

As imagens do pensamento sobre diferenças do projeto pedagógico do curso de pedagogia da UESB

IMAGES OF THOUGHT ON DIFFERENCES OF EDUCATIONAL PROJECT PEDAGOGY OF UESB COURSE

Juciara Rodrigues Rocha Duarte¹

Luiz Artur dos Santos Cestari²

Resumo: Este artigo tem como objetivo mapear as imagens do pensamento sobre as diferenças e a pluralidade que fazem parte do currículo do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia localizada em Itapetinga, Bahia, Brasil. Tomando como base um currículo rizomático e uma teoria pós-estruturalista da filosofia de Gilles Deleuze, esta pesquisa de mestrado fez uma cartografia do projeto do curso de Pedagogia (PPC) implantado desde 2011. O PPC é aqui compreendido como um texto que está ligado a outros textos, seja imagético ou sonoro, e permeados por narrativas que legítima ou não determinados tipos de conhecimento, que inclui ou não as diferenças. Ao cartografar o PPC enfatizando a organização curricular, as imagens apontam a um currículo arbóreo, como também um *currículo criminoso* que prende as diferenças em suas grades.

Palavras-chaves: Filosofia da diferença. Rizoma. Currículo.

Abstract: This article aims to mapping the images of thinking about differences and or plurality that make part of the pedagogical curriculum course at University of Southwestern Bahia locate in Itapetinga, Bahia, Brazil. Based on a post-rhizomatic curriculum and in a post-structural theory that came from Gilles Deleuze's philosophy, the master's degree research mapped the project of the pedagogical curriculum course (PPC) established since 2011. The PPC's document is involved in a text that is linking with another so imagery or so audible texts in which narratives can be found to legitimate or not a kind of knowledge that can be included or not differences. In order to mapping the PPC, the images point out to an arboreal curriculum and a *criminal curriculum* that keeps the differences arrested under the curriculum.

Key-words: Philosophy of difference. Rhizome. Curriculum.

1 PRIMEIRAS PALAVRAS

Esta pesquisa surgiu ainda como estudante do curso de Pedagogia da UESB, em que vieram alguns questionamentos oriundos do curso de História, sendo o primeiro curso frequentado pela pesquisadora, o qual vinha de uma política curricular em prol das diferenças especificamente às comunidades quilombolas, indígenas, aos movimentos sociais como Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), ao movimento negro, aos estudantes das escolas públicas.

Contrariando esse pensamento curricular, o currículo do curso de Pedagogia da UESB de Itapetinga-Ba não trouxe essas discussões para a, então, estudante, porém pinceladas singelas por

¹ Mestre em Educação Acadêmico PPGED pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia e Professora da Prefeitura Municipal de Maiquinique. E-mail: <juciaraduartemestre@gmail.com>. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9025-3922>.

² Doutor em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco e Professor Pleno da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. E-mail: <lacestari@hotmail.com>. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1842-2207>.

parte de alguns professores com temas referentes à inclusão de pessoas com deficiências e as questões indígenas, como também, assuntos sobre sexualidade. Contudo, essas discussões se davam de forma isolada não proporcionando uma abrangência no âmbito da universidade como toda.

Isso a fez refletir, porque essas temáticas sobre as diferenças e ou pluralidades estavam presentes e não outras, porque os demais assuntos como a questão de gênero, religiosidade, de raça, e muitos outros temas não faziam parte do universo acadêmico do curso de pedagogia da UESB? Que profissional estava sendo formado através do currículo proposto? “[...] que desafios curriculares as instituições de ensino superior no Brasil estão enfrentando para atender a essa nova demanda específica? (DAVID, et ali, 2013, p. 113).

E quando a egressa, hoje pesquisadora estava terminando o curso em 2011, um novo Projeto Pedagógico foi aprovado, sendo que, o curso já vinha em processo de reforma curricular para renovação de reconhecimento, desse modo, o novo PPC foi aprovado com mudanças na matriz curricular, sendo que a pesquisadora não pode saborear a nova roupagem do curso.

Como essa reforma do curso de Pedagogia da UESB de Itapetinga aconteceu num panorama em que as diferenças estão no centro do pensamento pedagógico, uma vez que, a identidade do sujeito está em constantes transformações, haja vista que “A emergência de ideias pedagógicas em favor das diferenças se dá de modo tão expressivo para os tempos recentes que pensar fora deste contexto parece ser um argumento que soa imediatamente como irrefutável” (CESTARI, DUARTE, 2013, p. 4).

Certamente, isso se dá pelo o fato de se ter um cenário favorável às ideias pedagógicas em prol das diferenças, pois no início deste século ocorreram várias ações tanto no campo da política, quanto no campo da formação, de uma série de ações políticas, leis, resoluções, cursos, reformas curriculares, referenciais, como outras tantas que dão o direito ao sujeito de ser reconhecido pela a sua reivindicação indenitária (CESTARI, DUARTE, 2013).

Então, para estudar as diferenças e ou as pluralidades, tendo como foco o currículo, faz-se necessário uma filosofia do currículo, logo uma filosofia da diferença como a de Deleuze, a qual tem sido deslocada ao campo educacional, especialmente ao domínio do currículo. É o que Gallo argumenta quando diz que Deleuze não é um teórico da educação, mas é possível trazer a filosofia dele ao campo educacional por deslocamento (GALLO, 2008).

E de fato existe uma gama de estudos que têm colocado no campo do currículo a filosofia da diferença de Deleuze como norteadora dos estudos, bem como, outros autores franceses como Derrida, Morin, Certeau e Guatarri os quais marcam uma tendência forte na primeira metade da década de 1990, no campo do currículo como apontam Lopes e Macedo (2002).

Assim, entender que o currículo no plano da diferença deleuziana é um currículo que necessariamente abriga o novo, no sentido que questiona e que traz as diferenças e ou as pluralidades para o centro das discussões, por isso perguntamos: Como têm aparecido as diferenças e ou as pluralidades no PPC, especialmente na “estrutura curricular”?

Pensar as diferenças seja as de gênero, raça, religiosidade, ambiental, étnica, juvenil, social, política, econômica, geracional, inclusiva, no currículo é sair da representação, da homogeneização, da generalidade, da semelhança, das identidades unificadas, (DELEUZE, 2006).

Certo que pensar a diferença na filosofia da diferença é bem mais que pensar apenas as diferenças entre, mas a diferença ontológica devir do ser em devir. Assim, Deleuze não pensa a diferença tratando especificamente do negro, da raça, das etnias, da religião, mas ele pensa a diferença, logo a multiplicidade. Nesse sentido, o que a filosofia da diferença traz para o currículo é

justamente a possibilidade de pensar as diferenças num movimento intenso, de desterritorialização³, reterritorialização e devir.

Frente a essa realidade pós-moderna, com a defesa de uma filosofia da diferença, o currículo deve ser um pós-curriculo “Opondo-se a essa perversão, um pós-curriculo escuta o que os diferentes têm a dizer e incorpora, em seus *corpus*, as diferenças” (CORAZZA, 2002, p. 106), esse curriculo também “modifica o que seja ensinar, planejar, escolarizar, pedagogizar, curricularizar. Leva nos a indagar: o que estamos fazendo de nós mesmos, dos outros de nosso trabalho, vida, meio ambiente, sociedade, mundo, planeta?” (CORAZZA, 2002, p. 110).

2 UM RIZOCURRÍCULO

Que imagem do pensamento impera no senso comum sobre curriculo? Grade, disciplinas, conteúdos, carga horária, avaliações? Ou existe uma nova imagem do pensamento sobre o curriculo?

Ao referir à imagem do pensamento, Deleuze no livro *Diferença e repetição* (2006) fala sobre a imagem do pensamento da filosofia, de uma filosofia “maior”. Para Deleuze existem oito postulados que definem uma imagem dogmática de uma filosofia tradicional. O primeiro postulado é o “princípio da *Cogitatio Natura Universalis*”, que é caracterizado por uma “imagem moral”, “pois só a Moral é capaz de nos persuadir de que o pensamento tem uma boa natureza, o pensador, uma boa vontade, e o só o Bem pode fundar a suposta afinidade do pensamento com o verdadeiro” (DELEUZE, 2006, p. 193).

Por meio deste postulado a filosofia se propagaria com a ideia do *Eu penso* como um pressuposto universal e inquestionável. Mas para Deleuze deve-se afastar necessariamente desta imposição de uma pré-filosofia, de uma imagem moral do pensar, fazendo elo com as contradições, destruindo a representação.

O segundo postulado da imagem do pensamento de uma pré-filosofia “O ideal do senso comum” que pensar é algo extremamente natural (DELEUZE, 2006), em que por meio desta ideia existe uma forma e um modo correto de se pensar, porém Deleuze recusa esse dogma, por que pensar é uma ação que exige uma potenciação.

Nessa imagem do pensar ser algo espontâneo está o terceiro postulado “O modelo de reconhecimento”, esse modelo é a expressão da representação, da identidade, da não diferença, pelo fato de ser “(concordância das faculdades, fundada no sujeito pensante tido como universal e se exercendo sobre o objeto qualquer)” (DELEUZE, 2006, p. 196).

Contrariando a diferença está justamente a representação, quarto postulado de um pensamento pré-filosófico. “Eis por que o mundo da representação se caracteriza por sua impotência em pensar a diferença em si mesma” (DELEUZE, 2006, p. 2001). A representação mortifica o pensamento e a diferença pura, uma vez que finca o pensamento no senso comum. Para Deleuze a esquizofrenia deve ser uma forma de pensar diferente do dogmatismo filosófico, não como um erro, pois o erro não deve ser tomado como um fator de negatividade, contudo como uma maneira de pensar diferentemente, assim o erro como sinônimo de negatividade é mais um postulado da filosofia tradicional.

O sexto postulado marcou o conhecimento filosófico decididamente foi o “privilegio da designação”. Esse postulado diz o que é designado como verdadeiro e o que é designado como falso.

³ O conceito de território e de desterritorialização e reterritorialização é no sentido do curriculo ser nômade, não ser fixo é um conceito da filosofia de Deleuze (CORAZZA, 2002).

Deleuze inteligentemente evoca o exemplo de um professor que passa uma atividade ao aluno, para Deleuze a resposta do aluno pode conter certas confusões de ideias, ou ideias mal formuladas, sem sentido, mas o erro não é possível encontrar, porque “A verdade, sob todos os aspectos, é caso de produção e não de adequação” (DELEUZE, 2006, p. 222). Portanto, essa imagem de determinar se uma proposição é verdadeira ou falsa não cabe à filosofia, por que a verdade para Deleuze é uma produção.

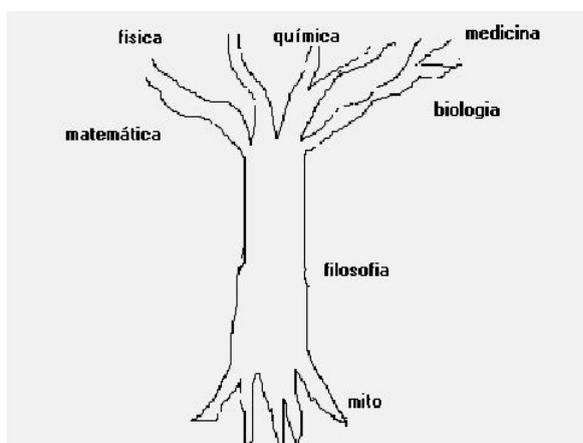
Além dessa imagem dogmática do pensamento, há o dogmatismo de que valem muito mais as *soluções* (sétimo postulado) do que os problemas, pelo o fato, que o “filósofo pretende levar a verdade das soluções aos problemas, mas ainda permanecendo prisioneiro da imagem dogmática, remete a verdade dos problemas à possibilidade de suas soluções” (DELEUZE, 2006, p. 232). Mas o problema é muito mais criativo, inventivo, provocador, potencializador às soluções dogmáticas.

No último postulado está “O resultado do saber”, aí, Deleuze diferencia “Saber” e “Aprender”: “Aprender é o nome que convém aos atos subjetivos operados em face da objetividade do problema (Ideia), ao passo que saber designa apenas a generalidade do conceito ou a calma posse de uma regra de soluções” (DELEUZE, 2006, p. 236). Aprender é um ato problemático, requer abertura, jogar-se no caos, enquanto o saber requer soluções.

Por estes oito postulados é que há uma imagem dogmática do pensamento, que se perpetua até hoje em muitos sujeitos. Mas por essa imagem tradicional maior há uma linha de fuga, por uma não imagem do pensamento, ou seja, por uma nova imagem do pensamento. Assim, como Deleuze repensou o pensamento filosófico, por meio da *diferença*, é possível refletir uma nova imagem do pensamento que domina o senso comum sobre currículo: Grade, disciplinas, conteúdos, carga horária, avaliações, para uma nova imagem do currículo?

Tratar-se-ia de começar a pensar um currículo sem pressupostos, de abdicar das presunções do senso comum, de jogar fora as bússolas representacionais, fenomenológicas, hermenêuticas, dialéticas, e transformar todas as opiniões curriculares nas idiossincrasias de um estilo de pensar-criar o currículo de outros modos (CORAZZA, 2004, p. 4)

Figura 1: Árvore do conhecimento



Fonte: GALLO, 2001, p.24.

A nova imagem do currículo sai da imagem arbórea de conhecimento disciplinar especializado, compartimentalizado, estanque, em que subdivide o conhecimento nos mais diferentes galhos, especializando-o, que tem como raiz o mito, o tronco a filosofia, [(pensamento filosófico de Descarte) segundo Gallo (2004). Esse mesmo esquema descarteano está presente na composição do

currículo disciplinar. Gallo (2001a) simboliza este pensamento na imagem ao lado: a árvore do conhecimento. “Toda lógica da árvore é uma lógica do decalque e da reprodução” (DELEUZE, 1995, p. 21).

Dessa maneira, o currículo disciplinar é um currículo que apoia na ideia de um conhecimento universal, homogêneo, que perpassa pelo o universo do poder, pois o fato do conhecimento estar dividido em disciplinas institui implicitamente uma ideia de poder, de controle, por regular quem sabe e quem não sabe determinado conhecimento (GALLO, 2001).

Para além disso, existe um novo horizonte, uma nova imagem do pensamento, existe um rizoma que contrapõe a imagem arbórea:

Entender a educação na perspectiva rizomática, seja na escola ou na universidade, como um campo de construção de conhecimento requer, sobretudo, a compreensão de que existem diversas formas de conhecimento, e que elas dialogam entre si dentro de contextos históricos e sociais. Os conteúdos abordados criam conexões múltiplas com elementos de outros campos do saber. Mito, ciência, filosofia, artes, religião e senso comum se comunicam entre si e estabelecem redes interligadas (KHOURI, 2009, p. 6).

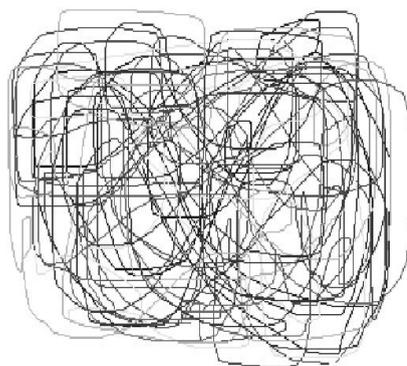
Ser um currículo rizomático, não é ser, mas a potência da conjunção “e ... e... e...” (DELEUZE, 1995, p. 37) que sustenta: territorializando, desterritorializando, retorializando o currículo. Sabendo que o conceito de rizoma foi um roubo à filosofia de Deleuze, ou melhor, um deslocamento como bem diz Gallo (2008) ao campo do currículo, o qual subverte o currículo padrão, prisão, porque vive sobre grade no sentido literal de grade curricular, sendo o formato de grade curricular a base de muitos cursos de formação de professores no Brasil.

E ao pensar em um currículo que não é o padrão, ou na ideia do fim do poder dos currículos oficiais, cabe um questionamento: é possível? Por essa lógica, os currículos só mudarão se o sistema político, econômico, social pensar pelas diferenças, para as diferenças e com os diferentes. Mas com a estrutura dos sistemas escolares dominantes que são verticalizadores, um rizocurrículo só acontece pelas linhas de fugas, com os encontros e acontecimentos cotidianos do universo educacional e assim produzindo outras subjetividades é possível construir outros modos de vida e de currículo.

Certo que, “considera a impossibilidade de dissociar a vida cotidiana em sua micropolítica das estruturas macrossociais, em seus fazeres, valores, e interesses dominantes; o campo dos poderes, saberes, fazeres é rizomático, sem dicotomia entre diferentes formas de saber e fazer” (FERRAÇO, CARVALHO, 2013, p. 145). No cotidiano escolar a estrutura dominantes e os interesses comuns e ou particulares se inter cruzam, formando um liame de saberes, que é por natural rizomático.

Um currículo rizomático é permeado pela multiplicidade, pelas diferenças pondo fim à hierarquia disciplinar, formando um “[...] mapa dos saberes como um imenso rizoma, um liame de fios e nós, sem começo e sem fim, teremos infinitas possibilidades de transitar entre eles, sem nenhum vestígio de hierarquia” (GALLO, 2001, p. 24), como é mostrado na imagem ao lado formulado por Gallo (2001), em que o conhecimento segue algumas características para que seja rizomático.

Figura 2: O mapa rizomático dos saberes, representados em diferentes cores



Fonte: GALLO, 2001, p.24.

Essas características são pensadas por Deleuze (1996) e repensadas ao campo do currículo por Gallo (2001). A primeira e a segunda características de um rizoma é o princípio da conexão e da heterogeneidade. Estes aspectos do rizoma, diz respeito a que qualquer área do conhecimento pode ter uma relação com outra área distinta, sendo que não há uma hierarquia a ser seguida, mas há uma abertura, uma violação à ordem estabelecida de que cada componente curricular que deve está fechado a sua metodologia, conteúdos, numa perspectiva homogênea. Currículo rizomático diz não a homogeneização, atributo de um currículo arbóreo, que quer planificar, igualar os diferentes.

Argumentando sobre a multiplicidade essa é a terceira característica de um sistema rizomático para Deleuze. Um rizoma por natureza é múltiplo, jamais uno, idêntico. Essa ideia de multiplicidade tem adentrado o campo do currículo por meio de propostas multiculturais. Contudo, o que se tem presenciado é uma pseudomultiplicidade ao encarar as diferenças nas propostas curriculares de apenas aceitação e tolerância, sem um teor de problematização ao que é considerado como padrão.

Ao desterritorializar, ou seja, ao retirar-se do território movendo a outro território com propriedades diferentes, ocorre o princípio de ruptura a-significante em que “o rizoma não pressupõe qualquer processo de significação, de hierarquização. Continuando a falar dos princípios rizomáticos tal como o da cartografia que vai de encontro a ideia do decalque, da reprodução. A reprodução é o que mais se encontra no currículo árvore; “Pobres professoras, também engaioladas... São obrigadas a ensinar o que os programas mandam, sabendo que é inútil. Isso é hábito velho das escolas” (ALVES, 2001, p. 1), assim, não há produção e sim reprodução de um modelo estruturado (DELEUZE, 1996).

No mesmo eixo está o princípio da decalcomania que é a potência de múltiplas entradas, a capacidade de multireferencialidade como um mapa que não se prende a apenas uma entrada, sabendo que, “é preciso sempre projetar o decalque sobre o mapa” (DELEUZE, 1996, p. 23). Assim, o currículo rizomático deve sempre adentrar sobre os currículos árvores a fim quebrar a ordem, o decalque com o intuito de formar redes de saberes, aprendizagens conectáveis e heterogêneas.

De todas as possibilidades de um currículo, cabe um questionamento: por que o ensino superior como um “modelo” de conhecimento continua cada vez mais especializando o conhecimento, dictomizando o aluno em saberes teóricos e saberes práticos? Prova disso é que muitos discentes do ensino superior, especialmente das licenciaturas, quando vão para os estágios costumam relatar a dificuldade em associar o que aprendeu nos bancos das universidades com os problemas reais das salas de aula. Assim como o currículo rizomático pode ser vivenciado nas universidades e escolas arragaido de toda multiplicidade, conexão e heterogeneidade presentes nos indivíduos que fogem das ordens estabelecidas pelos dominantes?

Em primeiro lugar, seria necessário deixar de lado qualquer pretensão científica da pedagogia [...]. Em segundo lugar, seria necessário deixar de lado qualquer pretensão massificante da pedagogia. O processo educativo seria necessariamente singular, voltado para a formação de uma subjetividade autônoma, completamente distinta daquela resultante do processo de subjetivação de massa que hoje vemos como resultante das diferentes pedagogias em exercício. Em terceiro lugar, seria necessário abandonar a pretensão ao uno, de compreender o real como uma unidade multifacetada, mas ainda assim unidade. (GALLO, 2001, p. 24).

Para vislumbrar um currículo rizomático, Gallo (2001) destaca três mudanças que devem ocorrer: fim do desejo de cientificidade da pedagogia, término de uma pedagogia massificante e sair de uma pedagogia voltada ao uno, elegendo a multiplicidade. Somente se desvencilhando dessas pretensões o sistema rizomático acontecerá no dia a dia da universidade, logo, da escola, porque “o pensamento não é arborescente e o cérebro não é uma matéria enraizada nem ramificada” (DELEUZE, 1995, p. 25).

Por certo, universidades que compreendem o saber muito além da cientificidade, longe da perspectiva da serialização dos indivíduos, comprometem a formação de sujeitos para a autonomia, compilados por uma subjetividade capaz de “produzir uma nova música, um novo tipo de amor, uma relação inédita com o social, com a animalidade: é gerar uma nova composição ontológica correlativa a uma nova tomada de conhecimento sem mediação, através de uma aglomeração prática de subjetividade” (GUATTARI, 1992, p.89). Uma nova tomada de posição sobre o ser, formatando um devir ontológico diferente da univocidade que os currículos árvores tentam modelizar para uma sociedade sobrecodificada pelo Estado.

“É curioso como a árvore dominou a realidade ocidental e todo o pensamento ocidental” (DELEUZE, 1995, p. 28). “A árvore ou a raiz inspiram uma triste imagem do pensamento” (DELEUZE, 1995, p. 26). Para uma nova imagem do pensamento mais alegre, motivadora, deve-se querer fazer rizomas, jamais raízes. Currículo rizomático é marcar uma revolução nos sistemas educativos, como os sujeitos que escapam dos processos subjetivos massificantes, os quais estão fazendo diariamente nas histórias marcadas por um dogmatismo, por uma identidade centrada, rotulada, mas que vem sendo quebrada por um espírito inventivo, marcando uma singularidade própria.

Para fazer rizoma e sair dos processos de subjetividade capitalística é necessário “ter a coragem de rasgar o falso céu desse mundo artificial e mergulhar no caos, por mais estranho, feio e assustador que ele possa parecer” (GALLO, 2004, p. 47). Pelo caminho de sair da artificialidade, da mesmice, entra-se num mundo novo, que pode parecer arriscado e caótico; mas ser rizomático é se arriscar, não é viver sob a disciplina, a organização metódica, e sim mergulhar num mundo de novidade, sabendo que “o mundo só se constitui com a condição de ser habitado por um ponto umbilical de desconstrução, de destotalização e de desterritorialização, a partir do qual se encarna uma posicionalidade subjetiva” (GUATTARI, 1992, p. 102). Desconstruir a imagem de currículo árvore é assumir uma posição subjetiva singular, ou seja, um modo de articular conhecimento de modo polifônico nos encontros e acontecimentos da vida.

E Além de tudo isso citado por Gallo (2004) para que o currículo rizomático aconteça, para não ser mais um metadiscursos, mas um percurso em pleno devir que não se revela em ser uma proposta rizomática estaturada pelos dominantes, pois rizoma não opera pela a lógica do controle. Pois, “De fato, entendemos que, nos cotidianos das escolas, os currículos em realização em redes se expressam como possibilidades potentes para ampliação e/ou problematização do campo discursivo do currículo” (FERRAÇO, 2003, p. 87) não para que ora seja ativada ou desativada nas universidades

e escolas, mas experienciadas no cotidiano escolar por meio das linhas de fuga, para vivenciar, provocar olhares e aprendizagens conectáveis e múltiplas.

São currículos rizomáticos bandos, os “currículos-bandos” que acontecem em meio ao oficial, ao estipulado por ordens superiores, porém acontecem nas linhas de fuga, pois “[...] debaixo das suas histórias e divisões oficiais, existem outras potências que são atualizadas por outros tipos de encontro e de invenção: minorias, diferenças moleculares, devires, processos de descodificação e de desterritorialização” (CORAZZA, 2004, p. 10).

Que todas essas imagens não nos paralitem o pensamento, mas, ao contrário, nos façam pensar e produzir [...]” (GALLO, 2007, p. 10). Produzir subjetividades jamais essencializadas, cristalizadas, porque, de fato, os currículos são agenciadores de subjetividades, portanto produtores das relações sociais, culturais ou históricas de uma sociedade.

3 CARTOGRAFANDO NAS ENTRELINHAS

Cartografar⁴ um documento, uma proposta curricular é muito mais que dizer o que está de acordo com leis parâmetros ou “politicamente correto”, é ter um olhar de cartografo, é ser uma aprendiz de cartografo (KASTRUP, BARROS, 2009), é buscar mostrar o que está em evidência em se tratando das diferenças e ou pluralidade e o que se encontra no limite, sempre com um olhar questionador e nunca punitivo, ser uma cartografa é ter um visão ampla.

A começar pela UESB, enquanto universidade *multicampi*, esta surgiu da incorporação das faculdades de licenciaturas dos municípios de Jequié e Vitória da Conquista e da faculdade de Zootecnia de Itapetinga na década de 80. Assim, neste contexto histórico o curso de pedagogia é aprovado no ano de 1997 e começa a funcionar em 1998, em virtude da necessidade de ter professores qualificados para atuarem nas redes públicas e privadas da cidade de Itapetinga e a microrregião.

Na análise das linhas da nova proposta do currículo do curso de Pedagogia, que começou a ser reformulada a no ano de 2004, por uma comissão de oito professores e apenas um discente, teve a reforma curricular aprovada em 2011.1, a qual é assim justificada:

Para atender às mudanças estabelecidas pelas legislações educacional brasileira e definir a formação do egresso, o curso de graduação, licenciatura em Pedagogia, no contexto das Políticas Públicas em Educação, e das condições de formação e de trabalho, ampliadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN, no âmbito da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, atribuindo novo sentido e significado para o curso, o corpo docente da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, campus Juvino de Oliveira, Itapetinga-BA, resolve atualizar o Projeto Pedagógico do Curso – PPC. (UESB, 2011, p. 65).

Os documentos oficiais: Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, como também as Diretrizes Curriculares Nacionais pelo Parecer CNE/CP nº 3/2006 (DCN-Pedagogia) demarcam o território do PPC. Ao ter estes documentos como

⁴ A cartografia é um dos princípios do rizoma, sendo utilizado também enquanto método de pesquisa nas pesquisas pós-críticas. Podendo ser chamado também de esquizoanálise. Cartografar é acompanhar processos (Kastrup, Barros 2009).

base da reforma curricular para atender às exigências legais, o PPC situa na linha dura⁵ do *plano de organização*⁶ (DELEUZE, PARNET, 1998), ou seja, está pautado em regulações legais, as quais nortearam a proposta no que diz a que profissional se pretende formar, que conhecimentos nortearão a proposta curricular e como as diferenças serão discutidas.

Assim, é possível pensar sobre uma educação maior e uma educação menor. “A educação maior é aquela dos planos decenais e das políticas públicas de educação, dos parâmetros e das diretrizes, aquela da constituição e da lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pensada e produzida pelas cabeças bem-pensantes a serviço do poder” (GALLO, 2008, p. 64).

Só é possível ter se um curso de nível superior reconhecido baseado somente nos marcos legais? A mudança que se pretende num setor educativo só é possível baseado nas leis, ou melhor, permeada pela educação maior? Um currículo pelas diferenças dança, se arrisca, é inundado pela educação menor.

A partir de determinação legal, a reforma curricular do curso de Pedagogia da UESB é o organizado por núcleos compreendidos com especificidades próprios e carga horária mínima para cada princípio norteador como determina as DCN-Pedagogia. No “Núcleo de Estudos Básicos” dedicando aos conhecimentos ligados da sociedade, da sala de aula, da cultura, do ensino-aprendizagem, da escola e do homem (UESB, 2011), no “Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos” voltados às especificidades locais na relação teórico-prática e o “Núcleo de Estudos Integradores” voltados à discussão de temas próprios da educação, da sociedade e da instituição em seminários, congressos, projetos de extensão.

A reforma curricular do curso de pedagogia seguiu as determinações como determina as DCN's, o que faz com que siga essas determinações *do plano da organização* sem desterritorializá-las? Deleuze fala sobre a *máquina abstrata do estado*:

Ou, antes, o aparelho de Estado é um agenciamento concreto que efetua a máquina de sobrecodificação de uma sociedade. Essa máquina, por sua vez, não é, portanto, o próprio Estado, é a **máquina abstrata que organiza os enunciados dominantes e a ordem estabelecida de uma sociedade, as línguas e os saberes dominantes, as ações e sentimentos conformes, os segmentos que prevalecem sobre os outros**. A máquina abstrata de sobrecodificação assegura a homogeneização dos diferentes segmentos, sua convertibilidade (DELEUZE, PARNET, 1998, p. 151). (Grifo nosso).

A *máquina abstrata* em questão são as Diretrizes e leis educacionais que organizam as ações, que diz como deve proceder, que conhecimentos serão postos, seguindo esses princípios, sem questionar, sem problematizar, sem arriscar por outras linhas: é uma imagem do pensamento curricular dogmática?

Em nenhum destes núcleos de estudos nos quais as DCN's de Pedagogia determinam que os currículos devam se organizar, não há a ontologia devir da diferença como orientação (DELEUZE, 2006), somente Núcleo de Estudos Básicos como estabelece o artigo 6º das DNC's a reforma curricular adere ao argumento de que “não deve perder de vista a diversidade e a multiculturalidade

⁵ Deleuze e parnet (1998) falam de três tipos de linhas que compõe a sociedade e o indivíduo. A primeira linha é a linha dura e segmentar, a segunda linha é mais flexível e a terceira linha são linhas de fuga.

⁶ (Idem) O *plano da organização* é estrutural desenvolvendo as formas no sujeito, a linha dura, já o *plano da consistência* são fluxos da linha de fuga.

da sociedade brasileira por meio de estudos sobre a literatura pertinente **oriunda da produção acadêmica** sobre o saber pedagógico” (BRASIL, apud, UESB, 2011, p. 119) (Grifo nosso).

Só é possível estudar a diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira ligada aos estudos tidos como científicos? “Há em geral, uma tendência a identificar o conhecimento inscrito no currículo como o conhecimento produzido no campo científico, artístico ou cultural. Nesse caso o currículo atuaria apenas como meios ou correias de transmissão” (SILVA, 2013, p. 195). Silva vai de encontro a essa posição dizendo que o currículo não pode apenas ser um mero instrumento do saber científico. “Ao determinar quem está autorizado a falar, quando, sobre o quê, quais conhecimentos são autorizados, legítimos, o currículo controla, regula, governa” (SILVA, 2013, p. 196).

E vem mais um questionamento: Que conhecimento é esse? Quando estabelece que o saber deva ser acadêmico, logicamente, já está dizendo nas entrelinhas que o saber popular não é digno de ser estudado, tomado como base apenas o saber tido como científico por acreditar na sua veracidade. Um currículo que a diferença para sobre o *plano da consistência* é diferente é pura multiplicidade.

Nesse tempo das diferenças os conhecimentos sobre as minorias no currículo não devem ser cristalizadas, mas a mola mestre do processo educacional. Seguindo pelas entrelinhas para problematizar a recomendação das DCN's-Pedagogia no artigo 3º que diz que os estudantes de pedagogia trabalharão com base na relação teoria-prática fundamentados no princípio da interdisciplinaridade (BRASIL, 2006).

O PPC de Pedagogia da UESB pensa na articulação do conhecimento além da interdisciplinaridade pela transdisciplinaridade e pela interculturalidade. A “nova proposta pauta-se no princípio da inter/transdisciplinaridade e interculturalidade, confrontando as diversas tendências contemporâneas em movimento nacional para a reformulação do referido curso e das licenciaturas” (UESB, 2011, p. 65).

Entretanto o PPC não desenvolve o que seria uma proposta baseada na transdisciplinaridade e nem interculturalidade, a ênfase fica mesmo na interdisciplinaridade como prática metodológica: “O trabalho interdisciplinar deve prevalecer enquanto princípio norteador da práxis docente favorecendo a sistemática da construção do conhecimento” (UESB, 2011, p. 96).

O *plano de organização* (DCN's) mais uma vez se sobressai no PPC, em que a interdisciplinaridade das DCN's é usada como forma metodológica da práxis pedagógica, assim “[...] consiste em decalcar algo que se dá já feito, a partir de uma estrutura que sobrecodifica ou de um eixo que suporta” (DELEUZE, GUATTARI, 1995, p. 21). Sobre a proposta interdisciplinar Gallo diz:

As propostas interdisciplinares, porém, têm apresentado limites muito estreitos, pois esbarram em problemas básicos como, por exemplo, a formação estanque dos próprios professores [...]
[...] podemos afirmar que a proposta interdisciplinar, em todos os seus matizes, aponta para uma tentativa de *globalização*, este cânone do neoliberalismo, remetendo ao Uno, ao Mesmo, tentando costurar o incosturável de uma fragmentação histórica dos saberes (GALLO, 2001a, p. 1, 2, 3).

Pensar por esse viés interdisciplinar é ainda um pensamento territorializado, sem potência de fazer as diferenças vibrar no arco-íris de cores. E o currículo está cativo ao conhecimento compartimentado, engavetado, por mais que na perspectiva do PPC diz que a interdisciplinaridade é uma colaboração entre saberes, mas a estrutura curricular do curso de pedagogia contradiz esse pensamento, quando impõe pré-requisitos para cursar determinadas disciplinas, assim sendo, a compartimentalização e a hierarquização do saber são perceptíveis, disciplinas introdutórias, depois

umas disciplinas mais “sólidas” até chegar às disciplinas práticas que são voltadas aos estágios. Implicitamente está posta uma relação de poder entre as disciplinas.

Essa relação de hierarquização e poder entre as disciplinas ficam evidente quando se trata das temáticas sobre as diferenças e ou pluralidades, pois exatamente entre quarenta e cinco disciplinas obrigatórias apenas cinco trazem preferencialmente a temática diferenças e ou pluralidades: Antropologia; Educação Gênero e Sexualidade; Educação e Relação Étnico-Racial; Educação Especial e Inclusão; Linguagem Brasileira de Sinais – Libras.

Em vez de perguntar “O que é este currículo?” (que levaria à essencialização e à igualação do não-igual), privilegia um certo comportamento do pensamento, indagando: 1) QUEM QUER? Quem é aquele que quer? O que quer aquele que diz? Quais são as forças que dominam aquele que quer isso? Qual a vontade que possui aquele que quer isso? Quem, então, se exprime e, ao mesmo tempo, se oculta naquele que quer isso? Qual o seu tipo, isto é: a vontade, a força, o lugar e a ocasião em que ele quer? Quem ou de qual ponto de vista quer isso? Esta vontade de poder (este “quem?”) supõe o quê? Qual a imagem do pensamento pressuposta por esse tipo, que não é um indivíduo, mas aquele que quer a vontade de? (CORAZZA, 2012, p. 11, 12)

Detectado essa imagem do pensamento em que as diferenças compreendem uma pequena parte do currículo, “QUEM QUER”? Quem quer um currículo em que muitas vozes não são ouvidas? Quem quer um currículo em que as diferenças são “acessórios”? Quem quer um currículo disciplinar? Quem quer essa imagem do pensamento?

Assim sendo, as temáticas sobre diferenças e ou pluralidades no rol de disciplinas obrigatórias: Gênero e sexualidade, Educação inclusiva, Libras, Relações étnico-racial; diversidade étnico-cultural, relativismo e cultura. E quem quer que essas diferenças sejam abordadas dentro das disciplinas obrigatórias? Já as disciplinas que tratam as diferenças, mas enquadradas nas disciplinas optativas: Educação Popular e Movimentos Sociais; História e Cultura Afro Brasileira e Indígena, e História da África; Gerontologia; Braille; Educação e Meio Ambiente; Educação Escolar Indígena. E quem quer que essas diferenças e ou pluralidades sejam acolhidas pelas disciplinas optativas com uma carga horária menor de apenas quarenta e cinco horas em detrimento de sessenta horas das obrigatórias?

O poder está inscrito no currículo através das divisões entre saberes e narrativas inerentes ao processo de seleção do conhecimento e das resultantes divisões entre os diferentes grupos sociais. Aquilo que divide e, portanto, aquilo que exclui/inclui, isso é poder.

Se quisermos examinar o poder, devemos examinar as divisões e, sobretudo, aquilo que as divisões implicam em termos de inclusão e exclusão. Quais conhecimentos estão incluídos e quais conhecimentos estão excluídos do currículo? Quais grupos sociais estão incluídos – e de que forma estão incluídos – e quais grupos sociais estão excluídos? (SILVA, 2013, p. 193, 194).

Ao cartografar o PPC não há como negar, que existem diferenças e ou pluralidades mapeadas pelo PPC, mas a questão é; de que forma elas estão incluídas? Entre as disciplinas obrigatórias elas são minorias e entre as optativas de dezoito disciplinas seis discutem diferenças e ou pluralidades, sendo que, os alunos são obrigados a cursar apenas quatro durante o curso, ou seja, mesmo que o colegiado ofereça essas seis disciplinas optativas num período de quatro anos, apenas quatro serão cursadas pelos discentes.

Quantas temáticas que poderiam levar os egressos, a saber, não apenas conviver com estas diferenças, mas, sobretudo, ter conhecimento para problematizá-las, fomentando o dever, linhas fugas, para possibilitar uma potência no pensar, logo no agir, porém não chegarão até os egressos,

por que o currículo simplesmente as prendeu nas suas grades tornando-se um *currículocriminoso*, porque “O exercício do pensamento se conforma, assim, com os objetivos do estado real, com significações dominantes como as exigências da ordem estabelecida” (DELEUZE, PARNET, 1998, p. 12).

Esse *currículocriminoso* soa como dogmático, arbóreo no *plano da organização*, uma vez, que o PPC é extremamente orientado por normas oficiais, disciplinarizado prendendo as diferenças dentro da grade curricular em disciplinas esporádicas que inicia timidamente com Antropologia Cultural no segundo semestre, que segundo a ementa trata de conceitos como cultura, alteridade, etnocentrismo, diversidade étnico-cultural. Passado esse período só no quinto semestre volta com a temática das diferenças com a disciplina Educação Gênero e Sexualidade. E depois só no final do curso, no sétimo e oitavo semestres as demais disciplinas (Educação do Campo; Libras; Educação e Relações Étnico-Racial) que abrigam especificamente as diferenças e ou pluralidades são ofertadas.

Nesse instante retorna mais uma vez ao questionamento de que forma essas diferenças estão sendo incluídas no PPC? Primeira evidência é o que O PPC do curso de Pedagogia acolhe temáticas ligadas às diferenças por determinações oficiais é o caso da inclusão da disciplina de Libras, que se dá em virtude do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.

Nas DCN's-Pedagogia no 5º inciso X diz: “demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais” (BRASIL, 2006, p. 20). “A negação é a diferença, mas a diferença vista do lado menor, vista de baixo. Ao contrário, endireitada, vista de cima para baixo, a diferença é afirmação” (DELEUZE, 2006, p. 92).

O PPC só tem agregado às diferenças como afirmação mediante as leis e pareceres, mas as diferenças como negação que ultrapassa estas afirmadas “que são os homossexuais, negros, índios, pobres, mulheres, **loucos, doentes, deficientes, prostitutas, marginais, aidéticos, migrantes, colonos, criminosos, infantis-adultos**, todos os que foram denominados **minorias**, isto, **todos os Sem...**” (CORAZZA, 2009, p. 14) (Grifo nosso), onde se encontram todas essas diferenças neste currículo? *Currículoscriminosos* ocultam, segregam, são *máquinas abstratas* agenciadas pelo Estado.

O mapeamento nas entrelinhas continua pelas demais disciplinas do currículo, com um olhar pelas ementas de todas as disciplinas, a fim de cartografar como as diferenças aparecem, ou se aparecem nos ementários das disciplinas obrigatórias. Das quarenta disciplinas que não tratam propriamente das temáticas diferenças, apenas seis dizem envolver nos seus ementários algumas questões relacionadas às diferenças, isso se dá de forma tímida. São elas: Educação e Sociedade tratando das questões culturais e das desigualdades sociais; Estágio II “vivências com a diferença, diversidade, pluralidade cultural, social e humana” (UESB, 2011, p.145); Literatura Infantil sobre a relação da literatura infantil com as etnias indígenas, negras e demais; Metodologia do Ensino de História sobre o preconceito nos livros didáticos; Políticas Públicas da Educação I aborda os movimentos sociais e sindicais e Sociologia da Educação II as desigualdades sociais e escolares no Brasil.

Por que somente essas disciplinas acolheram as diferenças? “a diferença está atrás de toda coisa, mas nada há atrás da diferença. É próprio de cada diferença passar através de todas as outras e de se “querer” ou de se reencontrar através de todas as outras” (DELEUZE, 2006, p. 94). Assim, um currículo pelas diferenças não tem as diferenças apenas para cumprir determinações legais, as quais devem ser acolhidas, porque faz parte de uma luta das minorias contras as maiorias em ver os seus direitos serem reconhecidos, mas um currículo pelas diferenças rompe com essa imagem de apenas ser oficial, as diferenças atravessam todo o currículo pela sua transversalidade.

EM DEVIR POR UM PÓS-CURRÍCULO

As imagens do pensamento sobre diferenças e ou pluralidades apontam para um currículo arbóreo, ou seja, marcado pela compartimentalização do saber. Um *currículo criminoso* que apesar de acolher temáticas voltadas às diferenças em algumas disciplinas de forma hierarquizadas, tendem a prender essas diferenças na grade curricular determinando quando os discentes terão acesso a esse conhecimento. Porém, na contemporaneidade é essencial para formação do pedagogo ter um olhar abrangente sobre as diferenças, pois as salas de aula se comportam como verdadeiros arco-íris.

Para isso, é necessário ter um currículo pelas diferenças, problematizar as diferenças, fazer das diferenças atravessarem por todo o currículo de forma rizomática, não como dogma, mas uma potência em devir que desestabiliza a homogeneização, a representação, a normatividade que a todo o momento quer rebaixar as diferenças a categoria inferior, contudo, as diferenças estão por trás de todas as coisas (DELEUZE, 2006).

Um currículo que age pela diferença, é vida, logo, é *rizomático*, é *caótico*. Contraria a ordem da imposição disciplinar, viaja pela desordem em ordem do conhecimento sem modelo definido, acontecendo pelas as linhas de fugas no cotidiano educacional.

REFERENCIAS

ALVES, Rubens. *Perguntas de crianças*. A Casa de Rubem Alves, Folha de São Paulo, 2002. Gaiolas e asas, 2001. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniaofzo512200109.htm>>. Acesso em 3 de jan. de 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia*. Resolução nº 1 d e 15 de maio de 2006. Brasília: MEC, 2006. Disponível em: http://www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em abr. de 2013

CESTARI, Luiz Artur dos Santos; Duarte, Juciara Rodrigues Rocha Duarte. *Das ideias pedagógicas em favor das diferenças a uma perspectiva filosófica da diferença: orientações baseadas em Deleuze, Tarde e Leibniz*. In XXI EPENN: Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste, Pernambuco, 2013.

CORAZZA, S. *A educação do século XXI: desafios da diferença pura*. In: Revista de Ciências Humanas e Artesv . 15, n. 1, p 9-16, 2009.

ANPED. *O trama da currículo: Pesquisa e vitalismo de criação*. In: Anais, IX Anped Sul – Seminário de Pesquisa da região Sul. Caxias do Sul, 2012.

CORAZZA, S.M. *Pesquisar o currículo como acontecimento: em Vexemplos*. In: Reunião Anual Da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, , Caxambu. Anais... Caxambu: ANPED, 2004.

DOSSIÊ GILLES DELEUZE. *Noologia do currículo: Vagamundo, o problemático, e Assentado, o resolvido*. Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 27 n. 2, p. 143-155, 2002.

DELEUZE, Gilles. *Diferença e repetição*. Trad. Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

DELEUZE, G.; PARNET, C. *Diálogos*. Trad. Eloisa Araújo Ribeiro, São Paulo: Escuta, 1998.

DELEUZE, G.; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs*. V. 1. Trad. Suely Rolnik. São Paulo: Editora 34, 1995.

DAVID, M. Et ali. *Desafios do currículo multicultural na educação superior para indígenas*. Educ. Pesqui. vol.39, n.1, p. 111-125, 2013.

GALLO, S. Conhecimento, transversalidade e currículo. In: *Reunião anual da ANPED, 24. Programa e resumos*. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Caxambu, MG. 2001.

GALLO, Silvio. *Deleuze & a Educação*. 2ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GALLO, S. A orquídea e a vespa: transversalidade e currículo rizomático. In; GONÇALVES, E.; PEREIRA, M.; CARVALHO, M. *Currículo e contemporaneidade: questões emergentes*. Campinas, SP: Alínea, 2004, p. 37-50.

GALLO, Sílvio. Currículo (entre) imagens e saberes. Palestra proferida no V Congresso Internacional de Educação. São Leopoldo. *Pedagogias (entre) lugares e saberes*, 2007.

GUATTARI, Félix. *Caosmose um novo paradigma estético*. Tradução: Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão – São Paulo: Ed. 34, 1992.

KASTRUP, Virgínia; BARROS, Regina Benevides de. *Movimentos-funções do dispositivo na prática da cartografia*. In: *Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade* orgs. PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Líliliana da. - Porto Alegre: Sulina, 2009.p. 76-91.

KHOURI, M. M. *Rizoma e Educação: Contribuições de Deleuze e Guattari*. In: *Anais do XV Encontro Nacional da Associação Brasileira de Psicologia Social*, Maceió, 2009.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO Elizabeth. *O pensamento curricular no Brasil*. In: _____. (Org.). *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo, Cortez, 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *A arte do encontro e da composição: Spinoza+Currículo+Deleuze*. Rev. *Educação e Realidade*, v. 27, n.2. Porto Alegre: FAGED/UFRGS, 2002.

Recebido em: 24/10/2016

Alterações recebidas em: 30/10/2017

Aceito em: 22/11/2017

Publicado em: 31/12/2017