



**CURRÍCULOS NOS/DOS/COM OS COTIDIANOS:  
problematizando o pensamento hegemônico a partir do cinema**

SANTOS, Naiara Cássia

*naiaracassia@hotmail.com*

Mestranda em Educação - PPGEduc/UNEMAT

MALDONADO, Maritza Maciel Castrillon

*maritzacmaldonado@gmail.com*

Profª Drª do Programa de Mestrado em Educação - PPGEduc/UNEMAT

**RESUMO**

Este artigo traz em seu corpo um exercício de tecer relações entre educação e o currículo, problematizando de que maneira a diferença é inserida nesse cotidiano e como ela está também, constituindo sujeitos com outros olhares e novas possibilidades, questionando, dessa maneira, o modo hegemônico de conceber a educação. Essa discussão tem como *intercessor* um pequeno diálogo retirado do filme *Mentes Perigosas*, que nos leva a questionar o currículo instituído e os movimentos instituinte que acontecem no cotidiano escolar.

**Palavras-Chave:** Currículo, Educação e Diferença.

**ABSTRACT**

This article brings into your body an exercise in weaving relationships between education and the curriculum, questioning how the difference is entered in this everyday and how it is also, being subject to other views and new possibilities, questioning, the hegemonic way to conceive education. This discussion is a little removed intercessor dialogue *Dangerous Minds* movie, which leads us to question the established curriculum and instituting movements that happen in everyday school life.

**Key-Words:** Curriculum, Education and Difference.



- Bom... Srt<sup>a</sup>. Johnson: vou considerar o fato de que é novata e que não sabe que ensinar caratê é contra a política da escola e que podemos ser processados em caso de ferimento, mas, pode evitar este erro simplesmente seguindo o currículo indicado pelo Conselho de Educação. (Mentes Perigosas, 1995)

### *Currículos tecidos nos/dos/com os cotidianos*

A cena citada anteriormente é referente à fala de um diretor para uma professora. Na cena a Srt<sup>a</sup>. Johnson é questionada pelo diretor pois, em meio à aula, estava ensinando caratê aos alunos. Acontece que os alunos estavam dispersos e a maneira encontrada por ela para que todos se interessassem pela aula foi conversando sobre um assunto que interessasse a eles funcionou. Funcionou porque o esporte, a luta e a defesa pessoal faziam parte do cotidiano vivido por aquelas crianças, que conviviam, ao mesmo tempo, com a violência. Depois de chamar a atenção dos estudantes, tecendo assim uma relação *docentediscentes*<sup>1</sup> que se preocupa em encontrar assuntos que façam sentido para a realidade vivida, a professora volta a aula de português e utiliza-se de frases que façam sentido para os sujeitos, que façam parte do cotidiano retratado naquele momento.

Evitar um suposto erro apenas seguindo o currículo instituído na escola? Será que seguir sem questionar, não é fechar a possibilidade para que o imprevisto aconteça? Para que o pensamento pense? Para que a experiência criativa seja potencializada? Nesse trecho do filme podemos ver uma realidade que ainda não é obsoleta. O filme *Mentes Perigosas* é de 1995 e retrata uma realidade completamente atual e cotidiana, de um currículo com formas bem delineadas, que coadunam com a maneira hegemônica de pensar. Essa afirmação foi feita também por Silva (2002) quando, em um de seus artigos, ele faz a seguinte pergunta: “É possível conceber a educação e o currículo de outra forma que não como um processo de desenvolvimento e formação, organizado em torno das tradicionais categorias de sujeito e objeto?”.

---

<sup>1</sup> A união das palavras foi a maneira que Alves (2013) encontrou, depois de usar outras, para dizer "da unidade indissociável de seus dois componentes, que na verdade precisam ser entendidos como um só, na tentativa de superar a visão dicotomizada que herdamos da modernidade".



Quando o diretor fala sobre “evitar o erro, apenas seguindo o currículo” temos então várias questões possíveis para uma discussão. A primeira questão a ser problematizada é a de dizer que seguir o currículo é não errar, o nos prende ao pensamento dicotômico instituído na modernidade, que institui a positividade do certo e a negatividade do errado. Dicotomias limitam e não é a intenção aqui, fazer um discurso limitador. Intenciona-se, aqui, trazer a força produtiva de um discurso que muda a janela, as lentes, os óculos de onde se pode olhar e ver o cotidiano.

No filme é retratada a realidade de crianças ou já pré-adolescentes, de idade entre 13 e 14 anos, mas, deixa claro que a constituição desses sujeitos pela realidade que os cerca, vem de tudo o que viveram desde a mais tenra infância. Nesse sentido, as análises aqui realizadas a partir da passagem mencionada do filme, são concebidas como *intercessores*<sup>2</sup>, *personagens conceituais*<sup>3</sup> (Deleuze, 1998) utilizados aqui para fazer a introdução ao assunto central deste texto: o currículo nos/dos/com os cotidianos.

O cotidiano em que se passa o filme é concebido neste artigo como aquilo que está acontecendo que nos interpela, que nos constitui e que nos subjetiva. O cotidiano é tudo o que está ao redor, que está em nós e que não pode ser simplesmente ignorado. O fato então de colocar a escola como um modelo que valoriza o homem cartesiano e que não considera as singularidades dos sujeitos faz com que muitas potências sejam tolhidas (Deleuze, 1998).

Problematizar o processo curricular que acontece nos/dos/com os cotidianos permite que tomemos consciência de que as atitudes corriqueiras tomadas em sala de aula constituíram e ainda constituem sujeitos por toda sua vida. Até porque Certau (1994) já dizia que “A oficialidade dos procedimentos nos cotidianos escolares é, portanto, uma ilusão criada pelas *estratégias* do poder instituído, que se desfaz, cotidianamente, nas *táticas* individuais e coletivas de praticar educação”. Vejamos então que falar de cotidiano é mais complicado do que se imagina porque ele é aquilo que escapa, que foge que está nas linhas de fuga (Deleuze, 1998) dos sujeitos. O cotidiano é aquilo que não está nas leis, as diretrizes e nem nos planos de aula. É aquilo que pertence a quem pertence a ele, e só.

---

<sup>2</sup> Deleuze (1992) nos diz que “O essencial são os intercessores. A criação são os intercessores. Sem eles não há obra.”

<sup>3</sup> Deleuze e Guattari (2010) nos inspiram neste projeto ao nos falarem de *personagem conceitual* enquanto “o devir ou o sujeito de uma filosofia” (...) “verdadeiros agentes de enunciação”.



Dessa maneira, relacionar algo tão engessado quanto o currículo em exercício à algo tão relacionado à experiência quanto são os cotidianos, pode ser uma tarefa que pareça algo que beira o impossível. Na verdade, como em nada nessa vida, fórmulas não existem. Belas receitas também não. O que existe é a necessidade de “sentir o mundo” como nos diz *Alves* (2008).

“Sentir o mundo” para *Alves* (2008) é sentir o cheiro das coisas, o sabor, sua forma e considerar possíveis insignificâncias como sendo o centro de um trabalho *docentediscentes* e não apenas olhar tomando distância. Trata-se de sentir o chão da escola. Esse é um meio de se deixar de considerar a escola como espaço fechado para perceber o *dentrofora* que constitui aquele *espaço-tempo*:

Buscar entender, de maneira diferente do aprendido, as atividades dos cotidianos escolares ou dos tantos cotidianos em que vivemos, exige que esteja disposta a ver além daquilo que outros já viram e muito mais: que seja capaz de mergulhar inteiramente em uma determinada circunstância buscando referências de sons, sendo capaz de engolir sentindo a variedade de gostos, caminhar tocando coisas e pessoas e me deixando tocar por elas, cheirando os odores que cada acontecimento coloca a cada ponto do caminho diário. (*Alves*, 2008, p. 17)

Mas, é essa a realidade cotidiana das escolas? Temos procurado *sentir o mundo* na educação? Quanto há de realidade naquilo que sonhamos? Que sujeitos são prováveis na sociedade em que vivemos? São os sujeitos que queremos ser ou que querem que seja? Pois bem, falar sobre currículo é sempre uma tarefa árdua, porque trata-se, na perspectiva tradicional de concebê-lo, de falar daquilo que limita, que prende, que controla e nos faz menos potentes. O currículo tem várias possibilidades de ser, mas, se analisado e concebido pela ótica da disciplinaridade, encontra-se capturado pela malha do podersaber que também captura sujeitos e tece subjetividades a todo o momento.

### ***Formas de conceber a educação através do pensamento hegemônico***

O pensamento hegemônico sobre educação é muito presente e muito forte. Se pararmos para realmente questionar as práticas diárias, o currículo, as políticas educacionais e



veremos que não há nada escondido. Nada está por trás das cortinas, como diz Foucault (1986). Tudo que há no mundo são discursos construídos e reproduzidos que constroem relações e que são legitimados pelas instituições que regem a sociedade.

Mas, onde a educação entra nesses discursos? A escola é uma instituição criada para disciplinar, para fazer aquilo que Foucault (1986) chama de “docilizar corpos”. Não há então, como em nenhum outro discurso, a neutralidade. Estamos imersos em uma sociedade que ordena e que coordena nossas ações a atitudes.

É importante dizer que a escola é uma parte da sociedade, que além de ser de suma importância, é concebida, também, como reprodutora dos discursos sociais e a primeira legitimadora desses discursos na vida das crianças.

Falar sobre o discurso hegemônico da sociedade é falar sobre uma forma de conceber a sociedade em que o poder não está interessado em valorizar as singularidades, mas, sim em produzir subjetividades que constituam sujeitos que ajudem na legitimação do discurso de poder que está em exercício. A produção e a valorização que existe é dessas subjetividades capitalísticas. Isso em todas as instituições de saber e poder e, portanto, também na escola, que é parte integrante dessa maquinaria. Segundo Guattari e Rolnik (1996):

Essa cultura de massa produz, exatamente, indivíduos: indivíduos normalizados, articulados uns aos outros segundo sistemas hierárquicos, sistemas de valores, sistemas de submissão – não sistemas de submissão visíveis e explícitos, como na etologia animal, ou como nas sociedades arcaicas ou pré-capitalistas, mas sistemas de submissão muito mais dissimulados (...). O que há é simplesmente uma produção de subjetividade. Não somente uma produção de subjetividade individuada – subjetividade de indivíduos – mas uma produção de subjetividade social, uma produção de subjetividade que se pode encontrar em todos os níveis da produção e do consumo. E mais ainda: uma produção de subjetividade inconsciente. A meu ver, essa grande fábrica, essa grande máquina capitalística produz inclusive aquilo que acontece quando sonhamos, quando devaneamos, quando fantasiemos, quando nos apaixonamos e assim por diante. Em todo caso, ela pretende garantir uma função hegemônica em todos esses campos. (GUATTARI E ROLNIK, 1996, p. 203)

A produção de “subjetividade inconsciente” como dizem Guattari e Rolnik (1996) também inclui as intencionalidades curriculares, por exemplo. O currículo é um instrumento cheio de intencionalidade que faz parte da maquinaria que nos coordena e que nos controla.



Quando um currículo é construído, ele tem temas intencionais que produzem subjetividades nos alunos. A subjetividade nesse sentido vem da ideia apresentada por Guattari e Rolnik (1999):

A subjetividade é produzida por agenciamentos de enunciação. Os processos de subjetivação, de semiotização - ou seja, toda a produção de sentido, de eficiência semiótica - não são centrados em agentes individuais (no funcionamento de instâncias intrapsíquicas, egóicas, microsociais), nem em agentes grupais. Esses processos são duplamente descentrados. Implicam o funcionamento de máquinas de expressão que podem ser tanto de natureza extra-pessoal, extra-individual (sistemas maquínicos, econômicos, sociais, tecnológicos, icônicos, ecológicos, etológicos, de mídia, enfim sistemas que não são mais imediatamente antropológicos), quanto de natureza infra-humana, infrapsíquica, infrapessoal (sistemas de percepção, de sensibilidade, de afeto, de representação, de imagens, de valor, modos de memorização e produção de ideia, sistemas de inibição e de automatismos, sistemas corporais, orgânicos, biológicos, fisiológicos, etc.).

Como há um currículo para cada fase da educação, temos então um caminho que deve ser percorrido, tecido durante toda a vida escolar que produz sujeitos que atendem a demanda social exigida pelos padrões hegemônicos. Para Guattari (2000) a subjetividade é produzida por agenciamentos coletivos de enunciação. Mas, o que são os agenciamentos coletivos? Aos agenciamentos, Deleuze (1998) se refere como sendo algo onde: "Só há desejo agenciado ou maquinado. Vocês não podem apreender ou conceber um desejo fora de um agenciamento determinado, sobre um plano que não preexiste, mas que deve ser ele próprio construído".

Os agenciamentos controlam e "agenciam" essa produção de subjetividades e nos falam sobre o funcionamento dessa malha que nos captura e que nos controla. Zourabichvili (2002) descreve os agenciamentos de Deleuze (1998) dizendo que todos os sujeitos "tendem a reduzir o campo de experimentação de seu desejo a uma divisão preestabelecida". Os desejos ficam então esquecidos e submetidos a uma organização social existente muito maior que diz o que devemos ou não ser e o que devemos ou não fazer. Dessa maneira, as individualidades e as diferenças ficam esquecidas, para que a homogeneidade da sociedade faça com que o sistema de controle instituído permaneça sempre "eficaz" para o que se pretende. E, o que se pretende?

A constituição de sujeitos que alimentem a organização capitalista em que vivemos e que legitimem a organização e os discursos que estão sendo reproduzidos há muito tempo.





Foucault (2012) reforça que “Nossa sociedade não é de espetáculos, mas de vigilância: sob a superfície das imagens, investem-se os corpos em profundidade; atrás da grande abstração da troca, processa-se o treinamento minucioso e concreto das forças úteis”. As forças úteis se referem a rede de intencionalidade que captura sujeitos para alimentar a malha social em que estamos imersos.

Na escola, não é diferente. No entanto, é possível pensar diferentemente do que se pensa? Conceber a escola, o currículo, os modos de subjetivação diferentemente do que se concebe? Apostamos em uma educação para a diferença. Acreditamos que a educação para a diferença permitiria, por exemplo, que singularidades fossem consideradas, o que é muito interessante do ponto de vista humano, mas, que tornaria a realidade sociocultural múltipla, heterogênea, e, portanto, mais difícil de controlar. A diferença, nesse sentido, estaria sendo legitimada enquanto tal. O *outro*, diferente do *eu*, passaria a ser legítimo *outro* e não caberia mais o jogo binário igualdade x diferença. Por diferença, compreendemos, neste texto, aquilo que Deleuze denomina de:

A diferença é este estado em que se pode falar da determinação. A diferença *entre* duas coisas é apenas empírica e as determinações correspondentes extrínsecas. Mas, em vez de uma coisa que se distingue de outra, imaginemos algo que se distingue – e, todavia, aquilo de que ele se distingue não se distingue dele. O relâmpago, por exemplo, distingue-se do céu negro, mas deve acompanhá-lo, como se distinguisse daquilo que não se distingue. Dir-se-ia que o fundo sobe à superfície sem deixar de ser fundo. De uma parte e de outra, há algo de cruel e mesmo de monstruoso nesta luta contra um adversário inapreensível, luta em que aquilo se distingue se opõe a algo que não pode distinguir-se dele e que continua a desposar o que dele se divorcia. A diferença é esse estado de determinação com distinção unilateral. Da diferença, portanto, é preciso dizer que ela é feita ou que ela se faz, como na expressão *fazer a diferença*. (DELEUZE, 2000, p. 81-82)

É preciso, portanto, problematizar o pensamento hegemônico. Para além de problematizar o pensamento é preciso questionar a diferença, que é desconsiderada no pensamento atual.

Os caminhos ou descaminhos que são traçado em nossa vida escolar, desconsideram o “devir”, desconsideram aquilo que não está nos cotidianos. Alves (2015) vai chamar isso de “*espaçostempos vazios*”, ou seja: “(...) aquelas temáticas ou questões às quais não damos, ainda, a atenção devida e que se fizessemos ajudaria ao melhor entendimento dos processos curriculares nos/dos/com os cotidianos (...)”.



Os “*espaçostempos*” vazios são referentes a espécies de vácuos que existem no processo de *pensarfazer* a educação no chão da escola, considerando o *dentrofora*. Portanto, considerando o fato de que não há como deixar as vivências na porta da escola para ir para a sala de aula estudar e não há como sair da escola e deixar o que aprendemos e o que vivemos na escola, em sala de aula. Não somos seres compartimentados. Somos sujeitos singulares e constituídos por tudo o que nos toca, por tudo que nos afeta, tudo que nos acontece.

O currículo, o pensamento hegemônico, os cotidianos, o poder, o saber, diferença significações que precisam ser problematizadas. O que une a todos esses termos citados acima, a diferença é o assunto que permeia as outras discussões. A diferença que faz parte do cotidiano, das vivências de todos os sujeitos é algo que merece um pouco mais de atenção.

A inserção da diferença como assunto dos cotidianos educativos pode contribuir para que outras, novas práticas discursivas e não discursivas sejam possíveis. Essa é a aposta dos autores com os quais dialogamos neste texto. Potencializar os *praticantepensante* do cotidiano para que não se conformem com o modelo hegemônico, esse é o alerta. A conformação nos mantém em plano estático que acomoda, que ‘faz dançar a música que toca, sem parar para percebê-la, de fato’. Segundo Foucault “(...) o poder atua sobre as ações dos outros: uma ação sobre outra ação, naquelas ações existentes ou naquelas que podem se engendrar no presente ou no futuro”. (Foucault, ano, p. ???)

A diferença, portanto questiona o que está posto, porque está posto, e porque nos submetemos ao que está ali. Por que minhas singularidades não podem me constituir e porque não, constituir o outro? Aquilo que afeta, o encontro que produz subjetividades e que nos toca. Para Deleuze (2000) pensar a diferença é pensar o impensável, não no reconhecido, no já sabido.

As atitudes ou as problematizações de hoje, possibilitam talvez, quem sabe, novas possibilidades de educar para além daquela que faz sentido (ou não) nos tempos atuais.

(...) a diferença e a repetição tomaram o lugar do idêntico e do negativo, da identidade e da contradição, pois a diferença só implica o negativo, e se deixa levar até a contradição na medida em que se continua a subordiná-la ao idêntico. O primado da identidade, seja qual for a maneira pela qual esta é concebida, define o mundo da representação. Mas o pensamento moderno nasce da falência da representação, assim como da perda das identidades, e da descoberta de todas as forças que agem sob a representação do idêntico. O mundo moderno é o dos simulacros. Nele, o homem não sobrevive a Deus, nem a identidade do sujeito sobrevive à identidade da substância.





Todas as identidades são apenas simuladas, produzidas como um *efeito* óptico por um jogo mais profundo, que é o da diferença e da repetição. Queremos pensar a diferença, independentemente em si mesma e a relação do diferente com o diferente, independentemente das formas da representação que as conduzem ao Mesmo e as fazem passar pelo negativo. (DELEUZE, 2000, p. 35 - 36)

Nesse sentido, Deleuze (2000) fala de uma diferença que deve parar de ser considerada como algo que carrega em si uma negatividade, mas sim, a diferença pensada como algo que traz algo de afirmativo. Deleuze (2000, p. 83) diz: “Arrancar a diferença ao seu estado de maldição parece ser, pois, a tarefa da filosofia da diferença”. Para além de classificar isso como uma dicotomia, Deleuze (2000) usa esses termos provavelmente na intenção de se fazer entender enquanto produtor de uma nova possibilidade de pensamento, mas, na intenção de ser entendido mediante a organização atual da sociedade. Para além de dicotomias, podemos considerar isso como possibilidades.

### ***Para início de conversa...***

Fechar o assunto, finalizar as discussões não é pretensão desse texto. Este é apenas o início de uma conversa. A ideia é para além de apenas questionar o pensamento hegemônico sobre educação, problematizar. Quando tornamos algo como um problema, temos então algo que movimenta que faz *pensar* fazer novas possibilidades de ver o que já visto, mas, não foi olhado como deve ser.

Sejamos como Barros (1997):

(...) As palavras me escondem sem cuidado. Aonde eu não estou as palavras me acham. Há histórias tão verdadeiras que às vezes parece que são inventadas. Uma palavra abriu o roupão pra mim. Ela deseja que eu a seja. A terapia literária consiste em desarrumar a linguagem a ponto que ela expresse nossos mais fundos desejos. Quero a palavra que sirva na boca dos passarinhos. Esta tarefa de cessar é que puxa minhas frases para antes de mim. Ateu é uma pessoa capaz de provar cientificamente que não é nada. Só se compara aos santos. Os santos querem ser os vermes de Deus. Melhor para chegar a nada é descobrir a verdade. O artista é erro da natureza. Beethoven foi um erro perfeito. Por pudor sou impuro. O branco me corrompe. Não gosto de palavra acostumada. A minha diferença é sempre



menos. Palavra poética tem que chegar ao grau de brinquedo para ser séria. Não preciso do fim para chegar. Do lugar onde estou já fui embora.

Sejamos então como a poesia de Manoel de Barros que, ao invés de podar, possibilita. Ao invés de entregar pronto, faz pensar. Não é para entender, mas, para sentir. Não tem um fim, é sempre um processo. Palavras que a cada leitura nos produzem novos sentidos. O pronto não faz *pensarfazer*, faz obedecer.



## REFERÊNCIAS

- ALVES, Nilda. **Decifrando o pergaminho – o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas**. OLIVEIRA, Inês Barbosa de e ALVES, Nilda. *Pesquisas nos/dos/com os cotidianos das escolas*. Petrópolis: D,PetAlíi, 2008: 15 – 38.
- ALVES, Nilda, BERINO, Aristóteles e SOARES, Conceição. ‘**Como e até onde é possível pensar diferente?**’ – micropolíticas de currículos, poéticas, cotidianos e escolas. *Revista Teias*. Rio de Janeiro: ProPEd, vol. 13, n. 27, abril/2012.
- \_\_\_\_\_. *Redes educativas, fluxos culturais e trabalho docente*. Projeto de pesquisa, UERJ, 2013.
- ALVES, Nilda. **O espaço escolar e suas marcas: o espaço como dimensão material do currículo**. Rio de Janeiro, DP&A, 1998.
- ALVES, Nilda. **Praticantepensante de cotidianos**. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2015.
- BARROS, Manoel de. **Livro sobre Nada**. Rio de Janeiro: Editora Record, 1997.
- CERTAU, Michel de. **A invenção do cotidiano – artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.
- DELEUZE, Gilles. PARNET, Claire. **Diálogos**. São Paulo: Escuta, 1998.
- DELEUZE, Gilles, **Diferença e Repetição**, Portugal: Relógio D’Água, 2000.
- DELEUZE, Gilles. **Lógica do sentido**. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense, 1986.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**, 40ª edição. Petrópolis: Vozes, 2012.
- FOUCAULT, Michel in NETO, Alfredo Veiga. **Crítica Pós-Estruturalista da Educação**. Rio Grande do Sul: Sulina, 1995.
- GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica: Cartografias do Desejo**. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.
- GUATTARI, Félix. **Caosmose: um novo paradigma estético**. São Paulo: Editora 34. 2000.
- GUATTARI, F.; ROLNIK, S. **Micropolítica: Cartografias do Desejo**. Petrópolis: Vozes, 1999.
- LARROSA, Jorge, LARA, Nuria Pérez. **Imagens do outro**. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.
- MALDONADO, Maritza Maciel Castrillon. **Espaço Pantaneiro: cenário de subjetivação a criança ribeirinha. (Tese de Doutorado)**. Universidade Federal Fluminense, Niterói-RJ, 2009.
- SILVA, Tomaz Tadeu. **A arte do encontro e da composição: Spinoza+Currículo+Deleuze**. Rio Grande do Sul: Publicado na Revista Educação e Realidade. Julho, 2002.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: autêntica, 1999.
- ZOURABICHVILI, François. **O vocabulário de Deleuze**. Conexões, 2009.