

CURRÍCULOS MULTITERRITORIAIS POR UMA “NOVA TERRA”

Janete Magalhães Carvalho¹

Sandra Kretli da Silva²

Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera Delboni³

Resumo: Advoga currículos rumo a uma “Nova Terra” baseado numa forma de organização política da cooperação entre corpos que remeta à experimentação, à lógica da invenção e efetuação de diferentes mundos compartilhados. Toma currículo como espaço nômade e complexo que, não ignorando os campos disciplinares, busca integrá-los no movimento de aprendizagem inventiva, pois mesmo um campo disciplinar bem demarcado e constituído historicamente necessita ser transcrito. Busca defender a ideia de alguns, de muitos, do povo considerado amigo da Terra, que tem condição de alcançar a possibilidade de concebê-la como elemento sempre em devir, contra a submissão àqueles incapazes de imaginar mudanças que só vislumbram um ideal de domínio, advogando e lutando a favor de um imobilismo territorial e de uma submissão ao permitido ou não. Contra essa submissão, defende currículos como multiterritorialidades, sempre deslizando (desterritorializando) conhecimentos, linguagens, afetos, afecções em novas composições de modo a constituir a multiplicidade, traçando linhas de força entre as singularidades, fazendo-as cooperar, por um tempo, em um espaço deslizante, em prol de um objetivo construído comumente, compondo multiterritorialidades sem totalização e acabamento, mas com abertura para outros mundos possíveis, de currículos compartilhados constituindo as escolas como uma “Nova Terra”.

Palavras-chave: Currículo escolar; multiterritorialidade; “Nova Terra”.

Abstract: Advocates curricula towards a "New Earth" based on a form of political organization of cooperation between bodies that refer to the experimentation, the logic of invention and effecting of different worlds shared. Takes curriculum as nomadic and complex space that not ignoring the disciplinary fields, seeking to integrate them in inventive learning movement, as even a disciplinary field well demarcated and constituted historically needs to be transcribed. Seeking to defend the idea of a few, of many, of the people considered a friend of the Earth, which has a condition to achieve the possibility of conceiving it as always in becoming, against submission to those unable to imagine changes just see an ideal domain, advocating and fighting in favor of a territorial immobility and a submission to the allowed or not. Against this submission, argues curriculum as multi-territory, always sliding (deterritorializing) knowledge, languages, affections in new compositions in order to establish the multiplicity, tracing lines of force between the singularities, making them cooperate, for a while, in a sliding space, for a purpose built commonly, composing multi-territory without aggregation and finishing, but with opening for other possible worlds, of curriculum shared constituting the schools as a "New Earth".

Keywords: School curriculum; multi-territory; “New Earth”.

O texto aborda a questão da desterritorialização como uma experiência radical que evolui no plano de imanência de um espaço curricular para espaços curriculares multiterritoriais.

De acordo com Guattari (1986), a noção de território deve ser entendida tanto no sentido de um espaço vivido quanto de um sistema percebido no seio do qual o sujeito se sente "situado". Assim, o território é utilizado como sinônimo de apropriação, de subjetivação fechada sobre si mesma. "Ele é o conjunto dos projetos e das representações nos quais vai

¹ Doutora em Educação. Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). E-mail: janetemc@terra.com.br.

² Doutora em Educação. Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). E-mail: sandra.kretli@hotmail.com.

³ Doutora em Educação. Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). E-mail: taniadelboni@terra.com.br.

desembocar, pragmaticamente, toda uma série de comportamentos, de investimentos, nos tempos e nos espaços sociais, culturais, estéticos, cognitivos" (GUATTARI, 1986, apud GUATTARI; ROLNIK, 1986, p. 323). Dessa forma, os currículos no território escola tendem a fixar padrões.

Entretanto, o território currículo escolar pode constantemente se desterritorializar, ou seja, abrir-se em linhas de fuga e até sair de seu curso e se destruir, assim como ultrapassar os segmentos duros e binários, instituindo processos de singularização⁴ que apontem modos alternativos de existência, visto que os processos de territorialização e desterritorialização estão constantemente imbricados.

Os processos de desterritorialização ao deslizarem transformando os territórios, não o fazem compondo espaços fechados totais, visto que diversos movimentos de desterritorialização ocorrem simultaneamente, ou seja, em um território currículo escolar, constantemente, vibram movimentos de fuga ao território fixado e, portanto, importa, por meio de redes de conversações em problematizações e novas experimentações (CARVALHO, 2009), aproximar esses movimentos compondo espaços curriculares multiterritoriais.

Seria possível, então, abrir o território demarcado para a passagem de outros tipos de linhas mais flexíveis? Possível abrir o território escola para outros modos alternativos de escola e/ou compor espaços curriculares multiterritoriais?

Possível, sim, buscando abalar a redundância como modo de existência e de propagação das ordens, configurando outros modos de linguagem, expressivos, informativos, comunicativos. Mais, ainda, exercitar algo que poderia ser tanto um grito quanto o silêncio, ou a gagueira, e que seria como a linha de fuga da linguagem, falar em sua própria língua como um estrangeiro, fazer da linguagem um uso menor (DELEUZE; GUATTARI, 1997).

A escola produzida e engessada por linhas molares atua como um sistema binário no qual ficam estabelecidas tantas dicotomias quanto for preciso para que cada um seja enquadrado numa ordem classificatória, na qual até mesmo as margens de desvio são estabelecidas “[...] segundo o grau da escolha binária: você não é nem branco nem negro, então é árabe? Ou mestiço? Você não é nem homem nem mulher, então é travesti?” (DELEUZE; PARNET, 2004, p. 33).

Vemos, assim, que a dimensão molar “gagueja” quando abrimos o território escola ao mundo, ao plano de imanência da vida, quando a vida encharca os territórios fazendo com que se transformem, incessantemente, e que modos alternativos de constituir escola e currículo são possíveis.

Na conversação abaixo,⁵ pode-se observar esse movimento incessante de flexibilização do território escola (intra-agenciamento) de modo a permitir que se comunique com outro meio (interagenciamento). Nesse caso, o currículo escola e, nele, da atuação do professor, se flexibiliza ao entrar em contato com outros meios (a vida sexual, a vida doméstica, etc.), outros modos de vida, de ser professor, de ser criança, de ser adolescente. O território escola abre-se, e deixa alguém ou algo entrar, ao encontro do mundo, ao encontro da vida.

⁴ "O termo singularização é usado por Guattari para designar os processos disruptores no campo da produção do desejo: trata-se dos movimentos de protesto do inconsciente contra a subjetividade capitalística, através da afirmação de outras maneiras de ser, outras sensibilidades, outra percepção, etc. Guattari chama a atenção para a importância política de tais processos, entre os quais se situariam os movimentos sociais, as minorias – enfim, os desvios de toda espécie. Outros termos designam os mesmos processos: autonomização, minorização, revolução molecular, etc." (ROLNIK, 1986, cf. cap. II, apud GUATTARI; ROLNIK, 1986, p. 45).

⁵ Conversação estabelecida e registrada durante a realização da pesquisa, Carvalho, Janete Magalhães (Coord.) “Potência das redes de conversações e ações complexas na produção do currículo praticado no cotidiano escolar e as políticas curriculares em ação: entre formas, forças e modos de constituição”, Ufes/CNPq, 2010-2013.

Professora 1: “Eu estava com os meninos na sala de aula, eles estavam falando muito, e o conteúdo enfocava a questão da sexualidade. E eles estão afiados nisso, eles quase que me deram uma aula, o que eu tenho que fazer pra não pegar AIDS. E foi muito engraçado que uma aluna falou assim: ‘A minha mãe não usa camisinha’ e eu falei ‘Mas como que você sabe?’, ‘Não usa porque eu vejo’ ”.

Professora 2: “O aluno ele leva para sua vivência diária a aprendizagem, mas traz essa vivência pra cá.”.

Professora 3: “Um plano legal de complexidade é alcançado quando a gente ou o aluno consegue fazer esse ir e vir. Esse levar aquilo que estou aprendendo ali do conhecimento de livro, levar aquilo pra vida, ou trazer, porque a gente percebe, em alguns momentos, alguma dificuldade da gente estabelecer uma relação entre algo que estamos lendo com aquilo que acontece em sala de aula. A gente às vezes não consegue, não é difícil? O que esse teórico que eu estou lendo determinado livro, que esse cara está querendo dizer? Que isso tem a ver com meu mundinho lá da sala de aula? Eu acho que, quando a gente consegue estabelecer esse ir e vir, esse currículo vivido com esse conhecimento científico, eu acho que é uma relação, acho que é um nível avançado de complexidade”.

Professora 1: “Acho que, quando você fala disso, são diferentes processos num só, porque a gente também se humaniza, porque, quer queira, quer não, a gente também tem um momento de vivência, tem um processo de educação, pois eu acho que, pra maioria de nós aqui, é estranho ouvir uma criança dizer que fica vendo a mãe ter relação sexual. E como que a gente está preparada pra lidar com isso e como que a gente lida com isso? Essa é a realidade”.

Professora 2: “É por isso que eu falo que a gente humaniza e a gente também se humaniza. A gente tem que ir se abrindo pra essas coisas, porque elas são reais. Não fez parte da nossa vivência, mas faz parte da vivência do outro. Como que a gente trata isso na nossa relação? Porque eu tenho que conviver com o menino que faz isso, e que vai relatar isso pra mim”.

Professora 3: “A gente se constitui o tempo todo. Então o processo vai a vida toda, e a gente não se constitui na relação com o outro? Então, são essas relações conturbadas ou não que nos constituem”.

Importa, assim, também destacar ao leitor a observação de que na conversação elementos, de modo não dicotomizado, conectam teoria e vida, prática e formação docente, ciência e sala de aula, agenciando outros modos de constituição do território currículo escola.

A linguagem e os encontros dos corpos possuem uma dimensão territorial atravessada sempre por uma dimensão desterritorializante e, nesse sentido, as conversações dos professores remetem ao campo dos possíveis de um outro estar escola, currículo, infância e docência. Nesse processo, nem tudo no território é engessamento, visto que as linhas moleculares, de fuga, de fissura são sempre coexistentes às molares.

Assim, falar de currículos rumo a uma “Nova Terra” implica fazer uma “geofilosofia” (DELEUZE; GUATTARI, 1992) que envolve o conceito de terra, de território e de povo que habita esses espaços escolares. Mas não se trata de uma regressão; com efeito, não há retorno à terra, nem formulação de uma nova utopia: pela criação de conceitos inéditos, há a apreensão da tomada de consistência do plano de imanência e há uma nova terra em devir, que já nos faz e nos fará viver e pensar.

Segundo Deleuze e Guattari (1992), o capitalismo nos impede de devir. Nesse sentido é que propomos currículos que, para além de processos de desterritorialização (inevitáveis),

invistam em pensamentos e atos de multiterritorialidade, numa experimentação radical de outros currículos e outros processos de aprender e ensinar possíveis.

A desterritorialização é relativa na medida em que concerne à relação histórica da terra com os territórios, mas também é absoluta quando a terra entra no puro plano de imanência de um pensamento. Postulam Deleuze e Guattari (1992, p. 117):

A desterritorialização de um tal plano não exclui uma reterritorialização, mas a afirma como a criação de uma nova terra por vir. Resta que a desterritorialização absoluta só pode ser pensada segundo certas relações, por determinar, com as desterritorializações relativas, não somente cósmicas, mas geográficas, históricas e psicossociais. Há sempre uma maneira pela qual a desterritorialização absoluta, sobre o plano de imanência, toma o lugar de uma desterritorialização relativa num campo dado.

Assim, partimos do pressuposto de que a desterritorialização absoluta, distinguindo-se da multiterritorialidade, não a exclui, visto que, pelo plano de imanência do pensamento, possibilita composições, produz problematização e acontecimento, permitindo que professores e alunos possam criar “um povo”; invocá-lo e lutar por outros mundos possíveis nos currículos escolares. Um povo multiterritorializado e em luta por uma “Nova Terra” que se fará pela constituição de um *comum* em meio às singularidades.

Como pensar esse *comum*?

Como a composição de fluxos e forças que ocupam de modo nômade o espaço escolar, propondo novos modos de estar currículo e escola e, nesse sentido, novos saberes, novos afetos, novas linguagens, novas problematizações e experimentações (CARVALHO, 2009).

Esse seria um currículo tracejado em campo aberto e permeável por professores e alunos, pois é desse modo que se apropriaria de formas e potencializaria fluxos destituindo hierarquias e padronizações para propiciar o diálogo das diferenças, visto que aqueles que pensam e praticam o cotidiano escolar são a própria força-invenção de um currículo que não se constitui verticalmente, mas a partir de relações cooperativas que fazem proliferar zonas de intensidades, devires singulares (CARVALHO, 2015).

Um currículo concebido num plano de imanência que pratica o nomadismo contra a organização molar e se revela como conexão de desejos, junção de fluxos, *continuum* de intensidades. Por não possuir ou pretender apresentar uma identidade fixa, entende que o plano de consistência deve ser construído por agenciamentos muito distintos, em diferentes planos de imanência: artísticos, místicos, políticos, amorosos, científicos etc. Compreendendo, assim, que o plano de consistência seria o conjunto de todos os planos de imanência, constata-se que a aprendizagem que interessa não pode ser modelar ou padronizada, visto que o plano de consistência em que um currículo desliza (movimento incessante de territorialização-desterritorialização-reterritorialização) é pura multiplicidade de imanência, multiplicidade composta por “pedaço a pedaço”, lugares, condições técnicas etc. (DELEUZE; GUATTARI, 1995).

Espaço complexo, porque, não ignorando os campos disciplinares, busca integrá-los no movimento de aprendizagem inventiva. Inventiva, pois, mesmo um campo disciplinar bem demarcado e constituído historicamente necessita ser transcrito no movimento do pensamento para a problematização e a experimentação. Admitir a complexidade significa exercitar a composição e recomposição com o desequilíbrio, a desordem, a contradição e o dissenso em um espaço de dimensões múltiplas que atravessam o campo educacional e que advêm por esse campo e se instituem como trânsito criador por meio de fluxos de associações variadas, das quais nenhuma é original ou privilegiada, mas agem no sentido de arranjar conexões para novas composições e experimentações tecidas no seu conjunto.

Pensar, desenvolver o pensamento em sintonia com a terra, admitindo instâncias íntimas das pretensões do ser humano em sempre se colocar entre o ato de pensar e o espaço. Pensar e habitar a terra, enquanto forma de existir do homem, evidencia uma proximidade entre o pensamento e a necessidade que o homem tem de estar na terra, que o homem tem de estar em um solo. O pensar, por outro lado, conduz o homem aos processos de transformações.

Portanto, partimos do pressuposto de que currículos em rumo a uma “Nova Terra” necessitam superar a perspectiva política capitalística baseada na hierarquia do poder encrustada no modelo majoritário de um território fixado. Assim, pensamos e agimos em defesa de currículos desterritorializantes, compostos por relações assimétricas entre singularidades, orientados por um espaço de cooperação entre todos aqueles que habitam de modo nômade o território currículo escolar como espaço concreto de cooperação entre corpos e, portanto espaço concreto multiterritorial.

Advogamos, enfim, currículos rumo a uma “Nova Terra” baseada numa forma de organização política da cooperação entre corpos que remeta à invenção, à experimentação e a seus modos de ação e não a uma nova forma de guerra. A lógica da guerra é a mesma da conquista e/ou da percepção de só um mundo possível. A lógica da invenção é a da criação e efetuação de diferentes mundos em um mesmo mundo que compartilha.

Buscamos, desse modo, defender a ideia de alguns, de muitos, do povo considerado amigo da Terra, que tem condição de alcançar a possibilidade de concebê-la como elemento, sempre em devir. Os inimigos, em geral poderosos burocratas, agentes da mídia, das expertises, dos dirigentes incapazes de imaginar mudanças que não viessem a vislumbrar um ideal de domínio – seja econômico, seja intelectual – não admitem que haja circulação dessa perspectiva, advogando e lutando a favor de um imobilismo territorial e de uma submissão ao que é permitido ou não.

Contra essa submissão defendemos currículos como multiterritorialidades, sempre deslizando (desterritorializando) conhecimentos, linguagens, afetos, afecções em novas composições de modo a constituir a multiplicidade, traçando linhas de força entre as singularidades, fazendo-as cooperar, por um tempo, em um espaço deslizante, em prol de um objetivo comum, construído comumente, comunisticamente (CARVALHO, 2015), compondo multiterritorialidades sem totalização e acabamento, mas com abertura para outros mundos possíveis, político-pedagógicos, de currículos compartilhados constituindo escolas como uma “Nova Terra”.

Referências

CARVALHO, Janete Magalhães. *O cotidiano escolar como comunidade de afetos*. Petrópolis, RJ: DP et al.; Brasília, DF: CNPq, 2009.

CARVALHO, Janete Magalhães (Coord.). *Potência das redes de conversações e ações complexas na produção do currículo praticado no cotidiano escolar e as políticas curriculares em ação: entre formas, forças e modos de constituição: relatório de pesquisa*. Vitória: Ufes; Brasília: CNPq, 2013.

_____. O “comunismo do desejo” no currículo. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo et al. *Diferentes perspectivas de currículo na atualidade*. Petrópolis: De Petrus; Vitória: Nupec/Ufes, 2015. p. 79-98.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O que é a filosofia?* Tradução de Bento Prado Jr. e Alberto Afonso Muñoz. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

_____. 20 de Novembro de 1923 – Postulados da linguística. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. In: DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

_____. 1837 – Acerca do ritornelo. Tradução de Suely Rolnik. In: DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1997.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. *Diálogos*. Tradução de José Gabriel Cunha. Lisboa: Relógio D'Água, 2004.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. *Micropolítica: cartografias do desejo*. Petrópolis: Vozes, 1986.

SANTOS, William Moreira. O conceito de geofilosofia em Deleuze e Guattari. *Revista Pandora Brasil*, n. 34, p. 155-169, set. 2011.