

# CURRÍCULO DEVIR: para pensar uma educação diferente

COSTA, Rosilene Feitosa<sup>1</sup>

**RESUMO:** O presente artigo visa discutir uma nova estratégia curricular em prol de uma educação contrária ao sistema capitalista e poder político, vigente na maioria das escolas brasileiras. Buscamos inventar uma educação diferente, ousando pensar um currículo devir que liberte a escola dos conteúdos preestabelecidos por quem não faz parte da vida cotidiana dessa instituição. Argumenta-se que romper com currículos preestabelecidos, que não levam em consideração a realidade escolar e dos alunos, faz-se necessário e urgente. Primeiro, porque o currículo deve ser pensado pelo professor; segundo, porque todo currículo precisa ser pensado no chão da escola real; e terceiro, todo o conteúdo curricular deve ter como base, para além da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o contexto em que o professor e o aluno estão inseridos. A questão que instigou esta pesquisa é: como as teorias de Foucault e Deleuze podem provocar um movimento docente rumo à prática pautada em um currículo devir? Em consonância com esta questão central, buscou-se responder como a força-potência, fuga e invenção, propostas por Deleuze, podem gerar movimentos docentes na produção do currículo devir, e assim criar fugas teóricas em práticas curriculares no cotidiano da escola? A hipótese é a de que, os pensamentos deleuzianos e foucaultianos aplicados no âmbito da filosofia da diferença e ofertados como base teórica a professores, podem fazer surgir um movimento coletivo docente capaz dar início a uma corrente rumo ao devir curricular; a novas formas de pensar o Currículo nas escolas públicas brasileiras e assim gerar uma educação mais humana. Ou seja, o presente trabalho enseja, na perspectiva de um currículo devir, pensar a educação com diferença, leveza e criação.

**Palavras-chave:** Movimento Coletivo. Fuga e Invenções. Currículo Devir.

**ABSTRACT:** This article aims to discuss a new curricular strategy in favor of an education contrary to the capitalist system and political power, in force in most Brazilian schools. We seek to invent a different education, daring to think of a becoming curriculum that frees the school from the pre-established contents by those who are not part of the daily life of this institution. It is argued that breaking with pre-established curricula, which do not take into account the school and students' reality, is necessary and urgent. First, because the curriculum must be designed by the teacher; second, because every curriculum needs to be thought of on the ground of the real school; and third, all curricular content must be based, in addition to the National Common Curricular Base (BNCC), the context in which the teacher and the student are inserted. The question that instigated this research is: how can Foucault's and Deleuze's theories provoke a teaching movement towards a practice based on a becoming curriculum? In line with this central question, we sought to answer how the force-power, escape and invention, proposed by Deleuze, can generate teaching movements in the production of the curriculum to become, and thus create theoretical leaks in curricular practices in the school's daily life? The hypothesis is that the Deleuzian and Foucauldian thoughts applied in the scope of the philosophy of difference and offered as a theoretical basis to teachers, can give rise to a collective teaching movement capable of initiating a current towards the curricular becoming; to new ways of thinking about the Curriculum in Brazilian public schools and thus generating a more humane education. In other words, the present work gives rise, in the perspective of a becoming curriculum, to think about education with difference, lightness and creation.

## Introdução

O objetivo central deste texto é mostrar como as teorias de Foucault e Deleuze podem provocar um movimento docente rumo à prática pautada em um currículo devir. Busca-se discutir e contestar o controle que o currículo oficial exerce sobre a escola, a partir da disciplina e do exame; revelando como a força-potência, fuga e invenção proposta por Deleuze podem gerar movimentos docente na produção do currículo devir; provocar exercícios de pensamentos em professores rumo a uma educação mais humana e de maior qualidade, pautada em ideias de filósofos e pesquisadores do campo educacional. Busca-se argumentar sobre o porquê da necessidade de pensar movimentos docentes inventivos a partir de Deleuze e Foucault, para a

---

<sup>1</sup> Mestre em Ciência da Educação pela Faculdade de Ciências Sociais Interamericana. CPF: 646.771.922-00 RG: 3851626. Endereço: Travessa da Olaria, 698, Matinha, Cametá/PA. Telefone: 55(91)992059903.

produção de um currículo devir, oferecendo pistas capazes de gestar um currículo produzido nos encontros entre professores, alunos e o meio em que estes estão imersos.

A nossa perspectiva é a de colaborar para colocar em movimento na educação uma forma de pensar livre, crítica e problematizadora de práticas curriculares historicamente enraizadas em nossas escolas, como arquétipos de organização de conhecimentos de base disciplinar, contribuir teoricamente para que escolas e professores fujam, no sentido deleuziano, das amarras do currículo prescritivo e tradicional.

É fato que a filosofia da diferença tem influenciado pesquisas na área dos estudos culturais, da linguística, da crítica literária, da filosofia, da educação e do currículo<sup>2</sup>. Dito de outro modo, as ideias de Gilles Deleuze e Michel Foucault já fazem parte do currículo dos cursos de graduação e pós-graduação no campo da Pedagogia do Sul e do Sudeste brasileiro e, desde 2002, com uma publicação de Tomaz Tadeu da Silva, verifica-se o futuro dos estudos curriculares no Brasil, a partir da filosofia da diferença.

Com este texto, pretende-se atingir, pelo menos, um coletivo docente em devir minoritário que em Deleuze (1997), significa encontrar na minoria a sua força constituinte, antes de ter se tornado forma. Assim, falando como docente, a luta é por encontrar gradativamente nossa própria força contra a ignorância que produz violências, do não aprender, da não educação que impede uma vida digna. Entrar em devir seria, portanto, pensar o diferente para a educação, acionar a constituição das forças de criação em nós. É para acionar essas forças que ousamos investir nesta pesquisa, para decidirmos sobre o que queremos fazer de nós mesmas/os, enquanto educadores, como queremos que sejam nossas escolas e que educação queremos construir com nossos alunos.

A pesquisa que gerou o texto teve cunho bibliográfico, com foco em conceitos de Michel Foucault (2012) e Gilles Deleuze (1998; 1992), e subsidiada também por trabalhos de pesquisadores que encontramos no site da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Porém, ousar pesquisar/escrever sobre, pela e para a educação é sempre um desafio, uma ousadia. Mas, o momento nos impulsiona a ousar e, se preciso, inovar palavras e enunciações para nos fazer entender, fazer valer nosso querer. É enfrentar o debate e alicerçar-se para as críticas! É preciso estar incomodado para provocar incômodo e ter ciência de que se está entrando em terrenos movediços. Mesmo assim, ousamos contribuir na invenção de movimentos docentes rumo ao currículo devir.

---

<sup>2</sup> O currículo do Estado de São Paulo (2012) e discussões sobre a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), travadas por Alves (2010); Alves, Caldas e Brandão (2015); Machado, Lockmann (2014), são bons exemplos dessa influência.

Por que é relevante este texto que ora apresentamos ao grande público docente e aos não docentes? Porque é tempo de explorar a possibilidade de operar no campo do currículo com uma noção de resistência como força que mobiliza e cria possíveis. É tempo de buscar uma potência plena, que nos faça acreditar em nós mesmas/os, na educação, na vida, no mundo, no acontecimento. O acontecimento de que falamos consiste em uma mudança de perspectiva curricular menor, de dentro da escola e para fora dela, que seja inventiva, estratégica e com diferentes focos, sem nos desviarmos, em nenhum momento, das práticas de afirmação da vida.

E, também, porque a pós-modernidade tem sido marcada por crises, conforme Veiga-Neto (2008b). Logo, não há grande novidade em se afirmar simplesmente que hoje estamos vivendo uma crise<sup>3</sup> da escola, das formas tradicionais de currículo e, porque não dizer, crise na educação. Ou seja, estamos vivendo aquilo que Bauman (1998) definiu como a época, o estilo de vida, em que a colocação em ordem depende do desmantelamento da ordem ‘tradicional’, herdada e recebida, em que ‘ser’ significa um novo começo permanente.

Assim, é desse começar e recomeçar que, em parte, nos vêm a sensação de que devemos ajudar a enfrentar a crise curricular, seguindo a mesma esteira de Hannah Arendt (1998), quando ela nos mostra que crise não deve ser entendida como algo, por si mesmo, negativo, ao contrário, há nela a força de escolher, julgar, discernir, debater, são palavras ligadas à força do pensamento e, portanto, à criação da filosofia, da ciência. Assim como H. Arendt (1998), entendemos que as crises, os momentos críticos, nos proporcionam a oportunidade de refletir, de modo a agir para tentarmos mudar o rumo dos acontecimentos.

### **Bases para um Devir Coletivo frente à crise do currículo**

Temos visto em nossas leituras que é possível realizar mudanças frente às imposições feitas às escolas, seja pelas políticas oficiais, seja pelas barreiras que impedem o acontecer de formas de educar inovadoras, criativas, eficazes rumo à formação discente cada vez mais humana. Falta, a nosso ver, que tais tentativas se deem num coletivo movimento docente – um galo sozinho não tece o amanhã, já disse João Cabral de Melo Neto (1994) –, que irmanados numa mesma corrente teórica, os docentes reflitam sobre que atitudes tomar frente às imposições curriculares advindas dos sistemas federal, estadual e municipal de educação.

Isto é, embebidos nas ideias da filosofia da diferença, tornar possível mapear devires que virtualmente transformem a maneira docente de pensar, de agir e de educar. As respostas

---

<sup>3</sup> A crise da qual tratamos aqui, está fundamentada no que disse Veiga-Neto (2008): “Estamos hoje vivendo as maiores e mais radicais mudanças nos quatro elementos constitutivos desse artefato escolar, o currículo: o planejamento dos objetivos, a seleção de conteúdos, a colocação de tais conteúdos em ação na escola e a avaliação. Tais elementos encontram-se, de poucas décadas para cá, sob sucessivas saraivadas de novas análises e de novas propostas”.

obtidas no decorrer da pesquisa foram promissoras nesse sentido, tanto que acreditamos em que um debate fundado nas ideias desses grandes filósofos e de pesquisadores do campo educacional pode contribuir para a fuga docente das amarras do currículo tradicional, que exige a transmissão de conteúdos preestabelecidos e distantes da realidade discente, cerceador da criatividade docente a ponto de viciar, metodologicamente, a maioria desses profissionais.

Desse modo, e observando categorias que traremos para análise como crise do currículo, deslizamentos teóricos e movimento coletivo, nosso raciocínio visa direcionar pensamentos e ações docentes rumo ao diferente, à superação da crise por que passa o currículo, ao preenchimento da lacuna teórica com as ideias de Foucault e Deleuze, para a melhoria do ensinar e do aprender. Esses pensadores, seus comentadores e pesquisadores nos oferecem deslizamentos<sup>4</sup> para tornar a docência em um trabalho/movimento coletivo e articulado que, encontrando fissuras nas formas dominantes de currículo, faça surgir currículos devir.

Como a pesquisa é do tipo bibliográfico, concentramos as leituras nos textos de Foucault (2012) e Deleuze (1992; 1997; 1998), bem como em trabalhos de outros teóricos e pesquisadores, buscados no site da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), os quais possibilitaram responder questões como a levantada por Veiga-Neto (2008), sobre a crise pela qual passa o currículo ter a ver com carência teórica. É nessa medida que as ideias de Foucault e Deleuze podem ser úteis: para a superação da crise e, conseqüentemente, para a melhoria do ensinar e do aprender, agindo como base dos possíveis trazidos para superar tal crise e tornar a docência em um trabalho/movimento coletivo e articulado que, encontrando fissuras nas formas dominantes de currículo, faça surgir currículos devir.

Outras bases para tais afirmativas encontramos nos trabalhos de Paoliello (2016), Paraíso (2016) Mello (2018) e Costa e Oliveira (2018). Pesquisas que mostraram o nível de eficácia na aprendizagem escolar atingido quando os docentes passam a explorar conhecimentos a serem ensinados a partir da realidade na qual professores e alunos estão inseridos. Ao contrário disso, temos visto no chão da escola que o currículo ali vigente não tem sido nela pensado, fabricado e posto em prática por que conhece aquele chão, o que leva à inferência de que, por isso, ali a aprendizagem tem se mostrado defasada, promovendo repetência, evasão, fracasso escolar, principalmente, entre o alunado mais carente.

---

<sup>4</sup> Em Deleuze, qualquer enunciado filosófico não é separável de um *fazer*, e este fazer é o desvio, o deslizamento, o deslocamento de perspectiva geral, que constitui a originalidade de um filósofo, no caso, de um docente. Deslizamentos seriam possibilidades de fuga da rotina metodológica, da seleção tradicional de conteúdos, de uma docência engessada em um currículo impositivo e excludente.

Tal fracasso leva à exclusão social, ao desemprego ou ao subemprego, à depreciação do sujeito enquanto ser social, econômico e cultural, pois de acordo com dados do IBGE (2019), quanto mais baixo é o nível de instrução de cidadão, mais precária é sua condição de vida em termos de renda, habitação e acesso a bens culturais. Em 2019, 46,6% da população com 25 anos ou mais, segundo o mesmo instituto de pesquisa, possuía apenas o ensino fundamental como nível de instrução; 17,4% das pessoas nessa mesma faixa etária, concluíram o ensino superior.

Esses dados revelam que é preciso teorizar maneiras outras de buscar o sucesso, a permanência e o prazer individual e coletivo pela educação, selecionar conteúdos significativos, inventar metodologias, ressignificar a avaliação, enfim, ensinar efetivamente o aluno a ter gosto pelo aprender a aprender. Como o ser, a sociedade e o mundo estão sempre em devir, o conhecimento não pode ser pensado de outra maneira: o currículo para uma educação menos excludente precisa estar em devir.

E por que o atual currículo está em crise e, conseqüentemente, o ensino, a aprendizagem e a educação como todo também está? Porque, conforme Veiga- Neto (2008) esse currículo segue uma lógica disciplinar, uma máquina disciplinar moderna que visa formar mão de obra para o mercado de trabalho – e, por isso, é pensado e organizado como um artefato hierarquizado, sólido, confiável, estável, perene que, “arrastado” pela crise da disciplinaridade. Este artefato entra em crise porque seus conteúdos prescritos no modelo tradicional de pensar a formação do sujeito atual não têm surtido efeito na aprendizagem e na formação humana que condiga com o momento que a sociedade e o mundo vivenciam.

Sendo assim, podemos entender boa parte das novas propostas curriculares como tentativas de desdisciplinarizar os currículos, de modo a mantê-los imunes às crises que acometem as disciplinas, o ensino e a aprendizagem. O raciocínio é simples, no dizer de Veiga- Neto (2008), se o currículo – por ser disciplinar, rígido e descontextualizado – contribui no sentido de trazer a crise para o interior das práticas pedagógicas, então, com a eliminação, ou ressignificação do termo “disciplinas”, enquanto forma rígida ou de modelamento humano para o mundo de trabalho apenas, para ser entendido e chamado como “rede de conhecimentos”, mantém-se o currículo, mas afasta-se, ou abrandando-se, a própria crise.

Nesse caso, não se trata apenas de intervir ou tentar rotas de fugas nos/para os elementos constitutivos do currículo, para o planejamento dos objetivos e a seleção de conteúdos, mas sim nos dois outros elementos – os modos pelos quais os conteúdos são colocados em ação e são avaliados, pois é justamente nesse ponto que estão se intensificando as técnicas de controle na escola, na seleção do que ensinar e da maneira como os alunos serão avaliados, geralmente, de

forma classificatória. Controlar passou, então, a significar fiscalizar, submeter ao exame, conferir, comparar, exercer ação restritiva ou de contenção. Como sugeriu Michel Foucault e desenvolveu Deleuze (1992, p. 220), “são as sociedades de controle que estão substituindo as disciplinares”.

A lógica disciplinar está sendo recoberta pelas técnicas de controle e, frente a estas, podemos ter – enquanto professores – uma atitude dócil e resignada ou podemos ser flexíveis e entrarmos estrategicamente no jogo. Nesse caso, é preciso entrar no jogo da formação humana pelo viés da escola e responder com novas táticas (conteúdos e metodologias) a cada investida dos mecanismos de controle, avaliando constantemente o balanço entre o que se perde e o que se ganha em nos curvamos (ou não) a cada nova demanda do sistema. O quanto cada um de nós será mais dócil, disciplinado, sólido ou mais flexível, (in)controlável e líquido será função das relações entre a nossa própria subjetividade e as exigências dos governos, secretarias educacionais e escolas.

Estamos enfatizando a importância das implicações disso tudo, para poder pensarmos e desenvolvermos as categorias que serão analisadas neste trabalho, tais sejam: crise do currículo, o que faz necessário ir ao encontro de outros currículos, foco no currículo devir, deslizamentos teóricos do tradicional controle rumo a movimentos coletivos que promovam a fuga ou maneiras de quebrar o controle<sup>5</sup> que tem sido posto sobre os docentes e tem tirado destes condições, possibilidades e autonomia de planejamento, projeção de objetivos e seleção de conteúdos – e o correlato fortalecimento dos modos pelos quais os conteúdos são colocados em ação.

É preciso agir, pois cada vez mais proliferam os discursos, classificam-se e ranqueiam-se instituições e pessoas. Tais proliferações e invenções discursivas, por sua vez, alimentam-se dos sistemas de controle interconectáveis. Forma-se, assim, uma estrutura coesa e em constante movimento, uma estrutura maquinária de controle da qual, presas compulsórias, não escapam alunos, professores e gestores.

Que usemos a força do discurso em favor dos docentes, para que possamos pensar em coletivo a última categoria de análise, neste texto: a fuga, pois, enquanto o disciplinamento leva a estados de docilidade duradoura, o controle que pode ser promovido através do discurso estimula a flexibilidade, porque provoca, naqueles sobre o qual atua, artimanhas e artifícios de escape, evasiva e (no limite) recusa.

---

<sup>5</sup> Um exemplo desse controle pode ser extraído da atual ação da Secretaria Municipal de Educação de Cametá (SEMED) para com escolas e professores da Rede municipal de Ensino, que decidiu unificar currículo e material didático para todas as unidades de ensino público do município, esquecendo-se que cabe às escolas e a seus professores a tarefa, tanto de elaboração curricular quanto a de decidir qual recurso ou material didático é mais viável ao aprendizado de seu alunado.

Assim, um professor dócil é um sujeito fácil de manejar/conduzir porque aprendeu, assumiu e “automatizou” certas disposições mentais-corporais mais ou menos permanentes, muitos professores frente à BNCC, por exemplo, quando acreditam que ali está tudo que precisa ser ensinado/aprendido. Um professor de posse do poder dado pelo discurso saberá como e por onde traçar linhas de fuga.

O professor dócil, tendo sido objeto das estratégias disciplinares, faz delas parte de sua alma, de modo que se submete a elas, por si mesmo, não é capaz de se autogovernar. Um sujeito em fuga e flexível é diferente: ele é permanentemente tático. Por isso, na busca de maior eficácia para atingir seus objetivos, o sujeito flexível apresenta comportamentos adaptativos e está sempre preparado para mudar de rumo, de modo a enfrentar melhor as mudanças. A docilidade, por ser estável e de longa duração, é da ordem da solidez moderna, a flexibilidade, por ser adaptativa, manhosa, é da ordem da liquidez pós-moderna. Esperamos contribuir para a formação de professor pós-modernos.

### **Uma educação diferente requer professores diferenciados**

Para caminhar na direção de professores pós-modernos, a nosso ver, devemos seguir Foucault (2012), nosso primeiro achado rumo a devires curriculares, que nos inspira pensar, articular, inventando novos estilos de vida escolar, nos deixando orientar por Veiga-Neto, nosso segundo guia rumo a uma nova educação e nos enveredarmos no conceito deleuziano de devir, um terceiro caminho que nos leva a uma espécie de “núpcias entre dois reinos”.

Isto é, cremos encontrar nesses caminhos e guias, boas bases para fundarem professores diferenciados que pensem e tracem currículos em devir. Em ‘Mil Platôs’, Deleuze e Guattari (1997b) nos sinaliza que no devir nos deparamos com um ‘espaço liso’, que permite passagens. Intenso e não extenso, esse espaço pode ser pensado como um ‘mar’. É por isso que ‘o que ocupa o espaço liso são as intensidades, os ventos e os barulhos, as forças e qualidades tácteis e sonoras, como no deserto, na estepe ou no gelo’. O que se faz quando se está no mar à deriva ou perdido no deserto? Busca-se caminho, encontrar um porto seguro usando-se de todos os órgãos do sentido. Quando se está preso, busca-se formas de escape, encontrar a liberdade com inteligência.

Encontro é uma palavra-força carregada de muitos sentidos e que muito diz sobre porque este texto foi desenvolvido. Em um encontro, muitas são as coisas que podem acontecer, muitos são os caminhos que se descortinam. Um encontro é sempre prenhe de possibilidades, pois trata-se de um processo aberto, nunca terminado. Deleuze e Parnet (1998, p. 06) explicam que um encontro, seja ele qual for, “é talvez a mesma coisa que um devir ou núpcias. É do fundo dessa solidão que se pode fazer qualquer encontro. Encontram-se pessoas [...], mas também

movimentos, ideias, acontecimentos, entidades”. Encontram-se histórias de vida, encontram-se conceitos, capazes de multiplicar as cores das lentes pelas quais enxergamos o mundo. Encontram-se ferramentas, algumas prontas, outras inventadas e produzidas no encontro. Encontrar, nessa perspectiva, “é achar, é capturar, é roubar, mas não há método para achar, nada além de uma longa preparação” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 6).

Isto é, não é fácil sair da deriva e chegar à praia, ou escapar de correntes e/ou calabouços e conquistar a liberdade. Não tem sido fácil achar caminho por entre as ondas provocadas pelo currículo tradicional, se libertar das imposições conteudistas e tecnicistas expressas por esse mesmo currículo. Para se achar um porto ou conseguir a liberdade, é preciso se criativo, deixar-se permear pela imprevisibilidade dos encontros. Nesse percurso, assumindo a posição de cartógrafa-curriculista, foi preciso, no dizer de Deleuze e Parnet (1998, p. 08), “ter um saco onde coloco tudo o que encontro, com a condição que me coloquem também em um saco”.

Nesse saco, na medida em que fomos nadando/caminhando, depositamos conceitos, que ao entrarem em contato uns com os outros, agenciaram-se, estabelecendo ressonâncias múltiplas e produzindo inflexões nos seus próprios domínios epistemológicos. A maioria dos conceitos, portos seguros e caminhos libertários, foram roubados de um encontro inesperado com a filosofia da diferença, especialmente de autores como Michel Foucault e Gilles Deleuze, que nos ajudaram a enxergar a margem e a fenda, no devir.

Esperamos, assim, que esse encontro que tivemos com ideias, autores, políticas, emoções, devires, sirva para encontros inspiradores aos docentes diferenciados, encontros que os desmontem e balancem suas utopias, encontros que multipliquem suas interrogações, iluminem os novos percursos a serem vividos por educadores outros. Que esses encontros e devires produzam ‘marcas’ com as quais valores e saberes terão que ser tecidos, corroborando sentidos múltiplos de docência e escola, que remetem ao amor, família, conflitos, amizade, alegrias, provocando saberes que produzam carismas e, para isso, precisamos resgatar o sabor do saber alastrado no meio sociocultural onde atuamos, invenção focada no desejo de mudar a escola, a educação, a vida, de transformá-las para melhor sempre.

E, para que isso aconteça, é preciso que professores contagiados pela diferença, pelo devir tracem, como bem diz Paoliello (2016), rotas de fuga, encontrem fissuras, brechas, fendas, aberturas àquilo que aprisiona, (currículos prescritos pela BNCC) que produz confinamento ao modo de pensar, de renovar a vida dentro da escola. Nesse sentido, orienta Paraíso (2019), as nossas críticas e as críticas das/os professoras/es ao jeito tradicional de pensar o currículo são importantes, mas é apenas um primeiro passo na luta pela criação de possíveis, do currículo devir. Tão importante como a crítica é aprendermos a nos deixar afetar pelas alegrias ativas das

diferenças criadoras em nós e nos outros, a praticar a potência de educar para a liberdade de criar valor, para também criar o nosso próprio destino.

As análises das leituras que fundamentam esta crítica levaram a entender que uma das alavancas possíveis para abalar os extratos dos currículos já formados e experimentar fazer um currículo movimentar-se, seja no sentido de mudanças outras, seja no sentido do devir, é a formação acadêmica docente mais consistente, seguida de formação continuada incessante. Um dos motivos da crise educacional brasileira tem a ver com a má formação acadêmica ou com o professor que não continua seus estudos. Esse professor (se está à deriva ou perdido no deserto) é pouco capaz de pensar o currículo em suas bifurcações, em seus escapes, variações e linhas de fugas. Sem arcabouço teórico, o docente se acomoda a transmitir às lições impressas nos livros didáticos, verbalizando conteúdos prescritos sem saber por quem e, assim, aliena seus alunos porque é um alienado pelo sistema.

A pesquisa mostrou que um novo currículo é possível, um ensino, uma aprendizagem e uma educação nova também são possíveis, mas é preciso vislumbrar novos caminhos, formar acadêmica e continuamente um novo professor. Um professor capaz de pensar (no mar e no deserto) o currículo como território de multiplicidades humanas e culturais, somas, desejos, desterritorializações<sup>6</sup>, cultivo de alegrias e afetos.

Em suma, é preciso pensar um currículo com a diferença, conforme conceituada por Gilles Deleuze (2018), para abalar os extratos dos currículos já formados e experimentar fazer um currículo movimentar-se, cientes da necessidade de se pensar o currículo em suas bifurcações, em seus escapes, variações e linhas de fugas. Por fim, operar para pensar um currículo como território de multiplicidades<sup>7</sup>, somas, desejo, desterritorializações, cultivo de alegrias e afetos. Utilizamos conceitos retirados do pensamento deleuziano para pensar experimentações docentes, visando um currículo menor, aquele feito no cotidiano das escolas e a partir da vivência dos alunos e seus devires diários.

### **Educação na perspectiva do devir**

---

<sup>6</sup> O termo “desterritorialização” é usado aqui para ser entendido como o movimento pelo qual se abandona o território, “é a operação da linha de fuga” (DELEUZE; GUATTARI, 1997b, p. 224). Para esses mesmos autores, os agenciamentos têm como características os movimentos de desterritorialização/reterritorialização, os estados de coisas (agenciamentos maquínicos) e os enunciados (agenciamentos coletivos de enunciação). O movimento de desterritorialização produz, como já dissemos, linhas de fuga, que podem se reterritorializar em outros planos.

<sup>7</sup> Entendemos que a multiplicidade é um dos conceitos centrais da produção intelectual de Gilles Deleuze. Trata-se de um conceito situado dentro da filosofia da diferença, consolidada como expressão fabril do devir. Ela surge quando nos deparamos com a diversidade e a pluralidade. Nos conectamos de um ponto qualquer com outro através de ligações de diferentes naturezas, sem de níveis e valores hierárquicos, mas de uma ordem onde só há diferenças, mesmo nos seus valores. Aquilo que está sempre em movimento, composto de diferentes elementos, dependendo de cada situação.

Estaremos sempre na expectativa de um currículo em devir, em constante movimento, fruto da pesquisa, da experimentação, no qual a tecnologia da utilidade e a vida cotidiana sejam tomadas para garantir aos saberes científicos um caráter útil e benéfico à humanidade. Um currículo científico, racional-empírico, psicopedagógico, construtivista, sociointeracionista, ambientalista, higienista, biológico, estatístico, de segurança, heteronormativo e que ajude a produzir sujeitos cada dia mais humanos.

Um currículo que possibilite a invenção de um espaço na escola para a empiria, o laboratório escolar, aliando-se a elementos científicos, nos quais seja possível observar a negociação entre o discurso racional da ciência e o discurso psicopedagógico. Um currículo incentivador de aulas experimentais com didática lúdica, espetaculosa, cheia de analogias e no qual se invente estratégias em que a argumentação, o vocabulário, os desenhos, os gráficos e anotações se tornam significativos para o discente, pois refletirão o valor do conhecimento que está sendo construído, inventado, aprendido no âmago da realidade. Como aprendemos com Nietzsche (1998), o valor, do mesmo modo que o conhecimento, pertence ao campo da invenção e não da descoberta. É o poder que retira o conhecimento da sua invenção e da sua produção.

Pode-se contrariar um pouco Nietzsche também e partir da descoberta para a invenção. Porque a incessante busca de conhecimento é em prol de delegar poder de mais criatividade a professores e alunos de ensinar e aprender construindo, inventando conhecimento. Por isso, a proposta de aprofundar estudos sobre aquilo que Veiga-Neto chama de “artefato educacional”: o currículo. Porque não se está de acordo com o formato enrijecido e excludente de currículo tão em voga na maioria das escolas brasileiras. É para criar um contraponto a este currículo, teorizando o devir curricular, que buscamos aqui articular o pensamento com teóricos da (pós)modernidade, como Deleuze, Foucault e seus comentadores, Veiga-Neto (2017) e Gallo (2002), além de colaboradores no campo dos estudos sobre currículos e cotidianos.

Um currículo que se quer, deve ser capaz de preencher os vazios, vivenciar novas performances éticas entre o “eu” e o “outro”; um currículo flexível e inventivo no qual se possa pensar a alteridade em suas múltiplas vozes e culturas. Buscamos, nas Filosofias da Diferença, conceitos que movimentem o pensamento e apostem nas enunciações do meio como possíveis para potencializar os processos formativos docentes a partir de uma educação em devir para o devir. Os deslizamentos, nos processos de pesquisa, ganham forças ao fabular, ao modo deleuziano, com mapas intensivos, com a cartografia, (não)método-intervenção, em composição com os estudos do cotidiano.

O critério norteador desse texto foi o nosso propósito de professora-pesquisadora, pois entendemos a pesquisa como um procedimento metodológico importante na produção do conhecimento científico capaz de gerar, especialmente em temas pouco explorados, como o devir curricular ou devir na educação, a postulação de hipóteses ou problematizações que servirão de ponto de partida para outras pesquisas, pois quando problematizamos o currículo, tensionamos a educação, a construção do conhecimento.

Outros pesquisadores têm tecido problematizações parecidas e, no dizer de Paraíso (2019), quando a problematização do conhecimento ocorreu quando o campo curricular trouxe para a sua discussão os aportes das mais diferentes abordagens e narrativas – tais como: a sociologia do currículo, o multiculturalismo, os estudos culturais, os estudos feministas e de gênero, a teoria *queer*, os estudos étnicos e raciais, os estudos pós-colonialistas e foucaultianos, a filosofia da diferença. Assim, com diferentes visões, abordagens e problematizações – de diferentes modos e com enfoques variados –, as produções curriculares mostraram que o currículo é um campo de risco e de luta em torno do conhecimento, pois este pressupõe poder. E é para que esse poder se concentre nas mãos de professores e alunos que ousamos encarar a luta e correr o risco.

A luta a ser travada é contra os reacionários contrários ao currículo vida, humano e em movimento. Homens e mulheres políticos e capitalistas para quem gênero é uma ideologia; a filosofia e a sociologia não servem para nada; os métodos e dados científicos não são confiáveis; as escolas são dominadas por perigosos marxistas culturais e freirianos; professores/as são perigosos membros de partidos revolucionários, comunistas; o conhecimento das ciências humanas é inútil. Enfrentar esse tipo de pensamento ou ideologia é mais que correr riscos.

Mesmo assim, ousamos mostrar que um dos possíveis para o surgimento do currículo devir, é caminhar pelo viés da filosofia da diferença, pensar nas teias tecidas por Deleuze e Foucault no desejo de que, cotidianamente, os praticantes das escolas criem currículos em múltiplos contextos. Para isso, porém, é preciso que cada professor, conscientes dos riscos, se desterritorialize de seu pensar e fazer rotineiro, pois este tem sido guiado dentro das amarras de um currículo que chega à escola prescrito, recheado de orientações do que fazer e de como fazer.

Uma vez desterritorializado, da lógica do antigo currículo, cada professor deve se reterritorializar e construir um novo currículo, recheado de diversidade, de possíveis e devires. Para que se chegue à conclusão de que na vida, na escola, frente a algo que oprime, “é sempre possível dizer basta; é sempre possível enfrentar os intoleráveis; é sempre possível liberar a vida” (PARAÍSO, 2016, p. 405).

## **Força e Potência Criadoras**

Para o professor liberar a vida, ele precisa ser o político criador, aprender a ideia de força potência em Deleuze, para como ser político, agir no sentido do enfrentamento e contestação de um estado de coisas ordenado e legitimado como hegemônico nas escolas. O professor dotado de força potência também seria aquele que pensa de forma rizomática, cria fugas, invenções e instaura um movimento desterritorializante nos processos educativos, dos dispositivos institucionais e curriculares.

Deleuze é um pensador que extrai de outros filósofos enunciados que muitas vezes são estranhos às ideias originais. Deleuze busca entender como os enunciados de determinado autor funcionam, como se buscasse apreender quais são as operações dessa máquina, desse mecanismo. A partir da compreensão de como funciona a máquina de pensamento do autor de origem, Deleuze buscaria fazê-la operar em outros campos não trabalhados anteriormente, produzindo assim outras possibilidades de conhecimento e sentidos. Para Deleuze (2014), poder refere-se a relações de forças. Relações de poder, tomadas no singular, é sinônimo de relações de forças, tomadas no plural.

E é em Nietzsche que Deleuze enxerga uma filosofia de poder ou Filosofia das forças e vai além, quando compreende a própria Filosofia como força e anuncia que é preciso filosofar como martelo, potência, para desconstrução dos valores que negam a vida ou uma educação para a vida. Para Deleuze, as forças operam num meio e estão em relação, sempre em contato com outra força. “Toda força é apropriação, dominação, exploração de uma quantidade da realidade” (DELEUZE, 1976, p. 04). As forças estão em movimento e apresentam um dinamismo, porque sempre estão em jogo, conflito, em combate, produzindo distintas configurações. Então de forma alguma as forças são estáticas. Sob tal perspectiva, Nietzsche (*apud* DELEUZE, 1976) denomina ‘vontade’ o diferencial entre as forças.

Nesta relação há forças que agem e outras que reagem. Nietzsche as qualifica, respectivamente, como forças ativas e forças reativas. “As forças ativas são primárias, de ação, dominação e subjugação, enquanto as forças reativas são secundárias, de reação, adaptação e regulação”. (Ibid. p. 23) ressalta que tal distinção não é meramente quantitativa, mas qualitativa e tipológica. Portanto, há uma força que domina, afirmativa, e outra que obedece, negativa, sendo a diferença fundada na “[...] hierarquia, isto é, a relação de uma força dominante com uma força dominada, de uma vontade obedecida com uma vontade obediente” (Ibid., p. 6).

A classe docente, no que tange ao campo da produção curricular ou de conhecimento, tem agido como força secundária, como vontade obediente. É preciso mudar essa lógica,

tornando cada professor força potência reativa, de poder afirmativo e capacidade de pensar e criar como força primária. Deste modo, consideramos que Deleuze encontra em Nietzsche um fundamento das relações de forças, nas quais os docentes podem assumir formas reativas de ser, que faz do querer uma criação. Começa no querer a potência de se afirmar o novo, de gerar o descentramento, a divergência a um *status quo*, a afirmação de um futuro incondicionado a produzir e a criar caminhos para uma educação capaz de transformar professores e alunos, de seres secundários e obedientes em seres primários (não para dominar ou subjugar), de potência e do devir.

Um professor como ser primário agiria como um ser político, dotado de potência inventiva na educação de seus alunos, força criadora do que é essencial à aprendizagem de seus alunos, operaria em sua prática sem perder de vista o devir dos fatos, da realidade que o cerca, do mundo como um todo. Um aluno primário se comportaria como um ser em empoderamento, teria seus anseios educacionais e pessoais obedecidos, sua vida potencializada por toda gama de informação difusa no meio social, cultural e tecnológico no qual está imerso. Assim, docentes e discentes se compreenderiam como seres em devir, desobedientes às prescrições, pois conforme Deleuze (1992), a própria natureza do devir não é algo dado, pronto ou acabado, mas a solução a verdadeiros problemas postos ao pensamento.

Um professor primário seria aquele desobediente aos currículos preestabelecidos e/ou fabricados fora da escola e adepto a novas formas de pensar a educação, que ousa pensar em movimento, aquele para quem “pensar é sempre experimentar, não interpretar, mas experimentar, e a experimentação é sempre o atual, o nascente, o novo, o que está em vias de se fazer” (DELEUZE, 1992, p. 136). Aquele para quem o pensar não está desassociado da experiência (ou exclusivamente depende dela), antes mesmo, é por meio dessa que é possível superar o dado ou hábito e criar algo novo, retirar o pensamento da zona familiar e impor-lhe uma força potência criadora.

O professor precisa ser o político criador de leis, porque tudo é político quando se trata de educação. E como ser político, agiria no sentido do enfrentamento e contestação de um estado de coisas ordenado e legitimado como hegemônico nas escolas. Esse professor seria aquele sujeito que criaria as condições para que se instaurasse um movimento desterritorializante<sup>8</sup> nos processos educativos, nos dispositivos institucionais e curriculares, já

---

<sup>8</sup> Desterritorializar, para Deleuze e Guattari (1977), pode ser entendido como um escape da zona de conforto. No âmbito do currículo, entende-se como fuga do pronto, acabado e rotineiro, pois os autores sempre tiveram nos processos de desterritorialização e reterritorialização importantes ferramentas para o entendimento não apenas nas questões filosóficas, mas também das práticas sociais e na construção de um efetivo projeto político de libertação dos desejos, dos corpos, da arte, da criação e da produção da subjetividade. Um movimento desterritorializante seria, então, pensar em prol de um currículo e de práticas diferentes e inovadoras.

que escola pensada em acordo a BNCC, que é evidentemente normativa, é a escola do controle e da disciplina, no modelo foucaultiano.

Operar um corte desterritorializante nesta perspectiva, segundo Gallo (2013), seria compor um ato de resistência, de ferocidade frente ao controle e normatização estabelecidos pelo projeto macropolítico da escola e das instituições governamentais. Um rompimento por dentro, desestabilizando as engrenagens do sistema. Um exemplo pontual deste procedimento poderia ocorrer por meio da ativação de um currículo devir nas práticas e atividades do docente, mas essas práticas só desestabilizariam as engrenagens do sistema, se as ações nesse sentido forem coletivas, no chão de cada escola, na educação menor, conforme Gallo.

Na educação menor todo ato adquire um valor coletivo. O educador-militante, ao escolher sua atuação na escola, estará escolhendo para si e para todos aqueles com os quais irá trabalhar. Na educação menor, não há a possibilidade de atos solitários, isolados; toda ação implicará em muitos indivíduos. (GALLO, 2013, p. 68).

Para resistir, buscar fazer diferente na educação, escapar do controle e traçar rotas de fuga, exige então coletividade ou, como bem diz Gallo (2013), o exercício de uma educação menor é uma aposta na multiplicidade. Entendemos que a multiplicidade é um dos conceitos centrais da produção intelectual de Gilles Deleuze. Trata-se de um conceito situado dentro da filosofia da diferença, consolidada como expressão fabril do devir. Ela surge quando nos deparamos com a diversidade e a pluralidade. Nos conectamos de um ponto qualquer com outro através de ligações de diferentes naturezas, sem desníveis e valores hierárquicos, mas de uma ordem onde só há diferenças, mesmo nos seus valores. Aquilo que está sempre em movimento, composto de diferentes elementos, dependendo de cada situação.

É na característica indissociável de uma multiplicidade docente e discente que o currículo devir deve se articular. E como poderíamos expressar essa multiplicidade em termos de currículo? Por meio do rizoma. O rizoma em Deleuze surge como uma possibilidade de expressar criativamente o currículo, o conhecimento, sem retirar-lhe sua característica mais importante: o devir, a realidade.

### **Em Síntese**

Buscamos pensar de acordos com os textos de Deleuze e Foucault no desejo de que, cotidianamente, os praticantes das escolas criem currículos em múltiplos contextos de form(ação) diante dos desafios e perplexidades, *dentro-fora* de seu tempo, mesmo que negociando com os currículos prescritos oficiais. O que queremos suplantar na escola vai no rumo que Araújo e Silva (2016, p. 462) concluem em um de seus estudos, em análise ao documento preliminar da BNCC, um notório retrocesso em relação à luta de muito tempo de pesquisadores e especialistas no que diz respeito a valorização e reconhecimento da realidade

vivenciada por educadores e educandos, da diversidade cultural existente nos espaços escolares.

Como considerar e trabalhar com a diversidade diante de uma Base Comum que coloca todos os indivíduos no mesmo patamar, mesmo sendo plurais e diferentes? Tendo por base o que disse Deleuze, é preciso desterritorializar o professor de seu pensar e fazer na escola, que tem sido guiado dentro das amarras de um currículo que chega, a cada professor, prescrito – já pronto –, recheado de orientações do que fazer e de como fazer.

Desterritorializado, isto é, livre de tais amarras, cada professor deve se reterritorializar e construir um novo currículo, recheado de diversidade, de possíveis e devires. Paoliello (2016), mostra uma forma de desterritorializar-se das amarras da BNCC e trabalhar com possíveis devires curriculares, ao apostar na potência inventiva das crianças, usando como dispositivo de criação e problematização do que ocorre nas dobras dos acontecimentos, entre os sujeitos (crianças) e os “possíveis” de uma educação cotidiana.

Por que é preciso que o professor se desterritorialize rumo à construção de um novo currículo, à uma educação mais plural e mais humana? Porque uma onda conservadora avança sobre a educação e busca mecanismos para proibir, em todo o país – tal como Movimento Escola sem Partido –, o debate sobre gênero e sexualidade nas escolas. Tal momento nos forçar a pensar, como defende Gomes (2016, p. 23), os cotidianos das escolas "como espaços-tempos de tensões-conflitos de diversidade cultural, étnica, racial, sexual e de classes sociais, que precisam ser levados em conta quando se pensa o currículo para a educação".

A partir da pesquisa realizada, encontramos possibilidades teóricas que nos provoquem a ir além do que se tem na escola como base curricular que, normalmente, fecham e condicionam os discursos sobre currículo e formação de novos processos curriculares. Para isso, apostamos nos currículos em redes, pensados em devires cotidianos, que fazem da diferença a sua base. Assim, pela diferença, em devir e em redes, lançamo-nos ao desafio das escolas contemporâneas: repensar o currículo.

Entendemos que o principal caminho para esse novo currículo passa pela filosofia da diferença – pensamento contra hegemônico, único ou supremo. Conforme Paraíso (2010), em Deleuze o relevante para a diferença é a singularidade, o fluir de forças, a transgressão, a variação, a multiplicação, a disseminação e a proliferação. O que Deleuze nos diz é que as linhas de diferenciação não são linhas de realização de certas possibilidades, mas sim movimentos de criação.

Nesse sentido, não há nada, absolutamente nada, que esteja definitivamente formado, e tudo está aberto ao movimento de criação. Estendendo esta linha de pensamento ao currículo,

podemos dizer que um currículo também não está nunca definitivamente formado, logo, podemos formatá-lo. Precisamos, para isso, encontrar ou criar fissuras, rachar os extratos, rachar os currículos existentes em seu meio para ver a diferença fazer o seu trabalho. Nessa perspectiva, podemos, sim, experimentar fazer a diferença operar para movimentar um currículo, para pensar um currículo.

Temos, então, que pensar um currículo com a diferença – de forma não hegemônica - para abalar os extratos dos currículos já formados e fazer um currículo movimentar-se em “linhas dispersas”, funcionando todas ao mesmo tempo, “em velocidades variadas” (DELEUZE, 1992, p. 47). Precisamos cartografar currículos. A cartografia ou o mapa, segundo Deleuze e Guattari (1997, p. 22), é aberto, conectável, desmontável, composto de diferentes linhas, “susceptível de receber modificações constantemente”, ou seja, em devir.

Precisaremos utilizar conceitos retirados do pensamento da diferença deleuziano para pensar essas experimentações curriculares de professoras no currículo menor, isto é, aquele feito no cotidiano das escolas. Sílvia Gallo (2002), inspirado em Deleuze e Guattari (1977) que pensa uma “literatura menor”, e sempre nos perguntar: “por que não pensamos numa educação menor?” A noção de educação menor é uma proposição que Gallo faz do conceito de literatura menor, utilizado no livro sobre Kafka, escrito por Deleuze e Guattari, e seria uma forma de resistência contra os modelos educacionais ideológico hegemônicos, com a função de obstruir o controle e o aparelhamento da escola, criando ambientes de aprendizagens a partir de novas possibilidades.

Para Gallo (2002) a educação menor é feita na sala de aula, no cotidiano de professores e alunos. Gauthier (2002, p. 152) também fala da importância do “uso menor da pedagogia”, que “não pode outra coisa que não questionar, às vezes até mesmo à sua revelia, a pedagogia maior”. O que nos leva também a nos questionar: podemos ou não pensar um currículo a partir do nosso cotidiano (currículo móvel e menor) sem perder de vista o currículo fixo (maior)?

No currículo pensado desse modo, a diferença é o que vem primeiro, é o motor da criação, é a possibilidade de no meio, no espaço-entre, começar a brotar hastes de rizoma. Conforme Paraíso (2010, p. 594), “diz respeito àquilo que está ainda em vias de se formar: de currículos que são ‘realidade em potencial’, que ainda não foram formados”.

Os currículos maiores, os já existentes, são mesmo, sempre, currículos já formados. Olhamos para esses currículos e vemos estratos já constituídos: disciplinas, saberes, professoras, crianças, identidades, livros didáticos, conteúdos... até pode haver metamorfoses, transformações, mudanças, mas são sempre processos secundários aos estratos formados que daí resultam.

O currículo com o qual queremos lidar, “ao assumir o ofício de curricularista” (Ibid., p. 595), pede algum princípio, algum método, alguma categoria que organize essa diversidade existente em “tipos” mais gerais e abrangentes, classificando, agrupando e identificando as coisas e as pessoas. Olhamos para a variedade de coisas existentes, comparamos as coisas entre si e delas extraímos diferenças, semelhanças, devires. E ainda mais: costumamos “esquecer”, anular as diferenças para identificar as coisas, sintetizar, dizer o que é “essencial” de um currículo. Nada é mais essencial que a vida em comunidade, em sua diversidade e diferenças!

É sobre ela que devemos aprender/ensinar.

Como fazer a diferença deleuziana proliferar em um currículo? Se questiona Paraíso. Como pensar com a diferença e não com o diferente que é a nossa referência, quando trabalhamos com o multiculturalismo, com a diversidade cultural, com os Estudos Culturais, com as narrativas étnicas, com as ações afirmativas? Que virtualidades, que singularidades seriam imanentes a um currículo? Deleuze “lança uma flecha”, dá uma pista, quando diz que o E é a diversidade, a multiplicidade, a destruição das identidades. [...] a multiplicidade nunca está nos termos, seja qual for o seu número, nem no seu conjunto ou na totalidade. A multiplicidade está no E, que não tem a mesma natureza dos elementos nem dos conjuntos (1992, p. 60).

Como em uma obra de arte ou em um livro de Deleuze, o que precipita a criação de uma matilha em um currículo pode vir, no dizer de Paraíso, de lugares insuspeitados, e pode ser qualquer coisa. Assim, para ver, sentir e registrar o jogo da diferença, em vez do “é” (que remete à identidade), devemos priorizar o “e” (que remete à multiplicidade). O “e” é o entre-espaço de um currículo, é o que está no meio, que cresce no meio dos currículos, aquelas hastes de rizomas que brotam, crescem e se bifurcam.

Linhas que criam perceptos (novas maneiras de ver e ouvir) e afetos (novas maneiras de sentir) que aumentam a potência de agir. Linhas que operam por multiplicidades. Vemos então um currículo-multiplicidade anular os referentes anteriores e utilizar-se de múltiplas linguagens, tais como: música (orquestras, cantigas, músicas clássicas, música popular brasileira), pintura, literatura, ciência, poesia, gestos, corpos, falas, curtos silêncios, silêncios longos, gritos, lágrimas, sorrisos, emoções, imagens, figuras, filmes, desenhos...

Vemos ainda um currículo colocar essas linguagens em relação com o que está sendo ensinado, e o que está sendo ensinado operar por multiplicidade, operar com a diferença em si, operar com o devir. E um devir não é um nem dois, nem relação de dois, mas entre dois,

fronteira ou linha de fuga, de queda, perpendicular a dois. Paraíso, então, experimenta trazer exemplos de devires, traçando aquilo que cresce no meio dos currículos formados.

Ao registrar um currículo/diferença, Paraíso percebeu que ‘criar, não é comunicar, mas resistir’. Resistir aos estratos, ao já feito, ao já construído, ao “é”. Resistir a tudo aquilo que nos entristece, que diminui nossa potência, nossos desejos e nossa força de pensar e traçar linhas de fugas. Observar e acompanhar os traçados do acontecimento, a potência criadora, o precipitar de um devir-minoritário, os “bons encontros”, aqueles que aumentam nossa potência de agir. Percebeu que um currículo não se fecha nunca, está permanentemente aberto a novos acréscimos.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, I. B.; ALVES, N. (org.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes**. Rio de Janeiro: Dp&a, 2001. p. 13-38.

\_\_\_\_\_. Redes Educativas 'dentrofora' das escolas, exemplificadas pela formação de professores. In: SANTOS, L. *et al.* (org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: Currículo, Ensino de Educação Física, Ensino de Geografia, Ensino de História, Escola, Família e Comunidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 1-49.

ARENDDT, Hanna. **¿Qué es la política?** Colección Clásicos Universales de Formación Política Ciudadana. Comprensión y política. Primera edición. Escandón, Ciudad de México. 2018. Disponível em: <https://www.prd.org.mx/libros/documentos/libros/Politica-Hannah.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2020.

BAUMAN, Zygmunt. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

BRASIL. Presidência da República Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 18 fev. 2021.

\_\_\_\_\_. Presidência da República Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9394/96**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 5 jan. 2021.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 19 dez. 2020.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a base. Ministério da Educação. Brasília, DF, 2017. Disponível em:

[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 18 maio 2020.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13448diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid). Acesso em: 09 out. 2020.

CERTEAU, Michel. de. **A invenção do cotidiano 1: As artes de fazer**. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

CORAZZA, Sandra Maria. **O docente da diferença**. In: IV COLÓQUIO LUSOBRASILEIRO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES e VIII COLÓQUIO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES. UFSC, Florianópolis. Mesa redonda: Currículo, diferenças e identidades. Florianópolis, SC, UFSC, 2 set. 2008. Disponível em: [https://drive.google.com/file/d/1AaqHFIPrRZFK9rHmDjVu3Y73-LoJU4o\\_/view/](https://drive.google.com/file/d/1AaqHFIPrRZFK9rHmDjVu3Y73-LoJU4o_/view/). Acesso em: 13 nov. 2020.

COSTA, Gilcilene Dias da. & OLIVEIRA, Kelry Leão. Um currículo dança? Perspectivas de linguagem, arte e diferença na educação infantil. In: **Currículo, diferença e pesquisa na escola básica**. Gilcilene Dias da Costa, José Valdinei Albuquerque Miranda, Josenilda Maria Maués da Silva, Joice Otânia Seixas Ribeiro (org.) – Curitiba: CRV, 2018.

DELEUZE, Gilles. **Nietzsche e a Filosofia**. Tradução de Nietzsche et la philosophie. Paris: PUF, 1962 por Edmundo Fernandes Dias e Ruth Joffly Dias. Rio de Janeiro: Editora Rio, 1976.

\_\_\_\_\_. Pensamento nômade. In: MARTON, S. (org.). **Nietzsche hoje?** São Paulo: Brasiliense, 1985. p. 56-76.

\_\_\_\_\_. **Conversações**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

\_\_\_\_\_. **Désir et plaisir**. Magazine Littéraire, Paris, n. ° 325, p.57-65, oct. 1994.

\_\_\_\_\_. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 1998.

\_\_\_\_\_. **Diferença e repetição**. Tradução Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018. Disponível em: [https://img.travessa.com.br/capitulo/PAZ\\_E\\_TERRA/DIFERENCA\\_E\\_REPETICAO9788577533886.pdf](https://img.travessa.com.br/capitulo/PAZ_E_TERRA/DIFERENCA_E_REPETICAO9788577533886.pdf). Acesso em 28 ago. 2020.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Kafka: por uma literatura menor**. Rio de Janeiro: Imago, 1977.

\_\_\_\_\_. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**, v.4. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1997.

\_\_\_\_\_. **O que é a filosofia?** Rio de Janeiro: Ed. 34, 2010.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. São Paulo: Escuta, 1998.

ESPINOSA, Baruck de. **Ética**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2007.

FOUCAULT, M. **A Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1969.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas**: uma arqueologia das ciências humanas. Tradução Salma Tannus Muchail. 8ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999a.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999b.

\_\_\_\_\_. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 02 de dezembro de 1970/Michel Foucault; tradução Laura Fraga de Almeida Sampaio. 24ª edição. São Paulo: Edição Loyola, 2012.

\_\_\_\_\_. **Segurança, território, população**: curso dado no Collège de France (1977/1978). Editora Martins Fontes: São Paulo, 2008.

GALLO, S. Em torno de uma educação menor. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 27, n.º 02, p.169-178, 2002. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/25926/15194>. Acesso em jan. 2021.

\_\_\_\_\_. **Filosofia**: experiência do pensamento. São Paulo: Scipione, 2013.

\_\_\_\_\_. Transversalidade e educação: pensando uma educação não-disciplinar. *In*: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (org.) **O Sentido da Escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

GARCIA, Regina Leite. Do b a bá da memória: histórias de professora. *In*: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite. (org.) **O sentido da escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

GOMES, Marco Antônio. ... E sexualidades. *In*: FERRAÇO, Carlos Eduardo (org.). **Currículos em redes**. Curitiba: CRV, 2016.

IGREJA, Fabíola de Fátima. **Fabulações clariceanas**: Devir-mulher entre sentidos de uma educação múltipla. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura, Campus Universitário de Cametá, Universidade Federal do Pará, Cametá, 2020. Disponível em: <http://ppgedufpa.com.br/>. Acesso em: 30 jun. 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**. 2019. Disponível em: [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101651\\_notas\\_tecnicas.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101651_notas_tecnicas.pdf). Acesso em: 15 fev. 2020.

KOHAN, Walter Omar (org.). **Devir-criança da filosofia**: infância da infância. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

KOHAN, Walter Omar. Entre Deleuze e a educação: notas para uma política do pensamento. **Educação e Realidade**, v. 2, n.º 27, p. 123 – 130, jul./dez. 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/issue/view/1574/showToc>. Acesso em: 17 mar. 2020.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. *In*: Silva, Tomaz Tadeu. **O sujeito da educação**. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 35-86.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola**: Teoria e Prática. 5ª. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIMA, T.C.S de; MIOTO, R.C.T. **Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico**: a pesquisa bibliográfica. Katál, Florianópolis, v.10, spe, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rk/a/HSF5Ns7dkTNjQVpRyvhc8RR/abstract/?lang=pt>. Acesso em: jul. 2019.

MELLO, Andrelisa Goulart de. **Políticas Curriculares**: conhecimento em diáspora. Tese. (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria. 2018. Disponível em: <http://repositorio.ufsm.br/handle/1/16000>. Acesso em: 29 abr. 2020.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu. (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

NIETZSCHE, Friedrich. **Genealogia da Moral**: uma polêmica. Tradução, notas e posfácio: Paulo César de Sousa. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. **O currículo como criação cotidiana**. Petrópolis: DP et Alli, 2012.

OLIVEIRA, I. B.; ALVES, N. Certeau e as artes de fazer: as noções de uso, tática e trajetória na pesquisa em educação. *In*: OLIVEIRA, Inês Barbosa; ALVES, Nilda. **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas, sobre redes de saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2008.

PAOLIELLO, Juliana. **O devir-docência das “pessoas grandes” agenciado pelos devires menores do povo criança**. Dissertação (Mestrado em Educação). 2016 –Universidade Federal do Espírito Santo. 2016. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/handle/10/8669> Acesso em: 20 ago. 2020.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Diferença no Currículo. **Cadernos de Pesquisa**. v. 40, n.º 140, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/MnrBfYmbrZ4zfVqD3C5qkYp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 03 dez. 2019.

\_\_\_\_\_. A ciranda do currículo com gênero, poder e resistência. Universidade de Minas Gerais – UFMG. **Currículo sem Fronteiras**, v. 16, n.º 03, p. 388-415, set./dez. 2016. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol16iss3articles/paraiso.pdf> . Acesso em: 05 dez. 2019.

\_\_\_\_\_. O currículo entre o que fizeram e o que queremos fazer de nós mesmos: efeitos das disputas entre conhecimentos e opiniões. **Revista e-Currículo**, São Paulo, vol. 17. n.º 04, p. 1414–1435. out./dez, 2019. Programa de Pós-graduação Educação: Currículo, PUC/SP. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/45925>. Acesso em: 15 dez. 2019.

PINAR, William. Multiculturalismo Malicioso. *Currículo Sem Fronteiras*, Brasil, v. 9, n.º 2, p.149-168, dez. 2009. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol9iss2articles/pinar.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2020.

SALVADOR, A. D. **Métodos e técnicas de pesquisa bibliográfica**. Porto Alegre: Sulina, 1986.

SANTOS, Lulu; MOTTA, Nelson. Como uma onda. Rio de Janeiro: © WEA Records, 1983.

SAVIANI, D. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 15a ed. Campinas: Autores Associados, 1996.

SÜSSEKIND, M. L. PELLEGRINI, R. “A escrita nunca escrita” ou porque (re)afirmamos nossa contrariedade à Base Comum. In: FRANGELLA, R. C. P (org.). **Currículo, formação e avaliação**: redes de pesquisas em negociação. Curitiba: Editora CRV, 2016, p.129-150.

VEIGA NETO, Alfredo. **A ordem das disciplinas**. 1996. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 1996. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/131158/000190982.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 04 maio 2020.

\_\_\_\_\_. Quase uma carta de princípios. Grupo de Estudos e Pesquisas em Currículo e PósModernidade. In: AMORIN, A. C.; PESSANHA, Eurize (org.). **As potencialidades da centralidade da(s) cultura(s) para as investigações no campo do currículo**. Campinas: FE/UNICAMP, 2007. Disponível em: <https://xdocs.com.br/doc/carta-de-principios-gt12-alf4mar12-lo1vw0egq2ow>. Acesso em: 09 set. 2020.

\_\_\_\_\_. **Currículo e cotidiano escolar**: novos desafios. SIMPÓSIO DIÁLOGO SOBRE DIÁLOGOS. Universidade Federal Fluminense (UFF), mar. 2008a. Disponível em: <http://www.andreaserpauff.com.br/arquivos/disciplinas/curriculo/CURRICULO%20VEIGA%20NETO.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2020.

\_\_\_\_\_. Crise da modernidade e inovações curriculares: da disciplina para o controle. **Revista de Ciências da Educação**. N.º 7, set/dez 2008b. Disponível em: <https://madmunifacs.files.wordpress.com/2016/04/veiga-neto-modernidade-e-curriculos.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2020.

\_\_\_\_\_. **Foucault e a Educação**. 3.ª Ed., Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.