

# Insurgências docentes no currículo e a produção do pensamento da diferença<sup>1</sup>

## *Teacher insurgencies in the curriculum and the production of the thought of difference*

Sirley Lizott Tedeschi\*

Ruth Pavan\*\*

### RESUMO

O artigo tem como objetivo mostrar que as reflexões/ações produzidas por professores/as no fazer pedagógico contribuem para a produção de um pensamento no currículo escolar além do claustro da representação. A análise é fruto de uma pesquisa realizada mediante 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 mostra como as reflexões/ações produzidas por eles/as fazem surgir/insurgir um pensamento da diferença no currículo, na medida em que nos colocam de cara com os limites dos essencialismos e universalismos do pensamento representacional.

*Palavras-chave:* pensamento representacional, currículo, diferença, escola.

### ABSTRACT

This paper aims to show that reflections/actions produced by teachers in their pedagogical practice contribute to the production of a kind of thought in the school curriculum that goes beyond the captivity of the representation. The analysis has stemmed from research conducted through semi-structured interview with teachers from a state public school. The analysis of the teachers' statements is aligned with the post-structuralist perspective and shows how the reflections/actions

---

\* Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Dourados (UEMS), Mato Grosso do Sul, Brasil.  
E-mail: [tedeschi@uems.br](mailto:tedeschi@uems.br) - <https://orcid.org/0000-0002-4557-8282>.

\*\* Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brasil -  
E-mail: [ruth@ucdb.br](mailto:ruth@ucdb.br) - <https://orcid.org/0000-0001-8979-1125>.

<sup>1</sup> Pesquisa com financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq

produced by them give rise to/rise up a thought of difference in the curriculum, as they put us face to face with the limits of essentialism and universalisms of the representational thought.

*Keywords:* representational thought, curriculum, difference, school.

## Introdução

Michel Foucault inicia o prefácio do livro *As palavras e as coisas* fazendo referência a um texto do escritor argentino Jorge Luis Borges que menciona a existência de certa “enciclopédia chinesa” cujo conteúdo lhe teria provocado risos, pois apresenta uma classificação de animais bastante incongruente<sup>2</sup>. O pensador francês diz que a leitura de tal texto perturba todas as familiaridades do nosso pensamento: “daquele que tem nossa idade e nossa geografia, abalando todas as superfícies ordenadas e todos os planos que tornam sensata para nós a profusão dos seres, fazendo vacilar e inquietando, por muito tempo, nossa prática milenar do Mesmo e do Outro” (FOUCAULT, 1999, p. 9). Na súbita impossibilidade de compreender tal classificação, Foucault (1999) diz que é o limite do pensamento ocidental – nosso pensamento – que está em questão.

Por isso, a perplexidade do autor de *As palavras e as coisas* demonstrada pelo longo riso ao deparar-se com tal escrito. Tal leitura colocou-o consideravelmente distante da familiaridade do pensamento ocidental, baseado na ordenação lógica, racional. Ao mesmo tempo em que o texto em questão provoca uma súbita impossibilidade de compreender a incongruência da classificação dos animais – podendo gerar apatia, desconsolo, imobilidade – Foucault (1999) diz que também serve como motor do pensamento, possibilitando um alargamento de nossa compreensão além do claustro da representação, abrindo frestas em nossa racionalidade e potencializando outros modos de pensar e conhecer. Afinal, segundo Kohan (2016), a impossibilidade de agrupar os animais da enumeração contida na enciclopédia chinesa “nos confronta a esse espaço impensável de nosso pensamento e de nós mesmos que, a partir da leitura da ficção de Borges não se pode habitar, mas também não se pode deixar de tentar habitar” (p. 53).

Movidas pelas reflexões de Foucault (1999) sobre o texto de Jorge Luis Borges,

---

<sup>2</sup> “Esse texto cita ‘uma certa enciclopédia chinesa’ onde será (é “será” mesmo?) escrito que ‘os animais se dividem em: a) pertencentes ao imperador, b) embalsamados, c) domesticados, d) leitões, e) sereias, f) fabulosos, g) cães em liberdade, h) incluídos na presente classificação, i) que se agitam como loucos, j) inumeráveis, k) desenhados com um pincel muito fino de pelo de camelo, l) et cetera, m) que acabam de quebrar a bilha, n) que de longe parecem moscas” (FOUCAULT, 1999, p. IX).

propomo-nos, neste artigo, a analisar enunciados<sup>3</sup> de professores/as – obtidos por entrevistas semiestruturadas – que atuam do sexto ao nono ano do Ensino Fundamental em uma escola pública localizada na Região Centro-Oeste do país. O intuito é mostrar que as reflexões/ações produzidas pelos/as professores/as no fazer pedagógico contribuem para a produção de um pensamento no currículo escolar que vai além do claustro da representação, ou seja, contribuem para a produção de um pensamento da diferença nas instituições educacionais.

Para tanto, aproximamo-nos do campo teórico pós-estruturalista e apresentamos, em um primeiro momento, contribuições de teóricos como Gilles Deleuze, Félix Guattari, Jaques Derrida e Michel Foucault, entre outros, na construção de um pensamento da diferença. Esses teóricos, ao tecerem suas críticas ao pensamento representacional, contestam e desestabilizam as noções de identidade e semelhança. Em um segundo momento, por meio da análise das entrevistas dos/as professores/as que participaram da pesquisa, mostramos como suas reflexões/ações fazem surgir/insurgir um pensamento da diferença no currículo. De certa forma, esses/as professores/as contribuem com a crítica ao modelo representacional de pensamento, com o privilégio da identidade no contexto escolar, na medida em que suas reflexões/ações nos colocam de cara com os limites dos essencialismos e universalismos do pensamento representacional.

A escola estadual onde os/as professores/as que participaram da pesquisa atuam oferece o Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano e está localizada na Região Centro-Oeste do país. Foram entrevistados/as, no decorrer do ano de 2018, nove professores/as dessa escola que lecionam do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e que atuam nas diversas áreas de conhecimento. Porém, considerando os objetivos propostos neste artigo, faremos alusão somente aos enunciados de oito professores/as, pois os enunciados do/da professor/a não citado/a estão contemplados nos enunciados citados; para preservar o anonimato, utilizaremos nomes fictícios sempre que nos referirmos a eles/as.

## **Os limites do pensamento representacional e a potência da diferença**

O texto de Jorge Luis Borges referido por Foucault (2000) coloca-se a uma distância

---

<sup>3</sup> Entendemos com Foucault (2012) os enunciados como “[...] coisas que se transmitem e se conservam, que têm um valor, e das quais procuramos nos apropriar; que repetimos, reproduzimos e transformamos, para as quais preparamos circuitos preestabelecidos [...]” (FOUCAULT, 2005, p. 147). Os enunciados, nessa perspectiva, marcam o que é considerado verdade em determinado tempo e espaço. Veiga-Neto (2003), com base em Foucault, diz que os enunciados não são cotidianos, são sempre mais raros, mais rarefeitos. “O enunciado é um tipo muito especial de um ato discursivo: ele se separa dos contextos locais e dos significados triviais do dia a dia, para construir um campo mais ou menos autônomo e raro de sentidos que devem, em seguida, ser aceitos e sancionados numa rede discursiva, segundo uma ordem – seja em função do seu conteúdo de verdade, seja em função daquele que praticou o enunciado, seja em função de uma instituição que o acolhe” (VEIGA-NETO, 2003, p.114).

considerável do pensamento ocidental, pautado no modelo da representação e com a pretensão de construir um discurso universal capaz de julgar todos os outros discursos e, conseqüentemente, todas as condutas. O modelo representacional de pensamento crê na possibilidade de um sujeito que *a priori* possui capacidade de conhecer, de representar as essências das coisas, as suas identidades essenciais. Esse sujeito conhecedor, ao ser naturalizado, garante o exercício natural do pensamento e faz coincidirem pensamento e verdade. Ou seja, conforme a tradição filosófica ocidental, o pensamento, no âmbito da filosofia da representação, supõe que o homem tem as mais variadas ideias e que estas representam a verdadeira ordem do mundo.

Dreyfus e Rabinou (2013) dizem que, na época clássica, que para Foucault (2000) corresponde aos séculos XVII e XVIII, “estabeleceu-se o projeto de construção de um método universal de análise para produzir certezas perfeitas através da perfeita ordenação das representações e dos signos, capaz de espelhar a ordem do mundo e do ser”(p.24). O cartesianismo, figura bastante representativa dessa época, ao buscar a certeza mediante a pesquisa de um método que a garantisse, fez com que todas as questões de identidade e diferença pudessem ser reduzidas, por meio do método, a questões de ordem. A ideia central, segundo Dreyfus e Rabinou, (2013) era que o suporte da representação fosse seguro e transparente.

Deleuze e Guattari (1992) tecem suas críticas a essa forma de pensar. Em *O que é Filosofia?*, ao referirem-se à história da filosofia, os autores destacam a epistemologia ocidental como um agente de poder que desempenha um papel de repressor do pensamento, um aparelho de poder no próprio pensamento. Na mesma direção, em *Diferença e repetição*, Deleuze (1988) diz que o que caracteriza o pensamento no âmbito da filosofia da representação é uma imagem dogmática do pensamento, uma imagem que é do Mesmo e do Semelhante e que trai profundamente o que significa pensar. Neste caso, o pensamento parte sempre de pressuposto, fazendo do começo sempre um recomeço. Segundo Gallo (2010), isso faz com “que, no pensamento, o começo, que seria a afirmação de uma diferença, [seja] já uma repetição, na medida em que não se começa originalmente, mas sim se retoma pressupostos” (p. 52). A reconhecimento permite atingir o elemento principal do modelo da representação: a identidade. O primado da identidade, diz Deleuze (1988), “seja qual for a maneira pela qual esta é concebida, define o mundo da representação” (p.15). Ou seja, nessa imagem do pensamento, conhecer, ao longo do tempo e do espaço nada mais é do que reconhecer aquilo que permanece idêntico a si mesmo.

O discurso filosófico, para o filósofo francês, “sempre esteve numa relação essencial com a lei, a instituição, o contrato, que constituem o problema do Soberano e que atravessam a história sedentária das formações despóticas às democracias” (DELEUZE, 2006, p. 327). O autor destaca a necessidade de um discurso ou contrafilosofia, como a de Nietzsche, “antes de tudo nômade, cujos enunciados não seriam produzidos por uma máquina racional administrativa que tem os filósofos como burocratas da razão

pura, mas por uma máquina de guerra móvel” (DELEUZE, 2006, p. 327). Máquina de guerra<sup>4</sup> que não reproduza um aparelho de Estado, nem sua unidade despótica interna, mas que faça do pensamento uma potência nômade<sup>5</sup>.

Deleuze (1988) diz que a filosofia termina no momento em que entra em cena a representação; onde o consenso a respeito de determinados termos – tais como pensamento, razão, consciência, eu, entre outros – torna desnecessária qualquer outra explanação e produção conceitual, já que seus significados são tidos como evidentes; onde o pensamento encerra em si mesmo sua ação ao fazer-se pensamento natural. Já a maturidade da filosofia, não sua renúncia, nem sua infância, aponta Deleuze (2018), está na “ideia pluralista de que uma coisa tem vários sentidos, na ideia de que há várias coisas, e ‘isto e depois aquilo’ para uma mesma coisa” (p. 13, grifo do autor). O autor vê nisso a mais alta conquista da filosofia e, podemos dizer também, a mais alta conquista da educação e do currículo.

O empenho intelectual de Deleuze (1988) foi na constituição de um pensamento da diferença que se contrapunha a um pensamento da representação. Segundo ele, é o pensamento sem imagem que possibilita pensar a diferença – não mais a diferença representada ou relacionada ao idêntico, mas a diferença em si mesma. O pensamento sem imagem, para o filósofo francês, é aquele “que nasce no pensamento, o ato de pensar engendrado em sua genetalidade, nem dado no inatismo, nem suposto na reminiscência” (DELEUZE, 1988, p. 273). Isso significa que o pensamento sem um modelo prévio do que seja pensar se abre para um pensamento criativo. Por isso, Machado (2009) diz que a filosofia de Deleuze, “quando se põe em relação intrínseca com saberes de outros domínios – com outros modos de expressão –, o objetivo não é fundá-los, justificá-los, mas estabelecer conexões ou ressonâncias de um domínio a outro” (p. 12).

Nesse sentido, podemos dizer que Deleuze (1988), ao elaborar uma crítica ao pensamento com imagem – “à imagem tradicional que a filosofia projetou, construiu no pensamento para submetê-lo e impedir o seu funcionamento” (MACHADO, 2009, p.25) –, nos faz pensar sobre os limites do pensamento pautado no modelo da representação e abre possibilidades para um pensamento sem imagem, um pensamento extemporâneo, no sentido nietzschiano.

---

<sup>4</sup> Deleuze (2013) define máquina de guerra “como um agenciamento linear construído sobre linhas de fuga. Nesse sentido, a máquina de guerra não tem, de forma alguma, a guerra como objeto, tem como objeto um espaço muito especial, espaço liso, que ela compõe, ocupa e propaga. O nomadismo é precisamente essa combinação máquina de guerra-espaço liso” (DELEUZE, 2013, p. 47).

<sup>5</sup> O nômade, para Deleuze (2006), “não é forçosamente alguém que se movimenta: existem viagens num mesmo lugar, viagens em intensidade, e mesmo historicamente os nômades não são aqueles que se mudam à maneira dos migrantes; ao contrário, são aqueles que não mudam, e põem-se a nomadizar para permanecerem no mesmo lugar, escapando dos códigos” (DELEUZE, 2006, p. 328).

Derrida (1973) também contribui com a crítica ao pensamento representacional. Segundo o autor, a tradição filosófica ocidental em sua totalidade poderia ser referida como metafísica, visto que ela almejaria estabelecer um fundamento para a realidade. O fonologocentrismo do pensamento ocidental, para o filósofo francês, tem na racionalidade do discurso e no sentido instituído uma crença da linguagem como sentido, como concessora do fundamento, da identidade e da homogeneidade. O autor critica esse centramento na unidade entre voz e *logos* e aponta para o primado da escritura mostrando que não existe o sentido original por meio do qual a escrita sempre foi rebaixada.

Derrida (1995) dedicou-se, em sua *démarche* intelectual, a destituir a linguagem de seu caráter naturalizado e essencializado. Salientou que, ao longo da história, a filosofia ocidental buscou ao mesmo tempo um “significante transcendental”<sup>6</sup> – signo capaz de dar significação a todos os outros – e um significado transcendental – significação inquestionável para a qual todos os signos devem voltar-se. Marcada pelo logocentrismo, a filosofia ocidental dedicou-se/dedica-se à “crença em uma ‘palavra’, presença, essência, verdade ou realidade derradeira, que agirá como a base de todo o nosso pensamento, linguagem e experiência” (EAGLETON, 2003, p. 180, grifo do autor). Na análise de Derrida (1995), a linguagem já não é concebida como um vínculo neutro e transparente de representação da realidade, mas como parte integrante e fundamental de sua própria constituição. Os elementos da realidade social não são externos à linguagem, presos a uma ordem fixa, mas considerados em termos semânticos como discursos, significando um antirrealismo, uma posição epistemológica que, segundo Peters (2000), “se recusa a ver o conhecimento como uma representação precisa da realidade e se nega a conceber a verdade em termos de uma correspondência exata com a realidade” (p. 37).

Por isso, em *A escritura e a diferença*, Derrida (1995) entende por discurso um “sistema no qual o significado central, originário ou transcendental, nunca está absolutamente presente fora de um sistema de diferenças” (p. 232). O filósofo parte da linguística de Saussure para mostrar que todo ato de significação se forma no interior de um sistema de diferenças. O signo, por não possuir propriedades essenciais, define-se pela diferença que o distingue dos outros signos. Por não possuir uma identidade plena, pois essa identidade lhe escapa constantemente, o signo sempre dependerá da posição diferencial no interior do sistema de significações. Castro-Goméz (2020), com base em Derrida, diz que:

---

<sup>6</sup> O signo, conforme Bennington e Derrida (1996), da forma como foi compreendido pela tradição metafísica, “assenta a distinção significante/significado sobre o fundamento dado pela distinção sensível/inteligível, mas trabalha para a redução dessa distinção em proveito do inteligível: ele reduz ou apaga, portanto, o signo, assentando-o de início como secundário” (BENNINGTON; DERRIDA, 1996, p. 37).

[...] en un sistema de este tipo no puede pensarse algo así como una “armonía preestablecida” entre los elementos, es decir, un principio que regule la posición que ocupa cada uno de ellos en el sistema y establezca de antemano el tipo y el número de relaciones que entabla con todos los demás elementos. Si esto ocurriera, lo que tendríamos sería un sistema cerrado, libre de diferencias, pero entonces quedaría cerrada también la posibilidad de la significación (p. 15).

Sendo assim, o significado é sempre instável, não pode ser controlado; existem sempre outros significados que vêm perturbar as tentativas de criar mundos fixos e estáveis. Ao entender que o significado é inerentemente instável, que existem sempre significados outros que escapam a toda e qualquer tentativa de controle, o filósofo francês desconstrói os significados transcendentais mostrando seu estatuto de ficção e ilusão.

Derrida (1995) também evidencia que a vontade ocidental de fixar o significante e o significado, de definir os conceitos sem nenhuma ambiguidade, faz com que o pensamento/linguagem opere com essencialismos expressos em oposições binárias – sujeito/objeto, alma/corpo, inteligível/sensível, essência/aparência, natureza/cultura. Faz crer que em cada termo da oposição reside uma essência que se opõe a outra essência.

O autor faz severas críticas à forma de pensar por binarismos. Segundo ele, essa forma de pensar demanda que cada um dos termos seja simplesmente exterior ao outro, ou seja, “que uma das oposições [...] seja desde logo creditada como matriz de toda a oposição possível” (DERRIDA, 2005, p.50), o que demonstra uma hierarquia entre as ordens conceituais. Nessa hierarquia, o segundo termo da oposição é sempre subordinado ao primeiro. Nesse sentido, o pensamento binário tende a “traçar fronteiras rígidas entre o que é aceitável e o que não é, entre o eu e o não eu, a verdade e a falsidade, o sentido e o absurdo, a razão e a loucura, o central e o marginal, a superfície e a profundidade” (EAGLETON, 2003, p. 183). Traçando essas fronteiras de forma absoluta, esquece que elas são sempre atravessadas – o que está fora pode estar dentro, o que é estranho pode ser íntimo – e, portanto, nada têm de absoluto.

Ao tecer sua crítica ao caráter naturalizado e essencializado da linguagem e ao modelo binário de pensamento, em que os termos são organizados a partir de identidades dicotômicas e unificadas, Derrida (2005; 1995) também cria frestas no modelo representacional de pensamento e possibilita uma abertura para as multiplicidades, uma abertura para o acontecimento. Isso porque, na ausência de significados transcendentais, podemos pensar a diferença não mais como potência derivada, mas como potência primeira.

Foucault (2000) também contribui com a crítica ao pensamento pautado pelo modelo representacional da tradição filosófica ocidental. Dentre as várias questões analisadas pelo filósofo enfatizamos a questão do sujeito. Em vez de considerar a ideia de um sujeito que *a priori* possui capacidade de conhecer, de representar as essências das coisas, as suas identidades essenciais – como na filosofia da representação –, Foucault (2000) propõe desconstruir a ideia de um sujeito constituinte mostrando como o sujeito

se constitui na trama da história. Por meio de uma genealogia, o autor pretende mostrar uma forma de história “que dê conta da constituição dos saberes, dos discursos, dos domínios de objeto, etc., sem ter que se referir a um sujeito, seja ele transcendente com relação ao campo de acontecimentos, seja perseguindo sua identidade vazia ao longo da história” (FOUCAULT, 2000, p.7). Desse modo, ele rompe com a concepção moderna e iluminista de sujeito provocando um descentramento da identidade e do sujeito moderno. Abandonando a ideia de um sujeito desde sempre aí, procura mostrar de que maneira esse sujeito é constituído. Procede a sua investigação analisando as diversas instituições modernas, não para traçar uma história das construções sociais, mas na busca da ação destas sobre os homens desse período.

A crítica ao sujeito do humanismo e à filosofia da consciência feita por Foucault (2000) coloca em questão o pensamento representacional. Para ele, a ênfase na autoconsciência absoluta e no seu suposto universalismo implica processos que tendem a excluir a alteridade, ou seja, todos aqueles grupos sociais e culturais que agem a partir de critérios diferentes. Em vez da autoconsciência, teóricos como Foucault, Deleuze, Derrida, entre outros, enfatizam “a constituição discursiva do eu – sua corporeidade, sua temporalidade e sua finitude, suas energias inconscientes e libidinais – e a localização histórica e cultural do sujeito” (PETERS, 2000, p. 36). Isso representa uma crítica ao humanismo, ao sujeito racional e autônomo, às pretensões universais da razão, ao cientificismo das ciências humanas; por isso, também, esses teóricos assumem uma epistemologia antifundacionalista e perspectivista. Assim, afastam-se dos pressupostos modernos – da universalidade, unidade e identidade – e assumem a diferença como categoria importante em seu pensamento.

A diferença é um tema constante nas obras de Jacques Derrida e Gilles Deleuze. Em *Margens da Filosofia*, Derrida (1991) apresenta o termo *différance* e procura mostrar que o movimento do diferir é irredutível a qualquer tentativa de realização da diferença. A esse respeito, Peters (2000) diz que a *différance* pode ser entendida como um movimento que, por meio do atraso e da delegação, consiste em diferir, suspender, desviar, adiar, reter. Nas palavras do próprio Derrida (1991):

A diferença é o que faz com que o movimento da significação não seja possível a não ser que cada elemento dito “presente”, que aparece sobre a cena da presença, se relacione com outra coisa que não ele mesmo, guardando em si a marca do elemento passado e deixando-se já moldar pela marca da sua relação com o elemento futuro, relacionando-se o rastro menos com aquilo a que se chama presente do que àquilo a que se chama passado e constituindo aquilo a que chamamos presente por intermédio dessa relação mesma com o que não é ele próprio: absolutamente não ele próprio, ou seja, nem mesmo um passado ou um futuro como presentes modificados. É necessário que um intervalo o separe do que não é ele para que ele seja ele mesmo (p.45).

Derrida pontua que nada existe fora de relações de diferenças e diferendos<sup>7</sup>, pois toda e qualquer significação só é possível na relação com o que não é o mesmo. Nesse sentido, nada se basta a si mesmo, tudo depende do rastro do outro, e esse outro também é rastro de outros rastros – indefinidamente, só há rastros de rastros<sup>8</sup>.

Também Deleuze (1988), em *Diferença e repetição*, propõe-se a pensar a diferença além da filosofia da representação, que a mantinha presa ao princípio de identidade. Enquanto atrelada ao princípio de identidade, a diferença sempre foi apresentada como negação do ser ou como um conceito de uma potência derivada. No pensamento deleuziano, a diferença libera toda a sua força e coloca-se como potência primeira.

Desse modo, a diferença é uma categoria central para esses teóricos e possibilita descentrar a força das metanarrativas modernas abrindo espaços para enfatizar as multiplicidades por meio da indeterminação e do jogo da diferença.

Então, pensar a educação e o currículo a partir da multiplicidade e da diferença implica pôr em questão o modelo de pensamento pautado pela filosofia da representação da tradição ocidental. Implica pôr em questão as narrativas mestras, tais como, o sujeito centrado, as soluções binárias, os significados transcendentais, ou seja, os universalismos e essencialismos que ainda marcam os processos educacionais. Porém, isso nem sempre é tarefa fácil – mas é possível –, pelo menos para os/as professores/as que participaram desta pesquisa e que atuam do sexto ao nono ano do Ensino Fundamental em uma escola pública localizada na Região Centro-Oeste do país.

## **Sobre um pensamento da diferença no currículo**

Em um contexto em que, na atual política de currículo, o discurso universalista e essencialista tende a operar, conforme Lopes (2018), com uma obrigatória imagem homogeneizante e negativa de escola, analisar/apresentar, por meio do que os/as professores/as disseram nas entrevistas, a insurgência de um pensamento da diferença no currículo escolar, um pensamento que vai além do claustro da representação, parece ser algo bastante apropriado. Afinal, “a arte de apresentar não é apenas a arte de tornar algo conhecido; é a arte de fazer algo existir” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2015, p. 135).

---

<sup>7</sup> Derrida (2001) diz que os diferendos são em razão do princípio mesmo da diferença, “que quer que um elemento não funcione e não signifique, não adquira ou forneça seu ‘sentido’, a não ser remetendo-o a um outro elemento, passado ou futuro, em uma economia de rastros” (DERRIDA, 2001, p.35).

<sup>8</sup> Com o conceito de rastro, Derrida (1973) mostra o movimento da *différance*. O rastro anuncia algo e ao mesmo tempo difere, adiando e impedindo sua realização absoluta. Por isso, “o rastro não é somente desaparecimento da origem, ele quer dizer aqui (...) que a origem não desapareceu, que ela não foi constituída senão em contrapartida por uma não origem, o rastro que se torna, assim, a origem da origem” (DERRIDA, 1973, p. 75).

Embora a escola tenha acumulado, ao longo da história, sérias críticas à sua forma homogeneizante e pouco ou nada plural de lidar com a diferença, e o contexto escolar seja marcado, ainda, pelo primado da representação, dificultando aos/as professores/as romper com a supremacia da identidade ante a diferença para pensar a educação e o currículo, ao analisarmos as entrevistas dos/as professores/as que participaram da pesquisa, percebemos que naquele contexto escolar a diferença, em muitos casos, surge, ou melhor, se insurge contra o pensamento representacional. Com isso, queremos dizer que muitos/as professores/as, por meio das reflexões/ações produzidas no fazer pedagógico do dia a dia da sala de aula, também contribuem para abrir frestas no modelo representacional de pensamento da tradição filosófica ocidental que persiste nas instituições educacionais e potencializa um currículo onde a diferença, cada vez menos, se subordina à identidade.

Isso aponta para um fato já destacado por Skliar (2019), de que as escolas não estão feitas, de que não existe uma interioridade escolar a partir da exterioridade, de que é preciso fazer as escolas. É isso o que fazem os/as professores/as que participaram da pesquisa, por meio dos gestos, das palavras, das ações, do fazer pedagógico. Eles/as sabem que, “de certo passado hegemônico a certo presente plural, algo se debilitou no processo de construção pedagógica” (SKLIAR, 2019, p.29). Ao mesmo tempo em que percebem o passado excludente e homogeneizador das instituições escolares, desejam/fazem escolas que escutam as vidas singulares.

Talvez seja por isso que o professor Luiz, ao referir-se ao currículo escolar, diz que “deve ser apenas uma base, tem que tentar trabalhar aqueles aspectos, mas você precisa trabalhar outros assuntos também”. Ele diz também que é preciso “adaptar o currículo à realidade do aluno, trazer a realidade dele, trazer o conhecimento acadêmico para a realidade do aluno”, e que o currículo deve ser pensado considerando “o contexto de cada unidade escolar”. O professor Jorge, por sua vez, caracteriza o currículo como “engessado”, pois “já vem pronto, você até pode acrescentar ou pode retirar, mas a cobrança é que ele seja feito todo, então, ele é um pouco engessado”. Já a professora Ana considera que as suas aulas “são baseadas no conhecimento do aluno”, argumentando que o currículo escolar é “muito enfeite”. Ela defende um currículo “mais aberto para o professor decidir o que trabalhar, ter essa liberdade de trabalhar”. Da mesma forma, posicionam-se os professores Thomas, José e Irineu em relação ao currículo. Segundo Thomas, o currículo “deveria ser melhorado e de acordo com cada região”. O professor José diz que se deveria analisar “[...] o contexto de cada unidade escolar”, e o professor Irineu observa: “eu mudo, às vezes, eu coloco matérias afins para tentar desenvolver mais”.

Os posicionamentos dos/as professores/as, acima apresentados, questionam, em certa medida, um currículo estabelecido com pretensão de ter um selo oficial de verdade. Fazem-nos ver que não existe qualquer discurso, inclusive sobre o currículo, que possa ser considerado neutro ou que possa representar uma síntese, o centro, uma suposta

unidade ou universalidade; reforçam a impossibilidade de uma suposta neutralidade quando nos propomos a sentir e pensar o educativo. Questionam também os conteúdos que, devido a determinadas relações de poder, são colocados como conhecimento essencial a ser ensinado e aprendido por todos. Desse modo, põem-se sob suspeita as propostas atuais, que, segundo Lopes (2015), “visam a construir um fundamento, um padrão, uma base curricular, um conjunto de conteúdos básicos ou mesmo um conjunto de critérios consensuais para definir de uma vez por todas uma identidade para o currículo da educação básica” (p. 447). Os/As professores/as questionam, ainda, os processos educacionais que buscam a formação de um ideal de sujeito que não pode ser garantido, porque ilusório, colocando em questão a credibilidade das metanarrativas da razão ocidental.

Com isso, os/as professores/as fragilizam a aposta em uma razão universal para alcançar o sucesso da humanidade, uma moral universal, o progresso baseado em uma razão científica capaz de promover uma educação baseada em métodos universais aplicáveis de forma igual para todos os povos e culturas. Mostram que “a razão que nos assiste para definir de uma vez e para sempre o outro sujeito se desvaneceu quase por completo, pulverizada em seus argumentos e esfarrapada em sua naturalização” (SKLIAR, 2019, p. 59).

Podemos dizer, ainda, que os posicionamentos dos/as professores/as questionam aquilo que Lopes (2015) denomina de consenso curricular. A autora entende a política de currículo como uma luta pela significação do que vem a ser currículo, e isso não é possível fora da disputa política contextual.

Quando os professores Luiz e Thomas destacam a necessidade de um currículo contextualizado estão questionando, de certa maneira, as atuais políticas de currículo. Ao referir-se à nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Lopes (2018) diz que “é possível defender que sempre há uma contextualização radical do currículo que não pode ser resolvida pela pretensão de se associar uma parte curricular comum nacional e uma parte curricular local, como as recentes políticas têm proposto” (p.27). Embora nosso intuito, neste momento, não seja aprofundar a discussão sobre a BNCC, concordamos com Lopes (2018) sobre a impossibilidade de se chamar uma parte curricular nacional ou global de pura, de um contexto local puro, pois sempre há relações entre essas supostas partes e seus supostos sentidos. Então, o que os/as professores/as disseram nas entrevistas sobre o currículo escolar mostra que “não é possível estabilizar a tradução do currículo e estancar, em um momento prévio à ação política do currículo, o conflito que constitui os saberes” (LOPES, 2015, p. 458).

Ao seu modo, os/as professores/as que participaram da pesquisa estão desembaraçando, desemaranhando uma ideia de currículo ainda marcada por universalismos e essencialismos; estão construindo um pensamento e uma linguagem em relação ao currículo “que escutou primeiro, que viu antes e que não se impõe a essas percepções, nem o faz com voz alta e proverbial” (SKLIAR, 2019, p. 20); estão

gestando um pensamento além do claustro da representação a ponto de abrir poros na razão da tradição filosófica ocidental para que ventilem os sopros de um pensamento da diferença nas instituições educacionais.

Frente à tranquilidade que o idêntico oferece – o mesmo pensamento, o mesmo rosto, a mesma voz –, a diferença promove perturbação, indefinição, estranhamento. Por isso, na proliferação/afirmação da diferença, diz Foucault (2005), sentimos mais medo e repugnância, menos paixão e comoção. É como se “experimentássemos uma repugnância singular em pensar a diferença, em descrever os afastamentos e as dispersões, em desintegrar a forma tranquilizadora do idêntico. [...] É como se tivéssemos medo de pensar o outro no tempo de nosso próprio pensamento” (p. 13-14).

No entanto, para o professor Luiz, é preciso que um pensamento da diferença prolifere cada vez mais na escola, pois a diferença hoje é “muito mais visível dentro da escola, e a escola tem que saber lidar com essas situações sem impor um padrão, mas saber trabalhar essas diferenças. Não querer mudar o aluno, a forma de ele pensar, a forma de ele sentir ou se autodenominar”. Ele ressalta a necessidade de “adaptar o currículo a essas realidades”. A professora Glória percebe que tem “bastante diferença na sala de aula”. Ela diz que são visíveis as “diferenças culturais, o modo como eles encaram as coisas, as culturas”. Destaca as diferenças religiosas – “a gente percebe bastante” – e ressalta a necessidade de “aprender a lidar com as diferenças”. O professor Irineu diz que, em contexto escolar em que as diferenças estão cada vez mais presentes, é preciso considerar que “cada um tem seu tempo de aprendizagem”. O professor Carlos, quando questionado sobre a produção da diferença como algo que inferioriza, atribui isso “ao próprio processo de colonização”.

O fato de esses/as professores/as perceberem a diferença e ressaltarem a necessidade de trabalhar sem imposições de padrões e considerando as singularidades de cada aluno/a no processo de aprendizagem mostra um movimento em direção a um pensamento da diferença saindo do elemento de uma diferença já mediatizada pela representação, isto é, “submetida à identidade, à oposição, à analogia, à semelhança” (MACHADO, 2009, p. 49). Eles/as estão desencadeando um movimento de pensamento que critica a subordinação da diferença à problemática da representação, ao privilégio da identidade, e assim estão deslocando os sentidos comumente atribuídos a ela. Já não buscam simplesmente o comum sob a diferença, mas pensam-na diferencialmente. Afinal, como diz Silva (2002), se “a identidade é da ordem da representação e da reconhecimento [...]. A diferença é da ordem da proliferação; ela repete, ela replica” (p.66).

Deleuze (1988), como um filósofo da multiplicidade, teceu severas críticas à forma de pensar que busca o comum sob a diferença. Para ele, a identidade sempre tentou reduzir a diferença a um elemento comum e, por isso, Deleuze se empenhou em mostrar a diferença em si, a variação, a multiplicação, a disseminação e a proliferação. Paraíso (2010) diz que, na filosofia de Deleuze, a diferença é pensada “não como uma característica relativamente geral a serviço da generalidade do conceito, mas sim

como puro acontecimento” (p. 588). Então, Deleuze (1988) e, de certo modo, também os/as professores/as que participaram desta pesquisa experimentam um pensamento além do uno, do todo, da origem – ou seja, além da representação –, pois valorizam as multiplicidades rizomáticas<sup>9</sup> em vez das representações arborescentes<sup>10</sup>.

Somos levados a pensar, com base no que os/as professores/as disseram nas entrevistas, que naquele contexto escolar acontece um razoável desarranjo da imagem instituída de currículo – uma imagem que, conforme Corazza e Tadeu (2003), funda e embasa o pensamento curricular como “um pensar-verdadeiro, como o Todo do logos ou da política, e faz do currículo assim representado algo seguro e fixo” (p. 20). Com efeito, é um currículo sem imagem que está sendo potencializado, e, quem sabe, em breve, possamos vislumbrar no contexto escolar “o puro jogo de diferenças, infinito desdobrar-se de perspectivas e de interpretações, interminável baile de máscaras que nunca se detém para mostrar finalmente, a ‘verdadeira’ face dos dançarinos e convidados” (CORAZZA; TADEU, 2003, p. 520, grifo dos autores).

É visível, portanto, que os/as professores/as que participaram desta pesquisa contribuem com suas reflexões/ações para a proliferação de um pensamento da diferença, de um pensamento que vai além do claustro da representação no currículo escolar mesmo diante de políticas educacionais como as de currículo que primam por práticas homogeneizantes. Assim como dizem Deleuze e Guattari (2011), que “é impossível exterminar as formigas, porque elas formam um rizoma animal do qual a maior parte pode ser destruída sem que ele deixe de se reconstruir” (p. 25), dizemos que é impossível exterminar o pensamento da diferença que surge/insurge das reflexões/ações dos/as professores/as sobre o currículo escolar, que saltam das fendas do modelo de pensamento pautado na filosofia da representação da tradição ocidental, que formigam nas rachaduras, que emergem nas bordas, saindo e entrando constantemente e, como as formigas, compondo-se de mil maneiras. Então, imaginar, reimaginar o mundo, a escola, o currículo em cada gesto, palavra, relação com o outro, com outro modo de existir, é possível, como diz Rolnik (2018), toda vez que a vida assim o exigir.

---

<sup>9</sup> Enquanto as multiplicidades rizomáticas são, para Deleuze e Guattari (2011), o modo de ser do pensamento, da sociedade, da história e da vida, as representações arborescentes são uma forma de pensamento que se empenha em bloquear o livre desenvolvimento das multiplicidades.

<sup>10</sup> A respeito da metáfora tradicional arbórea – cartesiana – da estrutura do conhecimento, Gallo (2008) diz que o conhecimento, nessa perspectiva, “é tomado como uma grande árvore, cujas extensas raízes devem estar fincadas em solo firme (as premissas verdadeiras), com um tronco sólido que se ramifica em galhos e mais galhos, estendendo-se assim pelos mais diversos aspectos da realidade” (GALLO, 2008, p. 76). A perspectiva arbórea remete à unidade, todas as ramificações remetem ao mesmo (raiz/caule). O rizoma, por outro lado, remete para a multiplicidade.

## Algumas considerações

Movidas pelas reflexões de Foucault (1999) sobre o texto de Jorge Luis Borges e pelos enunciados dos/as professores/as que participaram da pesquisa, que, de certa forma, sacodem aquilo que é familiar ao pensamento, afirmamos a presença de um pensamento da diferença no currículo escolar. Mesmo em tempo de imposição de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de discursos sobre educação que vão pela contramão de um currículo da diferença, muitas ações/reflexões dos/as professores/as que participaram da pesquisa buscam quebrar com a lógica da homogeneização, característica do pensamento representacional que governa as escolas desde a modernidade.

Muito do que os/as professores/as disseram nas entrevistas nos faz pensar em coisas acontecendo na cotidianidade da escola, conhecimentos/práticas sendo produzidos e utilizados, outros sendo descartados ou reproduzidos, sem que se produza qualquer tipo de totalização. Essas experiências singulares que acontecem na escola, mesmo que menores e ainda frágeis, desafiam o pensamento representacional ao investirem em um pensamento da diferença, um pensamento criativo que interroga aquilo que pretende ser universal, estável e verdadeiro no currículo. Os/as professores/as estão erguendo uma nova imagem do pensamento e do currículo, liberando-os dos fardos que os esmagam.

Assim como a enciclopédia chinesa de Jorge Luis Borges possibilita um encontro com aquilo que não pensamos, com aquilo que parece impossível pensar, os/as professores/as que participaram da pesquisa produzem/oferecem elementos capazes de colocar em questão o que estamos sendo nas instituições escolares; produzem outros pensamentos com força para esticar, ramificar o currículo, e até mesmo abandonar construções curriculares, porque algo mais interessante surgiu. Se perdermos isso de vista, estaremos perdendo o mais essencial das instituições educacionais, principalmente das escolas: a inquietação incessante entre identidades e diferenças, a tensão permanente entre a pluralidades de formas de vida, a possibilidade de transformação de determinadas existências. Como diz Skliar (2019), deixaremos de perceber que, “possivelmente, as escolas sejam o único lugar onde, para muitos indivíduos, põe-se em jogo a invenção de outra linguagem e a concretização de destinos diferentes” (p. 52).

O que devemos, então, compreender, impulsionados/as pelos enunciados dos/as professores/as que participaram da pesquisa, é que cada modo de existência possui seu ponto de vista e que o currículo precisa compor-se de tantas formas quantas forem as novas maneiras de ser. Isso é plenamente possível, pois, se o pensamento representacional da tradição filosófica ocidental se propagou-se em toda parte e se estendeu sobre o mundo, como diz Lapoujade (2015), “ocorre que, ‘sob’ o mundo da representação, ressoa e nunca deixou de ressoar o sem-fundo, o mundo das diferenças livres e não vinculadas” (LAPOUJADE, 2015, p. 48, grifo do autor).

## REFERÊNCIAS

- BENNINGTON, Geoffrey; DERRIDA, Jacques. *Jacques Derrida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 1996.
- CASTRO-GOMÉZ, Santiago. ¿Qué hacer con los universalismos occidentales? Observaciones en torno al “giro decolonial”. In.: LOSACCO, José Romero. *Pensar distinto, pensar de(s)colonial*. Caracas, República Bolivariana de Venezuela: El perro y la rana, 2020. p. 13-44.
- CORAZZA, Sandra. TADEU, Tomaz. *Composições*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- DELEUZE, Gilles. *Conversações*. 3.ed. São Paulo: Editora 34, 2013.
- DELEUZE, Gilles. *Diferença e Repetição*. 2.ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- DELEUZE, Gilles. *Nietzsche e a filosofia*. São Paulo: n-1edições, 2018.
- DELEUZE, Gilles. Pensamento nômade. In.: DELEUZE, Gilles. *A ilha deserta*. São Paulo: Iluminuras, 2006. p. 319-329.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs*. 2.ed. São Paulo: Editora 34, 2011.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O que é a filosofia*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.
- DERRIDA, Jacques. *A escritura e a diferença*. 2.ed. São Paulo: Perspectiva, 1995.
- DERRIDA, Jacques. *A farmácia de Platão*. 3.ed. São Paulo: Iluminuras, 2005.
- DERRIDA, Jacques. *Gramatologia*. São Paulo: Perspectiva, 1973.
- DERRIDA, Jacques. *Margens da filosofia*. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1991.
- DERRIDA, Jacques. *Posições*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- DREYFUS, Hubert L; RABINOW, Paul. *Michel Foucault: uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. 2.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.
- EAGLETON, Terry. *Teoria da literatura: uma introdução*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. 7.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.
- FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 15.ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2000.
- GALLO, Silvio. *Deleuze e a Educação*. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- GALLO, Silvio. Filosofias da Diferença e Educação: o revezamento entre teoria e prática. In.: CLARETO, Sonia Maria; FERRARI Anderson. *Foucault, Deleuze e Educação*. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2010. p. 49-63.
- KOHAN, Walter Omar. M. Foucault, J. L. Borges e as areias de um professor. In.: RODRIGUES, Heliana de Barros Conde. PORTOCARRERO, Vera. VEIGA-NETO, Alfredo. *Michel Foucault*

*e os saberes do homem*: como, na orla do mar, um rosto de areia. Curitiba: Editora Prismas, 2016. p. 49-62.

LAPOUJADE, David. *Deleuze, os movimentos aberrantes*. São Paulo: n.1 edições, 2015.

LOPES, Alice Casimiro. Apostando na produção contextual do currículo. In.: AGUIAR, Márcia Angela da Silva. DOURADO, Luiz Fernandes. *A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas*. Recife: ANPAE, 2018. p.26-30.

LOPES, Alice Casimiro. Por um currículo sem fundamentos. *Linhas Críticas*, Brasília, DF, v. 21, n. 45, p. 445-466, 2015. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/4581/4179>. Acesso em: 15 jan. 2022.

MACHADO, Roberto. *Deleuze, a arte e a filosofia*. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

MASSSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. *Em defesa da escola: uma questão pública*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Diferença no currículo. *Cadernos de Pesquisa*, v. 40, n. 140, p. 587-604, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/MnrBfYmbrZ4zfVqD3C5qkYp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 jan. 2022.

PETERS, Michael. *Pós-estruturalismo e filosofia da diferença: uma introdução*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

ROLNIK, Suely. *Esferas da insurreição: notas para uma vida não cafetinada*. São Paulo: n.1 edições, 2018.

SILVA, Tomaz Tadeu. Identidade e diferença; Impertinências. *Educação e Sociedade*, nº 79, 2002. p. 65-66. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/CsCdCPbw7XVmXSVBQXpxkdx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 jan. 2022.

SKLIAR, Carlos. *A escuta das diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 2019.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault e a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

---

Texto recebido em: 02/03/2022

Text aprovado em: 11/10/2022