



Currículo, Desejo e Experiência

Marlucy Alves Paraíso

RESUMO - Currículo, desejo e experiência. Mesmo sendo um espaço disciplinar e classificador, por excelência, muitas coisas podem acontecer em um currículo, porque se trata de um artefato com muitas possibilidades de diálogos com a vida. Este artigo explora o conceito de desejo deleuze-guattariano para pensar o currículo-desejo. Opera com exemplos de vivências de práticas de reagrupamentos da escola e com cenas de um filme para explorar possibilidades e dificuldades do desejar no currículo. O argumento desenvolvido é o de que não há um método para fazer desejar em um currículo, mas é possível construir nos currículos encontros convenientes para fazer crescer a potência da vida. Para isso é necessário saber da potência e da dificuldade do desejo no currículo e divulgar nesse território uma multiplicidade de textos que talvez alguém consiga estabelecer um encontro e, então, fazer agenciamentos, expandir território, desejar e produzir experiência.

Palavras-chave: **Currículo. Desejo. Experiência.**

ABSTRACT - Curriculum, desire and experience. Even being a discipline and classifier space, par excellence, many things can happen in a curriculum because it is about a device with many possibilities of life dialogues. This article explores the concept of deleuze-guattariano desire to think the curriculum-desire. It operates with examples of regroupings experiences at school and with film scenes to explore possibilities and difficulties of desiring in the curriculum. The developed argument is that it doesn't have a method to make to desire in a curriculum, but is possible to construct in the curriculums convenient meetings that make the life's potency increase. For that it is necessary to know the potency and the difficulty of the desire in the curriculum and divulge in this territory a multiplicity of texts that somebody perhaps establish a meeting and, then, make agencies, expand territory, desire and produce experience.

Keywords: **Curriculum. Desire. Experience.**

Currículo, desejo e experiência¹

Um currículo é um composto heterogêneo, constituído por matérias díspares e de naturezas distintas; por saberes diversos e com capacidades variadas; por sentidos múltiplos e com inúmeras possibilidades. Um currículo está sempre cheio de ordenamentos, de linhas fixas, de corpos organizados, de identidades majoritárias. Porém um currículo, também, está sempre cheio de possibilidades de rompimento das linhas do ser; de contágios que podem nascer e se mover por caminhos insuspeitados; de construção de modos de vida que podem se desenvolver de formas particulares. Um currículo é um artefato com muitas possibilidades de diálogos com a vida; com diversas possibilidades de modos de vida, de povos e de seus desejos. É um artefato com um mundo a explorar. Afinal, mesmo sendo um espaço disciplinar, por excelência, muitas coisas podem acontecer em um currículo.

Dar-se conta de que tudo pode caber em um currículo é uma maravilha, mas também é uma dificuldade. Criar não é fácil; romper com o já conhecido é muito difícil, e referências são necessárias em um currículo. Contudo, sem rupturas, é impossível explorar novos encontros positivos com nossas forças vitais. Quando vou a uma escola, observo os currículos, investigo os reagrupamentos escolares, converso com as crianças que estão nesses reagrupamentos e com aquelas que não estão, pergunto às crianças sobre suas percepções da escola e sobre o seu aprender e converso com as professoras sobre o currículo, sobre a sua prática e sobre o aprender das crianças, tenho feito permanentemente algumas perguntas para exercício de pensamento que quero aqui explorar, a saber: pode um currículo produzir o desejo? O desejo destruiria o currículo? Ou o currículo, com tanta organização, classificação e interpretação, destrói o desejo?

Essas perguntas são feitas porque a investigação dos currículos dos “reagrupamentos na escola” é realizada ao mesmo tempo em que leio “a filosofia para profanos²”, sou contagiada por suas potencialidades e penso um currículo com base em alguns de seus conceitos. Fico, então, agitada com uma sensação primeira que faço aqui objeto de minha exploração. Trata-se da sensação de que o desejo é algo muito difícil de ser produzido em um currículo. É isso o que sinto ao ouvir Helen, criança de sete anos de idade, que é retirada de seu primeiro agrupamento (constituído por alunos/as de sete anos de idade) e reagrupada em outra turma da escola com mais 14 colegas de várias idades que não aprenderam a ler. Helen fala que gosta de tudo da escola e de todas as matérias. Para Helen o problema é que ela não aprende; não sabe as coisas ensinadas, por isso está ali. Acha difícil, muito difícil, aprender português porque ela conversa muito, e “quem conversa não aprende”. (Paraíso, 2005, p. 32).

O desejo, que é fábrica, potência, alegria, é fundamental para aprender, para pensar, criar, construir, enfrentar os poderes, as dificuldades da vida, movimentar, deixar passar algo, produzir alegrias, viver. É isso que sinto ao ver a menina

Baktay, afegã de seis anos de idade, em seus enfrentamentos, em suas conexões, em sua corrida, em seus pulos de alegria – com sua vontade de potência já não caminha mais; ela corre e dança, diria, talvez, Nietzsche -, com todo o desejo de ir à escola para aprender histórias divertidas. Trata-se da personagem do filme iraniano, Buda explodiu de vergonha³, que escolhi para estabelecer relações com os reagrupamentos na escola⁴ e para pensar o currículo-desejo.

Este artigo, portanto, opera com exemplos de vivências de práticas de reagrupamentos da escola e com cenas de um filme para explorar possibilidades e dificuldades do desejar no currículo. O argumento desenvolvido é o de que é possível construir, nos currículos, encontros convenientes para fazer crescer a potência da vida e a alegria. Contudo, se não há um modo para fazer desejar em um currículo, é necessário pelo menos saber de sua potência e de sua dificuldade para que, estando à espreita permanentemente, consigamos possibilitar uma multiplicidade de textos que talvez alguém consiga estabelecer um encontro e, a partir desse momento então, desejar, criar e expandir seu território. Aí sim a aprendizagem estará garantida. Escolho, então, pensar nas potencialidades e nas dificuldades do currículo-desejo por meio de alguns exemplos.

Os reagrupamentos como espaços problemáticos: quando os poderes aprisionam o desejo

Como efeito do processo de enturmação dos alunos por idade, adotado por várias redes de ensino de vários municípios e estados brasileiros, profissionais de várias escolas começaram a falar das “dificuldades enfrentadas para trabalhar com alunos com grande heterogeneidade na aprendizagem dos conhecimentos escolares.” (Fortes, 1997, p. 27). Além disso, surgiram inúmeras críticas às escolas que fazem “promoção automática dos alunos” (Dalben, 2000 e Filgueiras 2005). Estudiosos/as chamaram a atenção para o fato de que “onde a promoção automática foi adotada sem outras medidas complementares, a qualidade do ensino caiu irremediavelmente” (Filgueiras, 2005, p. 46). Além disso, como efeito dessa prática, as próprias professoras começaram a se preocupar em “ver crianças terminando o primeiro ciclo e, às vezes, até o segundo ciclo, sem estarem alfabetizadas.”

A partir dos problemas identificados pelos/as próprios/as docentes que trabalham com base nessas propostas e nas críticas feitas por pesquisadores/as da área da educação e pela sociedade em geral, foram criados, na Escola Plural de Belo Horizonte, os chamados “projetos de intervenção” ou “reagrupamentos de alunos” com dificuldades em determinados conteúdos⁵. Os reagrupamentos têm como objetivo trabalhar as dificuldades que certos alunos apresentam na aprendizagem de determinados conteúdos, diminuindo a heterogeneidade na aprendizagem, identificada entre os alunos nas avaliações diagnósticas. Com a prática dos reagrupamentos, os/as alunos/as continuam

agrupados por idade e permanecem com seus pares (por meio da promoção automática) nos ciclos de formação. Contudo, em determinados momentos, em dias e horários definidos pela escola, os/as alunos/as com dificuldades em alguns conteúdos, especialmente em leitura e escrita e em matemática, são separados/as de seus colegas e reagrupados/as com outros/as alunos/as de diferentes idades que apresentam dificuldades semelhantes.

Com base no que aprendi de Deleuze (1996 e 2001) e de Deleuze e Guattari (1976) sobre o desejo, posso dizer que não é difícil conseguir ou conquistar o que alguém deseja em um currículo. A partir do momento em que se deseja em um currículo, se não se tem algo, se conquista. Porém fazer desejar em um currículo, sim, é difícil; muito difícil. É difícil porque desejar não é apenas dizer “eu quero aprender!”. O “eu quero!”, para Deleuze, está muito próximo de uma imposição que é incorporada. A imposição aprisiona a vida porque faz assumir desejos que não nascem da própria potência de ampliar o território. Para desejar é necessário experimentar com sua própria potência. E o que convém a potência de cada um, insiste Deleuze (2001), é o que, ao mesmo tempo, faz “crescer seu território” e lhe “produz alegrias.”

O desejo é deixar-nos arrastar pelo próprio movimento da vida. Mas para nos deixar levar pelo movimento da vida, precisamos encontrar “algo que nos convenha”, fazer conexões e construir agenciamento. Afinal, não se deseja um objeto ou uma pessoa. Se assim o fosse o desejo seria falta. Deleuze (1996) explicita: “para mim, desejo não comporta qualquer falta. Ele não é um dado natural. Está constantemente unido a um agenciamento que funciona” (p. 18). Então, como o desejo é potência, e não falta, desejar é construir um agenciamento, construir um conjunto. Isso porque, ao encontrar algo que nos convenha, não desejamos um objeto específico, desejamos um conjunto do qual aquele objeto faz parte, desejamos todo o contexto daquele objeto. Deleuze (2001) diz: o desejo “remete a estados de coisas”; remete a que “cada um encontre estados de coisas que lhe convenha”. Lembra: “não há desejo que não corra para um agenciamento”. E sugere: “Procure agenciamentos que lhe convenha!”; “Experimente agenciamentos que lhes convenha!”; “Nunca interprete!”¹⁰

Nesse sentido, um currículo que pense o desejo como acontecimento, deve afastar-se da intenção de querer a todo custo que um determinado objetivo seja alcançado. Precisa parar de reproduzir e, principalmente, de interpretar. Interpretar o/a aluno/a, diagnosticá-lo/a e classificá-lo/a, então, nem pensar! Isso é o mesmo que ver o desejo morrer. Melhor: isso seria o mesmo que matar o desejo, porque Deleuze (2001) lembra que no desejo “não há mortes, há assassinatos.”

Os reagrupamentos na escola não somente interpretam as crianças e as classificam, como procuram, a todo custo, aprisioná-los/as em interpretações. As próprias crianças usam essas interpretações para falarem de si, de suas aprendizagens e dos motivos por que não aprendem. Roberto, por exemplo, tem

8 anos de idade e frequenta um reagrupamento que trabalha a leitura e a escrita com crianças de idades distintas. Assim todos os dias letivos, durante uma hora por dia, ele sai de sua turma de segundo ano do primeiro ciclo e vai para a “turma da leitura e escrita”. O Roberto sabe por que está ali, e diz do que gosta, do que não gosta e por que não aprendeu a ler ainda. Ele diz:

Vim para cá porque não aprendi a ler... não aprendi porque converso muito... eu queria aprender a ler e a colorir direito ... que eu deixo sair fora, sabe?... Esses negócios eu queria aprender... É que eu não gosto de português... tem que escrever muito e eu não sei... gosto de matemática; matemática é bom... continha... Eu sei continha, aprendi fazer e gosto... Gostei da escola também quando um menino da minha sala me ensinou a fazer lixeirinha e aí eu fui aprendendo sozinho um tanto de coisa ...

Quanta tristeza pode produzir a frequência em um espaço que diz todos os dias a alguém: você não sabe! Aliás, não precisa mais dizer; todos já sabem que aquele espaço é dos que não sabem. Para Nietzsche (1981) conhecer é uma atividade que aumenta a potência, porque é um modo de tomar consciência e de “saber de sua própria força” (p. 19). Assim, é bom que Roberto lembre, saiba e registre que aprendeu algo. É bom que ele goste daquilo que aprendeu. Isso poderá se transformar no fio condutor de sua saída desse currículo organizado que coloca cada um em seu compartimento com base na divisão entre quem aprendeu e quem não aprendeu. Não adianta dizer ou justificar que o objetivo da interpretação no currículo é bom e digno. Continua sendo interpretação, seja de que tipo for e seja com que objetivo for. Ainda que o objetivo seja algo que qualquer pedagogia considera muito nobre – como, por exemplo, fazer a criança aprender a ler e a escrever –, a interpretação traça linhas que tendem à fixidez e diminuem possibilidades. Se produzir tristeza, então, a interpretação pode ser muito complicada para o desejo, porque a tristeza diminui a potência de agir.

Então nada de interpretação e classificações que produzam tristezas e dificultem o fluxo da vida! Mas e o planejamento? Nada de planejamento também? Não é disso que se trata. Não é o planejamento que atrapalha o desejo no currículo. Há que planejar aulas, e muito bem planejadas. O que não se pode, é deixar-se aprisionar pelo planejado. Para Deleuze, (2001) é muito importante o trabalho prévio de ensaio para uma aula. Só com muito preparo e ensaiando muito (como faz um ator antes de entrar em cena) garantiremos os “dez minutos de inspiração” necessários para lançar textos e atirar flechas que podem ser recolhidas por alguém em uma aula ou em um currículo. É do inusitado que nasce o currículo-desejo. Dali de um lugar e em um momento onde nada se esperou pode nascer o desejo, porque, eis a tese de Deleuze (1988, p. 54), “ninguém sabe antecipadamente de que afectos é capaz”; “ninguém sabe antecipadamente como se aprende, é uma longa história de experimentação”.

Em todo o processo de desterritorialização, é muito importante saber da força e da fragilidade do desejo em um currículo. Isso é muito importante para

ampliar as possibilidades; para sentir as conexões possibilitadas; para deixar passar algo; para produzir e vivenciar a alegria de sentir que algo toca aqueles que vivenciam um currículo. É possível, em um currículo, ficar à espreita de encontros que tirem o desejo do lugar ao qual tem sido dado a ele nos currículos, e ofertar a possibilidade para que cada um/a possa deixar que experiências sejam construídas. Para falar de conexões, de vivências de alegrias, de agenciamentos do desejo, escolhi abordar um filme e dizer das sensações por ele provocadas. É isso que faço a seguir.

Buda explodiu de vergonha: sobre a capacidade mobilizadora do desejo

O filme iraniano conta a história de uma pequena garota afegã de seis anos, chamada Baktay, que quer comprar um caderno e ir à escola⁷. Baktay vivia com sua mãe e sua irmã, ainda bebê, em uma das covas debaixo da estátua de Buda, explodida pelos Talibãs. Baktay tem um vizinho, Abbas, muito estudioso, que lê em voz alta. Com medo que sua irmã acorde, Baktay pede ao garoto que não leia alto. Abbas lhe diz que ela tem inveja porque não sabe ler. Incitada a comprovar que sabe mesmo ler, Baktay recebe o livro de Abbas e interpreta os desenhos fingindo que está lendo. Depois de dizer-lhe, várias vezes, que ela não sabe ler, Abbas toma-lhe o livro e lê uma pequena história. Esse é um momento fantástico do filme, porque mostra a mudança no semblante de Baktay, seu sorriso de contentamento, sua alegria e seu pedido para que leia um pouco mais para ela. Abbas repete a leitura da mesma história mais outras duas vezes. É muito interessante ver que Baktay não se entristece ao perceber e ficar evidente para o vizinho que ela não sabe ler. Ela, ao contrário, se fortalece.

Encantada com o fato de seu vizinho saber ler histórias que ela considera divertidas, Baktay pede ao amigo para levá-la com ele para a escola. O garoto diz que ela precisa de caderno e lápis, e a primeira metade da história concentra-se na luta que a garota enfrenta para comprar um caderno. Como não tem dinheiro, para obtê-lo é obrigada a trocar ovos por pães, e depois vender o pão e então comprar o caderno. Baktay só consegue o dinheiro que dá para comprar o caderno, por isso pega o baton de sua mãe para escrever.

Após esse confronto com um Afeganistão pragmático e ocidentalizado, em sua luta pelo caderno, Baktay inicia uma busca por uma escola em que ela possa estudar, e encontra-se com a nova geração do país. Trata-se de um grupo de garotos (os filhos da guerra) que decide maltratá-la por seu desejo de ir à escola. Por essa razão rasgam o caderno recém-comprado e submetem Baktay a um jogo de tortura emocional sobre sua condição de mulher. Essa cena é de uma força singular, e ocupa uma parte significativa da narrativa. Embora seja um jogo de crianças, que brincam imitando aos talibãs, não ficamos com dúvidas sobre a seriedade das propostas dos garotos ao cogitarem jogar Baktay em

um buraco ou apedrejá-la até a morte. As crianças masculinas brincam de guerra com galhos e ramos que fazem passar por armas, fuzis e caças de combate. No entanto nem tudo nesse jogo é de brincadeira, pois as pedras que ameaçam atirar em Baktay, quando a vêem com o batom da sua mãe, são verdadeiras.

Quando esses meninos prendem Baktay, já estão com outras três meninas presas em uma cova. Os motivos da prisão das garotas: uma tinha os “olhos de lobo” (muito bonitos); outra era por demais bonita e ainda usava batom e uma última mastigava chicletes. Mesmo se juntando às garotas presas, Baktay não se conforma com essa situação e nem com as justificativas para a prisão das outras meninas. Lembra de que ser bonita não pode ser pecado e nem problema. Fala que não pode haver problema em passar e usar batom e nem em mastigar chicletes. Com seu devir-revolucionário em ação, mesmo presa, Baktay passa batom em si e na garota pequena e fala do quanto estão bonitas. Além disso, em momento algum Baktay desiste de sua luta para ir à escola. Ela escapa desses meninos, recupera uma parte do seu caderno e continua sua busca pela escola até o fim do filme, mostrando seu desejo de estudar, de aprender a ler e de escutar histórias divertidas.

Posso estabelecer diferentes conexões com esse filme, porque ele aborda várias temáticas que me tocam: os problemas da guerra, seus efeitos duradouros sobre as novas gerações, a educação diferenciada e desigual de meninas e meninos e a luta das mulheres do Afeganistão por educação e por liberdade. Trata-se de um filme que transita entre o poético e o político, e que produz emoções particulares. Contudo quero, aqui, seguir a linha do desejo que é objeto de exploração deste artigo. Durante todo o filme, somente em um instante, a palavra desejo é pronunciada. E, seguramente, não é o momento mais importante do filme. Mas ele fala em desejo. Trata-se de um momento em que Abbas retorna da escola lendo o alfabeto em voz alta. Baktay está presa pelos meninos que “brincam de guerra” e, escutando a voz de Abbas, consegue gritar por ele, antes que os meninos tapem a sua boca. Ao tentar entender o que se passa e atender ao chamado de Baktay, Abbas é pego em uma armadilha montada pelos garotos. Os meninos que imitam aos talibãs, após cobrir Abbas com lama, fazem um jogo com o garoto. Ele terá de dizer o que aprende na escola e o que significam algumas letras do alfabeto. O jogo de perguntas e respostas entre os meninos-talibãs e Abbas é assim:

- De onde você vem? Vem da América?
- Eu venho da escola.
- Se é assim, vamos ver o que está aprendendo na escola. De que é o A?
- O A pode ser de Amigo.
- Não imbecil, o A é de América. E o B? De que é o B?
- B é de Baktay.
- Não pronuncie nome estrangeiro, seu idiota! B é de Buda... E o N é de que?

- N é de Nome.
- Nada disso. N é de Não. E o D, de que é?
- Não sei...
- Que escola é essa? D é de Deus, seu imbecil.
- Sim o D é de Deus. Desejo também se escreve com D. Mas eu aprendi que D é de Deus.

Nesse momento, quando Abbas diz em voz baixa que desejo também se escreve com D, ele toca naquilo que é o motor do filme, e que mobiliza Baktay em suas conexões, que a faz lutar, pedir, implorar, escapar, sorrir, chorar, militar, correr, pular, aprender, enfrentar, arriscar, experimentar, entrar em devires... Esse filme enfoca o desejo e sua capacidade mobilizadora. O ponto exato em que o desejo é produzido é quando Abbas lê para Baktay a seguinte história:

Um homem estava dormindo a sesta debaixo de uma árvore. Quando já estava dormindo caiu-lhe sobre a cabeça uma noz. O homem despertou sobressaltado, levantou-se assustado e disse: menos mal que não foi uma abóbora porque se em vez de uma noz fosse uma abóbora teria me matado.

É essa simples história que encanta Baktay e que a faz delirar. É essa pequena história que faz Baktay desejar um mundo. Deleuze (2001) diz que “desejar é delirar. Mas delirar não tem nada a ver com o que a psicanálise reteve do delírio”. Isso porque “não se delira sobre o pai e a mãe. Delira-se sobre o mundo inteiro”. Para Deleuze (1996), o “delírio é geográfico-político”, porque faz construir e expandir territórios e faz lutar para desamarrar as teias que dificultam o fluxo da vida. Nada, a partir desse momento, desanima a pequena Baktay em sua luta e em seu desejo: de ir à escola, de aprender histórias divertidas. Nenhuma das dificuldades enfrentadas a desestimula. Em diferentes momentos escutam Baktay dizer a mesma coisa: “quero ir à escola”; “quero aprender histórias divertidas”; “quero ir à escola aprender histórias divertidas”. É sempre isso que ela diz nos mais diferentes momentos de sua difícil luta para ir à escola. Em vários momentos isso é dito com um grande sorriso alegre; em outros com preocupação e em outros chorando⁸.

Mas o desejo não está na enunciação “eu quero ir à escola aprender histórias divertidas”. O desejo está em todo o agenciamento feito, do qual essa enunciação faz parte; está no corpo refeito que “se abre para dançar ao universo” (Artaud, 1978, p. 33). Afinal, embora “todo tipo de desejo implique estilos de enunciação” (Deleuze, 1996, p. 16), os enunciados se constituem em apenas um dos componentes do agenciamento do desejo⁹. Deleuze (1996) lembra que “em vez de ser estrutura ou gênese, ele [o desejo] é, contrariamente, processo. Em vez de ser sentimento, ele é, contrariamente, afecto”. E continua: “em vez de ser subjetividade, ele é, contrariamente, “hecceidade” (individualidade de uma

jornada, de uma estação, de uma vida). Em vez de ser coisa ou pessoa, ele é, contrariamente, acontecimento” (p. 19).

Com o desejo mobilizador em construção, vemos uma garota de seis anos delirar sobre um mundo que ela quer e que a potencializa. Vemos a construção de agenciamentos que lhe convém e de um território ou uma região de onde tira forças para viver alegremente. Vemos a desterritorialização (a saída do território) para expandir seu mundo. Vemos, em síntese, o desejo correr... Afinal desejar é o ato de construir uma disposição concatenada de elementos que formam um conjunto para experimentar com a sua própria potência. E o que convém à potência de alguém é o que faz com que seu território cresça.

Pode um currículo produzir o desejo?

No espaço problemático do reagrupamento escolar, Helen, garota de sete anos, foi avaliada como não se encontrando no mesmo nível de aprendizado da leitura em que estavam suas demais colegas de sete anos. Por isso é reagrupada junto com os/as alunos/as que não sabem ler. Em todos os dias letivos, durante uma hora, sai de sua turma da primeira série do primeiro ciclo e vai para o espaço do reagrupamento. Helen não gosta de estar ali. Ela diz:

Não gosto da escola quando eu não aprendo. (...) Eu gostei de ciências uma vez que aprendi... já esqueci do que era que eu gostei (...) Mas eu já gostei de uma coisa de ciências (...). Português eu não gosto porque tem que escrever muito(...); eu queria gostar (...) mas eu não sei ai não gosto. Eu queria aprender para não vir para cá (...) Eu não aprendo a ler, ai não gosto.

Aquele espaço não parece nada interessante mesmo: conteúdo (letras, sílabas, palavras, frases com uma mesma letra), quadro-negro, caderno, escrita... É difícil gostar, afinal é o território dos que não sabem. Quase ninguém quer estar ali. Fico pensando que algo no currículo um dia tocou Helen: alguma coisa de ciências. Ela já não se lembra mais o que foi. Mas sabe que aprendeu e gostou. No plano das possibilidades, esse momento poderia ter instaurado outra construção com o saber e o sentir no território do currículo. O que poderia ter ocorrido, então, se tivesse sido ofertado a Helen uma grande quantidade de textos e de materiais sobre isso que ela aprendeu e gostou?

Nada está garantido, porque já sabemos que “ninguém sabe antecipadamente como se aprende” (Deleuze, 1988). Contudo, Deleuze (2001) diz que “o papel do professor é este: comunicar e fazer com que crianças apreciem um texto.” Então, como exercício de pensamento, penso sobre o que poderia ter acontecido, se fosse percebido esse gosto de Helen, e se fosse ofertado a ela saberes, materiais, textos, imagens, conversas que envolvessem e desenvolvessem paixões. Talvez sua história com o aprender fosse outra. Embora nada

esteja mesmo garantido, seguindo mais uma vez a indicação de Deleuze (2001), posso dizer que um currículo pode: “(...) mostrar a vida; testemunhar em favor da vida; encontrar a emoção da criança.” O resto é com ela, depende dela. Depende das conexões que conseguir estabelecer, do território que conseguir ampliar e dos agenciamentos que conseguir construir.

Um currículo pode ser um lugar privilegiado de contágio do desejo. Muitos/as de nós, quando pensamos em nossa vida na escola ou na universidade, lembramos de um professor ou de uma professora, de uma aula, de uma matéria ou de um livro que marcou um antes e um depois em nossas vidas. Podemos contar histórias de uma transformação em nosso viver que se deu por meio de contágios e conexões produzidas no território do currículo ou no convívio com um/a professor/a. Aqueles momentos em que sentimos, de repente, ao lado de um professor ou de uma professora, que podemos, que podemos muito, que podemos mais, que o mundo a ocupar é nosso... Deleuze também conta a história de um encontro com um professor seu de literatura, quando tinha 14 anos, que transformou o seu viver. A partir desse encontro com esse professor, diz Deleuze (2001), ele se transformou, e nunca mais foi “o aluno medíocre que era antes desse encontro”.

Contudo, o encontro não precisa ser com um/a professor/a. Algo precisa passar; agenciamentos precisam ser feitos; territórios precisam ser ampliados; desterritorializações precisam ser feitas. Um/a professor/a pode ampliar possibilidades de um encontro que produza experiências. Contudo, se o desejo é uma disposição concatenada de elementos que formam um conjunto, uma vez construído, seja qual for a atitude do/a professor/a, quem deseja saberá dispor os elementos rizomaticamente e experimentar os agenciamentos que lhe convenha e produzir experiências.

A experiência é algo que se dá solitariamente, mas que outros vêm cruzá-la, atravessá-la, compor com ela. Na experiência saímos sempre transformados; e o mundo também se transforma. A menina afegã, Baktay, em sua experiência de aprender histórias divertidas, mostra que quando se constrói um desejo, quando se deseja um mundo, tudo se modifica. O desejo é tão pleno, tão alegre, tão potente que se algo falta, logo se conquista de algum modo.

Quando, por fim, depois de um longo caminho, Baktay encontra uma escola de garotas; ela não pede licença, entra na sala, enquanto a professora está escrevendo no quadro, e senta-se na carteira de uma garota que havia saído da sala para buscar algo para a professora. Afinal, ela precisa de um território. Seu comportamento é rizomático; molecular; além da norma. A um estímulo ela responde de modo diferente conforme a situação. Nunca é a mesma resposta. No seu retorno, a garota disputa o lugar com Baktay, fazendo-a sair de sua carteira. Baktay implora para sentarem as duas juntas e o consegue em troca de umas folhas do seu caderno. Quando Baktay começa a escrever com o batom no caderno, há uma “pequena revolução feminina” na sala de aula. A garota toma o batom de Baktay e se pinta: lábios e bochechas. A partir daí as duas juntas

saem pintando todas as outras meninas da sala. A alegria se instaura na sala; todas rindo e se achando muito belas.

A professora que escrevia no quadro sem notar nada do que estava ocorrendo, quando se vira de frente para a turma e vê todas as garotas com lábios e bochechas pintados, esbraveja, perguntando o que era aquilo, quem havia pintado a todas e com o quê foram pintadas. Baktay é apontada como a autora do movimento de rebeldia. A professora dirige-se a ela perguntando quem ela é. Inicialmente Baktay parece estar em outro mundo; em seu devir-imperceptível nem percebe que a professora está falando com ela. Inclusive a professora pergunta várias vezes: “quem é você?”, sem obter qualquer resposta. Baktay fica em silêncio por um bom tempo e depois retorna a pergunta para a professora: “Quem? Ela?” (pergunta apontado para uma outra menina que está ao seu lado). Quando por fim percebe que é com ela que a professora está esbravejando, Baktay pergunta: “Quem? Eu? Sou Baktay”. A professora continua perguntando: de onde você saiu? De onde você veio? O que está fazendo aqui? Em que série você está? Baktay responde a todas as perguntas da professora, e esta manda que ela saia da sala imediatamente. Mais que um devir-revolucionário, devir-mulher ou devir-afegã, o vemos aí um devir-imperceptível. Afinal Baktay não deseja ser conhecida e nem reconhecida. Baktay está imperceptível: característica da mais alta velocidade e da maior lentidão.

Baktay sai da sala; mas não desiste de aprender. Ela bate em um sino que faz com que todas as crianças saiam da escola correndo. Toda a escola fica lá, então, só para ela, à sua disposição. Baktay senta-se sozinha em uma das várias cadeiras vazias que estão enfileiradas em um espaço aberto onde anteriormente tinha uma turma de homens adultos estudando, abre o caderno (que não possui escrita alguma) e lê, em voz alta e olhando para o caderno em branco, a mesma história que Abbas havia lido para ela e que despertou tanto desejo. Baktay, em seu devir-imperceptível, faz a aquisição de uma clandestinidade. Ela não é conhecida e nem reconhecida.

Após essa cena, Baktay inicia seu retorno para a sua casa. No caminho encontra Abbas que estava lhe procurando. Abbas pergunta-lhe: Baktay, onde você estava? Ela responde: estava na escola. Abbas pergunta: aprendeu alguma história divertida? Baktay responde: “não encontrei ninguém que quisesse me ensinar... mas eu estou aprendendo sozinha, e já está bom.” Nietzsche (1999) considera que tornar interessante o que por si mesmo não é nada interessante é tarefa dos indivíduos potentes, porque esses vêem e escutam pensando. Pois não há dúvidas de que Baktay tornou muito interessante algo que não era nada interessante. Os indivíduos potentes, para Nietzsche (1999), são os pensantes-sentintes que percebem aquilo que para outras pessoas passa despercebido. Olham, sentem, selecionam, nomeiam e dão um sentido e um valor ao que vêem, sentem e percebem. Isso é muito importante para aprender. Para construir um agenciamento do desejo é preciso pensar e sentir. É preciso dedicar tempo e atenção ao desenvolvimento de si mesmo. O agenciamento do desejo demanda

que sejamos amantes da mudança e do devir. É preciso ser professor/a da nossa própria arte de viver. É preciso, em síntese, como o faz Baktay, romper a lógica do “ser” e passar para a lógica rizomática do “e”; buscar não “quem somos” ou “o que é”; mas tudo aquilo que podemos somar graças ao “e” para fazer funcionar os agenciamentos do desejo.

Por uma nova pragmática ou quando o desejo produz experiência

Estar permanentemente à espreita de algo que nos toque é uma indicação de Deleuze, para a busca de algo que nos encaminhe para uma outra direção; para a não reprodução de planos fechados da existência¹⁰. Como existem muitas possibilidades em uma vida, em um currículo e em tudo na vida é preciso não imitar, mas se deixar contagiar. “Devir é rizoma, contágio” (Deleuze; Guattari, 1997, p. 19). Isso porque no devir não há evolução, mas simbiose, aliança, composição, contágio. No contágio há fusão e, nela, a possibilidade de que surja algo novo. A menina Baktay é o exemplo: deixa-se contagiar e abre-se a um mundo novo. A menina Carolina, de 11 anos, estudante do 1o. ano do segundo ciclo de uma escola do município de Belo Horizonte é outro exemplo. Ela mostra como em um currículo pode ocorrer um encontro, levar para bem longe a tristeza e transformar aqueles/as que são contagiados. Ela diz:

(...) Eu sou a aluna daqui que mais lê. Tudo aconteceu assim, de repente! (...) Era muito ruim não saber ler (...) e eu já tinha 9 anos e não sabia. Sabia as letras, mas quando juntava não conseguia. Na minha sala só tinha eu e o Ivan que não lia. (...) foi assim: a professora Fernanda veio ficar na minha sala porque a minha professora adoeceu. Ai ela trouxe uma poesia e falou: Carolina a poesia que eu trouxe hoje tem o seu nome. E eu falei: ah! professora não gosto do meu nome não. E ela falou: por que Carolina? Eu acho seu nome tão bonito! Eu achava feio. Ai ela falou que trouxe a poesia de Cecília Meireles que era linda. (...) A professora Fernanda gostava muito de Cecília Meireles. Ela passou a poesia para nós, e leu a poesia tão bonito que eu achei linda o jeito dela ler e a partir daí eu ficava tentando ler igual a ela (...) Eu fiquei com tanta vontade de ler, tanta vontade que eu decorei a poesia... Eu pedia todo mundo que eu via para me ensinar a ler (...). E depois alguma coisa abriu na minha cabeça e eu aprendi ler assim de repente... Eu não sei como, (...) mas foi lendo a poesia que aprendi ler. Eu gostava tanto da poesia que a professora Fernanda me deu o livro da Cecília Meireles de presente. E eu só ficava com o livro, até dormia com o livro. (...) Eu adorei o presente. Foi o presente que mais gostei na vida. (...) Sei todas as poesias do livro e todo mundo aqui me pede para falar poesias. (...) Eu gosto. Eu fico feliz de saber poesias. (...) Eu leio um tanto de coisas mas gosto mais da Cecília Meireles. Eu falo que meu nome é Carolina Cecília e eu vou ser poeta também. (...) A poesia chama “o Colar de Carolina”. É assim: Com seu colar de coral, Carolina corre por entre as colunas da colina. O colar de Carolina colore o colo de cal, torna corada a menina. E o sol, vendo aquela cor do colar de

Carolina, põe coroas de coral nas colunas da colina. (...) Foi assim que aprendi a ler e a gostar de poesias, e a gostar de ler também (...). Ah ... e do meu nome, né? (...) Carolina é o nome mais bonito do mundo!!

Do encontro com uma professora, uma poesia e uma poeta no território do currículo tudo se modifica na vida de Carolina. Isso mostra que em um currículo, ainda que seja um espaço problemático, é possível contagiar-se e deixar-se contagiar. O desejo que cria a experiência da leitura para Carolina não é produzido por alguém; porque o desejo é produtividade impessoal e involuntária. Desejo é plenitude, é uma potência de crescimento, é uma alegria que se instaura e faz experimentar.

Que conexões podem ser feitas entre Baktay, criança afegã de 6 anos de idade, do filme “Buda explodiu por vergonha”, e Carolina, criança brasileira de 11 anos de idade, que estuda em uma escola municipal de Belo Horizonte? Primeiramente, tanto Carolina como Baktay produziram um encontro potencializador que as comoveram e aumentaram a potência de agir. Em segundo lugar, elas deixaram-se levar pelo desejo de experimentar. E a experimentação, como lembra Deleuze (1992), “é sempre o atual, o nascente, o novo, o que está em vias de se fazer” (p. 132). Por fim conexões, desterritorializações e agenciamentos foram feitos porque o desejo foi acionado. Uma vez que se deseja fica fácil movimentar, buscar e experimentar.

Por mais que um currículo seja cheio de organizações, de disciplina, de controle; ele também é cheio de possibilidades. Um currículo é sempre cheio de possibilidades múltiplas pela matéria diversa que o constitui. Como, no espaço curricular, se tem sempre um/a professor/a discorrendo, pessoas de diferentes tipos que se manifestam ou não e materiais muito diversos, um/a ouvinte de um currículo pode, em qualquer momento, como dizia Deleuze (2001) sobre as aulas, “entrar na corrente do pensamento”. Isso porque em um currículo, como vimos com Carolina, como em uma vida e como em tudo na vida, como vimos com Baktay, há sempre possibilidades de perceptos, afectos e encontros alegres... Afinal, os poderes trabalham para tapar os “vazamentos”; mas a diferença, as linhas de fuga e o desejo veem primeiro porque a lógica da vida não é a lógica do ser; é a lógica do devir. (Deleuze, 1988, 1992, 1996 e 2001).

Como os encontros possibilitados em um currículo podem aumentar ou diminuir a potência, e não devemos jamais nos contentar com os encontros tristes, é necessário saber da potência e da dificuldade do desejo. É necessário saber de sua potência, porque o desejo foge e faz fugir; porque ele possibilita desamarrear os poderes territorializados e tratar com bom-humor as paixões de todos os tipos: alegres e tristes (Spinoza, 2007). É necessário saber de sua dificuldade porque não é possível formular como objetivo de um currículo fazer desejar. Não é possível formular um método para trazer o desejo e suas linhas de fuga para um currículo. Não é possível porque o desejo não depende da vontade; depende mais da conexão com algo que nos convém. Não é possível, também, porque se ele for territorializado aí acabou a sua força.

A constituição do desejo, para Deleuze (2001), “implica, sobretudo, a constituição de um (...) ‘corpo sem órgãos’ que se define por zonas de intensidade.” Um corpo sem órgãos é um corpo não organizado, como o corpo de um bebê, que é pura vitalidade na busca por ampliar suas próprias forças. Um corpo sem órgão é um corpo com vontade de potência; não é algo dado; é algo que temos que alcançar se quisermos que a vida e o desejo fluam. O corpo sem órgãos é importante para o desejo, nesse pensamento, porque remete a uma oposição à organização. Organização que costuma ser tão cara aos currículos, ao ensino e à pedagogia. Pois para liberar a vida, para fazer a vida crescer alegremente, para desejar é necessário desorganizar um corpo; seguindo a fórmula de Deleuze (2001): “construir um corpo sem órgãos.”

Desejar, então, é amar a vida. Amar a vida, como depreendo de Nietzsche (2004), não porque estamos acostumados a viver, mas porque estamos acostumados a amar. Afinal, amar a vida porque estamos acostumados a viver é querer o já vivido. Contudo, amar a vida porque estamos acostumados a amar é não nos remeter a uma vida repetitiva; é entrar no fluxo do movimento, porque a vida é puro movimento. O que se deve repetir é apenas o impulso pelo qual nos conectamos a pensamentos, a conceitos, às coisas e às pessoas para nos deixarmos levar, afetar e sermos afetados. Amar a vida é amar a mudança, a corrente, o movimento contínuo, o acontecimento. Amar a vida é produzir experiência.

Experiência, como a entende Foucault (1994), é tentar atingir um certo ponto da vida que seja o mais próximo possível do “invivível”¹¹. Isso requer um máximo de intensidade e ao mesmo tempo de impossibilidade. A experiência não é apreendida para ser repetida, passivamente transmitida. Ela acontece para recriar, potencializar outras vivências, outras diferenças. Aprender com a experiência é, sobretudo, fazer daquilo que não somos, mas poderíamos ser, parte integrante de nosso mundo. Como procurei mostrar neste trabalho, a experiência é criadora e não reprodutora. No território do fazer curricular é possível ver improvisações, encontros, emoções... É possível encontrar sensações provocadas pelas forças das experimentações curriculares e a vivência de alegrias. A alegria, como explicita Deleuze (2001), “é tudo o que consiste em preencher uma potência. Sente alegria quando preenche, quando efetua uma de suas potências.”

O que pode um currículo-desejo? Desterritorializar as normas do currículo-forma, dos reagrupamentos, gerando possibilidades insuspeitadas de aprendizado. Criar novas possibilidades ali onde o currículo-dominante nem cogita que seja possível. Fazer composições com as crianças, com aquela criança, com uma professora, com uma poeta, com uma colega, com um amigo, com uma história, com uma poesia, com um livro... Produzir o desejo, fazendo a vida renovar e aumentando a potência de agir. Cultivar encontros que potencializam: “os bons encontros. Aqueles que nos ajudam a nos apartar do efêmero e do contingente para nos fazer experimentar um gostinho do infinito e do eterno.” (Tadeu, 2003, p. 72). Fazer no movimento agenciamentos que nos convenha.

Afinal, o currículo-desejo é uma aposta no movimento, que se conecta e faz composições, gerando outros movimentos. Em síntese, o que pode um currículo-desejo? Fazer agenciamentos que potencializem; conquistar um território; desterritorializar sempre e viver alegrias que contagiem!

Recebido em setembro de 2008 e aprovado em dezembro de 2008.

Notas

- 1 Este artigo foi elaborado durante o período de Estágio pós-doutoral realizado na Faculdade de Filosofia e Ciências da Educação da Universidade de Valência (Espanha) com bolsa da CAPES.
- 2 Refiro-me a filósofos como F. Nietzsche, B. Spinoza, M. Foucault e G. Deleuze. A filosofia produzida por esses filósofos tem sido chamada de “filosofia para profanos” porque, como sugere Larrauri (2003), trata-se de uma filosofia feita para não-filósofos.
- 3 Filme dirigido pela jovem iraniana de 18 anos Hanah Makhmalbaf. Ano 2007, 81 min.
- 4 Os reagrupamentos constituem no objeto de uma investigação que venho desenvolvendo como pesquisadora PICDT do CNPq intitulada: Currículo e a produção de sujeitos: relações de gênero nos reagrupamentos escolares. (2007-2010).
- 5 Vale registrar que na Escola Plural, os reagrupamentos já estavam previstos desde a sua criação, nos seus primeiros documentos. Belo Horizonte (1994 e 1995).
- 6 As citações de Deleuze, 2001 foram extraídas de uma entrevista em vídeo e não permitem, portanto, paginação. (Nota da Revisora).
- 7 O título do filme em francês, inclusive, foi O caderno, valorizando toda a empreitada levada a cabo pela garota Baktay para comprar o caderno que era a condição dada por seu amigo para levá-la à escola.
- 8 No momento em que ela é colocada em um buraco cavado pelos meninos e é ameaçada com pedras, Baktay chora, com lágrimas escorrendo pelas faces, e implora repetindo várias vezes: “deixa-me em paz, pelo amor de Deus. Deixa-me ir à escola. Deixe-me ir aprender histórias. Não quero brincar de guerra. Quero ir à escola. Deixe-me ir à escola aprender histórias. Eu quero ir à escola aprender histórias divertidas”. Quando vai à polícia pedir ajuda para as garotas que continuam presas pelos meninos o semblante é de preocupação quando o policial pede que espere cinco minutos porque ele é guarda de trânsito. Baktay diz ao policial: “Não posso chegar tarde na escola. Quero ir aprender muitos contos na escola e o alfabeto também. Não posso chegar tarde. Quero aprender histórias divertidas na escola.”
- 9 Deleuze (1996) diz que todo agenciamento tem quatro componentes: 1) remete a estados de coisas (que cada um encontra estados de coisas que lhe convenha); 2) enunciados, estilos de enunciação (todo agenciamento implica estilos de enunciação); 3) Implica territórios (cada um com seu território); e 4) desterritorialização (o modo como saímos do território).

10 Sobre isso Deleuze (2001) diz: “Quando vou ver uma exposição, estou à espreita, em busca de um quadro que me toque, de um quadro que me comova. (...) Uma exposição de pintura, ou o cinema, sempre tenho a impressão que posso ter o encontro com uma idéia.”

11 Esse é o sentido dado à experiência por Foucault e que se insere na tradição de autores como Nietzsche e Blanchot. Essa noção se contrapõe à noção de experiência da fenomenologia. Sobre isso o próprio Foucault diz em uma entrevista: “a experiência do fenomenólogo é, no fundo, uma certa maneira de pôr um olhar reflexivo sobre um objeto qualquer do vivido, sobre o cotidiano em sua forma transitória, para extrair as significações. Para Nietzsche, Bataille, Blanchot, ao contrário, a experiência é tentar chegar a um certo ponto da vida que seja o mais próximo do invivível. O que se requer é o máximo de intensidade e, ao mesmo tempo, de impossibilidade. O trabalho fenomenológico, pelo contrário, consiste em estender todo o campo de possibilidades ligadas à experiência cotidiana.” (1994, p. 80).

Referências

- ARTAUD, Antonin. **Oeuvres complètes**. Paris: Gallimard, 1978.
- DALBEN, Angela Loureiro de Freitas. **Singular ou Plural?: Eis a escola em questão!** Belo Horizonte: GAME / FAE / UFMG, 2000.
- DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. Tradução Luiz Orlandi; Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Tradução Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.
- DELEUZE, Gilles. Desejo e Prazer. Tradução Luiz Orlandi. **Cadernos de Subjetividade**, número especial, p. 13-25. 1996.
- DELEUZE, Gilles. **Diálogos**. Tradução Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998.
- DELEUZE, Gilles. **O abecedário de Gilles Deleuze**. Entrevista concedida em vídeo a Claire Parnet. Vídeo. Editado no Brasil pelo Ministério de Educação, “TV Escola”, série Ensino Fundamental, 2001.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O Anti-Édipo: Capitalismo e Esquizofrenia**. Tradução Joana Morais Varela e Manuel Maria Carrilho. Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia – v. 4**. Tradução Suely Rolnik. São Paulo: Ed. 34, 1997.
- FILGUEIRAS, Karina Fideles. O sistema de ciclos em Minas Gerais. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 11, n. 62, p. 39-48, mar./abr. 2005.
- FORTES, Maria de Fátima. A escola plural: uma nova concepção do processo ensino-aprendizagem. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 3, n. 13, p. 17-29, jan./fev. 1997.
- FOUCAULT, Michel. **Dits et Ecrits**. Vol. 4. Paris: Gallimard, 1994. LARRAURI, Maite. **La felicidad según Spinoza**. Valência: Tàndem, 2003.
- LARRAURI, Maite. **La potência según Nietzsche**. Valência: Tàndem, 2005.

PARAÍSO, Marlucy. Uma cartografia das experimentações e dos fazeres curriculares de professoras bem-sucedidas. **Relatório de Pesquisa**. Financiada pela Pró-Reitoria de Pesquisa da UFMG, 120 p., Belo Horizonte, 2005.

SMED/BH. Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte. **Escola Plural Proposta Político-Pedagógica**, 1994.

SMED/BH. Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte. Escola Plural. Caderno 1: **Construindo uma referência curricular para a escola plural**: uma reflexão preliminar, 1995.

TADEU, Tomaz. A arte do encontro e da composição: Spinoza + Currículo + Deleuze. In: CORAZZA, Sandra; TADEU, Tomaz. **Composições**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. P.59-74.

NIETZSCHE, Friedrich. **A Gaia ciência**. Tradução Jaime Bruna. São Paulo: Hemus, 1981.

NIETZSCHE, Friedrich. **Assim Falou Zaratustra**. Tradução Mário da Silva. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.

NIETZSCHE, Friedrich. **Schopenhauer como educador**. Madri: Valdemar, 1999.

NIETZSCHE, Friedrich. **Aurora**. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

SPINOZA, Benedictus. **Ética**: Ed. bilíngue português-latim. Tradução Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

Marlucy Alves Paraíso é professora da FAE/UFMG, pesquisadora do CNPQ, coordenadora do GECC: Grupo de Estudos e Pesquisas em Currículos e Culturas da UFMG e pós-doutora pela Faculdade de Filosofia e Ciências da Educação da Universidade de Valência (Espanha).

E-mail: mparaiso@fae.ufmg.br

