

(RE)ESTRUTURAÇÃO CURRICULAR ÀS LUZES DE DELEUZE E GUATTARI

Leandro Aparecido de Souza*
Alberto Albuquerque Gomes**

Resumo: Este artigo é o produto de reflexões realizadas sobre a organização curricular, erigindo-se na premissa deleuziana sobre novas formas de pensar e de expressar o pensamento, buscando questionar a imagem dogmática do pensamento e seu modelo genealógico, tanto na concepção curricular, quanto na relação entre professor e aluno. Nosso objetivo é, às luzes das reflexões e concepções que Deleuze e Guattari desenvolvem sobre a organização de um sistema em forma de rizoma, propor uma (re)estruturação curricular do curso de formação continuada de professores “Inclusão no ambiente escolar: desafios e possibilidades”. Para tanto abordamos inicialmente questões sobre a imagem do pensamento, o sistema de organização rizomático e o currículo enquanto máquina de reprodução para, posteriormente, discutir o rizoma como base da reestruturação curricular propondo, assim, uma forma de organização do currículo em que a atuação docente supere o faça “como eu” e promova o “faça comigo”.

Palavras-chave: Imagem dogmática do pensamento. Rizoma. Reestruturação curricular. Formação continuada. Atuação docente.

Resumen: Este artículo es producto de reflexiones sobre la organización curricular, partiendo de la premisa deleuziana sobre nuevas formas de pensar y expresar el pensamiento, buscando cuestionar la imagen dogmática del pensamiento y su modelo genealógico, tanto en el diseño curricular como en la relación entre docente y estudiante. Nuestro objetivo es, a la luz de las reflexiones y concepciones que Deleuze y Guattari desarrollan sobre la organización de un sistema en forma de rizoma, proponer una (re)estructuración curricular del curso de formación continua para docentes “Inclusión en el ámbito escolar: retos y posibilidades”. Para ello, inicialmente abordamos cuestiones sobre la imagen del pensamiento, el sistema de organización rizomática y el currículo como máquina de reproducción, para luego discutir el rizoma como base de la reestructuración curricular, proponiendo así una forma de organización del currículo en la que la el desempeño docente supera el “haz como yo” y promueve el “házlo conmigo”.

Palabras claves: Imagen dogmática del pensamiento. Rizoma. Reestructuración curricular. Formación continua. Desempeño docente.

Introdução

A partir de 1994, com a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1998) - documento que versa sobre princípios, políticas e prá-

ticas na área das necessidades educativas especiais - ganhou terreno a discussão sobre a garantia da inclusão escolar. Porém, ainda hoje, muitos desafios são encontrados tanto para a matrícula, quanto a permanência do aluno público-alvo da Educação Especial na escola. São vários os âmbitos envolvidos nesse processo, que vão desde o espaço escolar adequado para receber o aluno, até a formação do profissional que irá atuar diretamente com ele.

Em meio a esse cenário, considerando a falta de espaços para reflexão e forma-

* Doutorando em Educação pela Universidade Estadual Paulista (Unesp), Campus de Presidente Prudente. Técnico em Assuntos Educacionais do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de São Paulo (IFSP), Campus Birigui. E-mail: leandro.souza@unesp.br;

** Doutor em Educação. Professor aposentado da Unesp. Professor colaborador do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unesp, Campus de Presidente Prudente. E-mail: alberto.gomes@unesp.br.

ção docente para atuação com o aluno público-alvo da Educação Especial, foi criado o curso de formação continuada “Inclusão no ambiente escolar: desafios e possibilidades”, para docentes, gestores, alunos de graduação e demais profissionais. Seu objetivo é o de promover a formação do profissional da educação na área da Educação Especial. A demanda foi originada da própria comunidade e o curso elaborado por uma instituição de ensino público federal do interior de São Paulo. Sua oferta ocorreu anualmente entre os anos de 2018 e 2019, aos sábados.

O curso foi elaborado com carga horária de 180 horas e estrutura curricular composta por cinco unidades temáticas. Sua formatação seguiu os parâmetros regulares, estabelecendo a fundamentação teórica, os objetivos, os objetivos específicos, os conteúdos a serem abordados, os critérios avaliativos, a duração etc. Como suas unidades temáticas foram organizadas cronologicamente, elas possuem uma ordem de desenvolvimento a ser respeitada. E é justamente nesta questão sobre a forma de estruturação curricular que se encontra a problemática deste artigo.

Nosso trabalho fundamenta-se na premissa deleuziana sobre as formas de pensar e de expressar o pensamento, na qual a compreensão de aprender se sobrepõe à de saber, opondo-se não somente à imagem dogmática do pensamento, como também na crítica à estrutura arborescente do conhecimento. Como a organização do curso “Inclusão no ambiente escolar: desafios e possibilidades” estabelece unidades temáticas dispostas cronologicamente, nosso objetivo é propor sua (re)estruturação curricular, repen-

sando sua disposição, a partir de um sistema em forma de rizoma.

Iniciamos com a reflexão deleuziana sobre a imagem dogmática do pensamento, baseada na crítica à filosofia clássica do pensamento enquanto representação. Em seguida discorreremos sobre a crítica de Deleuze e Guattari sobre a lógica da árvore-raiz, para então elucidar o conceito de rizoma como meio de expressão do pensamento. E, por fim, a proposta de reestruturação do curso de formação continuada às luzes de tais temáticas.

A imagem do pensamento

Uma das temáticas da obra de Deleuze é o pensamento e as maneiras de expressá-lo. Ele direciona sua crítica à forma tradicional pela qual o pensamento é compreendido pela filosofia, caracterizando-a como “imagem dogmática do pensamento”. Assim, o filósofo francês propõe um novo conceito em filosofia – uma “nova imagem do pensamento”, uma imagem na qual o pressuposto ao pensamento não seria dado por um ato de uma vocação natural, mas ocorreria por intermédio de encontros que estimulam o pensamento a sair de seu torpor natural. A filosofia deleuziana critica os pressupostos da filosofia tradicional na medida em que questiona suas bases fundantes, na suposta afinidade que o pensamento estaria com o verdadeiro (ABREU, 2007).

Em sua crítica à imagem dogmática do pensamento, Deleuze identifica três teses essenciais (DELEUZE, 1976) e quatro postulados (DELEUZE, 1988). As teses identificadas pelo filósofo são: o pensador busca pelo verdadeiro; forças estranhas aos pensamentos nos desviam do verdadeiro; e a existên-

cia de um método para se pensar bem. A primeira tese se relaciona ao que nos dizem sobre o caminho que faz naturalmente o pensamento em direção a uma verdade universal, “que o pensamento como pensamento possui ou contém formalmente o verdadeiro (inatismo da ideia, *a priori* dos conceitos)” (DELEUZE, 1976, p. 49). Já a segunda refere-se às forças alheias ao pensamento – como as paixões, os corpos, os interesses etc. – que agem em nós e, por não sermos seres unicamente pensantes, fazem-nos cair no erro, tomando o falso pelo verdadeiro. E a última tese afirma que haveria um método a ser seguido para se pensar bem.

No que se refere aos postulados da imagem dogmática do pensamento Deleuze (1988) identifica como primeiro a afirmação de que pensamento seria o exercício natural de uma faculdade, com predisposição ao verdadeiro, ou seja, o pensamento teria uma inclinação a buscar aquilo que é verdade. No segundo postulado o senso comum e o bom senso são tidos como pertencentes ao pensamento. O terceiro relaciona-se ao modelo da reconhecimento, isto é, o senso comum compartilhado por todos os homens – universalização do senso comum no nível racional. E, por fim, o último postulado é o da representação, tendo no “eu penso” não somente seu princípio mais geral, mas a unidade de todas as faculdades.

Se na concepção tradicional da filosofia o pensamento se dirige a uma verdade universal, logo o ato de pensar seria o caminho que levaria o pensador a um ponto originário – local comum – desta tal verdade, em outras palavras, a verdade estaria dada *a priori* como algo universal abstrato. Este se erige como um dos questionamentos de De-

leuze, pois se o pensamento for compreendido desta forma não haveria nenhuma possibilidade de criação, nada de novo aconteceria, somente reprodução. No entanto, na perspectiva deleuziana, o pensamento não se conecta a um ponto originário, mas está relacionado intimamente a encontros com seu fora – o encontro com os signos rompe o torpor natural e promove a criação.

Dessa forma, nas palavras de Deleuze (1976, p. 50)

O pensamento nunca pensa sozinho e por si mesmo; como também nunca é simplesmente perturbado por forças que lhe permaneceriam exteriores. Pensar depende das forças que se apoderam do pensamento. Enquanto nosso pensamento é ocupado pelas forças reativas, enquanto encontra seu sentido nas forças reativas, é preciso confessar que não pensamos ainda. [...] É preciso que uma violência se exerça sobre ele enquanto pensamento, é preciso que um poder force-o a pensar, lance-o num devir ato.

Em oposição ao sistema tradicional da filosofia na qual o pensamento se relaciona a um ponto originário, em um processo de reconhecimento com uma verdade universal, para Deleuze, pensar significa criar. É por meio da conexão do pensamento com o seu fora, em devir, que são criados novos conceitos, afirmando o novo como diferença. Assim sendo, a subtração da verdade universal (do Todo e do Logos) permite que o pensamento se torne sensível aos signos (corpos impregnados de sentidos), forçando o encontro com o seu fora (ABREU, 2007).

Se o pensamento estaria voltado ao verdadeiro, logo todo ato de pensar se dirigi-

ria a um lugar comum, em que não haveria criação. E é sobre esta questão que Deleuze questiona esse pressuposto dado *a priori*, afirmando que o pensamento não está conectado a um ponto originário, mas relacionado a encontros com signos que, por violência, rompem o seu estado natural e o fazem pensar:

O que nos força a pensar é o signo. O signo é o objeto de um encontro; mas é precisamente a contingência do encontro que garante a necessidade daquilo que ele faz pensar. O ato de pensar não decorre de uma simples possibilidade natural; é, ao contrário, a única criação verdadeira. A criação é a gênese do ato de pensar no próprio pensamento. (DELEUZE, 2003, p. 91) – Proust e os signos).

Corroborando a elucidação das ideias de Deleuze, Bianco (2002) assevera que, neste sentido, o pensador é impelido a pensar pelo encontro contingente com um signo. Ele pensa sem querer, porque há forças externas agindo, violentando seu pensamento a pensar, provocando nele um choque, incitando que toda as suas faculdades se movimentem a fim de decifrar o signo.

Bianco (2002), partindo da interpretação deleuziana sobre o ato de pensar e da aprendizagem, assevera que o aprender do aluno não se efetiva quando ele imita o professor, pela repetição de suas representações ou significações – caso em que estariam presentes os elementos da representação -, mas pelo contrário. O aprender do aluno ocorre quando se efetiva o seu encontro com os signos emitidos por seu professor, quando ele os interpreta, realiza suas próprias conec-

xões e, assim, cria o novo. Nas palavras de Deleuze (1986, p. 31):

Nada aprendemos com aquele que nos diz: faça como eu. Nossos únicos mestres são aqueles que nos dizem "faça comigo" e que, em vez de nos propor gestos a serem reproduzidos, sabem emitir signos a serem desenvolvidos no heterogêneo.

Abordar a premissa deleuziana sobre as formas de pensar e expressar o pensamento na educação implica em se opor à imagem dogmática do pensamento na relação entre professor e aluno. Estimular a produção de encontros em que os alunos sejam capazes de criar ao invés de reproduzir. Assim, por considerarmos este como um dos pontos cruciais ao se (re)pensar a estruturação do curso de formação continuada, esta questão será retomada posteriormente.

O sistema rizomático

Nossa proposta neste trabalho é, às luzes das reflexões e concepções que Deleuze e Guattari (1995) desenvolvem sobre a organização de um sistema em forma de rizoma, pensar em uma reestruturação curricular do curso de formação continuada de professores "Inclusão no ambiente escolar: desafios e possibilidades". Para isso, consideraremos as discussões e aproximações realizadas por Gauthier (2002), que em sua "esquizoanálise do currículo", considera-o da mesma maneira que os filósofos concebem o inconsciente – como máquina de produção.

Não adentraremos na discussão valorativa sobre o currículo tradicional, tampouco perscrutaremos o debate contemporâneo sobre a teoria do currículo e de seus especia-

listas – temática que pode ser encontrada, por exemplo, em Young (2014) –, mas direcionaremos nossa reflexão na reestruturação curricular do curso em questão. Nosso ponto de partida é a explanação do que seria um rizoma, a identificação de suas especificidades e, em seguida, a abordagem do porquê de os autores utilizarem este conceito para desenvolverem suas reflexões.

Deleuze e Guattari (1995) discutem sobre como o conceito de raiz tem sido a base para a expressão da forma do pensamento ocidental. Além disso, asseveram que este modelo arborescente não tem dominado somente a expressão do pensamento, mas igualmente a forma de expressão da realidade ocidental. O arquétipo da árvore é utilizado para exprimir a ideia de que existe um ponto fundamental, uma unidade central – assim como a raiz de uma árvore –, ou seja, supõe a existência de um conceito principal, do qual outros são criados/derivados genealogicamente. Este tipo de pensamento ao estabelecer um ponto de partida, uma lógica binária, da qual linearmente derivam os demais conceitos, desconsidera toda e qualquer multiplicidade de expressão.

Em reflexão crítica à lógica da árvore-raiz, Deleuze e Guattari (1995) propõem uma alternativa para se pensar, abortando a imagem de uma raiz principal originária, promovendo uma lógica em que se considere a multiplicidade, um sistema caracterizado como rizoma.

O conceito de rizoma (2020) foi adotado da botânica, relaciona-se à estrutura de algumas plantas com caule subterrâneo, possuidoras de nós, que tem capacidade de produzir novos ramos, floríferos e raízes. O rizoma da botânica pode ser ramificado em

qualquer ponto, ele se multiplica realizando sempre novas conexões que não são derivadas unicamente de um ponto inicial, mas à medida que estas novas conexões se estabelecem. Diferentemente desta formação a árvore possui uma raiz única, que é o ponto principal em que tudo se origina a partir dela.

Em direção à elucidação daquilo que consideram como um sistema rizomático, Deleuze e Guattari (1995, p. 10, destaque dos autores) utilizam a ideia do livro, como representativo das demais coisas, para desenvolverem sua proposição:

Num livro, como em qualquer coisa, há linhas de articulação ou segmentaridade, estratos, territorialidades, mas também linhas de fuga, movimentos de desterritorialização e desestratificação. As velocidades comparadas de escoamento, conforme estas linhas, acarretam fenômenos de retardamento relativo, de viscosidade ou, ao contrário, de precipitação e de ruptura. Tudo isto, as linhas e as velocidades mensuráveis, constitui um *agenciamento*.

A concepção de agenciamento explicada pelos autores se refere ao fenômeno que ocorre num sistema rizomático, às linhas de conexão existentes neste sistema, que implicam em uma multiplicidade maquínica - um agenciamento maquínico -, ou melhor dizendo, correspondem à criação de novas relações, conexões, linhas de articulação etc. Além disso, ainda se valendo do livro para explicar seu conceito, os autores identificam dois tipos.

O primeiro deles é o livro-raiz, o tipo mais clássico, em que a imagem do mundo é a figura da raiz, cuja lógica binária é sua rea-

lidade, um pensamento que “nunca compreendeu a multiplicidade: ele necessita de uma forte unidade principal, unidade que é suposta para chegar a duas, segundo um método espiritual.” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 12). O segundo tipo, o sistema-radícula (raiz fasciculada) seria o conceito mais moderno, no qual a raiz principal é abortada, mas havendo ainda a possibilidade de sua unidade, passada ou vindoura, não rompendo com o dualismo - sujeito/objeto e realidade natural/ realidade espiritual. Para os autores, essas duas ideias de livro como imagem do mundo são insuficientes, o que se faz necessário é

[...] fazer o múltiplo, não acrescentando sempre uma dimensão superior, mas, ao contrário, da maneira simples, com força de sobriedade, no nível das dimensões de que se dispõe, sempre $n-1$ (é somente assim que o uno faz parte do múltiplo, estando sempre subtraído dele). (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 13-14).

Um sistema rizomórfico em que o único (a criação) é subtraído da multiplicidade a ser constituída. As raízes e radículas se diferem desse sistema, pois estruturas rizomáticas têm formas diversas e são ramificadas em todas as direções tornando-se bulbos e tubérculos. Não há um ponto central, mas conexões, articulações e segmentaridades. Assim, para justificar sua criação, os autores enumeram seis princípios.

O primeiro e segundo princípios são o da conexão e o da heterogeneidade, pois, diferentemente das raízes que fixam um local, qualquer ponto de um rizoma pode estabelecer conexão com qualquer outro. A genealogia está sempre presente em uma

árvore, ao contrário de um rizoma, cuja estrutura se descentraliza. A multiplicidade, posta como terceiro princípio, está relacionada ao momento em que o múltiplo passa a ser tratado como substantivo (singular), a partir do momento em que ele não tem mais sujeito, nem objeto, mas determinações, grandezas e dimensões, em que seu crescimento relaciona-se à mudança de natureza, não de grau. Assim, complementando o conceito abordado anteriormente, um agenciamento se constitui nesse crescimento das dimensões em uma multiplicidade que se definem pelo fora, pelas linhas de desterritorialização que ao realizarem conexões com outras, mudam de natureza.

O quarto princípio é o da ruptura assinalante. Um rizoma é estratificado, territorializado e organizado segundo suas linhas de segmentaridade, como também por aquelas de desterritorialização que são linhas de fuga, mas, no entanto, elas não param de se remeter entre si. Ainda que exista uma ruptura, há sempre a possibilidade de que essas linhas se reencontrem em formações que conjuguem as dimensões.

Por fim, o quinto e sexto princípios se referem à cartografia e à decalcomania. Enquanto a ideia da árvore é a da reprodução, articulando e hierarquizando os decalques, a do rizoma é a da construção, da criação de um mapa, que contribui para a abertura e conexão dos campos com todas as suas dimensões. À vista disso, o rizoma é compreendido como um mapa, pois um “mapa tem múltiplas entradas contrariamente ao decalque que volta sempre ‘ao mesmo’”. Um mapa é uma questão de performance, enquanto que o decalque remete sempre a uma pre-

sumida ‘competência.’” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 21, destaque dos autores).

Os campos que são conectados uns aos outros por essas linhas formando um rizoma são chamados pelos autores de platôs. Esses platôs são os múltiplos tratados como substantivos, como heterogêneos, assim seja, determinações, grandezas e dimensões que se remetem umas às outras, não por uma diferença de grau, mas de natureza. Platôs que se conectam uns aos outros constituindo um rizoma:

Um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, intermezzo. A árvore é filiação, mas o rizoma é aliança, unicamente aliança. A árvore impõe o verbo “ser”, mas o rizoma tem como tecido a conjunção ‘e... e... e...’.” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 36).

Deleuze e Guattari (1995) ao se utilizarem do rizoma para expressar o pensamento fazem uma crítica à cultura arborescente sobre a qual são fundadas as diferentes áreas, por uma perspectiva que se opõe à ideia de genealogia presente na árvore.

Em linhas gerais, considerando o que explicitamos até o momento, não ter raízes significa não ter uma proposição ou afirmação primeira ou mais importante. Por esta perspectiva o pensamento não se desenvolve de forma lógica, com princípios primeiros e/ou fundamentais, mas ele é criado pela correlação de traços que não são necessariamente de mesma natureza, conectando os diferentes pontos, sem começo nem fim, mas com um meio pelo qual ele se desenvolve.

Currículo enquanto máquina de produção

Gauthier (2002) analisa o currículo da mesma forma que Deleuze e Guattari analisam o inconsciente, isto é, como máquina que se encontra em constante produção, efetuando sempre novas conexões e sem uma essência pré-determinada. Essa análise é denominada esquizoanálise e, diferentemente da análise tradicional do inconsciente pautada na representação, se distancia de uma perspectiva totalizante e universalizante, cujo objetivo estaria assentado na reconstrução das significações.

A análise não totalizante do currículo erige-se na compreensão do currículo enquanto domínio de estudos, engloba diversas categorias e discursos desenvolvidos em seu interior, tais como programas escolares, avaliação etc. Para este trabalho, no entanto, referimo-nos ao currículo enquanto programa escolar de formação, atemo-nos, mais especificamente, à sua estruturação curricular – organização de suas unidades temáticas e lista de disciplinas.

Para o autor, a discussão que se origina versa sobre a produção de agenciamentos curriculares. Portanto, a questão a ser desenvolvida não se relaciona à essência do currículo ou ao seu conteúdo, mas àquilo que se pode experimentar nele, àquilo que se pode experimentar com ele, em que um rizoma seria constituído por meio desses novos agenciamentos.

A proposta de Gauthier (2002) funda-se na lógica deleuziana em que um corpo deve ser definido por seu movimento ou lentidão, perspectiva que refuta a ideia de currículo enquanto essência. Assim, o currículo passa a ser compreendido como corpo, não estático, mas em devir:

Ao currículo como corpo, nós opomos uma concepção do currículo como superfície; ao currículo como ser, nós opomos uma concepção do currículo como devir; ao currículo como objeto claro e distinto, nós opomos uma concepção do currículo como "obra aberta", isto é, como obra fundamentalmente ambígua sem, contudo, cair no indiferenciado; a um plano teleológico, nós opomos um plano geométrico. (GAUTHIER, 2002).

Ao desenvolver a análise do currículo Gauthier (2002) retoma a concepção que Deleuze e Guattari realizam sobre o inconsciente. Os filósofos criticam a concepção do inconsciente como sistema representativo em que os termos são ligados de forma dependente contrapondo a uma concepção maquínica, ou seja, como algo produtor de agenciamentos infinitos.

Gauthier (2002) assevera que a literatura sobre o currículo ao buscar sua determinação (sua essência) tem feito como a psicanálise com o inconsciente, imobilizando-o nas categorias da representação. Contrariamente à compreensão do currículo enquanto essência, o autor propõe sua esquizoanálise, à forma de Deleuze e Guattari com o inconsciente, melhor dizendo, que ele seja concebido como máquina.

A concepção do currículo enquanto máquina – esquizoanálise do currículo – pressupõe um estado de constante criação, de constante produção de novos agenciamentos, na promoção de novas dimensões, novas linhas de fuga e de desterritorialização dos programas escolares, sem que uma essência pré-determinada seja estabelecida.

Conceber um currículo nesses parâmetros requer a assimilação de que ele não se fecha em si mesmo, mas ao contrário, abre-se à criação de novos entendimentos, de novas percepções, de novas conexões. É não ter uma rigidez pré-estabelecida, fixada e encerrada unicamente em objetivos, mas antes estar em constante devir, na promoção de agenciamentos variados.

À vista dessas questões sobre o currículo propomos, então, uma (re)estruturação curricular baseada na concepção de rizoma, tratando as unidades temáticas constitutivas do curso de formação como platôs, conectadas rizomórficamente. Uma organização curricular que, além de expressar um sistema descentralizado e em constante devir, promova o “faça comigo”, ao invés do “faça como eu”.

O rizoma como base da (re)estruturação curricular

O curso de formação continuada “Inclusão no ambiente escolar: desafios e possibilidades” possui carga horária de 180 horas, das quais 100 são presenciais e 80 no formato de educação a distância (EaD). O objetivo geral é o de oferecer formação continuada na área da Educação Especial para os egressos. Em relação aos objetivos específicos destacam-se: apresentar a legislação sobre Educação Especial; refletir sobre a relação família e escola; identificar as características das deficiências (auditiva, visual, física, intelectual, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação); identificar a acessibilidade arquitetônica no ambiente escolar; refletir e planejar a avaliação, metodologia e estratégia de ensino; e conhecer os sistemas de apoio educacional

(sala de recurso, sala hospitalar, sala de aceleração e o Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas).

O conteúdo programático foi organizado em cinco unidades temáticas – 1- Público-alvo da Educação Especial; 2- Legislação; 3- Tópicos gerais da inclusão; 4- A família e a escola; 5- Inclusão escolar – e cada uma delas é composta por diversas disciplinas. De acordo com o plano do curso as unidades temáticas deveriam ser desenvolvidas cronologicamente, da primeira à quinta.

É possível perceber que essa lógica de estruturação é baseada no modelo arborescente do pensamento, que estabelece como proposição uma ordem genealógica - existência de um ponto central por meio do qual outros são derivados em um sistema de filiação. Tal perspectiva não está presente somente na forma pela qual o curso foi construído, mas, evidencia, sobretudo, o modo de expressão do pensamento ocidental.

Nossa proposta, baseada em Deleuze e Guattari (1995), vai de encontro a esta lógica arborescente de conduzir as unidades temáticas. Propomos que, ao invés de uma hierarquia, elas tenham flexibilidade de conexão e sejam abordadas como platôs, isto é, que as unidades temáticas sejam tratadas como heterogêneas, articuladas umas às outras por alianças e não filiações.

Essa abordagem trata o currículo de maneira flexível, não hierarquizado, considerando que cada unidade temática seja um platô, capaz de estar em constante produção de agenciamentos, com linhas de segmentação e articulação com as outras unidades, promovendo linhas de fuga, constituindo um rizoma. Por esta via de organização curricular não haveria uma centralidade, as cinco

unidades temáticas seriam tratadas como platôs, rizomaticamente se conectando, crescendo e proliferando em multiplicidade, utilizando os conceitos explorados em outros platôs, internos ou externos àqueles preconizados pelo currículo.

Assim, emerge a concepção do currículo como máquina em constante fluxo, ou melhor dizendo, em constante devir. O currículo enquanto rizoma não seria um único objeto, como o faz ser pela perspectiva arborescente, mas torna-se múltiplo e complexo. Não é a expressão de conceitos a partir de uma unidade central – por filiações -, mas uma forma de pensar, de conectar, de formar livres associações de conceito, ideias e pensamentos.

As unidades temáticas do currículo compreendidas como platôs opõem-se uma às outras por uma diferença de natureza, não de grau. Por exemplo, o que difere a segunda unidade (Legislação) da terceira (Tópicos gerais da inclusão) são suas propriedades, ou seja, elas não são partes iguais fragmentadas em escalas (graus), mas elementos com diferentes características.

Outra questão que nos suscita nesta proposição relaciona-se às formas de se desenvolver as unidades temáticas. Abordar a premissa deleuziana sobre as formas de pensar e expressar o pensamento na educação implica em se opor à imagem dogmática do pensamento na relação entre professor e aluno.

Assim, propomos que haja um direcionamento de ações para a produção de encontros, de forma que se supere o “faça como eu” e se promova o “faça comigo”. Uma abordagem em que o aprender não ocorra por meio da repetição das representações ou

significações dadas, mas que tenha a oportunidade de se efetivar pela ação do aluno sobre os signos emitidos pelo professor.

Ações que sejam capazes de superar a prática pedagógica tradicional na qual o mestre cria os problemas e também pré-determina as soluções, que promovam o aspecto criativo nos estudantes, permitindo que eles próprios, utilizando o conhecimento do mestre, criem os problemas e encontrem as soluções. Uma lógica em que se preze mais pela criação e menos pela reprodução.

Dessa forma, se em oposição à estrutura arborescente do currículo propomos uma estruturação rizomática, à forma tradicional de pensar como ação contemplativa da realidade propomos sua superação por intermédio de uma violência simbólica, promovendo situações que estimulem o pensamento a sair de seu estado de torpor.

Conceber um currículo nesses parâmetros requer a assimilação de que ele não se fecha em si mesmo, mas ao contrário, abre-se à criação de novos entendimentos, de novas percepções, de novas ações, de novas criações. É não ter uma rigidez pré-estabelecida, fixada e encerrada unicamente em objetivos, mas antes estar em constante devir, na promoção de agenciamentos variados.

Considerações finais

A estruturação curricular tradicional se sujeita à lógica arborescente na forma de pensar e expressar o pensamento. Um currículo é usualmente organizado tendo como base um ponto central do qual filiações são

geradas a partir dele, um modelo genealógico que o pré-determina e o torna rígido. Foi sobre esta questão que desenvolvemos nosso trabalho, buscando questionar a estrutura curricular do curso de formação continuada “Inclusão no ambiente escolar: desafios e possibilidades” e repensá-la a partir das reflexões de Deleuze e Guattari.

Este trabalho erigiu-se na premissa deleuziana sobre novas formas de pensar e de expressar o pensamento propostas pelos filósofos, buscando questionar a imagem dogmática do pensamento e seu modelo genealógico, tanto na concepção curricular, quanto na relação entre professor e aluno. Pensar a reestruturação curricular do curso de formação inicial e continuada implicou a superação das tradicionais formas de organização curricular arborescente e da prática pedagógica tradicional.

À vista disso, propomos uma estrutura curricular em que suas unidades temáticas sejam tidas como platôs, tratadas como heterogêneas e conectadas por meio de alianças. E à prática docente tradicional pautada em problemas já estabelecidos, perguntas cujas respostas já estariam previamente determinadas e estabelecidas, propomos que a atuação docente seja organizada com a finalidade de provocar encontros nos alunos a partir das temáticas relacionadas à deficiência, superando, sobretudo, o faço “como eu” pelo “faça comigo”.

Referências

- ABREU, Ovídeo de. O fora e o signo. **O que nos faz pensar**. Rio de Janeiro, n. 22, nov. 2007.
- BIANCO, Giuseppe. Gilles Deleuze Educador: sobre a pedagogia do conceito. **Educação e Realidade**. Campinas: n. 2, v. 27, 179-204, jul./dez. 2002.
- DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. Trad. Luiz Orlandi e Roberto Machado. 3ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 2006.
- DELEUZE, Gilles. **Nietzsche e a filosofia**. 1.ed. trad. Ruth Joffily Dias e Edmundo Fernandes Dias. Rio de Janeiro: Editora Rio: 1976.
- DELEUZE, Gilles. **Proust e os signos**. 2.ed. trad. Antonio Piquet e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**. vol. 1. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.
- GAUTHIER, Clermont. Esquizoanálise do currículo. **Educação e Realidade**. v. 27, n. 2, 143.155, jul./dez. 2002.
- RIZOMA. In: Michaelis: **Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa**. São Paulo: Melhoramentos, 2021. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/>>. Acesso em: 30 jan. 2021.
- UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Unesco: Digital Library, 1998. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>>. Acesso em: 25 jan. 2020.
- YOUNG, M. Teoria do Currículo: o que é importante e o porquê é importante. **Cadernos de pesquisa**, v.44 n.151, p.190-202, jan./mar 2014.

Recebido em: 14/07/2021

Aprovado em: 15/12/2021