

CURRÍCULO EMERGENTE E RIZOMÁTICO

José Manoel Cruz Pereira Nunes

PREFÁCIO DISPENSÁVEL

Escrevo este prefácio apenas para poder deixar explicitado que este texto não me satisfaz. Isto não é coisa que se escreva e também não é subproduto da baixa-estima. Não me satisfaz por várias razões. Levei várias semanas lendo, relendo, reflexionando sobre Nietzsche, Veiga-Neto, Lewis Carrol, Deleuze, Alexandre Cheptulin, Dermeval Saviani, Michel Foucault, Jorge Larrosa, Clermont Gauthier, Paulo Giraldelli Jr. e me incomodou bastante constatar que o que li ainda não era suficiente para tratar com a profundidade e clareza desejadas o que, estando em meu desejo de potência, pretendia produzir. Poderia se dizer que uma produção intelectual se faz assim mesmo, com provisoriamente, com incompletude, mas não foi isto que mais me preocupou. Aconteceu que, quanto mais eu me envolvia e traçava caminhos, os caminhos iam, um a um, se desfazendo à medida que eu pensava que avançava.

Parece confuso, sim, é confuso. Tentando desconfundir a mim mesmo, o que pretendo expressar é que passei a entender *currículo* de uma maneira diferente da forma que pensava antes. Poderia mesmo dizer que, parafraseando Nietzsche, ***TODO CURRÍCULO É IMORAL***.

Espero que, tendo escrito estas palavras, quem as leia compreenda o porque de um prefácio dispensável. Dispensável, pois ao publicar o texto produzido sobre *currículo* emergente e rizomático, ele não poderá ser de maneira alguma incluído. Como deixar escrito, em algo para ser lido, que ***TODO CURRÍCULO É IMORAL***? Seria a constatação da minha loucura? Da loucura que por anos produzo enquanto vivo a minha vida e assim vivo o meu trabalho? Nietzsche, no versículo 30, em Além do Bem e do Mal, poderia me consolar por ter citado que “é difícil que nossas visões mais elevadas pareçam loucuras e por vezes crimes, quando chegam a ouvidos que não são capazes de compreendê-las.” Porém, não posso e nem quero me comparar a ele, nem considero que minhas visões sejam elevadas e nem que meus interlocutores sejam desprovidos de capacidade de compreensão. Seria portanto loucura considerada por quem, ele próprio, as concebeu e produziu. Consolo melhor seria, pelo mesmo autor, um trecho de Crepúsculo dos Ídolos, versículo 8, capítulo “Os Quatro Grandes Erros” – “a fatalidade do seu ser não pode ser destrinchada da fatalidade de tudo o que foi e será”. Assim, nestas condições, sou produto de toda existência que me fez existir e, me pondo

em movimento, passei também dela fazer parte produzindo-a e sendo por ela produzido inevitavelmente.

Portanto, escrever sobre *currículo* desta vez foi algo que me trouxe uma visão diferentemente inquietante, pela constatação das pretensões enquanto fins e objetivos, das obrigações enquanto metodologia e do caráter profundamente manipulador que, mesmo a *idéia* curricular mais *libertária* traz embutida.

Talvez seja consolo, pelo menos, eu ter chegado a esta conclusão enquanto vivo, a ter vivido permanentemente iludido por um espírito bondoso, virtuoso de boas intenções. Talvez a minha insatisfação por este trabalho, seja exatamente escrever sobre algo que, agora, me transparece abominável e terrível. Esse algo que se chama *currículo*, que tem ramificações com *currículo* escolar, programa educativo governamental, indicações da UNESCO, necessidades do mercado, com a lógica do Capital, da Economia, com uma lógica que em menos de duzentos anos, aceleradamente, foi tornando irreversível o que quatro bilhões de anos levaram para transformar, que foram as condições de produção de vida no planeta Terra.

Passada a fase da crise existencial, uma outra razão de não gostar de apresentar este trabalho neste estágio é que, agenciamentos de acontecimentos educativos segundo uma proposta de *Currículo Emergente e Rizomático* é uma possibilidade, que já vem sendo experimentada por mim há vários anos. Descrever estas impressões e esta possibilidade traz tantas conexões, todas importantes, que selecionar algumas ou mesmo apresentar de forma não satisfatória conforme meu próprio entendimento, seria, como foi, um problema incontornável.

Assim, deste prefácio dispensável, espero que favoreça um estabelecimento dialógico em outros encontros, por cafés filosóficos, em desdobramentos que se possa imaginar muitas outras possibilidades alternativas de imaginações curriculares. Talvez, em uma outra edição, este prefácio deixe de ser dispensável, por conta de fatores superados e possa até se tornar uma nobre introdução, mas até que esta nova edição ocorra, ele fica assim, simples e completamente dispensável.

RESUMO: CURRÍCULO EMERGENTE E RIZOMÁTICO

Este texto tem por objetivo apresentar o *Currículo Emergente e Rizomático* como uma possibilidade de desenvolvimento curricular em escolas cuja ênfase esteja na educação e não no ensino ou treinamento. É emergente porque, embora constituído de critérios apriorísticos, múltiplos conteúdos trabalhados vão surgindo pelas perguntas de interesse discente que se produzem no processo educativo. É rizomático, pois é necessariamente produzido em conexão e em relação com algo ou por *linhas de fuga* – caminhos diferentes e inusitados. Dialogando com pensamentos modernos e pós-modernos, o *Currículo Emergente E Rizomático* questiona valores universais, poder, concepção de sujeito e conhecimento. Estes questionamentos são reflexionados a partir de alguns pontos de vista de autores como Friedrich Nietzsche, Alfredo Veiga-Neto, Michel Foucault, Dermeval Saviani, Paulo Freire, Gilles Deleuze, Sílvio Gallo, Clermont Gauthier e Jorge Larrosa. O *Currículo Emergente e Rizomático*, como qualquer outro desenvolvimento curricular apresenta objetivos, finalidades, princípios e conteúdos, se diferenciando principal e radicalmente pelos questionamentos e pelas condições de sua criação e sua imposição.

Palavras chaves: Currículo – Rizoma – Pós-Modernidade

CURRÍCULO EMERGENTE E RIZOMÁTICO

José Manoel Cruz Pereira Nunes

Este texto tem por objetivo apresentar uma possibilidade de desenvolvimento curricular – *Currículo Emergente E Rizomático (CER)*. Para realizar tal objetivo, segundo a tradição teórica curricular seria necessário descrever com detalhes quais seriam as suas fundamentações filosóficas, suas concepções de mundo, de homem, conhecimento, metodologia etc. No entanto, a proposta de apresentação desta possibilidade seguiu um roteiro diferente, procurou apresentar o “ser” de um *currículo*, mas pelas condições de sua emergência, de sua invenção, de sua criação, de sua imposição.” TOMAZ (s/d, p.15).

Currículo no sentido de acontecimentos relacionados a espaços, tempos, pessoas e relações que têm em comum a preocupação com educação escolar e não apenas ensino ou treinamento de qualquer espécie. *Currículo* que acontece na vida das pessoas. *Currículo e Currículos*.

Emergente porque surge, vai tomando forma. Esta *idéia*, conectada a *currículo*, foi empregada por Loris Malaguzzi (1920-1994), na região de Reggio Emilia, norte da Itália, a partir do final da II Guerra Mundial. O sentido desenvolvido para o *currículo* foi o de um planejamento com objetivos gerais

[...] mas que não formulam os objetivos específicos para cada projeto ou cada atividade de antemão. Em vez disso, formulam hipóteses sobre o que poderia ocorrer, com base em seu conhecimento das crianças e das experiências anteriores. Juntamente com essas hipóteses, formulam objetivos flexíveis e adaptados às necessidades e interesse das crianças, os quais incluem aqueles expressados por elas a qualquer momento durante o projeto, bem como aqueles que os professores inferem e *trazem à baila* à medida que o trabalho avança. Este tipo de planejamento é chamado por nós de CURRÍCULO EMERGENTE (Edwards, 1999:113).

Rizomático porque está sempre em relação, se conectando ou produzindo linhas de fuga, escapadas da trama sem destino aparente além de seu próprio caminho.

[...] relação intrínseca entre as várias áreas do saber, representadas cada uma delas pelas inúmeras linhas fibrosas de um RIZOMA, que se entrelaçam e se engalfinham formando um conjunto complexo no qual os elementos remetem necessariamente uns aos outros e mesmo para fora do próprio conjunto.”

[...] Não se trata de buscar a integração dos saberes. Importa fazer rizoma. Viabilizar conexões e conexões; conexões sempre novas. Fazer rizoma com os alunos, viabilizar rizomas entre os alunos, fazer rizomas com projetos de outros professores. Manter os projetos abertos: "um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, *intermezzo*." (DELEUZE, 1995, p. 37.)”

Com o “E” de diversidade, multiplicidade, avesso à identidade, unindo estas três palavras, tem-se *Currículo Emergente E Rizomático (CER)*, que surge pelas e nas conexões.

Não vem do nada e para o nada também não vai. Enquanto *currículo*, como qualquer outro, tem intenções, pretensões e sentido; compreende espaços, tempos, pessoas e relações. Como fatalidade, passa a fazer parte da vida das pessoas envolvidas direta e indiretamente.

As *condições* de invenção do *CER* são as perguntas e/ou problemáticas criadas por estudantes pela *imposição* de realizar pesquisa reflexionada a partir de uma outra pergunta – “O que você quer aprender?” O processo de desenvolvimento do *CER* é a produção de respostas a estas perguntas envolvendo mediações, debates e socializações de múltiplas ordens para outros estudantes e pessoas. Múltiplas ordens no sentido de espaços (escolares ou não), tempos (na escola ou não), pessoas (da escola ou não) e relações (combinações de aspectos em acontecimentos variados). Em termos pedagógicos, este desenvolvimento inclui como *obrigação* planejamento contínuo e coletivo (docente e discente), construção de mapa conceitual (SME, 2008), intervenções de aprendizagem, estudos individuais e coletivos, oficinas diversas, saídas pedagógicas entre outras linhas de fuga que apontam para novas e insuspeitas direções. Portanto, o que acontece a partir destas *condições* toma rumos diversos, inusitados, se conecta, se relaciona, se movimenta, estabelece linhas de fuga. Constituem acontecimentos e intercessores em relação.

Pertinente é conectar as perguntas / problemáticas aos acontecimentos como também uma das condições necessárias de emergência de um *CER*:

“O modo do acontecimento é o problemático. Não se deve dizer que há acontecimentos problemáticos, mas que os acontecimentos concernem exclusivamente aos problemas e definem suas condições. ... O acontecimento por si mesmo é problemático e problematizante.” (DELEUZE, 2003, p. 57)

Exemplificando um *CER* em ação, pode-se citar o seguinte caso ocorrido em 2005 na comunidade da Tapera em Florianópolis, em um núcleo de Educação de Jovens e Adultos a partir da pergunta: “Como se cultiva cogumelos?”. As conexões levaram o grupo de estudantes e professores, pelo querer conhecer o processo de cultivo, a estudarem: o que era um cogumelo; que tipos de cogumelos existiam e quais eram os comestíveis; o clima ideal, temperatura, umidade; composição do cogumelo; valores nutritivos; alimentação saudável; custos de produção e do alimento no varejo; a condição econômica do brasileiro para poder comer cogumelo; unidades de peso; história do cultivo e uso alimentar do cogumelo; países produtores e consumidores; palavra em francês (champignon), em japonês (shiitake). Fez-se cálculos matemáticos; leu-se muitos textos e livros; debateu-se; trabalhou-se em grupo; escreveu-se bastante; visitou-se biblioteca da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); coletou-se dados pela Internet, em bibliotecas, em supermercados; planejou-se todo

ela construiu seu mundo. O *CER* se relaciona com o absurdo de Carrol e também com o absurdo de uma lógica que vê a escola como espaço público em que professores, *melhoradores da humanidade* (NIETSCHE, 2008, p.49-53), são contratados para formar bons cidadãos adaptados ao mercado de trabalho e econômico, em uma sociedade em que nem a arte, a cultura e o conhecimento escapam de sua lógica consumista.

Em um esboço de auto-análise simplificada de um *CER*, acompanhando um roteiro desenvolvido por TOMAZ (s/d, p. 4-10), tem-se enquanto um primeiro aspecto a “questão” da verdade e do conhecimento. O processo e as respostas das perguntas trazem indícios e pontos de vistas que se produzem segundo diversas dimensões (SME, 2008) (FREIRE, 2008, p.111-112) e categorias (CHEPTULIN, 1982). Mesmo com a *pretensão* de compreensão, ao respondê-las o que se produziu foram respostas daquelas pessoas, daquele acontecimento, daquele processo – do *sentido* em que se produziu a pergunta ao *sentido* que se produziu ao respondê-la. Essas seriam as verdades.

O segundo aspecto se relaciona ao *sujeito*. Sujeitos educadores-educandos, educandos-educadores, convidados, auxiliares de ensino, corpo administrativo, comunidade escolar em geral. Um *CER* a todos envolve e implica a partir de seus múltiplos agenciamentos. *Sujeitos* que se produzem ao produzir e que são produzidos pelas produções. Uma concepção diferente de causa-efeito em que “a fatalidade de seu ser não poder ser destrinchada da fatalidade de tudo o que foi e será. Ele *não* é consequência de uma intenção, uma vontade, uma finalidades próprias...” (NIETZSCHE, 2008, p.46). Um pouco da diferenciação do *CER* pode residir no entendimento que “é absurdo querer empurrar o seu ser para uma finalidade qualquer. Nós é que inventamos o conceito de “finalidade”: na realidade *não* se encontra finalidade...” (IDEM).

O terceiro aspecto relaciona-se ao *poder*. Poder afetado pelas decisões de caminhos entre-caminhos, de conexões nos “intermezzos”, pelo questionamento às hierarquias. As relações de poder mudam mas não acabam. É ilusão pensar que o poder está com os estudantes e que se destituiu o poder dos professores. Um processo de invenção curricular traz imbricada a formulação da sua *idéia*, de sua *genealogia*. Portanto, se constituem no *CER* poderes de uma outra espécie. Uma característica deste poder é a organização curricular sem o caráter disciplinar das áreas do conhecimento. A destituição do poder das disciplinas têm sido apontado pelos educadores como um dos aspectos mais difíceis de lidar. Enfim, por conta de *poder e saber* serem correlatos, a retirada das disciplinas do foco central das ações pedagógicas de um processo curricular é como se retirasse duplamente o chão daqueles que fazem do conhecimento disciplinar a finalidade de sua ação educativa.

O último dos quatro aspectos da auto-análise se relaciona aos *valores*. Um *CER* trata com *valores* e os exerce. Se diferencia, talvez, por conta de que são expressos como princípios, não são considerados suficientes em si próprios, nem necessariamente categorizáveis ou hierarquizados. Algumas possibilidades de princípios estão apresentadas, a seguir, através de uma frase matemática aberta onde entre os parênteses () surgem princípios que se complementam, se relacionam e se unem pelo símbolo de UNIÃO – U.

(Relação / Dialogicidade) U (Necessidade / Interesse) U (Projetos / Pesquisas por problemáticas) U (Aprendizagem / Conhecimento) U (Planejamento Coletivo Amplo Permanente) U (Solidariedade / Cooperativismo) U (Autonomia / Compromisso) U (Complexidade / Sustentabilidade) U (Socialização do conhecimento) U (Politicidade) U (Paradoxal / Dialético) U (Multiplicidades / Singularidades)

Quanto ao aspecto institucional, esta possibilidade de desenvolvimento curricular tem amparos legais na LDB – Lei n. 9394/96, na resolução do Conselho Nacional de Educação 02/98 que trata do Ensino Fundamental e mantém relações com os Parâmetros Curriculares Nacionais. Há de se ter atenção aos preceitos obrigatórios da Lei n. 10639/03 que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, assim como os conteúdos do Estatuto da Criança e Adolescente. Estas preocupações são superadas a partir de conexões inevitáveis das perguntas com estes conteúdos produzidas em um processo de *CER*.

Um aspecto não abordado por TOMAZ (s/d) foi a questão da avaliação. Difícil um desenvolvimento curricular sem que esteja implicado uma concepção sobre avaliação, isto implicando em comparações e julgamentos. Uma possibilidade de *CER* não está isenta de avaliação, porém a entende enquanto julgamento e comparação em relação a si próprio, ao que se produziu, às suas conexões, às suas linhas de fuga, aos seus caminhos em que os critérios da auto-análise são critérios estabelecidos pelas próprias relações produzidas no processo. Por exemplo: um desenho produzido será avaliado pelo que o próprio desenho procurou apresentar sob o ponto de vista de critérios estabelecidos específicos para o tal desenho pelos interessados no processo.

Enfim, de uma maneira bem resumida, despretensiosa e introdutória, este estudo apresentou alguns aspectos de um *Currículo Emergente E Rizomático* que não tem nada de desinteressado, que percebe que um “sujeito autônomo não é mais livre e sim mais

governável, na medida em que autogovernado.”(TOMAZ, s/d 2), no entanto, traz uma possibilidade de enfrentamento do *código estúpido* (LARROSA, s/d) de homogeneização e neutralização generalizada que habitam diariamente não só a cultura escolar mas principalmente a cultura mediática. Uma proposta que, de uma certa forma, traz possibilidades de enfrentar a lógica liberal de mercado, consumista, tecnicista, onde a racionalidade e a eficiência cada vez mais se tornam instrumentos de promoção de controle. Um desenvolvimento curricular na forma de um *Currículo Emergente e Rizomático* assume, portanto, uma *idéia* próxima de um *currículo-mapa* (PARAÍSO, 2009), de um *currículo* como máquina desejante, desfazendo conjuntos unificantes, inventando desterritorializações (GAUTHIER, 2002. p.150), que não para de produzir; uma possibilidade de uma outra lógica em mais uma linha de fuga.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais, vol 1.** Brasília, 1997.

Cheptulin, Alexandre. **A dialética materialista: categorias e leis da dialética.** São Paulo: Editora Alfa-Omega, 1982

Conselho Nacional de Educação, CEB Resolução 02/98; **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.**

Deleuze, Gilles. **Lógica do sentido.** 4^a ed. São Paulo: Perspectiva, 2003.

Deleuze, Gilles e Guattari, Félix; **Mil Platôs volume 1.** São Paulo: Editora 34, 1995.

_____. **O que é Filosofia.** 2^a ed. São Paulo: Editora 34, 2004.

Duarte, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”.** Campinas: Autores Associados, s/d.

Edwards, Carolyn; Gandini, Lella e Forman, George. **As Cem Linguagens da Criança.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

Freire, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 47^a ed. São Paulo: Editora Paz e Terra S/A, 2008

Gallo, Sílvio. **Conhecimento, transversalidade e educação: para além da interdisciplinaridade.** Piracicaba, SP: Revista Impulso, Unicamp, out/1997

_____. **Deleuze & a Educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 46-50.

_____. **Repensar a Educação.** In Dossiê Michel Foucault. Porto Alegre: Educação & Realidade, Vol.29(1) jan/jun. 2004.

Gauthier, Clermont. **Esquizoanálise Do Currículo.** In Educação & Realidade. UFRGS. Vol.

27(2) jul/dez. 2002.

Larrosa, Jorge. O código estúpido. In **Linguagem e Educação depois de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, s/d.

Nietzsche, Friedrich Wilhelm. **Além do Bem e do Mal**. Rio de Janeiro: Ediouro S.A. s/d.

_____. **Assim falava Zaratustra**. Petrópolis: Editora Vozes. 2007.

_____. **Crepúsculo dos ídolos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

Paraíso, Marlucy Alves. **Currículo-mapa: linhas e traçados das pesquisas pós-críticas sobre currículo no Brasil**. Caxambú: ANPED, GT 12 - Currículo
<<http://www.anped.org.br/reunioes/26/trabalhos/marlucyalvesparaiso.rtf>> Acessado em 27 de julho de 2009, 19h.

Saviani, Dermeval. **Escola e Democracia**. 30 ed. Campinas: Autores Associados, 1995

Secretaria Municipal de Educação, DEC; **Caderno do Professor**. Florianópolis, 2008.

Silva, Tomaz Tadeu da. **Dr. Nietzsche, curricularista – com uma pequena ajuda do professor Deleuze**. Mimeo, s/d. Referência encontrada em: CORAZZA, Sandra & SILVA, Tomaz Tadeu da. **Composições**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003

_____. Silva, Tomaz Tadeu da. O Projeto Educacional Moderno: Identidade Terminal. In: **Crítica Pós-Estruturalista e Educação**. Editora Sulina, s/d (2).