



CURRÍCULOS TECIDOS EM REDES DE CONVERSAÇÕES: PARA ALÉM DA OBJETIVAÇÃO DO OUTRO

CURRICULUMS BUILT ON CONVERSATION NETWORKS: BEYOND THE OBJECTIVATION OF THE OTHER

CURRÍCULOS TEJIDOS EN REDES DE CONVERSACIONES: A MÁS DE LA OBJETIVACIÓN DEL OTRO

Janete Magalhães Carvalho¹

Resumo: Analisa processos curriculares como objetivação do outro e/ou como abertura para produção de subjetividades singulares. Compreende essas faces dos currículos como interpenetradas no plano de imanência dos cotidianos escolares, podendo, entretanto, se manifestarem de modo a produzir subjetividades burocratizadas ou inventivas. Defende que o incremento de redes de conversações, estimulam processos de singularização em modos coletivos de estar na escola, assim como ativam a potência das ações coletivas ao mesclar o individual com o grupal, o social. Destaca que a constituição de redes de conversações ao incitar o compartilhamento de experiências, saberes, afetos, envolvem todos aqueles potencialmente interessados em pensar o currículo escolar. Conclui que as redes de conversações dão impulso à inteligência coletiva pois, ao colocarem forças em relação, instituem outros modos de pensar e fazer currículo, docência e processos aprendentes.

Palavras-chave: Currículo. Produção de subjetividade. Redes de conversações. Cotidiano escolar.

Abstract: It analyzes curricular processes as objectification of the other and/or an opening for the production of singular subjectivities. It understands these aspects of the curricula as interpenetrated in the immanence plane of school daily life, and may however, manifest itself in a way that produces bureaucratic or inventive subjectivities. It argues that the increase of networks of conversations stimulate processes of singularization in collective ways of being in school, as well as activating the potency of collective actions by merging the individual with the group, the social. It emphasizes that the formation of networks of conversations by encouraging sharing of experiences, knowledge, affections, involve all those potentially interested in thinking about the school curriculum. It concludes that the networks of conversations give impulse to the collective intelligence because, when putting forces in relation, institute other ways of thinking and to make curriculum, teaching and learning processes.

Keywords: Curriculum. Production of subjectivity. Networks of conversation. Everyday school life.

Resumen: Analiza procesos curriculares como objetivación del otro y / o como apertura para producción de subjetividades singulares. Comprende esas caras de los currículos como interpenetradas en el plano de immanencia de los cotidianos escolares, pudiendo, sin embargo, manifestarse de modo a producir subjetividades burocratizadas o inventivas. Defiende que el incremento de redes de conversaciones, estimulan procesos de singularización en modos colectivos de estar en la escuela, así como activan la potencia de las acciones colectivas al mezclar lo individual con lo grupal, lo social. Destaca que la constitución de redes de conversaciones al incitar el compartir experiencias, saberes, afectos, involucra a todos aquellos potencialmente interesados en pensar el currículo escolar. Concluye que las redes de conversaciones dan impulso a la inteligencia colectiva pues, al colocar fuerzas en relación, instituyen otros modos de pensar y hacer currículo, docencia y procesos de aprendizaje.

Palabras-clave: Plan de estudios. Producción de subjetividad. Redes de conversaciones. Cotidiano escolar.

Envio 09/02/2019

Revisão 09/02/2019

Aceite 17/06/2019

¹ Doutora em Educação; professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Pesquisadora 1D do CNPq. Coordenadora do Grupo de Pesquisa: Currículos, culturas, linguagens e formação de professores. E-mail: janetemc@terra.com.br

Introdução

O termo currículo no dicionário “Aurélio” (Ferreira, 1995) apresenta entre outras definições a de “[...] matérias constantes de um curso”. Entretanto, para além da acepção semântica da palavra, fazer currículo não é um ato neutro, pois envolve posições sobre o homem, a sociedade, a educação, o ensino e a escola.

No âmbito da formação socio-histórica discursiva, são engendrados “regimes de verdade” nos quais se incluem os processos de produção de subjetividade,² assim como as práticas discursivas e não discursivas que incidem nas perspectivas curriculares assumidas.

Para Castoriadis (1982), a sociedade se estabelece e se institui (instituições) sobre as dimensões do econômico-funcional, mas também pela dimensão do simbólico. Assim, o real, o racional e o simbólico se entrecruzam e interpenetram na formação do imaginário social por meio do coletivo anônimo que se mantém e/ou fornece identidade a dada sociedade pelo magma de significações. Dito de outra forma, toda sociedade conta com um sistema de representações cujos sentidos traduzem um sistema de crenças que, em última instância, legitima a ordem social vigente. Trata-se de uma complexa rede de sentidos que circula, cria e recria, instituindo/instituindo-se na luta pela hegemonia.

Para Foucault (1986, p. 12):

Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua ‘política geral’ de verdade: isto é, os tipos de discursos que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro.

Nesse sentido, os enunciados discursivos, uma vez constituídos no registro do social, se entrecruzam, formando verdadeiras redes histórico-culturais que funcionam como uma espécie de “modelo/molde” para a produção de determinados significados e determinadas verdades

² Segundo Guattari, a produção de subjetividade não deve ser encarada como coisa em si, essência imutável. Para ele, existe esta ou aquela subjetividade, dependendo de um agenciamento de enunciação produzi-la ou não. “Exemplo: o capitalismo moderno através da mídia e dos equipamentos coletivos produz, em grande escala, um novo tipo de subjetividade” (Guattari, 1986, apud Guattari; Rolnik, 1986, p. 322).



historicamente localizadas. Foucault (1996) visualiza a formação discursiva como uma rede de relação entre enunciados que configuram campos discursivos específicos, formados como um acontecimento que permite a expressão de certas ideias apreendidas socialmente e avaliadas como verdadeiras ou falsas para uma determinada época e um espaço definido e, portanto, legitimadora de discursos hegemônicos por serem os predominantemente considerados válidos e aceitos.

Obviamente, uma formação discursiva, apesar de apresentar regularidades, não é composta apenas de discursos homogêneos, pois diferentes discursos convivem dentro de uma formação discursiva. Deve-se considerar, também, que se o currículo não é neutro tem variado a sua abordagem em função de concepções socio-filosóficas e dos interesses que perpassam as práticas discursivas curriculares

Nesse sentido, Veiga-Neto (2008) pontua dois sentidos básicos que foram sendo produzidos historicamente e que, na cena contemporânea, se manifestam como “currículos-programação” ou “currículos-trajetória-de-vida” que designam uma ação de trilhar um determinado (per)curso. Percurso, este, que tende à reprodução e/ou à lógica disciplinar, sendo a escola uma peça da maquinaria de fabricação do sujeito moderno e da sociedade disciplinar ou que, por outro lado, pode funcionar (até simultaneamente), como maquinaria biopolítica de resistência ao estabelecido/instituído.

Entendendo que o currículo envolve, além dos documentos emanados dos órgãos planejadores e gestores da educação, os documentos das escolas, os projetos, os planos, os livros didáticos, a mídia, enfim, tudo que atravessa o espaço-tempo escolar, assim como tudo aquilo que é vivido, sentido, praticado e que se coloca na forma de documentos escritos, conversações, sentimentos e ações vividas pelos praticantes do cotidiano, ressaltamos que as diferentes dimensões do currículo são dimensões ou diferentes faces do mesmo fenômeno – o currículo escolar em sua relação com a realidade sociopolítica, econômica e cultural mais ampla.

Essas diferentes faces, que se apresentam interpenetradas no plano de imanência, podem, entretanto, se manifestar de modo a produzir subjetividade normatizada e/ou burocratizada e/ou como processos que podem envolver ações de resistência e inovação.

Desse modo, os processos de subjetivação que são engendrados no “processo civilizatório” da cultura ocidental, através dos séculos, tanto podem produzir processos de

sujeição, no sentido de submissão a outros por meio do controle e dependência, como podem, pelo sentido do conhecimento de si mesmo e autonomia possibilitado pelas práticas que constituem o sujeito, implicar em outros possíveis processos de produção de si mesmo e do outro.

Nesse processo de produção de subjetividade, indissolavelmente ligadas entre si, estão três dimensões básicas ou domínios de investigação: o ser-saber (os saberes), o ser-poder (os poderes), o ser consigo (a ética).

Tais domínios perpassam todas as práticas discursivas e não discursivas no âmbito histórico-social. Importa, portanto, considerar, no âmbito do currículo escolar e para além dele, que existe uma administração do saber, uma política do saber em relações de poder, que produzem currículos.

O currículo como processo de objetivação do outro

O currículo, como processo de objetivação do outro, manifesta-se pela burocratização, pela abstração, pela fragmentação e especialização dos saberes e fazeres, remetendo ao disciplinamento para formação de “corpos dóceis” (Foucault, 1987) que se manifesta: pela espacialização, com cada um em seu lugar e um lugar para cada um; pelos controles minuciosos das atividades, com horários previamente determinados para todas as atividades e com o valor do tempo em si mesmo; pela vigilância hierárquica, de modo que, na escola, tudo parece estar organizado para que os alunos não possam desenvolver sentido algum de posse ou controle. “Espaços transparentes, pátios de recreio vigiados, entradas e saídas controladas, compartimentos sem fechadura nos banheiros, etc., somados à falta de um espaço próprio que não seja a sala de aula, mostram às crianças que não podem dispor de si mesmos” (Enguita, 1989, p. 185); pela sanção normalizadora, pela análise contínua das condições de disciplinamento e a correção dos possíveis desvios; pela realização de exames, que se constitui como instrumento que permite quantificar, classificar, punir e excluir.

Entretanto, gostaria de considerar que **muitas** são as análises que comprovam a disciplinarização do ensino e a utilização do exame como estratégia de controle, assim como são **muitos** os estudos que debatem como algumas supostas formas de libertação de tais dispositivos acabam por engendrar outras formas mais sutis de poder (Bernstein, 1996),

manifestos, por exemplo, na falta de condições dadas numa “pedagogia invisível” às crianças das camadas populares ou na ausência do professor da sua função de ensinar, esvaziando o sentido da escola. Tais reproduções contínuas e banalizadoras do currículo escolar parecem ser de pouca eficácia na função de diagnóstico e problematização da realidade escolar.

Tentando, desse modo, não ser repetidora e, de certo forma, engendradora de um regime de verdade do cotidiano escolar como pura negatividade, busco em Deleuze (1992, p. 79) a inspiração necessária:

O poder não é essencialmente repressivo, já que incita, suscita, produz; ele se exerce, antes de possuir [...]; passa pelos dominados tanto quanto pelos dominantes (já que se passa por todas as forças em relação).

Evidentemente, as dimensões do saber e do fazer educativo são essencialmente integradas e inseparáveis, apontando uma prática que se expressa na conceituação do trabalho educativo em sua dimensão material e imaterial como um poder constituinte manifesto como uma força de trabalho social autônoma, capaz de opor-se ao pré-constituído e organizar, pela cognição, linguagem e afeição, as suas próprias relações e criações.

Entretanto, para muitos professores, “currículo” é entendido como as determinações das Secretarias de Educação sobre o que deve ser ensinado; o que o MEC publica como diretrizes; o resumo de um curso; a listagem de conteúdos; a lista de livros a ler, etc. Apesar de o currículo incorporar tais elementos, não pode ser por eles limitado.

Parece contribuir para esse sentimento a visão da ciência como um discurso sacrossanto à parte dos assuntos humanos do cotidiano, ao invés de ser considerada como uma forma específica de participação nesses assuntos.

Nessa sintonia, as escolas organizam, com demasiada frequência, “conhecimento fora do contexto”, que dão forma ao currículo em termos daquilo que a tradição consagrou como o que os alunos devem aprender, tirando, nesse processo, o conhecimento dos contextos mais vitais de sua produção.

Entretanto, embora expressivo número de autores defenda e admita outros arranjos possíveis de organização curricular baseados em traduções interdisciplinares e/ou em conhecimentos transversais, os sistemas educacionais, públicos e privados, e, neles, os

currículos escolares, parecem prosseguir intocados e baseados em disciplinas acadêmicas que pouco “conversam” entre si.

Em 2016, a terceira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi aprovada, uniformizando habilidades e competências a serem adquiridas por todos os estudantes da Educação Básica do país, pois o governo biopolítico precisa conhecer, organizar e controlar a vida, para que ela seja útil aos seus interesses. A produção de saberes é imprescindível ao exercício do biopoder, isso porque pelos saberes o poder se exerce. No esforço de criar sujeitos governáveis usando técnicas de controle, normalização, moldagem das condutas das pessoas, temos na governamentalidade neoliberal a utilização da educação como elemento estratégico para sua legitimação: constituição de indivíduos sujeitados pela formação de seu capital humano, um sujeito competente, hábil e flexível.

Segundo Ball (1997, *apud* Macedo, 2014, p. 1533), o tripé característico das reformas de cunho neoliberal, na década de 90, aponta políticas educacionais marcadas por intervenções centralizadas no currículo, na avaliação e na formação de professores. Ao definir os rumos do currículo e do processo de escolarização no País, a lógica financeira prevalece sobre a social, subordinando, assim, a educação à racionalidade financeira, o que configura o “[...] aumento da colonização das políticas educativas pelos imperativos das políticas econômicas” (Ball, 2001, p. 100).

O MBNCC (2015) apresenta, como um de seus princípios, o “[...] foco nos conhecimentos, habilidades e valores essenciais que todas e todos devem aprender para o seu pleno desenvolvimento e o desenvolvimento da sociedade”. Como apontam Masscheleim e Simons (2014, p. 87), a tarefa da escola em nossa sociedade está em formar pessoas que são “[...] perfeita e imediatamente *empregáveis* – prontas para trabalharem, imediatamente, numa nova atividade – na sociedade, no mercado de trabalho [...]”. Dessa maneira, a “competência-máquina” produz uma prática discursiva, na qual a empregabilidade é o resultado do sucesso das iniciativas de educação, pautando-se na prescrição de competências e habilidades requeridas do profissional que se pretende formar.

Com o discurso de que “[...] vai promover a equidade, uma vez que garante a todos os brasileiros o acesso a um conjunto de conhecimentos considerados essenciais para concretizar seus projetos de vida” (MBNCC, 2015), a proposição da BNCC fortalece um campo de disputa



e busca de padronização. Na definição do que é considerado essencial ou fundamental, a criação de uma base nacional comum postula um “regime de verdade” oriundo de um jogo de poder que reproduz a educação requerida pelo modelo econômico capitalístico.

Sem menosprezar a importância dos componentes curriculares, questionamos, aqui, a forma estanque, compartimentalizada como são trabalhados, assim como a desvinculação dos conteúdos programáticos dos contextos de sua produção em sua relação com a experiência/vivência dos praticantes ordinários do currículo.

Precisamos, sobretudo, considerar o quanto o campo da educação é relutante em abandonar a engenharia social, acreditando no pressuposto de que a descoberta da técnica certa, da modificação certa, da organização da sala de aula (pequenos grupos, aprendizagem colaborativa, diálogo), de como ensinar de forma certa, do desenvolvimento de “padrões” centrados na “excelência” conduzirá, por si só, à “educação de qualidade” (Pinar, 2007).

O currículo se tornou formalizado, abstrato e distante de conversações e ações como “acontecimentos” na mesma proporção em que o processo de educação tem sido institucionalizado e burocratizado. Sem dúvida, existe divórcio entre o currículo escolar e a vida pública – isso pode produzir alienação social e violência.

Desse modo, produzimos currículo em meio a agenciamentos coletivos de enunciação e, sendo assim, os processos curriculares verticalmente orientados devem ser visualizados como textos e não como bússola da certeza explicativa para orientar as mudanças educativas. A supervalorização dos resultados mensuráveis e das “reformas educativas” ignora o coletivo e/ou os movimentos sociais que estão na base da produção das mudanças.

Não menosprezando a importância dos textos, mas questionando a “mercadologização” curricular, sugerimos que sejam lidos como possíveis pontos a serem considerados na materialização de um longo processo relativo a outro tipo de mudança, especificamente aquelas que se referem à alteridade, singularidade, problematização e experimentação dos educadores e alunos no cotidiano escolar.

Como o afirma Skliar (2005, p. 55)

Quando do que se trata é de mudar porque o texto, a lei, assim o dizem, está partindo de uma perspectiva equivocada, isto é, estamos entrando na lógica da ficção textualista e/ou legalista. Isto, em minha opinião, constitui uma



metástase e não uma metamorfose educativa. De outro lado: são as reformas reflexos de movimentos sociais, culturais, comunitários? Fazem parte daquilo que chamamos de políticas do coração, de políticas da amizade, de políticas da irmandade?

Deve-se perguntar, portanto, pela gestão social e política das práticas curriculares, pelos poderes que gravitam sobre elas, pelos lugares nos quais o sujeito é induzido a interpretar-se a si mesmo, a reconhecer-se a si mesmo.

É preciso estar atento para o fato de que qualquer prática curricular que condense todos os acontecimentos em torno de um centro único é um artifício ordenado para a construção e a reconstrução da consciência de si em uma de suas modalidades, justamente aquela na qual se fabrica a ficção do eu soberano e dos “corpos dóceis” a ele.

O currículo como produção de subjetividades³ inventivas e/ou singulares

Falar em currículo e produção de subjetividades remete ao acompanhamento das práticas discursivas curriculares e à cartografia das linhas dos dispositivos escolares,⁴ entrando nelas (nas linhas) e se deixando atravessar por elas. Segundo Deleuze e Guattari (1998), de modo geral, as diferentes linhas de dispositivos se repartem nas: linhas de estratificação ou de sedimentação (molares) e linhas de atualização e de criatividade (moleculares, de fluxo, de fuga).

Os primeiros tipos de linhas corresponderiam a uma segmentaridade dura referente aos papéis modelados, tais como família, profissão, consumo, etc. Segmentos bem determinados, em todas as direções, que nos enquadrariam em todos os sentidos, como “[...] pacotes de linhas segmentarizadas” (Deleuze; Parnet, 1998, p. 145). Juntamente com essas linhas duras, temos linhas moleculares bem mais flexíveis que nos atravessariam não apenas como indivíduos, mas como sociedade e grupos. Segundo Deleuze e Parnet (1998), sob essa segunda espécie de linhas,

³ Segundo Guattari, a produção de subjetividade não deve ser encarada como coisa em si, essência imutável. Para ele, existe esta ou aquela subjetividade, dependendo de um agenciamento de enunciação produzi-la ou não. “Exemplo: o capitalismo moderno através da mídia e dos equipamentos coletivos produz, em grande escala, um novo tipo de subjetividade” (Guattari, 1986, apud Guattari; Rolnik, 1986, p. 322).

⁴ De acordo com Deleuze, um dispositivo é “[...] uma máquina abstrata, definindo-se por meio de funções e matérias informes, ele ignora toda a distinção de forma entre um conteúdo e uma expressão, entre uma formação discursiva e uma não-discursiva. É uma máquina quase muda e cega, embora seja ela que faça ver e falar” (Deleuze, 1988, p. 44).

de fluxos moleculares, se passariam devires, microdevires, que não teriam o mesmo ritmo das linhas duras e nem da nossa história. Ao mesmo tempo, haveria, também, uma terceira espécie de linhas que nos conduz através dos segmentos, mas também através dos nossos limiares, numa direção não preexistente ou previsível – seriam as linhas de fuga.

Deleuze e Parnet (1998) consideram que talvez existam pessoas ou grupos tão modelizados que não apresentariam outras linhas além das duras. Poderia acontecer de grupos ou indivíduos viverem apenas sobre as linhas duras ou sobre as linhas duras e as moleculares. Entretanto, afirma que, mesmo vivendo apenas sobre uma ou duas espécies de linhas, os indivíduos e grupos sempre portariam as linhas de fuga. Assim, as linhas seriam imanentes, tomadas umas nas outras, sendo necessário o trabalho da cartografia para o estudo dessas linhas, em grupos e em indivíduos.

Tais agenciamentos que comportam linhas molares, moleculares e de borda, fronteira ou fuga, ao produzirem um terceiro, o fazem envolvendo movimentos de desterritorialização e processos de reterritorialização.

De acordo com Guattari (1986), a noção de território deve ser entendida tanto no sentido de um espaço vivido quanto de um sistema percebido no seio do qual o sujeito se sente "em casa". Assim, o território é utilizado como sinônimo de apropriação, de subjetivação fechada sobre si mesma. "Ele é o conjunto dos projetos e das representações nos quais vai desembocar, pragmaticamente, toda uma série de comportamentos, de investimentos, nos tempos e nos espaços sociais, culturais, estéticos, cognitivos" (Guattari; Rolnik, 1986 p. 323).

Dessa forma, o território pode se desterritorializar, ou seja, abrir-se em linhas de fuga e até sair de seu curso e se destruir. Para Guattari, a espécie humana estaria mergulhada num imenso movimento de desterritorialização, visto que os seus territórios originais se desfazem ininterruptamente diante dos "sistemas capitalistas maquínicos" que, no contexto da globalização, tendem a ultrapassar os quadros referenciais. Por outro lado, ocorre a necessidade, por parte de indivíduos e grupos, de resistir a esse "sistema capitalista maquínico", da desterritorialização, visando a ultrapassar os segmentos duros e binários, instituindo processos de singularização ⁵ que apontem modos alternativos de existência. Por sua vez, a

⁵ "O termo singularização é usado por Guattari para designar os processos disruptores no campo da produção do desejo: trata-se dos movimentos de protesto do inconsciente contra a subjetividade capitalística, através da



reterritorialização consistiria na tentativa de recomposição de um território engajado num processo desterritorializante por parte do sistema, de grupos e de indivíduos.

O que vai caracterizar, para Guattari (1986), um processo de singularização é que ele construa os seus próprios tipos de referências práticas e teóricas, sem ficar numa posição constante de dependência em relação ao poder global. A partir do momento em que os grupos adquirem a liberdade de vivenciar os seus processos, passam a ter uma capacidade de ler sua própria situação e aquilo que acontece em torno deles. Essa capacidade é que vai dar aos grupos um mínimo de possibilidade de criação e autonomia.

Assim, falar sobre currículo e produção de subjetividade implica acompanhar movimentos que vão transformando a cultura da escola, fortalecendo a criação coletiva e individual, buscando compreender a cartografia dos movimentos, que no espaço-tempo do currículo escolar se manifestam na produção de subjetividade, incidindo sobre os “múltiplos contextos cotidianos” e na formação de “comunidades compartilhadas” (Carvalho, 2009) em que vivenciamos as práticas discursivas em sua tensão permanente entre saberes, poderes e os “cuidados de si” e dos outros.

A conjugação dos saberes, poderes e da ética (“cuidado de si” e dos outros) aponta para as criações coletivas,⁶ visto que há nas “instituições”, todo um movimento que se distingue das “leis e dos contratos”, e esse movimento indica o fluxo dos “possíveis” de um cotidiano inventivo.

As expressões “máquinas de desejo” e “corpo sem órgãos” reforçam a horizontalidade da teoria. O desejo é sempre movimento se reformando: é um processo afirmativo de fluxos e linhas de fuga. O “corpo sem órgãos” não é um corpo orgânico, mas um corpo como o corpo político, que está sempre no processo de formação e deformação, produzido por uma síntese conectiva rizomática. Não há distinção entre o indivíduo – definido pelo desejo – e a coletividade – definida pela lei – mais precisamente existe apenas um desejo social.

afirmação de outras maneiras de ser, outras sensibilidades, outra percepção, etc. Guattari chama a atenção para a importância política de tais processos, entre os quais se situariam os movimentos sociais, as minorias – enfim, os desvios de toda espécie. Outros termos designam os mesmos processos: autonomização, minorização, revolução molecular, etc.” (Rolnik, 1986, cf. cap. II, apud Guattari; Rolnik, 1986: 45)

⁶ Para Guattari (1986, p. 319), o coletivo não deve ser entendido somente no sentido de agrupamento social: “[...] ele implica também a entrada de diversas coleções de objetos técnicos, de fluxos materiais e energéticos, de entidades incorporais, de idealidades matemáticas, estéticas, etc”. (Apud Guattari; Rolnik, 1986).



É nesse desejo social, da coletividade definida como um corpo político, que se inscreve a perspectiva de produção curricular conectada com uma produção de subjetividade inventiva/criativa.

Esse corpo político se manifestaria em uma ação performativa, procurando viver as situações e, dentro das situações, buscaria produzir, pela criação e experimentação, a possibilidade do novo. A ação de grupos e indivíduos visaria a uma construção coletiva na e pela qual procuraria, coletivamente, ser um vetor de produção de resistência e/ou do campo dos possíveis de libertação das misérias do contexto social derivadas da sociedade de controle do “sistema maquínico capitalista”.

Na educação e na escola, essa ação se daria no cotidiano escolar, na sala de aula, no sindicato, nos órgãos planejadores e gestores da educação, ou seja, em todos os âmbitos das relações de produção da cultura, da economia, da política. Parafraseando Deleuze e Guattari,⁷ diria que uma educação menor não é a de uma prática discursiva menor, mas antes o que uma minoria faz em um contexto de práticas discursivas e práticas não discursivas maiores.

100

Considerando que um grupo menor apresenta novos agenciamentos,⁸ ramificação política e valor coletivo, os valores deixariam de pertencer unicamente ao/s indivíduo/s e influenciá-lo/s, para tomar conta de toda uma comunidade, visto que os agenciamentos são coletivos.

Assim, uma educação menor, como processo de singularização, constitui-se como um agenciamento para a resistência aos fluxos instituídos pela sociedade de controle fundamentalmente como um ato coletivo e, conseqüentemente, “fabulador” de uma nova forma de saber, poder e cuidar do “si”.

É obvio que a escola sozinha não se resolve, mas se insere nos fluxos de intensidade entre a macro e a micropolítica e, nesses processos, a resistência está presente. Evidentemente, a macroestrutura incide sobre a escola na forma de uma linha dura, ou seja, uma forma de ser e estar engessado, de modo que os praticantes do currículo, apesar de não saberem muito bem e nem como, se percebem engessados ao ponto de a dor se tornar insuportável. Assim, dentro de

⁷ “Uma literatura menor não é a de uma língua menor, mas antes a que uma minoria faz em uma língua maior” (Deleuze; Guattari, 1977, p. 25).

⁸ Para Guattari, um agenciamento significa uma “Noção mais ampla do que as de estrutura, sistema, forma, etc. Um agenciamento comporta componentes heterogêneos, tanto de ordem biológica, quanto social, maquínica, gnosiológica, imaginária” (Guattari; Rolnik, 1986, p. 317).

papéis institucionalizados/segmentarizados, marcados pelas linhas duras, os praticantes do currículo têm funções a desempenhar, compromissos, com muita velocidade e muita rapidez. Considerando, entretanto, que a todo movimento molar correspondem tanto linhas moleculares, como linhas de fuga que possibilitam a busca de novos territórios, de novas configurações, de novas ramificações, ocorre a configuração da resistência, na forma das dores, dos desejos, dos pequenos prazeres, parecendo, assim, afirmar a possibilidade de se constituir o currículo escolar de modo alternativo e de exercitar outros “possíveis” e/ou outras formas de ser e estar, tracejando linhas moleculares que, por sua vez, se atravessavam em outras linhas de fuga, remetendo a novas configurações, a novos territórios.

Considerando que não existe a escola, existem escolas, no plural, cada uma na sua singularidade e única nos “entres” da cartografia de sua micropolítica que vai tecendo redes de configurações, abrem-se os “possíveis” para a constituição de redes de subjetividades compartilhadas.

As redes de subjetividades compartilhadas, muitas vezes colocadas como dores, esperanças e lutas, expressam o presente “olhando o passado”, assim como na pulsação do humano, ou seja, dos “possíveis” pelo afago, pela troca, pela escuta, como formas de agenciamento de um corpo político de outra ordem ou natureza.

Para avançar, esse corpo político deverá se manifestar por meio da ação performativa, buscando viver as situações e, dentro delas, procurando produzir, pela criação e experimentação, a possibilidade do “novo”.

Dessa forma, importa, nesse processo, a produção dos saberes, poderes, fazeres e da ética, considerar: a ambivalência dos movimentos e a necessidade de não reduzi-los à pura negatividade, pois assim como reproduzem também produzem, criam, inventam, “fabulam”; a imanência das linhas de um agenciamento de um dispositivo e o potencial de resistência e inovação representado pelas linhas de atualização e criatividade; a presença sempre das linhas de atualização e de criatividade nas pessoas e grupos; a produção de movimentos que, envolvendo processos de desterritorialização, podem engendrar a produção de novas problematizações e experimentações no coletivo escolar; a consideração dessas linhas de atualização como potencializadoras, visto que situadas sempre num entre, onde a pluralidade e a polifonia são sustentadas pela conversação, pela participação ativa e pela troca; a constatação

de que, nesse processo, os agentes escolares se constituem como produtores de saberes e pesquisadores de si.

O currículo potencializado por redes de conversações

O currículo como redes de conversações e ações complexas envolve a questão de que a conversação não acontece sem ser criada e sustentada pela participação ativa, assim como as conversações e as ações ocorrem atravessando diferentes protagonistas localizados em esferas interpenetradas da ação educativa curricular, tais como: escola, família, comunidade escolar, órgãos gestores, sistema político-administrativo, etc., enfim, por forças em relação.

A potência das redes de conversações na constituição das relações *praticaspolíticas* está na articulação que fazem para a possibilidade no cotidiano escolar de constituição do comum nos currículos, nos processos de aprender, na formação de professores, visto que todas as práticas são políticas e imersas em redes de conversações como formas de dizer de nossas experiências. Sendo assim, as conversações são tomadas para além do processo de individualização, ou seja, concebidas como agenciamentos em redes de conversações (Carvalho, 2009) que potencializam acontecimentos inscritos em modos coletivos. Denominamos coletivo o plano que permite superar a dicotomia indivíduo-sociedade, tomando coletivo não como totalização, mas como agenciamento: “[...] a relação, entendida como agenciamento, é o modo de funcionamento de um plano coletivo, que surge como plano de criação, de co-engendramento dos seres” (Escossia; Kastrup, 2005, p. 303). Coletivo como multiplicidade, para além do indivíduo, alguém da pessoa, “[...] junto a intensidades pré-verbais, derivando de uma lógica dos afetos mais do que de uma lógica de conjuntos bem circunscritos” (p. 303).

Ao focarmos as conversações como *praticaspolíticas*, estamos entendendo política como um modo de atividade humana que coloca sujeitos em relação, articulando-os entre si, segundo padrões e normas não necessariamente jurídicos ou relacionados com um marco legal-institucional. Isso porque a política se faz, também, e de forma intensa, por microrrelações, tal como na micropolítica de Deleuze e Guattari (1997). Desse modo, o caso individual, visto que envolto em processos de individuação, nunca expressa uma forma, mas, sim, o formigamento de muitas intralutas que revelam a densidade política da realidade do caso e do *espaçotempo*

que habita, podendo-se fazer o desdobramento de um caso na direção do plano coletivo das conversações.

Esse plano e/ou face coletiva se orienta pela necessidade de afirmação de um processo inventivo de constituição micropolítica – singularização no plano de imanência do cotidiano escolar em sua relação com outros múltiplos contextos cotidianos – que é produzida pela condição de que os corpos possam colocar suas problematizações. Ou seja, visto que toda aprendizagem se refere ao movimento do pensamento e ao direito de colocar problemas, a metodologia de redes de conversações toma como imprescindível investir na cartografia dos problemas que estão sendo engendrados no plano de imanência em que o currículo se desenvolve.

Partimos, portanto, do pressuposto de que a constituição de comunidades compartilhadas, pelas conversações potencializam a “inteligência coletiva”, produzindo uma nova racionalidade, fundada no desejo de que essa constituição coletiva possa avançar à medida que a dialogicidade introduza experimentações e exercícios de solidariedade cada vez mais vastos.

A noção de inteligência coletiva (Hardt; Negri, 2006) refere-se à ideia de "potência de ação coletiva" dos grupos, tomando-se, como hipótese principal, que essa "potência" depende fundamentalmente da capacidade de indivíduos e grupos interagirem, pondo-se em relação e, dessa forma, produzirem, trocarem e utilizarem conhecimentos por meio de conversações e ações compartilhadas.

Incrementar a inteligência coletiva significa, assim, melhorar os processos de aprendizagem e criação nas coletividades locais, bem como no interior de redes cooperativas de todo tipo, organizadas a partir da formação de aparatos cooperativos de produção e de comunidade que envolve um complexo processo de processo de conversações entre textos e contextos, cuja fabricação não se faz sem conflitos.

Sendo assim, a perspectiva é processual, visto não ser possível o estabelecimento de nenhum consenso sobre o que venha a ser o “currículo ideal”. Será **na relação** que a dimensão política do pedagógico será estabelecida. Relação essa que se processará não apenas entre conhecimentos, linguagens, afetos e afecções e os entes educativos inseridos no cotidiano escolar, pois atravessará outros entes e instâncias com as quais o currículo vivido estabelecerá conexões e ações.



Assim, para além de conhecer “textualmente” o outro, independentemente do saber científico acerca do outro, é preciso poder vincular/compartilhar experiências de uns com as experiências dos outros, visando a superar o discurso somente racional para que sejam estabelecidos encontros que potencializem os saberes, fazeres e afetos constituindo um movimento da comunidade educativa que outorgue alternativas possíveis e sensíveis.

Como afirma Skliar (2005, p. 61):

Que mude o seu próprio corpo, a sua própria aprendizagem, a sua própria conversação, as suas próprias experiências. Que não faça metástase, que faça metamorfose. Finalmente, a esse/a professor/a [comunidade escolar] lembraria aquilo que Nietzsche (2001) entendia por educação, isto é: a arte de rebatizarmos e/ou de nos ensinarmos a sentir de outro modo.

Em conversas, os profissionais da escola problematizam a noção de comunidade escolar e falam sobre o estranhamento provocado pelo encontro com os Joãos e Marias que, cotidianamente, criam modos de existências singulares para forçarem a continuidade da vida em um contexto sócio-econômico-político e cultural onde o esgotamento do fluxo vital parece inevitável.

Professoras problematizam como as crianças/adolescentes que estudam na escola criam modos de relações com os cotidianos que os atravessam que, tomadas por análises construídas a partir de uma concepção de infância idealizada, são ocasionalmente consideradas como sendo inadmissíveis. Entretanto, no decorrer das experiências coletivamente compartilhadas pelas conversações, as professoras são arrancadas dessa visão idealizada da vida, da infância e da educação, sendo lançados ao encontro com crianças/adolescentes que trazem uma dura concretude de modos de existências atualizados, onde o desrespeito, a indiferença, o abandono, a exploração coexistem com a generosidade, a amizade, o afeto e a solidariedade.

Crianças que na fala desses profissionais demonstram *comportamentos obscenos*, crianças que se agredem verbal e fisicamente, experimentam um forte contato corporal, trazendo uma sexualidade latente no corpo; mas que também se articulam em produções de sentido coletivizadas numa abertura para negociação de valores, posturas e estilos de relações onde a potência da vida pode ser experimentada. Alguns (profissionais), ainda insistem na ideia de que é necessário investir em intervenções de cunho educativo/moral que possibilitem a aproximação

com códigos hegemonicamente determinados. Mas esses discursos coexistem com outros que apontam para a produtividade de uma ação mais coletiva, descrevendo trabalhos nos quais as turmas puderam se organizar em torno de uma produção de cunho artístico e corporal onde os afetos foram experimentados, ativando uma sensibilidade potencializada pelo e no encontro.

Os professores, assim como os alunos, ao chegarem à escola, não abandonam os mitos, as crenças, as ideias próprias de seu grupo social, e nem conseguiriam fazê-los, pois carregam consigo processos de subjetivação ou formas de subjetividade, de algum modo instituindo a partir de algum sistema sociopolítico, econômico e cultural (Carvalho, 2009)

Dessa forma, os encontros esboçados nos cotidianos educativos são marcados pela força de um estranhamento desestabilizante. Estranhamento que força um deslocamento problematizador e que exige a abertura para pensar-agir de modo diferenciado. Essa nos parece ser justamente uma das potências dos processos educativos que circulam nas redes de conversações desencadeadas nesses estudos. É que a concretude do contexto sócio-econômico-político e cultural em que uma escola está inserida e as relações que ali são atualizadas, não nos permite nenhum decalque de conceitos produzidos fora daquele contexto/encontro. Os conceitos só podem ser utilizados como ferramentas de análises para criação de outros conceitos na imanência dos encontros.

Desse modo, em meio a essas redes de conversações professoras são interrogadas por uma infância e adolescência não idealizadas que emergem, sendo forçadas a abandonarem seus manuais apriorísticos abrindo um espaço para a criação.

Para concluir

Em meio a esse movimento de constituição de um coletivo, professoras se articulam por meio das redes de conversações estabelecidas, fazendo circular os *saberesfazeres* ali produzidos, colocando-os em relação de força com os saberes pedagógicos já instituídos. No entanto, essas conversações somente podem ser sustentadas pelas participações ativas e instigantes, que articulam vozes, interagem a multiplicidade de assuntos, num constante questionamento, em um espaço aberto com indagações, significações e problematizações sempre inacabadas. Assim a partir da afirmação do coletivo, sempre colocados como forças heterogêneas em relação, começa a se articular um modo de fazer/pensar educação que possa

de fato constituir modos de atualizar o currículo, o exercício da docência, os processos aprendentes.

As trocas cotidianas na escola se fazem fundamentais, na medida em que é fortalecida a ideia de potência das ações coletivas, o individual vai se misturando com o grupal, social, facilitando, assim, que as informações circulem e os saberes sejam ressignificados a todo o momento através e a partir de outros tantos saberes que compõem esse currículo praticado no cotidiano escolar. O currículo, portanto, nesse contexto se coloca como espaço de aproximações e trocas do coletivo.

Dessa perspectiva, o currículo não pode ser visto como um espaço neutro ou não problemático de desenvolvimento ou de mediação, como um mero espaço de possibilidades para o desenvolvimento ou a melhoria do “autoconhecimento”, da “autoestima”, da “autonomia”, da “autoconfiança”, do “autocontrole”, da “autorregulação”, etc., mas como produzindo formas de experiência nas quais os indivíduos podem se tornar agentes coletivos. (Carvalho, 2009).

106

O currículo, pois, se coloca não como fronteira ou possibilidade, mas como espaço real de produção de experiências coletivas, como um acontecimento, espaço de vivências. Esse currículo, nesse contexto, vai se constituindo na medida em que os profissionais se envolvem com ele, considerando sua complexidade, não simplesmente uma colocação curricular burocratizada e dogmatizada, normalizada, mas uma prática curricular como potência inventiva, que vai se fazendo ao caminhar, um currículo que é oportunizado através das muitas tessituras e participações ativas dos sujeitos que compõem o universo escolar.

Referências

BALL, S. J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 99-116, dez 2001. Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.com>. Acesso em: 17 jul. 2015.

BERSTEIN, B. **A estruturação do discurso pedagógico**. Petrópolis: Vozes, 1996.

CARVALHO, J. M. **O cotidiano escolar como comunidade de afetos**. Petrópolis: DP et Alii, 2009.

CASTORIADIS, C. **A instituição imaginária da sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

DELEUZE, G. **Conversações**. São Paulo: Editora 34, 1992.

- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Kafka**: por uma literatura menor. Rio de Janeiro: Imago, 1977.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. V. 1. São Paulo: Editora 34, 1997.
- DELEUZE, G., PARNET, C. **Diálogos**. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 2004.
- ENGUITA, M. F. **A face oculta da escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- ESCOSSIA, L.; KASTRUP, V. O conceito de coletivo como superação da dicotomia indivíduo-sociedade. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 10, n. 2, p. 295-304, maio/ago, 2005.
- FERREIRA, A. B. de H. **Dicionário básico da língua portuguesa**. São Paulo: Nova Fronteira, 1995.
- FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1986.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 1987.
- FOUCAULT, M. Une esthétique de l'existence. FOUCAULT, Michel de. **Dits et écrits**. Paris: Gallimard, 1994.
- FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 1996.
- GUATTARI, F.; ROLNIK, S. **Micropolítica**: cartografias do desejo. Petrópolis: Vozes, 1986.
- HARDT, M.; NEGRI, A. **Império**. Rio de Janeiro: Record, 2006.
- MACEDO, E. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 3 p.1530 –1555, out./dez, 2014.
- MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. **Em defesa da escola**: uma questão pública. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.
- MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM (2015). Disponível em: <www.basenacionalcomum.org.br>. Acesso em: 10 jun. 2015.
- PINAR, W. **O que é Teoria do Currículo?** Porto: Porto Editora, 2007.
- SKLIAR, C.. A questão e a obsessão pelo outro em educação. In: GARCIA, Regina Leite; ZACCUR, Edwiges; GIAMBIAGI, Irene (Org.). **Cotidiano**: diálogos sobre diálogos. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2005. p. 49-62.
- VEIGA-NETO, A. **O currículo e seus três adversários**: os funcionários da verdade, os técnicos do desejo, o fascismo. Texto apresentado no V Colóquio Michel Foucault, na Unicamp, nov. 2008.