

**Rompendo com currículos identidades: por uma produção curricular sem imagens**

*Breaking with curricula identities: for a curriculum production without images*

Hugo Cesar Bueno Nunes  
**Faculdade SESI de Educação - FASESP**  
Marcos Garcia Neira  
**Universidade de São Paulo – USP**  
São Paulo - SP - Brasil

**Resumo**

Ao compreendermos a cultura ancorada nos Estudos Culturais e como sendo constituída por espaços de enunciação, tendo a diferença como ponto central, na constituição das sociedades, pensamos que um currículo escolar pautado na diferença é indispensável se quisermos rachar os estratos, rever as hegemonias que o mundo moderno e o capitalismo nos colocam, pensar em novas e criativas formas de viver neste mundo, em prol de maior justiça e solidariedade. A partir destes posicionamentos, compreendemos que o currículo não deve ser concebido de maneira binária, ou 'isto' ou 'aquilo', nem tampouco como um receituário, um currículo imagem, mas sim, o currículo passa a ser enunciado como um espaço-tempo onde as diferentes culturas e os diferentes conhecimentos são colocados em constante confronto com a diferença. A escola passa a ser um local onde as diferenças são traduzidas, uma tradução que modifica as particularidades de cada cultura, obrigando-as a negociar diante das experiências homogeneizantes.

Palavras-Chave: Diferença, Currículo, Educação, Escola.

**Abstract**

When we understand the culture anchored in Cultural Studies and as being constituted by spaces of enunciation, having difference as a central point in the constitution of societies, we think that a school curriculum based on difference is indispensable if we want to split the strata, review the hegemonies that the world modernism and capitalism put us, thinking about new and creative ways of living in this world, in favor of greater justice and solidarity. From these positions, we understand that the curriculum should not be conceived in a binary way, or 'this' or 'that', nor as a recipe, an image curriculum, but rather, the curriculum starts to be enunciated as a space-time where different cultures and different knowledge are constantly confronted with difference. The school becomes a place where differences are translated, a translation that changes the particularities of each culture, forcing them to negotiate in the face of homogenizing experiences.

Key-words: Difference, Curriculum, Education, School.

A diversidade cultural é uma realidade que se apresenta à escola de maneira muito explícita. Ao mesmo tempo em que se discursa por uma política curricular atenta a esta diversidade, vemos diferentes ações e práticas pedagógicas caminhando no sentido inverso, ou seja, da homogeneidade. A existência de pessoas com variadas heranças culturais no mesmo espaço escolar parece não ser considerada em muitas propostas, processo potencializado, por exemplo, quando temos o incentivo declarado de escolas militarizadas, onde o apagamento da diferença se torna explícito nas práticas cotidianas.

Resistindo a todo um pensamento homogêneo no ambiente escolar, temos no multiculturalismo intercultural proposto por Candau (2008) uma ferramenta de mistura entre os diferentes grupos que o compõe. A perspectiva intercultural defendida pela autora busca promover a inter-relação entre os diferentes grupos culturais presentes na sociedade. Concebe as culturas em contínuo processo de elaboração, construção e reconstrução. Entende que cada cultura tem suas raízes, mas estas são históricas e dinâmicas, não fixando as pessoas em determinados padrões culturais. Valoriza os processos de hibridização cultural, entendendo que as identidades são abertas, ou seja, não existem identidades “puras”. Além disso, a perspectiva intercultural é sensível aos mecanismos de poder que permeiam as relações culturais. Estas não são relações românticas, mas sim, construídas historicamente e, portanto, atravessadas por relações de poder marcadas por preconceito e discriminação de determinados grupos perante outros.

A perspectiva intercultural que defendo quer promover uma educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente incluídas (CANDAU, 2008, p. 23).

Apesar de entendermos que a ideia de multiculturalismo intercultural contribui para a validação e a visibilidade de grupos e culturas antes invisíveis no currículo escolar e, mesmo concordando com Corsi (2007), que entende intermulticultural como diferentes culturas que coexistem socialmente mantendo suas especificidades, mas também se transformam ao se inter-relacionarem, compreendemos que, ainda assim, a defesa de uma perspectiva multicultural é por “favorecer a construção de um projeto comum” (CANDAU, 2008, p. 23) na sociedade e, em diminuto, na escola.

Paradoxalmente, uma política curricular mais plural não significa uma política da diferença mais atuante, pois diversidade não é sinônimo de diferença: o diverso é somente

mais uma manifestação do mesmo. A fixação da estrutura por um ato de poder produz binarismos, nos quais cada termo ganha sentido pela sua diferença em relação ao seu oposto. Como exemplo, a identidade negra é produto da mesma fixação em que se constitui a identidade branca; não há rompimento com os discursos que constroem a diferença (LOPES, MACEDO, 2011).

Compactuando da mesma crítica, Canen (2007) defende que, apesar de o multiculturalismo de viés crítico estar preocupado com a justiça social e com os desafios do preconceito, o que vai caracterizar um trabalho da diferença dentro da diferença é a desconstrução dos discursos. Isso implica a necessidade de um diálogo estabelecido entre valores éticos, humanos e de preservação da vida, além do reconhecimento da existência de outrem e dos valores que são particulares a grupos e identidades específicas.

No intuito de realizar um ‘corte’ nas concepções multiculturais, Macedo (2006a) ressalta que as culturas são incomensuráveis e que a interação entre elas é necessária, mas deve ser pensada não como uma somatória de sentidos partilhados, mas como algo que ocorre ‘entre’, no espaço de enunciação. É o que torna necessário negociar sentidos, uma negociação fundamentalmente política e que está na base dos processos democráticos.

Pensar na cultura como espaço de enunciação é compreender que elementos antagônicos e contraditórios nela presentes se articulam sem a perspectiva da superação. É na negociação que se criam espaços de lutas híbridos, nos quais polaridades, ainda que relativas, não se justificam. Ou seja, ‘não é possível pensar em sentidos fixos, primordiais, que reflitam objetos políticos unitários e homogêneos’ (BHABHA, 2003 *apud* MACEDO, 2006a, p. 351).

As culturas são misturas de outras misturas, não tendo uma origem para uma determinada cultura. A própria menção a culturas é uma ficção. Tudo existe apenas em fluxos de transformações, um movimento incessante de atribuição e produção de sentidos que se utiliza de fragmentos deslocados no tempo e no espaço (LOPES; MACEDO, 2011).

As culturas, além de serem produtos do discurso e mediadas por relações de poder, são espaços de enunciação sempre adiados, o que não impede de serem hegemônicas em certo sentido, mas uma hegemonia constituída a partir de particulares que a todo momento podem retornarem de um universalismo desfrutado para um particularismo reprimido.

[...] poderíamos dizer que toda cultura, ou mesmo todos os sujeitos, assumem um lugar social particular, o que implicaria a inexistência de totalidades, e redundaria

*Rompendo com currículos identidades: por uma produção curricular sem imagens*

não apenas na incomensurabilidade entre culturas, mas na não-interação entre elas. Nessa perspectiva, não haveria particular, porque todo particular estaria fechado em si e se configuraria como uma totalidade. Ocorre que antagonismos sociais criam cadeias de equivalências entre particulares [...] essa cadeia de equivalentes precisa assumir uma representação que transcende as particularidades, o que é realizado quando uma particularidade assume a função universal. É o que Laclau e Mouffe (2001) caracterizam como uma relação hegemônica (MACEDO, 2006a, p. 352-353).

Nesse sentido, toda universalidade é contingente e reversível, portanto, dependente das relações de poder no interior das sociedades. Toda negociação envolve uma relação hegemônica que impede sua totalização. E, é nas fronteiras do universalismo, onde devemos negociar o inegociável, na esperança de construção de uma política da diferença (MACEDO, 2006b).

Ao compreendermos a constituição da cultura como espaços de enunciação, tendo a diferença como ponto central na constituição das sociedades, pensamos que um currículo escolar pautado na diferença é indispensável se quisermos rachar os estratos, rever as hegemonias que o mundo moderno e o capitalismo nos colocam, pensar em novas e criativas formas de viver neste mundo, em prol de maior justiça e solidariedade.

Pensando em atender a este desafio e inspirada na filosofia da diferença, Paraíso (2010) afirma que o currículo é pura diferença.

A diferença é pensada não como uma característica relativamente geral a serviço da generalidade do conceito, mas sim como puro acontecimento. Em vez do uno, do todo, da origem, valoriza a multiplicidade, a diferenciação, a repetição e a improvisação. Isso porque a diferença em Deleuze não é da ordem da representação; não é um produto e nem resultado. A diferença também não se refere ao diferente; não é relação; não é predicativa e nem propositiva. A diferença nunca é diferença entre dois indivíduos. Contra a diferença entre coisas ou entes determinados, Deleuze afirma a diferença em si: 'a diferença interna à própria coisa', o 'diferenciar-se em si da coisa' (PARAÍSO, 2010, p. 588-589).

Abrir o currículo à diferença implica recusar a perspectiva de uma identidade fixa, possibilitando uma ampla significação. Trata-se de ver o currículo como um processo de produção de sentidos, sempre híbridos, que nunca cessa e é incapaz de construir identidades. Produz apenas diferença pura, adiamento do sentido e, portanto, necessidade incessante de significação. Um currículo assim é impossível, pois a quantidade de sentidos impedirá o próprio ato de significação e a interação entre as pessoas. Tal impossibilidade não o faz desnecessário. Ela apenas transforma num processo interminável de desconstrução dos discursos que buscam definir o que pode ser dito, que definem identidades hegemônicas ou seu oposto. O entendimento de cultura como enunciação e não como uma 'coisa' dada, facilita a desconstrução desses discursos que visam controlar a

diferença (LOPES; MACEDO, 2011).

A partir destes posicionamentos, compreendemos que o currículo não deve ser concebido de maneira binária, ou ‘isto’ ou ‘aquilo’, nem tampouco como um receituário, afinal, não existem regras. Mas como produzir um currículo-acontecimento? Como devir um currículo a partir das problemáticas cotidianas da educação? Não há respostas, pois se ousarmos em dar uma resposta que seja a tais questionamentos, caímos na armadilha da captura dos sentidos, transformamos o currículo em árvore e “matamos” sua potencia de devir, florescer na escola, a partir de suas relações.

Interessa desterritorializar coisas, produzir bons encontros<sup>i</sup> (aqueles que aumentam a potência dos envolvidos no processo). Importa sentir se são ‘importantes’, ‘interessantes’ e ‘notáveis’. E, para deixar a diferença fazer o seu trabalho no currículo é desejável que sejamos sensíveis as possibilidades dos acontecimentos, ou seja, deixar vaziar os sentidos fixos, contagiar as estruturas curriculares com novas perspectivas, flertar nossa prática pedagógica com o inédito, contagiar e possibilitar um outro currículo; um currículo que pense com a diferença para ver, sentir e viver a vida em sua proliferação. Experimentar em um currículo: fazer currículo sem medo e sem programa. Arriscar! Com certas precauções, pois não podemos esquecer que a vida de muitos/as depende do currículo! Aventurar-se: aventurar junto com outras pessoas. Partilhar: coisas, afetos, sensações, desejos, aprendizagens... Um currículo assim é difícil de ser descrito e apreendido. Para ver, sentir e registrar o jogo da diferença no currículo, em vez do ‘é’, que remete à identidade, devemos priorizar o ‘e’, que remete à multiplicidade. O ‘e’ é o entre-espço de um currículo, é o que está no meio, que cresce no meio dos currículos; são hastes de rizomas que brotam, crescem e se bifurcam (PARAÍSO, 2010).

Nessa ótica, o currículo passa a ser enunciado como um espaço-tempo onde as diferentes culturas e os diferentes conhecimentos são colocados em constante confronto com a diferença. A escola passa a ser um local onde as diferenças são traduzidas, uma tradução que modifica as particularidades de cada cultura, obrigando-as a negociar diante das experiências homogeneizantes.

Por se movimentar em outro espaço-tempo, esse Currículo-Errante é inconstante, versátil, anda de terra em terra, corre mundo, de modo que os seus pontos se alternam, subordinados aos trajetos que eles mesmos vão traçando, enquanto seus traços apagam-se à medida que os trajetos vão sendo feitos. Em movimento perpétuo, com vagos trejeitos de um Currículo-Ambulante, distribui-se, em espaços

*Rompendo com currículos identidades: por uma produção curricular sem imagens*

abertos, sem partilha, sem alvo nem destino, sem partida nem chegada, crescendo no meio do campo curricular como grama (CORAZZA, 2014, p.11).

Como Macedo (2006b), não nos parece produtivo assumir esse espaço-tempo como confronto entre culturas com lados definidos, nem optarmos por este ou aquele lado. Assim, defendemos que a diferença cultural só pode ser captada no espaço-tempo em que há confronto, sendo que a opção possível estará invariavelmente na nebulosa fronteira da negociação.

Num currículo assim, a aprendizagem refere-se a algo singular, e não como os arautos da verdade a concebem, como uma relação direta, linear, ou seja, tudo o que ‘eu’ professor ensino, ‘eles’ estudantes aprendem, ou deveriam aprender. A aprendizagem deixa de ser arborescente e passa a ser rizomática.

Deleuze e Guattari (1995) empregaram o termo rizoma, para explicar a multiplicidade. Numa perspectiva rizomática, qualquer ponto pode ser conectado a outro. O rizoma não fixa pontos nem ordens, há apenas linhas e trajetos que se entrecruzam. Um rizoma não começa e nem termina, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas. Um rizoma também pode ser quebrado em algum lugar, mas também retorna segundo uma de suas linhas.

No rizoma se entra e se faz algo pelo meio, se começa entre coisas, no entroncamento de contextos, entre dimensões descontínuas. Orienta tendências no pensar que não procuram centros, estruturas ou raízes. O rizoma não pergunta o que algo é, qual sua filiação, que lugar ocupa na grade estrutural. Um pensamento que se deixa guiar por uma modulação rizomática só pode querer saber do que se passa entre duas ou mais multiplicidades, do que circula e do que não passa em um mundo, que ora se forma ora se desmancha (BENEDETTI, 2007).

O pensamento não é arborescente e o cérebro não é uma matéria enraizada. O que se chama de ‘dendritos’ não assegura uma conexão dos neurônios num tecido contínuo. A descontinuidade das células, o papel dos axônios, o funcionamento das sinapses, a existência de microfendas sinápticas, o salto de cada mensagem por cima destas fendas fazem do cérebro uma multiplicidade que em sua articulação, banha todo um sistema, probabilístico e incerto. Porém, ‘muitas pessoas têm uma árvore plantada na cabeça, mas o próprio cérebro é muito mais uma erva do que uma árvore’ (DELEUZE e GUATTARI, 1995, p. 25). Conceber o pensamento como árvore é o mesmo que adotar o modelo-Estado.

Ao longo de uma grande história, o Estado foi o modelo do livro e do pensamento: o logos, o filósofo-rei, a transcendência da ideia, a interioridade do conceito, a república dos espíritos, o tribunal da razão, os funcionários do pensamento, o homem legislador e sujeito. É pretensão do Estado ser imagem interiorizada de uma ordem do mundo e enraizar o homem (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 35).

Raízes e árvores são termos para o que hierarquiza, burocratiza, centraliza, submete à lei, reproduz o já feito, remete à representação, ou seja, tudo o que não compreende ou não suporta a multiplicidade, a diferença pura. A *árvore* é a imagem de estruturas ou eixos que produzem sobrecodificações e suporta a reprodução ao infinito. Já o rizoma é um sistema a-centrado, aberto, sem ligações pré-estabelecidas. Alastra-se por contágio, propaga-se entre uma região expandindo seus limites e superfícies de contato (BENEDETTI, 2007).

Já o ensino/aprendizagem na vertente rizomática é tido não como um processo uno, mas sim distinto. O professor ensinar, não implica no estudante aprender. Não há uma transmissão direta do conhecimento entre a mente do professor e as mentes dos estudantes. O sujeito na contemporaneidade é atravessado por valores ambíguos e conflitantes, cada qual interpreta a partir de suas posições identificatórias. (PINTO, 2009).

[...] a educação possibilita a cada aluno um acesso diferenciado às áreas do saber de seu interesse particular, possibilitando a realização de um processo educacional muito mais condizente com as exigências da contemporaneidade. O processo educativo é uma produção singular a partir de múltiplos referenciais. Nessa produção não se poderiam vislumbrar, de antemão, resultados. Uma educação rizomática abre-se para a multiplicidade, para uma realidade fragmentada e múltipla, sem a necessidade mítica de recuperar uma ligação, uma unidade perdida. Os campos de saber são tomados como horizontes, mas sem fronteiras, permitindo trânsitos inusitados e insuspeitos (CRUZ, 2008, p. 1035-1036.).

De certa forma, aprender é antes de tudo ser capaz de problematizar, ser sensível a variações materiais que têm lugar em nossa cognição presente. A aprendizagem tem como base seu caráter inventivo. Aprender é aprender a aprender, para continuarmos aprendendo e inventando a nós mesmo e ao mundo. Aprender a aprender é também e, paradoxalmente, aprender a desaprender. Trata-se de aprender a viver num mundo que não fornece um fechamento preestabelecido, num mundo que inventamos ao viver, lidando com a diferença (CRUZ, 2008).

Costa (2008) nos convida a advogar por uma educação do desencaixe, em que a emoção, a imprevisibilidade e a instabilidade sejam o estímulo para encontrar saídas não

pensadas, inusitadas, em direção a um outro mundo, uma outra escola, um outro currículo, talvez melhor.

Um currículo da diferença é, assim, todos os currículos que nos sentimos convocados a criar, quando abrimos o jornal todo dia, neste preciso momento, no mundo, na história, e ficamos desassossegados, desconcertados, desalinhados, desarranjados com a existência dos diferentes e suas diferenças, a quem nos compete educar. Além disso, ele é cada um daqueles currículos, ainda inimagináveis e indizíveis, necessários e impossíveis, que nos impelirão, daqui para a frente, a curricularizar mais perigosamente (CORAZZA, 2010, p. 112).

Entende-se que um currículo da diferença tem a potência de gerar outros pensamentos, outros sonhos, emoções e humanidades. É necessário coragem, força e vontade ética para assumir os riscos da produção de um currículo da diferença: sem dogmas, sem verdades absolutas, que avança aberto ao futuro, em suas estradas em andamento, em seus mares a fluírem. Que seja possível viver este currículo com mais singularidades e leveza, liberdade e beleza, dignidade e alegria (CORAZZA, 2010).

Tomando a ideia pós-estrutural de que os currículos são cultura e, portanto, sistemas de significações e representações, eles trazem a marca colonial da regulação [...] pretendem direcionar os sujeitos, criar efeitos de poder, e o fazem. No entanto, como cultura, são necessariamente híbridos, ambivalentes. Não são, portanto, capazes de regulação total e é por isso que outros sentidos sempre irrompem. [...] A diferença não é a outra cultura, mas a criação de novos sentidos no ambiente regulado pelos sistemas discursivos hegemônicos. Essa criação só é possível porque o que denominamos de culturas marginais não estão na margem, mas no centro mesmo desses discursos como a perturbação necessária que os estabiliza e desestabiliza ao mesmo tempo (LOPES; MACEDO, 2011, p. 214).

Assim, conjecturamos que o currículo é um território de multiplicidades, de disseminação de saberes diversos, de encontros, de composições, de disseminações, de contágios. Um currículo fundamentalmente rizomático, porque é território de proliferação de sentidos. Apesar do controle e dos poderes que nele incidem procurando organizá-lo, tudo vaza e escapa. Isso porque a diferença em Deleuze, é uma diferença sem outro; é a diferença em si. A diferença se dá como movimento criador. Ela é devir; é movimento sem lei. Atua na zona do indeterminado e da interrogação. É experimental, multiplicável, replicável, repetível, dinâmica e criadora. É o movimento criado na repetição (PARAÍSO, 2005; 2010).

Repetição aqui é baseada em Deleuze (1988), portanto, 'não é generalidade' e nem o procedimento de reunião das coisas supostamente semelhantes sob o mesmo conceito ou a mesma lei' (p. 24). Repetição é o que vem primeiro; é a força que faz a criação. Nesse sentido, não tem qualquer ligação com 'constância e permanência' e nem está ligada à 'reprodução do mesmo e do semelhante'. Repetição do semelhante não faz parte do pensamento de Deleuze. A repetição tem ligação com

a produção da singularidade e da diferença. Ela é transgressão (PARAÍSO, 2003, p. 72).

Preconiza-se questionar os conhecimentos já consagrados - que serão sempre diferença em relação ao que se conhece ou se 'reproduz' - e fazer emergir diante das problematizações levantadas com o grupo de estudantes condições para o abalo das pseudo-identidades que alimentam a ilusão de uma realidade única, verdadeira. Reverso a um pensamento com imagens, o que quer um currículo da diferença é criar, inventar, repetir, fazer rizomas, proporcionando campo fértil para a realização de encontros que resultarão em devires, um currículo sem imagens<sup>ii</sup>!

Por 'imagem do pensamento' não se entende apenas um método de pensamento, mas uma certa imagem implícita e pré-filosófica (uma espécie de inconsciente filosófico) que o pensamento dá de si mesmo e que subjaz a toda tentativa de pensar. Essa imagem se afirmou através de toda história da filosofia, até chegar à grande crise nietzschiana (se deixarmos de fora alguns filósofos que constituem 'anomalias selvagens') e, portanto, a sua história coincide com a história do esquecimento da diferença no interior do conceito (BIANCO, 2002, p. 182).

Rastreando outras ideias, entendemos que o conceito de heterotopia criado por Foucault (2001) contribui para pensarmos o campo pedagógico. Para o autor, a vida é regulada por dicotomias que as instituições, especialmente a escola, não tiveram coragem de dissipar. Por exemplo, teoria x prática, educação intelectual x educação corporal, espaço de lazer x espaço de trabalho, espaço cultural x espaço útil. Todas estas oposições se mantêm devido à presença do sagrado.

Em outras palavras, o espaço escolar se mantém preso às dicotomias por acreditar na utopia, um outro lugar, que transcende, onde se encontrará a verdade, um mundo melhor para o qual os docentes devem guiar seus estudantes. Em Foucault (2001), as utopias são sítios sem lugar real, são fundamentalmente espaços irreais, espaços da ordem, por isso defende a heterotopia que instiga ações sem grandes pretensões, porém mais potentes para criarem espaços/tempos outros, espaços da desordem.

Há também, provavelmente em todas as culturas, em todas as civilizações, espaços reais - espaços que existem e que são formados na própria fundação da sociedade - que são algo como contra-sítios, espécies de utopia realizadas nas quais todos os outros sítios reais dessa dada cultura podem ser encontrados, e nas quais são, simultaneamente, representados, contestados e invertidos. Este tipo de lugares está fora de todos os lugares, apesar de se poder obviamente apontar a sua posição geográfica na realidade. Devido a estes lugares serem totalmente diferentes de quaisquer outros sítios, que eles reflectem e discutem, chama-lo-ei, por contraste às utopias, heterotopias (FOUCAULT, 2001, p. 415).

Mas como produzir heterotopias no espaço escolar? Produzir heterotopias significa inventar outros espaços, para além da organização e controle instituído no currículo. Como afirmou Deleuze, engendrar novos espaços-tempos que fabriquem relações pedagógicas diferenciadas (GALLO, 2015).

Heterotopia é o *lugar outro*. Ao invés de procurar uma outra educação, em um outro lugar, na busca da identidade verdadeira, do conhecimento melhor, do mesmo, a heterotopia se dá nos espaços reais, mas que estão fora do padrão aceito. A ideia não é buscar uma outra educação, mas sim produzir uma educação outra na própria escola. Pensar o ‘fora’ da escola no seu interior.

Educação maior (a planificada, instituída, presente nos Planos de Educação, nas Diretrizes ou Orientações Curriculares, nos Projetos Políticos Pedagógicos, etc.) e a educação menor (essa criação de heterotopias no espaço escolar) não são opostas. Não podemos entendê-las na lógica binária: uma ou outra. Aprendemos com Deleuze a apostar na “disjunção inclusiva”, numa lógica da diferença, que faz proliferar: e, e, e... Educação maior e educações menores. Há como que uma justaposição de espaços, em que uns não substituem os outros, mas coexistem, com mais ou menos conflito, dependendo da situação [...] Investir na educação como um devir-menor, não como novo modelo a ser instituído. Educação menor como experimentação, invenção de linhas de fuga na educação maior, instituída. Educação menor como prática de resistência, de acreditar no mundo e na escola, apostando na possibilidade de suscitar acontecimentos. Proliferação de experiências outras, invenção de heterotopias (GALLO, 2015, p.85-86).

Sem heterotopias nas escolas ficamos presos ao mesmo, tornamo-nos controladores, policiais, e assim, impedimos a aventura do aprendizado. Assumir um devir-menor, criando heterotopias, significa lançar-se a novas criações, aventuras, sem se preocupar em qual porto chegaremos, mas dispostos a inventar novos caminhos, que suscitem acontecimentos (GALLO, 2015). Assim, deslizar entre espaços utópicos e heterotópicos não é tarefa das mais simples, requer a adoção de uma atitude nômade por parte dos docentes e não de uma atitude sedentária.

Os conceitos nômade e sedentário são abordados em Deleuze e Guattari (2012), quando apresenta o seguinte axioma: “a máquina de guerra é exterior ao aparelho de Estado”. Isso nos leva a pensar que, mesmo integrado ao Estado, existe algo diferente nele, de outra natureza, o qual os autores denominou de máquina de guerra. A máquina de guerra não é uma instituição estatal, sendo mais um “núcleo nômade” dentro do mundo sedentário. “A máquina de guerra é de uma outra espécie, de uma outra natureza, de uma outra origem que o aparelho de Estado” (p. 13).

Ao diferenciar aparelho de Estado de máquina de guerra, o filósofo faz uma analogia utilizando o jogo de xadrez e o go. O xadrez é um jogo de Estado, onde as peças são codificadas, têm uma natureza interior de onde decorrem seus movimentos, suas posições. O cavalo é sempre o cavalo, o peão sempre um peão, o bispo sempre um bispo, a torre é sempre uma torre, e assim, por diante. Já o go, ao contrário, são grãos, pastilhas, simples unidades aritméticas, sendo elementos de um agenciamento maquínico não subjetivado, sem propriedades intrínsecas, apenas de situação.

O xadrez é efetivamente uma guerra, porém uma guerra institucionalizada, regrada, codificada, com um fronte, uma retaguarda, batalhas. O próprio do go, ao contrário, é uma guerra sem linha de combate, sem afrontamento e retaguarda, no limite sem batalha: pura estratégia, enquanto o xadrez é uma semiologia (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 9).

Na ótica deleuziana, o pensador sedentário está muito fortemente atrelado ao aparelho de Estado e o pensador nômade atrelado à máquina de guerra, pois seu pensamento funciona como uma máquina de guerra dentro do Estado. A vida nômade é intermezzo, ou seja, está sempre entre dois pontos, no meio, indo de um ponto ao outro por consequência, sendo tais pontos alternâncias num trajeto. Por mais que o trajeto nômade siga pistas ou caminhos costumeiros, o espaço é aberto, indefinido, não comunicante, fluido. O espaço nômade é liso, marcado por traços que se apagam e se deslocam com o trajeto. Já o espaço sedentário é estriado por muros, definido, onde a comunicação é regulada entre as partes, sendo que os caminhos são cercados.

Schopke (2012) diferencia o filósofo sedentário do filósofo nômade. Para a autora filósofo nômade é sempre um criador de conceitos, que não se enquadram em modelos prévios, enquanto que o filósofo sedentário faz do pensamento apenas uma ferramenta a serviço da reconhecimento, sendo que a sua fórmula é a do todo mundo sabe o que significa pensar, o que significa ser. O sedentário cria os seus conceitos, mas o faz sob respaldo de uma imagem dogmática do pensamento. O nômade ao contrário, é aquele cujo pensamento não tem imagem, é o que diz não saber o que todo mundo sabe.

Fazendo um paralelo com o currículo escolar, entendemos que a escola e seu currículo instituído funcionam como aparelho de Estado e o docente que busca seguir todas as suas regras atua como um docente sedentário. Ao pensarmos um currículo da diferença pura, este só pode ser atualizado por um docente que tenha uma postura nômade, o qual atua como uma máquina de guerra. Aqui podemos alentar que o conceito de utopia que

utilizamos acima está para o de espaço sedentário, assim como o conceito de heterotopia está para o de espaço nômade. Entre esses espaços, movimentar-se-á o docente em sua prática pedagógica.

Entendemos que o docente ao movimentar o currículo na *diferença pura* pode fazê-lo como um docente nômade, afinal, o docente sedentário cria seus conceitos sob a imagem de um pensamento dogmático. Já o docente nômade busca investir num pensamento que não tem imagem, ele é o sujeito da má vontade, docente sem pressupostos. O docente nômade enfrenta o caos e as erupções na escola tanto quanto o docente sedentário só que o faz sem armaduras, sem ideias predeterminadas, sem postulados implícitos, na verdade, é na erupção e no caos que ele se sente mais potente para agir (PARAÍSO, 2015).

O que um docente nômade busca é desenvolver na escola um pensamento e uma ação produtiva e criadora. Este seu agir investe na criação de espaços de expressão e de singularização. Constitui ou busca constituir territórios com potência de transformação coletiva. Tais transformações podem não ocorrer e mesmo que ocorram, seu resultado não será motivo de acomodação. Outros agenciamentos são desencadeados e a ação criadora e singular buscam novas expressões. É um reterritorializar no próprio processo de desterritorialização (GONTIJO, 2007, p. 110).

Paraíso (2015) sugere que praticar a docência nômade supõe fazer um currículo livre das garras que o aprisionam e trabalhar com a diferença para encontrar os desejos dos diferentes, enfatizando suas dinâmicas, reforçando-as e problematizando-as. Trabalhar com a diferença não para justificar e fazer diferenciações, mas para atentar às forças que produzem bons encontros e para dar alimento para a diferença seguir seu fluxo, seguir seu caminho.

Quando encontro outro corpo que me convém, sei que é bom para mim porque me sinto alegre. Quando encontro um corpo que não me convém me sinto triste. A alegria e a tristeza são, portanto, os indicadores primeiros do trânsito para o aumento ou a diminuição da potência. Eles podem também ser bons indicadores em nossas docências daquilo que devemos transformar e daquilo que devemos multiplicar em um currículo. Dos bons e dos maus encontros derivam o ódio e o amor. Amamos o que nos produz alegrias e odiamos o que nos produz tristeza. É nisso que podemos nos apoiar para desenvolver nosso trabalho, nossa docência, nossas aulas, ainda que isso não seja suficiente, já que as alegrias e as tristezas são passageiras e volúveis (SPINOZA, 2007). Mas isso é, certamente, um bom começo; um bom critério para selecionarmos atividades e saberes nas escolas; um bom indicador para avaliarmos nossas práticas e o efeito do que ensinamos sobre nossos/as alunos/as. A partir daí podemos tentar organizar os encontros, favorecendo aqueles que nos produzem alegrias e afastando aqueles que nos entristecem (PARAÍSO, 2015, p. 56).

Quando o docente é agenciado por princípios nômades, mesmo que não provoque uma revolução, caminha na perspectiva de se potencializar o estranhamento que sua

singularidade provoca no meio daqueles com quem desenvolve sua prática docente. Não se trata de construir simpatias e adesões, mas sim violência ao sedentarismo vigente (GONTIJO, 2007).

São os professores nômades (simulacros), os únicos capazes de produzir novidades e de levarem a educação à diferença, uma diferença não maldita. Afinal, somente eles possuem forças inventivas orientadas para o porvir (CORAZZA, 2014).

Como alerta Larrosa (1998 *apud* Veiga-Neto, 2007), o agir de maneira dessacralizada no currículo, como um *docente nômade*, não significa falta de planejamento. Tampouco tem a ver com o ‘princípio da incerteza’ ou ‘princípio da indeterminação’. Não se trata de um ‘tudo vale’. A abertura para a experiência aponta para o caráter radicalmente contingente da experiência humana e para o deslocamento do foco pedagógico: da ênfase no controle estrito dos objetivos para a ênfase no próprio acontecimento pedagógico.

[...] Não significa, claro, deixar de lado qualquer planejamento, mas sim ter o desprendimento de, a partir do planejado, seguir os fluxos do que acontece no processo. Planejar o ponto de partida, mas sem prever e determinar de antemão o ponto de chegada. Experimentar. Viver o ato educativo como acontecimento [...] Viver de maneira intensiva a experiência pedagógica, fluindo o acontecimento e tirando dele todas suas potencialidades (GALLO, 2015, p. 87).

‘Tudo isso requer soltura, desprendimento, planejamento diário e constante, postura aberta para a vida!’ (PARÁISO, 2015, p. 57). Eis, o desafio para fazermos dançar um currículo sem imagens, um currículo que faça irromper a diferença pura.

A partir do enunciado não estamos a defender um currículo ou pedagogia deleuziana, isto seria contraditório ao próprio pensamento do filósofo, mas sim, estamos conjecturando como utilizar ferramentas conceituais criadas por Deleuze para pensarmos a educação, ou seja, pensar o mesmo desta área de maneira diferente.

Por sua própria natureza, esse Currículo-Gangue existe e opera, mesmo que de modo imperceptível, em Todos os Currículos Existentes e em Funcionamento. Embora Os Currículos-Oficializados queiram sempre pô-lo na prisão, segmentarizar seus espaços lisos, cortar suas linhas de fuga, represar seus fluxos que teimam em escorrer. O problema é que os Currículos-Bandos movimentam os Oficializados porque estes (embora muita gente não aceite ou não perceba) vivem em metamorfose perpétua e em errância perigosa, voam, galopam, varrem tudo aquilo que, neles, foi organizado e ordenado, enquanto dualidades, correspondências, estruturas; de modo a poderem criar novos movimentos curriculares que ousem impulsos inovadores e vivam em permanente devires-revolucionários (CORAZZA, 2014, p. 09-10).

E, mesmo que esse currículo turbilhão, nômade, seja capturado, seja canalizado por condutos e diques, tornar-se-á a jorrar, transbordar, flexibilizando as distinções binárias,

ternárias e sintéticas, afetando seus pontos heterogêneos, fazendo com que se revezem, se encadeiem, para se tornarem vetores de transformação. Deformante e móvel, esse currículo, agencia elementos díspares, opera por multiplicidades, realiza disjunções inclusivas e, por meio de sua rapidez e leveza, conecta-se com outras máquinas de pensar que têm forças vivas de devires (CORAZZA, 2014).

Inspirados em Deleuze e Guatarri (2012), podemos afirmar que as atividades de ensino, o planejamento dos professores/as, os temas a serem explorados, podem ser uma máquina de guerra potencial, precisamente quando traçam um plano de consistência, uma linha de fuga criadora, um espaço liso de deslocamento. Não é o docente nômade que define esse conjunto de características, mas é esse conjunto de características que define o docente nômade, ao mesmo tempo em que define uma máquina de guerra.

Como afirma Abramowicz (2003), é preciso que as diferenças estejam no centro da ação pedagógica, mas no sentido de reconhecê-las e não tolerá-las, nem aceitá-las. Há uma luta micropolítica, antifascista, que tem que ser travada incansavelmente no cotidiano escolar. Não se trata, aqui, de enunciar palavras de ordem, sem nenhum significado, mas sim, de pensar sobre o direito à diferença.

### **Referências**

ABRAMOWICZ, Anete. O direito das crianças à educação infantil. **Pro-Posições**, Campinas/SP, v. 14, n. 03, p. 13-24, set./dez. 2003.

BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

BENEDETTI, Sandra Cristina Gorni. **Entre a educação e o plano de pensamento de Deleuze & Guattari: uma vida...** 2007. 178 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo/SP, 2007.

BIANCO, Giuseppe. Gilles Deleuze educador: sobre a pedagogia do conceito. **Educação & Realidade**. vol. 2, n.27, jul./dez. 2002.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A.F; CANDAU, V.M. (Org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CANEN, Ana. O multiculturalismo e seus dilemas: implicações na educação. **Comunicação e política**, Rio de Janeiro/RJ, v. 25, n. 2, p. 91-107, 2007.

CORAZZA, Sandra Mara. Diferença pura de um pós-curriculo. In: LOPES, A. C; MACEDO, E. (Org.). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2010.

\_\_\_\_\_. Deleuze pensa a educação: O que Deleuze quer da educação? In: AQUINO, J. G; REGO, T. C. (Org.). **Deleuze pensa a educação: a docência e a filosofia da diferença**. São Paulo: Segmento, 2014.

CORSI, Adriana Maria. **Currículo em ação nos anos iniciais do ensino fundamental e a atenção à multiculturalidade**. 2007. 180 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP, 2007.

COSTA, Marisa Vorraber. Currículo e pedagogia em tempo de proliferação da diferença: In: **Trajetórias e processos de ensinar e aprender: sujeitos, currículos e culturas - XIV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**, Porto Alegre/RS, 2008. p. 490-503.

CRUZ, José Marco Oliveira. Processo de ensino-aprendizagem na sociedade da informação. **Educação e Sociedade**, Campinas/SP, vol. 29, n. 105, p. 1023-1042, set./dez. 2008.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil plâtos - capitalismo e esquizofrenia, vol.1**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

\_\_\_\_\_. **Mil plâtos - capitalismo e esquizofrenia, vol.5**. São Paulo: Editora 54, 2012.

FOUCAULT, Michael. Outros espaços. In: \_\_\_\_\_. **Ditos e Escritos III**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, p. 411-422, 2001. Tradução de Inês Autran Dourado Barbosa.

GALLO, Sílvio et al. Uma educação menor. In: Grupo transversal (Org.). **Educação menor: conceitos e experimentações**. Curitiba: Appris, 2015.

GONTIJO, Pedro Erginaldo. Pensando uma docência nômade: apontamentos a partir do Deleuze (aluno e professor) do abecedário. **Revista Sul-americana de Filosofia e Educação – RESAFE**, n. 6/7, p. 101-111, maio/abr. 2007.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MACEDO, Elizabeth. Por uma política da diferença. **Cadernos de Pesquisa**, v.36, n.128, p. 327-356, maio/ago. 2006a.

\_\_\_\_\_. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 32, p. 285-372, 2006b.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículo-mapa: linhas e traçados das pesquisas pós-críticas sobre currículo no Brasil. **Educação & Realidade**, v. 30, n. 1, 2003.

\_\_\_\_\_. Diferença em si no currículo. 28ª . **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, 2005, Caxambu/MG. Anais. Caxambu: ANPEd, 2005. p. 1-17.

\_\_\_\_\_. Diferença no currículo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo/SP, v. 40, n. 140, p. 587-604, maio/ago. 2010.

\_\_\_\_\_. Um currículo entre formas e forças. **Educação**, Porto Alegre/RS, v. 38, n. 1, p. 49-58,

jan./abr. 2015.

PINTO, Francisco Neto Pereira. Ensinar e aprender, dois lados do mesmo processo? Por um ensino/aprendizagem rizomático. **Revista “Ao pé da letra”**, vol. 11, n.2, 2009.

SCHÖPKE, Regina. **Por uma filosofia da diferença: Gilles Deleuze, o pensador nômade**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

VEIGA-NETO, Alfredo. As duas fases da moeda: heterotopias e emplazamientos curriculares. **Educação em Revista**, Belo Horizonte/MG, n.45, p.249-264, 2007.

## Notas

---

<sup>i</sup> Para Gilles Deleuze o bom existe quando um corpo compõe diretamente a sua relação com o nosso, e, com toda ou com uma parte de sua potência, aumenta a nossa. Por exemplo, um alimento. O mau para nós existe quando um corpo decompõe a relação do nosso, ainda que se componha com as nossas partes, mas sob outras relações que aquelas que correspondem à nossa essência: por exemplo, como um veneno que decompõe o sangue.

<sup>ii</sup> Deleuze e Guattari ao realizarem sua crítica à filosofia moderna vão concebê-la como um pensar através de imagens, onde o pensamento está em afinidade com o verdadeiro, possui o verdadeiro e quer materialmente o verdadeiro. E é sobre esta imagem que cada um sabe, que se presume que cada um saiba o que significa o verdadeiro pensar. Contrários a esta posição, os autores defenderão a ideia de uma filosofia que pensa sem imagens, ou seja, que cria conceitos e não que reproduz conceitos.

## Sobre os autores

### **Hugo Cesar Bueno Nunes**

Doutor em Educação. Faculdade SESI de Educação – FASESP

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5143-6339> E-mail: [hnunes@sesisp.org.br](mailto:hnunes@sesisp.org.br)

### **Marcos Garcia Neira**

Doutor em Educação. Faculdade de Educação da USP – FEUSP

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1054-8224> E-mail: [mgneira@usp.br](mailto:mgneira@usp.br)

Recebido em: 13/02/2020

Aceito para publicação em: 31/03/2020