

CURRÍCULO EM MOVIMENTO : CONSTRUINDO RIZOMAS E TRABALHANDO PARA A VALORIZAÇÃO DA DIFERENÇA

Priscila Alves de Paula Belo ¹
Lais Schalch ²
Alexandrina Monteiro ³

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo discutir o currículo escolar de forma rizomática, trazendo considerações da Filosofia da Diferença de Gilles Deleuze e Felix Guattari. O currículo escolar é tradicionalmente concebido como uma estrutura linear e hierárquica, que define uma sequência fixa de disciplinas e conteúdos a serem transmitidos aos estudantes. Trabalhar com a imagem do rizoma para pensar o currículo é propor um rompimento com esta estrutura que prevalece nos currículos e dar voz para uma multiplicidade de vozes e ações em sala de aula. A intenção é promover uma prática na qual os estudantes possam explorar as relações entre diferentes disciplinas, situações cotidianas, compreender a complexidade do mundo e exercitar o pensamento crítico. Rizoma é um conceito criado por Gilles Deleuze e Felix Guattari na obra *Mil Platôs* para promover um pensamento via multiplicidade e diferença. O rizoma se contrapõe a imagem da árvore, já que não possui um centro único. Aplicar este conceito ao currículo escolar é bastante fértil na medida que promove uma descentralização de conteúdos e práticas pedagógicas, promovendo uma educação diversa e sensível às realidades e necessidades dos sujeitos envolvidos, contribuindo para a valorização da diferença, como um ato de resistência. Ao final do artigo apresentam-se situações advindas de uma prática curricular rizomática experienciada no contexto de uma disciplina de educação e cultura na Unicamp em 2022.

Palavras-chave: Currículo, Rizoma, Filosofia da Diferença, Educação.

INTRODUÇÃO

Uma das ferramentas presentes na escola para que o processo educacional aconteça é o currículo. Este instrumento, ao definir o que será ensinado, reflete as prioridades e os valores de uma sociedade, moldando não apenas o conhecimento dos alunos, mas também as perspectivas educacionais a serem adotadas, incitando assim atitudes e crenças nos sujeitos da educação, e, conseqüentemente, repercutindo na sua formação e visão de mundo.

Dessa forma, o currículo desempenha um papel significativo como instrumento de controle social. As teorias curriculares estão organizadas em linhas gerais através de disciplinas com hierarquias bem definidas dos conhecimentos e saberes. Vinculando-se ao objetivo de controlar e organizar o acesso aos saberes.

¹ Doutoranda em Educação na Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, priscilaapbello@gmail.com;

² Doutoranda em Educação na Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, lais.schalch@email.com;

³ Professora e pesquisadora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, alemath@unicamp.br.

É importante destacar que este currículo não é neutro. Ele é moldado por uma série de fatores, incluindo políticas educacionais, influências culturais, interesses econômicos e agendas políticas. Como resultado, o conteúdo curricular muitas vezes reflete as visões dominantes da sociedade em que está inserido. Isso significa que determinados conhecimentos, valores e perspectivas são privilegiados, enquanto outros são marginalizados ou excluídos.

Michael Apple (2001) aponta para um ‘novo bloco hegemônico’ que tem buscado ‘reformular as políticas educacionais’ e, conseqüentemente, os currículos. Apesar de hegemônico, há uma diversidade que compõe este grupo. O autor identifica quatro linhas que se encontram: os neoliberais, que colocam a política educativa focada na economia; os neoconservadores, que possuem uma centralidade em uma ‘restauração cultural’ da educação, defendendo um suposto currículo tradicional que no passado foi eficiente; os populistas autoritários ou fundamentalistas, que defendem um currículo embasado na ‘tradição Bíblica’; e por fim, os administradores, que se ocupam em implementar controles rigorosos como testes, avaliações e mensurações de eficiência dentro do contexto escolar.

Essa problemática há muito tem sido discutida pelos estudiosos das teorias críticas e pós críticas, apontando a essencialidade de uma formação sociocrítica e multicultural. Mas o que é importante que nossos jovens estudantes aprendam? Que conhecimentos são relevantes para o processo de formação do sujeito? O que pode ser desenvolvido numa sala de aula extrapolando as linhas duras do currículo formal? Este trabalho objetiva problematizar as teorias curriculares a partir de um conceito advindo da filosofia da diferença: o rizoma, para então apresentar um exemplo de currículo rizomático a partir da disciplina “Escola e cultura” ofertada semestralmente no curso de Pedagogia e Licenciaturas da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas.

QUE CURRÍCULO TEMOS?

O currículo escolar é tradicionalmente concebido como uma estrutura linear e hierárquica, que define uma sequência fixa de disciplinas e conteúdos a serem transmitidos aos estudantes. Esse campo de estudos, há muito, já discute por intermédio de uma perspectiva crítica e reflexiva sobre essa visão equivocada deste instrumento. Muito disso se dá pela concepção, herdada do tecnicismo, que se tem da escola como lugar de transmissão de saberes e conhecimentos construídos socialmente para a preparação do sujeito como ferramenta mercadológica.



A escola é o lugar em que conhecimentos sociais, uma vez selecionados, são distribuídos, ensinados e aprendidos. Assim, o projeto de educação é um projeto de domínio, para uso mais ou menos crítico, de um conhecimento socialmente produzido – um conhecimento externo ao sujeito que, uma vez apropriado, pode fazer dele um trabalhador, um cidadão, um sujeito crítico (MACEDO, 2012, p. 724).

As teorias curriculares trazem diferentes perspectivas, críticas e pós-críticas, tecnicistas e multiculturalistas, e que colocam o foco em diferentes objetos e sujeitos, dado que ora se considera principalmente a seleção de conteúdos e conhecimentos a serem distribuídos; ora se direciona a atenção para os fenômenos culturais marcantes da sociedade.

Os documentos curriculares oficiais, como é o caso da BNCC, que tem orientado os currículos em todo o Brasil, estão organizados por competências e habilidades, reduzindo o conhecimento e a aprendizagem a um modelo técnico de aprendizagem. De modo que, têm-se então a compreensão desse instrumento como espaço para organização dos conhecimentos das diferentes áreas, de maneira previamente determinada e traçando o caminho a ser perseguido pelos programas de ensino que ocorrem no sistema educacional. Este é um modelo neoliberal que promove uma educação pautada no mercado e na economia.

A estrutura curricular tal qual temos hoje apresenta as diferentes áreas do conhecimento “como realidades estanques, sem interconexão alguma, dificultando para os alunos a compreensão do conhecimento como um todo integrado” (GALLO, 1995, p.97). Essa compartimentação do saber complexifica a interpretação da realidade, fazendo com que os alunos não percebam a relevância de aprender tais conhecimentos.

[...] o currículo foi basicamente inventado como um conceito para dirigir e controlar o credenciamento dos professores e sua potencial liberdade nas salas de aula. Ao longo dos anos, a aliança entre prescrição e poder foi cuidadosamente fomentada, de forma que o currículo se tornou um mecanismo de reprodução das relações de poder existentes na sociedade (GOODSON, 2007, p.43).

Ao mesmo tempo que o currículo engendrado com a ideia de organização dos conhecimentos, a disciplinarização aparece como a delimitação das áreas de conhecimentos para trabalhar um enfoque específico da realidade. Essa disciplinarização, no entanto, não é algo natural e espontâneo, mas sim uma estratégia de controle, que acaba por decidir quais novos saberes podem ser abordados e em que compartimento este deverá ser encaixado, mesmo que exista a ínfima possibilidade de ensinar um novo compartimento (GALLO, 1995).

Uma alternativa apresentada pelos estudiosos dessa área, que poderia permitir uma conversa entre os diferentes compartimentos do saber (entre as diversas disciplinas), foi a interdisciplinaridade. Esta aparece em várias perspectivas, como interdisciplinaridade linear, cruzada, unificadora; multidisciplinaridade, dentre outras.

Porém, há uma série de questionamentos e críticas sobre essa “nova forma” de enxergar o currículo, que podemos destacar: essa proposta curricular viabiliza realmente a descompartmentação do saber? Ao abordá-la é possível fugir das amarras do controle social, da hierarquização implicada para então atender às demandas dos sujeitos envolvidos na educação?

Interessa-nos pensar possibilidades outras de ensinar, em compor outros cenários para a educação, escolas outras, que possam ser um espaço heterotópico ⁴, sempre plural, “cuja linha de fuga podem ser potencializadas quando pensadas pela ótica de uma educação menor” (GALLO; MONTEIRO, 2020, p.189).

A Educação Menor é uma perspectiva proposta por Gallo (2002), pensada como um ato de resistência às políticas impostas e ao controle das massas. Essa educação é vista como um ato de singularização que ocorre no interior da sala de aula, em seu cotidiano e está no âmbito da micropolítica. Seu objetivo é impedir que a educação maior, bem-planejada e estruturada se instaure, por isso caracteriza-se como resistência, como uma educação militante, e busca produzir, abrir espaços às diferenças.

Não interessa à educação menor criar modelos, propor caminhos, impor soluções. Não se trata de buscar a complexidade de uma suposta unidade perdida. Não se trata de buscar a integração de saberes. **Importa fazer rizoma. Viabilizar conexões e conexões: conexões sempre novas. Fazer rizomas com os alunos, viabilizar rizomas entre os alunos, fazer rizomas com projetos de outros professores. Manter os projetos abertos [...]. Assim todo ato singular se coletiviza e todo ato coletivo se singulariza.** (GALLO, 2002, p. 175, 176 - grifo nosso).

Trabalhar com esta concepção implica em romper com a estruturação da demanda neoliberal, para deslocar a atenção ao que pode ser criado, inventado, a partir dos encontros que ocorrem no território da sala de aula. Essa ação pode “não transformar todo um sistema, mas muda radicalmente o local em que acontecem e as pessoas com ela envolvidas, docentes e estudantes, além dos demais implicados” (GALLO; MONTEIRO, 2020, p. 196).

Dessa forma, para romper com a hierarquização dos conhecimentos e para sair da compartimentação disciplinar é preciso encontrar múltiplas possibilidades de conexões, para explorar as diversas experiências singulares que surgem no território da sala de aula e traçar, portanto, caminhos desviantes. Essa nova forma de transitar entre os campos de saberes aponta para uma educação rizomática, não-disciplinar, que pode ser alcançada com a transversalidade (GALLO, 2000), e isso requer reconhecer a multiplicidade das áreas de conhecimento e viabiliza o movimento de atravessamento entre elas.

⁴ Conceito embasado em Michel Foucault (2001; 2003), que conforme apontam Gallo e Monteiro (2020, p.192), diz respeito ao espaço concreto e não utópico, que faz “irromper a diferença no espaço mesmificado”.

A transversalidade rizomática, por sua vez, aponta para o reconhecimento da pulverização, da multiplicização, para o respeito às diferenças, construindo possíveis trânsitos pela multiplicidade dos saberes, sem procurar integrá-los artificialmente, mas estabelecendo policompreensões infinitas (GALLO, 2000, p.08).

Assumir uma *educação rizomática transversal*, é um caminho potente para romper com a compartimentação de saberes e com as amarras de controle neoliberal. Pois somente quando tira-se o foco dos conteúdos fragmentados e encontra-se mecanismos para fugir do cumprimento das metas advindas da educação maior, é que se pode voltar a atenção para a singularidade de acontecimentos que atravessam o espaço escolar, para então enxergar a multiplicidade de diferenças trazidas pelos próprios alunos.

A intenção é promover uma prática na qual os estudantes possam explorar as relações entre diferentes disciplinas, situações cotidianas, compreender a complexidade do mundo e exercitar o pensamento crítico. É entendendo o território da sala de aula e a educação por esse ângulo que se faz possível colocar o currículo em movimento, considerando suas implicações e sendo sensível às urgências socioculturais e necessidades dos alunos.

A próxima seção discute então o conceito de rizoma, oriundo da Filosofia da Diferença, apresentando suas características e princípios para então relacioná-los ao currículo e à prática pedagógica.

POR QUE RIZOMA?

Apesar deste esforço de controlar e moldar modos de vida, há algo que sempre escapa ao currículo. Como assim escapa? Para além de todas as diretrizes, controles, métodos, orientações, há acontecimentos para além do currículo (PARAÍSO, 2010).

A filosofia da diferença engajada em criar diferença e multiplicidade, contribui para novas formas de fazer currículo, farejar outros caminhos e é com ela que buscamos apresentar nesta seção o conceito de rizoma, conceito criado por Deleuze e Guattari para pensar a diferença.

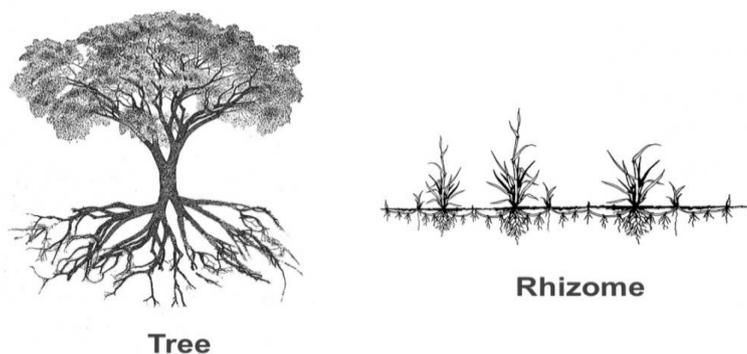
As diferentes teorias de currículo apresentadas na seção anterior estão conectadas ao pensamento ocidental moderno, constituído pela imagem de uma árvore, que possui suas raízes, um tronco único, e seus galhos que se ramificam a partir deste centro. As disciplinas são ramificações e derivações de um fundamento comum. A organização disciplinar do conhecimento já é observada nos gregos antigos e é um dos primeiros fundamentos da filosofia ocidental, como mostra Silvio Gallo (2007). No entanto, é com René Descartes que a imagem

da árvore do conhecimento ganha amplitude. A compartimentalização e hierarquização do conhecimento compõem esta imagem da árvore do conhecimento.

Contrapondo esta imagem da árvore do conhecimento, comumente utilizada, Deleuze e Guattari criam o conceito de **rizoma**⁵ para construir um ‘afundamento’ ou ainda um ‘não fundamento’ do pensamento, um não paradigma, mas um sistema aberto, que faz proliferar o pensamento (GALLO, 2008, p. 76).

Este conceito é tomado da botânica, e pode ser visto, para construirmos uma imagem de referência, nos tubérculos ou bulbos, plantas cujo caule se espalham no subterrâneo da terra, em diversas direções, e sem um centro único, por exemplo as batatas, as gramas e as ervas daninhas. Assim, desde plantas ‘boas’, que alimentam, até as ervas daninhas que destroem o solo fazem rizoma: o melhor e o pior subsistem na perspectiva do rizoma (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 22). Os bulbos ou tubérculos, ao sofrerem um corte encontram outros caminhos, linhas de fuga, para seguir proliferando. Neste sistema observa-se a não hierarquia, as conexões, a multiplicidade. Além desses princípios, há ainda o da ruptura assignificante, a cartografia e a decalcomania. Vamos a cada um deles, seguindo a organização proposta por Deleuze e Guattari.

Imagem 01 - Diferença entre árvore e rizoma



Fonte: <https://commonplace.doubleloop.net/20200523201658-rhizome>.

O princípio da **conexão** indica que os pontos dos rizomas podem ser conectados de maneiras múltiplas, “qualquer ponto pode ser conectado a qualquer outro ponto” (DELEUZE;

⁵ Destaca-se que este conceito não foi originalmente criado para pensar a educação e o currículo. Os autores criaram conceitos que possibilitem o pensamento múltiplo, que não era totalizado nem totalizante, sem uma raiz ou tronco único. Ao contrário, convidam o leitor a entrar no livro e passear pelos platôs de forma autônoma e livre, sem uma ordem ou hierarquia pré-estabelecida. (Deleuze e Guattari, 2011).

GUATTARI, 2011, p. 22), sem uma hierarquia pré-estabelecida. No paradigma arbóreo observa-se o movimento contrário: uma hierarquização das conexões. O princípio da **heterogeneidade** está relacionado ao da conexão, uma vez que os pontos do rizoma se conectam a outros pontos quaisquer, a homogeneidade é eliminada, ampliando a mistura e possibilidades de conexão sem determinações prévias. Trata-se de uma ‘aglomeração de atos muito diversos’. Deleuze e Guattari utilizam o exemplo da língua e da linguagem, e que, apesar das tentativas de dizer que ela é homogênea, chamam a atenção para seu caráter heterogêneo, para sua multiplicidade, que “evolui por hastes e fluxos subterrâneos [...] Uma língua não se fecha sobre si mesma senão em uma função de impotência” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 23). Basta observarmos as línguas que existem dentro de uma mesma língua, as variações, as conexões existentes nela, as aproximações e distanciamentos com dialetos e outras línguas ditas ‘não oficiais’, e a potência que esta ‘nova’ língua carrega. O princípio da **multiplicidade** dialoga com os princípios anteriores, e diz respeito a lidar com o múltiplo como substantivo (multiplicidade) e não tem mais relação com o uno. No paradigma arbóreo o múltiplo só existe se compreendido em sua relação de origem a partir do uno.

No rizoma, nas multiplicidades (atenção para o plural utilizado pelos autores) que são rizomáticas, não há mais uma unidade que ‘sirva de pivô’ (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 23). Trata-se de linha de fuga, de desterritorialização, de se definir pelo fora, e ao se conectar com o fora e com outras multiplicidades, mudam de natureza. O uno só existe na medida em que faz parte do múltiplo, mas é subtraído dele e não acrescentado. Esse sistema é descrito pela fórmula ‘n-1’: “uma pluralidade menos o princípio unificador” (SANTOS, 2019, p. 114).

O princípio de **ruptura assignificante** diz respeito ao movimento de segmentaridade a partir de um determinado corte ou rompimento de um ponto do rizoma. De um corte de uma parte do rizoma surgem novas linhas, as linhas de segmentariedade que podem ser estratificadas, significadas, organizadas, mas também há linhas que fogem a todo momento e se desterritorializam, “linhas de fuga que apontam para novas e insuspeitas direções” (GALLO, 2008, p. 77).

O princípio da **cartografia** é a produção de mapas e não decalques. A lógica da árvore vincula-se ao decalque, a cópia e a reprodução, ao engendramento de algo a partir de uma lógica binária, com estados sucessivos de organização – hierarquização dos decalques. A lógica do rizoma não ‘suporta’ este tipo de movimento, ele não decalca, mas cartografa e faz mapa. O mapa promove abertura, conexões, entradas múltiplas, se modifica constantemente. No entanto, para não cair no ‘simples dualismo’, Deleuze e Guattari apresentam o sexto princípio, o da **decalcomania**, que consiste em “religar os decalques ao mapa, relacionar as raízes ou as árvores

a um rizoma” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 32), com os devidos cuidados, buscando mostrar as linhas de fuga que subsistem mesmo na raiz ou árvore.

O currículo rizomático pode cartografar novas linhas, linhas de fuga, construir conexões múltiplas, sem a pretensão de atingir uma unidade final, mas trabalhar justamente nessa variação e multiplicidade.

Como já apresentado na seção anterior deste texto, Silvio Gallo (2000) afirma que a transversalidade viabiliza um currículo rizomático, múltiplo, que faz diversas conexões e aponta para linhas de fuga. Enquanto a interdisciplinaridade funda-se na ideia de que o conhecimento está fragmentado, e o trabalho interdisciplinar unificaria novamente este conhecimento que foi ‘esquartejado’ pela estruturação do conhecimento disciplinar, a transdisciplinaridade⁶, possibilitaria transitar pelo território do saber de forma mais rizomática, aproximando ao funcionamento neural de nossos cérebros. (GALLO, 2002).

O rizoma é, portanto, multiplicidade e não está vinculado a hierarquizações. “No rizoma são múltiplas as linhas de fuga e, portanto, múltiplas as possibilidades de conexões, aproximações, cortes, percepções, etc.” (GALLO, 2008, p. 78)

Virgínia Kastrup afirma que o rizoma se aproxima da ideia de rede desenvolvida por Bruno Latour, e afirma que tanto o rizoma quanto a rede “articula elementos heterogêneos como saberes e coisas, inteligências e interesses, onde as matérias trabalham fora do controle dos métodos” (KASTRUP: 1997, p. 66).

ESCOLA E CULTURA - UM EXERCÍCIO RIZOMÁTICO DE FAZER CURRÍCULO

A disciplina ‘Escola e Cultura’, ofertada semestralmente no curso de Pedagogia e nas Licenciaturas integradas à Faculdade de Educação, teve como objetivos gerais discutir: as políticas educacionais e seus efeitos sobre o lugar/função da escola na sociedade contemporânea; os currículos (na perspectiva arbórea e rizomática); práticas de resistências e outras formas possíveis de educação. Foram trabalhados conceitos como Biopolítica, governamentalidade, governamentalidade neoliberal, teoria do capital Humano e empreendedorismo (Projeto Jovem do Futuro); políticas de inclusão; Teorias curriculares críticas e pós-críticas; currículos oficiais e nômades; Educação Menor e Currículos Rizomáticos.

⁶ Conceito que surge nos anos sessenta com Felix Guattari (GALLO, 2002).

Apesar do programa estruturado previamente pelo corpo docente, uma primeira prática que nomearemos de rizomática, foi a de abrir a programação e ementa da disciplina para contribuições dos discentes participantes do curso. Um dos alunos sugeriu incluir reflexões sobre questões de pessoas transgênero. Discutir biopolítica, governamentalidade e neoliberalismo sem olhar para os corpos transgênero de fato deixava parte de um debate importante.

Houve contribuição dos próprios estudantes quanto ao levantamento de bibliografia junto a equipe docente e trazer uma convidada para compor uma das aulas. Assim, essa abertura criou uma linha de fuga, um caminho para o debate de políticas inclusivas, de violências presentes na cultura escolar que silenciam pessoas que não se correspondem ao modelo da heteronormatividade. Professoras e professores em processo de formação precisam acessar este debate para começar a olhar com mais atenção para estas questões na escola e no cotidiano da sala de aula, para não reproduzir violências arraigadas na cultura escolar.

Outro trabalho que aconteceu com esta turma nesta disciplina foi o acolhimento das preocupações dos estudantes com a Base Nacional Comum Curricular. Todos e todas se mostraram preocupados e pressionados a trabalhar com as competências e habilidades, e se perguntavam a todo momento da disciplina: como fugir dela? Ao longo dos encontros, as aberturas foram sendo construídas com leituras, discussões de textos, debates coletivos e discussão de filmes.

Este trabalho de acolhimento, debate e abertura culminou em trabalhos muito ricos e rizomáticos. Os estudantes construíram linhas de fuga, mapas que não estavam traçados e pareciam ser impossíveis de acontecerem frente ao movimento de extermínio que a nova BNCC trouxe ao campo educacional. Foi possível traçar mapas e novas rotas a partir das próprias competências e habilidades, cavando ‘buracos’, encontrando ‘brechas’ na estrutura enrijecida da BNCC. Longe de esgotar a multiplicidade, apresentam-se alguns dos trabalhos elaborados pelos alunos.

Um dos grupos, por exemplo, propôs, a partir de uma habilidade da disciplina de história da BNCC, a inclusão do debate sobre teoria queer na educação, promovendo estudos de personagens históricos que foram apagadas da historiografia tradicional, porque justamente já provocavam as normas de gênero estabelecidas. A proposta não foi trazer o debate da teoria queer, mas apresentar personagens que provocavam as normas de gênero, e assim, debater questões como: por que determinada personagem foi ‘esquecida’ na história? Será que porque não atendia aos requisitos heteronormativos?

Outro grupo propôs um debate sobre o racismo a partir do futebol e outro grupo dedicou-se a análise das políticas de cotas e legislação que torna obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira, promovendo a inclusão da questão racial para além da imagem já construída que vincula pessoas negras exclusivamente a escravidão.

Observou-se ainda uma grande diversidade de ‘modos’ de produzir estes trabalhos, uma vez que não foi exigida uma forma específica de o fazer. Uma parte seguiu o modelo mais tradicional de seminário, organizando uma apresentação em slides e um texto mais acadêmico. No entanto, outros grupos diversificaram as apresentações: produção de podcast, material de divulgação em imprensa e material didático.

Nota-se que este exercício de, a partir da BNCC, abrir as brechas para debates ‘menores’, criar multiplicidade e diferença é algo que foi mobilizado pela disciplina, por se colocar como um currículo rizomático. E não à toa, os debates que surgiram nos trabalhos finais foram justamente aqueles que problematizavam as relações de poder que estão estabelecidas nas escolhas curriculares tradicionais, valorizando a diferença de pensamento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O currículo não é apenas um conjunto de conhecimentos a serem transmitidos, mas um instrumento que reflete e molda as estruturas de poder na sociedade, ou seja, o que é ensinado nas escolas não é apenas um reflexo da cultura e dos valores de uma sociedade, mas também uma forma de perpetuar ou questionar as hierarquias sociais existentes.

O currículo não deve ser uma lista de informações desconexas, mas sim um conjunto de conhecimentos que tenham relevância para a vida dos estudantes e para a sociedade em que estão inseridos. O currículo deve estar relacionado com a realidade dos alunos, suas experiências e interesses, de forma a tornar a aprendizagem mais significativa e motivadora.

É importante incluir diferentes perspectivas e vozes no currículo, bem como de dar espaço para que os alunos questionem e critiquem o que estão aprendendo. Em vez de apenas transmitir conhecimento, o currículo deveria ser um espaço de diálogo e reflexão, onde os alunos pudessem construir um pensamento crítico e independente, através das multiplicidades e não de caminhos únicos e fechados.

REFERÊNCIAS

- APPLE, Michael. Reestruturação educativa e curricular e as agendas neoliberal e neoconservadora: entrevista com Michael Apple. **Currículo sem fronteiras**, v. 1, n. 1, p. 5-33, jan./jun. 2001.
- DELEUZE, Gilles. GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia 2**. Tradução Ana Lúcia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. São Paulo: Editora 34, 2011.
- GALLO, Silvio. Conhecimento, transversalidade e currículo. **Reunião anual da ANPED**, 24, 1995, p.97-120.
- GALLO, Silvio. **Currículo (entre) imagens e saberes**. Palestra proferida no V Congresso Internacional de Educação. São Leopoldo. Pedagogias (entre) lugares e saberes, 2007.
- GALLO, Silvio. **Deleuze e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- GALLO, Silvio. Em torno de uma Educação Menor. **Educação e Realidade**. v. 27, n. 2, p.169-178, jul./dez. 2002.
- GALLO, Silvio. Transversalidade e educação: pensando uma educação não-disciplinar. ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (orgs.) **O Sentido da Escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 15-35.
- GALLO, Silvio; MONTEIRO, Alexandrina. Educação menor como dispositivo potencializador de uma escola outra. **REMATEC: Revista de Matemática, Ensino e Cultura**, v. 15, n. 33, p.185-200, 2020.
- GOODSON, Ivor. Currículo, narrativa e o futuro social. **Revista Brasileira de educação**, v. 12, n.35, p.241-252, maio/ago., 2007.
- MACEDO, Elizabeth. Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino. **Cadernos de pesquisa**, v. 42, n.147, p.716-737, set./dez., 2012.
- PARÁISO, Marlucy. Diferença no currículo. **Cadernos de Pesquisa**, v.40, n.140, maio/ago., 2010.
- YOUNG, Michael. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 48, 2011, p.609-623.