

A SALA DE AULA E A CONSTITUIÇÃO DE UM CURRÍCULO-INVENÇÃO

Sônia Maria Clareto
Luiz Alberto Silvestre do Nascimento

Universidade Federal de Juiz de Fora
Juiz de Fora, Minas Gerais

Resumo

A discussão a que se dedica este artigo passa pela construção de um olhar acerca do currículo como atualização das virtualidades da sala de aula. A sala de aula é proposta como um coletivo de forças. Como exercício de pensar e de escrita, acercar-se-á com o *Zarathustra* de Nietzsche, nas três metamorfoses. O artigo é composto em três movimentos: um primeiro, no qual o espaço sala de aula é tido como continente e o currículo pensado, igualmente, como um continente de conteúdos programáticos, regras metodológicas e didáticas; em um segundo, o espaço sala de aula é concebido como relacional, ou seja, é constituído nas e pelas relações e o currículo proposto como relações de diversos; um terceiro propõe o espaço sala de aula como relação de forças e o currículo enquanto invenção. Não são momentos no “desenvolvimento” da noção de currículo que aqui se deseja apresentar, mas *movimentos* que compõem *uma* visada da sala de aula, que pretende perspectivar o currículo. As discussões propostas neste artigo encontram diálogo, especialmente, com Nietzsche e Deleuze e com autores contemporâneos próximos ao pensamento desses filósofos.

Palavras-chave: Relações de forças, metamorfoses nietzschianas, espaço.

Abstract

The discussion that focuses on this article involves the construction of a look about the curriculum as update the virtualities of the classroom. The classroom is proposed as a collective of forces. As an exercise of thinking and writing, will approach with Nietzsche's Zarathustra, the three metamorphoses. The article consists of three movements: the first, in which the classroom space is considered continent and curriculum designed also as a continent of syllabuses, didactic and methodological rules, a second classroom space is designed as relational, in other words consists in and by relations, a third, radicalizing the world as relational, proposes classroom space as relation of forces. There are not moments in "development" of the concept of curriculum that here we want to present, but movements that make up a view of classroom, which wants to put in perspective and look to the curriculum. The discussions proposed in this article are a dialogue, especially with Nietzsche and Deleuze and contemporary authors coming to the thought of those philosophers.

Keywords: Relation of forces, Nietzsche's metamorphoses, space.

A sala de aula como coletivo de forças

O presente artigo nasce de uma discussão em torno da *sala de aula como coletivo de forças*. O que significa isso? Pensar a sala de aula como um coletivo de forças coloca-a como *portadora de virtualidades*: “toda forma atualizada [...] é um misto de matéria e tempo, guardando uma abertura e encontrando-se sujeito à instabilização” (KASTRUP, 2000, p. 375). É junto a essa compreensão da sala de aula como *guardando uma abertura* que construímos uma visada no currículo como uma atualização das virtualidades que constituem a sala de aula. Que ressonâncias esse modo de pensar a sala de aula dispara para uma discussão curricular?

Como coletivo de forças, a sala de aula nos coloca dois elementos: um de ordem mais cosmológica e antropológica e outro, de ordem mais epistemológica. Ou seja, há aí uma visão de mundo e uma visão antropológica e uma maneira de compreender o conhecimento e o conhecer. Esses dois elementos nos guiam pela problematização aqui proposta.

A escrita que ora apontamos vai colocando em questão o olhar que a área da educação tem lançado sobre a sala de aula. Vai se constituindo em uma problematização acerca do invisível – e do indizível, do intocável, do inaudível, do impensável – em educação: que sala de aula é essa? Como, nessa sala de aula, vai se constituindo o currículo? Essas são algumas das questões que impulsionam o estudo no qual este artigo encontra abrigo.

São destacados três *movimentos*: um primeiro, no qual o espaço sala de aula é tido como continente e o currículo pensado, igualmente, como um continente de conteúdos programáticos, regras metodológicas e didáticas; em um segundo movimento, o espaço sala de aula é concebido como relacional, ou seja, é constituído nas e pelas relações; um terceiro movimento, radicalizando o mundo como relacional, propõe o espaço sala de aula como relação de forças. Não se trata de momentos sequenciais no “desenvolvimento” da noção de currículo que aqui desejamos apresentar, mas de *movimentos* que compõem *uma* visada acerca da sala de aula, que pretende perspectivar o currículo.

Para compor a escrita deste artigo, vamos nos acercar com o *Zaratustra* de Nietzsche, nas três metamorfoses: o camelo, o leão e, por fim, a criança (NIETZSCHE, 1885/2000). As metamorfoses não são transformações que se sucedem linearmente, mas nos aparecem como *modos de existir* que vão sendo encarnados, na escrita, pelos personagens: o camelo (ou o Currículo-continente), o leão (ou o Currículo-relacional) e a criança (ou o Currículo-invenção)¹. Esses modos de existir são contemporâneos e não representações de momentos evolutivos. São *metamorfoses do espírito* ou *movimentos involutivos*². Pensar a sala de aula junto a essas metamorfoses possibilita produzir e seguir linhas criadoras, zonas moventes no sentido de colocar em jogo a multiplicidade de forças as quais se atravessam e constituem um mundo e que constituem, também, a sala de aula e os currículos.

Uma problematização alinhava toda a discussão: *a serviço de que tipo de vida se coloca o conhecimento?* Essa é uma pergunta focal para o estudo acerca de conhecimento, aprendizagem e currículo que aqui se põe a partir da sala de aula como coletivo de forças.

Um currículo-continente

Em um primeiro e quase imediato sentido, sala de aula é compreendida como espaço privilegiado do ensinar-aprender, um espaço considerado para ocorrer e transcorrer situações organizadas do aprendizado e do aprender de conteúdos e habilidades determinados. Quer dizer: a sala de aula como um espaço no qual a aula toma corpo, incorpora conteúdos e procedimentos a ela destinados com o fim de escolarizar, ensinar algo bem determinado e planejado, atingir metas definidas previamente de ensino e aprendizagem. Nesse sentido mais comum, a sala de aula é tomada como espaço físico, como um espaço-continente: um espaço que contém os objetos. Assim, nesse espaço de sala de aula, estão, em *realidade presente*, alunos, professores, conteúdos e procedimentos didático-metodológicos, regras, comportamentos, poder oficial instituído. Enfim, *formas* que se apresentam como tais, em sua con-forma-ção.

A sala de aula é, assim, um espaço para aprender o real, que é compreendido no sentido de um mundo já dado e constituído. Sua existência independe da razão, da imaginação ou da ação humanas. O espaço constitui-se em um depósito dessa realidade. O sujeito, ou indivíduo, incorpora categorialmente esse mundo dado.

A realidade é, e torna-se, assim, composta na e pela dicotomia entre sujeito e objeto, interior e exterior. Queremos dizer: existe um sujeito, dado como interioridade, que constitui sua identidade na oposição com o exterior, o objeto. O conhecimento se dá na relação do sujeito – interioridade pura – com o objeto – pura exterioridade. O conhecimento é do nível do sujeito que, ao se lançar sobre o exterior, o objeto, representa-o. Conhecimento e representação se identificam no objeto. A política cognitiva aqui é a da *reconhecimento*.

O que estamos querendo dizer é que conhecimento, nessa perspectiva, refere-se a um “reconhecimento”. Há sempre, no conhecimento, uma referência necessária e fundamental a algo que já se conhece. É sobre bases sólidas e bem constituídas teoricamente – o “teoricamente” aqui se refere a um arcabouço de teorias, já aceitas – que desfilam suas verdades e somente a partir de tais verdades, já aceitas como tais, são colocadas as bases de qualquer outra verdade. O foco do conhecimento é *a verdade*.

Chamamos Nietzsche para nos ajudar na compreensão do conhecimento como *reconhecimento*:

–Esta explicação eu encontrei na rua; ouvi alguém do povo dizer: “Ele me reconheceu”–: então me perguntei: o que entende mesmo o povo por “conhecimento”? O que quer ele, quando quer “conhecimento”? Não mais do que isto: algo estranho deve ser remetido a algo *conhecido*. E nós, filósofos – já entendemos *mais* do que isso, ao falar de conhecimento? O conhecido, isto é, aquilo a que estamos habituados, de modo que não mais nos admiramos, nosso cotidiano, alguma regra em que estamos inseridos, toda e qualquer coisa em que nos sentimos em casa: – como?! nossa necessidade de conhecimento não é justamente essa necessidade do conhecido, a vontade de, em meio a tudo que é

estranho, inabitual, duvidoso, descobrir algo que não mais nos inquiete?
(NIETZSCHE, 1882-1887/2005, p. 251).

Esse processo de conhecer elimina as diferenças pela aproximação de e por iguais; ignora o diferente, tornando-o igual a algo já conhecido. Assim, “conhecer” é mais certamente um processo de “reconhecer” e a busca pelo conhecimento é, enfim, uma busca pelo conhecido no desconhecido. A cognição é, assim, *reconhecimento*. Ora, esse é um procedimento cotidiano: precisamos *reconhecer*, necessitamos igualar os desiguais. *Erros de sobrevivência*, diria Nietzsche.

Entretanto, quando esses “erros de sobrevivência” dominam toda a constituição do conhecimento, quando só se busca *a verdade* – ou melhor, a *vontade de verdade* – como o movente único do conhecimento, resta-nos somente o *reconhecimento*. A *vontade de verdade* que atua no conhecimento, e funda a ciência, é a crença “de que nada é mais necessário que o verdadeiro. Necessidade não que algo seja verdadeiro, mas que seja tido como verdadeiro. A questão não é propriamente a essência da verdade, mas a crença na verdade” (NIETZSCHE, 1882-1887/2005, p. 75). É uma questão, portanto, moral.

Essa moral acaba por constituir uma “imagem moralizante do pensamento”, nas palavras de Deleuze. Assim, ao se referir ao platonismo, Deleuze afirma que

Tudo culmina com o grande princípio: que, apesar de tudo e antes de tudo, há uma afinidade, um filiação, ou talvez seja melhor dizer *philiação*, do pensamento em relação ao verdadeiro, em suma, uma boa natureza e um bom desejo, fundados em última instância na *forma de analogia no Bem* (DELEUZE, 2006, p. 207).

A cognição – fundamentalmente um processo de invenção de si e do mundo – é reduzida, desse modo, à *reconhecimento*: “O que prevalece é a crença de que o conhecimento é configurado pelos esquemas *reconhecimentos*, pelas regras e pelos saberes anteriores” (KASTRUP, 2005, p. 1281). Trata-se de uma política *reconhecitiva*, “que toma o conhecimento como uma questão de representação” (p. 1281). Então, aprender passa a ser resolver problemas dados no ambiente. Essa perspectiva ambientalista – ou poderíamos dizer, na imanência deste artigo: essa perspectiva do espaço continente – toma o mundo como dado, o conhecimento como igualação dos diversos desiguais, ou seja, como *reconhecimento*, e o aprender como resolução de problemas previamente dados.

Aprender é ascender às verdades da representação do mundo, a qual é constituída por uma certa inteligibilidade. A aprendizagem é, dessa maneira, direcional. Ou seja, o professor *deposita* conteúdos e saberes “verdadeiros”, segundo uma ficção baseada numa suposta *forma perfeita* da ideia de mundo. *Reconhecer* essas formas é aprender a *carregar* essas ideias e conceitos que configuram valores de vida, de mundo. Aquele que ensina, mormente o professor, detém a representação e a cognição do mundo, *carrega-as* em um conhecimento e representação de formas, segundo uma inscrição de valores do mundo. A sala de aula, como continente de valores, configura a consciência desses valores como

verdades acabadas que se incorporam ao continente da sala de aula. O currículo, nessa perspectiva, é constituído por especialistas que organizam conteúdos e abordagens didático-metodológicas para atender a essas noções de conhecimento, de cognição e de aprendizagem. Um currículo-continente.

Ao se conceber a sala de aula como continente, faz-se expulsar as intensidades por tomá-la e preenchê-la como agrupamento de unidades, de coisas objetivamente dadas no espaço a um sujeito cognoscente. Assim, a Educação, na sala de aula continente, é aquela (pre)enchida de infindáveis quantidades de coisas – muitos conteúdos, muitas disciplinas, número grande de alunos, muitos aparatos tecnológicos etc. –, e um currículo extenso e extensível, ao máximo, que garanta, sustente e justifique a quantidade e a extensão continental. Portanto, ao fim, há um continente repleto de ocorrências, mas que não chega a se tornar *acontecimento*. A sala de aula continente (pre)enche cada vez mais seu interior e exterior numa repetição do já dado e posto, do que já se conhece ou dá-se a conhecer, da unidade de seus inúmeros fragmentos e os articula numa infinita repetição do mesmo. Conhecer, assim, não é pensar, mas reconhecer e se apropriar do conteúdo no e do continente.

Como recurso de pensamento e de escrita, tomamos as três metamorfoses trazidas por Nietzsche em seu *Zarathustra*. Pensando junto a elas – às três metamorfoses – a sala de aula e o currículo como continentes, o que caracterizaria tanto o professor e o aluno, quanto a escola e a educação, seria o desejar aquilo que é mais pesado. O exercício de força estaria em assumir mais e mais as cargas im-postas, sobre-postas, pro-postas. Carregar fardos de pesadas cargas é a força desta sala de aula e deste currículo. Sua prova de afirmação; o exercício de sua condição. Esse exercício e essa afirmação se dão segundo modelo previamente dado de valores e segundo ídolos cultivados e (res)guardados pela tradição. Tanto sala de aula como currículo passa, assim, a assumir a forma-camelo alegrando-se com as manifestações trazidas pelas mais duras provas colocadas em suas corcundas. Ou seja, assumem a forma-burro que toma a carga (im)posta em seu lombo e diz IA, IA; ou seja, “sim”, “sim”. Um “sim” que, mais profundamente, é um (in)continente puro amor à verdade. Um “sim” vivido na paisagem mais árida, escassa, isolada e solitária: a paisagem de seu próprio deserto continental.

Sala de aula e currículo continentes cujos valores centrais são a (boa) forma e o padrão ou modelo. O que venha a extrapolar os valores continentes da sala de aula ou do continental do currículo é tratado como erro do (re)conhecer e do (re)conhecimento das formas e dos modelos. O *espírito* que habita a sala de aula continente é o *espírito* que respeita e quer a verdade, o certo e o errado. Mas,

Há muitas coisas difíceis para o espírito sadio, sólido, respeitável. A força desse espírito está clamando por coisas pesadas, e das mais pesadas. [...] O espírito sadio sobrecarrega-se de todas as coisas pesadíssimas; e, à semelhança do camelo que corre carregado pelo deserto, assim ele corre para seu deserto (NIETZSCHE, 1885/2000, p. 19-20).

O espaço sala de aula continente e o seu currículo, tomando a verdade como valor, busca transmiti-la e incorporá-la. O currículo-continente decalca a produção dessas verdades. A sala de aula é, e torna-se, o depósito das verdades, e o currículo, o mapa decalcado da organização dessas verdades. O objetivo é transformar alguma coisa em alguém ou alguém em alguma coisa. Há aqui uma identificação entre o sujeito que aprende e o currículo que é ensinado. Ou melhor, um “processo de fusão” (VEIGA-NETO, 2009, p. 19). Currículo-continente compõe-se pela disciplina, pelo poder, pelo valor.

Um currículo-relacional

Ora, mas na sala de aula muitas coisas escapam àquilo que é programado e canonicamente proposto nos currículos. Há o aluno que insiste em não aprender, há o conteúdo que insiste em não se conformar às condições das nossas aulas, há o professor que insiste em não abordar tais e tais assuntos de tais ou quais maneiras... O que acontece, então, na sala de aula, que corrompe essa relação de pertença que, às vezes, conseguimos constituir com a escola e com o espaço da sala de aula? Como compreender a sala de aula para além, ou aquém, de um espaço meramente físico continente?

No espaço da sala de aula, uma outra relação vai se produzindo e se estabelecendo – não só a de pertença –, a de constituição: constituímos a sala de aula e somos por ela constituídos. Esse espaço relacional toma o mundo como relações: entre sujeitos e objetos, entre objetos, entre sujeitos... O mundo não é só o que é “dado” ou constituído, mas, fundamentalmente, aquilo que construímos e constituímos, através e a partir das relações.

A realidade é, pois, constituída pelas relações entre os sujeitos e os objetos, pelas e nas relações sociais, políticas, econômicas etc. O espaço constitui-se nas e pelas relações que compõem a realidade. O espaço relacional preserva, grosso modo, a topologia dentro fora do espaço continente. Preserva essa topologia dicotômica e dicotomizante que se pauta, e é pautada, por uma compreensão dicotômica do mundo, da realidade, de nós mesmos. Preserva o *jogo dos valores*, trocando somente o lugar do valor, mas mantendo a dinâmica constituidora dos valores. Preserva o *valor dos valores*, sem colocar em questão o lugar do valor dicotômico dentro fora. Preserva, ainda, a relação de conhecimento: relação entre um sujeito, interioridade, e um objeto, exterioridade. Assim, com a mesma topologia, o espaço relacional vai se dando em movimentos de constituição, de ampliação, de identificação e de diferenciação.

As relações se configuram de modo intencional, ou seja, há um sujeito que se constitui autonomamente e, supostamente ciente de si, relaciona-se com um objeto, também constituído. A relação que se dá é do nível da representação do objeto pelo sujeito. As noções topológicas do dentro e do fora se mantêm. O sujeito, constituído a partir daquilo que lhe é interior, entra em relação com aquilo que lhe é exterior: os objetos. Assim se dá o conhecimento, como produto de uma dada relação de um sujeito com um objeto que lhe é exterior. A separação dicotômica sujeito objeto advém da mesma matriz dicotômica que impõe a separação dentro fora. Uma matriz platônica.

O dualismo platônico – que, enfim, se reconfigura com Descartes – não somente coloca em esferas distintas – corpo e alma, mundo das coisas e mundo das ideias, mundo sensível e mundo inteligível, natureza e homem, ação e pensamento, exterior e interior, objeto e sujeito, o manual e o intelectual – como sacramenta uma hierarquização entre esses mundos, configurando o primeiro elemento do par como inferior ao segundo (CLARETO; OLIVEIRA, 2010, p. 70).

Em uma concepção de espaço relacional, sujeito e objeto precedem às relações. Mais ainda, aparecem como pontos de partida para a constituição das relações. Essa noção de espaço nos leva a pensá-lo enquanto um *campo de forças*: todas as relações estão imbricadas de tal forma que o resultado final é uma tendência ao equilíbrio do campo e, portanto, a uma estabilização das formas que nele se constituem, pois

O campo de forças é regido por princípios universais. Cada teoria elege regras invariáveis de funcionamento desse campo como garantia de um tólos fixo, de uma direção inalterável de todo fenômeno que, por sua vez, confere homogeneidade à natureza das relações aí instaladas. A composição de forças pode variar a cada momento, porém é sempre previsível a direção seguida, imprimindo ao movimento geral uma única direção (ESCÓSSIA; TEDESCO, 2009, p. 97).

O movimento acompanha, pois, a construção do currículo no espaço da sala de aula. Porém, trata-se de um *movimento evolutivo*, que se desenrola em uma única direção. A educação escolar é, nesse caso, objetivista – caminha rumo aos objetivos pré-determinados. O currículo cumpre o papel de determinar tais objetivos e traçar as metas: conteúdos a serem ensinados e aprendidos, ou habilidades e competências a serem desenvolvidas.

O conhecimento, assim, institui-se no espaço relacional como uma certa mediação. Ou seja, sujeito e objeto são resgatados pela relação que é, enfim, aquilo que define o conhecimento. Nesse sentido, o currículo faz a mediação entre o sujeito e o objeto, no espaço sala de aula relacional. Um currículo-relacional.

A verdade é, de certo modo, posta em questão e o conhecimento ganha vários contornos. A problematização surge pela *crítica* que, por sua vez, surge como um modo de lidar com os elementos plurais da cultura e do fazer, muitas vezes assumidos e nomeados pelas discussões sobre currículo na categoria de *diversidade*. Uma sala de aula e um currículo relacional colocam em discussão os valores das culturas e dos conhecimentos.

Pensando com Nietzsche, se o currículo-continente está para o “tu deves” do camelo em relação aos valores, o currículo-relacional está para o “eu quero” do leão. Ou seja, em um *deserto* continente, o camelo submete-se ao peso e à dificuldade de suportar a “força dos valores com alegria”, suportando-a por um dever moral. Esses mesmos valores (con)figuram um monstro – um dragão. Nas escamas do dragão, figuram todos os valores e muitos outros que passam a pesar mais e mais, e a brilhar – fruto da forja desses valores. Essa reluzência excessiva talvez configure um dragão escamado pelos valores diversos que

o currículo-relacional coloca em suas teorias. O leão aqui se expressa na *vontade* de enfrentar o grande dragão do “Tu-deves” escamado de valores de verdade, enfrentamento leonino com o “eu quero”, ou seja, operar uma afirmação da vontade ante todo valor previamente criado. Agora, ao “sim” dado aos valores, contra(põe)-se um vigoroso “não”, afirmação negativa, porém, cheia de força capaz de libertar o espírito solene e respeitoso de camelo. Se, antes, o camelo dirigiu-se à sua paisagem – o deserto –, agora, como leão, quer conquistar e tornar sua paisagem própria, quer ser senhor de seu próprio deserto.

Pensando a sala de aula e o currículo relacionais com essa segunda metamorfose, pode-se, talvez, dizer que a grande dificuldade está em ser esse aspecto relacional uma espécie de pulverização do continente em inúmeros desertos menores, cada qual com seu leão urrando, querendo assenhorar-se de seu deserto particular. Dito mais concretamente, o que era uma só unidade e ideia estática de escola, aluno, professor, disciplina, currículo etc., agora toma forma de relações entre pequenas identidades resguardadas pelos conceitos e valores como os de classe social, gênero, etnia, relações sociais de produção, ou seja, pequenos desertos habitados cada qual com seu leão *querendo* tomar posse de seu deserto pessoal, almejando afirmar-se diante de um “Tu-deves” universal com um “eu quero” ser senhor de meu deserto”, de um continente que é exclusivo meu.

Assim, a sala de aula tomada como relacional pode vir a ser o espaço de disputas por valores *queridos* por cada leão em seu próprio deserto. Isso pode vir a operar, talvez, disputas fundadas em *quereres* de grupos heterogêneos e campos de saberes e seus valores no cotidiano da escola. A afirmação negativa a partir de um “sagrado não”, ou seja, a afirmação negativa do *querer* dizer “não” ao dever e ao peso pode fazer com que só se opere, em sala de aula e no currículo, com os diversos desertos que se transformam e se difundem no contemporâneo da sala de aula. Ou seja, a escola, a sala de aula e, concomitantemente, o currículo passam a lidar com a heterogeneidade, a diversidade – como soma de diversos – tão-somente de modo relacional, tentando trabalhar e articular os diferentes desertos em seus saberes e *quereres* em suas possibilidades de expressão e desenvolvimento plenos e participativos a partir de seus *quereres* articulados de modo relacional.

A questão que se coloca talvez seja a de como trabalhar articulando não desertos que se configuram por *quererem* valores, mas diferentes planos de forças que configurem conceitos-força, conceitos produzidos pelas forças em jogo e que, no jogo, produzem o conceito. Como produzir uma afirmação a partir de um “sim” no movimento de diferenças – e não, simplesmente, do diferente na forma?

Um currículo-relacional *quer*, como o leão, dizer um “sagrado não” a um dever, quase um prelúdio a um “sagrado sim” da criação de novos valores.

Qual é o grande dragão a que o espírito não quer chamar de Deus, nem de Senhor?

“Você deve”, assim se chama o grande dragão; porém o espírito do leão diz: “Eu quero”.

O “tu deves” está barra-lhe caminho, como animal escamoso de fulgor áureo; e

em cada uma das suas escamas brilha em douradas letras: “Tu deves”!
Valores milenários cintilam nessas escamas, e o mais poderoso dos dragões
assim fala:
“Em mim cintila o valor de todas as coisas”.
“Todos os valores já foram criados, e eu sou todos eles. Para o futuro não deverá
existir o ‘eu quero’! Assim disse o dragão (NIETZSCHE, 1885/2000, p. 20).

Entretanto, sair do “tu deves” do camelo para o “eu quero” do leão ainda não possibilita deixar os valores de verdade, de indivíduo etc. Se o currículo-contidente encarna e lista os valores que *devem* ser afirmados e *carregados*, o currículo-relacional procura dar voz à pluralidade de *quereres* diversos.

Um currículo-invenção

Parafrazeando Zaratustra³: *que poderá o currículo-invenção fazer que já não haja conseguido fazer o currículo-relacional? Para que será indispensável que o altivo currículo-relacional se transforme em currículo-invenção? Em outros termos, qual o sentido de falarmos em mais uma metamorfose? Para que pensar um currículo-invenção? Esse sentido nos aparece na possibilidade de uma involução ou dissolução de formas criadas: dissolver as formas instituídas junto a uma inventividade, a uma problematização do mundo, do conhecimento e da educação. Involução, como proposto por Deleuze e Guattari.*

Preferimos então chamar de “involução” essa forma de evolução que se faz entre heterogêneos, sobretudo com a condição de que não se confunda a involução com uma regressão. O devir é involutivo, a involução é criadora. Regredir é ir em direção ao menos diferenciado. Mas involuir é formar um bloco que corre seguindo sua própria linha, “entre” os termos postos em jogo, e sob as relações assinaláveis (DELEUZE; GUATTARI, 2008, p.19).

Uma tal dissolução ou involução torna-se, assim, uma potência de operar deslocamentos, produzir devires com o que há de diferencial no objeto. O currículo-invenção, então, como uma *santa afirmação*.

Uma radicalização da compreensão de mundo que aponta para um mundo constituído nas e pelas relações coloca-nos na compreensão de um mundo mais *radicalmente*⁴ relacional: um mundo como relações de forças. Um mundo de forças que, em belicosa relação, vão produzindo, como efeito dessas relações, o próprio mundo: os sujeitos, os objetos, as relações mesmas em fugas, processualidades, contágios, devires. Assim anuncia Nietzsche:

E sabeis sequer o que é para mim “o mundo”? Devo mostrá-lo a vós em meu espelho? Este mundo: uma monstruosidade de forças, sem início, sem fim, uma

firme, brônzea grandeza de forças, que não se torna maior, nem menor, que não se consome, mas apenas se transmuda, inalteravelmente grande em seu todo, uma economia sem despesas e perdas, mas também sem acréscimos, ou rendimentos, cercada de “nada” como seu limite, nada de evanescente, de desperdiçado, nada de infinitamente extenso, mas como força determinada posta em um determinado espaço, e não em um espaço que em alguma parte estivesse “vazio”, mas antes, como forças e ondas de forças ao mesmo tempo um e múltiplo, aqui acumulando-se e ao mesmo tempo ali minguando, um mar de forças tempestuando e acumulando em si própria, eternamente mudando, eternamente recorrentes [...] esse meu mundo *dionisiaco* do eternamente-criar-a-si-próprio, do eternamente-destruir-a-si-próprio, esse mundo secreto da dupla volúpia, esse meu “para além do bem e do mal”, sem alvo, se na felicidade do círculo não está um alvo, sem vontade, se um anel não tem boa vontade consigo mesmo –, quereis um *nome* para esse mundo? Uma solução para todos os seus enigmas? Uma *luz* para nós, vós, os mais escondidos, os mais fortes, os mais intrépidos, os mais da meia-noite? – *Esse mundo é a vontade de potência – e nada além disso!* E também vós próprios sois essa vontade de potência – e nada além disso! (NIETZSCHE, 1884-1888/1999, p. 449-50).

Esse mundo dionisiaco – concepção de mundo nietzschiana, retomada da visão pré-socrática do cosmos – suporta um mundo que não tem princípio nem fim. O mundo não foi criado: ele é eterna criação. O mundo não tem fim: ele é eterno. Para os pré-socráticos – com especial atenção para Heráclito, a quem Nietzsche se refere explicitamente em vários momentos de sua obra –, não existe o nada. Existe a *phýsis*⁵ que “abarca a totalidade das coisas, sendo também o fundo imortal de tudo que é criado e perece. Por ser a *phýsis* perene, o mundo é eterno [...]” (LUCCHESI, 1996, p. 67).

Forças e vontade de potência. Vida e vontade de potência se implicam: vontade de potência é vida e vida é vontade de potência. A implicação *vontade de potência* e *vida* produz sentido pela abertura e a possibilidade de se operar a transvalorização de todos os valores. *Vontade* no sentido de um aquém e de um além de qualquer pessoal. Forças livres, anônimas, pululantes, em luta, apenas linhas de composição produzindo movimentos de expansão, apropriações recíprocas, transmutações, destruição e criação continuada e infinita de formas, dobras, desdobras fugazes e moventes... *Potência* (muitas vezes também traduzida e compreendida como *Poder*) implica e aponta o que constitui a *Vontade*, a saber, o que não para de pulsar, desdobrar-se, buscar expansão, vida... Assim, quando se perspectiva o real imanentemente segundo essa cosmologia, a *Potência* é criadora: criadora de mundos, criadora de subjetividades, criadora de aulas, criadora de currículos, criadora de vida... Uma cosmologia criadora de valores, de *um* mundo, de *uma* vida.

Machado, falando dessa “cosmologia” nietzschiana, afirma que:

Uma das grandes inflexões da trajetória de Nietzsche será o abandono do conceito de mundo como “coisa em si”, que permanece totalmente incognoscível, que nunca é capturado pela linguagem e que a nenhum conhecimento corresponde. A *radicalização* de seu pensamento se fará no

sentido de uma rejeição tanto da “coisa em si” quanto do “fenômeno”. O mundo não é orgânico, nem mecânico; o mundo não tem leis, não tem finalidade (MACHADO, 1999, p. 102, grifo nosso).

Um mundo em que as formas são já, elas mesmas, efeito das relações das forças: a *relação* precede as formas, uma vez que são por ela constituídas. A topologia do interior exterior não mais faz sentido, uma vez que o interior é uma dobra do exterior, o dentro, uma dobra do fora. Nessa topologia não há um sujeito que é pura interioridade, nem um objeto que pura é exterioridade: sujeito e objeto são efeitos das relações de forças, efeitos sem causa. Dobra.

A dissolução da matriz dicotômica, na qual impera o dualismo mente corpo, dentro fora, sujeito objeto, encontra, na noção de dobra, de Deleuze, um abrigo. A dobra se caracteriza, especialmente, como uma relação entre o de fora e o de dentro.

Essa relação é de constituição: o de-dentro é constituído pelo de-fora, por uma operação do fora, mas de tal modo que nem se opõe, nem mesmo é fisicamente exterior ao de-fora: lhe é coextensivo [...]. A razão desta relação intrínseca é que esta operação constituinte é uma dobra, uma prega, uma reduplicação; é a dobra do fora que constitui o de-dentro (MACHADO, 2009, p. 177).

O conhecimento, então, não se constitui em uma certa relação – ou, mais propriamente, uma relação certa – do sujeito (interioridade) com o objeto (exterioridade), mas uma dobra, uma duplicação do de-fora no de-dentro. Ou seja, o conhecimento, assim, não se estabelece em uma relação de um sujeito – que, com sua *boa vontade*, busca pela verdade, pelo verdadeiro – com um objeto, dado independente, que contém a verdade. O conhecimento não busca pela verdade “naturalmente”. Nesse sentido, conhecer aqui não é *ex-plicar* – ou seja, desdobrar o já conhecido – mas interpretar. Porém, a interpretação não tem um sentido único. Interpretar diz respeito às forças que se apoderam do pensamento:

[...] a verdade de um pensamento deve ser interpretada e avaliada segundo as forças ou o poder que o determinam a pensar [...]. Quando nos falamos da verdade [...] devemos perguntar que forças escondem-se no pensamento daquela verdade, portanto, qual é o seu sentido e o seu valor (DELEUZE, 1976, p. 85).

A verdade é colocada em questão em termos do valor e do sentido: “o sentido e o valor como noções rigorosas: o sentido do que se diz, a avaliação daquele que fala. Tem-se sempre a verdade que se merece de acordo com o sentido do que se diz, e de acordo com os valores que se faz falar” (DELEUZE, 2008, p. 175).

Ora, pensar não é um ato natural da boa vontade do pensador e da boa natureza do pensamento: só pensamos quando somos forçados, violentados por algo que nos tira a possibilidade de um “pensamento natural”. Assim, sem mais conseguirmos reconhecer, lançamo-nos a problematizar, ao encontro das intensidades. Isso não se dá de maneira “natural”, mas, antes, por um ato de violência, de arrebatamento, de paixão, de

atravessamento. Uma *experiência*⁶ do conhecimento. Uma *experiência* do aprender.

Aprender, portanto, não se restringe a adquirir conhecimento. Aprender não é somente resolver problemas, mas, sim, problematizar, produzir, inventar problemas. Aprendizagem como cultivo: “a invenção não é um acontecimento espontâneo ou instantâneo, ela precisa ser cultivada: a invenção implica uma duração, um trabalho com restos, uma preparação que ocorre no avesso do plano das formas” (KASTRUP, 1999, p. 23). Assim, operando no *avesso do plano das formas*, a aprendizagem por cultivo é uma atualização de virtualidades e ganha, pois, sentido de diferenciação processual de dobras e desdobras, “uma vez que dobrar não se opõe a desdobrar, [mas] trata-se de tender-distender, contrair-dilatar, comprimir-explodir (não condensar-refazer, que implicaria o vazio)” (DELEUZE, 2007, p. 20), produzindo devires ininterruptos. A cognição inventiva

[...] não coloca em relação sujeitos e objetos, formas cognitivas e objetos conhecidos, mas é a cognição operando fora das regras, fora das formas. [...] não se define por um regime específico, não é apenas um outro regime, mas uma outra dimensão, um outro plano de funcionamento, onde as categorias da representação – sujeito, objeto, leis, formas, estruturas – revelam-se inoperantes (KASTRUP, 2000, p. 377).

A política cognitiva da inventividade coloca-nos a questão da abertura às experiências não recongnitivas. A inventividade exige a suspensão da recongnição e do reconhecimento. Ela pode ocorrer nos momentos em que acontece essa suspensão: exige cultivo e preparo. Como, então, cultivar a sala de aula para que a inventividade possa tomar lugar? Como o currículo ganha inventividade na vida da sala de aula?

Dois pontos merecem destaque: a *invenção do currículo* na sala de aula e o *currículo-invenção* na sala de aula. Na *invenção do currículo*, trata-se de um processo de construção de um movimento, que é de toda a sala de aula, na produção de um currículo que esteja em consonância com os planos de forças daquela sala de aula. Já o *currículo-invenção* implica uma atualização das potencialidades do e naquele coletivo de forças. O que estamos querendo dizer é que a *invenção do currículo* ou mesmo um currículo inventado pode não implicar uma inventividade – ou seja, uma abertura para o intensivo, para o plano das forças. Por outro lado, queremos colocar o *currículo-invenção* como um processo inventivo de produção de abertura, de processo de atualização de potencialidades da sala de aula como coletivo de forças.

Sala de aula e currículos inventivos: devir-criança. Deixar todos os *valores e querereres* em função de uma condição inocente, inventiva, leve, contagiante, livre, da criança. Dizer sim incondicionalmente a tudo, fazer retornar afirmativamente o mundo, a vida... “A criança é a inocência, e o esquecimento, um novo começar, um brinquedo, uma roda que gira sobre si, um movimento, uma santa afirmação” (NIETZSCHE, 1885/2000, p. 21).

E agora a criança, ou melhor, o espírito metamorfoseado em criança, pode afirmar-sim, dizer um sagrado dizer-sim. Não é, pois, retornar à infância, tornar-se um ser-ente-criança, mas a transmutação do espírito numa condição que opera um saber(-se) de uma certa

maneira, e não de uma maneira certa. A potência dessa condição de se pôr inocente abre-se, tranquila e serenamente, ao contágio belicoso das forças que são movimentos e movimentos que são forças, associa-se à condição de um sempre novo começo, a um eterno e inocente jogo das forças que pertencem, designam, movimentam e possibilitam a invenção e, concomitantemente, um modo mais sadio de vida e de viver, produzir e colocar o conhecimento a serviço de uma vida afirmativa. Enfim, abrir o *continente* ao fora, fazer do *relacional* a relação própria, caso a caso com o que se toma o mundo como plano de forças, operando um pensamento inventivo, porque só é inventivo por ser um pensamento de forças que afirmam a vida.

A criança de Zarathustra não é a criança empírica, mas a *criança* das e nas formas, ou seja: a criação, a inventividade, o *movimento involutivo* que, ao dissolver as formas criadas, abre espaço para a criação de formas outras. O currículo-criança ou currículo-invenção não é aquele que despreza as formas – os conteúdos, os procedimentos didático-metodológicos –, mas produz um movimento constante de involução, de dissolução das formas criadas em prol de formas inventivas: mais abertas, mais porosas, que propiciam a atualização das potencialidades do coletivo de forças sala de aula e da sala de aula como um coletivo de forças.

Currículo e ética

Neste momento queremos retomar uma questão que alinhavou este texto e foi apontada logo no seu início: *a serviço de que tipo de vida se coloca o conhecimento?* Essa pergunta encontra abrigo na compreensão do mundo como relação de forças. Para Nietzsche, as forças que compõem o mundo são de dois tipos: as ativas e as reativas. As *forças ativas* são forças de ação, de criação, de transformação. As *forças reativas* são forças de manutenção e de contenção. Das forças em relação resultam dois tipos de vontade de potência: a afirmativa e a negativa. A vontade de potência afirmativa afirma a vida, a variação, a diferenciação. A vontade de potência negativa nega a vida, tenta impedir a variação e eliminar a diferenciação.

Bem, a pergunta que colocamos, junto a Roberto Machado (1999, p. 56), é: “se existe um tipo de vida ativo e um tipo de vida reativo, a serviço de que tipo de vida está o conhecimento?”. Essa questão nos move a pensar e a construir uma ética do currículo na imanência da sala de aula, sobretudo quando interrogamos: que tipo de vida estamos ajudando a construir? Uma vida reativa, que se fecha nas formas constituídas – conteúdos, metodologias, regras de conduta e comportamento etc. –, ou uma vida ativa, que busca a variação, que opera os *movimentos involutivos* das formas constituídas, enfim, a potência afirmativa da vida?

O currículo-continente, com seu: *sim, eu devo obedecer!*, incorporando e obedecendo os valores do certo, do verdadeiro, do bom, do útil... O currículo-relacional, com seu sagrado não, que é quase um sagrado sim. O currículo-invenção como inventividade tanto de currículo-continente quanto do currículo-relacional: a afirmação da afirmação. Não se

trata de trocar um valor por outro – a obediência e o exercício do peso – pela negação e a crítica, ou cada um desses pela invenção. Trata-se de criar novos valores: uma invenção inventiva, que coloca toda invenção em movimento inventivo.

Essa invenção e essa inventividade estão na *fronteira* da construção de uma ética que pode ser cara à educação. Afincar-se à verdade e à vontade de verdade despontencializa a *vontade de invenção*... A afirmação da invenção, por outro lado, pode trazer ao currículo – em suas diferentes dimensões – uma potência da inventividade: abertura ao acontecimento aula, atualização das potencialidades daquele coletivo de forças.

Sem esse movimento inventivo, o que ocorre é simplesmente a troca do lugar do valor, mas não coloca em questão o *valor do valor*. Trocamos uma verdade por outra, mais verdadeira, talvez. Trocamos um valor por outro. Há a manutenção do valor do valor e do valor da verdade. Ocorre, então, uma *relativização dos valores*, não sua *transvalorização* ou a transvalorização de todos os valores.

O projeto nietzschiano da *transvalorização de todos os valores* tem como característica principal: “opor aos valores superiores, e mesmo à negação desses valores, a vida como condição do valor, propondo a criação de novos valores, que sejam os valores da vida, ou melhor, propondo a criação de novas possibilidades de vida” (MACHADO, 1999, p. 87). Ora, Nietzsche declara a vida como vontade de potência, como afirmação, como a criança e o seu sagrado sim.

A filosofia dionisíaca de Nietzsche – intitulada por ele como “Meu novo caminho para o ‘sim’” – traz uma perspectiva de afirmação da vida em todas as suas dimensões: seus sabores e dissabores, suas dificuldades, sua tragicidade. Dionísio, o deus da harmonia dos *contrários em tensão*, rege o fluir e o destruir de todas as coisas. Mundo-dionisíaco: mundo-invenção! Invenção de modos outros de existir, invenção de novos valores, invenção de formas outras de vida, invenção de conhecimentos outros, invenção de modos outros de conhecer.

Notas

¹ Estamos nos referindo aqui a “Os discursos de Zaratustra” em “Das três transformações” (NIETZSCHE, 1885/2000, p. 19-21): “Apresento-lhes três transformações do espírito: como o espírito se transforma em camelo, o camelo em leão, e o leão, finalmente, em criança” (p. 19).

² *Involução* não é regressão, nem o contrário de evolução, mas “um movimento de dissolução das formas criadas” (KASTRUP, 2000, p. 375).

³ “Digam-me, porém, irmãos: que poderá a criança fazer que já não haja conseguido fazer o leão? Para que será indispensável que o altivo leão se transforme em criança?” (NIETZSCHE, 1885/2000, p. 20).

⁴ *Radicalizar*, no sentido de ir à raiz, perguntando: quais forças se apoderam dessas relações? Quais forças se apoderam dessa compreensão do mundo como relações?

⁵ “A *phýsis* é o fundo inesgotável de onde vem o *kósmos* e é o fundo perene para onde regressam todas as coisas, a realidade primeira e última de todas as coisas” (CHAUÍ, 2002, p. 357).

⁶ “É experiência aquilo que ‘nos passa’, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma.” (LARROSA, 2002, p. 25-6).

Referências

- CHAUI, Marilena. *Introdução à História da Filosofia: dos pré-socráticos a Aristóteles*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- CLARETO, Sônia Maria; OLIVEIRA, Marta Elaine. *Experiência e dobra teoria-prática: A questão da formação de professores*. In CLARETO, Sônia Maria; FERRARI, Anderson (orgs). Foucault, Deleuze & Educação. Juiz de Fora: EDUFJF, 2010, p. 65-89.
- DELEUZE, Gilles. Sobre Nietzsche e a imagem do pensamento. In _____. *A Ilha Deserta: e outros textos*. Trad. Tomaz Tadeu e Sandra Corazza. Edição preparada por David Lapoujade. São Paulo: Iluminuras, 2008, p. 175- 183.
- DELEUZE, Gilles. *A dobra: Leibniz e o barroco*. Trad. de Luiz Orlandi. Campinas: Editora Papirus, 2007.
- DELEUZE, Gilles. *Diferença e repetição*. Trad. de Roberto Machado. São Paulo: Editora Graal, 2006.
- DELEUZE, Gilles. *Nietzsche e a filosofia*. Trad. de Edmundo Fernandes Dias e Ruth Joffily Dias. Rio de Janeiro: Rio, 1976.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs. Capitalismo e Esquizofrenia*. Vol. 4. Trad. Suely Rolnik. São paulo: Editora 34. (Coleção Trans).
- ESCÓSSIA, Lílian da.; TEDESCO, Sílvia. O coletivo de forças como plano de experiência cartográfica. In: PASSOS, KASTRUP, & ESCÓSSIA, *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina. 2009, p. 92-108.
- KASTRUP, Virgínia. Políticas cognitivas na formação do professor e o problema do devir-mestre. In *Revista Educação e Sociedade*, vol. 26, n. 93. Campinas: Cadernos CEDES, 2005, p. 1273-1288.
- KASTRUP, Virgínia. O devir-criança e a cognição contemporânea. In *Psicologia: reflexão e crítica*. Porto Alegre, v. 13, n. 3, 2000, p. 373-382.
- KASTRUP, Virgínia. *A invenção de si e do mundo*. Campinas: Papirus, 1999.
- LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. In *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, 2002, p. 20-28.
- LUCCHESI, Bárbara. Filosofia dionisíaca: vir-a-ser em Nietzsche e Heráclito. In *Cadernos Nietzsche*, 1, 1996, p. 53-68. (Disponível em: http://www.fflch.usp.br/df/gen/pdf/cn_01_03.pdf, acessado em 10/10/2011).
- MACHADO, Roberto. *Deleuze, a arte e a Filosofia*. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2009.
- MACHADO, Roberto. *Nietzsche e a verdade*. Rio de Janeiro: Editora Graal, 1999.
- NIETZSCHE, Frederich Wilhelm. *A Gaia Ciência*. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 1882-1887/2005.
- NIETZSCHE, Frederich Wilhelm. *Assim falava Zarathustra*. Trad. de Eduardo Nunes Fonseca. Curitiba: Novo Século Editora e Hemus. 1885/2000.
- NIETZSCHE, Frederich W. O Eterno Retorno: a vontade de potência. In *Os Pensadores - Nietzsche: obras incompletas*. Trad. Rubens Rodrigues Torres Filho. São Paulo: Editora Abril Cultural, 1884-1888/1999, p. 443-450.
- VEIGA-NETO, Alfredo. O currículo e seus três adversários: os funcionários da verdade, os técnicos do desejo, o fascismo do livro para uma vida não-fascista. In RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (orgs). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009, p. 13-25.

Correspondência

Sônia Maria Clareto – Doutora em Educação Matemática. Professora-orientadora junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFJF (PPGE/UFJF), atuando nos níveis de mestrado e doutorado.

E-mail: sclareto@yahoo.com.br

Luiz Alberto Silvestre do Nascimento – Graduado em Filosofia e Psicologia. Doutorando junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (PPGE/UFJF). Bolsista da FAPEMIG.

E-mail: lasn@acessa.com

Texto publicado em *Currículo sem Fronteiras* com autorização dos autores.
