

**Pedagogia e Filosofia da Diferença:
Encontros por uma ciência menor da educação**

*Pedagogy and Philosophy of Difference:
Meetings for a minor Science of education*

Alcidesio Oliveira da Silva Junior¹

RESUMO: O que pode a diferença como uma política menor na educação? Este artigo busca, através de uma revisão bibliográfica, compreender as possíveis articulações teóricas entre a Pedagogia e a Filosofia da Diferença, tecendo diálogos, em especial, com o campo do currículo em sua perspectiva pós-crítica. Inspirado em Deleuze e Guattari, concluo haver a possibilidade de uma ciência menor da educação, uma ciranda da diferença adepta ao movimento do devir, aos agenciamentos que produzem afetos entre os corpos, novas conexões que transformam naturezas pela composição rizomática de um pensamento não-representacional e não identitário, mas aberto por todos os lados.

PALAVRAS-CHAVE: pedagogia, filosofia da diferença, currículo, ciência menor, teorias pós-críticas.

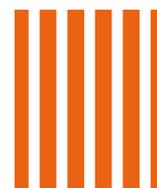
ABSTRACT: What can the difference as a minor policy in education? This article seeks, through a bibliographical review, to understand the possible theoretical articulations between Pedagogy and the Philosophy of Difference, weaving dialogues, in particular, with the field of curriculum in its post-critical perspective. Inspired by Deleuze and Guattari, I conclude that there is the possibility of a minor science of education, a circle of difference adept to the movement of becoming, at agencies that produce affections between bodies, new connections that transform natures through the rhizomatic composition of a non-representational and non-identity thought, but open on all sides.

KEYWORDS: pedagogy, philosophy of difference, curriculum, minor science, post-critical theories.

1. NOTAS INTRODUTÓRIAS

“Silêncio! A professora está chegando!”. Cortando a tentativa de pacificação das falas, um barulho intenso de cadeiras preenche a sala e muitos corpos pequenos juntam-se à espera da

¹ Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).
E-mail: ateneu7@gmail.com



maestria. Uma figura sisuda, de olhar penetrante e de trejeitos pouco suavizados, quase sagrados, porta-se diante das criancinhas. Do alto de sua presença magnética, ela abre um livro, talvez um receituário de disposições, uma árvore verticalizada, uma bula estritamente calculada para extrair dos corpinhos irrequietos a essência da humanidade, (con)formando cada um/a na medida do esperado, do desejado, do projetado. A sociedade anseia, ela foi paga para isso. É sua missão.

Uma cena assim poderia se repetir em qualquer instituição de ensino do último século e até dos dias de hoje. A despeito das mudanças tecnológicas e socioculturais, é como se a escola ainda permanecesse inabalável, colossal, sustentada em uma teoria comprometida com verdades muito estreitas, aliançadas a uma centralidade, progresso e ordem humana que já vêm sendo questionados por muitas reflexões pós-modernas. Fruto da emergência da governamentalidade (Foucault, 2005), a escola moderna tornou-se uma instituição aprimorada a serviço de determinados grupos, onde “[...] o controle social constitui uma nova forma de governo, sob pretexto de gestão, um novo modo de política sob as cores do bem-estar” (Beillerot, 1985, p. 95).

Como braço da governamentalidade, a Pedagogia se fortalece a partir do século XVIII objetivando a organização de uma sociedade com valores em comum, em um período que ficou marcado como o “século pedagógico” (Brezinka, 2002). Posteriormente, em especial no século XX, surgem iniciativas para que a Pedagogia se torne a Ciência da Educação, visto que desde a sua emergência foram muitos os campos de conhecimento que disputaram a hegemonia de sua condução teórica, como a Filosofia, a Sociologia e a Psicologia. Como uma prática social da educação, a Pedagogia tem sido pautada como um conhecimento educacional organizado e intencional, bem como ressignificada em seu estatuto epistemológico de Ciência da Educação (Severo & Pimenta, 2015).

Nesta pesquisa bibliográfica, com base em aportes das teorizações pós-críticas, ou seja, da composição de campos como os estudos culturais, a filosofia da diferença e o pós-estruturalismo (Paraíso, 2004), argumento pela pluralização da teorização educacional da Pedagogia, entendendo-a não apenas como um discurso (Silva, 2017), mas como uma prática cultural atravessada por relações de poder. Em prol de um pensamento da diferença, compreendo a necessidade de uma reflexão que fissure a Pedagogia, permitindo que esta torne-se um campo de saberes alimentado por multiplicidades, sendo sua composição uma série de agenciamentos não-disciplinares.

Por meio de uma reflexão conceitual, lanço-me ao desafio de pensar a Pedagogia como uma ciência menor ou como uma ciência nômade inspirado nos filósofos franceses Gilles Deleuze

e Félix Guattari. Algumas perguntas me inquietam neste percurso: Quais são as contribuições da Filosofia da Diferença para a Pedagogia? Como uma minoridade pode atravessar o estatuto científico da Ciência da Educação? Para Deleuze e Guattari (2012), a ciência nômade se desvencilha da identidade, buscando a diferença e, paradoxalmente, opera com um único modelo: o puro devir. Um devir que permite um movimento constante, inventivo, aberto às forças imanentes do presente, sendo a imprevisibilidade uma marca e o encontro entre signos uma prática desafiadora. Contrapondo-se a uma ciência régia, uniforme e homogeneizadora, a ciência nômade é aquela que surge “[...] quando nos engajamos na variação contínua das variáveis, em vez de extrair dela constantes” (Deleuze; Guattari, 2012, p. 42).

Assim, objetivo neste texto compreender as possíveis articulações teóricas entre a Pedagogia e a Filosofia da Diferença, tecendo diálogos, em especial, com o campo do currículo. A fim de desenvolver minhas argumentações, organizo-o em três momentos. Na primeira parte, discuto a respeito da Pedagogia como uma ciência nômade/menor à luz das reflexões de Deleuze & Guattari e das teorias pós-modernas (Veiga-Neto, 1998; Peters, 2000; Moreau, 2017), bem como defendo o criativo borramento das fronteiras disciplinares em prol de uma Ciência da Educação que afirme mais a vida. Na segunda parte, trago olhares das teorias pós-críticas, em especial, da filosofia da diferença, do pós-estruturalismo e dos estudos culturais para pensar o currículo, componente essencial da Pedagogia, abrindo-o para um movimento que trace um comum, mas não aquele baseado na uniformidade ou na dialética, mas sim o que apregoa uma política de coalizão e de aliança entre as diferenças. Por fim, concluo argumentando a riqueza do pensamento pós-moderno para pensar a Pedagogia, liberando-a de um bloco disciplinar extremamente rígido.

2. PEDAGOGIA, CIÊNCIA (MENOR) E PÓS-MODERNIDADE

Nos últimos anos, as teorias pós-modernas têm sido um vento vigoroso a soprar sobre as teorias da educação, mostrando a sua potência reflexiva e crítica quanto ao sujeito e à verdade. Herdeira direta dos anseios da Modernidade, a Pedagogia, enquanto Ciência da Educação, vibra nesta sonoridade, vestindo-se com uma outra roupagem, desafiadora, rebelde, politicamente incorreta, diante de um quadro por vezes intrinsecamente ligado às metanarrativas e ao anseio por verdades universais, produto de mentes autocentradas e racionais. No quadro epistemológico que

assumo neste texto, o caminho tomado é outro daquele gerido na Pedagogia Moderna, sendo mais afeito às mobilizações imanentes, à criatividade do cotidiano e à invenção dos agenciamentos².

Esta incerteza constitutiva, imprevisível e incontrolada provoca certos abalos no que é entendido costumeiramente como ciência. Para Alfredo Veiga-Neto (1998, p. 147), são muitos os efeitos da pós-modernidade na concepção da ciência, “na medida em que mudam as metodologias de análise, mudam as possibilidades de intervenção no mundo, mudam os problemas, mudam as promessas”. Mudanças estas que nos tomam de assalto, causando instabilidades nas formas de ver e de compreender o mundo, instaurando uma crise epistemológica. Essas variações históricas nos proporcionam uma outra mirada para a ciência, pois “trata-se de compreendê-la como prática social de conhecimento, uma tarefa que vai se cumprindo em diálogo com o mundo”, destaca Boaventura de Souza Santos (1989, p. 11-12), “[...] e que é afinal fundada nas vicissitudes, nas opressões e nas lutas que o compõem e a nós, acomodados ou revoltados”.

Trazendo um pouco do histórico do que aqui tenho falado, é inicialmente como um movimento artístico que surge a Pós-modernidade (ou Pós-modernismo, segundo alguns/as). Seja contrapondo-se esteticamente ao modernismo do final do século XIX, seja anunciando um novo *ethos* em sentido histórico e filosófico, este pensamento assume uma ruptura com o paradigma da representação, com as grandes narrativas e os pressupostos da racionalidade humanista, dando ênfase à produção do sujeito em meio às forças libidinais e práticas socioculturais (Peters, 2000). Contrapondo-se de forma rebelde ao distanciamento ou asepsia do conhecimento, as teorias das ciências humanas também abraçam essa perspectiva teórica, especialmente após o turbulento maio de 1968 em Paris, berço de muitos/as teóricos/as da pós-modernidade e do pós-estruturalismo. A produção teórica, pois, passa a considerar as subjetividades, as experiências, as relações de poder na esfera micro, a relativização da verdade e a produção linguística da realidade. Para Sílvio Gallo (2006, p. 561), “para além de qualquer objetividade, para além de qualquer ‘vontade de verdade’, é a multiplicidade de olhares [...] que pode possibilitar-nos um conhecimento mais completo desse objeto”.

Neste espírito, a Filosofia da Diferença de Gilles Deleuze e Félix Guattari nos dá grandes contribuições para pensarmos a educação na contemporaneidade. Ao contraporem a lógica do

² A partir do entendimento rizomático de que as relações pela/na diferença se dão a partir de ligações inesperadas, sem formas delimitadas previamente ou contornos rígidos, o agenciamento é toda mudança de natureza provocada pelo encontro entre corpos através de um acontecimento. É, segundo Deleuze e Guattari (2011, p. 24), o “crescimento das dimensões numa multiplicidade que muda necessariamente de natureza à medida que ela aumenta suas conexões”.

pensamento clássico, vendo-o como arborescente, vertical, centralizado, os filósofos desenvolvem uma argumentação sustentando que a natureza rizomática da própria vida, bem como do pensamento, se dá por meio de raízes que se espalham desordenadas, circulares e numerosas, transformando-se por meio dos agenciamentos, pois “[...] qualquer ponto de um rizoma pode ser conectado a qualquer outro e deve sê-lo. É muito diferente da árvore ou da raiz que fixam um ponto, uma ordem” (Deleuze; Guattari, 2011, p. 22).

A ciência nômade – ou menor – é um instrumento da máquina de guerra contra o aparelho do Estado e todo o seu reducionismo e vontade de conservação. Para Deleuze e Guattari (2012, p. 22), “[...] a máquina de guerra responde a outras regras, das quais não dizemos, por certo, que são melhores, porém que animam uma indisciplina fundamental do guerreiro, um questionamento da hierarquia”, uma luta incessante contra as codificações do Estado, suas formulações e semióticas dominantes, bem como contra suas sobrecodificações, traduzidas em matérias de expressão condizentes com os princípios do capitalismo e a organização burguesa do pensamento. Segundo Alexandre Filordi de Carvalho (2018, p. 31), “a sobrecodificação é a autorreplicação do código como decalque generalizado nas formações sociais, espécie de reterritorialização do código ou apenas um modo de absolutizá-lo”, ou seja, uma transposição de determinados esquemas codificados pelo Estado para outras formas subjetivas de conduzir a vida, como, por exemplo, nas instituições educacionais com vontade de homogeneização, conservação e verticalização do pensamento.

Se para Michel Foucault (1995) só existe relação de poder quando há espaço para resistência, percebo movimentos intensos de afirmação de outros caminhos, o que não quer dizer, como costuma parecer, apenas uma negação do modelo dominante, mas a criação de focos mais afirmativos que seguem outras regras, que são de uma outra natureza constitutiva. Esses movimentos podem ser visualizados no próprio campo da Pedagogia, “[...] onde uma ciência régia não para de apropriar-se dos conteúdos de uma ciência nômade ou vaga, e onde uma ciência nômade não para de fazer fugir os conteúdos da ciência régia” (Deleuze; Guattari, 2012, p. 35). Interessante notar que, ao contrário do que os/as críticos/as afirmam, uma Educação que caminha para além da forma-Estado exige um alto investimento organizativo e reflexivo do/a docente, pois dá-se segundo outras regras não-hegemônicas, não ensinadas nos cursos de Pedagogia, não previstas pelas legislações educacionais. Esta “Ciência Nômade do Improviso”, como se referem

Diego Esteves e Máximo Adó (2021, p. 106), “[...] demanda esforçados experimentos extáticos, que nos desloquem, por milímetros que seja, da nossa condição humana”.

Uma Ciência (menor) da educação entende que “[...] se formar, se transformar na educação não é necessariamente se dirigir a uma verdade escondida detida nas instituições educativas, mas é diferir de si, de toda identidade finalizada”, argumenta Didier Moreau (2017, p. 1479, tradução minha), “[...] e compreender que a verdade da questão não está na plenitude enfim conquistada por uma presença, mas, ao contrário, na abertura de uma vazão, de uma falta, que separa o sujeito em formação de qualquer presença perfeita”. Estaríamos próximos no nosso modo de conceber a Pedagogia dessa abertura não-identitária? O que seria uma “identidade” da Pedagogia que não uma normatização de preceitos pré-concebidos, de princípios ainda apartados do cotidiano escolar, enxergando os/as alunos/as pelo viés da identidade em detrimento da diferença de si, subjugando a promoção dos encontros improvisados e paradoxalmente refletidos?

Uma Ciência (menor) da Pedagogia, pois, não se interessa em “[...] criar modelos, propor caminhos, impor soluções [...] importa fazer rizoma [...] com os alunos, viabilizar rizomas entre os alunos, fazer rizomas com projetos de outros professores. Manter os projetos abertos” (Gallo, 2017, p. 68). Isso não significa planejamento, organização, rigor teórico. Muito pelo contrário. Para abrir fendas ao instituído, é necessário um alto investimento com diversas possibilidades teóricas, abrindo mão de fronteiras muito delineadas entre os campos de conhecimento, permitindo a variação de ondas que não se contentam com os quadrantes do pensamento moderno. A mudança, a transformação contínua e a criatividade tornam-se os atributos de experimentação da filosofia da diferença na/sobre a educação (Barroso; Costa, 2024) justamente por preferir a singularidade e não a semelhança (Santos; Rigotti; Farias, 2023).

A seguir, proponho uma reflexão em torno do currículo em uma mirada pós-moderna e compreendo que, como um dos instrumentos pedagógicos cujas disputas são cada vez mais acirradas, o currículo torna-se a ilustração deste campo aberto e em construção que é a Pedagogia. Por meio das teorias curriculares pós-críticas, empreendo uma transversalidade analítica das Teorias da Educação, sinalizando para outros modos de entendimento e de prática nos jogos pedagógicos cotidianos que não apenas ocupam os espaços formais de educação, mas os ultrapassam, modelando subjetividades em diversas outras instâncias da sociedade.

3. CURRÍCULO(S), CULTURAS E TEORIZAÇÕES PÓS-CRÍTICAS: A CIRANDA DA DIFERENÇA

Ao tratarmos a Pedagogia como um discurso, ou seja, como um conjunto não uniforme de práticas sociais atravessadas por enredamentos de poder, evidencia-se o seu caráter conflituoso, a sua inscrição em marcos culturais específicos. O currículo, como uma das materializações das Teorias da Educação e da ação política, emerge como um alvo preferencial de captura dos mais distintos grupos sociais que buscam a hegemonia de disposições e a predominância de suas significações. Para tanto, um investimento reiterado da discursividade tem se voltado às identidades privilegiadas, aos corpos de conhecimentos cujas representações atendem a uma certa vontade unitária.

Em diálogo com Sandra Corazza (2001, p. 09), concebo currículo como uma linguagem onde identificamos “[...] significantes, significados, sons, imagens, conceitos, falas, língua, posições discursivas, representações, metáforas, metonímias, ironias, invenções, fluxos, cortes...”, um movimento, pois, carregado de vida e que “[...] precede hábitos, rotinas, regularidades, posições de sujeito, objetos reconhecíveis, valores instituídos, ordens estabelecidas, verdades transmitidas” (Corazza, 2012, s/p). Tais considerações são fruto da chamada “virada linguística” (Hall, 1997) que pôs a linguagem como centro das reflexões, entendendo-a não apenas como um instrumento de representação das coisas do mundo, mas como produtora, inventora, dessas mesmas coisas. Assim, se currículo é linguagem, ele é inventor de mundos, lapidador de modos de vida, delineado por gramáticas que permitem o dito e o refletido, estabelecendo os limites e as possibilidades das leituras de mundo.

A virada linguística, bem como a “virada cultural” (Hall, 1997), permitiram que as teorias pós-críticas, que incluem o pós-estruturalismo aqui enfatizado, trouxessem um novo vigor para a produção do conhecimento pedagógico, distinguindo-se dos modos modernos de pensar a educação. Para Tomaz Tadeu da Silva (2001, p. 18, tradução minha), “o que faz a teorização pós-estruturalista sobre o currículo é justamente tornar questionável esta concepção ‘realista’ do conhecimento e da ‘verdade’, destacando, em oposição, seu caráter artificial e produzido”. Assim entendido, questiono a ciência como um instrumento que, por aprimoramento reflexivo e técnico, pode descobrir verdades do mundo, generalizações e abstrações, sendo a forma “[...] mais desenvolvida, completa e apreciável do saber” (Alonso, 2016, p. 35). Encaro a ciência como mais uma dentre tantas outras formas de saber possíveis, inserida no que Boaventura de Souza Santos

chama de “ecologia de saberes”, isto é, uma interação de saberes heterogêneos cuja base é o interconhecimento e a pluralidade (Santos, 2007).

Inspirado em Nietzsche, Silva (2001, p. 20, tradução minha), argumenta que “não há nenhuma verdade a ser descoberta ou revelada porque a única verdade é aquela que nós criamos. A verdade é uma coisa deste mundo”. O perspectivismo adotado sinaliza para a historicização do conhecimento, para a ponderação quanto a busca por essências verdadeiras, para idealizações que não encontram materialidade nos jogos sociais tecidos pelas relações de poder. Interpretamos, inventamos, criamos, por meio da linguagem, pois ela é a régua balizadora da capacidade de pensar sobre a vida, o que não retira a imensa possibilidade de criação do pensamento, visto que “não se trata de uma atividade hermenêutica – descobrir um significado oculto, preexistente; senão de uma atividade poética – criar um significado novo, inédito” (Silva, 2001, p. 20, tradução minha).

Por essa perspectiva, a teoria curricular pós-crítica busca romper com dois pressupostos da Pedagogia ainda presentes em alguns modos de conceber o que seria uma educação planejada, sistematizada, organizada para a produção de sujeitos: 1) o currículo como um documento neutro cujos conteúdos básicos são escolhidos mediante o acúmulo do que é produzido pela humanidade enquanto verdades comprovadas cientificamente; e 2) o currículo como um produto da ideologia das classes dominantes, representação das inverdades com vontade de alienação da massas, segundo uma leitura afeita ao marxismo. Ao trazer os elementos de preocupação das teorias pós-críticas, desembocando no entendimento do currículo como uma prática de significação nas lutas em torno das representações (Silva, 2010), um outro caminho se abre sob inspiração da virada linguística e da virada cultural, visto que outros espaços, além daqueles institucionalmente delegados para tal, também passam a assumir uma vontade de governar sujeitos, conduzir condutas, emoldurar pensamentos. Nesse caminho, a “centralidade da cultura” ganha corpo nas discussões pedagógicas, o que indica “[...] a forma como a cultura penetra em cada recanto da vida social contemporânea, fazendo proliferar ambientes secundários, *mediando* tudo” (Hall, 1997, p. 22, grifo do autor).

Destaco que ainda está em processo de desenvolvimento concepções teóricas da educação que buscam expandir o pedagógico para além das fronteiras dos espaços educativos dito formais, sinalizando para as instâncias sociais e os mecanismos da cultura que discursivamente operam sobre os sujeitos, mobilizando-os, criando-os, incitando-os a determinados feitos. Se entendemos currículo como uma prática de representação, ou seja, um corpo de discursos que se localizam

entre “[...] de um lado, relações de poder que definem o que eles dizem e como dizem e, de outro, efeitos de poder que eles põem em movimento” (Silva, 2010, p. 44), não podemos ignorar a crescente força da cultura que atravessa todos os aspectos da nossa vida social (Hall, 1997), nos direcionando a outros modos de vida em um acirrado campo de lutas em torno das significações hegemônicas, tal como acontece nos documentos institucionalizados dos currículos escolares.

O currículo escolar, como um produto de discursos imersos em constantes disputas, entra em composição com os mais diferentes artefatos culturais na produção de determinados modos de vida. Nesse entendimento, os programas de televisão, as performances dos/as artistas, as redes sociais, o cinema, a literatura, a publicidade, as brincadeiras infantis, a moda, dentre tantas outras tecnologias de subjetivação, materializam a vontade de pedagogia que atende as demandas sociais de uma contemporaneidade pós-moderna, marcada pela fragmentação identitária, pela política das diferenças e pelo multiculturalismo. Ou seja, “se é possível estender o pedagógico para além dos muros escolares e considerar diferentes artefatos como currículos culturais não escolares, é porque a própria noção de cultura operacionalizada pelas teorias pós-críticas em educação é ampliada” (Maknamara & Paraíso, 2013, p. 43).

Portanto, por mais que aqui eu busque trazer o currículo como uma ilustração das mudanças operadas pelas reflexões contemporâneas pós-modernas, compreendo que as teorias educacionais, logo, a Pedagogia, têm sido diretamente atravessadas e disputadas por esses novos marcos teóricos pós-críticos, o que me possibilita dizer que a identidade da Pedagogia, lançando mão da argumentação de muitos/as pesquisadores/as do campo educacional, é a própria diferença, é a abertura a novos e desconhecidos – ainda – modos de criar e inventar possíveis. Se “[...] o cultural pode ser abordado como qualquer terreno em que significados sejam compartilhados e no qual se lute por sua imposição em meio a relações de poder” (Maknamara & Paraíso, 2013, p. 43), as teorias pós-críticas muito têm contribuído para um ajustamento do foco de pesquisa educacional, ou melhor, para a proliferação de lentes analíticas que deem em conta das transformações sociais, culturais e tecnológicas contemporâneas.

4. ÚLTIMAS CONSIDERAÇÕES...

Nesse texto, procurei argumentar a potencialidade das teorias pós-críticas, em especial, do pós-estruturalismo, dos estudos culturais e da filosofia da diferença, para as Teorias da Educação. Como um campo aberto de múltiplas significações em disputa, a Pedagogia consolida-se como um

dos marcos da governamentalidade moderna do século XVIII e XIX visando atender as demandas sociais e culturais do seu tempo, o que representava docilização e disciplinarização dos corpos para o trabalho e para a civilização burguesa que ali se fortalecia sob o lema da ordem, do progresso e do desenvolvimento da racionalidade científica.

Com os novos acontecimentos que marcaram o mundo pós-guerra da década de 1960, provocando questionamentos a respeito dos pressupostos da Modernidade e suas promessas de progresso da espécie humana, um novo estado epistemológico, acompanhando as mudanças culturais, se instaurou: o pensamento pós-moderno. Distanciando-se das verdades essencializadas, da filosofia de um sujeito autocentrado a ser emancipado para transformar o mundo, da ideia de neutralidade científica e do conhecimento como representação do real, pensadores/as da pós-modernidade, do pós-estruturalismo, da filosofia da diferença, dos estudos culturais, enfim, do que hoje entendemos como teorias pós-críticas, trouxeram robustas contribuições para o campo da educação, revirando a mesa de entendimentos já consolidados.

Dessa forma, a identidade da Pedagogia, como Ciência da Educação, pode ser problematizada em prol de uma política da diferença, dos jogos de significação que permeiam a linguagem inventora de mundos. Com Deleuze e Guattari aprendemos a possibilidade de uma ciência menor da educação, uma ciranda da diferença, adepta ao movimento do devir, aos agenciamentos que produzem afetos entre os corpos, novas conexões que transformam naturezas pela composição rizomática de um pensamento não-representacional, mas aberto por todos os lados, não identitário e verticalizado. Aprendemos também que podemos resistir às sobrecodificações do Estado³, às formas delineadas que intentam sufocar a vida e os outros modos de existência, pois a educação pode ser um campo aberto às experimentações, tornando-se não um decalque de modelos, mas um organismo em plena vitalidade.

O currículo, como um dos instrumentos em constante disputa da Pedagogia, expande-se, em especial com as contribuições dos estudos culturais e do pós-estruturalismo, para além das fronteiras escolares, sendo percebido também nas mais diferentes instâncias sociais e culturais do nosso tempo. Daí emerge o conceito de currículo cultural, um corpo organizado de discursos que visa, por meio dos artefatos culturais, sugerir modos de vida, representações legitimadas por determinados grupos sociais, aprendizagens sobre como devemos ser e estar no mundo. Nessa

³ A sobrecodificação aqui é tratada como as produções de significado hegemônico a partir de formas maiores, como o Estado.

política de significação, “[...] o cultural torna-se pedagógico e a pedagogia torna-se cultural” (Silva, 2017, p. 139), sinalizando para o investimento teórico para a analítica do nosso tempo.

Por fim, destaco a importância da proliferação e aprofundamento de pesquisas que se voltam para o pedagógico da cultura como contribuição política para a desnaturalização de verdades legitimadas. Ao borrar as fronteiras disciplinares, concebendo esses limites não naturais como regimentos de poder, a Pedagogia ganha vigor ao beber de outras fontes de conhecimento (Filosofia, Sociologia, Estudos da Comunicação, Linguística, etc.), ampliando a sua possibilidade de inserção crítica no mundo, de desconstrução dos paradigmas até então inquestionáveis. Como um campo aberto de experimentação, argumento que a Pedagogia se enriquece ao olhar para a linguagem constituidora do mundo, para a força pedagógica da cultura e para a política das diferenças, construindo-se como uma Ciência menor da Educação em todas as suas variações hidráulicas e não arquitetônicas, território de “[...] um povo ambulante de revezadores”, não de uma “cidade modelo” (Deleuze; Guattari, 2012, p. 50).

REFERÊNCIAS

ALONSO, Rafael Sáez. Teoría de la educación: conocimiento de la educación, investigación, disciplina académica. **Revista Virtual Redipe**, ano 5, v. 8, p. 19-38, 2016.

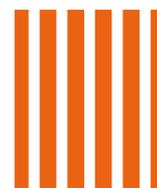
BARROSO, Deoclécio Tadeu Alves; COSTA, Evandro da Fonseca. Devir e rizoma na sala de aula: uma abordagem dinâmica com o festival de teatro filosófico. **Cadernos Cajuína**, v. 9, n. 2, 2024. Disponível em: <https://v3.cadernoscajuina.pro.br/index.php/revista/article/view/230> Acesso em 20 de Maio de 2024.

BEILLEROT, Jacky. A ação pedagógica: apogeu das sociedades industriais e democráticas. *In*: BEILLEROT, Jacky. **A sociedade pedagógica**. Tradução de Jorge Simões. Porto: RÉIS-Editora, 1985, p. 187-233.

BREZINKA, Wolfgang. Sobre las esperanzas del educador y la imperfección de la pedagogía. **Revista Española de Pedagogía**, ano LX, n. 223, p. 399-414, set./dez. 2002.

CARVALHO, Alexandre Filordi de. Da semiótica capitalista à estética esquizopolítica: Guattari e o lugar da invenção de si mesmo na microrrevolução do desejo. **PROMETEUS**, ano 11, n. 26, jan./abr. 2018.

CORAZZA, Sandra Mara. **O que quer um currículo? Pesquisas pós-críticas em Educação**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2001.



CORAZZA, Sandra Mara. O drama do currículo: pesquisa e vitalismo de criação. *In*: IX ANPED SUL – Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 9, Caxias do Sul. **Anais...Caxias do Sul**, 2012.

Disponível

em:

<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/128/786>.
Acesso em: 10 jul. 2021.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia** (v. 1). Tradução de Ana Lúcia de Oliveira, Lúcia Claudia Leão e Celia Pinto Costa. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2011.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia** (v. 5). Tradução de Peter Pál Pelbart e Janice Caiafa. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2012.

ESTEVES, Diego Winck.; ADÓ, Máximo Daniel Lamela. Por uma ciência da imprevisão. **Leitura: Teoria & Prática**, Campinas, São Paulo, v. 39, n. 81, p. 101-116, 2021.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. *In*: DREYFUS, H. L.; RABINOW, Paul. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995, p. 231-249

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**. Tradução de Maria Ermantina Galvão. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

GALLO, Sílvio. Modernidade/pós-modernidade: tensões e repercussões na produção de conhecimento em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 551-565, set./dez. 2006.

GALLO, Sílvio.. **Deleuze & a Educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, v. 22, n. 2, p. 15-45, jul./dez. 1997.

MAKNAMARA, Marlécio; PARAÍSO, Marlucey Alves. Pesquisas pós-críticas em educação: notas metodológicas para investigações com currículos de gosto duvidoso. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 41-53, jul./dez. 2013.

MOREAU, Didier Différence et désidentification: une théorie de l'émancipation éducative. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 31, n. 63, p. 1475-1495, set./dez. 2017.

PARAÍSO, Marlucey Alves. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 122, p. 283-303, maio/ago. 2004.

PETERS, Michel. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença: uma introdução**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. 6. ed. Porto: Afrontamento, 1989.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. **Novos Estudos**, v. 79, nov. 2007.

SANTOS, Renildo Nascimento; RIGOTTI, Vinícius Ramos; FARIAS, Francisco Ramos de. Negritude e diferença: uma proposta de abordagem teórica. **Cadernos Cajuína**, v. 9, n. 2, 2023. Disponível em: <https://v3.cadernoscajuina.pro.br/index.php/revista/article/view/242> acesso em 23 de Maio de 2024.

SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima; PIMENTA, Selma Garrido. A pedagogia entre o passado e a contemporaneidade: apontamentos para uma ressignificação epistemológica. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 40, n. 3, p. 477-492, set./dez. 2015.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Dr. Nietzsche, curricularista, con aportes del Profesor Deleuze: una mirada post-estructuralista de la Teoría Del Currículo. **Pensamiento Educativo**, v. 29, p. 15-36, dez. 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença**: impertinências. Educação & Sociedade, ano XXIII, n. 79, ago. 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

VEIGA-NETO, Alfredo. Ciência e pós-modernidade. **Episteme**, Porto Alegre, v. 3, n. 5, p. 143-156, 1998.