

**Por um currículo de desataduras:  
o movimento como potência de saber**

**For a curriculum of unwindings:  
the movement as power to knowing**

**Por un currículo de desataduras:  
el movimiento como potencia de saber**

**Lucas de Oliveira Carvalho**

Universidade Federal de Sergipe (UFS), Campus São Cristóvão/SE - Brasil

**Anthony Fábio Torres Santana**

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), Porto Alegre/RS - Brasil

**Dinamara Garcia Feldens**

Universidade Federal de Sergipe (UFS), Campus São Cristóvão/SE - Brasil

**Resumo**

Este artigo problematiza a possibilidade de criação de um currículo que oportunize a experiência e a singularidade. Assim, faz uma incursão pelas principais teorias curriculares que, junto a diferentes questões políticas, sociais e econômicas, atuaram historicamente dentro de certo jogo de forças, fazendo sobressair alguns modelos. Nesse sentido, recorre ao conceito de rostidade, do autor francês Deleuze, buscando evidenciar como esses padrões se instituem e como dentro deles pode-se encontrar oportunidades de desfeitas, de movimentos capazes de criar o que denominamos desataduras nas rostificações dos currículos. Trata-se de um estudo qualitativo, que tem como aporte metodológico a pesquisa bibliográfica. Portanto, apresenta como resultado a opção viável de um currículo, que, ao se comprometer com as múltiplas questões culturais do presente, não sucumbe aos modelos já ultrapassados.

**Palavras-chave:** Currículo, Teorias do currículo, Movimento, Poder, Rostidade

**Abstract**

This article discusses the possibility of creating a curriculum that provides experience and uniqueness. Thus, it makes a foray into the main curriculum theories that, along with different political, social, and economic issues, have historically acted within a certain set of forces by highlighting some models. In this sense, it appeals to the concept of faciality of the French author Deleuze, seeking to show how these patterns are instituted and how within them one can find opportunities for undoing, of movements capable of creating what we call “unwinding” in facializations of curricula. This is a qualitative study with a bibliographic research as contribution. Therefore, the result is a viable option of a curriculum that, by committing itself to the multiple cultural issues of the present, does not succumb to models already outdated.

**Keywords:** Curriculum, Curriculum theories, Movement, Power, Faciality.

## Resumen

Este artículo hace una discusión sobre la posibilidad de crear un currículo que brinde la experiencia y la singularidad. Por lo tanto, hace una incursión en las principales teorías curriculares que, junto a diferentes cuestiones políticas, sociales y económicas, actuaron históricamente dentro de un cierto conjunto de fuerzas al destacar algunos modelos. En este sentido, recurre al concepto de rostidad del autor francés Deleuze, que busca mostrar cómo se instituyen esos patrones y cómo dentro de ellos se pueden encontrar oportunidades de deshacer, de movimientos capaces de crear lo que llamamos desataduras en las rostificaciones de los currículos. Este es un estudio cualitativo, cuyo soporte metodológico es la investigación bibliográfica. Por lo tanto, presenta como resultado la opción viable de un currículo que, al comprometerse con los múltiples problemas culturales del presente, no sucumbe a modelos ya obsoletos.

**Palabras clave:** Currículo, Teorías del currículo, Movimiento, Poder, Rostidad

## 1. Introdução

O currículo é uma construção, fruto da interação de diversos atores sociais, políticos, econômicos, isto é, produto de várias relações de poder que se dão em múltiplos campos. Esse instrumento se constitui enquanto um corpo, um acoplamento de diferentes maquinárias de normas, comportamentos, saberes e modelos de existência.

Entender o currículo como construção, enquanto campo de disputa, nos impulsiona a compreendê-lo como algo provisório, e não como um fim. Pensar um currículo de desataduras como processos de desfeitas pode nos dar possibilidades de abrir caminhos na rigidez que o próprio currículo, enquanto modelo, por vezes, impõe; e pode gerar oportunidades para uma interação com outros saberes possíveis, a partir da experiência, ao invés de puras instrumentalizações.

Com este artigo, propomos fazer uma reflexão sobre o currículo enquanto norma, organismo que impulsiona, constrói e faz funcionar, junto a outros fatores políticos, sociais, científicos e econômicos, modelos educacionais, de saberes, e, em última instância, de sujeitos. A partir disso, discutiremos a possibilidade de criação de um currículo baseado no descentramento, no movimento, no desfazimento. Ou seja, discutiremos a probabilidade de criar um currículo de desataduras, que tenha potência para oportunizar experiências distintas na rigidez do documento, da norma, do próprio currículo.

A educação, o saber, a escola e o currículo nunca estiveram deslocados, isolados dos acontecimentos políticos, sociais e econômicos, pelo contrário. Em grande medida, atuaram como difusores e colaboradores desses processos. Nesse sentido, Foucault (2005), ao discutir as questões relacionadas ao poder e seu funcionamento, já os compreendia como algo ligado diretamente a um saber ou saberes, a relações de força.

[...] o poder não se dá, nem se troca, nem se retoma, mas que ele se exerce e só existe em ato. Dispomos igualmente desta outra afirmação, de que o poder não é primeiramente manutenção e recondução das relações econômicas, mas, em si mesmo, primeiramente, uma relação de força. (FOUCAULT, 2005, p. 21)

Assim, será no exercício dessa relação saber/poder (FOUCAULT, 2017) nas escolas, nos currículos, que se dará a sustentação e consolidação, muitas das vezes, dos projetos de nação, de Estado e de construção de sujeitos. Bernard Charlot (2010), por exemplo, fala da relação entre Estado e mudanças educacionais a partir de três parâmetros: o Estado Provedor, no qual a educação assumia um papel responsável pela propagação e constituição de valores relacionados a uma ideia de identidade nacional; o Estado Desenvolvimentista, em que a educação enfrentou um período de massificação e assumiu um papel de formadora de mão de obra para as indústrias, à serviço, portanto, do desenvolvimento econômico; e o Estado Regulador, quando, adentrando no período da globalização e do neoliberalismo, a educação assumiu uma preocupação voltada para qualidade, especialidade e eficácia.

Percebe-se que a escola enquanto instituição está diretamente ligada aos processos de transformação do Estado, da política, da economia e, conseqüentemente, da sociedade. Isto é, está ligada à produção de saberes e sujeitos voltados para o funcionamento de determinadas relações de força e de poder ao longo da história. Logo, o currículo, como parte fundamental desse processo, não pode ser compreendido fora desse contexto.

Compreendemos que o currículo está diretamente relacionado a nós mesmos, a como nos desenvolvemos e ao que nos tornamos. Também envolve questões de poder, tanto nas relações professor/aluno e administrador/professor, quanto em todas as relações que permeiam o cotidiano da escola e fora dela, ou seja, envolve relações de classes sociais (classe dominante/classe dominada) e questões raciais, étnicas e de gênero, não se restringindo a uma questão de conteúdos. (HORNBERG; SILVA, 2007, p. 61)

As teorias curriculares também não escapam desse processo. Os debates e a produção teórica que começam a ganhar força a partir de 1920, mais intensamente nos Estados Unidos, atuam no limiar de todas essas questões pontuadas até agora: busca de uma identidade nacional, massificação da escolarização, crescente industrialização e, posteriormente, a gradativa busca por qualidade e eficácia. O currículo, dessa forma, é parte integrante e organizadora desse processo. Ele constitui esse núcleo em torno das práticas e dos saberes escolares.

Nesse contexto, a teoria tradicional do currículo irá emergir com força, tendo como maior representante Bobbit. Ele criará a concepção de um currículo voltado para o mercado econômico. Logo, na visão do autor, a escola deveria ser compreendida como uma empresa, uma indústria, e, portanto, ser gerenciada como tal. Desse modo, o currículo teria o papel de organizar, sistematizar todo o conteúdo e o conjunto de habilidades que o aluno teria que desenvolver.

[...] a questão do currículo transforma-se numa questão de organização. O currículo é simplesmente uma mecânica. A atividade supostamente científica do especialista no currículo não passa de uma atividade burocrática. Não é por acaso que o conceito central, nessa perspectiva, é “desenvolvimento curricular” [...]. Numa perspectiva que considera que as finalidades da educação estão dadas pelas exigências profissionais da vida adulta. O currículo se resume a uma questão de desenvolvimento, a uma questão técnica. (SILVA, 2010, p. 24)

As teorias tradicionais surgem e se consolidam em um momento de massificação da escolarização e, igualmente, de forte crescimento e solidificação industrial. Nessa lógica, o currículo deveria ser a ferramenta capaz de organizar os saberes e as habilidades a serem adquiridas de forma técnica, instrumentalizada. Essas ideias terão força até os anos 1980, mas muito da sua noção de eficácia e avaliação, só pra citar algumas dessas ideias, continuarão ecoando e se somando a outros conceitos, como a própria questão da qualidade, típica do mundo globalizado e de uma sociedade empresarial.

Esse currículo carrega um forte viés - o do poder disciplinar, ou seja, um poder que incide sobre os corpos, sobre as individualizações, haja vista a maneira como influi e ajuda na organização do conteúdo, na distribuição espacial, no tempo das aulas, na medição da eficácia, na coordenação e

potencialização da capacidade produtiva desses corpos, em detrimento da experiência, das afecções, dos encontros.

As disciplinas, organizando as “celas”, os “lugares” e as “fileiras” criam espaços complexos: ao mesmo tempo arquiteturais funcionais e hierárquicos. São espaços que realizam a fixação e permitem a circulação; recortam segmentos individuais e estabelecem ligações operatórias; marcam lugares e indicam valores; garantem a obediência dos indivíduos, mas também uma melhor economia do tempo e dos gestos. São espaços mistos: reais, pois regem a disposição de edifícios, de salas, de móveis, mas ideais, pois projetam-se sobre essa organização caracterizações, estimativas, hierarquias. (FOUCAULT, 1987, p. 171)

De forma articulada com o poder disciplinar, o currículo carrega também características relacionadas ao biopoder, poder esse que atua não sobre o indivíduo, mas sobre a vida, sobre o homem enquanto espécie e de forma global (FOUCAULT, 2005), tendo em vista que as avaliações, estatísticas, verificações de aquisição de competências e habilidades ajudam a compor processos de massificações, homogeneizando a multiplicidade, a singularidade dos indivíduos frente aos dados e resultados. Assim, o currículo exerce influência sobre a forma de viver, de como aprender e do que aprender dentro da escola.

E, depois, a nova tecnologia que se instala se dirige à multiplicidade dos homens, não na medida em que eles se resumem em corpos, mas na medida em que ela forma, ao contrário, uma massa global, afetada por processos de conjunto que são próprios da vida, que são processos como o nascimento, a morte, a produção, a doença etc. (FOUCAULT, 2005, p. 289)

As críticas ao currículo de cunho tradicionalista têm seu período de eclosão nos anos de 1960, momento conhecido por fortes transformações e insurgências no âmbito político, social, cultural, artístico e científico. Havia, portanto, se instaurado uma crise do modelo de sociedade e de vida que até então vigorava, e a educação não passaria ilesa por esse processo.

Desenvolveu-se, como consequência, uma contracultura, que enfatizava prazeres sensuais, liberdade sexual, gratificação imediata, paz e libertação individual. Inevitavelmente, as instituições educacionais tomaram-se alvos de violentas críticas. Denunciou-se que a escola não promovia ascensão social e que, mesmo para as crianças dos grupos dominantes, era tradicional, opressiva, castradora, violenta e irrelevante. (MOREIRA; SILVA, 1994, p. 13)

É nesse contexto, que as teorias críticas do currículo surgem em oposição ao modelo do currículo tradicional. As teorias críticas desconfiarão do *status quo*,

por isso, criticarão os tradicionais pela passividade, pela forma como aceitaram e ajudaram a consolidar segmentos dominadores da sociedade. Vários teóricos se empenharam em desenvolver um pensamento que rompesse com o tecnicismo do currículo tradicional. Marxistas tentarão, de início, buscar uma relação entre educação e economia. Destacamos Althusser (1918-1990), que, através do debate sobre ideologia e aparelhos ideológicos, mostra que as estruturas capitalistas, para se manterem como estão (dominadores/dominados), precisam que esse pensamento seja difundido pelas instituições do próprio Estado, como é caso da escola. Bourdieu (1930-2002) e Passeron (1930), com o conceito de reprodução cultural, tentarão se afastar um pouco da ligação puramente econômica com a educação. Dirão eles que o currículo e a escola reforçariam uma reprodução que não é somente ideológica, mas cultural, de relações entre opressores e oprimidos (SILVA, 2010).

Outros autores como Paulo Freire (1927-1997), Young (1915-2002), Apple (1942), Giroux (1943) estarão nesse momento pensando sobre o currículo e o que ele faz, o que produz e como usá-lo como meio de emancipação e resistência. Esses pensadores ajudaram, com suas proposições e reflexões, a pensar possibilidades de um currículo mais democrático. No entanto, esse currículo, como instrumento de luta contra o opressor, também gera sua rigidez, sua norma, seu rosto. Do mesmo modo, seleciona, escolhe, instrumentaliza e condiciona. Em nome da emancipação, constrói, impõe um modelo. E, ao impor um padrão, enrijece a possibilidade de movimento, organiza e disciplina as multiplicidades dentro de uma engrenagem que determina universalismos.

Nesse sentido, a emergência das teorias pós-críticas, iniciada pelos autores pós-estruturalistas, põe em questionamento a rigidez e a normatização do currículo, seja pelo viés do resultado e da eficácia dos currículos tradicionais ou pelo viés do economicismo, das questões de classe ou ideológicas das teorias críticas. A busca por um descentramento, por uma fluidez, como é visto a partir dos multiculturalistas, fará emergir saberes até então marginalizados ou suprimidos dentro de uma hierarquia de saberes maiores, a exemplo de temas envolvendo raça, sexualidade e gênero.

O currículo existente está baseado numa separação rígida entre “alta” cultura e “baixa” cultura, entre conhecimento científico e conhecimento cotidiano. Ele

segue fielmente o *script* das grandes narrativas da ciência, do capitalismo e do Estado-Nação. No centro do currículo existente, está o sujeito racional, centrado e autônomo da Modernidade. (SILVA, 2010, p. 115)

O currículo toma sua forma por vários traços e interesses que compõem o seu rosto. E mesmo as teorias pós-críticas e seus teóricos que constataam a dureza do currículo não estão livres de serem tragados para esse centro, para a norma. Não cremos que seja através dos pós-críticos que iremos achar a solução definitiva, o modelo ideal de currículo. Aliás, não era o intuito de pensadores como Deleuze e Foucault propor fórmulas, modelos ou criar uma tradição e hierarquia de um pensamento para resolver problemas.

Acreditamos, contudo, que, através dos filósofos pós-críticos, seja possível refletir e entender o currículo enquanto um campo de disputa, de norma e rigidez. E que, a partir dessa mecânica de funcionamento, seja viável pensar na possibilidade de se criar caminhos, de fazer fluir, de pensar em um currículo de desataduras, capaz de superar a sua própria dureza; e refletir sobre a oportunidade de um currículo de desataduras que não seja nem de cima, nem de baixo, talvez da superfície, superfície essa do acontecimento e de sua provisoriedade, de não ser agora o que se era antes.

## **2. Os nós de rostidade e o currículo**

O currículo se constitui enquanto um organismo. Puxa para o centro todas as atividades inerentes aos processos e experiências de aprendizagem. Ordena, disciplina, escolhe, direciona, constitui um rosto. “Em nome de currículo, traçam-se territórios e fantasmagorias do poder” (AMORIM, 2012, p. 46).

Por isso, fizemos essa breve análise das teorias curriculares, na tentativa de esclarecer como o currículo se compõe enquanto campo de disputa política, social, econômica e cultural, evidenciando a lógica que preside a sua sedimentação e lhe molda um rosto, a partir de todo um campo do saber que perpassa, compõe e legitima esse processo. “Isso porque somente pelos saberes é que o poder se exerce positivamente. No esforço de criar sujeitos governáveis usando técnicas de controle, normalização, moldagem das condutas das pessoas” (CARVALHO et al., 2017, p. 492).

Deleuze e Guattari (1996) discutem essa questão do rosto quando tratam do conceito de “rostidade”. Para eles, a rostidade é um processo que se constitui a partir do esquadrinamento do corpo, de um mapeamento e posterior descodificação, para aí, então, ‘sobrecodificá-lo’. Isto é, a partir da descodificação, há um reordenamento dos traços de significância, de subjetividades e de multiplicidades que delineiam um rosto. Sobre esse corpo mapeado, desenha-se outro mapa ‘sobrecodificando’ os limites, os tamanhos, as direções, as funcionalidades.

A rostificação atua, portanto, sobre o corpo, dentro do corpo, e não externamente a ele, ou apenas envolvendo-o, como uma espécie de revestimento. Esse processo de rostificação, com seus significantes, escreve seus significados no “muro branco”, ao passo que cava nesse mesmo muro seus “buracos negros”, onde faz fluir suas subjetividades. Significantes e subjetividades, “muro branco/buraco negro”, dois processos independentes, mas que se articulam, se ultrapassam, se intercalam mutuamente, construindo rostidades (DELEUZE; GUATTARI, 1996).

O rosto é ele mesmo, redundância. E faz ele mesmo redundância com as redundâncias de significância ou frequência, e também com as de ressonância ou de subjetividade. O rosto constrói o muro do qual o significante necessita para ricochetear, constitui o muro do significante, o quadro ou a tela. O rosto escava o buraco de que a subjetivação necessita para atravessar, constitui o buraco negro da subjetividade como consciência ou paixão, a câmera, o terceiro olho. (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 29)

Os significantes e as subjetividades não constroem sozinhos esse rosto. É preciso uma máquina abstrata de rostidade para dar funcionalidade a esse processo. É essa máquina que faz com que o muro branco dos significados adentre, por vezes, o buraco negro das subjetividades, ou ao contrário, ou simultaneamente. É através desse engendramento, que os traços de rostidade são sedimentados e adquirem formas, movimentos orquestrados, que dão a possibilidade de serem interpretados como tais.

Uma criança, uma mulher, uma mãe de família, um homem, um pai, um chefe, um professor primário, um policial, não falam uma língua em geral, mas uma língua cujos traços significantes são indexados nos traços de rostidade específicos. (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 29)

A rostidade é, então, um processo inumano. É uma construção, uma marca, um mapa, processo de desterritorialização e territorialização de nossas multiplicidades, gerando um ordenamento, uma organização, uma funcionalidade, produzindo significados, produzindo dureza e rigidez. O rosto em um sistema binário distingue o preto do branco, o patrão do operário, o homem da mulher. Tudo que escapa a essa relação binária, tudo que desvia, tudo que ricocheteia nesse muro, ou deve ser enquadrado, ou deve ser excluído.

Ora, são esses agenciamentos de poder, essas formações despóticas ou autoritárias, que dão à nova semiótica os meios de seu imperialismo, isto é, ao mesmo tempo os meios de esmagar os outros e de se proteger de qualquer ameaça vinda de fora. Trata-se de uma abolição organizada do corpo e das coordenadas corporais pelas quais passavam as semióticas polívocas ou multidimensionais. Os corpos serão disciplinados, a corporeidade será desfeita, promover-se-á a caça aos devires-animais, levar-se-á a desterritorialização a um novo limiar, já que se saltará dos estratos orgânicos aos estratos de significância e de subjetivação. Produzir-se-á uma única substância de expressão. (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 44-45)

O currículo, nessa lógica, por concentrar todas as atividades que giram em torno da escola, dos processos de aprendizagem, atua como um instrumento de rostificação, que produz, inevitavelmente, rostidades, quando se define o que deve, o que pode ou o que não pode ser ensinado, como deve ser ensinado, com quais métodos está se orientando. Em última análise, na verdade, está sendo dito o que deve passar para compor esse rosto e o que deve ficar fora, o que deve ricochetear.

São esses processos que ajudam a construir o *rosto-aluno*, que incorpora valores e um sentimento de nacionalidade em determinado momento, o *rosto-aluno* capacitado, dos currículos tradicionais, para ser incorporado às indústrias e ao mercado de trabalho, ou o *rosto-aluno* emancipado, dos currículos críticos, preparados para a luta contra os aparelhos ideológicos do Estado. Fato é que todos eles chegam ou esbarram em uma rostidade.

O pensamento moderno, baseado no centramento, na autonomia do homem, na racionalidade e em todo um conjunto de metanarrativas, influenciará diretamente as teorias e o pensamento educacional. Toda essa gama de saber envolvido legitimará a produção desse rosto na educação, nas escolas, no currículo. A grande narrativa engendrará também esse rosto, a partir do

momento em que a noção de uma grande racionalidade, teoria ou pensamento tenha capacidade de nos amordaçar, nos oprimir ou, ao contrário, de nos dar consciência e liberdade (SILVA, 1994).

Essa luta dentro de um grande campo das ideias, essas soluções, visões ideais, metafísicas e todas as lógicas binaristas envolvidas nesse processo alargam esse rosto, na medida em que criam modelos e afunilam, ou, por vezes, bloqueiam as possibilidades de toda uma multiplicidade de pensamentos, experiências, vivências inerentes a esse momento.

Em termos de teoria, as metanarrativas educacionais têm servido frequentemente apenas para que certos grupos imponham suas visões particulares, disfarçadas como universais, às de outros grupos. As metanarrativas com frequência impedem a discussão pública e aberta ao suprimirem antecipadamente perspectivas que se lhes opõem. Por outro lado, em termos mais curriculares, as metanarrativas têm servido apenas para justificar a exclusão do currículo de outras narrativas que não se encaixam nos pressupostos e dogmas da narrativa mestra que está no comando. (SILVA, 1994, p. 257)

Nesse sentido, se o currículo e todas as questões que o envolvem acabam de alguma forma desaguando na criação de um rosto, de um modelo, é preciso começar a pensá-lo não a partir desses modelos que visam ou se propõem a trazer a solução definitiva, ou o grande cenário ideal ou idealizado.

### **3. Pensar o currículo e ações de desatamento**

É preciso pensar o currículo à luz de uma provisoriedade, de uma fronteira, de um limite, pois é a partir dessa perspectiva, que poderemos pensá-lo dentro de uma lógica e de uma necessidade de movimento, de fazer mover-se, de construir e desconstruir, para fazer expandir não a massa, o modelo, mas a pluralidade, o que é singular. Entender o currículo por meio dos limites de sua rostidade, de sua dureza, de seus nós, nos dá a possibilidade de resistir, de desfazer, de desatar, em suma, de criar um currículo de desataduras.

Um currículo de desataduras não deve se constituir a partir das metanarrativas que aqui abordamos, pois não traz a verdade, ou as verdades, como uma imposição de cima para baixo ou como uma perseguição a um modelo ideal, como algo metafísico. Talvez, não busque nem mesmo perseguir ou encontrar a verdade em sua origem, em essência. Pelo contrário, um currículo

que se proponha a desatar pões em desconfiança a sua própria relação com o que se diz e se institui como verdade, abraça sua provisoriedade, seus deslizos, descaminhos, expõe suas fragilidades, por vezes, sua insignificância.

O que é, pois, a verdade? Um exército móvel de metáforas, metonímias, antropomorfismos, numa palavra, uma soma de relações humanas que foram realçadas poética e retoricamente, transpostas e adornadas, e que, após uma longa utilização, parecem consolidadas, canônicas e obrigatórias: as verdades são ilusões das quais se esqueceu que elas assim o são, metáforas que se tornaram desgastadas e sem força sensível, moedas que perderam seu troquel e agora são levadas em conta apenas como metal e não mais como moedas. (NIETZSCHE, 2007, p. 37)

Expõe, acima de tudo, os fascismos das verdades, na tentativa de recobrar a inteireza e a potência do homem que pensa e racionaliza, ao mesmo tempo em que faz fluir seus instintos de bicho, do homem que simultaneamente é caos e calma, vento e vendaval. O exercício de desatar tenta desfragmentar, tornar o uno possível, rejuntar em um cenário que a experiência seja protagonista em detrimento da seletividade, do funcionalismo, do produtivismo, do organicismo que os processos de rostificação nos impõem.

[...] e a coitada e desastrosa curiosidade que, através de uma fissura, fosse capaz de sair uma vez sequer da câmara da consciência e olhar para baixo, pressentindo que, na indiferença de seu não saber, o homem repousa sobre o impiedoso, o voraz, o insaciável, o assassino, como se, em sonhos, estivesse deitado sobre as costas de um tigre. (NIETZSCHE, 2007, p. 29)

A crença na verdade bruta e imutável, a produção das grandes narrativas e com elas a criação de teorias capazes de trazer a luz, a solução para o currículo ou para o ajustamento a determinado modelo curricular, agindo e servindo como ferramentas capazes de ajustar, alinhar, apertar ao gosto de quem as manuseiam, criam uma nuvem de ilusão, de dissimulação de uma estabilidade artificial.

O homem civilizado e racional, seja ele o produtivista das teorias tradicionais ou o emancipado das teorias críticas, ainda assim, o homem da verdade, o homem de sua verdade, segue alinhando traços, erguendo paredes, caminhando em linha reta. Segue fazendo concessões para ser fraturado, repartido, segue amordaçando, escondendo tudo aquilo que lhe é singular. O homem civilizado e racional enquadra tudo aquilo que deve ser maquinizado, rostificado, porém, não está livre esse rosto de ser transmutado.

Pensar um currículo de desataduras é vislumbrar a abertura de caminhos, por dentro, por fora, pelos lados; é fazer abrir rachaduras nas paredes frias da racionalidade, é questionar a essência e, portanto, criar possibilidades de desmoronar castelos de areia erguidos sobre as estruturas da verdade, abrindo espaço para o que é múltiplo, singular, para o que se estabelece no acontecimento.

Uma educação aberta ao acontecimento, atenta ao que ocorre na sala de aula e que se dá ao capricho de se permitir “furar” um planejamento ou um cronograma para aproveitar a emergência de algo não planejado que acontece no momento. Uma educação que se permite ouvir as crianças e se colocar em diálogo, para produzir com elas uma relação pedagógica significativa. Uma educação que não é e nem quer ser modelo, que vale para o momento, que acontece com aquela turma e que não pode ser repetida, senão na diferença. (GALLO, 2010, p. 61)

Um currículo que desata assim o faz como um exercício de fertilização, de revigoramento dos instintos criadores e, conseqüentemente, das práticas e das experiências do saber. Desatar para criar. Desatar para construir, de novo, na singularidade, no que é provisório, no que é agora, e não mais ontem e não mais o que deve ser amanhã. Desatar, portanto, para enlouquecer a memória e fazer correr a imaginação.

O exercício de desatar, ou de um currículo que desate, não pode ser fundado dentro de uma tradição ocidental do pensamento, em que a teoria é pensada mediante a contemplação de uma prática ou com a finalidade de efetivamente se concretizar numa práxis. Ou seja, a teoria pensada a partir da representação, de um reflexo, de um condicionamento do pensamento.

Se a teoria é uma ferramenta, ela faz sentido enquanto é usada e gera circuitos imediatos com as várias práticas, que, por sua vez, operam alterações nas ferramentas ou mesmo implicam na construção de novas ferramentas teóricas. Fora do âmbito da representação, não há como afirmar a primazia da teoria sobre a prática nem o contrário. Assim, o intelectual (poderíamos dizer, o teórico) já não é mais aquele que simplesmente contempla, como *theorós* grego, mas alguém que intervém com o próprio exercício do pensamento. O intelectual, o teórico é uma espécie de mestiço, uma mistura de pensamento e de ação, de teoria e de prática. (GALLO, 2010, p. 58)

Desatar o currículo exige um pensar que entenda a teoria também como um agir, como uma forma de ação capaz de mudar, ser mudada e constantemente se reinventar e inventar outras formas de fazer. Caso contrário, cai-se no risco de se pensar sobre as mesmas formas, de se refletir dentro do

modelo, perdendo, assim, a capacidade e a potência de produzir saber nos processos de feitura, desfeitura e de movimento, para não reafirmar os traços de rostificação que tendem a nos aprisionar.

[...] devido a nossa própria experiência de educar, sabemos que nada está dado e que quase tudo está para ser construído, no domínio educacional; não nos cabendo repetir, mas enfrentar os obstáculos, sem compactuar com a precariedade da profissão e com a sua posição social rebaixada - as quais, historicamente, o real vem reproduzindo, nos outorgando e submetendo. (CORAZZA, 2016, p. 1316)

Nessa perspectiva, é necessário colocar e sujar os pés na terra para refletir, conceber e vislumbrar um currículo que carregue como ação o ato de desatar. Para isso, é preciso reconhecer os limites teóricos, as relações de força que, por vezes, nos impõem o modelo. É urgente reconhecer ainda que esse percurso de pensar, fazer e estabelecer o currículo como tal é cheio de teias que nos prendem, nos travam, nos imobilizam, nos rostificam.

Não estamos livres do modelo. Lidar com esses limites, com a materialidade dos acontecimentos e com as descontinuidades desse processo é de suma importância para se pensar que não existe um cenário ideal ou uma solução absoluta. Longe de ser uma visão pessimista dos fatos, perceber os limites e os processos de rostificação, de territorialização do pensamento, das teorias curriculares e do próprio currículo é o que nos possibilita compreender que é no desatamento como ato de pensar essas questões que se encontram furos, janelas, caminhos para um contínuo movimento, um contínuo fazer-se e desfazer-se. É nesse movimento de desatar, que podemos pegar fôlego para criar, para experienciar, para resistir ao amordaçamento dos modelos.

Um currículo de desataduras é algo que sempre está por ser pensado, ser feito, construído. Não é, portanto, uma abstração, um objeto, está entre e nas relações de saber e poder, é possível em seu exercício, nas relações diárias com o outro, com as singularidades e multiplicidades. É por isso que se deve pensá-lo, sempre, como uma prática de fazer, de andar, de se deslocar e não como algo que se escore em uma tradição.

Daí decorre a necessidade de estudar e pesquisar cada currículo e cada didática, que nos cabe atualizar, para verificar como e em que medida as leituras e escrituras deles já feitas diferenciam-se entre si, para que não realizemos as mesmas operações tradutórias. (CORAZZA, 2016, p. 1324)

Estar atento às repetições, ao modelo, aos processos de rostificação é estar precavido às relações de força, como elas se compõem, atuam e fazem funcionar e produzir rostificações curriculares. É por meio do entendimento dessas composições e por dentro dessas relações, que podemos marcar pontos de resistência e abalizar movimentos de desates. Se toda relação de saber/poder impõe ou faz sobressair determinadas forças sobre outras, é dentro delas que é possível inverter, transformar e resistir, pois, onde existe poder, há, sempre em maior ou menor intensidade, condições de resistência (FOUCAULT, 2017).

Não se pode pensar que a criação de possibilidades de desatamentos no currículo se daria por intermédio de uma mão salvadora, que viesse nos liberar de todos os nós e entaves construídos pelos processos de rostificação. O ato de desatar está ou deveria estar, por dentro dessas relações, por dentro desse rosto, numa espécie de contramovimento, promovendo liberações, afrouxamentos, fugas, desterritorializações.

É nesse contexto, que entender os processos de rostificações e os efeitos de suas produções nos dá a capacidade de nos desfazer deles, de escapar, de constantemente a cada nó que ajusta os traços desse rosto, produzir também esse contramovimento capaz de desatar. Em outras palavras: entender as rostidades e seu funcionamento é a possibilidade de, por dentro delas, encontrar ou fazer rachaduras em seus limites, suas fronteiras, sua dureza.

É somente no interior do rosto, do fundo de seu buraco negro e em seu muro branco que os traços de rostidade poderão ser liberados, como os pássaros; não voltar a uma cabeça primitiva, mas inventar as combinações nas quais esses traços se conectam com traços de paisageidade, eles mesmos liberados da paisagem, com traços de picturalidade, de musicalidade, eles mesmos liberados de seus respectivos códigos. Com uma tal alegria que não seria apenas a de um desejo de pintar, mas a de todos os desejos, os pintores se serviram do rosto mesmo do Cristo em todos os sentidos e em todas as direções. (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 55)

É na possibilidade de movimento, de fazer derramar, que um currículo de desataduras cria condições, não de extirpar, mas, dentro do possível, liberar ou desatar os nós de rostidade, mesmo que de forma provisória. “Abre-se, assim, um possível rizomático, operando uma potencialização do possível, contra o

possível arborescente que marcava um fechamento, uma impotência” (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 55).

Criar esses desatamentos abre espaços para dar vazão ao conhecimento e à produção de saber, através do contato, da experiência, do que é singular e do que pode acontecer em um instante, fora de ordem ou do programa, fora do padrão, do peso e da rigidez do modelo. Desatamentos esses capazes de se desfazer do organismo para fazer fluir experiências e saberes, até então suprimidos pela organicidade e hierarquizações de funcionalidade do próprio organismo. “E por que não caminhar com a cabeça, cantar com o sinus, ver com a pele, respirar com o ventre?” (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 10).

A proposta de um currículo de desataduras tem justamente a intenção de criar espaços, formas, práticas capazes de fazer do contato com o saber, uma experiência singular, uma experiência que possibilite sentir, produzir saberes, de maneira que não esteja necessariamente prescrita, predeterminada, modelada. Desse modo, esse currículo de desataduras pretende ser, como já dissemos, um contramovimento, um currículo que, por dentro, sabote a própria organicidade, a própria rostidade do documento curricular instituído. Essa proposta anseia fazer fluir, fazer vazar, fazer escapar do modelo.

É um currículo, portanto, que se propõe um antimodelo e, por isso, não se funda em uma tradição de práticas ou de pensamento, ou em uma grande teoria universal. Um currículo de desataduras se funda, assim, no acontecimento: pode ser num susto, numa piscadela, num conflito, numa dúvida, num desvio, enfim, esse currículo acontece e é obra dos gracejos do acaso, da generosidade, da provisoriedade, da pungência do agora e da fertilidade da inconstância.

#### **4. Considerações finais**

Esse artigo tentou evidenciar como o currículo é composto por diversos jogos de forças, sejam elas políticas, sociais, econômicas; como esse processo cria traços de rostidade que, por vezes, enrijece as possibilidades de contato e de experiência com saberes em sua singularidade. A partir disso, propomos refletir sobre um currículo de desataduras, um currículo que constantemente repense suas formas de feitura e desfeitura, como uma tática de criar vazão para encontros com essa singularidade.

Vimos que entre as principais teorias curriculares, especialmente as tradicionais e as críticas, constituíram-se modelos, fórmulas de se conduzir ou de se transformar em instrumentalismo e utilitarismo a experiência do saber, seja esse um currículo que oriente para a formação para o mercado de trabalho, seja um currículo que vise à emancipação dos aparelhos dominadores do Estado. Fato é que essas teorias vinculadas a outros processos que compõem esse jogo de forças e também a construção das metanarrativas criaram uma rigidez e engrenagens muito bem articuladas, que fizeram e continuam fazendo funcionar determinados modelos, escolhendo e selecionando o que e como deve se dar a interação com determinados saberes. O currículo, então, acaba sendo composto ou se tornando uma rostidade, feito de traços inumanos e que, constantemente, nos sobrecodificam. Articulam processos de enquadramento ao modelo e de exclusão daquilo que não cabe, ou seja, o currículo de alguma forma, em determinado grau e intensidade, acaba por soterrar aquilo que nos é potente, que nos é singular.

O rosto só se produz quando a cabeça deixa de fazer parte do corpo, quando para de ser codificada pelo corpo, quando ela mesma para de ter um código corporal polívoco multidimensional - quando o corpo, incluindo a cabeça, se encontra descodificado e deve ser sobrecodificado por algo que denominaremos Rosto. (DELEUZE; GUATTARI, 1996, págs. 31-32)

Tendo em vista que o currículo, de alguma forma, acaba caindo dentro dos traços da rostidade, nos propomos a pensar um currículo de desataduras. Ou seja, um currículo que nos dê a possibilidade de folgar os nós que apertam as oportunidades de estar em contato com saberes em suas diversas multiplicidades e formas, constituindo, assim, processos singulares. Um currículo de desataduras pretende ser pensado no movimento, no presente e na urgência do que está se apresentando agora, e não na carga e no peso da tradição de um pensamento ou no ideal inalcançável de um futuro nebuloso, pois o que interessa é aquilo que desabrocha diante dos nossos olhos e que, por vezes, é soterrado pelo concreto das metanarrativas, dos modelos, dos nós de rostidade.

## Referências bibliográficas

AMORIM, A. C. Deleuze e currículo no intervalo de palavras e imagens. In: AMORIM, A. C.; GABRIEL, C. T.; FERRAÇO, C. E. (Orgs.). *Teóricos e o campo do currículo*. Campinas/SP: FE/UNICAMP, 2012. p. 43-55.

CARVALHO, J. M.; et al. A base nacional comum curricular e a produção biopolítica da educação como formação de “capital humano”. *Revista e-curriculum*, v.15, n.2, p. 481-503, abr-jun 2017. Disponível em: <file:///C:/Users/dfeld/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge\_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/27679-90724-1-PB%20(1).pdf>. Acesso em: 11 mai. 2019.

CHARLOT, B. Educação e globalização: uma tentativa de colocar ordem no debate”. In: \_\_\_\_\_. *Da relação com o saber às práticas educativas*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 20-31.

CORAZZA, S. M. Currículo e didática da tradução: vontade, criação e crítica. *Revista Educação & Realidade*, v. 41, n. 4, p. 1313-1335, dez 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edreal/v41n4/2175-6236-edreal-58199.pdf>>. Acesso em: 18 jun. 2019.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1996. Vol. 3.

FOUCAULT, M. *Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975-1976)*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

\_\_\_\_\_. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

\_\_\_\_\_. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1987.

GALLO, S. *Deleuze & a educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2003.

HORNBERG, N.; SILVA, R. da. Teorias sobre currículo: uma análise para compreensão e mudança. *Revista de divulgação técnico-científico do ICPG*, v.3, n.10, p. 61-66, jan-jun 2007. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/3246595-Teorias-sobre-curriculo-uma-analise-para-compreensao-e-mudanca.html>>. Acesso em: 02 abr. 2019.

MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. da (Orgs.). Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução”. In: \_\_\_\_\_. (Orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1994. p. 07-31.

NIETZSCHE, F. *Sobre a verdade e a mentira*. Rio de Janeiro: Hedra, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

\_\_\_\_\_. O adeus às metanarrativas educacionais. In: \_\_\_\_\_. *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 247-258.