não sistemas de submissão visíveis e explícitos, como na etologia animal, ou como nas sociedades arcaicas ou pré-capitalistas, mas sistemas de submissão muito mais dissimulados [...] O que há é simplesmente uma *produção* de subjetividade. Não somente uma produção de subjetividade individuada – subjetividade de indivíduos – mas uma produção de subjetividade social, uma produção de subjetividade que se pode encontrar em todos os níveis da produção e do consumo. E mais ainda: uma produção de subjetividade inconsciente. A meu ver, essa grande fábrica, essa grande máquina capitalística produz inclusive aquilo que acontece quando sonhamos, quando devaneamos, quando fantasiemos, quando nos apaixonamos e assim por diante. Em todo caso, ela pretende garantir uma função hegemônica em todos esses campos (GUATTARI; ROLNIK, 1986, p. 16).

O que fazer no caso destas apropriações para os processos formativos? Ou seja, é possível resistir a essa maquinaria de produção de subjetividades? Ora, a questão que deve ser colocada não parte da premissa de uma compreensão do poder, necessariamente, como otimização da resistência, pois há o primado do desejo com relação ao poder, sendo este último secundário. Em outras palavras, a resistência desconsidera, necessariamente, a apreensão consciente das práticas de poder. É, por outro lado, interessante e desafiador saber quais são os fluxos do campo social, quais são os fluxos capazes de subvertê-lo e qual o lugar do desejo em tudo isso. Dosar encontros. Essas condições de existência implicam em subversões<sup>51</sup>, isto é, subverter a ordem, ato de insubordinação ao poder instituído e as formalizações que aprisionam o desejo; e *subversão* no sentido de escrever um verso menor, grafar seu próprio verso ou versão singular da realidade, diante do grande *poema* educacional. É relevante incluir aqui o fato e o direito de que essas subversões não têm como alicerce um ego que opera conscientemente, tampouco a interdição do superego freudiano que funcionam a partir de proibições globais como constituintes da ordem e da cultura. As experimentações deformativas requerem subversões inconscientes e criativas. Insurgências contra formas dominantes que imprimem e oprimem modos de ser, sentir, pensar e agir, mesmo que flexíveis ou plurais. Ainda assim, as singularidades não são atingidas. Ao contrário da promessa de que há uma moda para cada estilo... Por outros meandros, é preciso resistir aos

---

<sup>51</sup> Nos servimos da concepção indicada por Aspis e Gallo (2009).



direcionamentos exclusivistas nos ambientes formativos que dizem, de forma imperativa, aquilo que é importante ou irrelevante a partir de uma lógica hegemônica.

Toda forma é um composto de relações de forças. O problema, entretanto, premeia sobre se e como as linhas de forças passam, como as linhas de fuga se exprimem, de que maneira elas são traçadas. Caso haja a sedimentação de linha dupla, estratificação ou bloqueio de fluxos, as estruturações formais têm vantagem. Por isso a importância da experimentação e da cautela, pois as linhas de fuga em si não são revolucionárias. Podemos encontrar linhas de fuga de morte, de alcoolismo, de esquizofrenia, dentre outras. Justamente quando elas são estratificadas pelos dispositivos de poder que reterritorializam o desejo (DELEUZE, 1993) ou quando ocorre uma desestratificação tosca e dilacerante.

As linhas de fuga são traçados de devires minoritários que escapam das estratificações e de suas regulações majoritárias. Independentemente da compreensão ou interpretação do poder elas vazam, jorram como um furo numa tubulação hidráulica. Não há nada nas linhas de fuga que remetam à incapacidade de se enfrentar a realidade (senão uma *única*) ou a uma tal insuportabilidade da vida, tampouco alienação. As expressividades deformativas na formação resistem em meio aos enquadramentos institucionais ou identificações (flexíveis) que sedimentam indivíduos. Não se trata da apreensão do poder e dos seus dispositivos para se garantir a resistência, mas um puro *entre-vaguear* inconsciente inventor que transborda, desterritorializa.

As deformações na formação resistem às cotidianidades escolares (formativas) que primam pelas rotinas de avaliação, pelos altos desempenhos, por hierarquizações, pressões psicológicas, etc. Cobranças e (re)territorializações. Precisamos respirar outros ares. “Um pouco de possível senão eu sufoco” (DELEUZE, 1992). As linhas de fuga, de outro modo, ramificam-se e alcançam acontecimentos, pequeninos, aos olhos molares, insignificante às lógicas utilitaristas, mas com a potência de um vulcão em erupção no âmago daqueles que se formam em campos de imanência abertos aos encontros. Cintilação de virtualidades. Entretanto é preciso cautela para não nos deixarmos levar pelas ilusões da interiorização, do intelectualismo e da consciência despótica. As *dobras formativas* se referem, neste viés, às relações das forças no homem com as forças do Fora num plano de imanência pleno de desejos e de afirmação de potências, ou seja, um *Conatus*<sup>52</sup> *formacional*.

---

<sup>52</sup> Termo latino encontrado na filosofia espinozana que indica a tendência para efetuar sua natureza; perseverança; posse de força interna para permanecer a existência conservando seu estado. No caso da formação é condição insurgente e criativa contra uma formação que busca a servidão.

Majoritariamente, a educação se erige sob baluartes morais. Até mesmo o conhecimento científico é evitado de moralismos devido às generalidades, universalismos, hábitos e experimentos que, epistemologicamente, o constituem. Moral como pura forma da lei. Sendo assim, é imprescindível, neste momento, fazermos a distinção pouco usual entre moral e ética, principalmente naquilo que concerne aos processos formativos.

Deleuze (2005, p.29), inspirado em Espinoza, afirma que a ética é “uma tipologia dos modos de existência imanentes [...] que substitui a moral, a qual relaciona sempre a existência a valores transcendentos”. Ao invés de estabelecer o que é o bem ou o mal, a ética, ao contrário da moral, se ocupa daquilo que é bom ou mau para o corpo e a alma. Aquilo que é bom ocorre quando há composição de estado de coisas com o corpo, intensificando suas forças; e mau é tudo aquilo que decompõe as relações e partes constitutivas corporais. São composições venenosas que desarranjam nossos modos existenciais e impedem a efetuação do nosso *conatus*. Existem ideias que se compõem com a nossa alma, suscitando criações ou, de outra forma, relações com ideias inadequadas que nos lançam e nos mantêm na ignorância, tolice e superstição, isto é, na medida em que não entendemos as causas na natureza procuramos subterfúgios na Lei, no Dever, na Ordem, e no Bem. Todos eles se enquadram no que chamamos de moral.

Em outro lugar Deleuze (1992) afirma que:

A moral se apresenta como um conjunto de regras coercitivas de um tipo especial, que consiste em julgar as ações e intenções referindo-as a valores transcendentos (é certo, é errado...); a ética é um conjunto de regras facultativas que avaliam o que fazemos, o que dizemos, em função do modo de existência que isso implica (pp.125-126).

Esta ética não elimina uma estética; na verdade a exige. Além de apreciarmos e/ou criarmos expressões artísticas, façamos das nossas próprias vidas uma obra de arte. Uma estética da existência (FOUCAULT). Inventar modos de agir, pensar e sentir. Pintar as nossas *bioestéticas*. Solucionar problemas, contanto que a criação de problemas seja sua outra ponta coextensiva e intensiva do processo. Uma formação de inspiração etológica, isto é, teoria dos afetos entre os homens.

Larrosa (2009), inspirado em Nietzsche, traz a ideia de formação como *transvaloração* dos valores e afirmação de si. Deste modo, através da vontade de arte, podemos nos tornar artistas de nossas próprias vidas. Essa perspectiva não paradigmática rompe com a noção de formação historicista de influência hegeliana da atualização da cultura e do Espírito absoluto, assim como a formação da pedagogia humanista que precedeu a formação técnico-científica

voltada para o mercado de trabalho. A fórmula “como se chegar a ser o que se é” pode ser entendida enquanto modos de singularização mergulhados no devir que têm as características imanentes e casuais da viagem e do perigo.

Enredados na imanência (não na transcendência) é preciso criar para si um corpo sem órgãos. O corpo sem órgãos (CsO) não se define pela forma ou função orgânica. Ele “é uma prática” (DELEUZE; GUATTARI, 1996 p.9). Ademais, ele está “povoado por intensidades” (Idem, Ibidem, p.13), pois as linhas que o atravessam e pululam conseguem orbicular miríades de gradientes, migrações e heterogêneses em suas impetuosidades. O CsO é um ovo. Não quer dizer que ele seja anterior ao órgão ou organismo, ele é contemporâneo e dotado de involuções criativas (Idem, Ibidem, p. 27). O CsO é uma corpo de vibrações intensivas, um devir-criança, devir-molecular e devir-imperceptível. Zona vibrátil com virtualidades vitais, entretanto que se dão no corpo.

“Percebemos [...] que o CsO não é de modo algum contrário aos órgãos. [...] o inimigo é o organismo” (Idem, Ibidem, p. 21). Neste caso, o organismo está associado à transcendência que é operacionalizada, a partir da imposição de paradigmas, hierarquizações e repressões das estruturas e estratos. Esses modos de sedimentação colmatam a criação do CsO. É a organicidade utilitarista que estabelece função definida para cada órgão. A organização aprisiona, conforma, coloca dentro de fôrmas, molda. Importante salientar que o organismo não é necessariamente o corpo, o organismo reduz as potências anorgânicas do corpo. A experimentação ou prática do CsO não suprime o corpo, mas considera como importante a diminuição do organismo. “É preciso diminuí-lo, estreitá-lo, limpá-lo, e isso somente em alguns momentos” (Idem, Ibidem, p. 25).

São três os estratos que nos atam: o organismo, a significância e a subjetivação<sup>53</sup>. Ser organizado, ser significante e significado (intérprete e interpretado), e sujeito fixado, “sujeito de enunciação rebatido sobre um sujeito de enunciado” (Idem, 1996, p.22).

A partir da esquizoanálise formativa, devemos administrar com cautela e prudência os agenciamentos intensivos, através de linhas de fuga germinativas que façam eclodir o CsO no planomêno (plano de consistência ou composição). Para que não haja uma desestratificação grosseira e violenta que leve à destruição.

---

<sup>53</sup> A ideia de subjetivação neste caso mais próxima da perspectiva de Guattari quando este distingue os processos de subjetivação dos processos de singularização. Já a noção de subjetivação na página 62 adere àquilo que Foucault chama de estética da existência e do cuidado de si.

Para que a experimentação do CsO se dê é necessário

instalar-se sobre um estrato, experimentar as oportunidades que ele nos oferece, buscar aí um lugar favorável, eventuais movimentos de desterritorialização, linhas de fuga possíveis, vivenciá-las, assegurar aqui e ali conjunções de fluxos, experimentar segmento por segmento dos contínuos de intensidades, ter sempre um pequeno pedaço de uma nova terra. É seguindo uma relação meticulosa com os estratos que se consegue liberar as linhas de fuga, fazer passar e fugir os fluxos conjugados, desprender intensidades contínuas para um CsO. Conectar, conjugar, continuar: todo um "diagrama" contra os programas ainda significantes e subjetivos (Idem, *Ibidem*, p. 24).

Retornemos a cautela e prudência na pragmática do CsO. Existe o CsO, no plano de consistência, que se opõem à organização dos órgãos que chamamos de organismo. E o CsO do estrato, ou seja, aqueles que não se opõem a estruturação dos órgãos: o câncer, por exemplo dentre outros que são eminentemente destrutivos. Como criar para si um “outro” CsO que não “seja o CsO canceroso de um fascista em nós, ou o CsO de um drogado, de um paranóico ou de um hipocontríaco?” (Idem, *Ibidem*, p. 26). Talvez a resposta seja essa:

As linhas se inscrevem em um Corpo sem órgãos, no qual tudo se traça e foge, ele mesmo uma linha abstrata, sem figuras imaginárias nem funções simbólicas: o real do CsO. *A esquizoanálise não tem outro objeto prático: qual é o seu corpo sem órgãos? quais são suas próprias linhas, qual mapa você está fazendo e remanejando, qual linha abstrata você traçará, e a que preço, para você e para os outros? Sua própria linha de fuga? Seu CsO que se confunde com ela? Você racha? Você rachará? Você se desterritorializa? Qual linha você interrompe, qual você prolonga ou retoma, sem figuras nem símbolos? A esquizoanálise não incide em elementos nem em conjuntos, nem em sujeitos, relacionamentos e estruturas. Ela só incide em lineamentos, que atravessam tanto os grupos quanto os indivíduos. Análise do desejo, a esquizoanálise é imediatamente prática, imediatamente política, quer se trate de um indivíduo, de um grupo ou de uma sociedade. Pois, antes do ser, há a política. A prática não vem após a instalação dos termos e de suas relações, mas participa ativamente do traçado das linhas, enfrenta os mesmos perigos e as mesmas variações do que elas (Idem, *Ibidem*, pp.77-78).*

Como criar para si um CsO nos processos formativos? Como fugir das (re)territorializações nos estratos socio-educacionais voltados para competitividade e consumo? Como criar um CsO arredo a uma educação eivada de organizações, estratos, significâncias e subjetivações?

Parece frustrante interromper este movimento com questões. Porém, é a partir deste ponto que podemos ilustrar a condição de imprevisibilidade de uma ética do CsO na formação sendo outra coisa que não formação projetiva, cônica ou aplicacionista do próprio CsO. Sabemos, *tort court*, que as estruturas determinantes abominam o CsO no plano de consistência. Além disso, temos muito a aprender com as crianças. O devir-criança é um CsO.

Corpo rebelde desgarrado dos modelos formativos. Dotado de movimentos estranhos aos padrões exigidos, por isso passam a ser vistos como errados, insignificantes ou incorretos.

Por fim, para evitarmos a adesão ao desejo de poder e da vontade de dominar, é preciso o constante exercício proposto pela esquizoanálise, a crítica e a clínica que se reúnem para fazerem mais uma pergunta: O que estamos ajudando a fazer de nós mesmos nos blocos de espaço-tempo formativos<sup>54</sup>?

### **3.4. Diferença nos processos formativos: singularidades pré-individuais e impessoais na educação**

As discussões sobre as dificuldades em se conviver com os outros não é novidade nos debates morais, bem como na esfera formaciológica. Muitos autores (SKLIAR, 2001; MACEDO, 2010a; etc.) enveredam, no âmbito educacional, por abordagens radicalizadas na tolerância e na alteridade como tentativas de denunciar preconceitos dos mais diversos e buscar alternativas para a aceitação, promoção e convivência de maneira respeitosa. Os estudos multiculturais em educação também seguem a mesma linha ao recorrer à valorização de identidades renegadas. Parece-nos significativa a abertura de espaços para discussão e a procura de possíveis soluções contra a resistência estabelecida em se conviver com os diferentes, seja na esfera social quanto nos espaços educacionais e suas especificidades. Porém, a perspectiva aqui lançada tem outros vieses e se furta a um baluarte antinômico ou epistemícida-etnocêntrico.

Primeiramente, entendemos que a diferença comumente está submetida à identidade e à representação. O problema é que há um ponto referencial em reconhecer a diferença e aquele que é diferente a partir de identidades já estabelecidas e firmadas, mesmo que silenciadas.

“A representação deixa escapar o mundo afirmado da diferença. A representação tem apenas um centro, uma perspectiva única e fugidia [...] ela mediatiza tudo, mas não mobiliza nem move nada” (DELEUZE, 2006, p. 93). Não nos surpreende a identificação destes modelos representativos nos processos de formação. Centralismos, práticas

---

<sup>54</sup> Ao colocar esta questão, não quer dizer que desconsideremos as formas de saber e as práticas de poder que incidem na formação, forjando identidades. Porém, intencionamos lançar o olhar sobre a adesão (in)voluntária aos jogos positivos na política (FOUCAULT, 1998) quando desejamos o poder. Tal discussão também nos é relevante.

homogeneizadoras e formas de controle são pontos nevrálgicos da representação no veio formativo identitário. Ademais, o “prefixo RE- [...] significa a forma conceitual do idêntico que subordina as diferenças” (Idem, *Ibidem*, p. 93).

A reconhecimento também contribui como um dos modelos que fazem com que a diferença esteja subsumida à identidade pela reprodução simétrica das capacidades na formação. “A reconhecimento se define pelo exercício concordante de todas as faculdades sobre um objeto suposto como sendo o mesmo” (Idem, *Ibidem*, p.194). É ela que dá suporte à imagem dogmática do pensamento. Assim, considera-se o bom senso como aquilo que tem a melhor repartição no mundo associado ao sujeito do conhecimento dotado de razão que, ao fazer o uso correto do método, atinge as verdades claras e distintas (Descartes). O modelo de reconhecimento prima pelo reconhecimento. “É isso, é aquilo”. Ao contrário da experimentação formativa que se ocupa em o que fazer *com* isso para produzir diferenças? Nossa questão não pretende, via de regra, abolir radicalmente o reconhecimento e a reconhecimento. As atividades comuns do dia a dia necessitam de determinadas organizações e conservações. Contudo, a representação nos espaços formativos nos parece hegemônica, pois faz com que haja o rebatimento sincrônico das faculdades, o apreço pelo planejamento das ações reguladas por causalidades lineares e seguras e a afirmação de reformas em detrimento de destruições e invenções. Nunca se quis ouvir no campo social —incluindo na formação— o enunciado nietzscheano ao afirmar que “para se erigir um santuário, *é preciso, antes, destruir um santuário*” (NIETZSCHE, 1998, p.83).

Encontramos críticas deleuzianas contundentes com relação à identidade<sup>55</sup>. Porém, antes de apresentá-las iniciaremos um breve passeio lexical e filosófico sobre o que é identidade. Em primeiro lugar a palavra identidade remete àquilo que é idêntico a si mesmo. Princípio da identidade: A é A. Identificar é tornar idêntico, determinar a identidade ou reconhecer.

*Grosso modo*, Platão vê na diferença uma ameaça à Ideia, já que os simulacros (imagens sem semelhança) não se resignam aos modelos, paradigmas ou formas que tem como intento estabelecer o primado do original sobre a cópia. Daí a importância de ‘reverter o platonismo’ para se consolidar a síncope da representação. Aristóteles, por outro lado, tenta reconciliar a diferença com a representação, ao qual Deleuze (2006) chama, com humor, de o ‘feliz momento’. Todavia, ao estabelecer a diferença no conceito indeterminado de gênero, o

---

<sup>55</sup> Não desconsideramos que a identidade possa parecer um “conceito escorregadio e multidimensional (FERGUNSON; GOLDING apud VEIGA-NETO, 2002, p.177). Mesmo assim, não limitamos o abandono do termo identidade como simples substituição de palavras. A identidade, mesmo que em movimento, implica na passagem de uma definição de identidade (localidade) a outra. A diferença é inédita e *cointensivamente* múltipla.

Filósofo<sup>56</sup>, gera uma confusão fundamental que terá como derivação a dependência da diferença à identidade, à semelhança, à analogia e à oposição.

Além disso, frustra-se quem pensa que a dialética hegeliana toca na diferença. A diferença não tem nenhum paralelo com a contradição. A partir de Bergson, Deleuze afirma que

a coisa, *inicialmente*, difere *imediatamente* de si mesma. Segundo Hegel, a coisa difere de si mesma porque ela, primeiramente, difere de tudo que ela não é, de tal maneira que a diferença vai até à contradição (DELEUZE, 2006a, p. 60).

A diferença não pode ser fincada numa espécie de relação com uma exterioridade absoluta no processo de determinação e movimento negativo da dialética. Diante da fenda nos seres e objetos encontramos a *diferenciação* que determina o conteúdo virtual da ideia como problema (virtual), enquanto que a *diferençação* exprime a atualização desse virtual e constitui soluções (atual). Temos dois aspectos para cada parte, a saber, a diferenciação

corresponde às variedades de relações e aos pontos singulares dependentes dos valores de cada variedade. Mas a diferençação [...] é sempre simultaneamente diferenciação de espécies e de partes, de qualidades e de extensões: qualificação ou especificação, mas também partição ou organização (Idem, 2006, p.296).

A *diferenciação* se ocupa de intensões e a *diferençação* refere-se às extensões. Isso nos auxilia para que entendamos a distinção entre individualidade e singularidade. As singularidades subsistem à multiplicidade implexa dos modos de existência imanentes. Há uma multiplicidade de elementos atuais e virtuais, pois não existe indivíduo puramente atual. As singularidades implicam na invenção de heterônimos<sup>57</sup>. As virtualidades são singularidades, enquanto que a atualização concerne ao indivíduo já constituído.

Qual é então a inflexão que acende? Formar-se enquanto múltiplos eus. Reinventar-se fortuitamente para efetuar a diferença em si. Pensar em coadjuvantes, em “uma quarta pessoa do singular” (Idem, 2006a, p.185). Portanto, é preciso dar relevo a uma diferença outra. Formação como multiplicação dos eus.

A diferença na formação é transdutora já que não procura uma séria unânime para solucionar problemas ou não visa aprofundar-se nos elementos estudados, procurando similaridades. Ela, por outro lado, se ocupa das multirreferencialidades, das tensões entre

<sup>56</sup> Modo pelo qual Aristóteles era chamado pelos medievais.

<sup>57</sup> Criação original do poeta português Fernando Pessoa (1888-1935) que consiste em inventar múltiplos poetas. Multiplicar-se enquanto muitos poetas, muitas pessoas.

séries díspares, não carecendo, deste modo, de rigor devido à atenção às contextualizações e aos planos de consistência.

Vibrátil nas formas, a diferença refere-se aos processos de singularização ou modos de existência das singularidades que fazem com que alguém não seja ele mesmo ao diferenciar-se de si próprio. Diferença interna, ou melhor, imanente. A diferença se dá tanto na realidade virtual como na atualização de virtualidades em (des)aglutinações de vários eus. “Condensar singularidades” (DELEUZE, 2006. p.310) como *diferençação* ao mesmo tempo em que ocorre a dissolução do eu (virtual). Fazer da vida uma obra de arte é criar para si seus próprios heterônimos em vias de não reconhecer-se, porém multiplicar-se. Delineamentos e excitações de variáveis e variações, distintamente da forma que remete à representação e ao modelo, ou seja, submissão da cópia aos paradigmas. Pensar uma formação outra implica em “mostrar a diferença diferindo” (Idem, Ibidem, p. 94).

Assim, o que chamo de formação não se apoia na perspectiva essencialista, de sujeitos estáveis bem como modelos identitários. De outro modo, as singularidades pré-individuais e impessoais nos processos formativos podem ser compreendidas através da metaestabilidade (nem estável, nem instável) no princípio de individuação em Simondon, pois é

a individuação que cria as fases, pois as fases são tão-somente esse desenvolvimento de uma parte e outra do próprio ser... O ser pré-individual é o ser sem fases, ao passo que após a individuação é ser *fasado*. Uma tal concepção identifica, ou pelo menos reata individuação e devir do ser. (Idem, 2006a, p.119).

O problema da noção comumente atribuída ao indivíduo é que ela se vale de um indivíduo já pronto que desconsidera o “precursor sombrio” que nos atravessa. Por isso não seria adequado entender a condição de pré-individualidade pela leitura cronológica. Apesar da crença da completude do ser, somos assediados por dinamismos e forças cinéticas nas dobraduras com o Fora que nos fragmenta e nos propaga. Somos corpúsculo ou onda? Segundo Deleuze, “somos grupúsculos”<sup>58</sup> (Idem, Ibidem, p.266). Destarte, é na profusão de circuitos que aqueles que se formam se diferem e se diferenciam nas relações implexas ao criar linhas de resistência na formação. São outros processos de subjetivação, outras singularizações que não são atinentes às homogeneizações na forma de pensar e sentir. São modos formativos arredios às produções de subjetividades que, mesmo que diversas, são exemplos de sujeições aos modelos identitários.

A energia ou quantidade intensiva que entrecorta aqueles que se formam é crucial para a expressividade criativa. Constitui-se como um “*spatium*, teatro de todas as metamorfoses,

---

<sup>58</sup> Discutiremos essa questão no terceiro movimento.



diferença em si que envolve todos os seus graus na produção de cada um” (Idem, 2006, p.339). Não quer dizer que essas potencializações necessariamente ocorram. Todavia, independem de cômicas decisões ou de subjetividades revolucionárias senão devenires revolucionários. Concluímos, deste modo, que diferença não se confunde com o diferente. Não quer dizer que o diferente, (apoiado na ideia de uma identidade renegada) não seja importante, contudo nos alicerçamos em uma diferença em si, diferença *pura*. Neste ponto encontramos a univocidade do ser como uma única ‘voz’ para todos os seres que se dizem de um mesmo modo e em um único *sentido*. E o que essa voz diz é não à submissão da diferença à identidade; ela grita a sua diferença, ela uiva o seu devir. Diferença daquele que difere. Deleuze define o ser unívoco como sendo “ao mesmo tempo distribuição nômade e anarquia coroadada” (Idem, Ibidem, p.69). Não podemos nos reconhecer como um, mas como muitos ao imiscuirmo-nos numa formação plena de agenciamentos, devires e heterogêneses. Porém, as singularidades pré-individuais e impessoais são menos como um joguete aleatório e espontaneísta do que intensidades potentes. As subjetividades singularidades estão em vias de atualização, ao contrário de um movimento do possível, isto é, realização causal. Em outras palavras, “a atualização [...] é sempre uma criação. Ela não se faz por uma limitação de uma possibilidade preexistente” (Idem, Ibidem, p.299). Invenção e não descoberta. A diferença não suprime o contexto, entretanto diferencia-se das representações e processos identitários que apreendem e forjam sujeições num dado contexto. O raio no céu ou a bolha na água que ferve. “Singularidades que escapam a espécie” (DELEUZE, 2006, p.77). Daí a riqueza da etologia para entender os afetos que nos afetam. Portanto, a singularidade é diferença (diferença em si diferindo), disparidade (contiguidade de elementos díspares) e disparação (estresse e limite de faculdades em estado desfreado). As contendas na imanência viabilizam forças subversivas (criativas) nos processos formativos. Nas palavras de Deleuze:

O que não é nem pessoal nem individual, ao contrário, são as emissões de singularidades enquanto se fazem sobre uma superfície inconsciente e gozam de um princípio móvel imanente de auto-unificação por distribuição nômade, que se distingue radicalmente das distribuições fixas e sedentárias como condições da síntese das consciências (2009, p.105).

Coloca-se, então, o desafio em aceitar a diferença singular na formação, ainda que ela não dependa do reconhecimento e da tolerância para se efetuar ou se exprimir devido à sua impassibilidade ou vontade de potência. Expressividade na formação que ocorre de múltiplas maneiras sem ser reconhecida ou independentemente da busca de reconhecido já que seus passos se direcionam ao devir-molecular e imperceptível.

Para consolidar o que entendo por formação tecerei um paralelo, através da inflexão conceitual, com o que Deleuze chama de campo transcendental (2009) como novos modos de sentir, pensar e agir de modo distinto das visões estabelecidas. Assim, aproximamo-nos do que chamaremos de *campo formativo* dentro desse estudo que se deslinda. Desta feita, “quando se abre o mundo pululante das singularidades anônimas, nômades, impessoais e pré-individuais pisamos, afinal, o campo transcendental” (Idem, Ibidem, p.106). Com efeito, o campo formativo não tem ressonância com as estruturas transcendentais kantianas, bem como o sujeito na epistemologia genética piagetiana. Como é desprovido da ideia de consciência, o plano formativo, assim como o plano transcendental, não tem “a forma de uma consciência pessoal sintética, ou de uma identidade subjetiva, principalmente porque ela se vale de uma unificação” (Idem, Ibidem, p. 101) *per si* e a fundação na ideia de intencionalidade da consciência. Os processos no campo formativo, não designam sujeitos estáveis, essências fixas... “É você! Sou eu! É isso ou aquilo!”

O transcendental não revoga que nos tornemos reféns de qualquer força que vem de fora, pois renuncia a heteronomia. Transcender, neste caso, implica no abandono do uso vulgar das faculdades e dos valores do humanismo dos quais fomentam perspectivas oficiais sobre a formação, já que derivam da lei, da obediência e do controle.

Portanto, é no campo formativo que os processos de subjetivação e singularização afirmam a diferença diferindo em si enquanto outros modos de experimentar e aprender nos processos formativos.

## **4. ATOS DE CURRÍCULO RIZOMÁTICOS: TESSITURAS DO CURRÍCULO-FORMAÇÃO MENOR E NÔMADE**

### **4.1. Atos de currículo rizomáticos**

Dentre os problemas em educação, nos deparamos com a desarticulação estabelecida entre currículo e formação. Contudo esse corte ocorre de maneira difusa devido a outro lado do problema que consiste em unir concepções de currículo e de formação com o objetivo de dominar, controlar e produzir subjetividades. Veiga-Neto (2008, p.49) afirma que o currículo é o “braço escolar dos procedimentos de subjetivação e objetivação”. Assim, não é qualquer tipo de ligadura entre currículo e formação que, necessariamente, garanta a emancipação, criticidade e criatividade não utilitarista nos processos formativos. Ademais, nenhuma imbricação alcança essa condição absoluta e estável.

Entendemos o currículo como campo de intensidades educacional que contempla propostas e projetos estabelecendo: o que ensinar, como ensinar, como verificar o que se aprende e quais competências trabalhar. Isto é, esfera onde se constitui e se fecunda os conhecimentos, atividades e valores eleitos como formativos (MACEDO, 2010). Todavia, nos interessa, principalmente, a noção de artefato educacional no qual os saberes são selecionados, organizados e distribuídos. Além disso, destacamos a importância de se trazer para os debates educacionais a ideia de formação que significa experiência irreduzível contemplada nos processos de singularização de quem aprende e tem experiências singulares na esfera curricular. Importante ressaltar que não basta o planejamento dos objetivos e a seleção de conteúdos, mas também os modos pelos quais os conteúdos são colocados em ação (VEIGA-NETO, 2008, p.51).

A ideia-força com a qual estabelecemos composição para compreender a relação complexa entre o currículo e a formação 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.

Por minha conta afirmo que são os **atos de currículo rizomáticos** que atuam<sup>59</sup>, 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 na formação.

Além de conectar o currículo rizomático com a formação que afirma a diferença, os atos de currículo rizomáticos inventam novos modos de utilização, em outras palavras, *transvaloração* no âmbito formativo, inclusive no trabalho. De maneira distinta da noção de experiência em Dewey (1976) ao afirmar que dez anos de experiência podem ser apenas um ano repetido dez vezes, nossa assertiva aponta para uma repetição que leva à diferença. “Repetir, repetir, repetir, até ficar diferente”<sup>60</sup>. A resistência e a imprevisibilidade como máquinas de guerra contra a representação são potencialidades dos atos de currículo rizomáticos.

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. O problema do currículo oculto. Fazer bricolagem nos planos formativos curriculares (conexão criativa), 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 e *enformam* (colocam em fôrmas) os comportamentos, pensamentos e sentimentos. Eles tornam visíveis forças invisíveis. Devém possível o impossível quando parece já não haver esperança (devir-criança). Seus devires-minoritários insurgem com tamanha vitalidade inelutável e incrível. Linhas de fuga que escapam dos maus encontros dos quais estamos todos passíveis. Quem não teve pelo menos um mau encontro nos processos formativos que atire a primeira pedra.

---

<sup>59</sup> Não no sentido representacional.

<sup>60</sup> Estes são versos da canção **Mar Deserto** encontrada no CD Moska e Quarteto Móbile – Eu Falso da Minha Vida o que Eu Quiser. EMI Music, 2001.

Isso não nos impede de tentar evitar todo tipo de encontro que nos condene à impotência e a passividade, obstruindo nossas capacidades de agir quando nos lançamos aos bons encontros que nos sobrepõem em vôos plenos de beleza e encanto em detrimento do enclausuramento dos espaços estriados e sedentários.

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 omnidisciplinares<sup>61</sup> 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, como acontece em algumas faculdades, por exemplo.

As multiplicidades dos atos de currículo rizomáticos se efetuam (passagem do virtual para o atual) independentemente de atos de pensamento dualistas, maniqueístas ou dicotomias que leem o mundo e pretendem forjá-lo a partir de polarizações. Não se pratica, deste modo, um dualismo ontológico, mas opera *entre* dualidades na imanência. Não se deixem enganar por dualismos linguísticos. O que há são contrapontos. Transversalizar relações sedimentadas para intensificar os encontros e produzir séries abertas— ao contrário das estruturas disciplinares que enquadram subjetividades, territorializando gestos, estilos de vida, profissões, etc.,— eis os incômodos gerados pelos atos de currículo rizomáticos que não são atinentes às bifurcações dos galhos das árvores. “Há multiplicidades que não param de transbordar as máquinas binárias e não se deixam dicotomizar” (DELEUZE; PARNET, 1998, p.36). A aparente dicotomia discursiva não tem paralelo com as multiplicidades ontológicas.

Nos planos de composição e seus devires “os atos de currículo, com sua potência semântica e suas possibilidades de lidar com a complexidade processual das práticas curriculares em todas as instâncias e níveis” (MACEDO, 2011, p.49) podem, também, exercer sua função pragmática. Sabemos que o conceito funciona, se desenvolve, progride, constitui realidades. Considera-se, desta forma, as circunstâncias e acontecimentos em espaço-tempo singulares nos processos formativos e traçados curriculares em criação. Em virtude disso, os atos de currículo rizomáticos não se limitam a nomeação linguística. Eles são pragmáticos não

---

<sup>61</sup> 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.

porque informam, mas transformam, transmutam experiências formativas e curriculares pelos turbilhões de transbordamento e desequilíbrio inventivo, em detrimento das oclusões que colmatam fluxos de desejo ou bloqueiam a efetuação de anarquias diante das modelizações curriculares-formativas.

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.

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.

#### **4.2. Currículo-formação menor e nômade**

O conceito de “menor” emergiu como acontecimento no pensamento de Deleuze e Guattari na obra *Kafka: por uma literatura menor* (1977). Vale ressaltar que ‘menor’, aqui, não expressa uma espécie de inferioridade, diferença de quantidade, grau ou ausência de importância. Ao contrário, podemos entender que “uma literatura menor não é a de uma língua menor, mas antes o que uma minoria faz em uma língua maior” (DELEUZE; GUATTARI, *Ibidem*, p.25). Em outros termos, significa tornar-se um estrangeiro na própria língua ao desarticular a língua oficial do seu interior. Isso ocorre quando o escritor desmancha as estruturas semânticas, sintáticas e pragmáticas da língua standard. Abandona-se a sintaxe da língua maior para criar variações que não seriam nem lógicas nem ilógicas, mas *alógicas*. Uma literatura menor não qualifica mais certas literaturas, todavia, “as condições revolucionárias de toda literatura no seio daquela que chamamos de grande (ou estabelecida)” (Idem, *Ibidem*, p. 28).

O devir-estrangeiro nos *curricula* e nos processos formativos é um campo problemático. Tornar-se um estranho na sala de aula. Os atos de currículo rizomáticos, neste veio, implicam em subscrever e resistir nas *démarches* formativas bem como nos percursos entre os saberes predeterminados. “Pôr no mundo algo de incompreensível” (Idem, 1997a, p.48), abrir novas trilhas para o pensamento e a afecção.

Menor remete ao que se pode chamar de subversão dentro de uma pátria, uma língua, uma política ou aqui no caso, dentro da macroeducação. Ato de subverter a ordem e efetuar novas formas de ver e atuar no mundo para aqueles que experimentam o aprendizado. Desta maneira, poderíamos pensar em um currículo-formação menor como máquina de guerra e de resistência, em detrimento do currículo e da formação maior como aparelho estatal que têm como finalidade manter o *status quo*. Portanto, Deleuze nos convida à luta, pois “não cabe temer ou esperar, mas buscar novas armas” (DELEUZE, 1992, p. 220). O nomadismo no agenciamento currículo-formação se efetua pelas conexões recíprocas (não dialéticas), já que são múltiplas e não sintéticas, porque são feitas de distâncias e contágios. Seus espaços não são polarizados, pois são fundamentalmente abertos e não mensuráveis. Ele é menos aquele que invade o espaço do outro do que aquele que desterritorializa ao criar linhas de fuga contra as amarras dos estratos curriculares com seus “espaços estriados (métrico), entretanto, habita espaços lisos (projetivo, vetorial, topológico)” (DELEUZE; GUATTARI, 1997a, p.25). A primeira é quantofrênica e a segunda passeia pelos territórios sem o afã de mensuração. Vale ressaltar que os espaços lisos ocorrem entre os espaços estriados. Atravessado por ciências e saberes maiores, o currículo rizomático é uma máquina de guerra que se faz como força afirmativa de efetuação de potências criadoras. Currículo andarilho, transeunte, exótico e desterritorializante. Currículo que delira e faz delirar.

“A erva existe entre grandes espaços...ela cresce entre” (Idem, 1995, p.40). É justamente neste plano de imanência dos espaços lisos enquanto campo formativo que se vê povoado por singularidades díspares em movimentos inventivos de uma minoria que resiste, insiste e subsiste, rizomatizando entre os espaços estriados. Ademais, não se pretende “criar modelos, propor caminhos, impor soluções” (GALLO, 2008, p.68). Em contraposição, os currículos sedentários respaldados em suas apologias às hierarquizações e alicerçados pela axiomática da omnidisciplinaridade fabricam condições de possibilidade para formações identitárias, utilitaristas e epifenômicas (no estado de sua valoração). Porém, há sempre a possibilidade dos nômades invadirem o império. O currículo e a formação nômades são “multiplicidades não métricas, acentradas, rizomáticas” (DELEUZE; GUATTARI, 1997a, p.38) que têm em sua intempestividade menor e nômade a não modelação das descodificações do currículo maior e sedentário. Os estratos curriculares estão submetidos às representações. Já “o espaço liso dispõe de uma potência de desterritorialização superior ao estriado (Idem, Ibidem, p. 187)”. A partir desta via, os atos de currículo rizomáticos deslizam nos espaços lisos fazendo tessituras com a conjunção **E** sem limites, objetivos ou programações

predeterminadas. Isso não exclui o papel do professor em preparar aulas com rigor criativo (ou inventar condições existenciais para que os currículos possam ser invadidos por rizomas), entretanto isso não garante o automático afeto e efeito esperados. Isso não faz adivinhar o futuro. Assim, não se sabe antecipadamente como catalisar desejos ou afetar, previamente, os nossos estudantes.

As experimentações formativas dos atos de currículo rizomáticos não remetem a homogeneizações, tampouco totalizações. Em troca, são sensíveis às forças não humanas no homem com aprendizados inaugurais clivados de diferença. As velocidades nômades no currículo-formação não reivindicam uma qualificação prévia dos espaços, já que se pode viajar sem se mexer. Viajam sem sair do lugar, tornam-se forasteiros na terra natal.

Temos que ficar atentos para não nos deixarmos guiar pela lógica do *laissez faire* nos currículos e nas formações menores e nômades. Os atos de currículo se expressam por forças criativas de conjunções e de interferências não assimiladoras. Ademais, os problemas que nos forcem a pensar e os desejos que nutrem nossos atos são imprescindíveis para resistir às procedências curriculares e formativas que querem teleguiar aqueles que se formam. Tal transgressão pode “possibilitar a cada aluno um acesso diferenciado às áreas do saber de seu particular interesse” (GALLO, 2008, p.80).

O currículo-formação menor e nômade em suas atuações, isto é, como insurgência da máquina de guerra<sup>62</sup> contra os aparelhos de captura encarnados pelo Estado e suas ressonâncias e atuações na educação não está submetido enquanto subproduto do aparelho de Estado (currículos hiperdisciplinarizados, totalizações e pseudo-problemas em supostas aberturas curriculares; formação claramente centrada no sujeito, extremamente preocupada com o trabalho, puramente emancipada, etc), assim como não provém dos aparelhos de Estado. As máquinas de guerra em terras educacionais têm sua dinâmica oposta à logicidade estatal. Enquanto potência nômade, as máquinas de guerra são inventadas para resistir, lutar contra as imagens ortodoxas do currículo-formação centradas na representação, reconhecimento e identidade submetida à forma. As linhas poéticas dos atos de currículo rizomáticos emergem em sua indiferença afirmativa diante da vontade de poder que prima pelo reconhecimento e identificação. Sempre inventivas, as expressões menores e nômades não estão sujeitas à imitação ou memorização, pois o aprendizado requer começar tudo novamente, começar de

---

<sup>62</sup> Há a possibilidade de que a máquina de guerra seja integrada aos aparelhos estatais. “Mas sempre haverá uma tensão entre o aparelho de Estado, com sua exigência de conservação própria, e a máquina de guerra com seu empreendimento de destruir o Estado, os súditos de Estado, e até mesmo de se destruir os de se dissolver ao longo da linha de fuga (DELEUZE; PARNET, 1998, pp.165-166).



um grau zero proporcionado pela riqueza formativa do desaprender, ao invés da semelhança ou revezamento de teorias. Sendo assim, os atos de currículo rizomáticos menores e nômades aventuram-se nas imprevisibilidades, colhendo signos-força em novos encontros da diferença e da repetição. Por conta disso nos questionamos: Porque não aceitar novos afetos, novos amores, metamorfoses e itinerâncias na formação? Será que, por outro lado, existe um porto seguro?

Estes modos formativos atravessados por linhas múltiplas, muitas delas de inaptações que brotam nas *espaciotemporalidades* educacionais, não encontram sombra nos paradigmas do currículo e da formação. Leiam essa inaptação através dos encaminhamentos das experimentações, ao contrário das hermenêuticas da consciência que classificam, identificam e reconhecem. Há somente uma despreziosa manifestação micropolítica (devir-revolucionário) que reverbera no interior daqueles que se formam. Simultaneamente, a dobra formativa como abertura para um Fora enquanto caos criativo busca forças para alimentar as linhas de luta na interioridade. O exterior no interior e o interior expressando-se na exterioridade em sua inseparabilidade. Potencialidade afetiva salutar. Filosofia da multiplicidade educacional. Linhas estas que se forjam em campos problemáticos sempre complexos, ou seja, infiéis às abstrações, antagonismos e micropositivismos que desconfiam dos agenciamentos de natureza das mais diversas (heterogêneses curriculares e formativas).

A máquina de guerra do currículo e formação nômades investe em modos de vida rizomáticos, a partir da ojeriza ao micropositivismo, rejeição das posturas caudatárias filhas da especialização e da disciplinarização exacerbada, assim como da formação epifenomênica, exterodeterminada,<sup>63</sup> (MACEDO, 2010a) fixa e utilitarista motivada pelo veio econômico. Os atos de currículo rizomáticos menores e nômades inventam focos de resistência adornados por linhas de força e de luta nos processos formativos através de composições *caosmicas* distintas das estruturas estandardizadas do currículo-formação maior e sedentário. Seus sentidos e acontecimentos não coadunam com os centros de significância dos espaços estriados por que eles se forjam através de linhas flexíveis e facultativas.

Diante das burocratizações curriculares e dos reducionismos atribuídos à formação, as máquinas de guerra nômades liberam fluxos materializados nas ciências menores que forjam desvios das normatizações na formação direcionadas, preferencialmente, para o mercado de trabalho.

---

<sup>63</sup> A formação exterodeterminada é o resultado de um mau encontro.

Teríamos como um dos representantes da literatura maior o poeta e romancista Goethe. Já Kafka, judeu tcheco que escreve em alemão, seria um exemplo da literatura menor que faz o vocabulário da língua alemã vibrar e produzir intensidades<sup>64</sup>.

São três as características da literatura menor, as quais pretendemos sugerir transmutações para o plano curricular-formaciológico.

A primeira característica da literatura menor é a *desterritorialização da língua*. Toda língua se encontra no interior de um território, de uma realidade, de um contexto (assim como a educação). O que a literatura menor faz é subverter esta ordem, faz fluir as bases e raízes desse território fundado na tradição e na cultura para outros territórios efetuando, assim, novos encontros-processo que são proporcionados por linhas de fuga e múltiplos agenciamentos (GALLO, 2008). A agramaticalidade e a gagueira seriam experiências de desterritorialização da língua das quais Deleuze e Guattari trabalham nos agenciamentos com a literatura, para fugir do poder que a língua exerce sobre nós. “A linguagem não é a vida, ela dá ordens à vida<sup>65</sup>” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 13). É preciso, portanto, fazer a formação gaguejar, alterar a sintaxe do currículo. Já que, tanto a “sintaxe quanto a semântica têm função constitutiva daquilo que enuncia como sendo ‘escola’, ‘aluno’...” (CORAZZA, 2001, p. 10). Seus devires-minoritários escapam às proposições da LDB, PCNS, planos decenais, decretos educacionais, decisões do ministério e da secretaria de educação e de determinados discursos psicopedagógicos. Desterritorializar é desconectar através de linhas de fuga e conectar-se produzindo novos agenciamentos (des-reterritorialização). O currículo formação menor e nômade ao desterritorializar-se, abandona um território, criando e habitando outros territórios com outros espaços-tempo e campos formativos singulares e potentes.

Os atos de currículo rizomáticos ligam assuntos que estavam separados, como no caso em que o professor estabelece um debate cujo tema é fé e religião contra razão e ciência. Há claramente a intenção (consciente ou não) do docente em gerar uma antinomia. Entretanto, um(a) estudante pode, em algum momento do debate, fazer uma síntese entre ciência e religião, mesmo considerando suas diferenças. Enfim, conectar assuntos, conteúdos, disciplinas que parecem ser indissociáveis, mas que foram unidas arbitrariamente é tornar conectável o *não conectável*. Fica claro que o estatuto dado ao princípio da conectividade no currículo-formação é que ele é criativo. Conectar é inventar.

---

<sup>64</sup> O *black english* criado pelos negros no Brooklin também exemplifica esse devir-minoritário na língua.

<sup>65</sup> “O marcador sintático de Chomsky é, antes um marcador de poder” (DELEUZE; PARNET, 1998, p.22).

Os atos de currículo rizomáticos mesmo, “a partir de configurações sociais concretas da sociedade, suas propostas e práticas educacionais” (MACEDO, 2012, p.75), imprimem diferenças. Eles não desconsideram o contexto socioeconômico e político, contudo traçam outras veredas, escolhem outras ondas que não reproduzem ou se filiam às práticas dos currículos maiores, pois estes pretendem governar consciências, controlar vidas e regular comportamentos. Desta forma, os atos de currículo rizomáticos descontextualizam-se dos (con)textos político-educacionais que vilipendiam rizomas, resistências, diferenças e criatividades impessoais e não representacionais. Enfim, desterritorializam-se das modelações curriculares-formativas que limitam pensamentos e ações. Não quer dizer que haja uma dicotomia que divide o lado que resiste do lado da opressão, pois pode-se desejar a dominação. Em contrapartida, o “poder se exerce em rede” (FOUCAULT, 2007). Sabemos que esta analítica não exclui as relações de poder macrofísicas binárias como, por exemplo, a proposta iminente do MEC em estabelecer uma ‘base 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 no eu, na identidade e na totalização (totalitarismo). Por outro lado, existem, também, práticas curriculares-formativas que são guiadas por ações micropositivistas e microfascistas, isto é, que aderem e participam da vontade de dominar e segregar nos mais diversos espaços.

Em contraste, pensar é desterritorializar-se. Desta forma, os processos de aprendizado menores e nômades implicam em desaprender, isto é, “desprender [...] dos preconceitos anteriores, e sempre, a se desprender de si [...] a desviar, a mudar de direção [...]” (SCHERÉR, 2005, p.1187), haja vista que “é preciso ultrapassar uma subjetividade fundamentada no eu e antropomórfica” (Idem, Ibidem, p. 1186). Inevitável não reconhecer nas bases humanistas as fontes de grande parte das teorias pedagógicas.

O currículo-formação maior sobrevém em um campo de transcendências, ao afirmar a lei, a norma e o bom senso, abdicando das expressões e experimentações que emergem em planos da educação minoritária em sua imanência onde traçam-se linhas singulares, devires e heterogêneses. Diferentemente da educação maior que cria sua teoria dos pretendentes ao estabelecer o mundo das representações e das recognições, mundo da repetição do mesmo (não criativa) como forma de sucesso, reconhecimento (território dos indivíduos) e de luta pelo poder. O currículo-formação menor traça linhas de desejo independentemente de sua

aceitação no campo-social. Pensar e agir na vida tal qual expressão artística. Neste veio, os atos de currículo rizomáticos são poéticos, isto é, escrevem versos minoritários no interior do poema maior estratificado. Sendo estes os compostos de forças que desestabilizam as estruturas dos currículos hegemônicos e da formação paradigmática, ou seja, coordenados por lógicas tecnicistas ou atinentes às demandas do mercado. Os atos de currículo rizomáticos exprimem aquilo que nem sempre estamos atentos: os signos do currículo menor-rizomático e uma formação outra como invenção de si e diferença que difere. Eles não se perguntam sobre o que é uma coisa (identidade), mas como e com que ela se conecta, miscigena. Como funciona. **E** ao invés do **É**.

A territorialização é uma das características da educação standardizada, já que ela visa o ato de reprodução das normas e leis para dominar, moldar, assimilar e construir identidades e paradigmas existenciais. A aversão ao devir é sua bandeira de ordem. Nos processos formativos maiores e sedentários temos a predominância das territorializações deontológicas e imperativas, pois “as políticas, os parâmetros, as diretrizes da educação maior estão sempre a nos dizer o que ensinar, como ensinar, pra quem ensinar” (GALLO, 2008, p.65), constituindo, assim, determinações referentes ao uso de metodologias prontas e salvacionistas, aceitação acrítica do que se chama processo de ensino-aprendizagem, valorização de determinados saberes e anulação de outros, etc. Apesar de reconhecermos o caráter sugestivo desses dispositivos, podemos perceber seu afã, por exemplo, em fetichizar metodologias ou internalizar, de forma linear e reificada, o processo de ensino-aprendizagem que se concretiza em posturas irrefletidas de aceitação das propostas de uma formação e de um currículo maior. Diante disso, a educação minoritária pretende resistir às territorializações dos indivíduos no âmbito da educação, materializadas em concepções de currículo e de formação que corroboram para este intento. Resistir às cooptações assimilativas para não serem incorporados pela formação que tem como *telos* o estímulo à competitividade e ao consumo.

Nas experiências nômades no currículo-formação, há o abandono de fronteiras. Processos de desterritorialização. Devir-nômade. Velocidade do pensamento e transmutação na formação. “Seria antes como a multiplicidade pura e sem medida a malta, irrupção do efêmero e potência da metamorfose” (DELEUZE; GUATTARI, 1997a, pp. 12-13).

A efetuação de práticas de desterritorialização no currículo-formação nômade suscita a libertação das formas, já que sempre acham um modo de se desviar das conformações nos processos formativos que tencionam lançar suas fôrmas para colmatar, ou pelo menos tentam

impedir os fluxos criativos nos atos curriculares. “O Estado é conduzido a reprimir ciências menores e nômades” (Idem, 1997, p. 35). Logo, o currículo maior e sedentário não tem interesse nas proliferações rizomáticas do desejo e da diferença atravessados por forças não humanas e por devires que compõem novos estilos formativos. Isso é devido ao potencial de variação e fuga com rupturas, modificações e outras retomadas que ocorrem no interior da estrutura e que não aderem aos segmentos estanques dos currículos oficiais e da formação submetidos, principalmente, à lógica do trabalho.

A segunda característica da literatura menor é a *ramificação política*, ou seja, toda a nossa vida é inarredável das questões políticas. Porém, a literatura maior não pretende mostrar as relações e estruturas das formas de poder, mas sim “desconectar elos, para reterritorializar-se no sistema das tradições a qualquer preço e a toda força” (Idem, *Ibidem*, p. 63). Para lutar ante as imposições da literatura maior, a literatura menor clama por dissidências, atos de resistência contra a máquina estatal e ao sistema estabelecido, ao afirmar que todo caso individual, na verdade, faz parte de blocos e grupos pertencentes a espaços mais amplos.

A máquina capitalista, vinculada a determinados objetivos educacionais, se vale de processos de homogeneização e causalidades transcendentais que impõe papéis às ocupações com funções a serem executadas. Competitividade e consumo enquanto axiomas de um utilitarismo exacerbado. O reforço destes paradigmas reverberam nos processos formativos de uma educação maior e sedentária que prima por objetivismos reducionistas, racionalidades insulares e cientificismos prepotentes. Ademais, problemas de ordem política devem ser tensionados quando a educação “transforma os sujeitos de formação num produto” (MACEDO, 2010a, p. 98). Por outro viés, a seleção de forças ativas e criativas nos parecem algo mais do que a aceitação do que e de como se deve aprender. Manifestação de insurgências contra as lógicas da representação, da reconhecimento, do veio identitário e da codependência das disciplinas *per se*. CsO enquanto devir-artista, devir-criança em detrimento das funções deterministas do corpo orgânico. É inegável que os dispositivos institucionais, de poder e de controle com suas leis, normatizações e descodificações produzam paixões tristes nos espaços formativos.

No movimento de roubo e heterogênese, as perspectivas de currículo rizomático e de formação menor criam resistências aos planos e parâmetros pré-fixados da educação maior. Elas fazem com que, tanto os docentes quanto os discentes, possam atuar de modo singular num nível micropolítico (sala de aula, escola e universidade), fazendo proliferar linhas de fuga e focos de insubmissão que podem ressoar no campo macropolítico e causar variações

frente às imposições da educação maior. Os atos de currículo rizomáticos pretendem “justamente o caráter construcionista e relacional deste *dispositivo de formação* socialmente construído” (MACEDO, 2011, p.107) a partir da uma descontextualização positiva (desterritorialização) imanente a um determinado contexto. Em outras palavras, não submetido às linhas de produção de identidades estáveis e atinentes à educação maior. A ramificação política não se contenta com as narrativas oficiais e os argumentos de autoridade, já que ultrapassa fronteiras estabelecidas pelas práticas políticas opressoras. Ela é rizomática e não arborescente, ou seja, ela é arredia às formas hierárquicas e fechadas, já que busca experiências transversais e dotadas de múltiplas conectividades. Processos formativos críticos e clínicos dos atos de currículo rizomáticos para responder àquilo que não se pode tolerar nem aderir, desviando das assimilações das práticas de poder que querem dominar ao desvincular composições de devires-revolucionários. Deste modo, o devir minoritário-revolucionário não pode corroborar com o controle da educação majoritária já que sua potência é desviar, proliferar e ramificar outros modos de aprender e se colocar no mundo. Se entretecer com as potências positivas para não se entristecer com as formas de controle no campo social. Daí a importância do desejo como fundante nos processos formativos e propulsores para contendas na imanência contra os atos curriculares microfascistas e micropositivistas na educação e na formação que pleiteiam suprimir experimentações e abater singularidades.

Contudo, é possível na impossibilidade produzir novos sentidos e acontecimentos dentro dos espaços educacionais hegemônicos, fazendo aqueles que se formam no currículo gaguejarem, isto é, tornarem-se estrangeiros na própria pátria ao criar zonas de variações eivadas de atos dissidentes nos percursos formativos. Criar, a partir dos atos de currículo rizomáticos suas linhas de fuga para escapar das descodificações políticas e das ciências maiores que pretendem produzir subjetividades (SILVA, 2002; VEIGA-NETO, 2008). Neste viés, Foucault (2007) tem razão ao afirmar que não pode haver poder sem saber, tampouco saber sem poder, ou seja, o currículo e a formação são atravessados por formas produzidas pelas ciências e pelas decisões políticas, todas elas imbricadas entre si e atuando no contexto educacional, mesmo com sua irredutibilidade.

Por conseguinte, as formas de controle se disseminam dos mais diversos modos, fazendo núpcias e, ao mesmo tempo, transições com as antigas sociedades disciplinares.

No *regime das escolas*: as formas de controle contínuo, avaliação contínua, e a ação da formação permanente sobre a escola, o abandono correspondente de qualquer pesquisa na Universidade, a introdução da “empresa” em todos os níveis da escolaridade (DELEUZE, 1992, p.225).

Não fica difícil perceber estes processos se desenvolvendo na educação brasileira. Diante disso podemos observar que

As reformas propostas pelos governos estaduais e federais não são movidas apenas por um desejo e uma necessidade de uma *educação de qualidade*, ou dito de outra maneira, o paradigma de qualidade assumido por eles é o da *qualidade total*, este totem do neoliberalismo que insiste em instaurar uma nova ordem mundial, sob seu absoluto e *transparente* controle. É assim que se propõe a avaliação contínua, a formação permanente, a parceria com as empresas e esses mecanismos para *melhorar* a qualificação do operário brasileiro, a diminuição dos índices de reprovação e evasão escolar. (GALLO, 2008, pp.89-90, grifo do autor).

Não obstante, os devires minoritários e as invasões nômades podem desmontar as máquinas burocráticas no currículo e na formação. Que o homem da má consciência não leia isso tomando para si como uma justificativa para suas atitudes reativas.

O terceiro traço da literatura menor consiste em afirmar que tudo adquire um *valor coletivo*. “Os valores deixam de pertencer e influenciar única e exclusivamente ao artista, para tomar conta de toda uma comunidade” (DELEUZE; GUATTARI, 1977, p. 63). No platô educacional, não há como evitar que nossas ações venham a ganhar uma espécie de coletividade, não há ponto de vista individual ou um ato isolado. O que há é sempre um processo de construção que contempla as pessoas e as coisas efetuadas pelos agenciamentos coletivos de enunciação. Além da condição social da linguagem (GUATTARI; ROLNIK, 1996), suas conexões com contextos plurais e com aglomerados que não somente um agrupamento social, contudo, também, as mais diversas acumulações de máquinas técnicas, sociais, estéticas, materiais, incorporais, quantitativas, dentre outras. Agenciar-se às forças impulsivas nos devires moleculares, fazendo composições de sensações nas singularidades formativas não resulta num isolamento ou solipsismo dos devires menores e nômades. A resistência e criatividade inventam liames com as múltiplas referencialidades, corpos, matérias e materiais, incorporeidades, animais, natureza, signos... intercessores, portanto.

Não há uma narrativa biográfica (intimista) na literatura menor, da mesma forma não encontramos ações isoladas nos processos formativos e nas experiências curriculares. Não se trata de uma familiarização dos desejos, mas linhas de resistência e de delírio das massas, das matilhas, dos povos, etc. Os fluxos podem ser por nós produzidos e nos perpassam, ou seja, somos um ponto de partida para a produção de fluxos e um ponto de recepção de qualquer tipo de fluxo. Na esfera curricular-formativa menor “somos todos grupúsculos” (DELEUZE, 2006a, p.266). Tem-se relevo nesta perspectiva, os cortes do *discurso indireto livre* que nos

penetram. No movimento nietzschiano da inversão de valores em contiguidade com a inflexão dos termos, seria equivocado acreditar que a linguagem se encerra em categorias da informação e comunicação e que se mantém enclausurada em constantes fonológicas, morfológicas e sintáticas. Há uma relação com as forças exteriores em campos de translação imanentes expressos numa pragmática (DELEUZE; GUATTARI, 1995a) plena de variáveis e variações que potencializam condições existenciais (não existencialistas) de pensamentos criativos e a construção de estilos originais nos processos formativos com valor coletivo.

A partir dessas condições existenciais reais podemos vislumbrar que um ato de currículo coletivo pode “ser um vetor da produção de superação, de condições de superação dessas misérias” (GALLO, 2008, p.61). Misérias essas que bloqueiam experiências transversais entre os saberes e experiências formativas *bioestéticas* e da diferença diferindo. Cada insistência e subsistência produzida por um docente pode ter ressonâncias potentes. Impossível dizimar todos os devires-nômades e menores. São nos atos de currículo que os devires brotam como campo formativo onde os desejos se manifestam. Eles ramificam-se nas salas de aula, nas relações entre os professores, estudantes, funcionários, familiares e comunidade.

Pensemos então em atos de currículo rizomáticos como manifestação dos agenciamentos coletivos de enunciação quando, por exemplo, os estudantes, numa aula de filosofia, fazem questões ou trazem exemplificações de outras áreas, biologia, física, cinema, literatura, etc., gerando heterogêneses ao problematizar e tensionar heurísticamente o que foi sugerido de forma prévia. Ou quando conectam aquilo que o docente propôs como separado ou separam o que foi proposto como fundido (síntese disjuntiva). Podem também emergir nas experiências pedagógicas dos docentes tessituras entre múltiplos saberes que conectam o inconectável, bem como desmontar ligações apriorísticas, misturar e complicar elementos, assuntos, saberes, experiências, etnométodos (MACEDO, 2010), aprendizados em ondas surfadas por aqueles que *aprendem com*. Neste veio, os autores e atores (heterônimos) curriculares em formação não são *idiotas poéticos*. Possibilidades de atualização de uma experiência virtual irreduzível não direcionada, incontrolada e, às vezes, não intencionada. Os agenciamentos criativos de subjetivação dos atos de currículo rizomáticos se dão, por conseguinte, através de linhas de invenção.

Valor coletivo não simplesmente enquanto natureza quantitativa, mas também como coletivo de intensidades, cruzamentos híbridos. Agenciamento coletivo de intensidades que aumentam a potência nas dosagens de encontros intensos. Atos marcados por multiplicidades



que brotam de maneira coexistente e contígua nos devires-animais em composições que fazem conviver nos mesmos territórios alteridades e que também podem impelir desterritorializações.

Devido aos processos de desterritorialização capitalísticos que incidem no campo do currículo e da formação, os atos de currículo rizomáticos não se subjugam aos centros de significação e subjetivação respaldados na dicotomia sujeito-objeto com desdobramentos na epistemologia genética tão em voga na educação. As condições de possibilidade do real individuado não concebem a diversidade senão restrita à unidade *apriori* do sujeito e do objeto. Elas se apoiam no modelo da representação com princípios e leis invariáveis no cognitivismo, apesar da acomodação (Piaget). Aliás, é cômodo, mas não consentâneo reduzir a realidade a formas imutáveis, desprovidas de forças. Os agenciamentos coletivos de enunciação movem as precariedades formais, já que estas estão mergulhadas em metamorfoses. Devires e hecceidades. Dupla captura e duplo movimento *acontecimal* das forças da composição dos conhecimentos e das experiências formativas.

Destarte, entende-se a desterritorialização do desejo e a invenção de problemas como traços do currículo-formação menor que devêm movimentos de singularização inovadores e intempestivos. Contudo, Deleuze e Guattari nos alertam sobre os riscos da assimilação, estratificação e descodificação da máquina capitalista que podem incidir na educação ao afirmar

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

A afeição que o currículo maior tem com as práticas homogeneizadoras acaba sufocando o pensamento criador e a proliferação de multiplicidades singulares. Desta maneira, o currículo rizomático para uma formação na diferença não abdica ou tenta anular a separação entre conhecimentos eleitos com oficiais e os que são taxados como não oficiais. Na verdade ele os ignora. Não porque eles não tenham importância e muito menos porque sejam impotentes (pois são eivados de vontade de poder), contudo os traçados e caminhos entre as pedras do currículo rizomático são de uma indiferença positiva contra tais compartimentalizações. Tal força afirmativa do devir-revolucionário recusa entrar em

ressonância com as propostas político-educacionais que visam formar cidadãos democráticos (passivos), que toleram o intolerável e que são dotados de competências necessárias para a inserção no mercado de trabalho, sendo tecnicamente capazes de copiar, representar, reconhecer(-se) e identificar(-se) e incapazes de inventar. Elas têm como *lócus* o espaço estriado da transcendência que impõe valores, atribuições e funções aos indivíduos, produzindo corpos orgânicos-utilitaristas. Não abrem mão da vontade de poder que quer controlar aqueles que se formam, desdobrando discursos ditos democráticos e inclusivos, típicos do microfascismo e fomentando um modelo de democracia não-democrática conduzido pela ideia de cidadania abstrata, reducionista e passiva que ressoa na educação. Tal adesão aos modelos e a negação às singularidades são seus frutos amargos. Isso justifica sua posição microfascista quando se vale de “questões relativas à igualdade, justiça social e liberdade, processos de produção e reprodução das desigualdades sociais” (LOPES; MACEDO, 2006, p. 6), pois sua orientação é neoliberal. Até os PCNs podem está articulados à lógica do neoliberalismo como forma de controle e regulação (CORAZZA, 2001). Por isso, a descodificação no capitalismo “não é ausência de organização, mas a mais sombria organização, a mais dura contabilidade, a substituição dos códigos pela axiomática que os compreende sempre o contrário” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p.180).

As reterritorializações reverberam na macroeducação através do controle e normatização, em núpcias com a macropolítica dos prazeres e suas possíveis reciprocidades. Produção de antinomias, paradigmas, modelos para conduzir condutas. Porém, se há práticas de poder, há sempre possibilidades de ocorrer rebeldias. Assim, o currículo-formação minoritário é transgressor, subversivo, rizomático e nômade.

Podemos encontrar alguns exemplos de expressões emergentes de atos de currículo rizomáticos no artigo de Paraíso (2010) em que ela cartografa diferenças no currículo. Numa imagem curricular-conteudista, constituída de agrupamentos por níveis de aprendizagem, remanejamentos e seriações, um *acontecimento* se dá: no momento em que uma criança é retirada de um determinado território-curricular (sala de aula) as outras crianças desatinam a gritar em uníssono: “Ítalo, Ítalo, Ítalo”. Apesar de saber que não conseguiriam trazer de volta o coleguinha como queriam, eles entraram no seu devir-animal perseverante de matilha. Materialização do devir-revolucionário que afirma as forças da multiplicidade e multiplicidade de forças que fazem composições híbridas e movidas pelo “gosto de somar”, mas também não escondem a tristeza de se afastar de alguém que se gosta, por desejar bons encontros.

No segundo exemplo, temos agenciamentos e devires numa sala superpovoada com 32 crianças que lançam seus contágios e poderosa atenção ao ato de “aprender a ler de duas crianças que não se conectavam com os signos da leitura” (PARAÍSO, *Ibidem*, p.593). Depois de atravessados por devires, já que não se distingue mais quem é professor e aluno, as duas crianças conseguem ler em sala de aula, desterritorializando-se do território “reprovador-repetente” com suas experiências de aprendizado singulares.

Encontramos, no terceiro exemplo, a efetuação do desejo num projeto sobre “literatura e produção de textos” (*Idem*, *Ibidem*, p.598) em uma escola no município de Minas Gerais onde os atos de currículo rizomáticos da professora e dos alunos, mesmo ganhando a premiação, ignoram avaliações oficiais, hierarquizações que tentam enclausurar e institucionalizar o desejo. Isso não preocupa o desejo. O desejo não consiste em falta, ele salta para seus voos de intensa alegria e criação, independentemente de prêmios, troféus e reconhecimentos, pois não há nada a interpretar, nem classificar, tampouco a reproduzir com intento de alcançar o sucesso.

Em uma reunião de pais, a professora fica atormentada quando vê uma mãe rejeitar o colo para seu filho. A partir daquele momento a professora passa a fazer agenciamentos de aprendizado e se dispõe a propiciar bons encontros para que “o ajude a fugir das atas do poder” (*Idem*, *Ibidem*, p.599) que o abatem e o fazem enfraquecer.

Apesar das rotinas previamente planejadas na enumeração de atividades numa sala de aula, ocorrem sensações fortuitas quando determinados eventos estão próximos. A partir do momento em que elas entram em contatos com os signos da arte, efetuando suas experimentações, intensificações passeiam como ventos velozes na alma dos estudantes. Uma nova estória, uma oportunidade de ouvir uma orquestra, a alegria de se aprender sobre instrumentos musicais, as afecções derivadas pelos mais diversos tipos de música, o contato com as cores e pinturas dos grandes pintores... E assim a cultura da alegria fala pela linguagem dos afetos.

Por fim, a tristeza e o desolamento de Robertinho ao saber que sua professora iria viajar mais cedo para as férias. Tudo isso depois de entrar no devir-mestre aos seis anos de idade a partir da admiração e encanto pela professora e, posteriormente, a comunicação da posição insubstituível da professora Ju feita a lágrimas.

Os devires nômades e menores na formação compõem linhas de luta que se criam e criam múltiplos agenciamentos e heterogêneses que desejam problematizações e misturas

corporais salutares. Quando estes acontecimentos não ocorrem reclama-se o direito de efetuar suas potências. Há neste sentido, todo um charme da lamentação, da elegia, do devir-poeta que atravessa aqueles que se formam.

Eis o que é a queixa: “O que está acontecendo comigo é grande demais para mim”. Aceitando, pois, o lamento, o que nem sempre se vê, pois não é só “Ai, ai, que dor!”, mas também pode ser. Aquele que se queixa nem sempre sabe o que está querendo dizer. A velha senhora que se queixa de seu reumatismo está, na verdade, querendo dizer: “Que potência está se apoderando da minha perna e que é grande demais para que eu a suporte?” [...] O lamento é sublime! O queixume popular, o lamento do assassino, que é cantado pelo povo... São os excluídos sociais que estão em situação de lamento (DELEUZE, 1997a).

Emille também se queixa por não poder sentar-se mais nas mesinhas coletivas (MACEDO, 2013). Devir-animal que quer fazer matilha. “Deliram-se as raças” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 10). Ademais, no primeiro ano do Ensino Fundamental “ela revela que não canta mais” (Idem, Ibidem, p.49). Que não há mais tempo para cantarolar. Desejo de exprimir ritornelos. Independentemente do componente direcional, dimensional ou de passagem (Idem, 1997) anseia-se os cantos des-reterritoralizantes. Reivindica-se o direito de fazer agenciamentos e efetuar experiências formativas de fabulação. Portanto, os maus encontros não são parâmetros, contudo podem ser indicadores de que houveram bons encontros anteriores que aumentaram a vitalidade existencial. A bela arte de dosar encontros.

No currículo-diferença-rizomático os atos de currículo espalham ramas, esparramam-se nos processos formativos. E a partir daí, “já não há prescrições (faça desse modo), identidades (sou assim), verdades (é isso), pedagogias corretas (deve-se ensinar assim), tranquilidades (aprende-se se fizermos isso ou aquilo)” (PARAÍSO, 2010, p.601), enfim, só restam os atos feitos de forças fortuitas de conexão do *inconectável* e diferenciação criativa na educação, portanto, atos que inventam outros modos, corpos e jogos nos processos formativos.

### **4.3. Atos de currículo rizomáticos como processos de subjetivação e singularização na formação**

Sem sujeitos fundantes ou noções de autoria insulares, os atos de currículo rizomáticos são hecceidades (individuações sem sujeito). Mesmo que queiramos silenciá-las, o ser unívoco solta a sua voz e canta a sua canção (ritornelo), canto de desterritorialização em

detrimento da significância, subjetivação e do organismo. Suas intensidades não são limitadas a formas estáveis, capturáveis. Expressividade que passa através da processualidade do desejo que deseja problematizar. Desejo este que propulsiona devires, que embeleza o cotidiano, vitalizando a vida nas experimentações dos atos de currículo rizomático em seus clarões de intensidade e criação.

A vida do indivíduo é substituída por uma vida impessoal, embora singular, que produz um puro acontecimento livre dos acidentes da vida interior e exterior, ou seja, da subjetividade e da objetividade do que acontece. ‘*Homo tantum*’ por quem todo mundo se compadece e que atinge uma certa beatitude. É uma *hecceidade*, que não é mais de individuação, mas sim de singularização: uma vida de pura imanência, neutra, além do bem e do mal, já que só o sujeito que a encarnava no meio das coisas a tornava boa ou má. A vida de tal individualidade se apaga em benefício da vida singular imanente a um homem que não tem mais nome, embora não se confunda com nenhum outro. Essência singular, uma vida...(DELEUZE, 2002b, p.12-14).

Ademais, seriam reativas as objeções que atribuem ao rizoma, se expressando nos atos de currículo, o *status* de colonizador. Pelo contrário, os movimentos e agenciamentos dele se caracterizam pela efetuação de potências afirmativas que são insuportáveis para o homem da má consciência.<sup>66</sup> O que há é uma indiferença do currículo rizomático e das resistências formativas diante dos reconhecimentos, promoções, tolerâncias, inclusive da militância de muitos grupos excluídos (apesar de sua importância). O rizoma é uma das expressões da natureza. Não há preocupação com norma, lei, proposta, projeto, jardim ornamentado ou muro. Nietzsche também fala da indiferença daqueles que afirmam a vida, sem se preocuparem com convenções ou o que é “certo ou errado” (s/ relativismo, mas construção). Pensar a vida como obra de arte é ética: *Est-ética*.

Em suas experiências no currículo rizomático, os formandos encontram condições de efetuação existencial estética finito-ilimitadas para forma-se enquanto múltiplos eus. Subjetividades singulares subversivas 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

---

<sup>66</sup> Vemos isso nas leituras apressadas de Nietzsche que afirmam que ele corroborou para o nascimento do nazismo na Alemanha. De modo semelhante, o campo educacional também tem seus representantes quando se trata do conservadorismo e do ressentimento.

aprendiz” (DELEUZE, 2010 p.48). Devir-artista que inventa modos singulares de experimentação como a clínica do cuidado de si. Viver na formação com a afirmação da criação. É nesta perspectiva que

Um processo de subjetivação, isto é, uma produção de modo de existência, não pode se confundir com um sujeito, a menos que se destitua este de toda interioridade e mesmo de toda identidade. A subjetivação sequer tem a ver com a “pessoa”: é uma individuação, particular ou coletiva, que caracteriza um acontecimento (uma hora do dia, um rio, um vento, uma vida...). É um modo intensivo e não um sujeito pessoal. É uma dimensão específica sem a qual não se poderia ultrapassar o saber nem resistir ao poder. (Idem, 1992, pp. 123-124).

Assim, os processos de subjetivação enquanto singularidades formativas expressas nos atos de currículo rizomáticos insistem em defender-se de tudo aquilo que pretende anulá-los, corrompê-los ou aprisioná-los nos territórios coercitivos da ortodoxia do pensamento no currículo e na formação.

De outro modo, é todo um agenciamento coletivo que nos atravessa. O currículo rizomático libera fluxos de desejo que nutrem os *atos de currículo rizomáticos*. Isso implica em vivenciar outros tempos, aplicar outras lógicas formativas e curriculares e complicar perspectivas díspares. Forças na forma (*forçação*) em blocos de espaço-tempo que resistem (insiste e subsiste) nos territórios (desterritorializando-se), nos planos estratificados (desestratificando-se) que pressupõem uma variável de ordens que corroboram para a formação de comportamentos outros. Diante disso, a formação ganha outras perspectivas quando se pensa que “as pessoas e coisas são compostas de linhas diversas” (DELEUZE; PARNET, 1998, p.17). Molecular em detrimento do molar, já que o primeiro está agenciado aos devires que não se rendem aos dualismos ontológicos.

Mas afinal no que consistem os atos de currículo rizomáticos traçados por linhas poéticas?

Trata-se de inventar modos de existência, segundo regras facultativas, capazes de resistir ao poder bem como se furtar ao saber, mesmo se o saber tenta penetrá-los e o poder tenta apropriar-se deles. Mas os modos de existência ou possibilidades de vida não cessam de se recriar, e surgem novos (DELEUZE, 1992, p.116).

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.

## 5. ABERTURAS CONCLUSIVAS

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. CsO. 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.

Pensar uma formação outra enquanto diferença em si, seria mais do que troca de papéis (representações). Por outras passagens, isso implica na criação de modos de viver, aprender e experimentar plenos de vitalidade. Consistindo, neste caso, em velocidades contíguas de criação de blocos de espaço-tempo localizáveis, contudo não delimitados. Saborear saberes em suas metamorfoses inventivas e abertas a novas misturas. Profusão de ideias, experimentações, afetos e aprendizados que se dão no corpo e na alma. Formação, senão pensada de maneira não mimética, não paradigmática e *aformal*. Processos formativos estes mergulhados em zonas de intensidade e revoltas no caos. Formação sem carteira de identidade ou impressão digital estável, já que é irreconhecível, desconhecida. Formação indócil. *Formação-devir-animal* que se dá através das forças que nos atravessam e que nos lançam em novas e inusitadas veredas do pensar, do agir, do sentir, do afetar e do ser afetado com todos os riscos e desejos que o pensamento sedentário— pensamento que quer mais do mesmo — não suporta.

Os *atos de currículo rizomáticos* acontecem como teias nocionais que emaranham currículo-rizoma e a formação enviesada por experimentações inéditas, aprendizados singulares, deformações criativas enquanto diferença dirigindo-se para o diferimento em

movimentos e simultaneidades. 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 curriculares-formativas expressas nos atos de currículo rizomáticos são inventivas, 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’<sup>67</sup> (inclusive na criação teórica) a esses atos dissidentes no currículo e na formação do que defender uma pura forma da lei. Implicam em tornar visível, enquanto expressividade, as forças como, por exemplo, nos figurais de Bacon ou nos girassóis de Van Gogh.

As descrições são incompletas, já que a experiência é insubstituível e não representacional, todavia singular. Desta maneira, não há como demarcá-las, defini-las, esgotá-las ou saturá-las em exemplificações. Por isso, aqueles que formam-se não são *idiotas poéticos*. Eles podem resistir ao *micropositivismo* imposto e/ou internalizado. Em outras palavras, é possível, clinicamente (*metaformativamente*), buscar uma salutar formação nos *curricula* sem aderir a posturas antinômicas, hierárquicas e submissas.

As ressonâncias do currículo rizomático na formação pululam através de linhas de vitalidade que se desviam dos pressupostos da imagem dogmática e sedentária do pensamento que estabelece a razão com sua boa natureza, boa vontade ou bom senso como meios para se alcançar a verdade e que estão submetidas às lógicas hegemônicas do currículo e da formação que pretendem separar ou unir os saberes no currículo de acordo com a conveniência, isto é, quando pretendem controlar com a intenção de forjar identidades, conceber subjetividades. Ao contrário, as ressonâncias produzem, criativamente, outros modos de ser formativos.

---

<sup>67</sup> Isso consiste menos no consenso comunicacional do que no sentido de uma conversação. Ver Deleuze (1992).



Fazem vivenciar outras temporalidades, abandonar territórios, construir e habitar outros mundos possíveis.

Tornar pensável o impensável no currículo e tornar vivível o *invivível* na formação, isto é, tornar possível o impossível na educação.

Velejar em linhas de fuga para produzir acontecimentos formativo-curriculares. Em outras palavras, os atos de currículo rizomáticos criam, através de suas linhas poéticas, outros modos de pensar o pensamento, de sentir os sentimentos (afectos) no currículo e na formação. Proliferação de ramificações, conexões potentes, encontros intensivos, rupturas problemáticas, miscigenações e movimentos fortuitos que produzem novas e inovadoras experiências formativas e curriculares.

Que este intervalo seja, talvez, o início de outras *cinéticas* curriculares-formativas. Portanto,

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).

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?

Espero que este trabalho possibilite a abertura para outras pesquisas e posturas que queiram explorar o currículo-rizoma e a formação, inclusive na condição de pesquisa qualitativa de campo, assim como na vida educacional.

Diante de um futuro imprevisível, mas que agora é enviesado pelo desejo se projeta o mergulho em uma pesquisa que quer constituir uma outra perspectiva sobre os processos formativos, isto é, uma formação mais (po)ética que rizomatiza-se com as potências da arte (*afectos* e *perceptos*), em específico da literatura, bem como agenciar-se aos conceitos filosóficos que se *atualizam* na esfera educacional.

De qualquer sorte alguma coisa se modificou e nisso acreditamos. Que as potências intensivas do rizoma no currículo e da diferença na formação afetem, ressoem e fiquem marcadas em nossos atos de currículo assim como em nossas experiências formativas.

## REFERÊNCIAS

ASPIS, Renata Lima; GALLO, Silvio. **Ensinar filosofia: um livro para professores**. São Paulo: Atta Mídia e Educação, 2009.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

BORGES, Jorge Luiz. **O livro de areia**. São Paulo: Globo, 1999.

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](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em 13/01/2014.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2009.

COMTE, Auguste, **Catecismo positivista ou sumário exposição da Religião da Humanidade**. Rio de Janeiro: Apostulado positivista do Brasil, 1934.

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

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

\_\_\_\_\_. Desejo e prazer. Tradução Luiz B. Orlandi. In: PELBART, Peter; ROLNIK, Sueli (orgs) **Caderno de subjetividade**. São Paulo: PUC-SP, v.1, n.1, 1993.

\_\_\_\_\_. **Crítica e clínica**. São Paulo: Ed. 34, 1997.

\_\_\_\_\_. **O abecedário de Gilles Deleuze**. Entrevista com G. Deleuze. Editoração: Brasil: Ministério da Educação, TV Escola, 2001. Paris: *Éditions Montparnasse*, 1997, VHS, 459min.

\_\_\_\_\_. **Bergsonismo**. São Paulo: Ed. 34, 1999.

\_\_\_\_\_. **Espinoza: filosofia prática**. São Paulo: Escuta, 2002.

\_\_\_\_\_. Em quê a filosofia pode servir a matemáticos, ou mesmo a músicos. **Revista Educação & Realidade**, v.27, n2, p.225-226. jul./dez. de 2002a.

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

\_\_\_\_\_. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 2005.

\_\_\_\_\_. **Diferença e repetição**. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

\_\_\_\_\_. **A ilha deserta**: e outros textos. São Paulo: Iluminuras, 2006a.

\_\_\_\_\_. **Francis Bacon**: Lógica da sensação. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2007.

\_\_\_\_\_. **Lógica do sentido**. São Paulo: Perspectiva, 2009.

\_\_\_\_\_. **Nietzsche**. Lisboa. Edições 70, 2009a.

\_\_\_\_\_. **Proust e os signos**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

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

\_\_\_\_\_. **O que é a filosofia?** Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

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

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

\_\_\_\_\_. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia, vol.3. São Paulo: Ed.34, 1996.

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

\_\_\_\_\_. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia, vol.5. São Paulo: Ed.34, 1997a.

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

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

DERRIDA, Jacques. **Gramatologia**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

DEWEY, **Experiência e educação**. São Paulo: Nacional, 1976.

FAGUNDES, N.C.; FRÓES BURNHAN, T. Transdisciplinaridade, Multireferencialidade e currículo. **Revista FACED**, n.5, p.39-55, 2001.

FEYERABEND, Paul. **Contra o método**. São Paulo: UNESP, 2007.

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

\_\_\_\_\_. **A ordem do discurso**. Aula inaugural no College de France pronunciada em 2 de dezembro de 1970. São Paulo: Loyola, 1996.

\_\_\_\_\_. **Nietzsche, Freud e Marx**: Teatrum Philosophicum. São Paulo: Princípio, 1997.

\_\_\_\_\_. **As palavras e as coisas**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

\_\_\_\_\_. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: NAU, 2002.

\_\_\_\_\_. **Em defesa da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 2007.

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

GIACOIA JUNIOR, Oswaldo. O último homem e a técnica. **Nat. hum.**, São Paulo, v.1, n.1, jun. 1999. Disponível em [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-24301999000100003&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-24301999000100003&lng=pt&nrm=iso). Acesso em 13 de agosto de 2014.

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. **A transversalidade**. In: Psicanálise e transversalidade: ensaios de análise institucional. Aparecida/ São Paulo: Ideias & Letras, 2004.

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

KASTRUP, Virginia. Aprendizagem, arte e invenção. **Psicologia em Estudo**. Maringá, v.6, n.1, p. 17-27, jan./jun. 2001.

LOPES, Alice Cassimiro; MACEDO, Elizabeth. Nota Introdutória: reconfigurações nos estudos sobre políticas de currículo. **Currículo sem fronteiras**, v.6, n.2, p.5-9, jul./dez. 2006. Disponível em: [www.curriculosemfronteiras.org](http://www.curriculosemfronteiras.org). Acesso em: 12 de julho de 2014.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2010.

\_\_\_\_\_. **Compreender/Mediar a formação**: o fundante da educação. Brasília: Liber Livro Editora, 2010a.

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

\_\_\_\_\_. **Currículo**: campo, conceito e pesquisa. Petrópolis: Vozes, 2012.

MACEDO, R. S.; AZEVEDO, O. B. **Infâncias~devir e currículo**: a afirmação do direito das crianças a (aprendizagem) formação. Ilhéus: Editus, 2013.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

NIETZSCHE, Friedrich. **Cinco prefácios para livros não escritos**. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1996.

\_\_\_\_\_. **Genealogia da moral**: uma polêmica. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

\_\_\_\_\_. **Assim falou Zaratustra**: um livro para todos e para ninguém. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

ORLANDI, L. B. L. Combater na imanência (prefácio). In: DELEUZE, Gilles. **Péricles e Verdi**: a filosofia de François Chatelet. Rio de Janeiro: Pazulin, 1999.

\_\_\_\_\_. Marginando a leitura deleuziana do trágico em Nietzsche. In: V. E. dos Santos (Orgs.). **O trágico e seus rastros**, (p.25-37). Londrina, Paraná: Eduel, 2002.

PARAÍSO, Marlucy. Currículo, desejo e experiência. **Educação e Realidade**, v.34, p.277-293, mai/ago., 2009.

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

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

PLATÃO. **As leis ou da legislação e epinomis**. São Paulo: Edipro, 1999.

SKLIAR, Carlos (org.) **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SERRES, Michel. **Filosofia mestiça**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

SCHERÉR, René. Aprender com Deleuze. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v. 26, n.93, set./dez., 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SOUZA, Elton L. L. Unirio. **A expressão de singularidades e acontecimentos**. Centro de Estudos Claudio Ulpiano. 2013 Disponível em:  
<http://claudioulpiano.org.br.s87743.gridserver.com/?p=6212>. Acesso 21 de fevereiro de 2014.

VEIGA-NETO, Alfredo. De geometrias, currículo e diferenças. **Educação e Sociedade**: formação de profissionais da educação, São Paulo, n.79, p. 163-186, ago. 2002.

\_\_\_\_\_. Cultura e currículo. **Contrapontos**, v. 2, n. 4, jan./abr., p. 43-51. 2002a.

\_\_\_\_\_. Crise da modernidade e inovações curriculares: da disciplina para o controle. Porto Alegre: **XVI ENDIPE**, 2008.  
<http://www.grupodec.net.br/ebooks/CrisedaModernidadeAlfredo.pdf>. Acesso em 10 de mai. 2014.

YOUNG, Michel, O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n.48, set./dez. de 2011.