

Estado da publicação: O preprint não foi publicado em outro meio.

Pensar o currículo com a diferença: do Brejo da Onça ao Olho d`Água

Gabriel Torelly, Paola Zordan

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.17027>

Submetido em: 2026-07-21

Postado em: 2026-08-13 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

A moderação deste preprint recebeu o(s) endosso(s) de:

- Nilton Pereira (ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2280-1920>)

PENSAR O CURRÍCULO COM A DIFERENÇA: DO BREJO DA ONÇA AO OLHO D'ÁGUA

THINKING THE CURRICULUM WITH THE CONCEPT OF DIFFERENCE: FROM THE JAGUAR'S BOG TO THE SPRING

Gabriel Torelly Fraga Corrêa da Cunha

Professor do Departamento de Pedagogia da Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5311-8035>

Paola Basso Menna Barreto Gomes Zordan

Professora do Departamento de Artes Visuais e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8937-7706>

RESUMO

Este ensaio investiga a emergência e a consolidação do pensamento da diferença em educação (PDE) nas pesquisas educacionais brasileiras no início do século XXI. Com a filosofia da diferença, a qual parte de estudos pós-críticos junto às teorias do currículo, o texto organiza-se em três camadas analíticas: uma retomada genealógica das fontes do PDE, uma análise das tensões conceituais entre diferença e diversidade, e a discussão de procedimentos de escrita que utilizam trechos da carta de Caminha para seccionar temáticas e a figura da onça, se valendo destes e de outros intercessores poéticos. O trabalho destaca a influência de autores como Tomaz Tadeu da Silva e Sandra Corazza na construção de um currículo que desafia a lógica identitária e o antropomorfismo estético, possibilitando pensar enquanto fluxo e força animal. Tendo como precursores Gilles Deleuze e Jacques Derrida, conclui-se que o PDE opera como uma disposição de esquivo das coerções aberta a encontros e fluxos fora de diretrizes sedimentadas.

Palavras-chave: filosofia da diferença, diversidade, currículo, devir

ABSTRACT

This essay investigates the emergence and consolidation of the thought of difference in education (PDE) in Brazilian educational research at the beginning of the 21st century. With the philosophy of difference, which stems from post-critical studies alongside curriculum theories, the text is organized into three analytical layers: a genealogical retrieval of the sources of PDE, an analysis of the conceptual tensions between difference" and "diversity, and a discussion of *escrileitura* (writing-reading) procedures that use excerpts from Caminha's letter to section themes and the figure of the jaguar, drawing upon these and other poetic intercessors. The work highlights the influence of authors such as Tomaz Tadeu da Silva and Sandra Corazza in the construction of a curriculum that challenges identity-based logic and aesthetic anthropomorphism, making it possible to think in terms of flow and animal force. With Gilles Deleuze and Jacques Derrida as precursors, it concludes that PDE operates as a disposition to evade constraints open to encounters and flows outside of sedimented guidelines.

Keywords: philosophy of difference, diversity, curriculum, becoming

A GUIA DE INTRODUÇÃO

Não lavram, nem criam. Não há aqui boi, nem vaca, nem cabra, nem ovelha, nem qualquer outra alimária, que costumada seja ao viver dos homens. Nem comem senão desse inhame, que aqui há muito, e dessa semente e frutos, que a terra e as árvores de si lançam.

Em breve consulta ao dicionário brasileiro de língua portuguesa constatamos que, em sua dimensão coloquial, o termo “brejo” é epíteto de um ser malsucedido, ou melhor, daquele que não sucede como dele se espera. O plano que malogra e fracassa é aquele que foi para o brejo, indicando o destino daquele que não se realizou, ou que não procedeu da maneira como se esperava. Paralelamente, o mesmo termo é também definido, em consonância a algumas singularidades regionais, como terreno onde os rios se conservam mais ou menos permanentes, geralmente férteis em decorrência de transbordamentos anuais. No Maranhão, “brejo” é terreno baixo onde há nascentes, minas, olhos-d'água¹. A pluralidade semântica do vocábulo também sugere que aquele que chega ao brejo ou encontra o brejo ingressa na zona do inaudito. Quem vai ao brejo não volta, volta outro, ou volta *onçado*, como acontece ao personagem do conto de Guimarães Rosa, publicado pela primeira vez em 1961, *Meu tio o Iauaretê* (2001). Entre a expectativa malograda, a fertilidade alagadiça e as tramas que ocorrem na região do inaudito, o contraste entre o brejo e o olho d'água é a imagem da qual partimos para pensar os transbordamentos do currículo na maré vazante da diferença.

O presente texto trata do que veio a ser o pensamento da diferença no campo educacional, apresentando o conceito de diferença pelo que se estabeleceu como “filosofia da diferença” em suas relações de aproximação e distanciamento com o que se propaga enquanto diferença para a marcação de diversidades sociais. Marcado pelo estranhamento, tal como o português Pero Vaz Caminha descreve na primeira carta escrita no Brasil, este pensamento abre-se a lógicas não eurocêtricas, fora das estratificações acadêmicas e científicas. Não obstante, o que aqui se denomina “pensamento da diferença em educação” (doravante PDE) deriva tanto de uma irrupção na história do pensamento educacional como da caracterização de sua consistência temática naquilo que se denominou, via literatura, *Pedagogia dos Monstros* (Silva, 2000a). No intuito

¹ Sobre os diversos significados em torno do termo: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/brejo>.

de produzir inteligibilidade sobre os tensionamentos, muitas vezes indiscerníveis e complexos, entre as noções de diferença e diversidade, o presente ensaio está organizado em três diferentes camadas teóricas-pragmáticas. Na primeira delas, o que se propõe é uma retomada genealógica do pensamento da diferença em educação no Brasil, procurando mapear fontes que irrompem junto às linhas e grupos de pesquisa com estudos pós-críticos no campo das teorias do currículo, bem como caracterizar seus principais elementos constitutivos junto aos autores axiais no desenvolvimento desse pensamento. Na segunda camada, apresenta-se fulgurações que explicitam os limites e aproximações entre os conceitos de diferença e diversidade, dando a ver fissuras e fronteiras que caracterizam um limiar epistemológico. Na terceira, o texto literalmente se nutre e se apropria, numa estratégia metodológica transgressiva e tradutória, da carta de Caminha e da figura da onça, a fim de afirmar uma zona de tensão criadora na qual o pensamento curricular é interpelado pelo “direito à poética” (Corazza, 2019). A articulação crítico-poética das três referidas camadas resulta, em primeiro lugar, na demarcação da proveniência do pensamento da diferença em educação. Paralelamente, aquém e além da circunscrição dos pontos de irrupção e deriva do PDE, o texto ativa um contraste criador entre a lógica curricular e a diferença filosófica, vertido em infiltrações animais, vegetais e terrestres que desafiam o antropomorfismo estético.

Eram pardos, todos nus, sem coisa alguma que lhe cobrisse as vergonhas

Inquietações perante a interface que marca o limiar epistemológico entre o currículo e o pensamento da diferença se dispõem como artifício estratégico para se compreender cisões e fusões no campo educacional. Práticas e discursos curriculares circunscrevem uma zona problemática que envolve tensões entre as noções de diferença e diversidade, aqui marcadas, entre as seções do texto, com frases extraídas da carta de Pero Vaz Caminha, contando os fatos das últimas semanas do ano cristão de mil e quinhentos, ao Rei de Portugal. Na busca de conceitos que possam traduzir os múltiplos deslizamentos de sentido se apresentam enunciados que redesenham possibilidades curriculares nos confrontos entre matrizes étnicas brasileiras e seus atravessamentos dos saberes, com o intuito de mostrar os problemas entre a diferença em si mesma e a diferenciação identitária. Importa sublinhar que o limiar entre os conceitos é móvel, não se resolvendo em síntese dialética que apontaria a superação de um pelo outro ou vice-versa. A tensão entre “diferença” e “diversidade” é antes mantida como mecanismo de instauração do pensamento, mobilizado e movimentado, entre o brejo e os olhos d’água, junto a figuras que dão corpo aos conceitos.

A figura da onça, mamífero americano maior, utilizada aqui como recurso expressivo local para movimentar o pensamento da diferença, serve-nos como motivo pático e *leitmotiv* visual para sitiar um plano curricular e suas linhas de escape, numa simbiose em que o conceito de diferença, “o monstro filosófico” de Giles Deleuze (1988), se torna uma diferOnça. Suas muitas manchas, a camuflagem de sua pele, unhas e dentes, fazem da onça uma figura capaz de exprimir a potência dos biomas e mananciais curriculares. Perante os segmentos mais estratificados do pensamento curricular brasileiro a filosofia da diferença, em especial a partir das primeiras traduções de Tomaz Tadeu e da obra de Sandra Corazza (1950-2022), configura o que um de seus intercessores, o professor Julio Groppa Aquino (USP), descreve como uma “disposição de esquiva das coerções” e “de um encontro desassombrado com o outro” (Aquino, 2014, p.154).

PRIMEIRAS PEGADAS: IRRUPÇÃO E DESCOLAMENTO

Amante da onça por razões imanescentes, o exercício do pensamento, situado no referido quadrante, se efetua a partir de um duplo crivo ético-estético que caracteriza, por uma multiplicidade de métodos (Corazza, 2020), infiltrações tópicas no que se desvia das operações lógicas dominantes. Enquanto ponto de irrupção na história do pensamento educacional, o PDE

é uma perspectiva de estudos e produções, inicialmente desenvolvida junto a pesquisas que emergem como linha de fuga em relação aos Estudos Culturais². Tal movimento parte das traduções e posições do professor Tomaz Tadeu da Silva, o qual, em entrevista para pesquisadores da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, da Universidade Federal de Pelotas e da Universidade do Minho, explica que o PDE inicialmente experimentou aproximações e implicações entre o pensamento de Gilles Deleuze e Jacques Derrida e a teoria educacional, desdobrando, a partir daí, conexões entre diferença, educação e currículo.

É claro que eles partem de problemas diferentes e desenvolveram “soluções” diferentes relativamente à questão da diferença. Enquanto Derrida parte do questionamento do que ele chamou de “metafísica da presença”, Deleuze centra-se na crítica da “imagem dogmática” do pensamento e da noção de representação. Enquanto Derrida está preocupado com a questão do significado (ainda que para problematizá-lo), Deleuze está preocupado com a questão do sentido. Enquanto Derrida ainda tem algum compromisso com alguma noção de negação (“o que é depende do que não é”), Deleuze tenta desenvolver uma concepção afirmativa da diferença. Poderíamos multiplicar as diferenças entre eles (Gandin; Paraskeva; Hypolito, 2002, p.12).

Desde o início dos anos 2000, pesquisadores que tratam do currículo caracterizam o PDE no interrogar e interceder arquivos que transcriam saberes, documentos, atuações, enunciados. A perspectiva trata a diferença fora dos registros identitários e representações sociais. Todavia não se trata de alteridade, relatividade perante as categoriais culturais de classe, gênero ou outras que marquem a diversidade cultural, tampouco desagua numa forma liberal e/ou adepta aos multirreferenciais ecléticos e abertos para com o que difere. O PDE efetiva fantasias e espectros que fogem de qualquer significação; revira irredutíveis coordenadas ético-estéticas, sempre por inventar, que desamparam toda e qualquer subjetivação. Sem interpretações, vive na ferocidade ontológica de devires que extrapolam dos arquivos que pesquisa. Extemporâneo, emaranha o pensamento educacional ao literário, desafiando subordinações e submissões com a esfera da lei³.

A identidade, o ancorar discursos em sujeitos, a investigação no delinear de objetos, longe de manifestar um ente, um eu, algo qualquer, torna-se “problema” (Gil, 2008). O Ser-fundamento se revira num *ser-a-ser-inventado*. “Mais do que um desvio da norma”, a diferença não identitária percorre um “movimento sem lei” que se efetua no entre seres de um “devir-outro”, irredutível às posições sociológicas, psíquicas e geopolíticas reconhecidas como “eu” e “outro” (Silva, 2002). Na concepção de diferença do PDE, a preeminência do que se entende por “devir” troca o movimento pelo que se reconhece como “posições”. O que afirma é a intensidade movente do plano virtual, imanente aos estados extensos da matéria mensurável. Não há separação ao que, em outros sistemas de pensamento, seria o físico e o metafísico, pois o que se enfatiza “é o empírico da experimentação” (Gil, 2008, p.15); ou, ainda, ecoando as últimas linhas escritas pelo próprio Deleuze: que “falaremos de empirismo transcendental, em oposição a tudo o que compõe o mundo do sujeito e do objeto” (Deleuze, 2007, p.347). Fora da reflexão, esta que mantém o mundo atado às presilhas do sujeito e do objeto nas sombras da Caverna de Platão, o que é dado empírico, não-relativo, apresenta matérias de infinitos revezamentos, mostrando pensamento e corpo num mesmo plano em devir.

² Para uma boa introdução à perspectiva teórico-metodológica dos Estudos Culturais em educação, ver: SILVA, Tomaz Tadeu da. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Tomaz Tadeu da Silva (org.). Stuart Hall, Kathryn Woodward. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

³ Para uma amostra da pluralidade de conceitos que interessam ao pensamento da diferença, ver: AQUINO, Julio Groppa; CORAZZA, Sandra Mara (orgs.). *Abecedário: Educação da diferença*. Campinas, SP: Papirus, 2009. Numa mesma perspectiva, mas já fora do campo da Educação, ver: FONSECA, Tania Mara Galli; NASCIMENTO, Maria Livia do; MARASCHIN, Cleci. *Pesquisar na diferença: um abecedário*. Porto Alegre: Sulina, 2015.

*Ali não pode haver deles fala, nem entendimento de proveito,
por o mar quebrar na costa*

Na distinção entre a diferença de identidade e a diferença filosófica em si mesma, acontece o descolamento do PDE em relação ao campo consolidado dos Estudos Culturais. Seja em acepção derridiana ou deleuziana, no PDE a diferença desenvolve os problemas do sentido, seja pelos efeitos de suas inscrições linguísticas, seja pelas estratificações formais de múltiplas práxis, conectando campos problemáticos à trama e ao drama de uma *complicatio infinita*⁴. Confrontado pelos hiatos entre as dobras que plissam o campo problemático, pode se dizer que o que se vê e o que se diz como “real” não difere do simulacro que o próprio sentido efetua. As categorias de significante e significado, tomadas usualmente como pontos de apoio transcendental, se esfacelam nas multiplicidades de formas de expressão e conteúdo que não se manifestam em signos fechados, identificados, categorizados, os quais sedimentam imagens dogmáticas. No hiato diferencial, o real não sintetiza o sentido, tampouco o sincretiza. Nenhuma imagem dogmática é capaz de roubar ao real sua parcela de flutuação e virtualidade (Silva, 1994; Ribeiro, 2016).

O PDE se distancia da genealogia identitária e suas alteridades binárias, deslocando o educacional para a cartografia de uma realidade impensada, sem mediações comunicacionais, irresoluta e impassível às sínteses apaziguantes, fendida entre o “atual” e o “virtual” (Deleuze & Parnet, 2004, p.179-185), algo que ao invés de percorrer continentes com linguagens já sedimentadas salta por entre arquipélagos e fissuras abissais de signos de códigos imprecisos. “Mas de facto é quando tudo vai bem, ou tudo vai melhor na outra linha, que a fenda se dá nesta nova linha, secreta, imperceptível, marcando um limiar de diminuição de resistência, ou a ascensão de um limiar de exigência” (Deleuze; Parnet, 2004, p.154). Uma linha de corte, um crivo que escapa aos esteios de um certo drama segmentar⁵, pois as imagens territoriais, cartográficas, são privilegiadas na figuração desse pensar. Linhas de fuga, possibilidade de conversões em linhas de morte, rupturas nas coordenadas de espaço-tempo, ainda que situando latitudes e longitudes, velocidades e lentidões, mostram a diferença filosófica num território de signos intercambiantes. É o que denomina-se paisagem existencial, de onde se extraem linhas das estratificações orgânicas, subjetivas e semióticas.

RAMIFICAÇÕES E MANANCIAS: PROLIFERAÇÃO

A emergência do PDE pode ser observada em nota introdutória ao dossiê Gilles Deleuze, publicado em 2002 pela revista *Educação & Realidade*. “Éramos poucos no início. Bem poucos. Mal dava para formar uma dupla. Quanto mais um bando ou uma matilha. Um agenciamento então, coisa mais séria, nem falar” (Corazza; Tadeu, 2002, p.7). Nessa trajetória plurívoca e polimórfica, o que começara como uma aproximação ao pensamento de Gilles Deleuze e Jacques Derrida, realizada especialmente em função dos esforços de Sandra Mara Corazza e Tomaz Tadeu da Silva, prolifera. Duas décadas de produções referenciadas no PDE denotam experimentações sintáticas e criações de novos meios expressivos na pesquisa educacional. Trabalhos com horizontes intertextuais, filosóficos e artísticos que desenrolam tomadas conceituais desde o perspectivismo nietzschiano da vida como obra de arte; da matéria vitalista que expande um plano movente de experiências - o elã vital bergsoniano; da ética spinozana e sua

⁴ Sobre a *complicatio infinita*, ver: DELEUZE, Gilles. *Logique du sens*. Paris: Les éditions de minuit, 2015, especialmente a quinta série de paradoxos (“Do sentido”). Para o desdobramento educacional da *complicatio*, ver: CORAZZA, Sandra Mara. Método Valéry-Deleuze: um drama na comédia intelectual da educação. *Educ. Real.*, Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 1013-1034, set./dez. 2012.

⁵ Sobre os diferentes tipos de linhas que envolvem a cartografia esquizoanalítica deleuzo-guattariana, ver: DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. Políticas. In: *Diálogos*. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 2004, p. 151-176.

afectologia dos encontros. No bergsonismo, pensar a matéria enquanto imagem é o que consolida o que vem a ser, geofilosoficamente, uma pedagogia dos conceitos.

Com tais precursores encontram-se os primeiros mananciais onde “a onça vai beber sua água”. No adensamento procedimental de conceitos advindos de Spinoza, Nietzsche e Bergson abre-se uma nova floresta de signos. Na força dessas concepções e, sobretudo, na tarefa semiológica de rarefazer o significado da poética de Roland Barthes, o que se agarra advém de um desejar que compõe, conecta, ama – o *amor fati* de Nietzsche na fragmentação amorosa de Barthes. Como escrever e ler, pensar e criar, currículos e acontecimentos educacionais, sem se agarrar ao oco das categorias universais? Se Gilles Deleuze e Jacques Derrida eram os nomes atribuídos a um primeiro movimento do pensar, as sutilezas aparadigmáticas de Roland Barthes passam a figurar nas imediações do PDE. Não se trata de eleger maiores, ou fazer apologia deste ou daquele autor europeu. Deleuze ainda interessa porque clamou o pensar dos trópicos, deslocando, não sem se deixar devorar pelos antropófagos. O mesmo vale para Barthes. Embora brancos, embora homens, nos trazem textos descolonizadores do próprio pensamento⁶. Funcionam no transcriar da educação, intercessores de conceitos não arraigados em sala de aula, oferecendo motes para questões didáticas e concepções renovadas. Autores – professores (Do Ó, 2009), cujas trajetórias ensinam novos elementos em torno do que ocupou-se Sandra Corazza: um educador, uma infância, um currículo.

*Tinham os beijos furados e nos buracos uns espelhos de pau, que pareciam
espelhos de borracha*

Nos brejos e veredas desbravados pelo PDE uma escrileitura, ao modo de Barthes, privilegia fragmentos e aforismos. Em proliferação multívoca, teses e dissertações em Educação se defendem em versos, fazem biografemas (Bedin da Costa, 2010), tomam forma de romances (Marques, 2013), criam paródias intelectuais e exercícios patafísicos, aceitam a comédia (Lamela Adó, 2013), operam com palimpsestos, com arquiteturas gráficas não convencionais (Bedin da Costa, 2012). As sessões públicas de defesa possibilitam performances xamânicas, no que se afirma uma poética transversal geoplástica. Sem negar as velhas estratégias antropofágicas e considerar o esgotamento estético de todos esses possíveis, uma micropolítica de grupos e grupelhos em diversos platôs de criadora agitação se expande. São todos devires no movimento de uma linha (feiticeira), paradoxalmente conceitual e efetivada em pesquisas que não se submetem às normas. Quando, por nome, como no caso de Sandra Corazza e Tomaz Tadeu, segmenta uma tradição, não parou de desafiar e desfiar a sua própria estagnação formal, se tornando outra coisa. Rigor no estudo de fontes e recursos expressivos variados indicam, para além de autores e tradutores consagrados, que novos procedimentos pensam e vivem a educação e o currículo em variação.

A diferença não é tomada como problema de incorporação ou “inclusão preventiva”, não se trata de converter o anômalo em cifra da “diversidade biopolítica” (Aquino, 2014, p.162), mas da tarefa sempre retomada da proliferação. Ressalta-se que nenhuma das produções referenciadas descobre verdades, mesmo quando pesquisa a realidade fática da vida docente. Os resultados das pesquisas junto ao PDE não criticam e nem corroboram a reprodução da realidade social, antes a trata como sintoma a ser exposto em texto. Desigualdades econômicas são enunciadas via desenrolar dos dispositivos que as produzem, de modo que toda e qualquer decifração de dados empíricos se mostram via captura de verdades ontológicas. As proposições se elencam em programas nem sempre lineares, as promessas de revolução só podem ser moleculares, não há subordinação à consensos metalinguísticos. As pesquisas referenciadas no PDE conduzem a arquivos que podem ser desbravados como uma floresta de signos, frente a qual cada um tem de

⁶ “Considere também que do próprio Ocidente vieram as variáveis que, a cada vez, contradizem seu itinerário impressionante. É o que faz com que ele não seja monolítico, e é por isso que ele certamente deve tomar a direção do emaranhamento” (Glissant, 2021, p.221).

se a ver com a onça sem dispor de aval de véspera. Semióticas *assignificantes* (Deleuze & Guattari, 2011); Dicionários de ideias feitas (Corazza; Aquino, 2011); Cantos de Fouror (Corazza, 2008); Fantasias de escritura (Corazza, 2010); Artistagens (Corazza, 2006); em uma palavra – Composições (Corazza; Tadeu, 2007). Tudo indica que “não se pode confundir o traçado de um plano de imanência com uma pesquisa ou uma análise social” (Tadeu, 2002, p.56). De todo o arquivo de produções referentes à perspectiva do PDE (aqui sumarizadas apenas em alguns exemplos), pode-se dizer mais ou menos o que diziam estudantes, das mais variadas origens, formações e condições, ao assistir aos seminários de Deleuze:

Eu ia para lá e tinha a impressão que não *entendia* a maior parte das coisas que ele dizia, mas eu *percebia* o que ele dizia e a *maneira* como ele dizia, e isso fazia com que eu sáísse de lá com uma vontade de viver, e com uma vontade de que viver fosse diferente, extraordinário (Corazza; Tadeu, 2002a, p.213-214, grifos nossos).

HOSPEDAR E DIFERIR: CONTRASTES, TENSÕES E FISSURAS

Tais produções se reviram para que se possa considerar como, no caso da tradição curricularista brasileira, algumas garras e presas, potencialmente descolonizadoras, foram historicamente apagadas. Mesmo que o pensamento curricular passe a acertar contas com esse passado de apagamentos, evidente em diretrizes e na oficialidade curricular quando o acolhimento da diversidade de matrizes culturais brasileiras se torna lei. O dito “direito à diferença”, grandes marcos que regulamentam as políticas públicas educacionais brasileiras, o respeito à diversidade cultural, assim como a Educação das Relações Étnico-Raciais, tornaram-se princípios norteadores, tornando obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena. Embora os autores supracitados não tenham se dedicado a estas matrizes, considera-se o quanto as fissuras epistemológicas do PDE abrem brechas maiores para outras estratégias e horizontes. O ensino das referidas matrizes, histórias e culturas não eurocêntricas, não entra nos currículos apenas como blocos de conteúdo, pois, não envolvendo os modos de pensar estabelecidos, tais matrizes requerem outros processos de aprendizagem e outros modos de pensamento. Saberes ancestrais dos povos indígenas e africanos redimensionam modos de viver o espaço-tempo educacional nas instituições acadêmicas e escolares. Uma tensão entre os conceitos de “diferença” e “diversidade” obriga a pensarmos inevitáveis deslizamentos de sentido entre semióticas que se cruzam curricularmente. O problema da onça no currículo apresenta o desafio da diferença hospedada e de seus escapes anódinos. Sem querer resolver os embates que tais encontros e confrontos trazem, a questão que se coloca é como manter a força não colonizadora do PDE junto a ampliação e pluralização das posições que são tratadas via representação identitária, aportando pela noção de diversidade nos processos curriculares e escolares. Há um imenso arquivo de histórias esquecidas a serem contadas (Krenak, 2019; Albert & Kopenawa, 2015). Corpos, vozes, rostos, modos de existir produzem a ampliação e/ou implosão do espectro visível e enunciável de uma cena (curricular, escolar), sendo que tais forças e tais povos marcam presença, escapando, a todo instante, aos sistemas de representação eurocêntricos.

*pintados de vermelho e preto, e quartejados,
assim nos corpos, como nas pernas*

Como estes cujo primeiro encontro com o europeu são descritos como sem reis, sem governantes, sem líderes, a *différance* de Deleuze e Derrida, axial ao PDE, não se deixa representar. Trata-se de uma diferença, mais uma diferença, que mostra a irrupção de um *espaçamento*, um campo problemático por si, um “devir-tempo” do espaço ou “devir-espaço” do tempo, o que marca um processo ilimitado, irreduzível aos termos em oposição (Derrida & Roudinesco, 2004, p.33-34). A diferença envolve a insistência da heterogênese, processo inassimilável, interior ao próprio jogo

das posições e no entanto apontando para o seu exterior. Temos, portanto, a tensão entre termos que envolvem ora a ampliação do número de posições (e disposições) em determinado território, ora o mergulho da cena numa realidade em que o que importa não é a soma das posições, mas algo que lhes antecede e espregueia, uma intensidade não-numérica, a-posicional, pré-subjetiva, e que faculta aos envolvidos a potencialidade e a opacidade dos novos começos.

Existe a *différance* desde que exista traço vivo, uma relação vida/morte ou presença/ausência. Isso se atou muito cedo, para mim, à imensa problemática da animalidade. Existe *différance* desde que haja o vivo, desde que haja o traço, através e apesar de todos os limites que a mais forte tradição filosófica ou cultural acreditou reconhecer entre o “homem” e o “animal” (Derrida & Roudinesco, 2004, p.34).

Uma onça não figura algum tipo de liberdade natural que se contraporá a regramentos sociais e representações sedimentadas contra o qual se julga preciso lutar. A figura da onça expressa a coexistência incontornável entre movimentações e fronteiras naquela floresta de signos em cujo labirinto reinam semióticas assinalificantes. Seu corpo, seja preservado ou caçado, exprime a economia que não cabe dentro de uma civilização que atropela a vida livre em estradas cortando prados e planícies, máquinas que perfuram solo, incêndios e queimadas que devastam ecossistemas. A diferOnça, improviso construído, corruptela brasílica introduzida no conceito de diferença por Eduardo Viveiros de Castro (2015), permite-nos contrastar o drama do pensamento já pensado e representado com a força do impensado no pensamento, estranho ao projeto educativo civilizatório. Na floresta da diferença, o pensamento curricular se apresenta como um exercício (*ascese*) em torno aos escapes, algo que se concentra em frustrar a paralisia do vivo em programas curriculares gradativos e seriados. Se o campo do currículo é um domínio particular implicado em estratégias de governo (daí o seu caráter *dispositivo*), diferir pode frustrar os desejos de filiação, tutela e controle. Frustrar a linha de angústia, sempre manipulada pelos *experts* do pacote de conteúdo ou da metodologia da vez, que apela à segmentação da experiência de conhecimento sob a forma da gerência documental.

*não tem casas nem moradas a que se acolham, e o ar,
a que se criam, os faz tais*

Ainda com Tomaz Tadeu da Silva, a convicção de que: “é preciso saber separar gerência (ou governo) e pensamento. A gerência tem uma lógica e uma necessidade que, em geral, não concordam com a lógica e a necessidade do pensamento. O pensamento não deve se envergonhar de sua separação e independência relativamente à gerência” (Gandin; Paraskeva; Hypolito, 2002). O exercício do pensamento arrebatado, então, à lógica da gerência, uma concavidade de espera, quinhão de interrupção, para a inscrição do vivo. Assim, esse pensamento curricular – *ali onde o outro pode chegar*, entende-se “outro”, não o oposto e sim o epíteto da duplicidade (diversidade/diferença) que interessa enquanto força não representável e sim como povo que tensiona o dominante e potencializa outros desdobramentos. Quando o outro se reduz a cor, raça, sexo, gênero, etnia, esse outro marca a posição porventura assumida por qualquer representação de minoria nas antípodas do padrão normativo; mas outro também é o nome para a parcela do ainda sem nome, o miasma de realidade educacional e curricular recriada a partir do imprescritível direito de recomençar. Seguindo as qualidades do devir: “indiscernível, imperceptível, impessoal” (Tadeu, 2002, p.49). Não se trata de conciliar opostos, mas suportar uma zona de tensão.

CURRÍ(O)CULO: UMA ONÇA

Com a onça, mais do que humanos propósitos, farejamos olhos d`água. Olho d`água:

nascente ou fonte aflorada onde o animal vai beber. Ninguém questiona mais a vida ter mesmo se originado da água. Ao embrenhar-se na floresta, percorrer territórios, a onça encontra mananciais brejeiros. Ali, interrompe-se tudo. A vida, múltipla, emite notas de um silêncio ensurdecido. Audível se faz a clareira de signos agressivos, cuja animalidade move o vivente para fora a fim de pensar. O momento oportuno: espaço feito tempo. Percebe-se, pelo corpo, com a consciência sequestrada pelo enxame polifônico multiespecífico, que algo pode acontecer. No brejo da onça, no meio da mata, sensível se faz o quase-mundo de uma “educação informe” (Tascheto da Silva, 2021). O pensamento aí está às voltas com alguma coisa de difícil compreensão, embora perceptível, uma fulguração, aquilo que “faz saltar o impensável” (Tadeu, 2002, p.49). O encontro com a onça na mata, efeito de choque, abrupto, inopinado, inimaginável. O contratualismo clássico quis ver aí o negativo e o medo, o temor generalizado da carnificina que caracterizaria o estado de natureza. O romantismo idealizou-o. Entretanto, trata-se de outra coisa. “Quer queiramos, quer não, nós estamos desde sempre com um pé na imanência se nós desejarmos, e nós desejamos a imanência, a menos que soframos da ausência de desejo” (Corazza; Tadeu, 2002a, p.219). Sob a capa dos binarismos fáceis, Cultura/Natureza, Estado/Mercado, Civilização/Barbárie, Humano/Animal, escorre a seiva bruta de uma matéria feita de outra cepa. Os agenciamentos do desejo não reconhecem a fronteira estabelecida entre o animal e o humano pelo atributo lógico-moral, o que poderíamos estender para pensar os limites de todos os seus sucedâneos acima referidos.

*como quer que eles um pouco se amansassem,
logo duma mão para outra se esquivavam,
como pardais, do cevadoiro*

Habitados a contemplar regimes de signos como alienígenas no próprio corpo, vimos certos clichês cristalizarem-se em torno do currículo, do pensamento e da floresta. O currículo, preso por misteriosas relações em sua própria etimologia, era pista de corrida (estranho lugar para esperar a chegada do outro); o pensamento, fio estendido entre sujeito e objeto; a floresta, meio perigoso de onde se deve sair. Na terceira parte do *Discurso do método*, a fim de demonstrar sua segunda regra de moralidade provisória, René Descartes constrói a metáfora do viajante na floresta. “Os viajantes que, estando perdidos numa floresta, não devem vagar voltando-se ora para um lado, ora para outro, e muito menos deter-se num lugar, mas andar sempre o mais reto que puderem numa mesma direção, sem alterá-la por pequenas razões” (2008, p.61). Na pista da metáfora cartesiana, pensamos sobre linhas de interrupção, sobre linhas que fogem e, eventualmente, sobre aquilo do que se foge ao formar certas tipologias de linhas. Foge-se das linhas que fogem para melhor aprisionar aquilo que terminará por fugir das linhas de subjetividade que separam o que seria próprio do humano e o que seria próprio para o humano governar. Descartes e a onça. Agora sabemos por que o desertor mais célebre do exército do Príncipe de Nassau não veio ao Brasil. “Poderá o currículo deixar de ser, inevitavelmente, processo renitente de reterritorialização para se transformar, de forma igualmente obstinada em impulso insistente de desterritorialização?” (Tadeu, 2002, p.51).

Os possíveis escapes dos revezamentos dramáticos do pensamento curricular vivem no jogo de encaixe entre códigos tradutórios fixos e componentes curriculares obrigatórios configurados pela Base Nacional Comum Curricular, BNCC, território estratificado da macro política curricular brasileira. Calcada na crença na eficiência tecnocrática de uma peça bem construída, ambiciona a forma de um currículo nacional como panaceia de todos os índices. O efeito de máquina produzido por esse documento fundamenta suas pretensões na retórica corporativa das habilidades e competências, associa-se, ademais, aos índices de desenvolvimento da Educação Básica. Paralelamente, esboça-se uma imagem de sujeito a ser formado pela Escola Básica, habilidoso e competente, adaptado às demandas da ordem econômica neoliberal, ontologicamente disponível para dissipar energia em si mesmo, via empreendimentos narcísicos,

relações voláteis, trabalhos precários, provisórios, informais. Um sujeito concorrente de si, à beira do colapso psíquico, flertando com a capitulação irrestrita e exclusiva ao papel de consumidor.

É contra esse fetiche (Silva, 2010) de relações curriculares segmentadas, fetiche que ademais prepara a adequação das novas gerações a um mundo em chamas, mundo de florestas derrubadas, armas de fogo patriarcais, proselitismo metafísico fundamentalista, monocultura transgênica, gado capado, confinamento animal. É contra a insustentável hipótese de ajustar-se a esse mundo em derretimento que situar-se na perspectiva da onça pode ainda guardar algum interesse estratégico. O exercício de pensamento curricular se faz, então, transespecífico, perspectivista, talvez. Não por capricho intelectual, mas por urgência de sentido, necessidade defabular contra a tela do desastre. Pensa-se a onça como reserva de sentido que permite insistir em linhas de fuga contra a ausência de sentido que acomete essa “humanidade que pensamos ser” (Krenak, 2019).

Andemos por aí vendo a ribeira

É na nascente (o olho d’água) que aflora o lençol freático, lençol de água subterrânea, lençol de passado. Por debaixo da superfície correm as águas da memória planetária que carregam a história geológica da terra. Na perspectiva da onça, pensar é estabelecer uma relação entre o território e a terra. Não se trata da terra idealizada ou prometida. Tampouco da denúncia, ademais justa, de uma terra mal distribuída em lotes, capenga matemática social das partes. Mas a terra como corpo vivo que se compõe com todos os corpos (Krenak, 2019). Preâmbulo estratégico para abrir a arrogância especulativa do humano encapsulado em espécie ao transespecífico, transmodal. Preâmbulo para hospedar o rastro e o traço do outro, vivo, simultaneamente presente e não assimilado. Outro como morada do desconhecido, signo de um indisposto decifra-me que te devoro. Habitar a perspectiva da onça, hospedá-la em currículo, é mandar às favas a acomodação kantiana dos limites do conhecimento à experiência do possível, formulada desde zonas temperadas, suportar a pancada da sensação, a irredutibilidade dos trópicos – a mordida da onça, que “atinge direto o cérebro” e inicia “o homem lógico em outras humanidades” (Goddard, 2017, p.33).

Um pensamento curricular da diferença procura abrir os enquadramentos da matéria ao pulso que lhes precede. “É preciso se arranjar para inventar o advento de um discurso capaz de apreender isso” (Derrida & Roudinesco, 2004 p.76). Do pulso às imagens, das imagens ao pulso, evita se prender a identidades, classes e reinos, deixa de lado “toda a parafernália da metafísica aristotélica” (Tadeu, 2002, p.53). Esbarra-se assim no problema da animalidade, pulsar não capturável, a fim de que se compreenda como a mais forte tradição filosófica e cultural acreditou reconhecer limites entre homem e animal. O sonho da centralidade humana, depositado em seu crivo lógico-moral, resultou numa humanidade mortificada, confinada, assim como seus outros, em estado de isolamento crescente e vitimada por delírios de hiperprodução. “Obviamente é necessário ampliar os conhecimentos, saber ao menos que existe outro tipo de humanidade além daquele da Grécia e de Roma (...) É necessário um alimento novo (e para isso mais antigo)” (Grenier, 2009, p.131-132).

A matriz curricular eurocêntrica, parmenídica, platônico-aristotélica obstaculiza a abertura do esquadro educacional aos devires. Amarrado na ontologia de um ser identificado, representado, codificado, reificado, o medo da queda mimetiza o medo do informe. Somente o sonho capaz de índias imaginárias, territórios nunca alcançados, terras inusitadas, pode transcriber currículos em linhas de esquiva, se deixar assombrar pelos contornos, sugar aos mananciais gotas de vicejo. Vicejar matéria. Assoprar a parte da herança que resiste ao tranco terrestre. “Um sopro vindo da Índia incha para *além do limite* o pensamento grego de Diógenes a Plotino” (Grenier, 2009, p. 143). Religar as flores murchas dos relatos à força vegetal da infância. “De início se é seduzido por uma melodia tão discreta e contínua que envolve todos os seres na mesma carícia, que faz com que do vegetal ao homem a progressão seja insensível e que a vida universal a todo instante se

reflita em cada ser como num espelho” (Grenier, 2009, p.136).

Buscando água de beber na parte viva do pensamento curricular, encontra-se uma encruzilhada entre as precursões de Tomaz Tadeu e a prolífera produção de Sandra Corazza, aquela professora que rugia e atravessou o espelho como Alice, com o pensamento *ameríndio* de Ailton Krenak e Davi Kopenawa, aqueles que multiplicam espelhos invisíveis por dentro da floresta. Atraídos como um imã, Corazza, o Silva, o Yanomami e o Krenak atrevem-se ao sonho diante do fim. O onirismo especulativo do xamã, “a exaltação poética”, “o delírio com mãos de cristal”, tudo o que “faz estremecer em nós uma floresta íntima” (Bachelard, 2018, p.182). Nesta movimentação epistêmica, os encontros entre a linguagem codificada e os parâmetros que o texto criva, a título de entendimento, se transcriam no que, embora seja percorrido, enquanto curso, curricular, torna-se inaudito. “Desintegrar-se para integrar-se. À natureza, ao cosmo” (Tadeu, 2002, p.52)”. Ainda que a gramática seja portuguesa, que muitas referências sejam francesas, enquanto pedagogia monstruosa de conceitos imanentes a toda tensão colonial, essa escreitura foge do que o currículo segmentarizado estabeleceu.

Águas são muitas; infindas. E de tal maneira é graciosa que, querendo-a aproveitar, dar-se-á nela tudo, por bem das águas que tem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A conclusão do que jamais se concluirá em termos textuais, procedimentais, flui para a afirmação de que todo pensamento se dá num encontro com o fora mesmo quando parte do que já foi dito, seja por Deleuze, Krenak, Derrida ou Corazza, propiciando, com outros elementos e estranhamentos, uma zona de tensão criadora. Trata-se de arriscar um currículo onçado, cur(rio)culo, corpo atento em olho d'água, habitar o incômodo côncavo e brejeiro encontro desassombrado com o outro. Uma poética curricular, que não se deixa identificar, amarrar, classificar. Corre e percorre o território sem dele se apropriar daquela costa imensa onde se aporta o europeu e sua tradição escrita, e, ainda incerto do ouro e de outras riquezas que a lógica colonial perseguia, o configura enquanto pleno manancial. O PDE não oferece respostas, mas cria condições para que se opere os signos de modo singular e ainda inaudito. Desse modo, pode-se concluir, sempre provisoriamente, que o pensamento da diferença em educação (PDE) nunca se instituirá como uma nova doutrina, mas como uma disposição de esquivo frente às capturas da lógica identitária, molar, e do antropomorfismo estético, passível de ser figurado em formas e formatos reconhecíveis. Ao acionar intercessores poéticos — como demonstrado na figura da onça, nos mananciais tupi-guarani e na escolha precisa de trechos da carta de Caminha — se demonstra que o currículo pode ser operado enquanto fluxo e força animal-territorial, abrindo forças para o impensado. Neste caso, não o “porto seguro” para desembarcar. Trata-se de fluir no imperceptível, indiscernível e impessoal que irrompem em todas qualidades de devir. Desta maneira, o PDE afirma-se como uma micropolítica que não busca sedimentar verdades e que, toda reprodução, apropriação ou mimetismo, desconfigura. A força do devir através dos encontros entre corpos e conceitos agencia pensamentos para criar algo ainda sem nome, embora abarcado enquanto diferença, aquela que matematicamente se exprime como infinitamente mínima, dobrada em si mesma, ainda que precise se valer de figuras e paisagens para que seus fluxos, seu percorrer matérias e o que estas, na imanência, concebem, possam ser bebidos. Ainda que as diferenças

culturais e identitárias possam funcionar como marcadores formais, há a diferença incapturável, que somente a poesia do encontro pode expressar.

*porque os corpos seus são tão limpos,
tão gordos e tão formosos, que não pode mais ser.*

REFERÊNCIAS

ALBERT, Bruce; KOPENAWA, Davi. *A queda do céu: palavras de um xamã Yanomami*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

AQUINO, Julio Groppa; CORAZZA, Sandra Mara (orgs.). *Abecedário: educação da diferença*. Campinas, SP: Papirus, 2009.

AQUINO, Julio Groppa. *Da autoridade pedagógica à amizade intelectual: uma plataforma para o éthos docente*. São Paulo: Cortez, 2014.

BACHELARD, Gaston. *A poética do devaneio*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2018.

BEDIN DA COSTA, Luciano. *Biografema como estratégia biográfica: escrever uma vida com Nietzsche, Deleuze, Barthes e Henry Miller*. Tese (Doutorado em Educação). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2010. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/27673?show=full>. Acesso em: 05/05/2026.

BEDIN DA COSTA, Cristiano. *Corpo em obra: palimpsestos, arquitetônicas*. Tese (Doutorado em Educação). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2012. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/40475>. Acesso em: 05/05/2026.

CAMINHA, Pero Vaz. Primeiro de maio de 1500, para Dom Manuel I. In: RODRIGUES, Sergio (org.). *Cartas brasileiras: correspondências históricas, políticas, célebres, bilárias e inesquecíveis que marcaram o país*. São Paulo: Companhia das Letras, 2017, p.82-98.

CORAZZA, Sandra Mara. *Artistagens – filosofia da diferença e educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

CORAZZA, Sandra Mara. *Os cantos de Fouror: escrita em filosofia-educação*. Porto Alegre: Sulina, Editora da UFRGS, 2008.

CORAZZA, Sandra Mara (org.). *Fantasia da escritura: filosofia, educação, literatura*. Porto Alegre: Sulina, 2010.

CORAZZA, Sandra Mara. Método Valéry-Deleuze: um drama na comédia intelectual da educação. *Educ. Real.*, Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 1013-1034, set./dez. 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/management/settings/context/index.php/educacaoerealidade/article/view/20392>. Acesso em: 02/05/2026.

CORAZZA, Sandra Mara. O direito à poética na aula: sonhos de tinta. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 24, e240040, 2019. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782019240040>.

CORAZZA, Sandra Mara (Org.). *Métodos de transcrição: pesquisa em educação da diferença*. São Leopoldo: OIKOS, 2020.

CORAZZA, Sandra Mara; AQUINO, Julio Groppa (orgs.). *Dicionário das ideias feitas em educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

CORAZZA, Sandra Mara; TADEU, Tomaz. Nota dos organizadores. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 27, n.2, p.7-9, jul./dez 2002. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/issue/view/1574>. Acesso em: 02/05/2026.

CORAZZA, Sandra Mara; TADEU, Tomaz. “Ele foi capaz de introduzir no movimento dos conceitos o movimento da vida” – Entrevista com José Gil. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 27, n.2, p.205-224, jul./dez 2002a. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/issue/view/1574>. Acesso em: 02/05/2026.

CORAZZA, Sandra; TADEU, Tomaz. *Composições*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2007.

DELEUZE, Gilles. *Diferença e repetição*. Trad. Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

DELEUZE, Gilles. La inmanencia: una vida... In: DELEUZE, Gilles. *Dos regímenes de locos: textos y entrevistas (1975-1995)*. Pre-Textos: Valencia, 2007, p.347-351.

DELEUZE, Gilles. *Logique du sens*. Paris: Les éditions de minuit, 2015.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia 2*, vol. 2. São Paulo: Ed. 34, 2011.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. O real e o virtual. In: DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. *Diálogos*. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 2004, p. 179-185.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. Políticas. In: DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. *Diálogos*. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 2004, p. 151-176.

DERRIDA, Jacques; ROUDINESCO, Elisabeth. Políticas da diferença. In: DERRIDA, Jacques; ROUDINESCO, Elisabeth. *De que amanhã: diálogo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004, p.32-48.

DESCARTES, René. *Discurso do método*. Porto Alegre: L&PM, 2008.

DO Ó, Jorge Ramos. Ouvir falar o pensamento, aprender a falar o pensamento no interior da universidade: o testemunho dos “professores” Michel Certeau, Gilles Deleuze, Michel Foucault e Roland Barthes. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro v. 24, e240021, 2019. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782019240021>.

FONSECA, Tania Mara Galli; NASCIMENTO, Maria Livia do; MARASCHIN, Cleci. *Pesquisar na diferença: um abecedário*. Porto Alegre: Sulina, 2015.

GANDIN, Luis Armando; PARASKEVA, João M.; HYPOLITO, Álvaro Moreira. Mapeando a [complexa] produção teórica educacional – Entrevista com Tomaz Tadeu da Silva. *Currículo sem*

fronteiras, v. 2, n.1, pp. 5-14, Jan./Jun. 2002. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol2iss1articles/tomaz.htm>. Acesso em: 02/05/2026.

GIL, José. *O Imperceptível Devir da Imanência* – Sobre a filosofia de Deleuze. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 2008.

GLISSANT, Édouard. *Poética da relação*. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2021.

GODDARD, Jean-Cristophe. *Brazuca, negão e sebento*. São Paulo: n-1 edições, 2017.

GRENIER, Jean. *As ilhas*. São Paulo: Perspectiva, 2009.

KRENAK, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LAMELA ADÓ, Máximo Daniel. *Educação potencial: autocomédia do intelecto*. Tese (Doutorado em Educação). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2013. Disponível em: <https://bibliotecadigital.ufrgs.br/handle/10183/69921>. Acesso em: 02/05/2026.

MARQUES, Diego Souza. *O mistério noir do acontecimento: ensino de história e narrativa literária*. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2013. Disponível em: <https://www.rcaap.pt/detail.jsp?locale=pt&id=oai:www.lume.ufrgs.br:10183/77234>. Acesso em: 02/05/2026.

RIBEIRO, Cyntia Regina. O agenciamento Deleuze-Guattari: considerações sobre método de pesquisa e formação de pesquisadores em educação. *Educação Unisinos*, vol. 20, n. 1, enero-abril, 2016, pp.68-75. <https://doi.org/10.4013/edu.2016.201.07>.

ROSA, Guimarães. Meu tio o iauaretê. In: *Estas estórias*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu da. O adeus às metanarrativas educacionais. In: Tomaz Tadeu da Silva (Org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994, p. 247- 258.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Tomaz Tadeu da Silva (org.). Stuart Hall, Kathryn Woodward. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu (org.). *A pedagogia dos monstros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000a.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Identidade e diferença: impertinências. *Educação e Sociedade*, ano XXIII, nº 79, p.65-66, Agosto/2002. Disponível em: <https://eduespecial.ufrj.br/wp/books/identidade-e-diferenca-impertinencias/>. Acesso em: 02/05/2026.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *O Currículo como Fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

TADEU, Tomaz. A arte do encontro e da composição: Spinoza + Currículo + Deleuze. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 27, n.2, p.47-57, jul./dez 2002. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/produto&producao/ojs/include/index.php/educacaoerealidade/article/view/25915>.

TASCHE TO DA SILVA, Márcio. Sociedade do espetáculo adiado: apontamentos sobre educação na cidade febril. *Revista entreideias*, Salvador, v. 10, n. 1, p. 139-153, jan./abr. 2021. <https://doi.org/10.9771/re.v10i1.37976>.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. *Metafísicas canibais*: elementos para uma antropologia pós-estrutural. São Paulo: Cosac Naify, 2015.

Declaração de contribuição dos autores

Ambos os autores contribuíram com as dimensões de conceitualização, investigação, metodologia, escrita do rascunho original, revisão e edição do texto.

Declaração de conflito de interesse

Os autores declaram que não há conflito de interesse.

Declaração de disponibilidade de dados da pesquisa

Todo o conjunto de dados de apoio aos resultados deste estudo foi publicado no próprio artigo.

Declaração de uso de IA

Não houve utilização de ferramentas de Inteligência Artificial.

Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores declaram que uma vez que um manuscrito é postado no servidor SciELO Preprints, o mesmo só poderá ser retirado mediante pedido à Secretaria Editorial do SciELO Preprints, que afixará um aviso de retratação no seu lugar.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.