



doi: 10.20396/rfe.v10i2.8651029

Deleuze-Guattari e Educação Física Cultural: pedagogia do conceito de “escrita-curriculo”

Pedro Xavier Russo Bonetto¹

Marcos Garcia Neira²

Resumo

O artigo em questão trata do conceito de “escrita-curriculo” produzido no âmbito da perspectiva cultural de Educação Física. A partir da “pedagogia do conceito” inscrita na perspectiva filosófica de Félix Guattari e Gilles Deleuze (2010), decomposemos o referido conceito tomando como referência os elementos de: assinatura, historicidade, campo de imanência, elementos e componentes, multiplicidade, personagem conceitual, traços de intensidade e objetividade. Assim, vimos que o conceito procura movimentar de outra forma as práticas pedagógicas prescritas, fixas, rígidas, tradicionais, tecnicistas, procedimentais, acríticas, homogeneizantes, moralizantes, deterministas e sequenciais.

Palavras-chave: Filosofia da Educação; Educação Física cultural; Pedagogia do conceito.

Abstract

The article in question deals with the concept of "escrita-curriculo", produced within the cultural perspective of Physical Education. From the so-called “pedagogy, of concept” inscribed in the philosophical perspective of Félix Guattari and Gilles Deleuze (2010), we analyze the above concept taking as reference the elements of: signature, historicity, field of immanence, elements and components, multiplicity, conceptual character, traits of intensity and objectivity. Thus, we have seen that the concept seeks to move the pedagogical practices prescribed, fixed, rigid, traditional, technical, procedural, uncritical, homogenizing, moralizing, deterministic, sequential.

Keywords: Philosophy of Education; Cultural Physical Education; Pedagogy of the concept.

Introdução

¹ Mestre em Educação pela FEUSP na sub-área Didática Teorias de Ensino e Práticas Pedagógicas, doutorando em Educação pela FEUSP na sub-área Educação e Ciências Sociais: Desigualdades e Diferenças. Professor da Universidade Ibirapuera. Membro do grupo de pesquisa em Educação Física escolar. www.gpef.fe.usp.br

² Professor Titular da Faculdade de Educação da USP. Coordenador do Grupo de Pesquisa em Educação Física escolar. www.gpef.fe.usp.br

O currículo cultural compreende que a Educação Física é o componente curricular responsável pelo estudo das práticas corporais, ou seja, das brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas. Nessa perspectiva, as práticas corporais atuam, linguisticamente, pois expressam a cultura do grupo que as produziu e outros grupos que eventualmente delas se apropriaram.

Discordando das propostas tradicionais da Educação Física³, o referido currículo se atenta aos conhecimentos dos grupos historicamente esquecidos. O intuito, mais do que apenas promover o diálogo entre as diferentes culturas, é dar ouvidos às vozes daqueles sujeitos que frequentemente não têm oportunidade de se fazer representar.

Em relação aos aspectos didático-metodológicos, Neira e Nunes (2006; 2009) propõem certos procedimentos de ensino, dentre eles: mapeamento dos conhecimentos que os estudantes possuem sobre os temas da Educação Física, a ressignificação das práticas corporais por meio das vivências em condições e contextos escolares, a leitura das práticas corporais, o aprofundamento e a ampliação dos discursos circulantes em aula sobre o tema selecionada pelo professor e os registros e avaliações da experiência curricular.

Bonetto (2016) e Neira (2018) sugerem alguns princípios ético-políticos, tais como: reconhecimento da cultura corporal dos estudantes, articulação com o projeto político-pedagógico da escola, justiça curricular, descolonização do currículo, evitamento do daltonismo cultural e ancoragem social dos conhecimentos. Abarcando estes elementos, a ação didática característica do currículo cultural, entendida aqui a partir do conceito de “*escrita-curriculo*”, se põe, tal como afirmam os autores, como uma alternativa à homogeneização e ao engessamento que as pedagogias monoculturais insistentemente vêm repetindo na Educação Física.

Deste modo, de acordo com Neira e Nunes (2006), os conteúdos vão se constituindo como uma teia de saberes, construída à medida em que os

³ As perspectivas curriculares esportivistas, desenvolvimentistas e da promoção da saúde.

problemas são respondidos. Esse processo de tematização é contínuo, não-linear, mas em curva. Assim, a educação, a elaboração e o desenvolvimento do currículo passam a ser vistos como uma prática artística ainda inimaginável e impossível de ser copiada.

Sendo assim, a proposta deste artigo é, a partir da teorização do currículo cultural de Educação Física, elaborar uma “pedagogia do conceito” tal como proposto por Gilles Deleuze e Félix Guattari no livro “*O que é Filosofia?*” (2010), do conceito de “*escrita-curriculo*”.

A filosofia como produção do conceito

Para Deleuze e Guattari (2010), a filosofia tem uma ação criadora de conceitos e não uma mera passividade frente ao mundo.

[...] a filosofia é a arte de formar, de inventar e de fabricar conceitos⁴. [...] criar conceitos sempre novos é o objeto da filosofia. É porque o conceito deve ser criado que ele remete ao filósofo como aquele que o tem em potência, ou que tem sua potência e sua competência. (p. 11)

Mas, o que seriam os conceitos? Ou melhor, o que eles podem? Deleuze e Guattari (2010) respondem tais questões de maneira bastante densa. O conceito é um ato de pensamento, é o pensamento operando em velocidade infinita, a partir do qual se delimitam os problemas que este supõe resolver. Os conceitos vão, pois, para o infinito e, sendo criados, não são jamais criados do nada, mas “[...] em função dos problemas que se consideram mal vistos ou mal colocados” (p. 24). Em outras palavras, os conceitos são válidos, não na medida em que sejam verdadeiros, mas

⁴ Para Deleuze e Guattari (2010), a filosofia não pode ser vista como contemplação, nem como reflexão e comunicação. Ao invés disso, esses três procedimentos, contemplação, reflexão e comunicação, constituem máquinas de produzir “universais”, tampouco, são exclusivos da filosofia.

quando se mostram importantes e interessantes em relação a um dado problema.

Um conceito não exige somente um problema sob o qual remaneja e substitui conceitos precedentes, mas uma encruzilhada deles, em que se alia a outros conceitos existentes a fim de solucioná-los. Ele é incorporeal, embora se encarne o se efetue nos corpos, mas justamente, não se confunde com o estado de coisas no qual se efetua: “Os conceitos não nos esperam inteiramente feitos, como corpos celestes. Não há céu para os conceitos. Eles devem ser inventados, fabricados ou antes criados, e não seriam nada sem a assinatura daqueles que os criam” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 11).

Os conceitos nascem de lances de dados, eles são totalidades fragmentárias que não se ajustam umas às outras, já que suas bordas não coincidem, ou seja, não compõem um quebra-cabeças. O conceito é contorno, a configuração, a constelação de um acontecimento por vir. Por isso, ele não possui energia, mas intensidades e consistências. O conceito diz o acontecimento que nos sobrevoa⁵. É um acontecimento puro, uma *hecceidade*⁶, uma entidade (DELEUZE; GUATTARI, 2010).

Destacar sempre um acontecimento das coisas e dos seres é a tarefa da filosofia quando cria conceitos, entidades. Erigir um novo evento das coisas e dos seres, dar-lhes sempre um novo acontecimento: o espaço, o tempo, a matéria, o pensamento, o possível como acontecimentos... (p. 42)

Os conceitos não são eternos, eles podem ser substituídos por outros, sob a condição de novos problemas. Se um conceito é melhor que o precedente é porque ele faz ouvir novas variações e ressonâncias

⁵ Metáfora bastante utilizada pelos filósofos; sobrevoa de um conceito, que como um pássaro sobrevoa o vivido.

⁶ Zourabichvili (2004) define “*hecceidade*” a partir do seu uso na filosofia deleuze-guattariana, como um modo de individuação imanente diferente das formas individuais orgânicas que recortam *a priori* o campo empírico. Desta forma, compreendemos também como uma diferença ou acontecimento, que qualifica uma pessoa, ou mesmo um objeto, de uma maneira bastante individualizada.

desconhecidas, opera novos recortes. Por conseguinte, um filósofo não para de remanejar seus conceitos, e mesmo de mudá-los; basta, às vezes, um ponto de detalhe que se avoluma e produz uma nova condensação, que opera pelo lugar que ocupa sobre o plano, pelas condições que impõe ao problema (DELEUZE; GUATTARI, 2010).

Gallo (2000) descreve que o conceito é um dispositivo, que faz pensar, que permite, de novo, pensar. O que significa dizer que o conceito não indica, não aponta uma suposta verdade, pois isso paralisa o pensamento. Ao contrário, o conceito é justamente aquilo que nos põe a pensar, se o conceito é produto, ele é também produtor de novos pensamentos, de novos conceitos e, sobretudo, de acontecimentos, na medida em que o conceito recorta o acontecimento e o torna possível.

A pedagogia do conceito de “escrita-currículo”

Durante a descrição das potencialidades de um conceito, Deleuze e Guattari (2010) apresentam o que eles chamaram de “pedagogia do conceito”.

Os pós-kantianos giravam em torno de uma enciclopédia universal do conceito, que remeteria sua criação a uma pura subjetividade, em lugar de propor uma tarefa mais modesta, uma pedagogia do conceito, que deveria analisar as condições de criação como fatores de momentos que permanecem singulares. Se as três idades do conceito são a enciclopédia, a pedagogia e a formação profissional comercial, só a segunda pode nos impedir de cair, dos picos do primeiro, no desastre absoluto do terceiro, desastre absoluto para o pensamento, quaisquer que sejam, bem entendidos, os benefícios sociais do ponto de vista do capitalismo universal. (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 18-19).

Para Bianco (2002), Deleuze e Guattari descrevem a “pedagogia do conceito” como a única postura filosófica que permite que o pensamento escape da *doxa*⁷, do discurso pseudo filosófico, das disciplinas da comunicação contra as quais estes filósofos tanto lutaram. A “pedagogia do conceito” busca suscitar a criação e a aprendizagem partindo de casos de criação do conceito singular. A pedagogia do conceito se opõe, antes de tudo, àquela que Deleuze [e Guattari] definem como “enciclopédia do conceito”⁸. Opõe-se, também, à “formação profissional”, ao emburrecimento generalizado causado pela mídia e pela comunicação, que busca a uniformização do pensamento e sua integração ao mercado. A “pedagogia do conceito” proposta por Deleuze-Guattari sugere que os conceitos são frutos de um encontro contingente e de experimentação e que, por sua vez, esperam devir outrem, suscitando a criação conceitual.

Para Bianco (2005), é essencial compreender a “pedagogia do conceito” não como uma prática pedagógica que utiliza o conceito como o seu instrumento privilegiado, mas um tipo particular de conceito que é pedagógico por natureza. Em outras palavras, não é tanto o conceito que é *da* pedagogia, mas é, sobretudo, a pedagogia, a “pedagogicidade”, que é *do* conceito. O aspecto principal parece-me, portanto, dizer respeito ao “conceito” e não à “pedagogia”.

É necessário, afinal, precisar que a pedagogia do conceito não é um “gênero” ou um “tipo” particular de filosofia isolada do restante da filosofia. Toda a filosofia moderna, em sua ambição de ser filosofia, deve apresentar conceitos pedagógicos, conceitos relativos, uma vez que exprimem acontecimentos e não essências, uma vez que são relativos a outras criações conceituais e ao plano de imanência sobre o qual jazem (a imagem do pensamento), bem como aos personagens

⁷ Do grego, “opinião”.

⁸ Referindo-se implicitamente ao sistema hegeliano, que inscreve os casos de criação do conceito em uma história e em uma lógica da filosofia fechada em si mesma, que anula tanto os casos singulares quanto a possibilidade de outros atos de criação.

conceituais que os colocam em jogo; e, por fim, porque são relativos às outras disciplinas criadoras, arte e ciência, com as quais a filosofia deve estabelecer uma relação, sem, no entanto, confundir-se com elas. (BIANCO, 2005, p. 1334).

Deleuze e Guattari (2010) descrevem a “pedagogia do conceito” como uma espécie de radiografia de um conceito filosófico, através de uma análise das noções básicas que o compõe: a) Historicidade; b) Assinatura; c) Planos/Campos de Imanência; d) Elementos/Componentes; e) Multiplicidades; f) Personagens Conceituais; g) Traços de intensidade e objetividade.

Buscando inspiração nessas ideias, elaboramos a “pedagogia do conceito de escrita-currículo”. O intuito é tatear, com base na literatura, questões como: Qual a historicidade do conceito? Quem o criou? De quais planos a “escrita-currículo” é imanente? Quais são seus componentes? Quais são seus múltiplos? Como a “escrita-currículo” opera? Quais as suas intensidades e objetividades?

Historicidade

Para Deleuze e Guattari (2010, p. 26), “todo conceito tem uma história, embora a história se desdobre em ziguezague, embora cruze talvez outros problemas ou planos diferentes”. A historicidade em Deleuze foge da gênese, da busca incessante de um “Ser” das coisas, ou seja, de uma possível ontologia. Isso porque, a história está, ela própria, em devir, afetada por uma exterioridade que a mina e a faz divergir de si.

Chiquito (2007) parece ter sido o primeiro autor a aproximar, ainda de forma tímida⁹ e sem o hífen, os elementos escrita e currículo:

⁹ “Tímida” porque o conceito é utilizado em apenas duas ocasiões. Ao longo do trabalho o autor prefere o termo escrita curricular, ou escrita pedagógica-curricular.

Pode ser potencialmente importante para a discussão educacional pensar o planejamento de ensino como uma escrita curricular, uma *escritacurrículo*, ou seja, como mais uma invenção desse campo – difuso e híbrido (p. 134).

No ziguezague da sua historicidade, Chiquito, em seus próximos trabalhos, abandona essa forma e adota “escrita pedagógica-curricular”, “escrita curricular” e outros conceitos como “escrita-devir” e “práticas de *scriptação*¹⁰”.

Todavia, o conceito reaparece em Neira e Nunes (2009), inaugurando a perspectiva pós-crítica no âmbito da Educação Física escolar. Ao longo do texto, o conceito sempre aparece circunvizinhado por outros conceitos, confirmando o que Deleuze e Guattari (2010) descreveram sobre a história de um conceito, que esta também se dá por meio dos vínculos que estabelece com outros conceitos do mesmo filósofo e de outros filósofos, que são tomados, assimilados, retrabalhados, recriados¹¹.

Assinatura

De acordo com Deleuze e Guattari (2010), todo conceito deve ser inventado, fabricado ou antes criado, e não seria nada sem a assinatura daqueles que o criam. Todo conceito é necessariamente assinado, pois cada filósofo, ao criar um conceito, ressignifica um termo da língua com um sentido propriamente seu: “Podemos tomar como exemplo: a *ideia* de Platão; o *cogito* de Descartes; a *mônada* de Leibniz; o *nada* de Sartre; o *fenômeno* de Husserl; a *duração* de Bergson...” (p. 14).

Para Gallo (2000), a assinatura remete ao estilo filosófico, a forma particular de pensar e de escrever de cada filósofo. O conceito de “escritacurrículo” tem a assinatura de Chiquito (2007), em dissertação de mestrado

¹⁰ Por exemplo, em Chiquito (2014).

¹¹ Descreveremos esta condição a seguir, no subitem Multiplicidades.

sobre planejamento de ensino e de Neira e Nunes (2009), quando o trazem para a didática do currículo cultural.

Planos de Imanência

Deleuze e Guattari (2010) destinam um capítulo inteiro para tratar dos planos ou campos de imanência. São platôs, mesas, taças, planos de consistência. Asseveram que os conceitos e o plano são estritamente correlatos, mas um plano de imanência não é um conceito, nem o conceito de todos os conceitos. O plano envolve movimentos infinitos que o percorrem e retornam. Os conceitos ladrilham, ocupam, povoam o plano, pedaço por pedaço, enquanto o próprio plano é o meio indivisível em que os conceitos se distribuem sem romper-lhe a integridade, a continuidade: eles ocupam sem contar e se distribuem sem dividir. O plano é como um “deserto que os conceitos povoam sem partilhar” (p. 47). São os conceitos mesmos que são as únicas regiões do plano, mas é plano que é o único suporte dos conceitos. É o plano que assegura o ajuste dos conceitos, com conexões sempre crescentes, e são os conceitos que asseguram o povoamento do plano sobre uma curvatura renovada, sempre variável. “O plano de imanência não para de se tecer, gigantesco tear” (p. 49).

O plano não é sempre único, mas variação pura, há planos variados, distintos, que se sucedem ou rivalizam na história. Pode-se supor uma multiplicidade de planos, já que nenhum abraçaria todo o caos¹² sem nele recair. Como afirmam Deleuze e Guattari (2010), não é o mesmo nos gregos, no século XVII, hoje. O plano é, pois, objeto de uma especificação infinita.

Se a filosofia começa com a criação de conceitos, o plano de imanência é pré filosófico. Ele está pressuposto, mas não significa que preexista, mas algo que não existe fora da filosofia, embora esta o suponha.

¹² Entendido aqui, na perspectiva dos filósofos, não como um estado inerte ou estacionário, não é uma mistura de acaso, mas como um perpétuo movimento de determinações se fazendo e se desfazendo. “O caos caotiza, e desfaz no infinito toda consistência” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 59).

A filosofia é criação do conceito, mas também é a instauração do plano. Desse modo, depois de tantas descrições, podemos identificar os planos de imanência que o conceito de “escrita-curriculo” ladrilha, ocupa, povoa, se conecta, assegura, dá imagem, se distribui, se suporta.

De forma geral, observamos pelo trabalho de Chiquito (2007) que conceito nasce do campo imanente da Filosofia da Educação, entrecruzado com o campo das Teorias Curriculares Pós-Críticas. Vemos bastante influência dos trabalhos de Tomaz Tadeu da Silva e Sandra Mara Corazza. Eis que, via Neira e Nunes (2009), o conceito atravessa o campo da Educação Física escolar, especificamente, a concepção culturalista defendida pelos autores. Como vimos, os campos se conectam, e quanto maior for o número de planos que o sustentam, maior a consistência e relevância do conceito, uma vez que, maior será a quantidade de problemas que ele se propõe a responder. Em suma, podemos mencionar a Educação, Filosofia da Educação, Teorias Curriculares Pós-Críticas, Educação Física e Currículo Cultural como campos de imanência ladrilhados pela “escrita-curriculo”¹³.

Elementos/componentes

Para Deleuze e Guattari (2010), não há conceito simples, todo conceito tem componentes, e se define por eles. Todo conceito é ao menos duplo, ou triplo etc. Todo conceito tem um contorno irregular, definido pela cifra de seus componentes. Num conceito, há, no mais das vezes, pedaços ou componentes vindos de outros conceitos. “Com efeito, todo conceito, tendo um número finito de componentes, bifurcará sobre outros conceitos, compostos de outra maneira, mas que constituem outras regiões do mesmo plano, que respondem a problemas conectáveis, participam de uma co-criação” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 26).

¹³ Diferente das outras noções do conceito, os planos citados não precisam ser descritos em suas potencialidades, uma vez que isso já foi feito nos platôs anteriores.

“Cada conceito tem componentes que podem ser, por sua vez, tomados como conceitos” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 27). É próprio do conceito tornar os componentes inseparáveis nele: distintos, heterogêneos e, todavia, não separáveis, tal é o estatuto dos componentes, e o que define a consistência do conceito, sua endo-consistência.

[...] cada conceito será, pois, considerado como o ponto de coincidência, de condensação ou de acumulação de seus próprios componentes. O ponto conceitual não deixa de percorrer seus componentes, de subir e de descer neles. Cada componente, é um traço intensivo, uma ordenada intensiva, que não deve ser apreendida nem como geral nem como particular, mas como uma pura e simples singularidade – ‘um’ mundo possível, ‘um’ rosto, ‘certas’ palavras. (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 28).

O conceito está em estado de sobrevoos com relação a seus componentes. Ele é imediatamente co-presente sem nenhuma distância de todos os seus componentes ou variações, passa e repassa por eles: é um ritornelo, um opus com sua cifra (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 29).

Os componentes permanecem distintos, mas algo passa de um a outro, algo de indivisível entre os dois: há um domínio *ab* que pertence tanto a *a* quanto a *b*, em que *a* e *b* ‘se tornam’ indiscerníveis. São estas zonas, limites ou devires, esta inseparabilidade, que definem a consistência interior do conceito. Mas este tem igualmente uma exoconsistência, com outros conceitos, quando sua criação implica a construção de uma ponte sobre o mesmo plano. As zonas e as pontes são as juntas do conceito. (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 28)

A partir desta primeira noção é importante indagar: Quais seriam os elementos que circulam e dão rosto ao conceito de “escrita-currículo”? Obviamente, não podemos deixar de decompô-lo: escrita + currículo. E se cada componente também pode ser analisado como um conceito, e que cada um destes preserva certos traços intensivos, certas vontades, já muito relacionadas com a objetividade do próprio composto “escrita-currículo”. Desse modo, analisaremos cada um deles tomando suas intensidades individuais, e o primeiro a ser abordado é a “escrita”¹⁴.

Dias (2007) afirma que a escrita não é para Deleuze [e Guattari] simples ficção, produção de entidades fictícias, personagens e situações. Tudo isso são os meios, mas não o fim ou o superior objetivo de escrever. Como as restantes artes, ela é vida, mas não no sentido de dar forma a uma matéria vivida, de recriar a vida real das pessoas como vida imaginária. É pelo contrário, de acordo com Deleuze-Guattari, no sentido de criar vida, de inventar linhas de vida possíveis, de abrir à vida novas possibilidades.

Outro autor que ajuda a compreender a potência do termo “escrita” é Kohan (2002, p. 124): “É uma escrita que acompanha um pensamento instável, indefinido, inquieto, que vai e volta, que não para, que busca pensar sempre de novo e, de novo, sempre pensar”.

Ainda nesta dimensão, podemos incluir o gesto de escrever, uma vez que “Escrever é um fluxo entre outros, sem nenhum privilégio em relação aos demais, e que entra em relação de corrente, contracorrente, de redemoinho com outros fluxos, fluxos de merda, de esperma, de fala, de ação, de erotismo, de dinheiro, de política, etc.” (DELEUZE, 1992b, p. 19).

Na verdade, escrever não tem seu fim em si mesmo, precisamente porque a vida não é algo pessoal. Ou, antes, o objetivo da escritura é o de levar a vida ao estado de uma potência não pessoal. Escrever não é “uma conversa, mas uma conspiração, um choque de amor ou de ódio” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 65). “Por que se escreve? É que não se trata de escritura. [...] Escrever não tem outra função: ser um fluxo que se

¹⁴ Incluímos também “escrever” e “escritura” por apresentarem o mesmo radical.

conjuga com outros fluxos – todos os devires-minoritários do mundo” (p. 63).

Para a concepção deleuziana de escritura, trata-se justamente de confrontar esses controles, de criar o que chama linhas de fuga. “É possível que escrever esteja em uma relação essencial com as linhas de fuga. Escrever é traçar linhas de fuga...” (DELEUZE; PARNET, 1998, p.56). Escrever é traçar uma linha de fuga dentro da linguagem, mas buscando o fora da linguagem, sua exterioridade. Historicamente, uma língua dominante não se constitui e se institui senão por relações de poder. Ainda nessa perspectiva, escrever é um desejo, um vitalismo, que nunca é individual, mas social, pois que o texto, produto imanente de uma prática, pode ser agenciado a outras práticas que atravessam e constituem o social, e com as quais um fluxo de escrita pode conectar-se, agenciar-se (PAULO-BENATTE, 2012).

Sandra Corazza (2006), inspirada nos trabalhos filosóficos deleuze-guattarianos, afirma que escrever é um pensamento de vida, não uma receita de felicidade nem uma sonolência gostosa, nem uma irresponsabilidade divertida. Os modos de vida inspiram maneiras de pensar e escrever; os modos de pensar e escrever criam maneiras de viver. A vida ativa o pensamento e a escrita; o pensamento e a escrita afirmam a vida. “É preciso afetar e poder ser afetado para poder escrever. Escrever é ser desmembrado. É metamorfose constante. É abertura de um futuro que nunca começou. Errância total” (CORAZZA, 2006, p. 29).

Escrever é dobrar o Fora, como faz o navio com o mar. Fazer do pensamento uma experiência do Fora, escapar do senso comum, desestruturar o bom senso, entrar em contato com uma violência que nos tira da reconhecimento e nos lança diante do acaso, abalando certezas e o bem-estar da verdade. Perder as referências conosco e com o mundo exterior, afastar-nos do princípio da realidade, romper com as referências cognitivas, promover uma ruptura com a doxa, colocar em dúvida o próprio

pensamento, o Divino, o Verdadeiro, o Belo, o Bem. Escrever é criar, aligeirar e descarregar a vida, inventar novas possibilidades de vida, fazer nascer o que ainda não existe, ao invés de representar o que já está dado e admitido. (CORAZZA, 2006, p. 29-30).

Ainda segundo Corazza (2006), “Escrever como quem escova à contra-pêlo, arranha, raspa, ara, limpa. Escrever sobre os códigos, palavras de ordem, regimes de signos, para rechaçá-los, embaralhá-los, invertê-los, subvertê-los” (p. 35).

Deleuze apresenta também a relação do escrever com um delírio: o problema do escrever. O escritor, como diz Proust, inventa na língua uma nova língua, uma língua de algum modo estrangeira. Ela traz à luz novas potências gramaticais e sintáticas. Arrasta a língua para fora de seus sulcos costumeiros, leva-a a delirar (DELEUZE, 1997).

Iremos agora para outro componente do conceito “escrita-currículo”, trata-se do tão difundido, estudado e por vezes blasfemado¹⁵, o “currículo”.

Tomaz Tadeu da Silva (2011) afirma que a criação do termo currículo e seus primeiros estudos surgem por volta de 1920, nos Estados Unidos. Como destacado em platôs anteriores, nesta perspectiva tradicional o currículo era entendido como um programa ou projeto a ser seguido, envolve especificação de normas, objetivos, procedimentos, métodos, atividades e formas de avaliação. É próximo, portanto, da sua origem etimológica - *currere*, (do latim): “carreira” e “percurso”.

Para Silva (2006, p.16), nesta visão tradicional, o currículo é pensado como “um conjunto de fatos, de conhecimentos e de informações, selecionados do estoque cultural mais amplo da sociedade, para serem transmitidos às crianças e aos jovens nas escolas”. Desconsidera-se nesse

¹⁵ Como um conceito que logo se tornou central dos estudos em educação, inúmeros autores se esforçaram na tentativa de redefinir, reconceitualizar e reescrever as potencialidades do currículo. De acordo com Gimeno Sacristán (1998), o termo foi sendo ampliado e o pensamento pedagógico em torno do currículo tornou-se cada vez mais heterogêneo e disperso.

caso, que existam relações de poder na seleção dos conhecimentos que adentram o currículo e aqueles que ficam de fora.

Já em uma perspectiva crítica o currículo é visto como elemento de preservação dos privilégios de grupos sociais dominantes e de opressão de grupos sociais minoritários. Goodson (2003), partindo deste referencial, afirma que o currículo foi basicamente inventado como um conceito para dirigir e controlar o credenciamento dos professores e sua potencial liberdade nas salas de aula. De acordo com esse autor, ao longo dos anos, a aliança entre prescrição e poder foi cuidadosamente fomentada, de forma que o currículo se tornou um mecanismo de reprodução das relações de poder existentes na sociedade.

As teorias pós-estruturalistas, o pensamento foucaultiano, deleuze-guattariano, derridiano¹⁶, onde os discursos, enunciados e textos, modelam o pensamento por meio de estruturas da linguagem, também atravessaram o campo dos estudos curriculares. Nessa perspectiva, o currículo, é um dispositivo disciplinar em que se desenvolve um discurso pedagógico engendrado em contextos diversos. Assim, o currículo passa a ter um foco textual, ou seja, é concebido como prática de significação.

[...] da mesma forma que a cultura, também o currículo pode ser visto como uma prática de significação. Também o currículo pode ser visto como um texto, como uma trama de significados, pode ser analisado como um discurso e ser visto como uma prática discursiva. E como prática de significação, o currículo tal como a cultura, é, sobretudo, uma prática produtiva. (SILVA, 2006, p. 19)

Silva (2011) continua enfatizando o papel formativo do currículo, entendendo-o como “documento de identidade”. É de suma importância lembrar que as narrativas contidas em cada currículo, explícita ou

¹⁶ Jacques Derrida: filósofo francês-argelino, teve suas análises pós-estruturalistas em torno da linguística e dos conceitos de desconstrução bastante influentes na área educacional.

implicitamente, corporificam noções particulares sobre o conhecimento, sobre formas de organização da sociedade e sobre os diferentes grupos sociais. Elas dizem qual conhecimento é legítimo e qual é ilegítimo, quais formas de conhecer são válidas e quais não o são, o que é certo e o que é errado, o que é moral e o que é imoral, o que é belo e o que é feio, quais vozes são autorizadas e quais não são (SILVA, 1995).

Encerrando os elementos ou componentes que vivem no conceito “escrita-currículo” e buscando caracterizar da melhor maneira a perspectiva aqui adotada, não poderíamos ignorar o “hífen”, que além de se fazer presente nessa expressão, vive tão intensamente na obra deleuze-guattariana.

Segundo Agamben (2000), o próprio Deleuze sugere que a pontuação é de uma importância capital nos seus textos. Descrevendo o que chamou de filosofia da pontuação, afirma que “é menos frequente salientar que os sinais de pontuação – por exemplo, o hífen, pode assumir uma função técnica: o hífen é, deste ponto de vista, o mais dialético dos sinais de pontuação na medida em que une apenas porque distingue, e vice-versa” (AGAMBEN, 2000, p. 171).

Na perspectiva em questão, o hífen expressa mais do que a vontade gramatical de unir palavras que não apresentam elementos de ligação, compondo significados que não estão nas palavras sozinhas. Aqui representa a “dialética da unidade e da separação, ou seja, ”a junção dos sentidos em reciprocidade e coabitação” (AGAMBEN, 2000, p. 172). Desse modo, podemos afirmar que o hífen se coloca alude a um conceito central na filosofia deleuze-guattariana, o devir:

Devir jamais é imitar, nem fazer como, nem se ajustar a um modelo, seja ele de justiça ou de verdade. Não há um termo de onde se parte, nem um ao qual se chega ou se deve chegar [...]. Os devires não são fenômenos de imitação, nem de assimilação, mas de dupla captura, de evolução não paralela, núpcias entre dois reinos. As núpcias são sempre contra a natureza. As

núpcias são o contrário de um casal. Já não há máquinas binárias: questão-resposta, masculino-feminino, homem-animal. (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 8)

De acordo com Deleuze e Guattari (1995a, p. 18), “o devir, não é imitação, mas captura de código, mais-valia de código, aumento de valência”, não é deixar de ser alguma coisa, mas o encontro ou a relação de dois termos heterogêneos que se "desterritorializam" mutuamente.

No nosso caso, poderíamos pensar em uma “escrita” em devir “currículo” e o “currículo” em devir “escrita”. Ambos os elementos, não deixam de ser o que são, muito menos passam a ser o outro, isso porque não se abandona o que se é para devir outra coisa, o devir não tem a dimensão de imitação ou identificação, mas uma forma de viver e de sentir numa conjunção de fluxos, por exemplo, a escrita passa a ser uma atividade pedagógica, enquanto o currículo, passa a ser uma composição artística e vice-versa.

Juntos, escrita e currículo passam a compartilhar “um *continuum* reversível de intensidades”, um compreende o outro pelo máximo de diferença, trata-se de uma relação de transposição de intensidades¹⁷ (DELEUZE; GUATTARI, 1977).

Multiplicidades

De acordo com Deleuze e Guattari (2010), cada conceito remete a outros conceitos, não somente em sua história, mas em seu devir e em suas conexões presentes. Mas, por outro lado, um conceito possui um devir que concerne, desta vez, à sua relação com conceitos situados no mesmo plano. Aqui, os conceitos se acomodam uns aos outros, superpõem-se uns aos outros, coordenam seus contornos, compõem seus respectivos problemas, pertencem à mesma filosofia mesmo se tem histórias diferentes.

¹⁷ Sobre os efeitos, traços intensivos e objetividades frutos dessa relação de escrita em devir currículo, e currículo em devir escrita, destacaremos mais à frente.

Em semelhança ao que ocorre com “escrita-currículo”, um outro conceito múltiplo, que compõe o mesmo problema da “escrita-currículo” é “artistagem¹⁸” (CORAZZA, 2006, 2011, 2012a), “didáticaArtista” (CORAZZA, 2013) ou, ainda, “currículo-artistado” e “escrita-artista” (CORAZZA, 2006).

Nos dizeres de Corazza (2002b), artistar currículos implica necessariamente atribuir outros significados para o planejamento, execução e avaliação da tarefa educacional. Artistar se refere a uma estética, a uma ética e uma política, a se inventar junto a uma educação que procura o “não-sabido, o não-olhado, o não-pensado, o não-sentido, o não-dito”. A pesquisa e o trabalho do professor, com seus orientandos e alunos, se dá nas zonas fronteiriças, na penumbra da cultura, nas tocas mais estranhas da linguagem. Como em todo desenvolvimento de uma arte, artistar a educação implica entregar-se ao caos para se situar mais e extrair dali matérias para criações. “Trata-se de arriscar-se, assumir o risco da morte, que é estar vivo/a, sem se considerar um produto acabado”. (p. 15).

Sobre a “didáticaArtistada”, Corazza (2013) afirma que esta opera em detrimento das normas formais, potencializa fluxos informes, que se insinuam entre os blocos sensíveis e epistêmicos da Filosofia, da Arte e da Ciência. Essa didática fissa as certezas e verdades herdadas. Heterogênea, maquina as suas composições contra a homogeneidade.

É em transcurso e circuitos de tradução, que a Didática-Artista (DidáticaArtista, foneticamente) movimentando os seus processos de pesquisa, criação e inovação. Acolhe e honra os elementos científicos, filosóficos e artísticos – extraídos de obras já realizadas, que diversos autores criaram, em outros planos, tempos, espaços –, como as suas efetivas condições de possibilidade, necessárias para a própria execução; e, ao mesmo tempo, como o privilegiado campo de experimentação, necessário para as próprias criações. Com esses elementos,

¹⁸ Artistar e artistagens.

constitui um campo artístador de variações múltiplas e disjunções inclusivas; que compõe linhas de vida e devires reais, pontos de vista ativos e desterritorializações afirmativas (CORAZZA, 2013, p. 187).

“Na concepção da ‘escrita-artista’, não há distinção entre teoria e prática: a escrita não é uma teoria sendo feita sobre a prática educacional, que cobiçaria atingir a sua essência, descobrir as suas leis ou reduzi-la a seus conceitos” (CORAZZA, 2006, p. 33-34).

Outro conceito múltiplo, criado por Neira (2007) e aproveitado por Neira e Nunes (2009) para descrever as potencialidades e características de uma “escrita-currículo”, é “metáfora da capoeira”¹⁹.

Para os autores, a capoeira inspira a pedagogia pós-crítica no desenvolvimento da ação didática e nas estratégias de pesquisa. Tal como o capoeirista emprega os golpes como respostas à gestualidade do adversário, os professores devem mobilizar conhecimentos a partir dos posicionamentos dos estudantes e suas experiências. Nesta perspectiva, estudantes e professores devem se inserir no modo capoeirista de ver e ser, abrindo as portas para uma pedagogia sempre em construção. Tomada como forma de planejar as aulas, a “metáfora da capoeira” faz do planejamento um espaço participativo e imanente. Afirmam os autores que não devem existir prescrições e métodos preconcebidos em condições controladas.

A figura de linguagem ilustra o desenvolvimento das atividades de ensino a partir das questões que eclodem durante as aulas. A forma com que os professores encadeiam as atividades assemelha-se a um jogo de capoeira.

A “metáfora da capoeira” impossibilita qualquer referência ao planejamento antecipado de todo o processo educativo. A prévia elaboração de uma sucessão de atividades de ensino fará com que a prática pedagógica se apresente de maneira

¹⁹ Conceito criado pelos autores inspirados nas alusões de Kincheloe e Steinberg (1999) ao jazz.

inescapável, nos moldes do ‘é assim e assim deve ser feito’.
(NEIRA, 2011, p. 169)

A capoeira é aqui utilizada com sua flexibilidade improvisadora e resistência aos métodos de ensino e treinamento positivistas. Não é só uma manifestação lúdica, é também a forma de evocar a vida. O que se propõe é um método baseado no conhecimento da dor e da frustração da população oprimida, que ao contrário das propostas liberais, conservadoras ou pluralistas, inspira o educador multicultural crítico a compreender que não é suficiente fazer que os estudantes simplesmente conheçam as pessoas que “venceram na vida” superando suas condições de opressão. Trata-se antes de uma pedagogia afirmativa, onde a magia da capoeira une-se a dor, ao sofrimento do povo negro, que estimula as crianças e os jovens a identificarem e encontrarem sentido na dor com a qual enfrentam diariamente o niilismo que os rodeia (NEIRA, 2007).

Personagens conceituais

A filosofia não tem outro objetivo além de tornar-se digna do acontecimento, e aquele que contra efetua o acontecimento é precisamente o personagem conceitual. Os conceitos têm necessidade de personagens conceituais que contribuam para sua definição (DELEUZE; GUATTARI, 2010).

Na concepção filosófica em questão, os personagens conceituais operam os movimentos que descrevem o plano de imanência e intervêm na própria criação de seus conceitos. Os conceitos não se deduzem do plano, sendo necessário o personagem conceitual para criá-los sobre o plano e traçar o próprio plano. As duas operações não se confundem no personagem, uma vez que ele se apresenta como um operador distinto.

Descrevem os filósofos que o “amigo” designaria uma boa qualidade dos personagens conceituais, pois alude a uma certa intimidade competente, como o marceneiro com a madeira. O bom marceneiro é, em potência, a

própria madeira. A questão é que o amigo, tal como ele aparece na filosofia, não designa mais um personagem extrínseco, mas uma presença intrínseca ao pensamento, uma condição de possibilidade do próprio pensamento, uma categoria viva.

Dessa maneira, o personagem conceitual não é o representante do filósofo, mas o filósofo é somente o invólucro de seus personagens conceituais, que são os verdadeiros sujeitos de sua filosofia. Os personagens conceituais são os "heterônimos" do filósofo, e mesmo quando são "antipáticos", pertencem plenamente ao plano que o filósofo traça e aos conceitos que ele cria. O personagem conceitual nada tem a ver com uma personificação abstrata, um símbolo ou uma alegoria, pois ele vive, ele insiste. O filósofo é a idiosincrasia de seus personagens conceituais. É o destino transformar-se em seus personagens conceituais. O personagem conceitual é o devir ou o sujeito de uma filosofia, que vale para o filósofo. Em outras palavras, os personagens conceituais são verdadeiros agentes de enunciação.

Pode acontecer que o personagem conceitual apareça por si mesmo muito raramente, ou por alusão. Todavia, ele está lá, e mesmo não nomeado, subterrâneo, deve sempre ser reconstituído pelo leitor. Por vezes, quando aparece, tem um nome próprio, como Sócrates, o principal personagem conceitual do platonismo.

Os personagens conceituais são potências de conceitos que operam sobre o plano de imanência de uma imagem de pensamento. Os personagens conceituais constituem os pontos de vista, segundo os quais, planos de imanência podem se distinguir ou se aproximar, mas aparecem também nas condições sob as quais cada plano se vê preenchido por conceitos.

O personagem conceitual e o plano de imanência estão em pressuposição recíproca. Ora o personagem parece preceder o plano, ora segui-lo. É que ele aparece duas vezes, intervém duas vezes. Por um lado, ele mergulha no caos, tira daí determinações das quais vai fazer os traços diagramáticos de um plano de

imanência: é como se ele se apoderasse de um punhado de dados, no acaso-caos, para lançá-los sobre uma mesa. Por outro lado, para cada dado que cai, faz corresponder os traços intensivos de um conceito que vem ocupar tal ou tal região da mesa, como se esta se fendesse segundo os resultados. Com seus traços personalíssimos, o personagem conceitual intervém, pois entre o caos e os traços diagramáticos do plano de imanência, mas também entre o plano e os traços intensivos dos conceitos que vêm povoá-lo. (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 91)

Em suma, a filosofia na perspectiva deleuze-guattariana apresenta três elementos, cada qual responde aos dois outros: o plano pré-filosófico, que ela deve traçar (campo de imanência), o(s) personagem(ns) pró-filosófico(s) que ela deve inventar e fazer viver (insistência), e os conceitos filosóficos que ela deve criar (consistência). Esta é a trindade filosófica, traçar, inventar e criar traços diagramáticos, personalísticos e intensivos.

A partir do conceito “escrita-currículo” aqui radiografado, pedagogizado, conceitualizado, e de suas multiplicidades (artistagem e metáfora da capoeira) podemos subtrair a imagem de, no mínimo, três personagens conceituais que nos ajudam a dar consistência, promover tais conceitos: o escritor, o artista e o capoeirista. O primeiro trata-se do agente da escrita, uma vez que, seja ela “curricular” ou não, toda escrita pressupõe um “escritor”.

Para Deleuze e Guattari (1977), um escritor não é um homem escritor, é um homem político, um homem máquina e também é um homem experimental. Que, enquanto escritor, deixa de ser homem para devir macaco, ou coleóptero, cão, rato, devir animal, devir inumano, porque, na verdade, é pela voz, é pelo som, é através de um estilo que se devém animal. Em outras palavras, ser escritor não é falar por alguém, mas é preciso falar com, escrever com. Com o mundo, com uma porção de mundo, com pessoas. “O escritor inventa agenciamentos a partir de agenciamentos que o

inventaram, ele faz passar uma multiplicidade para outra” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 65).

Conforme Paulo-Benatte (2012), o devir do escritor não pode ser confundido com a figura historicamente construída do autor. “O autor, como mostrou Michel Foucault, é uma invenção recente, um dispositivo de controle de uma nova ordem do discurso, e que anuncia o sistema literário da modernidade”. Já o escritor não é propriamente um sujeito, é antes disso, um inventor de agenciamentos, um “contrabandista das multiplicidades” (PAULO-BENATTE, 2012, p. 92).

O segundo personagem conceitual que nos ajuda a entender as potências, traços de intensidade e vontades que circulam no nosso conceito e nos seus múltiplos, é o “artista”. Para Deleuze (2003), o artista desenvolve um trabalho interpretativo e criativo. É justamente por meio do desdobramento dos diferentes tipos de signos que ele interpreta e cria que o artista vai, pouco a pouco, desdobrando a si próprio, isto é, se constituindo, descobrindo, redescobrando e inventando as verdades que se encontram implicadas em seu próprio devir e trajetória de vida.

Deleuze e Guattari (2010) descrevem que os artistas são responsáveis por criar compostos de sensações, ou seja, perceptos, afectos. E de toda a arte que seria preciso dizer: o artista e mostrador de afectos, inventor de afectos, criador de afectos, em relação com os perceptos ou as visões que nos dá. Não é somente em sua obra que ele os cria, ele os dá para nós e nos transforma com eles, ele nos apanha no composto.

Estes, acrescentam sempre novas variedades ao mundo, pois excedem os estados perceptivos e as passagens afetivas do vivido. Afirmam que o artista é um vidente porque é alguém que se torna. Ele viu na vida algo muito grande, demasiado intolerável também, é a luta da vida com o que a ameaça, de modo que o pedaço de natureza que ele percebe, acedem a uma visão que compõe, através dele, perceptos desta vida, deste momento, fazendo estourar as percepções vividas que não tem mais outro objeto nem sujeito senão a própria obra de arte.

O artista traz do caos variedades, que não constituem mais uma reprodução do sensível, mas erigem um ser do sensível, um ser da sensação, sobre um plano de composição, anorgânica, capaz de restituir o infinito. O artista é aquele que suspende o cotidiano das opiniões (*doxa*) e convenções, perfurando o caos²⁰ a fim de deixar passar um pouco de caos livre que são as inspirações criativas, a própria noção de criatividade.

Por fim, o terceiro personagem que se remete ao último múltiplo abordado, o currículo a partir da “metáfora da capoeira”, trata-se então, do “*capoeirista*”. Obviamente, nossos filósofos de referência não falaram das suas características e aptidões, por isso, coletamos algumas características da identidade socialmente atribuída ao capoeirista/capoeira, a partir da fala de Vicente Joaquim Ferreira Pastinha, o mestre Pastinha no documentário “Pastinha uma vida pela capoeira²¹”:

O Capoeirista é um curioso, tem mentalidade para muita coisa, sabendo aproveitar de tudo o que o ambiente lhe pode proporcionar; O capoeirista nunca dizia a ninguém que lutava. Era homem astuto e ardiloso, como a própria luta, que se disfarçou com a dança para sobreviver depois que chegou de Angola. Capoeirista é mesmo muito disfarçado; capoeirista não é aquele que sabe movimentar o corpo e sim aquele que deixa movimentar pela alma; mas o que serve para a defesa também serve para o ataque. A Capoeira é tão agressiva quanto perigosa; A luta é muito maliciosa e cheia de manhas, que a gente tem de ter calma. Que não é uma luta atacante, ela espera; E a Capoeira Angola só pode ser ensinada sem forçar a naturalidade da pessoa. O negócio é aproveitar os gestos livres e próprios de

²⁰ Conceito inspirado na obra de Nietzsche e seu conceito de caos: “A grandeza de um artista não se mede pelos bons ‘sentimentos’ que ele provoca; mas pelo ‘grande estilo’, na capacidade de se tornar mestre do caos ‘que se tem em si mesmo’, no fato de forçar seu próprio caos a tornar-se forma; tornar-se lógico, simples, sem equívoco, matemático, tornar-se lei, eis, neste particular, a grande ambição (1995, tome II, livre IV, § 450) ”.

²¹ Direção de Antonio Carlos Muricy. Pastinha, uma vida de capoeira (Documentário). Brasil, 1998, 16mm, cor, 52 min. Com registros de depoimentos do próprio Pastinha e contemporâneos.

cada um; ninguém luta do meu jeito, mas no deles há toda a sabedoria que aprendi. Cada um é cada um; A capoeira angola parece uma dança, mas não é não. Pode matar, já matou. Bonita! Na beleza está contida sua violência; Mandinga de escravo em ânsia de liberdade, seu princípio não tem método e seu fim é inconcebível ao mais sábio capoeirista.

E assim, podemos perceber algumas de suas potencialidades deste personagem conceitual ao fazer erguer a metáfora proposta por Neira (2007) e Neira e Nunes (2009).

O capoeirista, no seu improviso, atua tanto individualmente como em harmonia com o seu adversário e o cosmo. É a sua individualidade que catalisa a tensão criativa do grupo, que canta e batuca mais forte, estimulando-o a realizar movimentos novos e nunca imaginados. Quando a “metáfora da capoeira” se introduz como princípio curricular, tanto os estudantes afrodescendentes como os pertencentes a outros grupos étnicos inserem-se nos modos africanos de ver e ser. Afinal, nenhuma outra cultura produziu uma luta/jogo/dança comparável à capoeira. (NEIRA, 2007).

Quando a “metáfora da capoeira” se introduz como preocupação metodológica do currículo cultural, estudantes e professores se inserem no modo capoeirista. Da mesma forma que o capoeirista se antecipa ao adversário, prevendo seus golpes, o surpreende, a didática inspirada na capoeira consegue avançar sobre antigas crenças e reorganizar a abordagem dos temas a partir dos posicionamentos emitidos pelos estudantes.

Traços de intensidade e objetividade

Um conceito possui ordenadas intensivas, que não devem ser apreendidas no geral nem tampouco no particular, mas como uma pura e simples singularidade: um mundo possível, um rosto, certas palavras. Os conceitos são centros de vibrações, é por isso que tudo ressoa em lugar de se seguir e de se corresponder.

Todo conceito remete a um problema, a problemas sem os quais não teria sentido, e que só podem ser isolados e compreendidos na medida de sua solução. Um conceito tem sempre a verdade que lhe advém em função das condições de sua criação, além disso, o conceito tem uma objetividade que se adquire como um conhecimento certo, e não a objetividade que supõe uma verdade reconhecida como preexistente. O conceito diz o acontecimento, não a essência ou a coisa.

A intensidade do conceito está em uma reconfiguração de um dos seus elementos, o currículo, pois de maneira bastante desruptiva posiciona a educação no interstício da filosofia e da arte, currículo (aprender conteúdos, conhecimentos, portanto, conceitos) + escrita (arte, subjetividade, porvir, devir).

Tratando especificamente das formas de planejamento, Chiquito (2007, p. 134) afirma que a objetividade do conceito de “*escritacurriculo*”²², se dá quando “ora faz convergir para um quadro hegemônico de estabilização dos saberes e poderes, ora faz estranhar o jogo de forças, desequilibrando-as, provocando novos arranjos, contra-hegemônicos”.

E assim, como todo conceito, a “escrita-curriculo” quer algo. Ela não quer ser aquele currículo controlado pelos pesados códigos e regras. Ele não quer falar em nome do outro, o outro desejado, o outro sobre o qual a vontade de poder se realiza. Não quer assumir determinados caminhos do *status quo* da didática tradicional e seus velhos mecanismos e dispositivos de poder (CHIQUITO, 2007).

Nessa perspectiva, as definições que mais se aproximam da perspectiva da escrita curricular são as definições de currículo criadas por

²² O autor utiliza o conceito sem hífen e grafado em itálico.

Sandra Mara Corazza²³. Um currículo baseado na concepção pós-crítica, também pode ser chamado de um “pós-curriculo”. Corazza (2002a, p. 108) diz que o pós-curriculo “trata as culturas como invenção de diversas formações históricas, produzidas por conflitos e negociações, privilégios e subordinação”. Complementa descrevendo que este é politicamente engajado em problemas sociais, tratando-se de uma prática teórico-investigativa e, ao mesmo tempo, de transformação cultural.

Age, por meio de temáticas culturais (cf. Corazza, 1997), estudando e debatendo questões de classe, gênero, escolhas sexuais e cultura popular, nacionalidade e colonialismo, raça e etnia, religiosidade e etnocentrismo, construcionismo da linguagem e textualidade, força da mídia e dos artefatos culturais, ciência e ecologia, processos de significação e disputas entre discursos, políticas de identidade e da diferença estética e disciplinaridade, comunidades e imigrações, xenofobia e integrista, cultura juvenil e infantil, história e cultura global. (CORAZZA, 2002a, p. 103).

Corazza (2002b), apresentando o que chamou de noologia²⁴ do currículo, avança e extrapola os discursos curriculares contemporâneos na descrição das potencialidades de um currículo pós-crítico e pós-estruturalista, ou ainda, currículo: Vagamundo. Poeticamente, descreve-o a partir de uma grande diversidade tipológica. Cita: “currículo-louco”, “currículo-demente”, “ambulante”, “turbilhão”, “fluido”, “liso”, “estrategista”, “combate”, “dançarino”, “bandido”, “monstro”, “maldito”, “deformante”, “bailarino”, “balístico”, “Eros”, “itinerante”, “mar”, “vago”, “intuitivo”, “força”, “problemático”, “aprendizado”, “ignorante”, “aventureiro”, “atrator”, “caótico”, “difícil” e “ganguê”.

²³ A obra da autora é bastante influenciada pela filosofia deleuze-guattariana.

²⁴ A noologia, tal como abordada por Deleuze e Guattari, diz respeito às imagens de pensamento e de sua historicidade. Busca denunciar a natureza do pensamento filosófico e as forças que o apoderam.

Sem história nem ambição, Corazza (2002b) afirma que, sem sujeito nem objeto, disforme e pecador, alienado e fora de si, este currículo-louco é ilegítimo e usurpador, odeia planos homogêneos e unidades metodológicas, objetivos e projetos, formas didáticas e medidas avaliativas, e não interpreta, não reconhece, nada entende do que é trazido pelo bom senso e pelo senso comum, nem mesmo os pareceres descritivos, os temas transversais, o substantivo próprio e comum, a multiplicação, as quatro estações do ano, o corpo humano dividido em cabeça-tronco-e-membros.

Neira e Nunes (2009) afirmam ainda que a “escrita-curriculum” tem como características a interpretação e indeterminância. A primeira como decorrência da segunda, conduz à busca por novas alternativas e conexões entre as várias explicações quanto ao fenômeno que constitui a dúvida. E por isso, dúvida e incerteza cercam a escrita curricular, pois, vinculam-se a novas produções por parte daqueles que escrevem o currículo.

A ‘escrita-curriculum’, tal qual a ‘escrita-artista’, encontra-se em fluxo constante. Nela não há distinção entre teoria e prática. A teoria é tecida sobre a prática educacional. Todo conhecimento delineado é interpretativo, parcial e processual. Vive um devir duradouro continuamente modificado. O que se apresenta, portanto, longe de ser uma norma, é um convite, como bem diz Corazza, para que os professores e professoras deem prosseguimento à escrita-curriculum que se anuncia. (NEIRA; NUNES, 2009, p. 227).

Em suma, entre objetividades e intensidades, vimos que o conceito procura movimentar o currículo para longe das práticas pedagógicas prescritas, fixas, rígidas, tradicionais, tecnicistas, procedimentais, acrílicas, homogeneizantes, moralizantes, deterministas, sequenciais. O objetivo é bastante difícil: subverter, a lógica moderna e hegemônica de se fazer educação, agindo por rupturas e por experimentações.

Bibliografia

AGAMBEN, G. A imanência Absoluta. In: ALLIEZ, É. (Org.). *Gilles Deleuze: uma Vida Filosófica*. São Paulo: Ed. 34, 2000.

BIANCO, G. Gilles Deleuze educador: sobre a pedagogia do conceito. *Educação & Realidade*. vol. 2, n.27, jul./dez, 2002.

_____. Otimismo, Pessimismo, Criação: Pedagogia do Conceito e Resistência. *Educ. Soc.* Campinas, vol. 26, n. 93, set./dez. 2005.

BONETTO, P. X. R. *A "escrita-curriculo" da perspectiva cultural de Educação Física: entre aproximações, diferenciações, laissez-faire e fórmula*, 2016. 238 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação. São Paulo: FEUSP, 2016.

CHIQUITO, M. S. *Planejamento de Ensino: Formas de Ver e Maneiras de Dizer a Política Curricular*. 2007. 161f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Paraná: PUCPR, 2007.

CORAZZA, S.M. Des-ilusão tem futuro?: artistagem da infância.. In: *Colóquio do LEPSI IP/FE-USP*, 4, São Paulo, 2002a.

_____. Pesquisa-ensino: o "hífen" da ligação necessária na formação docente. *Araucárias - Revista do Mestrado em Educação*. FACIPAL. Palmas, v. 1, n. 1, 2002b.

_____. *Por Um Inferno Em Educação, Nietzsche, Deleuze e Afins*. Belo Horizonte: Autêntica editora. 2002c.

_____. *Artistagens: filosofia da diferença e educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. Notas. In: HEUSER, E. M. D. (Org.) *Caderno de notas 1: projeto, notas & ressonâncias*. Cuiabá: EdUFMT, 2011.

_____. Didaticário de criação: aula cheia, antes da aula. In: *XVI ENDIPE: Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino*. Campinas, FE/UNICAMP. SP: 23 a 26 de julho de 2012a.

_____. Didática-artista da tradução: transcrições. *Mutatis Mutandis*, Cidade, Vol. 6, n. 1, páginas, agosto, 2013a.

_____. *O que se transcria em educação?* Porto Alegre: UFRGS; Doisa, 2013b.

_____. Didática da tradução, transcrição do currículo (uma escrita da diferença). *Pro-Posições*, Campinas, v. 26, n. 1 (76), p. 105-122, jan./abr. 2015.

DELEUZE, G. _____. Carta a um crítico severo. In: _____. *Conversações: 1972-1990*. Rio de Janeiro. Ed. 34, 1992b, p. 11-22.

_____. *Proust e os signos*. 2.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

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

_____. *Mil platôs: Capitalismo e esquizofrenia*. Vol. 1. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995a.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *O que é a Filosofia?* Rio de Janeiro: Ed. 34, 2010.

DELEUZE, G. PARNET, C. *Diálogos*. São Paulo: Escuta, 1998.

DIAS, S. Partir, evadir-se, traçar uma linha: Deleuze e a literatura. *Educação*, Porto Alegre, ano XXX, n. 2, 62, maio/ago. 2007.

GALLO, S. O que é Filosofia da Educação? Anotações a partir de Deleuze e Guattari. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 18, n. 34, p. 47-78, jul./dez. 2000.

_____. *Deleuze & a Educação*. 3. Ed. – Belo Horizonte: Autêntica Editora. 2013.

GOODSON, I. F. *Currículo: Teoria e História*. Petrópolis: Vozes, 2003.

KOHAN, W. O. Entre Deleuze e a Educação: notas para uma política do pensamento. *Educação & Realidade*. Cidade, vol.2, n.27, p.123-130, jul./dez. 2002.

KINCHELOE, J. L.; STEINBERG, S. R. *Repensar el multiculturalismo*. Barcelona: Octaedro, 1999.

NEIRA, M. G. *Ensino de Educação Física*. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

_____. *O currículo cultural da Educação Física em ação: a perspectiva dos seus autores*. 2011. Tese (Livre-Docência). 331f. Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo: FEUSP, 2011.

_____. *Educação Física cultural: inspiração e prática pedagógica*. Jundiá: Paco, 2018.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. *Pedagogia da cultura corporal: crítica e alternativas*. São Paulo: Phorte, 2006.

_____. *Educação Física, currículo e cultura*. São Paulo: Phorte, 2009.

NIETZSCHE, F. *Ecce homo: como alguém se torna o que é*. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

PAULO-BENATTE, A. Deleuze e a política da literatura: algumas observações.

Uniletras. Ponta Grossa, v. 34, n. 1, p. 91-96, jan./jun. 2012.

SILVA, T. T. (Org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

_____. *O currículo como fetiche: a política e a poética do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

ZOURABICHVILI, F. *O Vocabulário de Deleuze*. Rio de Janeiro, 2004.

Submetido em: 20/11/2017

Aceito em: 03/10/2018

Publicado em: 15/10/2018