

Senhoras e senhores, há vida inteligente nas escolas!

Carlos Eduardo Ferraço¹
Marco Antonio Oliva Gomes²

Para dar conta do tema *O que o GT Currículo tem a dizer sobre educação para o novo governo*, escolhemos problematizar a proposta de se ter uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a educação brasileira, tendo como referência a experiência vivida como representante da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), na 3ª audiência pública da referida Base, realizada no Ministério da Educação (MEC), em setembro de 2017.

Na ocasião, após nossa apresentação e cumprimento a todos e todas os/as presentes, resgatamos a 37ª Reunião Anual da Anped realizada em Florianópolis, em 2015, como um marco importante na produção de um posicionamento crítico em relação à referida Base. Revendo, hoje, nossas anotações no texto que foi lido, percebemos que havia riscado a expressão *nacional comum* e substituído por *de unificação*, resultando na expressão *base de unificação curricular*.

Naquele momento, de fato, nosso interesse foi deixar evidente que estávamos falando de um texto que tinha sua aposta maior na tentativa de conter, normalizar ou mesmo eliminar a diferença, isto é, uma escrita que afrontava princípios democráticos da Constituição Brasileira e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/1996). Hoje, pensamos que a palavra *unificação* usada na época não teve a força do sentido que queríamos dar. Talvez *autoritarismo curricular*, *arbitrariedade curricular*, *exclusão curricular*, *arrogância curricular ou opressão curricular* fossem expressões mais afetas ao que eu queria dizer.

Continuando, citamos a Assembléia geral da Reunião, quando foi aprovada uma moção do GT Currículo contrária à ideia de se ter uma base comum para o currículo,³ uma vez que entendíamos no GT que sua concepção não atendia, como dito, à dimensão de diversidade, fundamental ao projeto de nação democrática expresso na Constituição Brasileira e que ecoa na LDB, que tem como uma de suas intenções a constante busca por flexibilização. Dizíamos, com a voz e a atitude de quem defende a vida:

¹ Líder do GRPEs/CNPQ Currículos, cotidianos, culturas e redes de conhecimentos; professor aposentado da Ufes e professor visitante da UFPE.

² Vice-líder do GRPEs/CNPQ Currículos, cotidianos, culturas e redes de conhecimentos, professor associado da Ufes

³ É importante lembrar que a moção foi proposta pelo GT Currículo, tendo sido aprovada no apagar das luzes da assembleia, com muitas objeções e, portanto, com poucos votos de diferença.

A dimensão de diversidade, fundamental à escola pública universal, gratuita, laica e de qualidade para todas e todos, não é reconhecida na Base na medida em que, em suas três versões,⁴ está subentendida a hegemonia de uma única forma de ver as aprendizagens dos estudantes, bem como o trabalho docente, desconsiderando a complexidade da vida que se faz presente nos cotidianos das escolas. Com isso, a Base se constitui como uma prática de exclusão social, escolar e econômica de todos aqueles e aquelas que não compartilham ou não se enquadram em sua lógica (FERRAÇO, 2017, p. 2).

Nesse momento, levantamos a voz e disparamos a expressão que, de certo modo, ficou na lembrança dos raros colegas que assistiram à audiência: *Senhoras e senhores, é preciso que entendamos, de uma vez por todas, que há vida inteligente nas escolas*. Mantendo o tom de voz elevado, continuamos:

Há currículos sendo praticados cotidianamente e, muitas vezes, sem as condições mínimas necessárias para a realização do trabalho docente. Então, por que, ao invés de se propor uma base normatizadora e excludente, não se investe na garantia das condições dignas de trabalho docente? (FERRAÇO, 2017, p. 2).

Passados quase seis anos daquela fala, ainda seguimos na luta pelos mesmos sentidos em relação ao currículo, apesar, infelizmente, de a BNCC ter sido aprovada. Ou seja, mantemo-nos firmes na defesa de *um*⁵ currículo e não de *o* currículo que, antes de tudo, afirme o direito de todos, todas e todes à educação pública, universal, laica, gratuita, democrática, humana e de qualidade social.

Um currículo que não está atrelado à lógica do mercado e à dimensão do lucro, pois não se alinha à prática do gerenciamento dos desempenhos docente e discente nas escolas, não compactuando, dessa forma, com o modelo de Estado avaliador. Como foi possível ver na história de implementação da Base, os defensores mais ferrenhos foram as fundações e as empresas privadas, deixando evidente a quem interessava e continua interessando ter uma base nacional comum para o currículo.

Um currículo em que os praticantes das escolas tenham direito de discutir e avaliar seus próprios problemas, ao invés de serem submetidos a problemas previamente elaborados, sendo obrigados a resolvê-los. Como defende Deleuze (2012, p. 11): “A verdadeira liberdade está em um poder de decisão, de constituição dos próprios problemas: esse poder ‘semidivino’ implica tanto o esvaecimento de falsos problemas quanto o surgimento criador de verdadeiros”.

⁴ A consulta pública era relativa à 3ª versão da BNCC.

⁵ Pensando com Deleuze (2002), no lugar de *o currículo* como um conceito transcendental e atemporal, interessa-nos defender *um currículo* como força-invenção em que as vidas (re)existem. *Um* currículo que se realiza em redes na “imanência dos cotidianos” das escolas. Imanência como singularidades das existências. *Um* currículo que não é o meu nem o seu, mas se atualiza em cada um de nós.

Por isso, decorrido esse período, como uma espécie de *dèjà vu*,⁶ mobilizamo-nos, mais uma vez, para nos fazer ouvir em relação ao que o GT Currículo tem a dizer sobre educação para o “novo” governo. Aí vem a grande dúvida? O que mais precisa ser dito além da imensidão de artigos, livros, dissertações, teses, trabalhos em eventos, entrevistas, palestras, lives, podcasts etc. produzidos por pesquisadores do campo do currículo, mas não apenas deste, também dos inúmeros documentos oficiais encaminhados aos órgãos do governo pela Anped e pela Associação Brasileira de Currículo (ABdC)?

À dúvida posta somam-se outras: considerando o acúmulo de conhecimentos gerados pelo campo em relação à Base o que foi levado em conta, discutido ou até mesmo lido por aqueles e aquelas a quem a produção foi endereçada no âmbito governamental? O que de fato esse acervo de conhecimentos criou em termos de outras proposições, outras políticas e outros sentidos para se pensar currículo diferente daquele que está no texto da Base? Que mudanças conceituais têm sido observadas no âmbito das macropolíticas prescritivas curriculares governamentais que, minimamente, dialogam com os ideais teórico-político-metodológico-epistemológicos defendidos pelo campo para pensar currículo? Se tomarmos como referência o texto do Novo ensino médio, a resposta é nenhuma mudança! Na verdade, pensamos, ficou ainda pior.

Então, por que continuar batendo na mesma tecla? Por que insistir na tentativa de nos fazer ouvir pelos governantes? Por que persistir na busca por um diálogo mínimo que seja com aqueles e aquelas que, ao final das contas e, pautados por uma postura autoritária e arrogante ao negarem as reivindicações dos sujeitos praticantes das escolas, definirão o que será ou não currículo? Dizer que faz parte do nosso trabalho não basta.

Mesmo não tendo uma resposta mais satisfatória, compartilhamos da ideia de que há em nós, educadores comprometidos com uma sociedade democrática e mais justa, algo que nos mantém batendo na mesma tecla, um sentimento que nos faz acreditar que *outro mundo* é possível, mesmo com todas as atrocidades a que, historicamente, somos submetidos na Educação. Tentando pensar sobre que *algo* seria esse que nos mantém sempre atentos às injustiças do mundo, trazemos Deleuze (2000, p. 218) quando afirma:

Acreditar no mundo é o que mais nos falta; nós perdemos completamente o mundo, nos desapossaram dele. Acreditar no mundo significa principalmente

⁶ Um tipo de sensação de já ter passado por isso ou já ter feito isso antes como em um replay. No entanto, se, para a Psicologia, aquele momento nunca, de fato, ocorreu, no caso em questão trata-se de algo já acontecido e que já sabemos no que vai dar

suscitar acontecimentos, mesmo que pequenos, que escapem ao controle, ou engendrar novos espaços-tempos, mesmo de superfície ou volumes reduzidos. É o que você chama de *pietás*. É ao nível de cada tentativa que se avaliam a capacidade de resistência ou, ao contrário, a submissão a um controle. Necessita-se ao mesmo tempo de criação e povo.

Pensamos que é isso, isto é, *com* nossas escritas estamos suscitando acontecimentos, escapando ao controle e engendrando novos espaços-tempos. Estamos dizendo *não* à BNCC, *não* ao homeschooling, *não* ao Novo ensino médio, *não* à militarização das escolas, entre tantos outros absurdos que atacam o direito de todas, todos e todes à educação pública, universal, gratuita, laica, democrática, humana, de qualidade e com justiça social.

Com nossas escritas, além de dizer *sim* à vida, *sim* ao devir, *sim* à multiplicidade, *sim* à diferença, *sim* à justiça social, *sim* à democracia, estamos produzindo diferença, estamos praticando a democracia, estamos fazendo o múltiplo, pois, como afirmam Deleuze e Parnet (2004, p. 27), “[...] gritar viva o múltiplo não é ainda fazê-lo, é preciso fazer o múltiplo”.

De fato, com nossas escritas estamos experimentando outros possíveis de vida, estamos criando sentidos novos-outros de educação e de currículo, diferentes daqueles impostos pela molaridade da gramática da escolarização. São currículos-acontecimentos, currículos-uma-vida, currículos-redes, currículos-rizomas, currículos-plurais que sempre nos agenciam coletivamente, uma vez que todo agenciamento é coletivo.⁷ Currículos-devires⁸ que, com suas sutilezas e ao acaso, nos forçam a desviar dos modos serializados de ser e estar nos verbos da vida. Como pensam Deleuze e Guattari (2008b, p. 89):

Só há sujeito do devir como variável desterritorializada da maioria, e só há termo *medium* do devir como variável desterritorializante de uma maioria. O que nos precipita num devir pode ser qualquer coisa, a mais inesperada, a mais insignificante. Você não se desvia da maioria sem um pequeno detalhe que vai se pôr a estufar, e que lhe arrasta.

Pensando, então, a partir das problematizações que temos feito nas pesquisas sobre currículo que coordenamos *com* os cotidianos de escolas, alguns acasos insurgem nesses cotidianos, forçando-nos a pensar sobre a necessidade e a importância de se perceber movimentos de resistência, invenções, fissuras, subversões, deslocamentos,

⁷ Todo agenciamento é coletivo, uma vez que é feito de diversos fluxos que arrastam as pessoas e as coisas e só se dividem ou reúnem em multiplicidades (DELEUZE; PARNET, 2004, p. 146).

⁸ Os devires são o que há de mais imperceptível. São atos que só podem estar contidos em uma vida e expressos em um estilo (DELEUZE; PARNET, 2004, p. 146). Para Deleuze e Guattari (2008, p.18-19), “O devir não produz outra coisa senão ele próprio. O que é real é o próprio devir, o bloco de devir e não os termos supostamente fixos pelos quais passaria aquele que se torna [...]. O devir é sempre de uma ordem outra que a da filiação. Ele é da ordem da aliança”. Os referidos autores (2008, p. 91) também entendem que “Um devir está sempre no meio, só se pode pegá-lo no meio. Um devir não é um nem dois, nem relação de dois, mas entre-dois, fronteira ou linha de fuga, de queda perpendicular aos dois”.

traduções, desvios, deformações e enfrentamentos em frente a toda e qualquer forma de controle e/ou imposição curricular. Esses acasos-detelhes acontecimentos cotidianos se põem a estufar, arrastando os praticantes, fazendo-os desviar das rotas preestabelecidas pelas imposições governamentais.

De fato, nos cotidianos das escolas, estão sendo tecidos, com a potência do acaso, múltiplos currículos em redes, aqui assumidos como possíveis,⁹ que acontecem por expansão, por propagação, por ocupação, por contágios entre os praticantes, produzindo desvios em relação aos modelos impostos para a criação de mundos onde caibam muitos mundos. Currículos moleculares nos quais a interpretação e a reconhecimento, expressando as faculdades mais pobres do pensamento (DELEUZE; GUATTARI, 2001), dão lugar às aventuras da experimentação na criação de mundos. Por isso é preciso experimentar currículos para além de sua simples reconhecimento, como deseja a Base.

Ao analisar o conceito de experimentação em Deleuze, Vinci (2018) infere que esse termo parece ocupar um lugar especial no pensamento do filósofo. Como analisa o autor (2018), ao longo da década de 1970, após as leituras da obra de Espinosa, a noção de experimentação passará a ter um fundo filosófico em Deleuze, aparecendo, por exemplo, em *Mil platôs*, como uma espécie de arte das composições. Ao pensar o conceito de experimentação juntamente com a arte, Vinci (2018, p. 328) infere que:

O artista é um experimentador de pensamento, uma vez que toma certos signos e busca decifrá-los em sua heterogeneidade, elaborando, assim, mundos que não estão em conformidade com o real. Experimentação, portanto, nada mais é do que aprender a criar esses mundos outros, a partir dos encontros com signos diversos.

Ainda em suas análises, Vinci (2018) mostra que, ao pensar a experimentação em diálogo com a ideia de encontro, Deleuze amplia a dimensão dos encontros da experimentação para além daqueles promovidos pela arte com os signos. Nas palavras de Vinci (2018, p. 331), “[...] apenas quando Deleuze empreender suas leituras de Espinosa, em finais dos anos 1960, a experimentação assumirá certo acento vitalista e passará a referir-se a toda e qualquer experiência, artística ou não”. Pensando, então, as experimentações a partir de Espinosa, Vinci (2018, p. 331) declara que:

Cada indivíduo, ou modo, definir-se-ia pelos *afectos* que é capaz de experimentar. Alguns *afectos* podem ser tristes, implicando numa redução de nossa potência vital, e outros, alegres, por envolverem o aumento da mesma. A alegria expressa a composição de novas relações, e a tristeza, a decomposição das relações em vigor [...] Não sabemos de antemão quais *afectos* podem potencializar nosso viver, por isso, resta-nos experimentar.

⁹ Para além da possibilidade, ou da relação entre virtual e atual, pensamos, a partir de Deleuze e Guattari (2001, p. 230), o possível como categoria estética: “[...] possível, por favor, senão eu sufoco”.

Por isso torna-se de vital importância que os praticantes possam, nos cotidianos das escolas, continuar experimentando currículos como possíveis de criação de *afectos* alegres, de modo a combater os inúmeros mecanismos de diminuição da potência vital desses praticantes que, sistematicamente, são desencadeados, por exemplo, pela BNCC, mas não só por ela.

É preciso, então, experimentar currículos outros, heterárquicos, plurais que, mesmo sob a vigilância e o controle impostos pela Base, insurgem em meio às experimentações cotidianas e internamente à própria BNCC.

São currículos *menores*, que irrompem por dentro do currículo *maior*, sem pertencer a ele, uma vez que são desterritorializações desse maior, no qual tudo é político e tem um valor coletivo.¹⁰ No livro *Kafka: para uma literatura menor*, Deleuze e Guattari (2002, p. 15) nos ajudam a entender os conceitos de maior e de menor:

O menor não é definido pelo número pequeno, mas pelo afastamento, pela distância em relação a uma dada característica da axiomática dominante [...]. O maior é sempre assimilado à categoria da ‘representação’, ou seja, está integrado numa generalidade normalizadora e identificatória. Os seus elementos estão incluídos num conjunto global e abstrato que o divide em oposições binárias, determinando uma exclusão entre o que é ou não conforme ao maioritário enquanto norma.

Também Gallo (2002), a partir de Deleuze e Guattari (2002), utiliza os referidos conceitos para pensar *educação maior* e *educação menor*. Em seu texto, o autor (2002) associa a educação maior às macropolíticas dos gabinetes, que resultam em documentos como os planos decenais, as políticas públicas de educação, os parâmetros e diretrizes ou, ainda, a LDB. Em contrapartida, a educação menor seria produzida na micropolítica, nas salas de aula, nas ações cotidianas de cada um. Como afirma o autor:

A educação maior [...] é pensada e produzida pelas cabeças bem-/pensantes a serviço do poder. A educação maior é aquela instituída e que quer instituir-se, fazer-se presente, fazer-se acontecer. A educação maior é aquela dos grandes mapas e projetos.

A educação menor é um ato de revolta e de resistência. Revolta contra os fluxos instituídos, resistência às políticas impostas; sala de aula como trincheira, como a toca do rato, o buraco do cão (GALLO, 2002, p. 173).

Ao falar sobre a potência revolucionária da *educação menor*, Gallo (2002) força-nos a pensar o *currículo menor* como máquina de guerra nômade,¹¹ em lugar de

¹⁰ Para Deleuze e Guattari (2002), *desterritorialização*, *ramificação política* e *valor coletivo* seriam as três características do menor.

¹¹ Para Deleuze e Guattari (2007), a máquina de guerra nômade é de origem diferente do aparelho do Estado. Como inferem (2007, p. 15), “É que a exterioridade da máquina de guerra em relação ao aparelho do Estado revela-se por toda parte, mas continua sendo difícil pensar. Não basta afirmar que a máquina é exterior ao aparelho, é preciso chegar a pensar a máquina de guerra como sendo ela mesma uma pura forma de exterioridade, ao passo que o aparelho de Estado constitui a forma de interioridade que tomamos habitualmente como modelo, ou segundo a qual temos o hábito de pensar”. Ao associarem a máquina de guerra à dimensão nômade, os autores (2007, p. 26) concluem: “Poderia dizer-se que a máquina de guerra se projeta num saber abstrato, formalmente diferente daquele que duplica o aparelho

perder tempo com o *currículo maior*—aparelho do Estado. Assim, em nossas pesquisas com os cotidianos, há uma aposta política de valorização e luta por uma *educação menor*, por um *currículo menor*, pois é nessa dimensão do *menor* (DELEUZE; GUATTARI, 2002) que a vida pulsa e resiste e se inventa e se desloca e se renova, permitindo-nos, sempre e cada vez mais, afirmar *que há vida inteligente nas escolas*, pois, como inferem Deleuze e Guattari (2002, p. 54), “[...] só o menor é que é grande e revolucionário”. Valemo-nos, mais uma vez, das considerações de Gallo (2002, p. 176):

A educação menor cria trincheiras a partir das quais se promove uma política do cotidiano, das relações diretas entre os indivíduos, que por sua vez exercem efeitos sobre as macropolíticas. Não se trata aqui de buscar as grandes políticas que nortearão os atos cotidianos, mas sim de empenhar-se nos atos cotidianos. Em lugar do grande estrategista, o pequeno ‘faz-tudo’ do dia-a-dia, cavando seus buracos, minando os espaços oferecendo resistências.

Finalizamos o presente texto afirmando, como sempre temos feito, a necessidade e a urgência de nos dedicarmos a pesquisar *com* os cotidianos das escolas, porque é lá que a resistência acontece. É lá que estão sendo tecidos diferentes currículos que têm garantido à escola, especialmente a pública, sua força na luta por democracia e por uma vida digna de ser vivida. É lá que, sorrateiramente e de modo quase invisível, a vida se inventa como obra de arte.

Se, ao final de tudo, tivermos uma única pista para a provocação *O que o GT Currículo tem a dizer sobre educação para o novo governo*, além de reiterar que *há vida inteligente na escola*, completariamos: *Então, façam essa inteligência valer, ouçam o que educadores, educadoras e estudantes têm a dizer sobre o que acontece nas escolas*. É inadmissível que empresários e burocratas que nunca pisaram o chão de uma escola pública, que nunca viveram na pele sua complexidade tenham a petulância e a arrogância de dizer o que lá deverá acontecer. No entanto, se, ainda assim, essa lógica de pensar currículo persistir, como vem acontecendo historicamente no Brasil, sempre restará a força dos cotidianos das escolas como possíveis de resistência e de invenção de mundos outros, como apostam Deleuze e Guattari (2008a, p. 94):

Como se uma linha de fuga, mesmo começando por um minúsculo riacho, sempre corresse entre os segmentos, escapando de sua centralização, furtando-se à sua totalização. Os profundos movimentos que agitam uma sociedade se apresentam assim, ainda que sejam necessariamente ‘representados’ como um afrontamento de segmentos molares.

Referências

DELEUZE, Gilles. *Bergsonismo*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2012.

do Estado. Diríamos que toda uma ciência nômade [ou ciência menor] se desenvolve excentricamente, sendo muito diferente das ciências régias ou imperiais [ciência maior]”.

DELEUZE, Gilles. *Conversações*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2000.

DELEUZE, Gilles. A imanência: uma vida... *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 27, n. 2, p.169-178, jul./dez. 2002.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2008a. v. 3.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2008b. v. 4.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2007. v. 5.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Kafka: para uma literatura menor*. Lisboa: Assírio & Alvim, 2002.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O que é a filosofia?* Rio de Janeiro: Ed. 34, 2001.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. *Diálogos*. Lisboa: Relógio d'Água, 2004.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. *A Anped e a BNCC*. 2017. Mimeografado

GALLO, Silvio. Em torno de uma educação menor. *Educação & Realidade*, Porto Alegre: Faculdade de Educação/UFRGS, v. 27, n. 2, p. 169-178, jul./dez. 2002.

VINCI, Christian Fernando Ribeiro Guimarães. O conceito de experimentação na filosofia de Gilles Deleuze. *Revista Sofia*, Vitória: Filosofia/Ufes, v. 7, n. 2, p. 322-342, jul./dez. 2018.