

“NÃO SE PODE TRATAR O CURRÍCULO COMO ALGO DOGMÁTICO”: desobediências curriculares

*Sirley Lizott Tedeschi
Ruth Pavan*

Resumo

O artigo tem por objetivo mostrar que, em muitos momentos, no fazer pedagógico, os/as professores/as desobedecem ao currículo escolar e que, ao fazerem isso, estão considerando a realidade da escola onde atuam e a singularidade dos/as alunos/as; estão construindo um currículo na relação com todos aqueles que lá estão, potencializando várias novas maneiras de ser. A análise é fruto de pesquisa em que se utilizou entrevista semiestruturada com professores/as de uma escola pública estadual. A análise dos enunciados dos/as professores/as aproxima-se da perspectiva pós-estruturalista e apresenta, primeiramente, contribuições de teóricos como Frédéric Gros, Michel Foucault, Suely Rolnik, Gilles Deleuze e Hannah Arendt, entre outros, para a reflexão/compreensão sobre como, na desobediência/insurgência/revolta contra certas condições históricas, criamos a nós mesmos e as nossas vidas e abrimos possibilidades de condições históricas diferentes. Em um segundo momento, por meio da análise das entrevistas dos/as professores/as, mostramos que, ao desobedecerem ao currículo, eles/as estão potencializando a diferença presente na escola e provocando transformações subjetivas e objetivas que acarretarão formas diferentes de estar no mundo e de relacionar-se com ele, com eles/as mesmos/as e com os outros.

Palavras-chave: currículo; desobediência; diferença; escola.

“YOU CANNOT REGARD THE CURRICULUM AS SOMETHING DOGMATIC”: curricular disobediences

Abstract

This article aims to show that, in many instances, teachers do not follow the school curriculum when teaching. By doing so, they consider the reality of the school where they work and the uniqueness of their students. They build a curriculum in their relationship with everyone there, thus empowering a number of new ways of being. The analysis is the result of research that used semi-structured interviews with teachers from a state public school. The analysis of the teachers' statements relies on the poststructuralist perspective and presents, firstly, contributions from theorists such as Frédéric Gros, Michel Foucault, Suely Rolnik, Gilles Deleuze, and Hannah Arendt, among others, for the reflection on and understanding of how, through disobedience, insurgency, and revolt against certain historical conditions, we create ourselves and our lives and open up possibilities for different historical conditions. Secondly, through the analysis of the teachers' interviews, we show that, by not following the curriculum, those teachers empower the difference in the school and trigger subjective and objective changes that will lead to different ways of being in the world and relating to it, to themselves, and to others.

Keywords: curriculum; disobedience; difference; school.

“NO SE PUEDE TRATAR EL PLAN DE ESTUDIOS COMO ALGO DOGMÁTICO”: desobediencias curriculares

Resumen

El artículo tiene como objetivo mostrar que, en muchos momentos, en la práctica pedagógica, los/as docentes desobedecen al plan de estudios escolar y que, al hacerlo, están considerando la realidad de la escuela en la que trabajan y la singularidad de los/as estudiantes; están construyendo un plan de estudios en relación con todos aquellos que allí están, potenciando muchas nuevas maneras de ser. El análisis es fruto de una investigación en la que se utilizó una entrevista semiestructurada con docentes de una escuela pública estatal. El análisis de los enunciados de los/as docentes se aproxima a la perspectiva postestructuralista y presenta, en primer lugar, aportes de teóricos como Frédéric Gros, Michel Foucault, Suely Rolnik, Gilles Deleuze y Hannah Arendt, entre otros, para reflexionar y comprender cómo, en la desobediencia, insurgencia o rebeldía frente a ciertas condiciones históricas, nos creamos a nosotros/as mismos/as y nuestras vidas, abriendo posibilidades para condiciones históricas diferentes. En un segundo momento, a través del análisis de las entrevistas con los/as docentes, mostramos que, al desobedecer al plan de estudios, están potenciando la diferencia presente en la escuela y provocando transformaciones subjetivas y objetivas que darán lugar a formas distintas de estar en el mundo y de relacionarse con él, consigo mismos/as y con los/las demás.

Palabras clave: plan de estudios; desobediencia; diferencia; escuela.

INTRODUÇÃO

O enunciado que intitula este artigo foi proferido em uma entrevista pelo professor Jonas, que atua em uma escola pública localizada na região Centro-Oeste do país. O enunciado é parte do conteúdo de entrevistas de uma pesquisa cujo objetivo foi investigar como os/as professores/as entendem o currículo e trabalham com as diferenças no contexto escolar. Na ocasião, o professor Jonas, referindo-se ao currículo escolar estabelecido, diz: “quando o conteúdo não é tão relevante para os alunos, eu faço um comentário rápido e passo a bola”. Ele ainda explica que “não se pode tratar o currículo como algo dogmático, achar que aquilo tem que ser tratado à risca”.

Em certa medida, o professor Jonas desobedece ao currículo, e essa desobediência tem a ver com o fato de o professor deparar-se com situações distintas na sala de aula. Ele afirma: “tenho várias situações dentro da sala de aula que eu tenho que trabalhar”. Dentre as situações com que precisa lidar no dia a dia da sala de aula, o professor Jonas destaca “o respeito entre as diferenças, não acabar com as diferenças, mas fazer com que sejam respeitadas”. A desobediência ao currículo escolar estabelecido, nesse caso, não é vista como um problema. Ao contrário, mediante ações dos/as professores/as, o currículo abre-se e conecta-se “[...] com o estético, o ético e o político, porque valoriza a imaginação, a alegria, a novidade, a micropolítica, o menor, a vida, o sensível, o desejo, o existencial” (Paraíso, 2023, p. 123); é um currículo da diferença sendo criado e potencializado.

O historiador Howard Zinn, em 1970, em um discurso na Universidade Johns Hopkins, já afirmava que o nosso problema não é a desobediência civil: “[...] nosso problema é obediência civil. Nosso problema é o número de pessoas em todo o mundo que obedeceram aos ditames dos líderes de seu governo e foram para a guerra, e milhões foram mortos por causa dessa obediência” (Zinn, 1970, s/p, tradução nossa). Ele ainda diz que “[...] nosso problema é que as pessoas são obedientes em todo o mundo, diante da pobreza, fome e estupidez, guerra e crueldade” (Zinn, 1970, s/p,

tradução nossa). Diante de tais acontecimentos, o historiador salienta que, mais importante do que saber por que as pessoas se revoltam, é a premente necessidade de saber por que elas não se revoltam.

Instigadas pela provocação de Zinn (1970), ao ressaltar que o problema não é a desobediência e afirmar que o problema é a obediência, e pelos enunciados de professores/as entrevistados/as que atuam em uma escola pública estadual que oferece o Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano, situada na região Centro-Oeste do Brasil, deslocamos a discussão sobre desobediência para o campo do currículo escolar. O intuito da análise é mostrar que, ao desobedecerem ao currículo estabelecido, os/as professores/as que participaram da pesquisa consideram a realidade da escola onde trabalham e a singularidade dos/as alunos/as; mostram que é possível tomar decisões, agir/construir os próprios atos, a própria vida; constroem o currículo na relação com aqueles que lá estão, potencializando diversas novas maneiras de ser.

Para empreender esta análise, aproximamo-nos do campo teórico pós-estruturalista e apresentamos, em um primeiro momento, contribuições de teóricos como Frédéric Gros, Michel Foucault, Suely Rolnik, Gilles Deleuze, entre outros, para a reflexão/compreensão sobre como somos forjados e nos forjamos nos jogos de poder e nos jogos de verdade, ao mesmo tempo que, pela desobediência/insurgência/revolta contra certas condições históricas, criamos a nós mesmos e nossas vidas, bem como abrimos possibilidades de condições históricas diferentes. O que caracteriza essas ações é a reivindicação de possibilidades de relações sociais, de formas de existência, de escolhas de vida diferentes. Em um segundo momento, por meio da análise das entrevistas dos/as professores/as que participaram da pesquisa, mostramos que, ao desobedecerem ao currículo estabelecido, eles/as estão se posicionando contra a submissão de subjetividades a identidades pré-fixadas, nesse caso, pelas políticas públicas educacionais, como as de currículo, que, em boa parte, os/as assujeitam e os/as forçam a desempenhar papéis estabelecidos de antemão e que dizem, sobretudo, o que o/a professor/a deve ser e fazer. Eles/as estão transformando a diferença presente na escola, como diz Candau (2011), em vantagem pedagógica e afastando-se da ideia de que a diferença é um problema escolar. Ao fazerem isso, potencializam a diferença presente na escola e provocam transformações subjetivas e objetivas que acarretarão formas diferentes de estar no mundo, de relacionar-se com o mundo, com eles/as mesmos/as e com os outros.

Foram entrevistados/as nove professores/as de diversas áreas de conhecimento que lecionam do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Porém, considerando os objetivos propostos neste artigo, faremos alusão somente aos enunciados de sete professores/as, pois os dos/as demais estão contemplados nos enunciados citados. Para preservar o anonimato, utilizaremos nomes fictícios sempre que nos referirmos aos/às entrevistados/as.

SOBRE DESOBEDIÊNCIA/REVOLTA/INSURGÊNCIA – OU SOBRE DAR ENERGIA AO MUNDO

As injustiças sociais e as desigualdades econômicas, a degradação progressiva do meio ambiente e o processo contemporâneo de produção de riquezas são questões discutidas por Gros (2018) na obra *Desobedecer*. Ele destaca que há inúmeras razões para não aceitar mais o estado atual do mundo e seu curso catastrófico:

Este mundo, com suas desigualdades abissais, o colapso de seus fundamentos naturais, sua disparada suicida, este mundo que estamos deixando como legado nauseabundo às

gerações futuras é o nosso. [...] Eles nos considerarão de um egoísmo demente, de uma irresponsabilidade mortal (Gros, 2018, p. 15, grifo do autor).

Todas as razões para desobedecer parecem estar postas – “[...] o naufrágio da política, a arrogância dos poderosos, o reino do falso, a vulgaridade das riquezas, os cataclismos da indústria, a miséria galopante, a exploração nua, o apocalipse ecológico” (Comitê Invisível, 2017, p. 7). Não falta nenhuma razão para não desobedecer, pois não somos poupados, inclusive, de estar informados sobre isso.

Gros (2018) diz ser inaceitável que, diante de questões como essas, deixemos os fatos ocorrerem, em muitos momentos, comportando-nos como espectadores do desastre. Assim como o historiador Howard Zinn, ele se propõe a discutir a desobediência a partir da questão da obediência, salientando que a desobediência diante do absurdo, da irracionalidade do mundo, é uma exigência. Ele ainda diz que “[...] a desobediência é mesmo a tal ponto justificada, normal, natural, que o que choca é a ausência de reação, a passividade” (Gros, 2018, p. 16). Defende uma democracia crítica que designa também uma tensão ética no íntimo de cada pessoa, a necessidade de interrogar constantemente a política, assim como a ação pública e o curso do mundo, “[...] a partir de um *si político* que contém um princípio de justiça universal e, sobretudo, não é a simples ‘imagem pública de si’ em oposição ao eu interno” (Gros, 2018, p. 16, grifo do autor). Gros também enfatiza que não podemos confundir o público e o exterior, pois “o *si público* é nossa intimidade política. É em nós, poder de juízo, capacidade de pensar, capacidade crítica” (Gros, 2018, p. 16).

No entanto, o *si político*, destacado pelo autor, de nada adianta se não for sustentado por um coletivo, se não promover ações conjuntas. Quando a capacidade de desobedecer apodera-se de um coletivo, torna-se contagiosa, sensível a toda experiência do intolerável, tornando-o visível. Desobedecer pode ser uma conquista sobre si mesmo, sobre o conformismo e a inércia do mundo, ou, como discute Nietzsche (1998), desobedecer tem a ver com colocar pelo avesso os valores costumeiros, habituais, como os hábitos valorizados.

Arendt (1999), na obra *Eichmann em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal*, também nos faz refletir sobre a questão da obediência e desobediência ao analisar o julgamento de Adolf Eichmann, um dos funcionários do regime nazista. Como repórter da *New Yorker*, a autora acompanhou as primeiras semanas do processo judicial ocorrido em Jerusalém no ano de 1961. Funcionário importante do regime nazista, Eichmann ajudava no planejamento de deportações e transporte dos judeus. Foi um dos responsáveis pela eliminação da população judia dos territórios alemães. A autora reflete:

O problema com Eichmann era exatamente que muitos eram como ele, e muitos não eram nem pervertidos, nem sádicos, mas eram e ainda são terrível e assustadoramente normais. Do ponto de vista de nossas instituições e de nossos padrões morais de julgamento, essa normalidade era muito mais apavorante do que todas as atrocidades juntas, pois implicava que [...] esse era um novo tipo de criminoso, efetivamente *hostis generis humani*, que comete seus crimes em circunstâncias que tornam praticamente impossível para ele saber ou sentir que está agindo de modo errado (Arendt, 2016, p. 299, grifo da autora).

Eichmann desperta a atenção de Arendt (1999) pelo comportamento excessivamente passivo e burocrático. A autora descreve-o como uma pessoa qualquer que obedecia a todos os comandos, a toda voz de comando que lhe dissesse o que fazer. Ela observa que Eichmann se sentia absolutamente desorientado quando não havia uma ordem ou um regulamento que lhe

dissesse o que deveria fazer. Ficava impressionada com o fato de ele só ficar “[...] com a consciência pesada quando não fazia aquilo que lhe ordenavam – embarcar milhões de homens, mulheres e crianças para a morte, com grande aplicação e o mais metucioso cuidado” (Arendt, 2014 p. 37). Com isso, a autora conclui que Eichmann era uma pessoa incapaz de pensamento próprio e incapaz de colocar-se no lugar de outra pessoa, de pensar criticamente sobre situações diversas e sobre suas próprias ações. Tudo indicava, para Arendt (1999), que Eichmann simplesmente cumpria ordens, procurava seguir à risca o regime e todas as ordens que dele provinham. Teria sido condenado porque preferiu não pensar, não saber e não ver – “[...] o tipo perfeito do executor indiferente ao que faz, contanto que o faça bem, uma engrenagem lubrificada” (Gros, 2018, p. 116).

Tem razão Thoreau (2012) quando diz que “[...] damos abrigo a soldados, a idiotas e a todo tipo de gado dentro de nós” (Thoreau, 2012, p. 146). Isso fica visível no caso de Eichmann, mas também no de tantas outras pessoas que às vezes agem como soldados exemplarmente disciplinados e cumprem ordens com todo rigor; pessoas fascinadas “[...] com um tipo de poder que reproduz a hierarquia incessante de nossos preconceitos, de nossa cumplicidade sórdida quando é preciso, na verdade, simplesmente desobedecer” (Carvalho, 2017, p. 30).

Foucault (1996) empenhou-se em mostrar as múltiplas formas e situações com as quais nos destinamos ao disciplinamento e à normalização. Para citar pelo menos uma dessas formas, lembramos que, em *Vigiar e Punir: história da violência nas prisões*, o autor enfatiza a função que o panóptico desempenha na imposição de um determinado comportamento a uma multiplicidade de indivíduos. Refere-se ao panóptico como uma máquina que fabrica efeitos homogêneos de poder, “[...] de modo que não é necessário recorrer à força para obrigar o condenado ao bom comportamento, o louco à calma, o operário ao trabalho, o escolar à aplicação, o doente à observância das receitas” (Foucault, 1996, p. 179), pois todos aqueles que estão submetidos ao campo de visibilidade do poder e têm conhecimento disso se submetem espontaneamente às limitações impostas por ele.

Ao mesmo tempo em que Foucault (1996) se dedicou a evidenciar os mecanismos do poder que normalizam e disciplinam, também se empenhou em mostrar que todo sujeito político, quando confrontado com um poder injusto, demonstra a consciência imediata do dever de resistência e de revolta. No texto *É inútil revoltar-se?* – escrito em 1979, analisando as manifestações populares contra o processo autoritário de modernização dependente desencadeado pelo governo do Xá Reza Pahlevi no Irã –, Foucault (2004) leva-nos a pensar justamente sobre desobediência, revolta, insurgência. Ele via na insurreição iraniana uma vontade de transformação política, porém, indissociável de uma dimensão espiritual¹, em que o que estava em questão era a transformação no modo de ser dos indivíduos e do mundo; via na insurreição a expressão de revolta contra o governo da própria vida e o desejo de não ser governado, ao menos não do modo como até então ocorria. Para o autor, é a revolta das pessoas e suas insurreições contra os poderes instituídos que provocam/instauram transformações na sociedade e dão energia ao mundo.

Se as sociedades se mantêm e vivem, isto é, se os seus poderes não são “absolutamente absolutos”, é porque, por trás de todas as aceitações e coerções, mais além das ameaças, violências e persuasões, há a possibilidade desse momento em que nada mais se permuta na vida, em que os poderes nada mais podem e no qual, na presença dos patibulos e das metralhadoras, os homens se insurgem (Foucault, 2004, p. 77, grifo do autor).

¹ Foucault (2018) entende a dimensão espiritual como uma força transformadora, uma experiência íntima dos sujeitos que, de algum modo, faz com que eles se disponham a abandonar a si mesmos e a se transformarem em outros.

E porque se insurgem, Foucault (2004) diz que “[...] é preciso um dilaceramento que interrompa o fio da história e suas longas cadeias de razões, para que um homem possa, ‘realmente’, preferir o risco da morte à certeza de ter de obedecer” (Foucault, 2004, p. 77, grifo do autor). Nesse caso, a insurgência/revolta, para Foucault (2004), não tem uma causa que possa ser explicada; ela é, como diz Gallo (2017), “[...] de forma nua e crua, a reação a um poder que se impõe, a reação a uma condição que se considera indigna, indesejada e contra a qual vale a pena colocar a própria vida em risco para afirmar a vida” (Gallo, 2017, p. 315); ela é ação pura contra a imposição de submissão pelo poder e, como tal, é também um exercício de poder.

Em *O sujeito e o poder*, Foucault (2014) destaca que as insurreições são dirigidas não somente contra o poder, mas também contra os efeitos de poder. São lutas que se desencadeiam contra o controle sobre os corpos e subjetividades. Mais precisamente, são lutas contra a atribuição administrativa da identidade, contra o governo pela individualização, ou seja, são lutas que “[...] afirmam o direito à diferença e destacam tudo o que pode tornar os indivíduos verdadeiramente individuais” (Foucault, 2014, p. 122); ao mesmo tempo, dizem respeito “[...] a tudo o que pode isolar o indivíduo, cortá-lo dos outros, cindir a vida comunitária, obrigar o indivíduo a se curvar sobre ele mesmo e o ligam à sua identidade própria” (Foucault, 2014, p. 122). Se analisarmos historicamente, são lutas contra o pastorado estatal, ou seja, lutas contra a administração estatal do bem-estar dos indivíduos, do nascimento à morte. O poder pastoral, embora se dirija a todo o rebanho, cuida de cada pessoa em particular, conhece sua intimidade para individualizá-la o máximo possível. Assim, podemos entender as insurreições como uma ação política, como recusa das formas que nos condicionam, nos constroem e nos individualizam.

Rolnik (2018), ao discutir a economia capitalista e as transfigurações do regime desde sua origem, destaca que, além de explorar a força de trabalho, a economia capitalista passou a apropriar-se também da própria vida das pessoas, de sua potência de criação e transformação, de sua capacidade de efetuar sua singularidade. A autora afirma que insurgir-se implica “[...] que se diagnostique o modo de subjetivação vigente e o regime de inconsciente que lhe é próprio, e que se investigue como e por onde se viabiliza um deslocamento qualitativo do princípio que o rege” (Rolnik, 2018, p. 36).

O regime de inconsciente vigente na sociedade capitalista, para a autora, é próprio do capitalismo, o que ela denomina de “inconsciente colonial-capitalístico”. Segundo ela, esse regime de inconsciente sequestra as forças que dão energia ao mundo, que impulsionam a criação e transformação. Preciado (2018) diz que o “inconsciente colonial-capitalístico” é uma junção de forças neoliberais e conservadoras cujos alvos de perseguição são “[...] os coletivos feministas, homossexuais, transexuais, indígenas ou negros, que encarnam no imaginário conservador a possibilidade de uma autêntica transformação micropolítica” (Preciado, 2018, p. 13). O desafio consiste em buscar vias de acesso à potência da criação em nós mesmos, um trabalho de experimentação sobre nós que desencadeie a formulação de ideias/pensamentos outros – exercício inseparável de um processo de subjetivação que se apropria/reapropria da potência de criação e colaboração mútua, mesmo que por poucos e efêmeros momentos.

Embora tal prática se inicie no âmbito de cada existência, ela não se dá isoladamente. Rolnik (2018) diz que esse movimento não começa nem termina no indivíduo, “[...] já que sua origem são os efeitos das forças do mundo que habitam cada um dos corpos que o compõem, e seu produto são formas de expressão dessas forças” (Rolnik, 2018, p. 38). Além do mais, o trabalho de experimentação sobre si é alimentado de outras forças coletivas e dos encontros que elas produzem. Ou seja, tal prática não se refere apenas a uma reflexão individual, a certa interioridade, nem a

assuntos de ordem privada; pelo contrário, tem a ver com processos de singularização que se dão em um terreno comum a todos e o transformam.

Deleuze e Guattari, ao concederem uma entrevista em 1972 *Sobre capitalismo e esquizofrenia* à Catherine Backès-Clément, publicada no Brasil com o título: *Entrevista sobre o anti-êdipo (com Félix Guattari)*, já se pronunciavam a respeito da resistência a esse regime de inconsciente, quando apenas se iniciava o trabalho de elaboração coletiva da experiência de maio de 68 na França. Na ocasião, Deleuze (2013) diz:

Nós nos dirigimos aos inconscientes que protestam. Buscamos aliados. Precisamos de aliados. E temos a impressão de que esses aliados já existem, que eles não esperaram por nós, que tem muita gente que está farta, que pensa, sente e trabalha em direções análogas: não é questão de moda, mas de um ‘ar do tempo’ mais profundo em que pesquisas convergentes estão sendo realizadas em domínios muito diversos (Deleuze, 2013, 34, grifo do autor).

Os filósofos franceses, assim como Rolnik (2018), destacam a importância de pensamentos/ideias/ações que produzam forças suficientes para conter o poder do que tenta capturar a pulsão vital criadora; forças que afastam os formalismos puros que impregnam as ações, para torná-las experimentação e criação. Nesse caso, “[...] pensar e insurgir-se tornam-se uma só e mesma coisa; uma não avança sem a outra” (Rolnik, 2018, p. 38).

Contudo, pensar e insurgir-se para se reapropriar/apropriar da pulsão vital criadora no campo educacional e do currículo é um grande desafio, principalmente em tempos de ataque à educação pública e de imposição de uma Base Nacional Curricular Comum, mas, em certa medida, é o que fazem os/as professores/as que participaram da pesquisa ao desobedecerem a forças hierárquicas e formalidades impostas ao currículo. Eles/Elas aspiram a um currículo da diferença, um currículo que não aprisione com regras definidas, de uma vez por todas, os sujeitos e os conhecimentos; um currículo da diferença que se desloque geograficamente por espaços/tempos ainda não habitados, para potencializar as singularidades de cada sujeito imerso nas multiplicidades de mundos.

SOBRE DESOBEDECER AO CURRÍCULO – OU SOBRE DAR ENERGIA A UM CURRÍCULO DA DIFERENÇA

Em meio à toxicidade que muitos modos de vida produzem sobre o planeta; em face de uma “[...] reforma heteropatriarcal, colonial e neonacionalista que visa desfazer as conquistas de longos processos de emancipação operária, sexual e anticolonial dos últimos séculos” (Preciado, 2018, p. 11); diante dos constantes ataques à educação pública e da insistência em estabelecer, como diz Lopes (2018), um vínculo imediato entre educação e desenvolvimento econômico; e, ainda, dada a suposição de que os/as professores/as não sabem o que fazer nas escolas sem uma orientação curricular comum, sempre é bom lembrar do que diz Arendt (2011) na obra *Entre o passado e o futuro*.

A autora pergunta – e também nos pergunta – se a educação não teria a ver com certa forma de amar “[...] o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele” (Arendt, 2011, p. 247); se educar não teria a ver com amar “[...] as nossas crianças o bastante para não expulsá-las do nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tão pouco arrancar de suas próprias mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós” (Arendt, 2011, p. 247); se educar não teria a ver, como diz Skliar (2019), com determinada maneira de “[...]”

amar aos demais o suficiente para não os abandonar à sua própria sorte, ao seu próprio destino em aparência inabalável e imutável” (Skliar, 2019, p. 12); se a educação não teria algo de contrariedade, de não aceitar uma suposta “ordem natural” das coisas, nem destinos inabaláveis.

Talvez Arendt (2011) e Skliar (2019) queiram nos dizer que amar o mundo e as crianças o suficiente tem a ver com o fato de nos sentirmos afetados pelo mundo e afetados pelas pessoas, o suficiente para deixar que os outros sejam como são e para tornar possível o nascimento de novas existências, imprevistas, improváveis, que tragam a novidade para todos nós. Com base em Arendt, Kohan (2003) diz que a educação é uma tentativa de matizar a tensão entre o novo e o velho, o revolucionário e o conservador, o privado e o público; “[...] nasce alguém sem voz (*in-fans*) que precisa falar para comunicar uma novidade que o mundo não quer escutar porque indica sua própria negação; educar é fazer possível a emergência dessa voz de forma que a novidade possa ser comunicada em um mundo hostil a ela” (Kohan, 2003, p. 41). Isso é condição para que possamos imaginar coletivamente novas formas de vida.

Para tanto, o currículo precisa afastar-se de identidades fixadas de antemão e trabalhar com a diferença, encontrar os desejos dos diferentes, enfatizar e reforçar as suas dinâmicas. Um currículo da diferença, no entender de Paraíso (2023), é construído à medida que é pensado e experimentado; é aquele que se mostra no próprio fazer-experimentando e que possibilita horizontes para uma educação que priorize as singularidades dos sujeitos e das culturas. Um currículo assim pretendido, diz Corazza (2010):

[...] faz questão de ser experienciado em qualquer lugar, onde lhe seja dada a oportunidade de produzir e contestar verdades, confrontar narrativas e experiências, construir e desconstruir identidades. Prefere acontecer em todos os espaços em que um ser humano for subjetivado, encontros se realizarem, fluxos de saber se esparramarem, forças de vida se afirmarem, flechas de esperanças forem lançadas (Corazza, 2002, p. 109-110).

A percepção da necessidade de um currículo que potencialize a diferença, como descrito por Corazza (2002), faz com que os/as professores/as que participaram da pesquisa, em vários momentos, desobedeçam ao currículo escolar estabelecido. Lapoujade (2017) diz que certas percepções privilegiadas – neste caso, as percepções dos/as professores/as sobre o currículo escolar – provocam a vontade de testemunhar a favor da importância ou da beleza do que elas viram, pois “[...] perceber não é simplesmente apreender o que foi percebido, é querer testemunhar ou atestar seu valor. A testemunha nunca é neutra ou imparcial. Ela tem a responsabilidade de fazer ver aquilo que teve o privilégio de ver, sentir ou pensar” (Lapoujade, 2017, p. 22). É o que fazem os/as professores/as que participaram da pesquisa – sujeitos que percebem, que veem, tornam-se sujeitos criadores, na medida em que também fazem ver.

Há uma força naquilo que os/as professores/as disseram nas entrevistas que potencializa cada existência e dá energia a um currículo da diferença – uma força que cria realidades. Trata-se sempre, como dizem Deleuze e Guattari (1992), “[...] de liberar a vida lá onde ela é prisioneira, ou de tentar fazê-lo num combate incerto” (Deleuze, Guattari, 1992, p. 222). O professor Josué diz que constrói o currículo “de acordo com cada turma, com o grau de cada um, com o aproveitamento de cada um”. Diz, ainda, que o currículo “deveria ser por região, acho que ele seria mais interessante. E é isso que eu mudaria”. O professor Jonas refere-se ao currículo dizendo que “ele não é uma bíblia em si, [...], ele não me atrapalha se eu quiser trabalhar outra questão, outros assuntos”. O professor Marcos destaca que o currículo é “extenso demais [...], é muita informação,

e cada um tem seu tempo de aprendizagem. Passar informações por passar, muitas vezes não define o conhecimento”. A professora Gabriela, referindo-se ao currículo, diz: “vou adaptando, eu faço as adaptações”. Ela observa: “essa questão de você, às vezes, trabalhar um conteúdo que o aluno não sabe e aí você fica preso no sistema, e eu não gosto muito de ficar presa ao sistema. As minhas aulas são baseadas no conhecimento do aluno”. Ela fala que gostaria de deixar o currículo “flexível para o professor não ser obrigado naquele ano ter que trabalhar isso, naquele ano ter de trabalhar aquele vocabulário”. O professor Nelson entende que “tem o planejamento do Estado mesmo, o curricular, [...], mas eu posso sair do planejamento também”. Para ele, “algumas coisas que a gente vê, a que os alunos não estão conseguindo aderir, a gente dá uma mudada. Ele continua: “Eu mudo, às vezes, eu coloco algumas matérias afins [...]. Às vezes, eu tento tirar, eu tiro algumas coisas, faço mudanças, porque eu tento puxar um pouco para onde eles estão vivendo, o lugar em que eles vivem”. A professora Sônia explica que, em relação ao currículo, “você tem que adequar o conteúdo, é assim que eu faço”; já o professor Mateus diz: “eu mudo algumas coisas, eu acrescento bastante”.

Apesar dos esforços da sociedade moderna e, inclusive, da escola moderna para consolidar o espaço do mesmo, do idêntico, daí a sua institucionalização, ao desobedecerem e questionarem o currículo estabelecido, os/as professores/as estão visibilizando e potencializando os espaços silenciados, marginalizados, os espaços do outro na sala de aula. Estão construindo espaços outros no contexto dos espaços escolares instituídos, transformando a escola por dentro dela mesma e inventando formas outras de ser, viver, habitar o mundo e produzir coletivamente.

Foucault (2009) refere-se a esses espaços com o termo *heterotopia*. O autor diz que os espaços heterotópicos “[...] têm o poder de justapor em um só lugar real vários espaços, vários posicionamentos que são em si próprios incompatíveis” (Foucault, 2009, p. 418). Esses espaços estão ligados a todos os outros e funcionam em condições contra-hegemônicas como espaços de transgressão da norma, a qual insiste, no caso das políticas de currículo, em aprisionar identidades. Nesse sentido, os espaços heterotópicos não são utopias², “[...] visto que não são projeções de futuro, lugares que não existem, mas espaços concretos, no aqui e no agora, que fazem irromper a diferença no espaço mesmificado” (Gallo, Monteiro, 2020, p. 192).

Com Deleuze e Parnet (1998), podemos dizer que os/as professores/as, ao desobedecerem ao currículo estabelecido, criam linhas de fuga e, com elas, inventam saídas, transformam a sala de aula em um espaço de elaboração de estratégias e de promoção de ações de resistência/revolta contra qualquer política educacional, dando energia a um currículo da diferença. Fugir, nesse caso, não consiste em fugir da vida ou para o imaginário, e sim “[...] produzir algo real, criar vida, encontrar uma arma” (Deleuze, Parnet, 1998, p. 62). Essas linhas de fuga, que são produzidas e que nos produzem/atravessam, levam-nos “[...] através dos segmentos, mas também através de nossos limiares, em direção de uma destinação desconhecida, não previsível, não preexistente” (Deleuze, Parnet, 1998, p. 146), e são potencializadas pelos/as professores/as sempre que desobedecem às forças hierárquicas que envolvem o currículo escolar. Por meio dessas linhas, eles/as conduzem desterritorializações do currículo, permitindo caminhos alternativos e processos de singularização; promovem ações desejantes, produções micropolíticas, tanto no campo da análise quanto no campo da intervenção. Afinal, Deleuze e Parnet (1998) dizem que, sobre as linhas de fuga, só pode existir a “experimentação-vida”.

² No texto *Outros espaços*, Foucault (2009) diz que as utopias são posicionamentos sem um espaço real. Já as heterotopias são, para o autor, “lugares reais, lugares efetivos, lugares que são delineados na própria instituição da sociedade, e que são espécies de contrapositionamentos” (Foucault, 2009, p. 414-415).

Vale ressaltar que indivíduos ou grupos, neste caso, também os/as professores/as que participaram da pesquisa, são atravessados, de acordo com Deleuze e Parnet (1998), por outras duas espécies de linhas de natureza bem diversa. As linhas molares, de segmentaridade dura e bem determinada, que nos atravessam e recortam em todos os sentidos e nos dizem: “[...] agora você já não é um bebê; e na escola, aqui você não é mais como em família; e no exército, lá já não é como na escola...” (Deleuze, Parnet, 1998, p. 145). São linhas que promovem divisões e bifurcações, que formatam e homogeneizam, tendo o Estado como um organizador central. As linhas moleculares ou de segmentaridade bem mais flexíveis, que também nos atravessam e permitem várias desestabilizações, “[...] traçam pequenas modificações, fazem desvios, delineiam quedas ou impulsos” (Deleuze, Parnet, 1998, p. 145), mas são passíveis de controle por parte da arbitrária ordem molar. Contudo, se as linhas molares e moleculares nos forçam/limitam, em certa medida, à obediência a um dispositivo³ de poder, as linhas de fuga são utilizadas pelos/as professores/as para escapar às forças e aos saberes do dispositivo curricular. Por meio delas, eles/as se movimentam de um dispositivo a outro, se inserem no regime de seus saberes e poderes, com o intuito de promover linhas de ruptura e instaurar processos de singularização.

O que caracteriza um processo de singularização é “[...] que ele capte os elementos da situação, que construa seus próprios tipos de referências práticas e teóricas, sem ficar nessa posição constante de dependência em relação ao poder global” (Guattari, Rolnik, 2013, p. 55). É essa, de certo modo, a tentativa dos/as professores/as ao desobedecerem ao currículo escolar estabelecido. Ao considerarem o contexto dos/as alunos/as e as diferenças presentes na escola para pensar o currículo; ao inserirem conteúdos, retirarem e adaptarem outros na proposta curricular, eles/as estão desestabilizando as relações de poder hegemônicas que envolvem o currículo e, com isso, produzindo modos de subjetivação singulares, isto é, processos de singularização subjetiva.

Por meio de microações desenvolvidas na escola, os/as professores/as fazem-nos entender que, se o currículo, em determinados momentos, não desobedecesse e não fosse desobedecido, não haveria caminhos possíveis para aprendizados inventivos, singulares; não haveria possibilidades de fruição e experimentação do novo por meio do jogo da criação e da diferença. Desobedecer ao currículo, neste caso, possibilita que os/as professores/as, diante de um ponto de singularidade, já não ajam mais no sentido de anular completamente esse ponto, tendo em vista processos de homogeneização, mas ajam/entrem em uma micropolítica, transformando esse ponto de singularidade em um processo de singularização. Essa capacidade dos/as professores/as de entender a situação da escola, daquilo que se passa em torno deles, e de entender a sua própria situação vai possibilitar, mesmo que de forma mínima, espaço de criação de um devir diferencial que recusa os processos de subjetivação homogeneizantes. Eles/as criam seus próprios modos de referência, inventam práticas, de maneira a abrir brechas no currículo estabelecido.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Vivemos tempos de intensificação das tentativas de homogeneização, tempos em que a indiferença e hostilidade diante das diferenças e dos diferentes tende a crescer. Contudo, também vivemos tempos em que os movimentos de grupos minoritários, como coletivos feministas,

³ Utilizamos o conceito de dispositivo a partir da concepção de Foucault (2000) que diz que um dispositivo engloba “[...] discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas” (Foucault, 2000, p. 244).

homossexuais, transexuais, indígenas e negros, entre outros, se mobilizam, criam forças, dão energia a autênticas transformações micropolíticas na sociedade e na educação.

Não podemos negar que os preceitos homogeneizantes da educação moderna ainda marcam a educação e o currículo escolar. Com Deleuze e Guattari (1995), esse modelo de educação pode ser definido como uma máquina de ensino obrigatório ou máquina de ensino oficial em que “[...] a professora não se questiona quando interroga um aluno, assim como não se questiona quando ensina uma regra de gramática ou de cálculo. Ela ‘ensigna’, dá ordens, comanda” (Deleuze, Guattari, 1995, p. 11-12, grifo do autor), tendo em vista um modelo único de educação, em que obedecer e fazer obedecer é o preceito fundamental.

No entanto, também precisamos reconhecer que a educação e o currículo escolar, por meio de ações e reflexões de professores/as – em especial, dos/as professores que participaram desta pesquisa –, vêm se construindo cada vez mais, nas palavras de Deleuze e Guattari (2012), como máquina de guerra, como um agenciamento construído sobre linhas de fuga. Estas compõem, ocupam e propagam um espaço muito especial, espaço liso, com força para destruir “[...] a imagem e suas cópias, o modelo e suas reproduções, toda a possibilidade de subordinar o pensamento a um modelo de Verdadeiro, do Justo, ou do Direito” (Deleuze, Guattari, 2012, p. 49).

Essas transformações na educação escolar e nas construções curriculares não seriam possíveis, neste caso específico, sem as microações de desobediência às forças hierárquicas que envolvem o currículo que cada um/a dos/as professores/as desencadeia no dia a dia da sala de aula. Ao desobedecerem ao currículo escolar estabelecido, eles/as estão, em certa medida, abandonando a dialética do mesmo e do outro, da identidade e da alteridade, e fortalecendo a perspectiva da multiplicidade. Estão produzindo espaços heterotópicos, de proliferação da diferença, em que outras relações/criações são possíveis, e tomando o espaço escolar e curricular como entre-lugar da educação, como máquina de ensino oficial que estratifica e segmenta, e a educação como máquina de guerra, espaço liso, nômade, produtor de linhas de fuga. Eles/Elas já não recorrem a um sujeito pensante universal, não se fundamentam em uma totalidade englobante; ao contrário, desenrolam-se, sempre que possível, “num meio sem horizonte, como espaço liso, estepe, deserto ou mar” (Deleuze, Guattari, 2012, p. 52), espaço em que outros currículos são sempre possíveis.

As macropolíticas de currículo, como a Base Nacional Curricular Comum, incessantemente reforçam a padronização e a homogeneização, sob o argumento de que seriam o melhor caminho para garantir a qualidade da educação. Entretanto, professores/as como os/as que participaram da pesquisa desobedecem às políticas centralizadas, questionando-as e criticando-as por meio de suas micropolíticas/microações, fundamentais na criação de currículos da diferença – múltiplos, plurais – que, na contramão das políticas vigentes, “[...] insistem no diverso, na desconstrução dos currículos já feitos” (Paraíso, 2023, p. 134) e dão energia a políticas curriculares menos centralizadoras.

Os ventos sopram no espaço escolar e no campo curricular a favor de um movimento em que não desejamos simplesmente o direito de sermos diferentes do outro, ou de o outro ser diferente de nós, pois, nesse caso, fica preservada uma oposição entre o eu e o outro; um movimento em que não desejamos simplesmente uma relação pacífica entre o eu e o outro, em que cada um fica preso à sua identidade. Nesse movimento, vislumbramos algo mais importante e profundo, embora muito tímido – o desejo de “[...] assumir traços do outro e, com isso, às vezes até diferir de si mesmo, deslocar-se de si, desprender-se da identidade própria e construir sua deriva inusitada” (Pelbart, 2019, p. 174). Que esses ventos continuem soprando, deixando sua timidez para trás, e nos tragam currículos da diferença.

REFERÊNCIAS

- ARENDT, Hannah. *Eichmann em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.
- ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. 7.ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças Culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. *Currículo sem Fronteiras*, v.11, n.2, p. 240-255, 2011. Disponível em www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss2articles/candau.pdf. Acesso em 12 mar. 2024.
- CARVALHO, Alexandre Filordi de. Creio na insurreição dos corpos: Foucault e um esboço da anarqueologia dos vivos de outros governos. In: RAGO, Margareth; GALLO, Silvio. *Michel Foucault e as insurreições: É Inútil revoltar-se?* São Paulo: Intermeios, 2017. p. 29-37.
- COMITÊ INVISÍVEL. *Motim e destruição agora*. São Paulo: edições n-1, 2017.
- CORAZZA, Sandra. Diferença pura de um pós-curriculum. In: LOPES; Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2002, p. 103-114.
- DELEUZE, Gilles. Entrevista sobre o anti-Édipo (com Félix Guattari). In: DELEUZE, Gilles. *Conversações*. São Paulo: Editora 34, 2013. p. 23-36.
- DELEUZE, Gilles. *Foucault*. São Paulo: Brasiliense, 2013.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. São Paulo: Editora 34, 2012. V. 5.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. São Paulo: Editora 34, 1995. V. 2.
- FOUCAULT, Michel. É inútil revoltar-se? In: *Ditos e escritos V*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004, p. 77-81.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 15ª ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2000.
- FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: *Ditos e escritos IX*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014. p. 118-140.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: história da violência nas prisões*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- FOUCAULT, Michel. Outros espaços. In: FOUCAULT, Michel. *Ditos e Escritos III: estética, literatura e pintura, música e cinema*. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009. p. 411- 422.
- GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. *Micropolítica: cartografias do desejo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- GROS, Frédéric. *Desobedecer*. São Paulo: Ubu Editora, 2018.
- GALLO, Silvio.; MONTEIRO, A. Educação menor como dispositivo potencializador de uma escola outra. *REMATEC*, [S. l], v. 15, n. 33, p. 185-200, 2020. Disponível em <https://www.rematec.net.br/index.php/rematec/article/view/147>. Acesso em 12 mar. 2024.
- GALLO, Silvio; CORNELLI, Gabriele; DANELON, Márcio (org.). *Filosofia do ensino de filosofia*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2003.
- KOHAN, Walter O. *Infância: entre educação e filosofia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- LAPOUJADE, David. *As existências mínimas*. São Paulo: n-1 edições, 2017.

- LOPES, Alice Casimiro. Apostando na produção contextual do currículo. In.: AGUIAR, Márcia Ângela da S. DOURADO, Luiz Fernandes. *A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas*. Recife: ANPAE, 2018. p. 26-30.
- NIETZSCHE, Friedrich. *Genealogia da moral: uma polêmica*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- PARAÍSO, Marlucy Alves. *Currículos, teorias e políticas*. São Paulo: Contexto, 2023.
- PELBART, Peter Pál. *Ensaio do assombro*. São Paulo: n-1, 2019.
- PRECIADO, Paul B. La izquierda bajo la pele: um prefácio a Suely Rolnik. In: ROLNIK, Suely. *Esferas da insurreição: notas para uma vida não cafetinada*. São Paulo: n-1 edições, 2018. p. 11-21.
- ROLNIK, Suely. *Esferas da insurreição: notas para uma vida não cafetinada*. São Paulo: n-1 edições, 2018.
- SKLIAR, Carlos. *A escuta das diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 2019.
- THOREAU, Henry D. *A desobediência civil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.
- ZINN, Howard. *The Problem is Civil Obedience*. 1970. Disponível em https://thirdworldtraveler.com/Zinn/CivilObedience_ZR.html?fbclid=IwAR1ugu2UW17wR_A7gk0Dsn96vUbsKOqGAC5zF6GAUyc1yD3wkXGWj2lRbqw. Acesso em 28 abr. 2021.

Submetido em agosto de 2025
Aprovado em novembro de 2025

Informações das autoras

Sirley Lizott Tedeschi
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
E-mail: tedeschil@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4557-8282>
Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2933463524794801>

Ruth Pavan
Universidade Católica Dom Bosco
E-mail: ruth@ucdb.br
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8979-1125>
Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8227786473173731>