

# PERCORRENDO A HISTÓRIA DO PENSAMENTO CURRICULAR

---

Rogério Borda Gomes

rogerioborda@hotmail.com

Orientador: José Nunes Fernandes

## RESUMO

O presente texto parte de algumas considerações sobre o pensamento curricular de 1450 até o final do século XX, quando o currículo passa a ser considerado como um discurso, com poder de destruição ou construção do ensino. A palavra “currículo” teve origem no esporte e se refere à teorização sobre o que se deve ensinar e aprender, podendo ser também o que se ensina e o que se aprende na prática.

**Palavras-chave:** currículo, pensamento curricular, educação.

## ABSTRACT

The present text follows from some considerations on the thoughts the formulation of curricula from 1450 until the end of the twentieth century, when the curriculum came to be considered as a discourse, with powers of enriching or destroying teaching. The word “curriculum” originated in the practice of sport and refers to the theorizing on what should be taught and learnt, while it can also refer to what is taught and what is learnt in practice.

**Keywords:** curriculum, curriculum thought, education.

Empreenderemos uma revisão bibliográfica sobre o pensamento curricular desde o século XV, quando o advento da tipografia, em 1450, ampliou a reprodução textual. A impressão tipográfica é o marco de uma concepção de conhecimento<sup>1</sup> imutável, cristalizado; que permanece dominando a ciência e a cultura até os dias atuais.<sup>2</sup> Vamos estudar a história do conhecimento e da aprendizagem. Observando conceitos que se ligaram à noção de currículo, como treinamento, disciplina, organização, classificação, sistematização e especialização, chegaremos até o atual estado da questão, no qual o currículo pode ser entendido como um discurso político e ideológico.

As palavras “currículo” (percurso) e “curso” (pista) surgiram no atletismo clássico. No século XVII, o termo currículo já encontra significado na educação, relacionado a um projeto de controle do ensino e da aprendizagem, à passagem dos estudantes pelo ensino, por uma ordem ou sistema de disciplinas.

O currículo se configura no que se deve ensinar e aprender. É o que se ensina e se aprende na prática, inclui metodologias, procedimentos de ensino e táticas. É algo especificado, delimitado e acabado; ou pode ser o trajeto em direção a uma meta alcançada através da prática.

No século XV, uma concepção universalista<sup>3</sup> do saber<sup>4</sup> predominava na educação letrada. Essa concepção foi lentamente substituída pelo saber mais especializado.<sup>5</sup> O saber das descobertas científicas resultou em um acúmulo de informações; o conhecimento de tudo tornou-se inviável. Concepções mais especializadas de organização do conhecimento nos séculos XVI, XVII e XVIII resultaram em transição que avançou pelos séculos XIX e XX, em direção à especialização profissional.

<sup>1</sup> Conhecimento como o resultado da relação entre o sujeito – aquele que quer conhecer – e o objeto a ser conhecido – o que se dá a conhecer.

<sup>2</sup> No caso, o conhecimento dos livros, especificamente do livro ou da publicação científica.

<sup>3</sup> Que abrange todas as coisas, um conhecimento do todo, mais que das partes.

<sup>4</sup> Conceituamos “saber” como um conhecimento pessoal adquirido por meio da experiência.

<sup>5</sup> Apesar da existência do saber dos artesãos, que era adquirido nos locais em que se exerciam as funções do trabalho.

Durante a Revolução Industrial do século XIX e no século XX, surge uma sociedade de massa, cresce a especificidade em torno do ensino, da aprendizagem e da avaliação, da metodologia e da didática, da organização e do planejamento, da eficiência e dos objetivos. Em contrapartida, no século XX surge o pensamento crítico e pós-crítico do currículo, fruto do neomarxismo e das correntes subseqüentes.

Podemos caracterizar o pensamento curricular em quatro vertentes: o adquirido por meio da conquista do conhecimento universal; o que se especializa em uma aplicação do conhecimento nas linhas de produção do trabalho; uma vertente que critica a prática curricular voltada para a reprodução da sociedade dominante; e a última, pós-estruturalista, que percebe algo mutável, que se produz de acordo com a prática cultural local e com a construção dos significados.<sup>6</sup> Sobre a educação, a aprendizagem e o conhecimento se fixam pensamentos diversos.

O pensar crítico analisa questões como ideologia, reprodução cultural, poder, classe social, relações de produção, capitalismo, conscientização, libertação, currículo oculto e resistência. Os discursos pós-críticos trabalham com conceitos de identidade, significado, discurso, representação, cultura, etnia e sexualidade.<sup>7</sup> O conceito de currículo se atualiza como um discurso, texto. Permite entender as formas como as diferentes autoridades e instituições de ensino pensam e praticam o projeto curricular.

Dessa forma, podemos não só contemplar a teorização do campo pelos especialistas e instituições, mas também observar as maneiras como o professor compreende e empreende o currículo e como esse currículo é experimentado pelo aluno.<sup>8</sup>

## A UNIVERSIDADE NO SÉCULO XV

A invenção da prensa tipográfica em 1450 possibilitou um avanço na democratização do conhecimento. Mas como houve naturalmente uma seleção de materiais a serem impressos, quem detinha o poder sobre as prensas filtrou a divulgação de acordo com seus interesses. A produção de conhecimento escrito cresceu desde os primeiros manuscritos, e a tipografia ampliou as possibilidades de carreira para os letrados. A tecnologia da publicação foi um dos pilares do movimento humanista durante o Renascimento.<sup>9</sup>

<sup>6</sup> Silva, Tomás Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

<sup>7</sup> *Ibidem*, p.86.

<sup>8</sup> *Ibidem*, p.139.

<sup>9</sup> Burke, Peter. *Uma história social do conhecimento: de Gutenberg a Diderot*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

A uniformidade das universidades permitia que os estudantes pudessem transferir seus estudos de uma para outra sem mudança de currículo.<sup>10</sup> No *bacharelato*, estudavam-se as sete “artes liberais”, divididas em duas partes: o *trivium* (gramática, lógica e retórica) e o *quadrivium* (aritmética, geometria, astronomia e música).<sup>11</sup> Havia lugar também para as três filosofias: ética, metafísica e filosofia natural.<sup>12</sup> Ao *bacharelato* se seguia um dos três cursos superiores, teologia, direito e medicina.<sup>13</sup>

Na Idade Média, a educação letrada acontecia principalmente nas escolas religiosas. Além disso, nas cidades viviam artesãos de diversos ofícios e pensadores livres. Seus aprendizes geralmente trabalhavam e moravam na casa dos seus instrutores ou mestres, aprendiam seu saber por imersão, pelo contato direto com os problemas da profissão.<sup>14</sup>

A sociedade dominante do século XV colocou na balança o conhecimento teórico e o prático: o conhecimento dos filósofos (*scientia*) e o dos empíricos (*ars*); questões acerca de que tipo de conhecimento deveria tornar-se público e qual deveria restringir-se a um grupo particular da elite; bem como a distinção entre alto e baixo conhecimento (*scientia superior et inferior*).

Jan Amos Comenius<sup>15</sup> descrevia como “cultura geral” o conhecimento do todo, pelo menos a essência do todo. Em sua obra *Didactica magna*, destacava a importância da vivência dos fatos para além das palavras, do “conhecimento dos livros” ou de um saber demasiado teórico, e sustentava elaborações para o ensino com base nas “leis da natureza”, na “essência das coisas”.<sup>16</sup>

## ORGANIZAÇÃO, CLASSIFICAÇÃO E SISTEMATIZAÇÃO DO CONHECIMENTO

Sobre a história da classificação do conhecimento nas escolas, nas bibliotecas e nas enciclopédias, Peter Burke<sup>17</sup> observa que a organização, a classificação e a siste-

<sup>10</sup> Ibidem, p.28.

<sup>11</sup> Segundo a concepção medieval, a música era um importante ramo da matemática.

<sup>12</sup> De Aristóteles (384-322 a.C.), universalmente conhecido como o fundador da lógica formal.

<sup>13</sup> Burke, P., op. cit.

<sup>14</sup> Raynor, Henry. *História social da música: da Idade Média a Beethoven*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

<sup>15</sup> Jan Amos Comenius (1592-1670), educador tcheco. Suas idéias sobre educação continuam universais.

<sup>16</sup> Santos, Regina Márcia Simão. Jaques-Dalcroze, avaliador da instituição escolar: em que se pode reconhecer Dalcroze um século depois? *Debates – Cadernos do Programa de Pós-Graduação em Música*, 4. UNIRIO, Rio de Janeiro, fev. 2001.

<sup>17</sup> Peter Burke é professor titular de história da cultura na Universidade de Cambridge. É autor de diversas obras sobre história, sociologia e cultura. O capítulo III, “A consolidação do conhecimento: antigas e novas instituições”, da obra citada na nota 9, é a principal fonte secundária deste texto.

matização do conhecimento não ocorrem somente pela elaboração de categorias mentais. As políticas internas das universidades afetaram as organizações curriculares; necessidades pedagógicas incentivaram novas sistematizações e vice-versa; limitações arquitetônicas e orçamentárias interferiram no acervo das bibliotecas; e sendo as enciclopédias produtos, sempre estiveram sujeitas às pressões do mercado.<sup>18</sup>

A metáfora da “árvore do conhecimento”, descrita por Raimundo Lúcio,<sup>19</sup> do conhecimento organizado em “árvores”, perpassou diversos campos do conhecimento: árvores genealógicas, árvores da história, árvores da gramática, árvores do amor, árvores do patrimônio, entre outras.<sup>20</sup> Embutido nessa metáfora de “árvore”, um conceito de hierarquização muito forte sugere distinções entre o principal e o subordinado. É utilizado ainda hoje, na informática dos bancos de dados e sistemas operacionais.<sup>21</sup>

Com a revolução científica no século XVII, um termo mais abstrato, “sistema”, começava a ser utilizado na organização do conhecimento; termo atribuído aos antigos filósofos estoicos,<sup>22</sup> foi “aplicado a disciplinas específicas e ao conhecimento como um todo, como no caso de ‘sistema de sistemas’ formulado por Bartholomaeus Keckermann<sup>23</sup> e Johann Heinrich Alsted”.<sup>24</sup> Rejeitando tanto a tradição clássica quanto a medieval, esse processo de inovação intelectual, no qual se ligavam Galileu, Newton e Copérnico, entre outros, foi chamado de “nova filosofia” ou “filosofia natural”.

Esse é o momento em que o artista e o artesão se separam em dois personagens, duas atividades distintas; escritores, professores universitários e administradores do conhecimento se distinguem numa clara definição das especializações. Diversas organizações de profissionais de uma mesma área ou ofício começavam a surgir e a proliferar. É a época do surgimento de um corpo substancial de eruditos leigos comprometidos com um ideal de autonomia.<sup>25</sup>

<sup>18</sup> Burke, P., op. cit.

<sup>19</sup> Raimundo Lúcio (1232-1316), frade e polímata espanhol.

<sup>20</sup> Burke, P., op. cit.

<sup>21</sup> Banco de dados XML e plataforma Windows 95/98.

<sup>22</sup> O estoicismo pertence ao período das escolas pós-aristotélicas. Foi essencialmente um regime determinista, no qual todo o efeito tem uma causa e só existe o bem e o mal, inexistindo fronteiras entre os dois. O trabalho perfeito é a virtude completa, enquanto os deveres imperfeitos são obrigações da vida ordinária.

<sup>23</sup> Bartholomaeus Keckerman (1572-1608), sistematizador. Johann Heinrich Alsted (1588-1638), enciclopedista alemão.

<sup>24</sup> Burke, P., op. cit., p.83.

<sup>25</sup> Ibidem.

Ao surgimento da atividade de pesquisa<sup>26</sup> seguiu-se a figura do pesquisador profissional e dos institutos de pesquisas. Necessidades sociais, mudanças no modo de pensar e aumento das especializações tiveram como conseqüências reestruturações nos currículos universitários; a classe letrada envolveu-se com mais ênfase em projetos de reformas econômicas, sociais e políticas, principalmente durante a Revolução Francesa, que desencadeou a criação dos sistemas nacionais de educação.<sup>27</sup>

Na passagem do século XVIII para o XIX, novas mudanças na estruturação do ensino superior foram implementadas, dando lugar a uma maior objetividade, à pesquisa. O surgimento dos departamentos de ensino nas universidades e das faculdades revela disciplinas que podiam transitar em diversos campos do conhecimento.<sup>28</sup> Mas em relação à medicina e à biologia, os poderes dos governos e igrejas freavam a transformação do conhecimento.

É uma história da interação entre *outsiders* e *establishments*, entre amadores e profissionais, empresários e assalariados intelectuais. Há também um jogo entre inovação e rotina, fluidez e fixidez, “tendências ao degelo e ao congelamento”, conhecimento oficial e não oficial. De um lado, vemos círculos ou redes abertas, do outro, instituições com corpos fixos de participantes e esferas oficialmente definidas de competência, que constroem e mantêm barreiras que as separam dos rivais e também dos leigos. O leitor está provavelmente tentado a alinhar-se aos inovadores contra os suportes da tradição, mas é bem possível que na já longa história do conhecimento os dois grupos tenham desempenhado papéis igualmente importantes.<sup>29</sup>

No final do século XIX e no início do XX, o modelo de currículo humanista tradicional estava sendo definitivamente substituído por currículos mais liberais, concedendo a professores e alunos a educação e a pesquisa sem restrições políticas, religiosas ou ideológicas.<sup>30</sup>

## FILOSOFIA DO CURRÍCULO

Durante o século XX, diversos movimentos educacionais tornaram o estudo curricular um novo campo da ciência social. Essa nova ciência encontrou seus pares na pedagogia, sociologia, administração, economia, filosofia, psicologia, antropolo-

<sup>26</sup> No século XVIII. (cf. definição)

<sup>27</sup> Barsa, CD 2.0. *Nova Enciclopédia Barsa*. São Paulo: Barsa Planeta Internacional.

<sup>28</sup> Como a matemática e a astronomia. Burke, P, op. cit.

<sup>29</sup> *Ibidem*, p.53.

<sup>30</sup> Barsa, CD 2.0., op. cit.

gia, enfim, nas mais diversas áreas do conhecimento. O conceito de currículo ampliou-se consideravelmente e hoje alcança o patamar das filosofias do conhecimento.<sup>31</sup>

O livro de Bobbitt *How to make a curriculum*<sup>32</sup> propunha que o sistema educacional fosse tão eficiente quanto uma empresa. Em Ralph Tyler, *Basic principles of curriculum and instruction*,<sup>33</sup> organização e desenvolvimento do currículo devem responder a questões sobre quais objetivos educacionais a escola pretende atingir; quais as experiências necessárias para alcançar esses objetivos; como organizar essas experiências e como ter certeza de que os objetivos foram alcançados. Ênfase na eficiência, na eficácia e na efetividade do aprendizado por meio de um minucioso planejamento básico,<sup>34</sup> minúcia e rigor nos processos de avaliação da aprendizagem.<sup>35</sup> A proposta tecnicista é submeter Escola a padrões de decisão racional.<sup>36</sup>

Por outro lado, modelos progressivistas, que valorizam a colocação do indivíduo na sociedade, surgiam provavelmente como fruto das diversas correntes filosóficas em voga, de pensadores como Nietzsche e Kierkegaard,<sup>37</sup> do surgimento da psicanálise, de toda uma modificação de valores culturais das sociedades, das inclusões da mulher na vida social e de mudanças político-econômicas.<sup>38</sup>

John Dewey,<sup>39</sup> cuja contribuição para a educação é grande, se baseia na construção de uma concepção progressivista, voltada para a formação dos conceitos de liberdade de expressão, experimentação e elaboração própria do conhecimento.<sup>40</sup> O modelo progressivista questiona o modelo tradicional humanista, principalmente

<sup>31</sup> A gnosiologia, também chamada por vezes de gnoseologia, ou filosofia do conhecimento, estuda a capacidade humana de conhecer. A raiz filológica do termo vem das palavras gregas *gnosis* (conhecimento) e *logia* (verbo, palavra, discurso).

<sup>32</sup> Bobbitt, Franklin. *How to make a curriculum*. Boston: Houghton Mifflin, 1928.

<sup>33</sup> Tyler, Ralph W. *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago Press, 1949.

<sup>34</sup> Objetivos, conteúdos, procedimentos, recursos e avaliação.

<sup>35</sup> Silva, T. T., op. cit.

<sup>36</sup> Habermas, Jürgen. *Técnica e ciência enquanto "ideologia"*. In: Benjamin, Adorno, Horkheimer e Habermas. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Abril, 1983, p.313-343.

<sup>37</sup> Nietzsche é citado principalmente pela reavaliação da cultura grega, na valorização da linguagem como formação de nossa visão sobre as coisas, e Kierkegaard, por ser considerado o fundador do existencialismo.

<sup>38</sup> Silva, T. T., op. cit.

<sup>39</sup> Dewey nasceu em 1859, na cidade de Burlington, estado norte-americano de Vermont. As propostas e os fundamentos educacionais de John Dewey estão ligados ao que se conhece como Escola Progressivista ou Escola Nova.

<sup>40</sup> O experimentalismo, a teoria filosófica formulada por John Dewey, considera a natureza como a realidade última e postula uma idéia do conhecimento baseado na experimentação e na verificação.

quando este representa um distanciamento dos interesses e das experiências individuais. No modelo progressivista, o aprendizado alcança o máximo aproveitamento quando se relaciona com os interesses individuais do aluno, quando este pode aplicar o conhecimento e as habilidades aprendidas na experiência real com o mundo.

O paradigma comportamental prevaleceu nos Estados Unidos nas décadas de 50 e 60, influenciando diversos países, inclusive o Brasil. Teve como marco as teorias do comportamento na educação de Benjamim Bloom, que associou os princípios de Tyler a um esquema de classificação, estabelecendo três domínios comportamentais: cognitivo, afetivo e psicomotor.<sup>41</sup>

## TEORIAS CRÍTICAS

As teorias críticas desconfiam das formas de organização e elaboração dos planejamentos educacionais tradicionais por reproduzirem as formas culturais dominantes. Procuram trazer à tona a compreensão do poder de modelação social dos currículos. Quais as contribuições dos currículos formais na reprodução das desigualdades sociais? É possível valorizar as contradições e as resistências presentes no processo pedagógico no sentido de desenvolver potenciais libertários?<sup>42</sup>

Adorno<sup>43</sup> pergunta para que fins a educação seria necessária: “Educação – para quê?” Quais os objetivos da educação em um mundo cada vez mais industrializado, onde o indivíduo cada vez mais se “individualiza” e ao mesmo tempo perde-se dentro da massa? Para Adorno, a idéia de emancipação é dialética, precisa ser inserida no pensamento e na prática educacional. Essa perspectiva de crítica social é compartilhada por Paulo Freire:<sup>44</sup> “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão.”<sup>45</sup> Ele define “o homem como um ser inconcluso, consciente de sua inconclusão e seu permanente movimento em busca de Ser Mais”.<sup>46</sup>

Basil Bernstein, considerado um dos mais importantes sociólogos do currículo, iluminou as relações entre política, economia, família, linguagem e escola primeira-

<sup>41</sup> Macedo, Elizabeth. Currículo e competência. In: Lopes, A. C. & Macedo, E. (orgs.) *Disciplinas e integração curricular: histórias e políticas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p.115-143.

<sup>42</sup> Moreira, Antônio F. B. & Silva, Tomaz Tadeu da. Sociologia e teoria crítica: uma introdução. In: Moreira, Antônio F. B. & Silva, Tomaz Tadeu da (orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1995, p.7-57.

<sup>43</sup> Adorno, Theodor W. *Educação e emancipação*. Tradução Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

<sup>44</sup> Freire, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

<sup>45</sup> *Ibidem*, p.219.

<sup>46</sup> *Ibidem*, p.220.

mente em trabalhos sobre o discurso pedagógico, práticas e transmissões do ensino; ultimamente com a teoria dos códigos socioeducacionais e seus efeitos na reprodução cultural. Seu exaustivo trabalho *Class, codes and control*, que rendeu sete volumes, procura dar conta da complexidade das relações político-econômico-sociais refletidas nas pedagogias e práticas do ensino.<sup>47</sup> A teoria de Bernstein, trabalho de grande porte que se caracteriza por uma visão neomarxista, estruturalista e interacionista, é uma peça importante do movimento conhecido como Nova Sociologia: “os conceitos fundamentais de enquadramento das classificações e dos estilos de pensamento são todos derivados por analogias, metamorfoses e transposições das tendências antagônicas sobre as percepções das organizações sociais, fundadas no real social.”<sup>48</sup>

## TEORIAS PÓS-CRÍTICAS

Uma das proposições da pós-crítica curricular é a substituição do paradigma arbóreo por outras imagens. Redes Neurais, ritornelos, rede mundial de computadores, rizomas, caleidoscópios fazem parte do repertório de imagens que engendram e favorecem o pensar em transversalidades, multiplicidades, interconexões de conceitos, idéias e saberes. Rede Neural é o projeto de compreensão do cérebro por meio do estudo e da simulação do funcionamento das células neurais. Um sistema neural pode ser carregado com uma determinada entrada e gerar, por comparação com um resultado esperado, respostas que venham a servir como carga do sistema, configurando um “ritornelo”. O ritornelo como conceito se apresenta como uma repetição que a cada volta se transforma, demarca territórios, caracteriza identidades. Mauro Sá se remete à obra *Mil platôs*, de Deleuze e Guattari, para explicar o conceito de ritornelo. “Os movimentos, os encontros, as seleções arbitrárias de matérias e ritmos com que a Natureza se faz a si mesma”<sup>49</sup> repetem-se nos modos de territorialização dos pássaros, peixes e mamíferos; na ordenação das primeiras sociedades, nos cantos tribais, no trabalho e na arte. “O ritornelo, em sua repetição diferencial, tem como vetor, como eixo constitutivo, um movimento desterritorializante. O único sentido de ter uma forma é poder sair dela.”<sup>50</sup>

<sup>47</sup> Sadovnik, Alan R. *Basil Bernstein (1924-2000). Prospects: the quarterly review of comparative education*. Paris: Unesco – International Bureau of Education, v.XXXI, n.4, dez. 2001, p.687-703. Disponível em: <[www.ibe.unesco.org](http://www.ibe.unesco.org)>. Acesso em: 15 dez. 2003.

<sup>48</sup> “Fundamental conceptual frameworks of classification and thought style (including the classification of emotions available to feel, of what counts as anomalous within those frameworks, of what counts as salient and relevant, of what emotions are appropriate in response to anomalies and salient features), are all derived by analogy, metaphor and transposition from rival biases about and perceptions of social organisation, grounded in real social organization.” Durkheim, apud Sadovnik, A. R., op. cit., p.7.

<sup>49</sup> Costa, Mauro Sá Rego. Deleuze e Guattari: para pensar a educação como um processo estético-político. In: *Oficina Híbridos*. Disponível em: <[www2.uerj.br/~labore/oficina\\_hibridos\\_p10.htm](http://www2.uerj.br/~labore/oficina_hibridos_p10.htm)>. Acesso em: 20 nov. 2004.

<sup>50</sup> *Ibidem*.

A metáfora do “rizoma” e da rede mundial de computadores (www) sugere imagens ou mesmo metodologias que apontam para a configuração de novas organizações do pensamento e da estrutura curricular. Se não substituem o paradigma arbóreo, pelo menos podem favorecer a compreensão das singularidades surgidas durante o processo ou de direções não pensadas ou previstas.

Nascido de uma reação ao estruturalismo, uma rejeição da dialética, o pós-estruturalismo trabalha especificamente a linguagem e o processo de significação. Partindo do estruturalismo, em que a língua é a estrutura e a fala sua utilização concreta, o pós-estruturalismo irá ampliar e transcendê-lo na medida em que torna maleáveis e fluentes as metodologias de investigação. Sendo o pós-estruturalismo um conceito relacionado às características estéticas e éticas mais gerais em que o princípio da incerteza, da mescla cultural, da representação, irá construir o que ainda está em construção e, portanto, não pode ser definido, o pensamento curricular igualmente se faz na incerteza, na mescla cultural, está constantemente se redefinindo, se transformando. Deleuze e Guattari escreveram o “manifesto mínimo do pós-estruturalismo”:<sup>51</sup>

Libertai a ação política de toda forma de paranóia unitária e totalitária; desenvolvi a ação, o pensamento e os desejos por proliferação, justaposição e disjunção, antes que por subdivisão e hierarquização piramidal; livrai-vos das velhas categorias no Negativo. Preferi o que é positivo e múltiplo: a diferença à uniformidade, os fluxos às unidades, os agenciamentos móveis aos sistemas. O que é produtivo não é sedentário, mas nômade; não exigais da política que ela restabeleça os “direitos” do indivíduo tais como a filosofia os definiu. O indivíduo é o produto do poder.<sup>52</sup>

Silvio Gallo, na busca de uma filosofia de educação criativa e criadora, estuda com profundidade o pensamento de Deleuze. “Se o que importa é resgatar o filósofo criador, então o filósofo da educação deve ser aquele que cria conceitos e instaura um plano de imanência que corte o campo de saberes educacionais.”<sup>53</sup> Nessa linha de pensamento filosófico, plano de imanência significa o horizonte de conceitos no qual um novo conceito criado pelo filósofo se insere e se relaciona, sendo a filosofia criadora de conceitos, a ciência criadora de conhecimentos e a arte criadora de afetos e sensações. Um novo conceito pode se ligar a outros conceitos por meio do plano de imanência; um novo conhecimento pode se ligar a outros através de planos de prospecção e planos de referência; sensações, percepções e afetos relacionam-se no plano de composição da arte.

<sup>51</sup> Publicado originalmente no prefácio da edição americana de *Anti-Édipo* (Deleuze, Gilles & Guattari, Félix. *Anti-Oedipus: Capitalism and Schizophrenia*. Nova York: Viking Press, 1977).

<sup>52</sup> Deleuze e Guattari, apud Silva, T. T., op. cit., p.121.

<sup>53</sup> Gallo, Silvio. *Deleuze e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p.68.

Deleuze e Guattari desenvolveram o conceito de “mapa”, e nessa perspectiva entendemos um currículo experimental que pretende atuar na multiplicidade, fazendo conexões entre o conhecimento e o percurso.<sup>54</sup> Interpretando o conceito de “currículo-mapa” numa perspectiva musical – a improvisação – percebe-se que tanto no ensino quanto na improvisação jazzística o músico-educador deve conhecer muito bem a partitura, o tema, o mapa, o conceito, o conteúdo. Variações e improvisações são criadas, na maioria das vezes, a partir de uma idéia, de um mapeamento temático ou de um conceito de expressão. Assim é também a improvisação no choro; o improvisador deve conhecer bem o “mapa”, a estrutura harmônica e melódica do tema em que transita, de forma a estabelecer uma relação em que o ouvinte deve perceber claramente a improvisação como um novo decalque do tema, como dizer a mesma coisa com outras palavras.

Com espaço para a abertura, a transgressão, a subversão, a multiplicação de sentidos, a diferença e a invenção, o currículo mapa é uma invenção cultural e necessita de “improvisadores” habilitados, professores com habilidade e conhecimento suficiente dos conteúdos para ousar e arriscar-se. Igualmente importante no currículo mapa é colocar os agentes do currículo a par do processo educacional. Colocar as pessoas (os alunos) a par do processo de construção do conhecimento, fazendo-os perceber e ambicionar a interdisciplinaridade, e entender o risco dos saberes de fronteira, do “improvisado sobre o tema”.

O discurso ou pensamento curricular mais recente é o resultado de um emaranhado de proposições, pensamentos e conceitos que se ligam uns aos outros. Torna-se um desafio em si tecer proposições e reflexões acerca da ciência, da poética e da estética da arte e de conceitos da filosofia. O pensamento deleuziano, redimensionado em Silvio Gallo, sugere uma imagem na qual planos de prospecção das ciências, planos de imanência da filosofia e planos de composição das artes se entrecortam, estabelecendo pontos de ligação e rizomas.

<sup>54</sup> Ibidem, p.95.