

CURRÍCULO-MOVIMENTO: EXPERIMENTAÇÕES E CRIAÇÕES NO TERRITÓRIO DA PRÁTICA CURRICULAR¹

Marlucy Alves Paraíso

Resumo

Este trabalho entra no território do fazer curricular de três professoras para acompanhar os movimentos nele efetuados. Utiliza conceitos retirados das produções de G. Deleuze & F. Guattari, e procura cartografar as linhas de fuga pelas quais se pode experimentar e explorar um outro currículo. Esboça um mapa aberto do currículo-movimento e delinea tanto os elementos desse currículo que despotencializam os envolvidos no processo, como aqueles que possibilitam escapar ao currículo-forma e ao currículo-dominante. Desenvolve o argumento de que nos currículos praticados é possível ver metamorfoses, encontros e composições que formam currículos: militantes, guerreiros e agenciadores. O objetivo é mostrar aquilo que impede a criação no currículo e, principalmente, fazer aparecer aquilo que nos currículos praticados possibilitam multiplicar os fluxos; multiplicar aquilo que vaza.

Palavras-chave: currículo, professoras, filosofia da diferença.

CURRICULUM-MOVEMENT: EXPERIMENTS AND CREATION IN CURRICULUM DEVELOPMENT

Abstract

This study, whose field is curriculum development, accompanies three teachers and their movements regarding this issue. I use concepts that can be found in G. Deleuze & F. Guattari's productions and try to map the escape lines which allow teachers to experiment and explore another curriculum. This paper aims at drafting an open map of the curriculum-movement besides delimiting not only the elements that de-potentialize people involved in this process but also those elements that allow people to escape from a curriculum-form and a dominant curriculum. It also develops the idea that, in current curricula, we can observe metamorphosis, agreements, and compositions that form curricula: militants, warriors, and agents. The objective is to show what really prevents creation from being used in a curriculum, and mainly, to highlight what can be multiplied in the curricula, i. e., whatever leaks.

Key-words: curriculum, teachers, philosophy of difference.

¹ A pesquisa que subsidia este artigo contou com financiamento do "Programa de Auxílio à Pesquisa Recém-Doutor" do PRPq da UFMG e do CNPq.

O movimento, o fluxo e a diferença fazem escapar, deslizar, vazar e fugir no currículo *menor*² – aquele praticado por uma professora no cotidiano da escola – muito do que é planejado, previsto e sugerido nas políticas curriculares e educacionais, nas faculdades de educação, na formação docente, na pesquisa educacional, na mídia educativa, nas teorias curriculares... Isto porque “tudo vaza”, “tudo escapa³”. Os currículos também escapam ao já pensado; metamorfoseam-se e reapa-recem de outro modo no currículo de uma professora que experimenta, degusta, devém, vive. No movimento e na diferença, um currículo faz composições inesperadas e agenciamentos imprevistos; faz rizoma⁴ no heterogêneo da escola.

O movimento é experimental. Não possui começo nem fim (Deleuze e Grattari, 1995 e 1997). Sua origem e seu destino são inexistentes. O movimento é incansável e interminável. Não é forma; mas linhas. Pensar em movimento é pensar em *diferença em si*; é pensar em devir. “Um devir não é um nem dois, nem relação de dois, mas entre dois, fronteira ou linha de fuga, de queda, perpendicular a dois” (Deleuze e Grattari, 1997, p.91). Mapear um currículo em movimento é, então, registrar aquilo que está em vias de tornar-se; circunscrever um dos *arranjos* possíveis; eleger um sentido na multiplicidade existente.

Mas é importante lembrar que a presença de um currículo-movimento não está dada. Sua presença se faz como criação. É preciso estar atento, à espreita da inspiração e do contágio. É preciso estar aberto e deixar-se afetar⁵ pelo novo, pelos efeitos dos bons encontros: todos aqueles que nos potencializam.

Um currículo é sempre conectável e modificável. Tem múltiplas entradas e saídas. Este trabalho entra no território do fazer

² Galo (2002), inspirado em Deleuze que pensa uma “literatura menor”, pergunta: “por que não pensamos numa educação menor? Para além de uma educação maior (aquelas das políticas, dos ministérios e secretarias), a educação menor é feita na sala de aula, no cotidiano de professores e alunos. Gauthier (2002) também fala da importância do “uso menor da pedagogia”, que “não pode outra coisa que não questionar, às vezes até mesmo à sua revelia” (p.152), a pedagogia maior.

³ Em uma comparação do seu trabalho com o de Foucault, Deleuze disse: “O problema, para a sociedade, é o de parar de vazar. Michel [Foucault] se admirava de que, apesar de todos os poderes, de toda a dissimulação e hipocrisia desses poderes, nós ainda conseguimos resistir. Eu, ao contrário, admiro-me de que, ainda que tudo vaze, o governo consiga tapar o vazamento” (Deleuze, 2002, p.74 citado por Jódar e Gómez, 2002, p.32).

⁴ Rizoma, para Deleuze e Guattari (1995), “é feito somente de linhas: linhas de segmentaridade, de estratificação, como dimensões, mas também linha de fuga ou de desterritorialização como dimensão máxima segundo a qual, em seguindo-a, a multiplicidade se metamorfoseia, mudando de natureza” (p.32).

⁵ Para Deleuze e Guattari (1997), o afecto é “a efetuação de uma potência de malilha” (p. 21).

curricular de três professoras alfabetizadoras⁶ pela entrada da *diferença*, para acompanhar os movimentos curriculares efetuados nos espaços observados. Ele procura marcar trajetões e registrar conexões e composições ali propiciadas.

Inspirada nos trabalhos de Deleuze e Deleuze & Guattari, este artigo procura cartografar, no território do fazer curricular, os movimentos e as linhas de fuga pelas quais se pode experimentar e explorar um outro currículo. Para isso, adotei os seguintes procedimentos: primeiro fui no território escolhido, o da prática curricular de três professoras alfabetizadoras, de três escolas de Belo Horizonte de redes diferentes, e lá observei atentamente, registrando aquilo que é experimentado e vivenciado. Fiz duas perguntas para montar o mapa aberto dessas práticas curriculares: 1) De que esse currículo se compõe? 2) De que *afectos* é capaz?⁷. Direcionada por essas questões e seguindo o curso das energias por meio daquilo que cresceu pelo meio, pude ver as possibilidades de um currículo.

Em seguida, procurei ouvir as professoras juntas falando do que fazem, das escolhas, dos seus encontros com toda sorte de coisas, daquilo que as fazem experimentar e construir um currículo⁸. Segui assim as linhas inicialmente esboçadas para que pudesse acompanhar a direção dos traçados efetuados nos currículos analisados. Procurei ficar sempre atenta tanto aos encontros realizados naqueles territórios que aumentam a potência de agir dos envolvidos no processo como àquilo que paralisa, que impede a criação e o movimento.

Tudo parecia, então, muito misturado. Práticas que se diziam “tradicionais” faziam tentativas claras de experimentar caminhos curriculares bem diferentes daqueles usuais nas classificações que as pesquisas educacionais fazem do que seja um currículo ou uma prática tradicional. Ao mesmo tempo, vi práticas que se diziam “plurais” ficarem angustiadas ao vivenciar experiências que possibilitam a problematização dessas mesmas práticas. Além disso, foi possível ver o questionamento permanente feito sobre a própria prática e o dar-se à causa de fazer rizomas na educação.

⁶ Uma professora trabalha em uma escola na rede municipal de Belo Horizonte, outra da rede estadual de Minas Gerais localizada em Belo Horizonte e outra em uma escola da rede particular, também localizada em Belo Horizonte.

⁷ Para se fazer uma cartografia, conforme sugerem Deleuze e Guattari (1997), é necessário analisar “a longitude e a latitude” (p.42). A *longitude* “está relacionada às partes do corpo” (ibidem): de que esse corpo se compõe? Já a *latitude* refere-se ao “grau de potência de um corpo” (Deleuze e Guattari, 1997, p.42): quais são os *afectos* desse corpo?

⁸ Isso foi feito por meio de encontros coletivos mensais realizados com as professoras participantes da pesquisa.

Busquei, então, as linhas traçadas nesses currículos que, mesmo estando no território da prática curricular, pareciam-me muito afastadas entre si. Tudo aquilo que foi criado no *espaço-entre* esses extremos, no *meio*, interessaram-me para pensar o currículo-movimento que é, também, currículo da diferença, do devir, do rizoma, da composição...

Esboço aqui, então, um mapa aberto do currículo-movimento, delineando os elementos que possibilitam escapar ao currículo-forma. O objetivo é fazer aparecer aquilo que nos currículos praticados possibilitam multiplicar aquilo que vaza. O currículo-movimento é, por isso, concebido aqui como novas formas de sentir, pensar, experimentar e fazer a educação. Argumento que, em um currículo-movimento, é possível ver metamorfoses, encontros e junções que escapam ao currículo maior e formam currículos-militantes-agenciadores. No que segue, mostro a potencialidade de um currículo-movimento. Antes, no entanto, um desvio para falar da diferença, que serve de mote para pensar o currículo-movimento.

A diferença para pensar o currículo-movimento

“Os conceitos devem intervir, com uma zona de presença, para resolver uma situação local. Modificam-se com os problemas. (...) Devem ter uma coerência entre si, mas tal coerência não deve vir deles. Devem receber sua coerência de outro lugar” (Deleuze, 1988, p.17).

O pensamento da diferença está imerso em discussões filosóficas. Autores como Nietzsche, Derrida e Deleuze, cada um a seu modo, se opõem ao pensamento da identidade para pensar *diferencialmente a diferença*. Para o pensamento da diferença, a cultura ocidental é fundamentalmente metafísica, porque busca, de forma permanente, a proximidade pura da presença, do ser, da verdade, daquilo que é denominado realidade última. Olha para a variedade de coisas existentes procurando encontrar a essência, a unidade, aquilo que as identifica.

A filosofia da diferença, em vez disso, é um pensamento não-identitário. Em vez do uno, do todo, da origem, valoriza a multiplicidade, a diferenciação, a variação, a repetição, a improvisação. Em vez do ensinar, prefere o aprender⁹. Em vez da identidade, que tenta reduzir

⁹ Para Deleuze (1988), “Aprender é constituir este espaço do encontro com signos, espaço em que os pontos relevantes se retomam uns nos outros e em que a repetição se forma ao mesmo tempo em que se disfarça” (p.54).

a diversidade a um elemento comum, prefere a diferença e o *acontecimento*.

Se na metafísica o pensamento é controlado, e a diferença e a diversidade são inaceitáveis (a metafísica explica e reduz a diferença para eliminá-la, para igualar as coisas), no pensamento da diferença é valorizada a *repetição*, a improvisação, a singularidade, a criação, a diferenciação, o acontecimento. A diferença, no entanto, tem sentidos diferentes em diferentes autores do pensamento da diferença. Interessa-me aqui o sentido atribuído à diferença por Deleuze. É do meu encontro com ele e com sua maneira de nomear a diferença que faço um plano de orientação para a discussão de um currículo-movimento na escola.

Deleuze (1998) exalta e reivindica a *diferença* e a *repetição*. No plano da diferença e da repetição, constrói sua filosofia e inventa conceitos. Toda a discussão que faz sobre diferença e repetição desloca completamente os sentidos a elas comumente atribuídos, já que, em vez de buscar o comum sob a diferença, pensa “diferencialmente a diferença”. A diferença pensada não como uma característica relativamente geral a serviço da generalidade do conceito mas, sim, como puro acontecimento. Ao mesmo tempo, a repetição é pensada não como o monótono enfileiramento do idêntico mas, sim, como variação, improvisação, diferenciação, isto é, “diferença deslocada” (Deleuze, 1988).

A repetição, assim compreendida, é o que vem primeiro; é a força que faz a criação. Repetição não é generalidade; não é “o procedimento de reunião das coisas supostamente semelhantes sob o mesmo conceito” (Deleuze, 1988, p.21) ou coisas supostamente semelhantes sob uma mesma lei. A repetição não tem qualquer ligação com constância e permanência. Se a troca é o critério da generalidade, o roubo e o dar são os critérios da repetição. E mais “a cabeça é o órgão das trocas, mas o coração é o órgão amoroso da repetição” (Ibidem, p.22).

A repetição é comportar-se em relação a algo que não tem semelhante ou equivalente. A repetição tem ligação com a produção da singularidade. A repetição “é transgressão”. Põe a lei em questão. Pertence ao humor. Manifesta sempre “uma singularidade contra os particulares submetidos à lei” e “um universal contra as generalidades que fazem a lei”. A repetição é a condição mesma da vida. É crucial para a própria criação. É a condição da diferença. A repetição é, em síntese, aquilo que faz agir a diferença; é o motor da diferença.

A diferença em Deleuze não é da ordem da representação; não é um produto; não é resultado; não se refere ao diferente; não é relação; não é predicativa nem propositiva. A diferença nunca é diferença entre dois indivíduos. O diferente é irrelevante para a diferença. Contra a diferença entre coisas ou entes determinados, Deleuze afirma “a

diferença em si, a diferença interna à própria coisa, o diferenciar-se em si da coisa” (Deleuze, 1988, p.63).

A diferença, nessa perspectiva, é interior à Idéia, entendida como multiplicidade substantiva como um sistema de diferenças determinado por uma complexa articulação de *diferenças* e *diferenciações* (Deleuze, 1988). As *diferenças* acontecem em uma das metades da Idéia, no seu lado “distinto-obsuro”: distinto, devido a suas relações diferenciais e suas singularidades, e obsuro, porque esses elementos não estão ainda *atualizados*. Essa metade, em que operam *diferenças*, é também chamada *virtual*. Um virtual que possui plena realidade, já que a realidade do virtual é como a de uma tarefa a ser cumprida ou de um problema a ser resolvido. Já as *diferenciações* acontecem como linhas de um processo de *atualização*. Atualização que se faz por processo de diferença, divergência ou diferenciação. Rompe com a semelhança como processo e com a identidade como princípio. Entende o virtual como “real potencial” e não como conjunto de possibilidades. As linhas de *diferenciação*, nesse sentido, não são linhas de realização de certas possibilidades mas, sim, movimentos de criação fundados pela *diferença e repetição*.

A diferença é, então, o movimento que no meio da repetição se cria. A diferença se desenrola como movimento criador. Ela é devir; é movimento sem lei, é rizoma. Atua na zona do indeterminado e da interrogação. É experimental e dinâmica. Em síntese, a diferença difere, replica, afirma, compõe, cria, prolifera...

Registrar um currículo-movimento, que é também currículo da diferença, é acompanhar suas linhas e traçados, registrar sua potência, sua composição, seus movimentos de criação. E “criar, não é comunicar mas resistir” (Deleuze 1992, p. 179). Assim, um currículo-movimento traça linhas de fuga e vaza ao currículo maior. “Se não há obra que não indique uma saída para a vida, que não trace um caminho entre as pedras” (ibidem), então é possível pensar possibilidades em um currículo, registrar as linhas que possibilitam o escape ao currículo-forma, que produz diferença no heterogêneo da escola.

O que pode um currículo construído por professoras?

Quem acreditava no aprisionamento da diferença e na glória do currículo-forma fica admirado ao ver tudo escapar, a diferença proliferar e o currículo-movimento potencializado na sala de aula. Quem de nós (curriculistas) não se desanimou, entristeceu, diminuiu a potência de agir e considerou que o poder saíra vencedor quando, nos anos 90, contra tudo que pesquisávamos e escrevíamos, fomos informados de que o

Brasil teria um Currículo Nacional, seguido de Avaliação Nacional? Quem de nós não escreveu, ministrou aulas e discutiu “a impossibilidade” de um Currículo Nacional, o processo autoritário de sua elaboração, sua “imposição”, seu objetivo de controle? Aquela política parecia uma ação que governaria minuciosamente as ações das professoras nas escolas. Uma ação que, conforme sugeriu um pesquisador, pretendia colocar “os professores no rumo certo”¹⁰. O currículo e os docentes pareciam aprisionados pela *máquina de estado*. Parecia o fim do currículo-local, um calar da criação, uma vitória do poder.

Mas eis que a diferença prolifera ... Ficamos fortalecidos/as ao vermos e sentirmos que, de fato, tudo escapa. Do encontro com Deleuze, somos forçados a pensar diferente: pensar com a diferença. Afinal, não se pode “contentar com uma vida esgotada, nem com uma vida pessoal” (Deleuze 1992, p. 179). Ao pensar com a diferença, passamos a ver, sentir e viver a vida em sua proliferação... A diferença se desenrola como movimento criador. Ela é rizoma; é movimento sem lei. No meio do movimento da diferença, vemos um currículo movimentando-se, desterritorializando, fazendo composições, criando, militando.

Em um currículo-movimento, uma longa cadeia de agenciamentos pode ser registrada: crianças e professoras e propostas curriculares e música e eixos curriculares e teorias pedagógicas e militância e programas e planos e leitura e escrita e políticas educacionais e avaliações e planejamentos e objetivos e resultados e cobranças e discussões coletivas e grupos e emoções e desejos e sonhos e paixões e angústias e posicionamentos e lutas políticas e desorganizações e afectos e tristezas e alegrias... Agenciamentos que se metamorfoseiam criando currículos diferenciados. Encontros que formam traçados de diferentes tipos e que fazem experimentar na educação. São energias que, se por vezes paralisam, usam jargões das teorizações e das políticas curriculares; em outros momentos, movimentam-se a uma velocidade assustadora, e criam possibilidades onde tudo parecia paralisado.

Em um currículo cartografado, uma professora vive sua desorganização profunda e nem fica sabendo sobre as avaliações, quaisquer que sejam elas. Diz que só consulta o currículo oficial quando quer, quando sente que ali “pode ver algo que pode auxiliá-la” em uma ação. Entretanto, talvez ela não encontre mais nada nesses documentos que possa auxiliá-la, já que, em um ano de observação de sua prática e acompanhamento dos planejamentos coletivos de sua escola, nunca foi

¹⁰ Moreira (1996) afirma que “(...) a luta dessa vez vai ser dura. Livros didáticos, materiais instrucionais, ensino à distância, supervisão, avaliação das escolas etc buscarão colocar, ao longo do tempo, o professor no ‘caminho certo’ e torná-lo, afinal, ‘competente’ e produtivo” (p. 20).

vista fazendo uso desses materiais. A professora também nunca fez referência a esses materiais nos diferentes encontros coletivos com as outras professoras e a equipe da pesquisa. Ela diz trabalhar “com base na Escola Plural” (embora também nunca tenha sido vista consultando os documentos dessa proposta). Questionada sobre isso, ela diz ser desnecessário porque a Proposta “já está incorporada”.

Uma outra professora consulta os PCN porque avalia que o currículo oficial tem uma proposta muito semelhante à proposta da escola particular em que atua. Ela diz: “uso os PCN; mas faço outra coisa com eles”. E de fato, ao traçar as linhas do currículo que experimenta, ele em nada se parece com as disciplinas e os conteúdos propostos nos PCN para o primeiro ano do primeiro ciclo. Já em relação às avaliações oficiais, não há na sua escola preocupação com elas “porque a escola não participa dessas avaliações”. A professora diz, no entanto, que em algum momento, quando se aproxima o tempo das crianças saírem da escola em que atua, as professoras dedicam um tempo para ensiná-las a resolver exercícios de provas, com os quais não estão acostumadas.

Uma outra professora não recorre aos PCN porque trabalha com os livros didáticos. Mas, quando fala sobre as avaliações oficiais, diz do efeito positivo que uma delas (Sistema Municipal de Avaliação – SIMAV) teve na sua escola. As crianças se saíram bem nessa avaliação e a escola ficou em segundo lugar na classificação geral das escolas feitas pelo SIMAV. Ela produziu ânimo, orgulho e aumentou a potência de agir de muitos na Escola Estadual observada. Então, é possível perceber que uma avaliação oficial, que chamamos no campo pedagógico de “instrumento de controle”, também pode aumentar potências.

Em síntese, aprendi com essas professoras que, em um currículo, a diferença vaza; é ela que vem primeiro; ela é fluxo; é energia. Apesar de todas as tentativas dos poderes instituídos de tapar o vazamento, as professoras descartam aquilo que impede que a diferença prolifere. Retiram daquilo que lhes é oferecido o que aumenta sua potência de agir, como será mostrado ao discutir com mais detalhe o que pode um currículo-movimento. Antes, no entanto, um momento para dizer daquilo que, em um dos territórios mapeados, tem dificultado a criação e o movimento.

Devir-revolucionário de ontem; hoje, linhas de segmentos?

De fato, nada está garantido em uma docência. É preciso ficar à espreita permanentemente para fazer a diferença proliferar. Em um território curricular observado, em que parecem existir todas as

condições para se fazer mudanças e experimentar devires-minoritários, o que mais se vê são segmentos, certezas e fixidez. Assim – seguindo Deleuze – vejo que precisamos mesmo de um “plano de imanência” para nos virar, experimentar, agir, intervir e movimentar. Afinal, “ninguém sabe antecipadamente os afetos de que é capaz; é uma longa história de experimentação, uma demorada prudência (...) que implica a construção de um plano de imanência ou de consistência” (Deleuze, 2002a, p.130). Precisamos ficar à espreita e nunca nos acomodar porque o rizoma arborifica-se; o devir-revolucionário se torna, é; e, então, já não é mais devir, mas forma, estagnação, raiz.

Desse modo, um currículo observado – de uma escola da rede municipal de Belo Horizonte – me faz pensar que é preciso movimentar-nos permanentemente para fazer o currículo da diferença, o currículo-movimento. A proposta de escola alternativa de Belo Horizonte viveu um período de ação intelectual e política criativa e inovadora nos anos 90. Naqueles anos, foram feitas muitas rupturas com as pedagogias existentes até então: modificou-se a enturmação por nível de aprendizagem; mexeu-se com a seriação; interrogou-se o conhecimento valorizado no currículo; problematizou-se a falta de tempo coletivo na escola (criando tempo pago na escola para o trabalho coletivo); preocupou-se com a infância e a juventude sofridas e entristecidas; questionou-se o que se ensinava e deixava de ensinar; fizeram-se intervenções nos direitos docentes; mexeu-se nas relações de poder até então existentes e a docência encheu-se de força. Um período de renovação na prática docente que deu à docência um ânimo extraordinário.

Entretanto, passado o período de novidade e agitação, podemos dizer que a força do pensamento “plural” se esgotou e virou “singular”. A pluralidade virou ortodoxia, paralisou, acomodou-se. Um estado de “satisfação” que dificulta o novo, o possível, a diferença, a luta e a mudança. Uma vontade de permanecer no mesmo lugar; uma vontade de ser identificada com essa proposta; uma grande dificuldade em fazer o questionamento, problematizar, avaliar, movimentar. Em um território curricular observado, uma docente preocupa-se tanto em defender a proposta, em dizer que sua escola é plural (e não tradicional) que o currículo estratificou-se, criou raiz. Diagnósticos; frases emblemáticas; convicções. Teorias e percepções renovadoras e potentes de ontem continuam sendo ditas, hoje, no território observado, mas agora já sem o vigor, a força e a criatividade daquele momento.

Não se vê um plano de orientação na escola aberto para ser modificável e refeito a cada instante. O que vemos ali são memórias, lembranças do já dito, convicções, representações; como se

apenas isso bastasse. O “plural” tornou-se transcendental; tornou-se a verdade para a escola; mas agora já sem qualquer força de mobilização, invenção crítica ou movimentação. Ao observar as linhas estendidas por uma docente nesse território (outrora revolucionário), podemos vê-la sair de um seguimento duro a outro seguimento duro: antes enturmação das crianças por nível de aprendizagem; hoje enturmação por idade, com convicções do mesmo tipo das anteriores (crianças da mesma idade possuem os mesmos interesses, a mesma maturidade, as mesmas necessidades). Os projetos de trabalho, apresentados como uma pedagogia para questionar e problematizar o currículo disciplinar e para incorporar temas de interesse dos alunos, tornaram-se os mesmos para todos: “água”, “carneval”, “olimpíadas”... Os projetos só têm início: não possuem meio nem fim. Eles esgotam as forças e as vontades das crianças. O tempo coletivo pago é usado para os mais diferentes fins; menos para a interrogação, o questionamento, a problematização. Faltam desafios, críticas, criatividade...

São 19 crianças e uma docente naquele território. Poucos desafios, poucos *afectos*, pouca emoção, poucos questionamentos, pouco uso produtivo do tempo coletivo. Muito decalque, muito tempo gasto com correções individuais de tarefas, com atividades de colorir desenhos, com exercícios desestimulantes. Filmes são vistos, mas sem provocar sensações, emoções, questionamentos, militâncias ... Mais um filme é visto, em seguida, até que as crianças pareçam cansadas, desanimadas e dispersas. Os filmes, as tarefas, os exercícios nos cadernos e nos livros parecem sem gosto, sem alegria, sem emoção. E o mais desalentador é ver todos conformados, ajustados, paralisados.

A criação, diz-nos Deleuze, não nasce de uma reprodução, nem da imitação, mas de encontros e composições com o estranho, com o diferente. Quando o estranho vira familiar, o questionamento vira verdade, o problema vira resposta pronta e a dúvida vira certeza; então o movimento vira paralisia, o devir vira ser, o revolucionário vira coisa estabelecida. Aí, então, é preciso que algo desafie o que está estabelecido para as coisas movimentarem-se mais uma vez. É necessário que outros encontros sejam promovidos para desestabilizar as certezas. É preciso desterritorializar o que foi territorializado para vermos a docência potencializada para pensar, aprender, criar, intervir, viver, contagiar, revolucionar, apaixonar, mobilizar... Veja um exemplo desse movimento em um território que parece, à primeira vista, fechado, delimitado, cercado.

Militância-festiva:

“Basta que o ódio esteja suficientemente vivo para que dele se possa tirar alguma coisa, uma grande alegria, não de ambivalência, não a alegria de odiar, mas a alegria de querer destruir aquilo que mutila a vida” (Deleuze, 1998, p.33)

Um currículo-movimento, currículo da diferença, está em permanente militância. Mas não é uma militância odiosa-guerreira; trata-se de uma militância-festiva que faz um currículo-militante. Um currículo-militante provoca sensações, aumenta a potência de agir dos que se deixam afetar pelas ações desenvolvidas, provoca emoções... A emoção em mim provocada por uma professora da diferença (personagem-conceitual desta pesquisa) no currículo que constrói, é uma “emoção que dura”. É uma mulher que trabalha muito¹¹, é “batalhadora, persistente, insistente, sonhadora, emotiva¹²”. Encontra muitas dificuldades para trabalhar em bando, em matilha, porque sua Escola (que chama de tradicional) preza pelo decalque. Cada professora deve ficar na sua sala, com seus alunos, que devem estar todos “mais ou menos no mesmo nível de aprendizagem dos conteúdos escolares”.

Então, forçosamente, essa professora, que encontra muita dificuldade para trabalhar em bando, está numa solidão profunda e absoluta. Mas não é qualquer solidão; é uma solidão extraordinariamente povoada. Não povoada de sonhos ou de projetos, mas de atos, de coisas, de política e até de pessoas. É uma solidão múltipla, criativa. Do fundo dessa solidão, que por si só pode ser uma força, a professora da diferença pode também, quando consegue criar oportunidade, fazer com vários um trabalho de equipe, fazendo assim o currículo-militante. Afinal, mesmo fazendo desterritorializações consideradas diferentes demais naquele território, ela consegue traçar movimentos motivadores que inspiram outras colegas. Nesses movimentos, ora lentos e ora absolutamente velozes, a professora até passa a ser “referência” porque consegue emitir signos e *afecções* que envolvem *afectos* potencializadores.

¹¹ É professora e orientadora educacional e mãe e esposa... Trabalha dois turnos em duas escolas públicas estaduais que não têm tempo previsto para planejamentos, avaliações, estudos, discussões. Então precisa fazer tudo isso em casa, em outro tempo. Apenas nas reuniões pedagógicas, que ocorrem uma vez por mês, ela com as outras professoras têm oportunidade de pensar juntas em algumas atividades para a escola.

¹² Assim essa professora se caracteriza.

Ao montar as linhas constituidoras do currículo que inventa e cria; ao ouvi-la dizer sobre como faz, como se sente em relação ao aprender de seus/suas alunos/as; ao vê-la estendendo linhas de fuga onde muito está estratificado e formatado, experimentamos pacotes de sensações. No currículo que inventa, rompe com as certezas e escapa do currículo-dominante que põe forma e codifica o ensinar na sua escola. Do ódio que sente das injustiças sociais, dos poderes instituídos, do sofrimento que vê em algumas crianças, tira uma alegria de trabalhar para “transformar a formação social e política das crianças” destruindo, assim, aquilo que mutila a vida e que tapa o vazamento.

Consegue tratar de igual para igual qualquer um: sejam os poderes oficiais (como os PCNs, o Sistema Municipal de Avaliação – SIMAV –, as outras avaliações e os livros didáticos) ou organizacionais (Secretaria de Educação, a Direção e a Supervisão da escola) ou, então, as crianças, um pai de aluno, uma mãe, uma colega de trabalho, uma servente da escola, uma bolsista de iniciação científica, uma professora-pesquisadora da universidade, uma professora de outra escola que trabalha com outra proposta pedagógica, com outro método, com outro público... Tira de todos somente aquilo que aumenta sua potência, somente aquilo que, combinado com sua alegria, com sua força, com a disposição e a necessidade de suas crianças, conduz ao máximo a potência de agir daqueles que com ela experimentam o aprender. É claro que são muitas as forças e os encontros que reduzem a força de existir da professora e de seu bando. Mas ela não se deixa abater com esses encontros. Movimenta-se sem parar para tirar da vida as possibilidades, para experimentar uma outra educação e um outro currículo.

São trinta crianças em processo de alfabetização, no mesmo território, que fazem a professora movimentar-se sem parar, chegando a um estado de quase esgotamento das forças. Mas, nesse ponto do movimento, ela não se deixa abater, enche-se de forças para mover-se mais uma vez e fazer militância no currículo. E mais: mesmo com um território pequeno, mesmo impossibilitada de fazer outros arranjos na sala, ela não quer “abrir mão” de ninguém; quer o bando todo com ela. Ela diz que quer “somar”; nunca subtrair! Pena de quem ousa querer tirar alguém dali. É tentar fazer isso e o currículo-militante aparece em sua sala de aula: liga multiplicidades, faz conexões e composições e *desterritorializa* as regras e as leis do currículo-forma que fala em “enturmação por nível de aprendizagem”, “conteúdos a serem aprendidos”, “regras da escola a serem cumpridas”.

No currículo-militante, então, a professora entra num devir-criança e traça linhas de fuga, experimentando, assim, uma outra educação. Como minoria que é, e do fundo de sua solidão, metarmofoseia-se

em sala de aula, escapando, assim, ao controle social, às classificações da pesquisa educacional e ao currículo-forma. Conversa com as crianças (seus alunos e suas alunas) de uma maneira que não é a de uma psicóloga, nem de uma mãe, nem de uma outra criança. Vibra, emociona-se, comemora, aprende, sente e contagia: as crianças, as pesquisadoras, outras professoras, as estudantes de pedagogia... Do seu encontro com as crianças que acabam de aprender a ler, cria *afectos* e perceptos que aumentam a potência de agir de todos que vivenciaram a experiência: uma alegria contagiante que também se chama vida. O aprender de uma criança torna-se um *acontecimento*.

Mas a política e a militância são geradoras de instabilidades. É o que acontece quando o currículo-forma sustenta que “precisa remanejar alunos da sala” da professora que cria o currículo do problema. O currículo-forma defende que, “para a professora ensinar bem ela precisa de turmas homogêneas na aprendizagem da escrita e da leitura”. Trata-se aí de linhas segmentares de um currículo-dominante. Contudo, tirar uma criança daquele território curricular em que havia feito composições, conexões e contágios que aumentaram a potência de agir dos envolvidos no processo, em vez de produzir desânimo no bando, é capaz de gerar instabilidades no currículo-militante. Ele não paralisa; ao contrário, agencia forças e se potencializa em virtualidades. Como? Seguindo o caminho da linha de fuga (com certas precauções, é claro), experimentando devires, que desemboca sempre numa criação.

O devir-criança da professora manifesta-se no currículo-militante quando precisa encontrar saídas. Então, as crianças experimentam outros devires, fazem composições com a professora em seu devir-criança e iniciam um jogo: “o jogo do volta Ítalo”, por exemplo. Nesse jogo, *o conversar* com a nova professora do Ítalo é uma estratégia; *o bater nas carteiras* todos ao mesmo tempo é a música que escapa à codificação; o barulho de várias vozes juntas: “Ítalo! Ítalo! Ítalo...” é o som das minorias que “não param de ressuscitar e de resistir”.

O mais interessante é notar o que se passa nesse movimento. É exatamente ali, no *meio*, onde a diferença parece impossível, no choque com a perda, na emoção do signo emitido por outro e do encontro feito desse com outros signos, que nasce o currículo-militante. A professora e as crianças entram em um devir-criança e já não são mais as mesmas. Ao vivenciarem esse currículo, são convocados à desterritorialização. São convocados a experimentar e a explorar devires que fujam às formas normalizadas de ser professora, de ser mulher e de ser criança ou aluna/o. Ele expressa, assim, um currículo-movimento que, ao experimentar e explorar a linha de fuga do devir-criança, escapa das amarras e desterritorializa a forma curricular.

É puro agenciamento o encontro da professora, no currículo da diferença com as crianças. O devir-criança da professora mobiliza o novo no currículo. Isso injeta possibilidades na educação, fazendo assim o currículo-militante, que é o currículo do problema, o currículo do pensar, o currículo da diferença...

Agenciamento-musical:

Lá por outros lados da mesma cidade, em outro território (em uma escola particular), no mesmo horário, com um outro grupo, a música é geradora de linhas de fuga em um currículo. São 17 crianças de cinco anos de idade também em processo de alfabetização sob a coordenação de uma “maestra” (para usar uma palavra cara ao currículo-agenciamento) que chamo aqui de professora rizoma¹³. Nesse território muitos devires são vividos, cortes são experimentados e o ensino passa a ser o testemunho de encontros: encontros com instrumentos musicais variados, cantores, compositores, línguas diversificadas, orquestras, bandas, ritmos, sensações...

Não é somente a música que é vivenciada naquele território. Existem também experimentações com pinturas, com filmes, com histórias... Mas essa é uma outra linha de fuga do currículo-agenciamento que será geografado em outro momento. Quero aqui falar da música como geradora de fuga ao currículo-forma no currículo-agenciamento.

A professora-agenciamento, como mediadora e tradutora entre o mundo sócio-natural-cultural (as coisas do mundo) e os alunos, não é cúmplice da arborescência nem do silenciamento. Ela está sempre pronta para fugir, sentir, viver, experimentar. Mas um agenciamento é “não apenas a reunião de corpos, mas o que acontece aos corpos quando eles se reúnem e se juntam, sempre do ponto de vista de seu movimento e de seus mútuos afectos” (Tadeu e Corazza, 2003, p.72). Assim, mesmo quando está sozinha, a professora-agenciamento está povoada pelo social, é agenciada pelos filmes que vê, pelos livros que lê, pelos espetáculos a que assiste, pelas conversas que tem com a irmã que estuda artes, pelas músicas que ouve, pelos textos que lê na faculdade...

O currículo-agenciamento testemunha encontros de experimentadores com as coisas da vida. A música torna-se, então, geradora de sensações porque a professora experimenta e faz experimentar devires. Traz músicas, as mais variadas, e pede para as crianças prestarem “atenção nos instrumentos e nas sensações que a música desperta neles”.

¹³ Cunha (2002) Diz que da “rupturas das certezas, a professora – rizoma nasce” (p.157)

Independente da língua, a música que a professora experimenta e faz as crianças provarem provoca sensações. No currículo-agenciamento, a professora coloca, por exemplo, uma música em francês para as crianças ouvirem. Quando pergunta às crianças em qual língua achavam que a música estava sendo cantada, elas dizem as mais variadas línguas: inglês, chinês e marciana. Não importa a língua em que a música é cantada; isso não faz diferença para as crianças. Importa é que as crianças dançam, gostam, sentem, deixam-se contagiar e contagiam, aprendem. Dizem que escutaram a bateria, o violão e a guitarra. Falam que a música é alegre e que desperta vontade de dançar. Pedem para escutar outras músicas.

A professora entra, então, em devires e experimenta com as crianças muitos outros sons: Janela Lateral do Flávio Venturine e Banda de Rock Metálica e Orquestra Sinfônica de Nova York e marchinhas de carnaval e Nona Sinfonia de Beethoven e Vivaldi e Orquestra Sinfônica do Palácio das Artes e o Bolero de Ravel. Uma variedade de sons, instrumentos musicais, batucos são degustados naquele currículo.

Mas o que desperta mesmo sensações nas crianças e na professora são as orquestras. Elas fazem aquele grupo assistir a filmes com orquestras, contar histórias sobre maestros, desenhar batutas, pesquisar e devorar informações sobre as mudanças na fabricação e no uso da batuta, articulando com pais e mães uma visita a uma orquestra no Palácio das Artes. Naquele caminho que resolveram percorrer com a música, há menos diferenças entre a professora-agenciamento e as crianças do que entre esta e as outras professoras. Não é porque a professora-agenciamento e as outras professoras são igualmente professoras que ambas têm os mesmos afetos e a mesma capacidade de serem afetadas. A música faz professora e crianças daquele território devirem, faz com que experimentem e sintam. Faz com que a professora contagie e seja contagiada. Vejam a força desse encontro para a professora e para as crianças em um episódio que sintetizo abaixo:

A professora, já na sala de aula, em uma segunda feira, dirige-se às crianças e diz:

- Vou contar para vocês uma história que aconteceu comigo. Sábado é dia que não tem aula. Em dia que não tem aula, adoro comer aquele almoço gostoso e depois tirar uma boa soneca. Gosto de dormir vendo TV. Então sábado eu fui fazer isso. Peguei travesseiro, lençol, liguei a TV em um canal que se chama Telecine e deitei no sofá para ver o filme.

Uma criança interrompe e pergunta:

- O que é Telecine?

A professora explica que é um canal que passa muitos filmes. Uma outra criança auxilia a professora dizendo que são filmes para adultos, já que os filmes têm “aqueles escritinhos” que os adultos lêem. A professora diz que os escritinhos se chamam legendas e que são usadas porque as personagens dos filmes estão falando em outra língua e, então, a legenda é a tradução em português do que os personagens falam em outra língua. Em seguida continua a história:

– Então, quando o filme começou (e eu já estava com aquele sono, quase dormindo), escutei uma mulher no filme dizendo: “eu estou aguardando o meu marido (...). Ele está na orquestra; ele é o maestro da orquestra”. Dei um pulo do sofá e falei: o quê? Filme de maestro? Meninada, lembrei-me de vocês na hora. O sono acabou e eu resolvi gravar o filme para ver com vocês. Depois eu descobri que o filme era de um maestro famoso de antigamente (...).

A professora continua a conversa com as crianças. Explica:

– O filme tem legendas, mas não precisam esforçar para ler. Quero que vocês vejam as imagens e prestem atenção nas músicas, nos sons. O que for necessário eu explico para vocês. Vocês vão ver que a mulher dele também gosta de música. Ela toca piano (é pianista) e é compositora: ela compõe, inventa músicas. (...) Ela escreve melodias. Ela lida com as notas musicais. Vocês vão ver que no filme passa a mulher escrevendo, compondo a música, e depois tem uma cena em que o marido dela toca piano olhando no papel em que a mulher dele escreveu as notas musicais. Como chama esse papel que o músico lê as notas?

As crianças todas juntas dizem:

– Partitura!

Após terem visto e comentado o filme, as crianças discutiram detalhes sobre as músicas e sobre as orquestras. A interrogação que se faz é “quem comanda quem na orquestra”? Algumas crianças dizem que o maestro faz os músicos tocarem, outras dizem que a música manda o maestro fazer o que ele faz e outras dizem que o maestro faz os músicos comandarem os instrumentos. As crianças movimentam-se, gesticulam, dançam. Mexem com as mãos no ar para a frente, para baixo, para os lados “sentido com a orquestra”.

As crianças sentem, dançam e aprendem no currículo-movimento. O bando todo faz agenciamentos e composições com a música naquele território que contamina e contagia crianças e professora, fazendo o currículo-forma dançar. Querem saber sobre os maestros,

sobre o violino, a tuba, o violoncelo, o clarinete e o trombone. Dançam, alegrem-se, emocionam-se. Demonstram interesse pela batuta do maestro. Sentem tristeza com a história do maestro que morreu porque a batuta (quando era usada no chão, era pesada e tinha um tamanho grande demais) machucou o seu pé e provocou inflamações até levá-lo à morte. Ficam encabulados e tristes porque “um maestro morreu de batuta”. Escrevem carta para um maestro. Organizam encontro com um outro maestro. Levantam hipóteses sobre o porquê da diminuição do tamanho da batuta. Querem saber como funcionava antes (com a batuta grande) e como funciona agora (com a batuta menor). Pensam e compartilham seus pensamentos sobre quem comanda quem na música: Perguntam: “a música é quem diz o que o maestro deve fazer”? “O maestro é quem direciona os músicos a comandarem seus instrumentos?”. Terminam uma aula com um dilema não-solucionado, que fazem todos pensarem: “O maestro comanda a música ou a música comanda o maestro?”.

Naquele território, então, as crianças respiram, degustam e sentem a música. Uma antena de carrinho torna-se uma batuta; os nomes das orquestras e dos maestros são escritos, lidos, falados, cantados. A professora entra nos devires do aprender; no devir-lobo do devorar: lê jornais e recorta entrevistas sobre orquestras, músicas, maestros; assiste a filmes e conta-os às crianças; vai a concertos; conversa com músicos; agencia pais/mães que sabem tocar instrumentos para apresentarem-se na escola; leva as crianças para assistirem a apresentação musical de crianças de outra escola. Esses agenciamentos produzem possibilidades e potencializam os efeitos dos encontros no território curricular diagramado.

Então, nesse experimento com a música, o currículo-forma dança porque é metarmofoseado e completamente modificado. Nunca se escuta naquele território falar em matemática, ciências, português, história, geografia... E que agonia para o currículo-forma: todas as 17 crianças de 5 e 6 anos concluem o ano lendo e escrevendo. Avaliação? A professora faz, mas de uma forma muito diferente daquela que interessa ao currículo-dominante. Outros critérios são usados para avaliar: avalia como as crianças se portam em frente às experiências vivenciadas, como pensam, como sentem, em que etapa da construção da escrita se encontram, como se relacionam com os colegas... A escrita torna-se música; o conversar torna-se arte; a leitura pode ser de uma partitura; ritmos variados tornam-se matérias estudadas; o aprender se dá com agenciamentos-musicais. Naquele território, a professora desorganiza-se permanentemente. Des-organizar-se implica desfazer-se do que está pronto para se abrir, de forma sempre renovada, para os riscos e as alegrias do que ainda está por ser feito, do permanente devir.

Conclusão

Um currículo-agenciamento-militante é composto de velocidades e pausas, afectos, bons e maus encontros, composições, diferenciações, fluxos. Nele encontramos um conjunto de linhas dispersas, funcionando todas ao mesmo tempo, em velocidades variadas. Um currículo da diferença é experimental, liga multiplicidades, faz conexões e composições, *desterritorializa e reterritorializa*.

É certo que, em um currículo, experimenta-se também um misto de outras relações: aprisionamentos de significados para as coisas e objetos, tentativas de fuga de currículos elaborados em outros espaços, tentativas de defesa ardorosa de Propostas de Escola formuladas e implementadas, angústias em relação aos possíveis efeitos dos caminhos escolhidos. Mas o marcante de um currículo-movimento é ver a diferença proliferar. No território do fazer curricular, é possível ver muitas improvisações, invenções curriculares, encontros, emoções... É possível encontrar pacotes de sensações provocadas pelas forças das experimentações curriculares vivenciadas.

O que pode um currículo-movimento? Desterritorializar as normas do currículo-forma, gerando possibilidades de aprendizado insuspeitadas naquele contexto. Criar novas possibilidades ali onde o currículo-dominante nem cogita que seja possível. Fazer composições com as crianças, com aquela criança, com a alegria, com um “maestro”, com outras professoras, com aquele autor ou autora, com um livro... Produzir diferenças no meio da repetição. Militar elevando o desejo, fazendo a vida renovar e aumentando a potência de agir. Cultivar encontros que potencializam: “os bons encontros. Aqueles que nos ajudam a nos apartar do efêmero e do contingente para nos fazer experimentar um gostinho do infinito e do eterno” (Tadeu e Corazza, 2003, p.72). Fazer no movimento o currículo-militante-agenciamento. Afinal, o currículo-movimento é uma aposta na diferença, que se conecta e faz composições gerando outros movimentos.

Em síntese, o que pode um currículo-movimento? Desterritorializar sempre!!!! Afinal, como escrevem Tadeu e Corazza, “um currículo assim jamais deixa o solo. Mas ele se torna leve” (ibidem, p.72).

REFERÊNCIAS

DELEUZE, Gilles. *Diferença e repetição*. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

_____. *Conversações*. Rio de Janeiro: Ed.34, 1992.

_____. *Foucault*. São Paulo: Brasiliense, 1998.

_____. *Lógica do sentido*. São Paulo: Perspectiva, 2000.

_____. El intelectual y la política. Sobre Foucault y la prisión (Entrevista com Gilles Deleuze) In: *Archipiélago: cuadernos de crítica de la cultura*, n. 53, Barcelona, 2002, p. 68-69.

_____. *Espinosa: filosofia prática*. São Paulo: Escuta, 2002a.

_____. & GUATTARI, Félix. *Kafka: por uma literatura menor*. Rio de Janeiro: Imago, 1977.

_____. *Mil platôs; capitalismo e esquizofrenia*. Rio: Ed. 34, 1995, v.1.

_____. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1997, v.4.

_____. *O que é a filosofia?* Rio de Janeiro: Editora 34, 1996.

_____ e PARNET, C. *Diálogos*. São Paulo: Escuta, 1998.

GALO, Silvio. Em torno de uma educação menor. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v.27, n.2, 2002, p.169-178.

GAUTHIER, Clermont. Esquizoanálise do currículo. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v.27, n.2, 2002, p.143-156.

JÓDAR, Francisco. & GÓMES, Lucía. A. Devir-criança: experimentar e explorar outra educação. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v.27, n.2, 2002, p. 31-46.

MOREIRA, A F. Os Parâmetros Curriculares Nacionais em questão. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v.21, n.1, 1996, p.9-22.

TADEU T. & CORAZZA, S. A arte do encontro e da composição: Spinoza + Currículo + Deleuze. In: *Composições*. CORAZZA, S. & TADEU, T. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p.59-74.

Marlucy Alves Paraiso é professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFMG. É coordenadora no GECC: Grupo de Estudos e Pesquisa em Currículos e Culturas da UFMG. É colaboradora do GCE: Grupo de Currículo do Equador. Formada em Pedagogia pela UFV, fez o Mestrado em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS e o Doutorado em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ. Pesquisa sobre currículo, artefatos culturais não escolares e a inclusão/exclusão de diferentes culturas em diferentes espaços educativos. Faz parte do GT Currículo da ANPEd desde 1993 e possui diferentes artigos publicados em periódicos nacionais e internacionais.
E-mail: mparaiso@fae.ufmg.br
