

O currículo entre Pedagogias (nem tão) tradicionais e a diferença

The curriculum between (not-so) traditional Pedagogies and the difference

Leticia COSTA¹

José Luís Schiffino FERRARO²

Paula Corrêa HENNING³

Resumo

Considerando pedagogias tradicionais e não diretivas, bem como os aportes teóricos da filosofia da diferença, este ensaio se insinua sobre a problematização curricular que valoriza a não diretividade em sua dimensão acontecimental. Assim, propõe um afastamento do discurso senso comum sobre as pedagogias não diretivas se caracterizarem pela figura de “professores facilitadores”, por “protagonismos estudantis” ou por “flexibilidades curriculares”, ao valorizar as potências da diferença a partir de agenciamentos curriculares no bojo de tais pedagogias. Nesse sentido, dá a ver a necessidade do abandono de currículos-máquinas-neuróticas e a adoção de currículos-rizomas na constituição de micropolíticas que valorizem singularidades em educação.

Palavras-chave: Escola. Pedagogias Tradicionais. Filosofia da Diferença. Currículo.

Abstract

Considering traditional and non-directive pedagogies, as well as the theoretical contributions of the philosophy of difference, this essay insinuates itself into the curricular problematization that values non-directivity in its happening dimension. Thus, it proposes a shift from the common sense discourse about non-directive pedagogies being characterized by the figure of “facilitating teachers”, by “student protagonism” or by “curricular flexibility”, by valuing the powers of difference from curricular agency within such pedagogies. In this sense, it shows the need to abandon neurotic machine-curriculae and adopt rhizome-curriculae in the constitution of micro-policies that value singularities in education.

Keywords: School. Traditional Pedagogies. Philosophy of Difference. Curriculum.

1 Mestranda no Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), Porto Alegre, RS, Brasil, na Linha de Pesquisa Teorias e Culturas em Educação. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0453507412733772>. Orcid: <https://orcid.org/0009-0000-9200-3767>. Email: leticia.costa97@edu.pucrs.br

2 Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Bolsista Produtividade do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Professor dos Programas de Pós-Graduação em Educação e Educação em Ciências e Matemática da PUCRS. Pesquisador-Líder do Grupo de Pesquisa Currículo, Cultura e Contemporaneidade (GPECCC/CNPq), Porto Alegre, RS, Brasil. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3175334112963316>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4932-1051>. E-mail: jose.luis@pucrs.br

3 Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), Porto Alegre, RS, Brasil. Pesquisadora-Líder do Grupo de Estudos em Educação, Cultura, Ambiente e Filosofia (GEECAF/FURG). Bolsista Produtividade do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5709258385798459>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3697-9030>. E-mail: paola.c.henning@gmail.com

Introdução

Alunos enfileirados marcam a configuração das salas de aulas tradicionais. Separados por níveis de ensino, divididos em anos ou séries – como preconiza o sistema educacional vigente – realizam avaliações que determinam se poderão, ou não, avançar para a próxima etapa de sua escolarização. Devolvem, assim, os conhecimentos provavelmente não construídos, mas transmitidos por seus professores no interior de cada uma das disciplinas organizadas em torno de didáticas calcadas em métodos predominantemente expositivos.

Em uma parte considerável de seus dias, passam ouvindo explicações de seus professores como se fosse possível adquirir seus conhecimentos; tão somente apreendê-los. A repetição baseada em práticas pedagógicas reprodutivistas é a base disto que creem ser a aprendizagem – ou, talvez, “aprendizagem”, do verbo apreender – colocada à prova em exames e simulados preparatórios para os exames de larga escala que, senso comum, são tomados como o propósito ou a atividade fim da escolarização na sociedade capitalista, regida pela racionalidade neoliberal, nos moldes da teoria do capital humano proposto por Theodore Schultz ainda nos anos 1960 (Schultz, 1960; 1961; 1963).

Opera ali um conjunto de saberes e práticas que são colocados em funcionamento a favor do controle e gerenciamento de um tipo particular de sujeito. Ou seja, não se trata de qualquer sujeito, mas de uma formação específica regida por saberes e poderes que se engendram a favor de uma dada conformação de subjetividade e modulação de indivíduos.

Talvez, todos nós consigamos imaginar essa realidade, as cenas que a constituem. Isso porque, provavelmente, em boa parte das escolas brasileiras ela simplesmente se repita – o que as aproxima pelo fato de suas realidades se tornarem similares.

Dessa forma, não seria absurdo afirmar que esse modelo de escola – “tradicional”, pela ausência de uma qualificação/adjetivação mais assertiva – seja o de maior recorrência entre as instituições de ensino não apenas públicas, mas também particulares no país. Esse formato, que teve sua gênese na Europa, ainda no século XIX, desde então parece não ter sofrido profundas modificações; afinal, a escola contemporânea ainda é a escola moderna em seu sonho Iluminista de “prometer o homem ao homem” (Gadelha, 2017), tanto no desejo da produção de um sujeito autônomo, universal, quanto no caráter homogêneo destas subjetividades

colocadas a serviço do estado – o que não deixa de ser abordado pela teoria funcionalista como analítica social, afinal, as engrenagens sociais precisam continuar girando a partir da perpetuação de suas personagens.

Se pararmos para pensar, é a partir desta organização escolar moderna, mais especificamente de sua escolha didático-pedagógica (e, portanto, metodológica), que deriva a escolha pela forma de avaliação utilizada seja nos vestibulares brasileiros, seja no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Nesse sentido, esse trabalho – que consiste em um ensaio crítico – se propõe a pensar no que essas pedagogias ditas “tradicionais” se diferem daquelas denominadas não diretivas à luz da filosofia da diferença em Gilles Deleuze e Félix Guattari. No entanto, o que se quer destacar dessas pedagogias é a sua adjetivação, o viés “não diretivo” na perspectiva acontecimental, ou seja, naquilo que pode devir quando se produz uma espécie de descentramento na relação professor/aluno, conferindo aos estudantes possibilidades de composição e autoria e, portanto, de (trans)criação em sala de aula. Logo, o não diretivo aqui, não está associado à ideia de que a figura do professor ou da professora está diminuída, reduzida a um facilitador ou facilitadora, ou a um especialista mediador de relações humanas. Refutamos esta condição.

Trata-se de assumir o risco de “pensar de outro modo” (Veiga-Neto e Lopes, 2010); exercer a crítica da suspeita e tensionar os valores de verdade que assumimos em nome de uma dada escola mais crítica, mais progressista, mais autônoma. Assim, pretende observar, frente a essa realidade, possibilidades de agenciamentos, as potências de um currículo-rizoma e sua produção desejanse, com o intuito de liberar a escola por meio da produção de linhas de fuga que nos permitam um repensar da multiplicidade da experiência educativa em um espaço pedagógico que se faz potente: onde o sujeito não seja capturado por fluxos sedentários (molares) do desejo de quem deseduca quando se crê educando, mas moleculares com vistas a um devir-aprendizagem capaz de incitar a produção de uma ética de si por meio de uma educação que estimule o desejo pelo aprender.

O que se pode dizer das Pedagogias Tradicionais?

Durante o transcurso do século XII, na Europa, surgiram as primeiras escolas nos moldes das atuais, com crianças sentadas em carteiras

e professores ministrando aulas expositivas, discursando em sala de aula. No entanto, foi apenas com a Revolução Industrial, em meados do século XVIII, que o mercado de trabalho começou a fazer exigências no âmbito das qualificações para o trabalho. Assim, coube às escolas a introdução do ensino técnico-profissional, com o intuito de garantir mão de obra qualificada para fomentar naquele momento o crescimento das indústrias.

Logo, tendo em vista que o sujeito social é produzido em consonância com as necessidades de sua época, a escola do século XVIII, que trouxe as demandas da industrialização, passa a organizar sua estrutura física, curricular e didático-epistemológica a partir do funcionamento fabril. Isso trouxe a perspectiva de um único professor ensinando dezenas de alunos passivos, bem como fez emergir as mesmas características observadas na produção industrial: tarefas lineares, repetitivas, segmentadas e mecânicas - todas objetivando a eficiência. De acordo com Pérez Gómez (2013), este foi o momento em que se inicia o primado pela ciência e pela lógica, bem como pelo reducionismo da intuição e da criatividade; marca de uma sobreposição acadêmica que hierarquizou as formas de saber.

Se regredirmos no tempo, é possível perceber que a referência a um ensino dito “tradicional” é compreendida a partir de certa impregnação daquilo que foi denominado de filosofia da essência – e que encontra guarida no pensamento de Jean-Jacques Rousseau (1712-1778). Dermeval Saviani (2000) ao propor uma pedagogia da essência, insere a formação em um contexto idealista, no sentido de que se para Rousseau existem homens, mulheres e crianças “ideais”, é preciso formar estes “seres ideais” para viverem em um mundo ideal.

Sendo assim, as pedagogias tradicionais objetivam transmitir os conteúdos por meio do professor – que na relação de ensino e aprendizagem é o único detentor do conhecimento – fazendo com que o estudante como outro polo dessa relação, assuma um papel menor, por vezes nem tão relevante. Como relembra Mizukami (1986, p. 2) “ao indivíduo que está adquirindo conhecimento compete memorizar definições, enunciados de leis, sínteses e resumos que lhe são oferecidos no processo de educação formal a partir de um esquema atomístico”.

Nestes termos, para Muniz e colaboradores (2020), parece haver certa artificialidade quando se trata dos processos de aprendizagem, devido a padronização nos métodos de ensino que lhes são correlatos. Nessa perspectiva, os alunos são percebidos de forma homogênea e não se consideram as realidades nas quais estão imersos; nem tampouco suas

vivências, seus interesses. Só o que é levado em conta são os conteúdos com valor intelectual relevante. O papel da escola seria, nesse sentido, educar os sujeitos para atuarem em dada sociedade, sem perspectiva de transformação seja da sociedade, seja do próprio alunado que deve adaptar-se a ela. Ou seja, a maquinaria escolar (didático-pedagógica) em si operaria uma série de castrações no sentido de conformar os estudantes a um modelo civilizatório e, portanto, social.

É a partir desse pensamento tradicional – e também colonial – que se perpetuam conhecimentos desvinculados do cotidiano do aluno: as aulas expositivas, a imposição de disciplinas, as verificações regidas pelas métricas e *standards* úteis ao ranqueamento (provas escritas, testes objetivos, trabalhos de casa, arguições), os currículos (a preocupação do que ensinar, muito mais acentuada do que a do como ensinar), os mapeamentos de assento – dispositivos de poder no melhor sentido foucaultiano⁴ para que o professor possa controlar sua plateia, os alunos.

Logo, cabe perguntar: nessas pedagogias ditas “tradicionalis”, o que faltaria ao aluno? Talvez, faltaria a liberdade de escolher o que lhe convém estudar; o direito de opinar; de votar; de representar; o respeito à sua forma de viver/performar a infância ou adolescência; o acolhimento de seus desejos enquanto estudante. E é exatamente neste ponto que surgem outros questionamentos: como a escola poderia atender o desejo de todos e de cada um? Como agenciar tantos desejos a partir de uma matriz curricular de caráter normativo e, portanto, prescritivo?

Sobre a Filosofia da Diferença

A menina dos olhos da filosofia da diferença é a peculiaridade, a singularidade que habita cada pessoa. Assim, ela se volta para a mudança de conceitos no indivíduo, ou seja, na prática, crítica àqueles que se prendem às identidades – ficções criadas acerca de coisas e pessoas. Logo, é preciso

⁴ Aqui utilizamos uma breve definição realizada por Gilles Deleuze (1990) do termo. Dispositivo é um termo usado por Michel Foucault para se referir aos vários mecanismos institucionais, físicos e administrativos, e estruturas de conhecimento que potencializam e mantêm o exercício do poder dentro do corpo social (Deleuze, 1990).

desconfiar de saberes imaculados, da totalidade, da verdade como “a” verdade absoluta. A filosofia da diferença teve sua emergência pelo pensamento de filósofos como Gilles Deleuze e Jacques Derrida, sendo inspirada em Friedrich Nietzsche.

Jacques Derrida é o filósofo da *différance*. Ele brinca com a grafia da palavra francesa *différence*, substituindo a segunda letra *e* por um *a*, criando o neologismo *différance* – o que, no entanto, não altera a fonética das palavras, mas sim apenas a grafia (Derrida, 1972). “Escreve-se, lê-se, mas não se ouve. O *a* da *diférança* – como o diferido – permanece silencioso, secreto e discreto como um túmulo” (Derrida, 1972, p. 34). A filosofia da diferença recusa a unidade da Filosofia da Representação de Platão até Descartes, e pensa o mundo como múltiplo; e “a multiplicidade é a capacidade que a diferença tem de (se) multiplicar” (Silva, 2002a, p. 65).

Talvez o engano da Filosofia da diferença, de Aristóteles a Hegel passando por Leibniz, tenha sido o de confundir o conceito da diferença com uma diferença simplesmente conceitual, contentando-se com inscrever a diferença no conceito em geral. Na realidade, enquanto se inscreve a diferença no conceito em geral, não se tem nenhuma ideia singular da diferença, permanecendo-se apenas no elemento de uma diferença já mediatizada pela representação (Deleuze, 2006, p. 54).

Ao adentrarmos no debate educacional sob a perspectiva da filosofia da diferença, Sílvio Gallo (2008) afirma que a educação passa a ser percebida como um encontro entre singularidades – logo, trata-se de um encontro entre diferenças, entre diferentes, alteridades. É importante destacar que “x” só pode se diferir de “y” se ambos, “x” e “y”, tiverem em comum a mesma coisa pela qual se diferem. Nestes termos, uma escola só pode se diferenciar da outra porque ambas são escolas, em termos institucionais, pertencem ao mesmo gênero (o das instituições escolares) – ambas possuem docentes, alunos, uma pedagogia. Mas, diferente de Derrida, para Deleuze a diferença é um conceito, “a diferença ‘entre’ duas coisas é apenas empírica e as determinações correspondentes são extrínsecas”, sendo a diferença um “estado de determinação como distinção unilateral [...] devendo se dizer que ela é estabelecida ou que ela se estabelece”. Trata-se, pois, de “estabelecer a diferença”. (Deleuze, 2006, p. 36).

A partir disso se torna uma urgência desconstruir teleologias, metanarrativas, unidades, porque a repetição de pensamentos e práticas sem

dar espaço às diferenças impede o devir, a vontade de potência – ou seja, aquilo que nos afeta, nos move, que nos possibilita inventar, criar. É exatamente isso que nos instiga a colocar na berlinda o currículo e, portanto, a própria organização pedagógica escolar consubstanciada em um currículo-objeto com todos os seus a priori históricos – o que nos leva a produzir a crítica.

Desse modo, e por extensão, também merece nosso estranhamento as formas como são, paulatinamente, articulados discursos a favor de uma educação compulsória, que estaria a serviço da formação do *verdadeiro* sujeito, aquele que, pelas malhas escolares, conseguiria sua formação autônoma e crítica. Talvez devêssemos enxergar tais discursos e compreender seu caráter histórico e contingencial, numa dada sociedade, como a nossa, que institui a escola como aquela responsável pela transformação do indivíduo. A garantia e manutenção da escola não são colocadas sob suspeita. Trata-se de criar novos métodos, mais avantajados, “revolucionários”, mas ainda assim sob o jugo do Estado (Henning e Ferraro, 2022): uma luta por *mais* escola e menos por tensionar suas verdades.

Se por um lado a filosofia da diferença crítica essas construções aceitas e reverberadas como “verdades universais”, por outro a escola dita tradicional com todos os seus rituais, seguiu com suas práticas educativas hegemônicas, homogêneas e transmissivas, sem se importar com algum tipo de redenção dos sujeitos pela educação convertida em ato de criação – expressão de vontade de potência nietzschiano, do *conatus* spinoziano ou do devir deleuzo-guattariano (Nietzsche, 1988; Spinoza, 2007; Deleuze e Guattari, 2010).

Assim, fazemos também nossa a indagação de Ferreira e colaboradores (2019): existe lugar para a diferença na escola quando tudo que escapa ao Mesmo (Foucault, 2002) não é respeitada? Ainda, como esperar que isso venha a ocorrer para que a diferença possa dar vazão ao múltiplo em educação consubstanciando o projeto da diferença?

Considerando a organização pedagógica tradicional derivada das políticas públicas e seus documentos orientadores, é comum a organização de uma matriz curricular que define as diretrizes curriculares que pautam a atuação pedagógica. De alguma forma, há a produção desejante de um padrão relacionado aos modos de performatividade na esfera educacional voltado tanto para os docentes, quanto para os discentes e demais profissionais da educação como membros de equipes pedagógicas, por

exemplo. Assim, não há dúvida que o currículo se impõe como um dispositivo biopolítico (Pereira; Ferraro, 2011) e que por meio dele se exerce o governo das condutas.

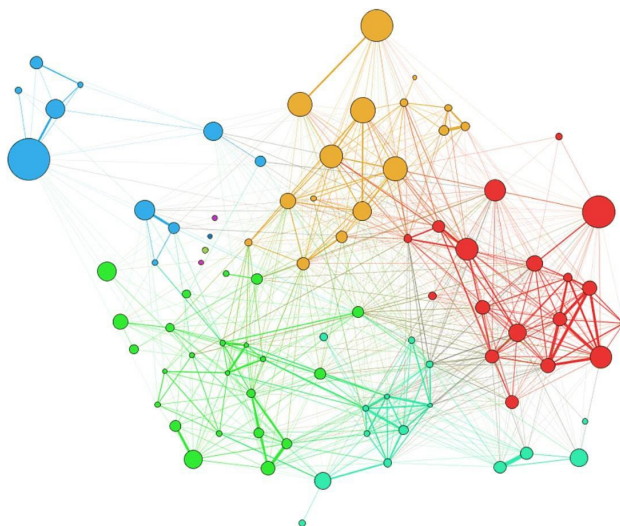
Da ideia das teorias do currículo à perspectiva dos discursos sobre o currículo, Tomaz Tadeu da Silva (Silva, 2016), nos faz pensar sobre a necessidade de irmos em busca de um conceito ou definição para o termo. Seria necessário defini-lo? Em uma perspectiva spinoziana, talvez, seríamos convidados a pensar em termos do que pode um currículo – indagação mais potente que a incessante procura por uma definição. Assim, também poderíamos pensar em outros termos: e se ao invés de definir o currículo, pensássemos em agenciamentos de curriculares? Clermont Gauthier (2002) nos convida a pensarmos o currículo não como uma coisa ou um objeto, mas como um gênero que incluiria uma série de espécies de currículos – outra potente alternativa que abre passagem às multiplicidades no interior da educação.

É importante a compreensão de que os agenciamentos os quais nos referimos – principalmente a partir de Deleuze e Guattari (2010) – são os arranjos, conexões, relações, maquinações. O currículo, assim, se assume como rizoma. Estrutura caótica, complexa, repleta desses agenciamentos, ao contrário da matriz curricular convencional – tradicional –, segmentada a partir de suas “caixinhas”, seus espaços limitados e limitantes; seus imperativos que atuam como operadores de castrações e recalcimentos – um currículo-máquina-neurótica a serviço de um desígnio-civilizatório-capitalista.

Assim, o rizoma – e, portanto, o currículo-rizoma como o currículo da diferença – em oposição ao currículo-máquina-neurótica, não pára de conectar-se, agenciar-se, mover-se, fugir do que o enquadra, limita. Logo, para a filosofia da diferença há infinitos currículos tanto quantas forem as possibilidades de agenciamento que também são infinitas, da ordem n-1.

Um agenciamento é isso. Não apenas a reunião ou o ajuntamento de corpos, mas o que acontece aos corpos quando eles se reúnem ou se juntam, sempre sob o ponto de vista de seu movimento e de seus mútuos afetos. Não se trata apenas de uma questão de soma, mas de encontro ou de composição. Não apenas a simples justaposição assinalada pela conjunção "e", mas a complexa combinação implicada pela partícula "com". "Isto e aquilo" é bom, mas "isto com aquilo" é ainda melhor (Silva, 2002b, p. 56).

Figura 1: Organização em rede rizomática.



Fonte: Januário e colaboradores (2021).

Segundo Gauthier (2002), o currículo está cheio de devires potenciais, assim como um corpo que não deve ser observado em sua fixidez, mas como algo que pode assumir diferentes modos de existência. Dessa forma, ao tentar formatar os programas escolares e seu desenvolvimento, limita o currículo, esboçando os contornos de uma nova disciplina, a “teoria do currículo”. E o currículo é, assim, uma máquina em sua capacidade de agenciar sujeitos e coisas em um plano de imanência onde se (re)produzem uma multiplicidade infinita de (des)acomplamentos.

Observamos o currículo em sua perspectiva maquínica:

[...] porque nele estão agenciados uma série de elementos relacionados à seleção e distribuição de conteúdos, metodologia, avaliação, logística escolar, mas também há elementos desejanter relacionados à subjetivação; como, por exemplo, que tipo de sujeito quero produzir? Que tipo de cidadão quero formar? O currículo é uma máquina-desejante porque agencia saberes e poderes em prol de um desejo formativo (Ferraro, 2023).

Deste modo, o currículo como uma máquina-desejante impregnada

pela imanência em seus devires se produz como pura potência. Sua produção é uma produção em aberto. Criação em ato! Em um currículo-rizoma se deve aprender a perceber não apenas a existência, mas as implicações dos processos de (des)territorializações que permitem aos sujeitos envolvidos no processo educacional dar vazão à produção desejante, fazendo assim, as subjetividades desembocarem na multiplicidade real de um corpo às avessas, um corpo sem órgãos (CsO) – subjacente a uma realidade mais profunda de um todo bem formado, organizado, construído de partes inteiramente funcionais; é o corpo sujeito ao desejo, à serviço do desejo; mas do como potência, como vontade de devir, e não ao servo de um desejo como falta que enseja a produção de um recalçamento, que se apresenta como produto deste (Deleuze; Guattari, 2010; Resende, 2008).

O CsO é o avesso da rostidade, é o avesso das codificações, das estratificações. Ele quer ser liberado de quaisquer enquadramentos e modos de captura que impedem ou limitam nossas performances ou intentam fazê-lo em relação às nossas performances. O CsO é a oposição à angústia da castração, à neurose como sinônimo de saúde normalidade psíquica; sendo contrário às formas de vida e de expressão de vida excessivamente contidas, demasiadamente limitadas, sem intensidade ou potência.

Para Deleuze e Guattari, CsO permite que possamos nos abrir aos fluxos, ao devir, às intensidades, à experimentação de nós mesmos. Enquanto a psicanálise enxerga o desejo como falta, na esquizoanálise o desejo é produção, e o inconsciente é uma grande usina dessa produção (Deleuze e Guattari, 2010). Nas escolas em que se atenua o peso de um currículo-máquina-neurótica (afinal, é sempre difícil sair do sistema, da sedimentação de sua estrutura molar) isso poderia ser constituído por meio de um currículo-rizoma a partir de cada aluno; considerando seus diferentes ritmos, suas múltiplas e diversas aprendizagens, interesses, emoções, sentimentos, desejos: o que o estudante percebe daquilo que falo? O que ele se interessa em saber a partir disso? O que ele se motiva em saber? O que, como, quando e onde ele propõe o seu aprendizado sobre aquilo que surgiu como efeito de sua motivação?

Nestes termos, o paradigma não diretivo pode ser uma linha de pensamento pedagógico potente para que os estudantes possam perceber sua posição na relação educativa. Nos interessa em abordar o não diretivo na perspectiva do acontecimento, e não no âmbito do senso comum onde as palavras de ordem são “professor facilitador”, protagonismo estudantil” ou “flexibilidade curricular”. O não diretivo presente no jogo das

cartografias possíveis em diferentes espaços escolares, dentre os quais se insere também a sala de aula. Afinal, o que são as linhas do rizoma senão o tracejar das linhas de um mapa?

O mapa não reproduz um inconsciente fechado sobre ele mesmo, ele o constrói. Ele contribui para a conexão dos campos, para o desbloqueio dos corpos sem órgãos, para sua abertura máxima sobre um plano de consistência. Ele faz parte do rizoma. 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 e Guattari, 1995, p. 22).

Em que pese este ensaio não tenha nenhuma pretensão prescritiva – ao não apresentar “a” solução em torno de um “como fazer” de um currículo, rizoma – o debate aporta, em alguma medida, elementos para uma mudança de mirada em face às relações pedagógicas, principalmente didático-metodológicas. Deste modo, em boa hora, reabilitamos Suely Rolnik (2016) em sua afirmação de que “o cartógrafo é um antropófago”. A autora amplia:

Para os geógrafos, a cartografia – diferentemente do mapa, representação de um todo estático – é um desenho que acompanha e se faz ao mesmo tempo que os movimentos de transformação da paisagem. Paisagens psicossociais também são cartografáveis. A cartografia, nesse caso, acompanha e se faz ao mesmo tempo que o desmanchamento de certos mundos – sua perda de sentido – e a formação de outros mundos que se criam para expressar afetos contemporâneos, em relação aos quais os universos vigentes tornaram-se obsoletos. Sendo tarefa do cartógrafo dar língua para afetos que pedem passagem, dele se espera basicamente que esteja mergulhado nas intensidades de seu tempo e que, atento às linguagens que encontra, devore as que lhe parecerem elementos possíveis para a composição das cartografias que se fazem necessárias. O cartógrafo é antes de tudo um antropófago (Rolnik, 1989, p. 23).

De uma rede de relações que vai se complexificando a partir dos próprios estudantes em (inter)ação, educadores interessados em tomar o currículo não como objeto, mas como acontecimento – em termos de

agenciamentos curriculares – abrem espaço para a imanência contribuindo para a atribuição de sentidos à experiências que são únicas, da ordem do singular; capaz de criar novos/outros mundos a partir de novas/outras relações.

Logo, o não diretivo aqui é o que acontece como algo da ordem do singular, de acordo com a definição de Paul Veyne (2008) – que adiciona a dimensão do irrepetível – e mais: o que acontece, o que não se repete, o que transpassa e transforma os estudantes; logo, há algo que toca a subjetividade e que conduz a uma dimensão da experiência (Larrosa, 2002; 2011) e, também, da afetividade, pois trata-se de agenciamentos que conduzem a ultrapassagens de si. O educar-se como o processo de tornar-se diferente, mais por uma condição de autogoverno, do que pelo governo de um outro.

Trata-se, então, de colocar em xeque aquilo que há de excessivamente teleológico em termos de objetivos educacionais. Dá-se vazão mais ao pensamento e ao novo como dimensão que introduz e menos à imaginação com suas formas consolidadas de representação. Quando Silva (2002, p.49) afirma que “o ensinar está demasiadamente comprometido com a representação”, somos levados a pensar, enquanto profissionais da educação, em toda a estrutura física, política e didático-epistemológica, dos conceitos puros (!?) aos quais a tradição metafísica essencialista nos fez apegar.

O currículo-máquina-neurótica segue sua apreciação institucional, molar, instituído por e instituinte de capturas. Um currículo repleto de afetos que nos entristecem, nos escravizam (Spinoza, 2007). É preciso que seja outra coisa, se se quer, de fato desneurotizar a escola: um currículo-rizoma é uma (re)composição, uma bricolagem no melhor dos termos deleuzo-guattarianos (Deleuze e Guattari, 1995). Um currículo capaz de interrogar a normatividade vigente, rizomático-não-teleológico sem fim nem começo – apenas um acontecimento no mundo que se produz na relação entre as partes que o instituem, que desejam juntas, agenciadas traçar mais linhas possíveis complexificando-o, derivando-o, fugindo, retornando. O currículo como uma cartografia que permite a navegação da tripulação que aproveita as belezas da viagem, não de uma cela que aprisiona alunos, professores, e a comunidade ao redor em ato perverso que desmente a realidade ao seu redor como se ele próprio fosse “a” realidade, carregando “as” verdades.

Aprender é um ato de criação, no melhor movimento do artista –

uma *artistagem* que faz da educação um empreendimento ético-estético, nas palavras de Sandra Corazza (2006). Implica pensar o que nunca foi pensado, um pensamento sem imagem (Deleuze e Guattari, 2004). Logo, não há que se falar em aprendizagem a partir de formas de representação pré-existentes que, de antemão, definem modelos, formas de imaginar (não de pensar) uma realidade. Não se trata de uma aprendizagem genuína, de um pensamento que produz o novo, mas de representações que servem como moldes de produção de grades de inteligibilidade analítica que carregam consigo toda a sua teleologia.

E neste ponto, recuperamos a crítica foucaultiana e deleuzo-guattariana – como bons representantes da linhagem nietzschiana – ao Platonismo. A escola contemporânea que persiste moderna não está permitindo a criação, mas reprodução, pois aceitamos a lógica de vivermos neste mundo sensível onde tudo é cópia. Privilegia-se a imaginação e não o pensamento – o pensamento sem imagem (Deleuze, 2006) – como o grande gerador das potências da criação.

Pensar é romper com a lógica da representação, com a lógica da caverna e das sombras na parede, tal qual Platão descreveu (Platão, 2012). Significa investir em uma empreitada de pensar o próprio pensamento enquanto pensa, um pensamento sem imagem que não sabe o resultado de um agenciamento inesperado. O currículo-rizoma como agenciamento curricular prova, nesse sentido, que é também um investimento não (ou anti) dogmático em termos epistêmico-metodológicos.

Assim, talvez pudéssemos compreender a importância das pedagogias não diretas se tomadas no sentido de sua adjetivação – da problematização do que vem a ser o não diretivo tal qual estamos tentando emplacar nestas linhas: jogar luzes sobre estas pedagogias, mas mantendo delas certo distanciamento, tomando-as para longe de seu entendimento senso comum, mas em uma perspectiva acontecimental, pensando-as também como alternativa a uma escolarização enraizada na identidade e não na diferença. Ou como alternativa à educação moderna que faz uma ode à mesmidade e descarta a outridade, podendo expandir a ideia do não diretivo a partir destes conceitos pensados por Lockmann (2020).

Sobre isso, é importante ressaltar que a identidade, a mesmidade, sempre foi valorizada. O ser humano parece gostar do estável, de que as coisas mudem tão pouco. Isso vale para coisas e para pessoas, pois é mais fácil, cômodo, lidar quando ignoramos as diferenças e mudanças (Silva, 2017). No entanto, a diferença se dá também – e sobremaneira – na

repetição como nos alerta Deleuze (2006). Assim, mesmo fenômenos repetidos nunca são exatamente iguais. É nesse sentido que a diferença se assume mais potente do que a repetição, porque, ao fim, é sempre ela que permanece.

Desneurotizar a Escola: uma possível tarefa

Por fim, como as escolas adeptas das pedagogias não diretivas, ou seja, como escolas que preconizam uma pedagogia do acontecimento como uma esquizoanálise do currículo na perspectiva de Gauthier (2002) se convertem em ambientes educacionais em que, de fato, possa ser visualizado um currículo-rizoma? Como é possível tal libertação de um currículo-máquina-neurótica?

Essas indagações nada mais são do que um convite a uma contínua e necessária reflexão sobre as práticas pedagógicas recorrentes no cotidiano escolar. Práticas que funcionam a partir de linhas de segmentaridade duras, aprisionando alunos e professores, codificando suas performances e afetos em nome de uma proposta civilizatória ditada não se sabe bem por quem, mas que se encontra engendrada por uma racionalidade capitalística como elemento fundante de suas formas de subjetivação ao lançar-se sobre sua organização não apenas macro, mas micropolítica (Guattari e Rolnik, 2006). Trata-se da captura do desejo que faz das escolas esse lugar de preparação para o mercado e a extensão do desejo como falta e da incompletude dos sujeitos que buscam sempre mais competências, habilidades, qualificações, destrezas e sempre menos humanidade: eis o *Homo oeconomicus* (Foucault, 2008; Gadelha, 2009).

Logo, é preciso considerar os processos de ensino e aprendizagem em sua dimensão afetiva, de deslocamentos, o que inclui a possibilidade de professores e estudantes ultrapassarem a si mesmo nos agenciamentos que estabelecem. Trata-se da livre experimentação que conduz a experienciação de si. Experimentar afetos positivos e negativos, investir em possibilidades de sua (re)conversão. Também é disso que trata a educação não diretiva em sua perspectiva acontecimental e rizomática. É nesse sentido que o professor também se torna ativo no agenciamento com os alunos.

Desneurotizar a escola significa liberá-la das amarras curriculares e, por extensão, suas personagens. Significa fazer seus atores entenderem que há uma infinidade de currículos, porque há uma infinidade de

atravessamentos e agenciamentos curriculares. Não se trata de buscar em uma matriz curricular a perfeição em uma dada época: não há “o” currículo, que ensinaria o debate sobre um currículo certo ou errado. Tampouco um mesmo currículo poderia satisfazer a todos quando há desejos múltiplos, inconscientes mútuos que não param de desejar, tendo em vista a multiplicidade dos sujeitos.

É exatamente nesse sentido que a filosofia da diferença foi convocada. Para que se possa compreender cada um a partir de sua singularidade. Singularidade também em um sentido deleuziano da particularidade, mas da resistência de ser quem sem é em sua unicidade, em sua irrepetibilidade. Desneurotizar a escola, significa o afastamento das práticas e das armadilhas da identidade do currículo-máquina-neurótica que mais do que um primeiro passo para a inclusão, nos permite compreender a amplitude dos processos na perspectiva da in/exclusão (Veiga-Neto; Lopes, 2011) – não apenas porque devo incluir, mas, antes, porque estava excluído, a partir de que normatividade artificial determinada prática, comportamento, postura, gesto eram castradas ou até mesmo subjetividade era interrompida enquanto modo possível de expressão (modo de vida/modo de existência).

No entanto, a resposta à questão “seriam as escolas constituídas a partir de um currículo-rizoma plenamente livres?” ainda é não. Sempre será não, enquanto houver um sistema educacional que nos governe. Em que pese isto seja uma realidade, a desneurotização é necessária, pois como tarefa de uma educação libertadora colocada em prol da multiplicidade, mitigaria uma série de questões relacionadas às potências da subjetividades docentes e discentes no que tange ao encorajamento de seus devires; ao respeito de seus próprios desejos.

Não se trata de uma educação libertadora nos moldes da Modernidade, com sua liberdade de esclarecimento ou de maioridade; a defesa por este tipo de educação versa no sentido foucaultiano do que entendemos por liberdade: “[...] sujeitos individuais ou coletivos que têm diante de si um campo de possibilidade onde diversas condutas, diversas reações e diversos modos de comportamento podem acontecer” (Foucault, 1995, p.244). Um campo de possibilidades sempre aberto e múltiplo, um exercício de elaboração de nós mesmos, de uma ultrapassagem possível: é dessa liberdade que falamos.

Tornar-se quem se é, diria Nietzsche. Ou, talvez, múltiplas e incontáveis vezes, transformar-se pela educação para chegar sempre – e

sempre como efeito – o mais próximo disso: sendo sempre diferente na – e pela – diferença; dando vazão aos afetos em cada metodologia escolhida ou repensada; em cada plano de aula que for (re)feito para ser executado, considerando distintas e múltiplas realidades, bem como possibilidades de aprendizagens criadas sempre por novos/outros – e sempre mais – agenciamentos curriculares.

Referências

CORAZZA, S. M. **Artistagens: filosofia da diferença e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

DELEUZE, G. **¿Que és un dispositivo?** In: Michel Foucault, filósofo. Barcelona: Gedisa, 1990, pp. 155-161. Tradução de Wanderson Flor do Nascimento. Disponível em <http://bit.ly/3rkqH3E>. Acesso em 25 abr. 2023.

DELEUZE, G. **Diferença e Repetição**. 2a ed., Rio de Janeiro: Graal, 2006.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. v.1, São Paulo: 34, 1995.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. v.3. Rio de Janeiro: Editora 34, 2004.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia**. São Paulo: editora 34, 2010.

DERRIDA, J. **Gramatologia**. São Paulo: Perspectiva, 1972.

FOUCAULT, M. **Segurança, território e população**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, M. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas**. 8 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

FOUCAULT, M. O Sujeito e o Poder. Apêndice da 2ª edição. Michel Foucault entrevistado por Hubert L. Dreyfus e Paul Rabinow. In: DREYFUS, Hubert e RABINOW, Paul. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 1995. (p. 273-295).

FERRARO, J. L. *Aula do dia 03/04*. Fórum de discussão sobre a disciplina

Currículo e Diferença: experiência e formação docente. Moodle PUCRS. Disponível em: <https://moodle.pucrs.br/mod/forum/discuss.php?d=662060> Acesso em 28 abr. 2023.

FERREIRA, D. C. B. et al. A aprendizagem na perspectiva da Filosofia da Diferença e suas implicações para as práticas pedagógicas. In: ANAIS DO IV CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2019, Catalão. **Anais eletrônicos**. Campinas, Galoá, 2019. Disponível em:

<https://proceedings.science/conaed-2019/trabalhos/a-aprendizagem-na-perspectiva-da-filosofia-da-diferenca-e-suas-implicacoes-para?lang=pt-br>. Acesso em: 06 Maio. 2023.

GADELHA, S. Governamentalidade neoliberal, teoria do capital humano e empreendedorismo. **Educação e realidade**, v. 34, n. 02, p. 171-186, 2009.

GADELHA, S. Desempenho, gestão, visibilidade e tecnologias como vetores estratégicos de regulação e controle de condutas na contemporaneidade. **Educar em Revista**, v. 33, n. 66, p. 113-139, 2017.

GALLO, S. Eu, o outro e tantos outros: educação, alteridade e filosofia da diferença. In: **Anais do II Congresso Internacional Cotidiano: Diálogos sobre Diálogos**. Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro. 2008. p. 1-16.

GAUTHIER, C. Esquizoanálise do currículo. **Educação & Realidade**, v. 27, n. 2, 2002. Disponível em:

<https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/25924/15192> Acesso em: 10 set. 2023.

HENNING, P. C.; FERRARO, J. L. A relação Escola-Estado: provocações de Nietzsche e Foucault para pensarmos nossa atualidade. **Educação em Revista**, [S. l.], v. 38, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/22033>. Acesso em: 21 set. 2023.

JANUARIO, G.; LIMA, K. Da linearidade à rede rizomática: a organização de conteúdos no desenvolvimento curricular em matemática. **Acta Scientiae. Revista de Ensino de Ciências e Matemática**, v. 23, n. 8, p. 3-23, 2021.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista**

Brasileira de Educação, v. 19, n. 1, 2002.

LARROSA, J. Experiência e alteridade em educação. **Reflexão e Ação**, v. 19, n. 2, p. 04-27, 2011.

LOCKMANN, K. Governamentalidade neoliberal fascista e o direito à escolarização. **Praxis educativa**, v. 15, 2020. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/praxeduc/v15/1809-4309-praxeduc-15-e2015408.pdf> Acesso em 14 set. 2023.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986. Disponível em: https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/56629611/Resumo_-_Ensino_As_Abordagens_do_Processo_-_Maria_das_Gracas_Nicoletti_Mizukami-libre.pdf Acesso em 2 maio 2023.

MUNIZ, R. F. *et al.*, Tendências pedagógicas: da síntese conceitual à mediação da aprendizagem na pós-graduação. **Revista Docentes**, v. 5, n. 13, p. 74-83, 2020.

NIETZSCHE, F. **Vontade de potência**. Rio de Janeiro: Ed. Ediouro, 1988.

PEREIRA, M. V.; FERRARO, J. L. Currículo e práticas de controle: o caso da gripe H1N1. **Currículo sem Fronteiras**, v. 11, n. 2, p. 134-146, 2011, 134-146. Disponível em: https://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/8723/2/Curriculo_e_Praticas_de_Controlo_o_caso_da_gripe_H1N1.pdf Acesso em: 10 set. 2023.

PLATÃO. **A República**: livro VII. 3 ed. São Paulo: Martin Claret, 2012.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. Educarse en la era digital: Adelanto del nuevo libro de Ángel Pérez Gómez. **Sinéctica**, n. 40, p. 01-26, 2013. Disponível em:

https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2013000100009 Acesso em: 16 maio 2023.

RESENDE, C. A escrita de um corpo sem órgãos. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 20, n. 1, p. 65-75, jan. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/fractal/a/SscLsWpBKRYzRPQLZq3mMNQ/?la>

ng=pt#ModalHowcite Acesso em: 28 abr. 2023.

ROLNIK, Suely. **Cartografia Sentimental: transformações contemporâneas do desejo**. Porto Alegre: Sulina, Editora da UFRGS, 2016.

ROLNIK, S.; GUATTARI, F. **Micropolítica: cartografias do desejo**. Buenos Aires: Tinta Limón, 2006.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 33.^a ed. revisada. Campinas: Autores Associados, 2000.

SCHULTZ, T. W. Capital formation by education. **Journal of political economy**, v. 68, n. 6, p. 571-583, 1960.

SCHULTZ, T. W. Investment in human capital. **The American economic review**, v. 51, n. 1, p. 1-17, 1961.

SCHULTZ, T. W. **The Economic Value of Education**. New York: Columbia University Press, 1963.

SILVA, T. T. Identidade e diferença: impertinências. **Educação & Sociedade**, v. 23, n.79, p. 65-66, ago. 2002a.

SILVA, T. T. A arte do encontro e da composição: Spinoza+ Currículo+ Deleuze. **Educação & Realidade**, v. 27, n. 2, 2002b.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Autêntica, 2016.

SILVA, F. L. DELEUZE: Filosofia da Diferença. YouTube, 2017. Publicado pelo canal Casa do Saber. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6Her0PEsMao>. Acesso em 27 abr. 2023.

SPINOZA, B. **Ética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

VEIGA-NETO, A.; LOPES, M. C. Inclusão, exclusão, in/exclusão. **verve. revista semestral autogestionária do Nu-Sol.**, n. 20, 2011.

VEIGA-NETO, A.; LOPES, M. C. Para pensar de outros modos a modernidade pedagógica. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 12, n. 1, p. 147-166, 2010. DOI:

10.20396/etd.v12i1.846. Disponível em:
<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/846>
Acesso em: 21 set. 2023.

VEYNE, P. M. **Como se escreve a história:** Foucault revoluciona a história. 4. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2008.

Recebimento em: 28/09/2023.

Aceite em: 12/11/2023.