

Movimentos de alteridade e currículo da diferença

Resumo

Os movimentos de *alteridade* na educação constituem modos de educar que entendem a sala de aula como espaço de encontro de singularidades onde se pode sentir o calor potencializador do estar junto, conversar sobre a relação entre o mundo e as vidas, perturbar as normalidades, *desmascarar* as hierarquias entre os modos de viver, *desconstruir* a isenção de quem sabe e pode falar, e *explicitar* a crueldade do julgamento dos modos de existência. Por isso, esses movimentos de alteridade nas escolas têm como principal foco a *relação educativa*; como recurso primordial a *conversação*; e como linguagem mais usada a *narrativa* feita com nossas próprias palavras. Inspiradas nas filosofias da diferença e compreendendo a alteridade como uma arte da multiplicidade e suas dobras, trazemos neste artigo um recorte de uma pesquisa concluída em 2025 para analisar o modo como docentes do ensino fundamental (do Brasil e da Espanha), que participaram da pesquisa, lidam com a diferença em suas práticas pedagógicas. Exploramos neste artigo alguns movimentos de alteridade na educação – praticados pelas professoras pesquisadas – que elevam o outro, todos os outros, ao maior grau de importância na escola e, ao assim procederem, praticam o que chamamos de *um currículo que faz a diferença*.

Palavras-chave: currículo; diferença; alteridade; prática pedagógica.

Marlucy Alves Paraíso

Universidade Federal de Minas
Gerais/UFMG
marlucyparaíso@gmail.com

Maria Dolores Molina Galvañ

Universidad de Valencia/UV
Valencia/Espanha
m.dolores.molina@uv.es

Para citar este artigo:

PARAÍSO, Marlucy Alves; GALVAÑ, Maria Dolores Molina. Movimentos de alteridade e currículo da diferença. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 27, n. 64, p. 145-168, maio/ago. 2026.

DOI: 10.5965/1984723827642026145

<http://dx.doi.org/10.5965/1984723827642026145>

Movements of alterity and curriculum of difference

Abstract

Movements of *alterity* in education constitute ways of teaching that understand the classroom as a space for the encounter of singularities. It is a place where one can *feel* the empowering warmth of *being together*, converse about the relationship between the world and lives, *disrupt* normalities, *unmask* hierarchies between ways of living, *deconstruct* the exemption of those who know and are authorized to speak, and *expose* the cruelty of judging modes of existence. Therefore, these movements of alterity in schools focus primarily on the *educational relationship*; their fundamental resource is *conversation*; and their most frequently used language is the *narrative* crafted with our own words. Inspired by the philosophies of difference and understanding alterity as an art of multiplicity and its folds, this article presents an excerpt from a study concluded in 2025. It analyzes how primary school teachers (from Brazil and Spain) who participated in the research deal with difference in their pedagogical practices. We explore in this article some movements of alterity in education—practiced by the teachers under study—that elevate the "other," all others, to the highest degree of importance in the school. In doing so, they practice what we call a *curriculum that makes a difference*.

Keywords: curriculum; difference; alterity; pedagogical practice.

Movimientos de alteridad y currículo de la diferencia

Resumen

Los movimientos de alteridad en la educación constituyen modos de educar que entienden el aula como un espacio de encuentro de singularidades donde se puede sentir el calor potenciador del estar juntos, conversar sobre la relación entre el mundo y las vidas, perturbar las normalidades, desenmascarar las jerarquías entre los modos de vivir, deconstruir la exención de quien sabe y puede hablar, y explicitar la crueldad del juicio de los modos de existencia. Por ello, estos movimientos de alteridad en las escuelas tienen como principal foco la relación educativa; como recurso primordial la conversación; y como lenguaje más usado la narrativa hecha con nuestras propias palabras. Inspiradas en las filosofías de la diferencia y comprendiendo la alteridad como un arte de la multiplicidad y sus pliegues, traemos en este artículo un recorte de una investigación concluida en 2025 para analizar el modo en que docentes de educación primaria (de Brasil y de España), que participaron en la investigación, lidian con la diferencia en sus prácticas pedagógicas. Exploramos en este artículo algunos movimientos de alteridad en la educación – practicados por las profesoras investigadas – que elevan al otro, a todos los otros, al mayor grado de importancia en la escuela y, al proceder de este modo, practican lo que llamamos un currículo que hace la diferencia.

Palabras clave: currículo; diferencia; alteridad; práctica pedagógica.

A diferença é um movimento que aciona multiplicidades de forças e traz o novo ao mundo. Pensada *em si mesma*, como *diferença pura*, sem referente e sem comparação, ela é uma força imanente a todas as coisas, que é capaz de se diferenciar permanentemente (Deleuze, 2018). A diferenciação, por sua vez, se dá quando um inesperado aparece, uma ruptura acontece, um algo incita a um (re)começo. Afinal, a diferenciação, na *diferença em si mesma*, é heterogênea, e é expressão de um devir-acontecimento. O devir se define sempre “em um campo de multiplicidade” (Trindade, c2024). Trata-se de “um desdobramento da diferença” em que as forças que constituem um corpo (pessoas, natureza, objetos, acontecimentos, signos e tudo da vida) entram em relação, em “uma co-presença”. “Acelerar a diferença é devir, deixando para trás o peso que impede os corpos de se moverem” (Trindade, c2024), saindo do estado de “ser” e das “formas” em direção à criação, aos processos que sempre estão grávidos de possíveis. A diferença, portanto, não é algo que separa e divide, mas sim aquilo que produz o novo e a multiplicidade.

Com o conceito de diferença pura, Deleuze (2018) quer levar em consideração o mais singular, a novidade mais radical, o devir. Contra a Identidade – com suas junções de supostos semelhantes – e o Negativo – com seus falsos movimentos que levam a não acreditar na vida e neste mundo, Deleuze (2018) propõe o jogo da Diferença que opera por experimentação, abertura, escape e afirmação. O jogo da Diferença é para acreditar neste mundo, no poder do acontecimento e do encontro com signos que aumentam a potência; acreditar nos “acontecimentos, mesmo pequenos, que escapem ao controle” (Deleuze, 1992, p. 218). O jogo da Diferença é para experimentar atentar à singularidade porque ela traz em si mesma a multiplicidade.

Trabalhamos com esse entendimento da diferença para pensar *currículos da diferença*; *currículos que fazem a diferença*. Isso porque essa perspectiva nos inspira a entender o currículo como território de encontros, no qual se disparam signos de diferentes tipos e em que a diferença pode acionar multiplicidades de forças com potencial para abrir corpos, conectar vidas e fazer o novo aparecer. Ao se constituir em *espaço da diferença*, o currículo aciona movimentos de alteridade. Isso porque movimentos de alteridade são os modos como professoras do ensino fundamental,

participantes da pesquisa¹ que subsidia este artigo, lidam com a diferença em suas práticas curriculares. E é isso que discutimos neste artigo.

A alteridade é aqui entendida como “uma arte da multiplicidade e suas dobras” (Skliar, 2017, p. 160); dobras de um fora que é social, cultural, ético, político, estético e que é grávido de possibilidades. Esse “fora” incontrolável, que é “dobrado” nas singularidades, é diferença pura. Por isso a alteridade assim pensada não é “empatia com o outro”; mas o reconhecimento ético de “outro” radicalmente distinto de mim, porque tanto o outro como eu mesma somos, desde sempre, “dobras de multiplicidades” que podem, a qualquer momento, se abrir ao devir. A alteridade vista como “dobras de multiplicidades” coloca ênfase em cada singularidade porque entende que a singularidade traz em si multiplicidades, e eleva o outro, todos os outros, assim como a vida (do outro e nossa), ao maior grau de importância ética e política.

Assim, a alteridade, na perspectiva da Diferença aqui trabalhada, pode ser compreendida como o processo de validar e valorizar a singularidade (em sua multiplicidade) e a diferença em si de cada um/a, sem hierarquia. No *currículo da diferença*, que discutimos neste artigo, a alteridade é a arte da multiplicidade que opera com o desejo de abertura, de conectar singularidades, de estabelecer conversações, de disparar signos variados (para ver o que possibilita agenciamentos que escapam ao controle), de tecer “um comum” e multiplicar a alegria. Para explorar esses movimentos de alteridade neste artigo, trazemos gestos e movimentos de currículos praticados por professoras do Brasil e da Espanha, cartografados em nossas pesquisas², e os consideramos como agenciadores que auxiliam a compor tramas para “estabelecer a diferença” (Deleuze, 2018, p. 36), com toda a importância que ela tem nos novos mapas teóricos, políticos, culturais, sociais e educacionais da contemporaneidade.

¹ A pesquisa *Currículo e Diferença: agenciamentos possibilitadores de enunciações sobre sentidos de currículos, gêneros e diferença em relatos de si mesmos/as de docentes/as* – foi desenvolvida pela professora Marlucy Paraíso com Bolsa PQ do CNPq Nível 1B – 2021-2025. Ela contou, durante o ano 2024, com a discussão e colaboração da professora Maria Dolores Molina da Universidade de Valência Espanha. Nesse período (todo o ano 2024) a professora Marlucy Paraíso atuou na Universidade de Valencia como professora Visitante Sênior, contando, para isso, com bolsa CAPES PrInt por seis meses.

² Utilizamos neste artigo relatos de 10 professoras participantes da pesquisa (cinco do Brasil e cinco da Espanha). Os relatos sobre o trabalho com a diferença feitos pelas professoras de escolas públicas da Espanha foram coletados, organizados e trabalhados pela professora Maria Dolores Molina e os relatos de professoras das escolas públicas brasileiras foram coletados, organizados e trabalhados pela professora Marlucy Alves Paraíso.

Esses movimentos de alteridade aqui explorados, portanto, constituem, em seu conjunto, um modo de educar que entende a sala de aula como espaço de encontro de singularidades onde se pode *sentir* o calor potencializador do “estar junto” (Skliar, 2017, p. 75). Essas singularidades, na perspectiva da diferença aqui trabalhada, são entendidas como atravessadas por multiplicidades, constituídas pelas experiências, pelas dobras do fora, pelos encontros com os signos que afectam e fazem aprender. Com base no que cartografamos dos relatos e das conversas com as professoras participantes da pesquisa que subsidia este artigo, praticar a alteridade é estar atenta a essas multiplicidades que atravessam cada singularidade. Afinal, na alteridade, as multiplicidades que atravessam cada um(a) – em vez de serem descartadas, julgadas, hierarquizadas ou agrupadas em torno de uma identidade – precisam ser conectadas, pensadas, valorizadas. Elas precisam ser agenciadas não para agrupar em torno de identidades, mas para buscar fazer essas multiplicidades conversarem com outras multiplicidades, com o desejo de aumentar a potência de cada existência e de ver a diferença proliferar. O argumento aqui desenvolvido é o de que movimentos da alteridade na educação possibilitam um *currículo que faz a diferença* porque esses movimentos valorizam as multiplicidades constitutivas de cada singularidade e operam de um modo bem simples e mundano, isto é: fazendo *conversações* sobre cada um(a) de nós que ocupamos o mundo e os agenciamentos que fazemos com cada pessoa, *com o mundo e com as coisas deste mundo*.

Sobre a pesquisa cartográfica com professoras do Brasil e da Espanha

A pesquisa que subsidia este artigo produziu um conjunto de relatos de professoras do Ensino Fundamental de diferentes escolas do Brasil e da Espanha para cartografar os *agenciamentos* possibilitadores de enunciações sobre sentidos de currículos e diferença³. Trazemos aqui parte dos resultados dessa pesquisa para mostrar, os elementos constituidores de movimentos da *alteridade* e de um *currículo que faz a diferença*, mapeados, conceituados e explorados a partir de relatos das professoras em *composição* com conceitos retirados das filosofias da diferença e do campo do currículo. Trabalhamos com o entendimento de que as professoras das escolas criam práticas,

³ Apesar de ter produzido na pesquisa 70 relatos de professoras de escolas públicas sobre o modo como elas lidam com a diferença em suas práticas pedagógicas, neste artigo fazemos um recorte da pesquisa e trabalhamos com 10 desses relatos. Ao trazer trechos desses relatos, enumeramos as professoras (de 1 a 10).

criam currículos e, conseqüentemente, criam teorias, ainda que muitas vezes essas práticas, teorias e esses currículos não sejam publicizados ou considerados como tal. As professoras, nos relatos que escreveram para a nossa pesquisa, fornecem elementos importantes para nossa tarefa de formular conceitualmente os movimentos da alteridade que levam a um *currículo da diferença*. Afinal, é também esse desejo de fazer a diferença proliferar que nos conecta com as professoras e faz mover nosso pensar, nosso investigar, nosso professorar e nosso escrever. Cabe registrar que os dados da pesquisa (tanto os relatos escritos pelas professoras quanto as entrevistas) foram colhidos/produzidos nas cidades de Belo Horizonte, Betim e Contagem Minas Gerais - Brasil e na cidade de Valencia - Espanha no período de agosto de 2023 a agosto de 2024.

O pensamento com o qual operamos esta escrita, portanto, se sustenta, por um lado, em um conjunto de autores(as) que conceituaram e mostraram a potência da diferença para a construção de alianças que nos permitam “criar possíveis”⁴ na educação, e, por outro, nos relatos de 10 professoras – cinco do Brasil e cinco da Espanha – sobre o modo como lidam com a diferença em suas práticas pedagógicas e curriculares. A metodologia usada é a *cartografia*, que possibilita olhar os próprios relatos das professoras como mapas abertos que podem ser montados e remontados, com suas linhas, contornos, encontros, bifurcações, forças e potências e que conectamos em nosso pesquisar. Deleuze e Guattari (1997, p. 42) explicam que, para se fazer uma cartografia, é necessário analisar “a longitude e a latitude”. A *longitude* “está relacionada às partes do corpo”: de que esse corpo se compõe? Já a *latitude* refere-se ao “grau de potência de um corpo” (Deleuze; Guattari, 1997, p. 42): quais são os *afectos* desse corpo? Trabalhamos os relatos das professoras, então, em sua *longitude*, buscando registrar *de que eles se compõem*, isto é: quais são as suas partes, suas expressões, as palavras usadas, suas ênfases, suas paradas, os movimentos possíveis de serem percebidos? Olhamos esses relatos também em sua *latitude*, buscando ver o *que pode* aquilo que diz a professora em

⁴ A noção “criar possíveis” é usada aqui com base na obra de Deleuze e Guattari. Embora essa compreensão de criação de possíveis perpassasse toda a obra dos autores (Deleuze e Guattari, 1992, 1995, 1997), no livro *O que é filosofia?*, eles sistematizam a ideia da filosofia como a arte de criar conceitos e do pensamento como uma linha que traça “possíveis”, em resistência às formas de controle social (Deleuze; Guattari, 1992). Para os autores, a filosofia não deve antecipar resultados ou tentar “mudar o mundo” a partir de projetos já existentes. Isso seria a mera realização de um “possível” que já estava dado de antemão. A criação consiste em inventar o que não pode ser previsto, abrindo o pensamento para devires revolucionários e novas formas de vida (Deleuze; Guattari, 1992).

seu relato; isto é: quais são os afectos possibilitados; que sensações despertam; o que nos inspira a criar conectando palavras, expressões e sensações?

A cartografia como um “método” para a pesquisa em educação nos permite registrar e mostrar as ligações e heterogeneidades que conseguimos mapear (Carneiro; Paraíso, 2018), já que, nessa metodologia, “qualquer ponto pode ser conectado a qualquer outro, e deve sê-lo” (Deleuze; Guattari, 1995, p. 25). Buscamos, então, no mapa aberto montado com os relatos das professoras, averiguar com o que podemos conectar o que neles está dito, o que podemos fazer com o percurso percebido no relatado. Estabelecemos as conexões possíveis tanto entre aquilo que é dito em um mesmo relato, em diferentes partes, como entre o dito em relatos de diferentes professoras. Estabelecemos relação também entre o dito nos relatos e as conexões que podemos fazer com nossas sensações e percepções, com conceitos que retiramos tanto das discussões sobre a diferença como da teoria educacional e curricular. Afinal, a cartografia se interessa pela conexão, pelas forças (que podemos perceber em um relato, em uma ação, em uma expressão, em palavras, pausas e dúvidas) que apontam para um movimento, uma estratégia, prática, uma mudança de rota.

Vistos como um *mapa aberto*, então, os relatos das professoras são analisados como linhas que se espalham em todas as direções, se ligando e se confundindo, se abrindo e se difundindo, se conectando e confundindo, construindo e desconstruindo, fazendo *agenciamentos*. Agenciamentos que crescem por todos os lados, em várias direções, aumentando suas conexões, e que buscaremos registrar para mostrar de que modo acionam os movimentos de alteridade que possibilitam a existência de um currículo da diferença. Afinal, “um agenciamento é precisamente esse crescimento das dimensões numa multiplicidade que muda necessariamente de natureza à medida que ela aumenta suas conexões” (Deleuze; Guattari, 1995, p. 24).

Acompanhando os processos registrados nos relatos das professoras e conectando-os com conceitos, pensamentos e práticas pedagógicas que experimentamos e pesquisamos, a alteridade é aqui explorada mostrando, sobretudo, a sua priorização da *relação*, a sua alegria em *fazer juntos*, a sua aposta na *conversação* e a sua busca por *produzir experiência*. Isso porque operar com a alteridade na educação é reconhecer a importância ética e política de educar conectando a vida, de cada um dos

agentes envolvidos nos processos de ensinar e aprender, com o outro, com o mundo e com as coisas do mundo.

Assim, no que se segue, exploramos alguns movimentos para mostrar que praticar a alteridade na educação faz erigir um mundo sem reunião e identificação (porque isso hierarquiza e exclui); um mundo sem identidade (já que para a alteridade o que importa é o devir, o processo). O devir nos movimentos de alteridade é para escapar da identidade, para expressar a vida, deixar aparecer o novo onde tudo parece já estar dado. Mostramos, por fim, que os movimentos de alteridade possibilitam um currículo que *faz a diferença* porque deixa a diferença fazer seus jogos e valoriza as conexões e os agenciamentos que podem estabelecer mudanças e desvios de rota em relação ao determinado pelo *currículo-maior* – aquele “feito em processos interiores ao Estado” ou com o seu aval, e que “busca a generalidade, a reconhecimento e a representação do que já está dado, fixado, reconhecido e autorizado” (Paraíso, 2023, p. 13).

Movimentos de alteridade na escola

Criar vínculos, gerar aberturas e recolher singularidades

Criar vínculos com os alunos e as alunas, com cada um(a) deles(as), é o que conecta as professoras pesquisadas com a diferença na sua prática pedagógica. É o que conseguimos também ver conectando as distintas práticas docentes relatadas por professoras – tão diferentes e que atuam em contextos tão díspares – na cartografia realizada. Todas as professoras participantes da pesquisa falaram da importância dos *vínculos* para a valorização da diferença na prática pedagógica. Ao fazer isso, colocam *a relação com os(as) alunos(as) e deles(as)* entre si no centro da sua prática pedagógica. Isso ativa uma “atitude de escuta e de abertura consciente ao novo que se abre a cada ano, com cada turma, com cada criança e também comigo mesma” (*professora 9, 2023*), diz uma professora ao falar da sua prática docente com a diferença. É como um aprender a estar *próximo do começo*, do mais importante, do básico (Mecenero, 2003); perto do que está nascendo para sustentá-lo e nutri-lo, com tato e cuidado. Isso requer um “caminhar ao lado” dos(as) alunos(as), “abrindo-nos à atenção e à escuta com todo o corpo” (*professora 8, 2023*).

Colocar a *relação* educativa no centro da atuação docente exige “confiar, envolver-se, amar as criaturas, gostar de surpresas e aceitar surpreender-se” (*professora 5, 2024*); demanda “praticar a alteridade todos os dias” (*professora 8, 2023*). Aceitar o “mistério do outro sem querer capturá-lo; porque o outro é sempre uma caixinha de surpresas” (*professora 5, 2024*). Esses movimentos de alteridade demandam a descolonização da infância para abrir a possibilidade de sentir e pensar a surpresa do outro (Pérez de Lara, 2009). Tais movimentos fazem resistir a essa cultura dominante que atribui uma função única à infância na escola: o que ela deve fazer; uma explicação: o que acontece com ela; e um destino: o que ela é capaz ou não de fazer (Simons; Masschelein, 2014).

As professoras pesquisadas narram em seus relatos que mobilizam as diferentes ferramentas que têm à sua disposição para praticar a alteridade ou para trabalhar com a diferença: textos, conversas, espaços, tempos, formas e materiais diversos. Tudo pode ser importante para chegar a cada uma das crianças, para garantir que algo lhes passe, lhes afecte na relação com aquilo que acontece na sala de aula. As professoras que assumem trabalhar com a diferença dizem colocar muito cuidado na criação de contextos de relação amáveis e agradáveis, focadas no interesse, na compreensão e na estima para com o outro. “Criar ambientes seguros onde cada criatura possa sentir confiança para se expressar como é” (*professora 7, 2023*). “Criar momentos de relações descontraídas através da brincadeira, ou da música, ou da dança, nos quais cada um possa mostrar registros diferentes de si mesmo” (*professora 9, 2023*) e, ao mesmo tempo, esteja atento “às tensões que as crianças vivenciam em seu processo de crescimento”. Afinal, essas tensões ocorrem porque fazem parte da vivência do mundo e de suas reações a ele.

Acompanhar esses processos exige um pensar sensível ao outro, um aprender a estar próximo do outro, naquilo que ele traz em cada momento. Isso é importante para poder dar-lhe medida nas relações que vai experimentando e gerando com a alteridade. “Sentimo-nos seguros quando nos conhecemos aos olhos do outro” (*professora 7, 2023*). Por isso aprender a valorizar o tempo do outro, aceitar as suas experimentações, dúvidas e esperar, sabendo que algo acontecerá, é algo que as professoras que praticam movimentos de alteridade na escola fazem crescer em si mesmas.

Gerar aberturas é também criar situações em que preocupações e divergências possam ser expressas. “Cresci muito no aspecto de cuidar da palavra, em abordar os

conflitos a partir da comunicação não verbal, em pensar propostas que surgiam além de mim, sabendo o sentido que elas tinham para os outros” (*professora 9, 2023*). Se na sala de aula e na escola procuramos “aprender a viver juntos[as] e aprender juntos[as] a viver” (Garcês, 2020, p. 22), a plasticidade do fazer docente é importante. As professoras falam dessa necessidade de abertura: “é necessário abrir-se às crianças e ficar atenta para perceber quando alguém se abre a nós” (*professora 1*). Afinal, “a diferença requer métodos não rígidos” (*professora 5, 2024*) para dar lugar às crianças que possuem lógicas de aprender diferentes. *Observar, escutar, conversar, perguntar, criar e recriar* são práticas que orientam e dão sentido a esse fazer docente exposto e aberto à diferença. Foi isso que conseguimos compreender ao conectarmos as práticas de alteridade relatadas pelas professoras que atuam em contextos tão variados.

Colocar a *relação* educativa no centro da prática pedagógica exige também pensar os vínculos com o saber. Esse vínculo não pode trazer sobrecargas, competições, tensões desnecessárias. “Se o saber é prazer, aprender tem que se relacionar também com o prazer” (*professora 9, 2023*). Há nos movimentos de alteridade na educação das professoras a busca pelo prazer de aprender conectado ao desejo de ensinar ou o desejo de aprender conectado com o prazer de ensinar, tanto faz. Isso nos convida a pensar experiências em relação ao saber nas quais as crianças sentem que as ajudam a crescer. “Sinto que quando os alunos passam a saber algo que não conheciam, eles se sentem bem, alegres, fortes” (*professora 3, 2024*). Esse aprender se conecta com suas necessidades de relacionamento com os outros, com o mundo e consigo mesmo; e o sentido do que estão vivenciando, adquirindo, aprendendo não fica adiado para o futuro. “Eu mudo para alcançar meus alunos, para conversar com eles, para falar a mesma língua e para vê-los amar aprender” (*professora 5, 2024*). “Busco constantemente nos olhares de cada uma de minhas crianças aquele brilho provocado pela alegria de aprender. Mas eu busco também ver em cada uma delas aquele olhar de dúvida, de insegurança ou medo que me diz que preciso atuar para modificar” (*professora 2, 2024*). As professoras, então, atentas a recolher singulares, buscam gerar uma forma pessoal de relação com o saber que se conecte com as inquietações de cada criança e as ajude a avançar na sua interpretação do mundo, rompendo com aquela perspectiva escolar que coloca ênfase no amanhã e *para o amanhã* (Molina, 2018).

Assim, podemos dizer que os movimentos de alteridade nas práticas docentes cartografadas deixam aparecer no território do currículo escolar aquilo que é precioso na educação: o dissenso e a diferença. Dissenso manifestado nos diferentes corpos e nas variadas formas de falar, sentir, ver, ouvir, perceber, pensar, conhecer e viver no ato educativo. Diferença, por sua vez, entendida ao mesmo tempo como um “movimento vital” e como “uma novidade” que aparece em qualquer relação, em qualquer experiência, em qualquer acontecimento, até mesmo na repetição, já que, na perspectiva da filosofia da diferença, *a repetição gera diferença* (Deleuze, 2018).

Buscar a relação, praticar a conversação e encontrar a diferença de cada um(a)

Buscar de diferentes modos a relação! Usar a conversação como uma estratégia pedagógica fundamental para não silenciar a diferença! “Construir confiança” e “abrir corpos para conversar e trocar vivências e saberes” (professora 3, 2024). “Construir confiança, conversar e, ao fazê-lo, produzir aberturas no currículo determinado para ser desenvolvido” (professora 4, 2024). “Envolver-se, implicar-se, e comprometer-se com cada um!” (professora 1, 2024). “Amar cada um e a todos da relação pedagógica!” (professora 1, 2024). Eis aqui importantes movimentos de alteridade praticados pelas professoras participantes da pesquisa. Esses movimentos evidenciam um modo de educar que tem sede pela relação e sabe usar as conversações na busca por encontros que levam a aprender. Usa as conversações para produzir confiança porque vê, sente e ama o outro, e porque sabe que “a relação de confiança é o caminho a trilhar” (professora 2, 2024) para ensinar no trabalho com a diferença.

A alteridade praticada pelas professoras evidencia que, quando estamos conectados com nossas experiências vitais, com tudo aquilo que nos constitui, é possível experimentar a relação com os outros e a vivência dos acontecimentos com uma qualidade diferente. É possível “se envolver com o outro, implicar-se com outro; comprometer-se com o outro!” (professora 1, 2024). Por isso “valoriza a sua origem e a do outro, as suas vivências e a do outro, assim como as experiências que nos marcam de diferentes modos” (professora 5, 2024). Ao praticar esses movimentos de alteridade, a professora sabe que muitas vezes, nos silenciamos, nos negamos e nos envergonhamos

de nossas vivências ante as vivências eleitas pelos poderes instituídos como melhores e mais passíveis de orgulho. Alguns e algumas alunos(as) e também professoras gastam muita energia com essa negação. Aquilo que deveria ser matéria para a criação, para o conhecimento das diferentes vivências e do mundo e para o agenciamento com a diferença, vira obstáculo. Por isso uma professora que pratica a pedagogia da alteridade derruba esses obstáculos: “amo minhas crianças e priorizo a *relação*” (professora 1, 2024), e entende a sala de aula como “espaço de encontro de singularidades” (professora 2, 2024) onde se pode sentir o calor potencializador do “estar junto” para ensinar e aprender.

A diferença não compara, não hierarquiza, não sintetiza, não busca igualar para juntar (Deleuze, 2018). Ao contrário, afirma modos de vidas singulares, individuais e coletivos, porque as singularidades já guardam em si mesmas multiplicidades; porque pessoas diferentes são também hospedeiras de mundos possíveis que ainda não conhecemos; de mundos possíveis que podemos criar. A *conversação* é a estratégia de ensino mais importante para praticar a alteridade e deixar a diferença aparecer; para “construir confiança e para que a relação se estabeleça e se aprofunde” (professora 4, 2024). A *conversação* na pedagogia da alteridade é a principal estratégia para que as vivências de cada um(a) – crianças, jovens, adultos; de periferias e de centros urbanos; negros e brancos; meninas, meninos, homens e mulheres; de classes populares ou classes médias; do campo, da grande cidade, da cidade pequena, do litoral, das aldeias, dos quilombos; com modos de viver as diferentes sexualidades, com culturas, linguagens, modos de viver, de conviver e de aprender variadas – sejam matéria viva do ensinar e do aprender, da conquista da confiança e do “estabelecimento da relação comprometida e viva” (professora 5, 2024). Uma professora diz: “para trabalhar com a diferença crio oportunidades de *conversas*, dos meus alunos entre si e comigo, por meio da palavra, dos gestos, das expressões [...] porque ficamos muito tempo juntos e precisamos cuidar um do outro, compreender uns aos outros, confiar um no outro” (professora 3, 2024).

A *conversação* aberta, com as próprias palavras, é importante para não esmagar o desejo do encontro (Deleuze, 1998). Afinal, para conversar é necessário abrir-se ao outro, aos agenciamentos que podem ser feitos. A *conversação* aberta não sabe no que vai dar, mas ela apenas segue porque sabe que é aí que se pode aprender e criar. Ela é importante

para não silenciar os devires e não aniquilar aquilo que é produzido no próprio encontro. Afinal, a pedagogia da alteridade sabe que cada estudante exprime o mundo de um certo ponto de vista. Nesse sentido, não se trata de focar a diferença *entre*, mas sim de fazer “a diferença em si mesmo” (Deleuze, 2018), sem comparação, sem referente e sem hierarquização. Uma professora diz: “manter conversas diárias é imprescindível para fazer encontros sem hierarquizar, sem padronizar, sem comparar. Isso reduz sentimentos de ansiedade, de solidão e de inferiorização em muitas crianças; [...] isso quebra o cansaço do ensino dos conteúdos programados” (*professora 4, 2024*).

Nos relatos de quase todas as professoras, aparece a importância da conversa para trabalhar com a diferença; o que nos permite afirmar que os movimentos de alteridade praticados por professoras que trabalham com a diferença elevam ao maior grau de importância a *conversação* como estratégia para produzir *confiança* e construir *relações* duradouras. São “conversas para ninguém ficar de fora” (*professora 4, 2024*); para “explorar o que cada um sabe e sente” (*professora 1, 2024*); para permitir que a “diversidade de saberes e de vivências apareça” (*professora 5, 2024*); para que “todos expressem o que sentem e vivem e escutem o outro” (*professora 3, 2024*); para “não fazer vista grossa à diferença que existe na sala de aula” (*professora 2, 2024*). A conversação é estratégia pedagógica central usada por professoras em seus movimentos de alteridade para inventar uma maneira própria de ver o mundo e de falar em nome próprio. Trata-se de uma espécie de *arte* que se cria e se recria cotidianamente pela dinâmica do intercâmbio que propicia e por usar linguagens variadas para estabelecer relações entre a diferença de cada um com as coisas do mundo. A conversação, segundo as professoras pesquisadas, produz confiança porque é acolhedora da diferença em seu desejo de construir relações, ainda que as conversas possam ter como sua matéria o desacordo autorizado e os interesses variados que podem se transformar em interesses mútuos à medida que a relação é fortalecida.

Nos movimentos de alteridade feitos pelas professoras, a conversação instaurada, que aceita qualquer tipo de expressão, faz com que quando um não está interessado em falar ele se ponha a escutar o outro com grandes chances de se envolver. As conversas são despretensiosas e inclusivas e possibilitam a partilha de interesses, linguagens, entendimento e convergência. Mas a conversa também possibilita o desentendimento e a

compreensão das divergências. A conversação possibilita a “partilha do sensível”, uma espécie de partição e de divisão que é importante para compreender as singularidades dos membros da conversa; e, então, apostar nas “lutas para transpor a barreira entre linguagens e mundos” (Rancière, 2005, p. 19).

Conversar, para as docentes que efetuam movimentos de alteridade nas escolas, é uma arte que, no ensinar, leva muito mais tempo, exige esforço e treino; demanda cuidados e requer, sobretudo, dirigir-se aos outros com interesse. Interessar-se pelos outros com sabedoria e alegria. Afinal “conversar é um gesto diferente, um encontro sem início e nem fim que se desvia, avança e retrocede, se perde e quem sabe se reencontra” (Skliar, 2017, p. 173). A conversação, por fim, exige movimento e abertura para mover-se das nossas próprias perspectivas, interesses e vivências para as perspectivas, interesses e vivências das outras pessoas. Ela envolve alternância na dinâmica de posições: *saber falar* e *saber silenciar* para escutar o outro, levando o ensino a pensamentos inesperados. Afinal, nos movimentos de alteridade nas escolas, a conversação é vista como “o encontro entre duas ou mais fragilidades” (Skliar, 2017, p. 173). É por isso que com a conversação como principal estratégia pedagógica é possível fazer dançar o currículo planejado para dar início a um currículo recriado com a diferença. A diferença recolhe singularidades para produzir novas diferenciações (Deleuze, 2018), em movimentos constantes, que impulsionam a vida e a criação.

Disparar signos, produzir encontros e tecer um comum

“Estar juntos” é um ponto de partida para “fazer coisas juntos” (Skliar, 2017). É nesse lugar entre o “estar junto” e o “fazer coisas juntos” do cotidiano escolar que reside a potência do encontro e seu reverso, o desencontro, a incompreensão. “Percebo que a escola tem dificuldades em responder à necessidade de todas as criaturas se sentirem acolhidas e reconhecidas” (*professora 7, 2023*). “Estar juntos” nem sempre significa que se está em relação. Do mesmo modo “fazer coisas juntos” tampouco significa que todos tenham que realizar as mesmas ações, ao mesmo tempo e para se chegar ao mesmo lugar. Tentar alcançar a equivalência nos efeitos pedagógicos faz com que algumas crianças tenham dificuldades em conquistar o seu lugar na escola e sentir-se parte dela, ainda que o queiram. “Elas apresentam seus modos particulares de explorar e sentir a

escola, mas a escola tem dificuldade de abrir espaço para esses outros modos que essas crianças trazem, e de cuidar deles” (*professora 8, 2023*).

Aprendemos no conjunto de relatos realizados pelas professoras participantes da pesquisa que uma das dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar é não prestar a devida atenção ao que fazemos quando estamos juntos, ao que nos acontece nesse estar juntos, precisamente porque o “estar junto” não é tomado como ponto de partida, mas sim como fim. “Somos pressionados a trabalhar na perspectiva de uma pedagogia de grupo que em grande medida padroniza o que se deve ensinar” (*professora 3, 2024*). Trata-se de uma pedagogia que traz consigo exigências institucionais que as professoras são suscetíveis de encarnar: “a exigência de ficar sentado fazendo fichas durante grande parte do dia; a exigência de ensinar conceitos abstratos não vinculados às experiências das crianças; a exigência de que todos alcancem o mesmo resultado” (*professora 8, 2023*). Uma *pedagogia de grupo* que, em parte, quer responder à linguagem da inclusão, embora tenda a aplainar, desviar e emudecer as divergências nas relações comunitárias. É como se a dificuldade, o desamparo e o estranhamento não fizessem parte da origem do ensinar e do aprender (Skliar, 2017). E isso representa, por sua vez, uma imagem do “estar junto” como a realidade de “um mundo cor de rosa” (*professora 3, 2023*), sem tensões, dúvidas ou resistências. “Viver e conviver com a diferença começa primeiro por parar para sentir e pensar o que (nos) passa em relação com a outridade e depois sermos conscientes da responsabilidade que assumimos perante a infância” (*professora 7, 2024*).

Trata-se de uma responsabilidade que deve se expressar em alguma forma de resposta, em alguma proposta para *dar forma* à vida da aula, isto é: um modo de sustentar, perceber, estar, de se ter entre as mãos, de situar a si mesma; um “entrar em cena”, em que nos responsabilizamos pela circunstância do outro. Nos movimentos de alteridade efetivados pelas professoras pesquisadas, esse *entrar em cena* está relacionado com um saber acolher e um saber (co)implicar-se, que nos move a atender e cuidar da existência de cada criança, sempre única e irrepetível, e de suas necessidades singulares (Gutierrez; Pedreño, 2023). “Não podemos insistir mais na afirmação de que temos diante de nós crianças sem vontade de aprender; isso é algo que deveria nos deixar muito envergonhadas” (*professora 10, 2024*).

O compromisso com a atenção e o cuidado, com a visibilidade das infâncias como sujeitos de experiência e com o sentimento potencializador de estar juntos, convida a viver as relações da diferença a partir do aprender a ver cada um e cada uma o mais “completamente” possível. Ou seja, convida-nos a sair das categorias e dos rótulos que ocultam mais do que revelam e a ousar introduzir brechas, a fazer buracos, a mostrar contradições e a perturbar o que está sendo assimilado como normal/anormal. Abrir os olhos para as crianças que temos diante de nós: sujeitos reais, dinâmicos, tridimensionais, porque só assim poderemos modificar o olhar carente e empobrecedor do outro. Ir além de um olhar sujeito à indiferença ou à coleção de déficits ou à representação de coeficientes de inteligência (Ayers; Alexandre-Tanner, 2013). Fazer esses orifícios é provocar alteridade, alteridade de vidas e de mundos (Skliar, 2017) que se situam no aqui e agora da aula, momento em que devemos oferecer signos diversos do Mundo que se entrelaça e se reconstrói atendendo à pluralidade de vidas desses mundos.

Oferecer signos variados demanda aprender a olhar para as crianças que estão diante de nós para além dos indicadores curriculares: “adição e subtração com e sem complexidade ou classificação de objetos por mais de um atributo” (Punta, 2013, p. 53); e além dos rótulos que moldam formas padronizadas de olhar para as crianças. Disparar signos variados no ensino exige prestar atenção aos detalhes nas relações de alteridade das crianças. “Ver e compreender cada criança é um ato de compaixão e um desafio fundamental para ensinar bem” (Ayers; Alexander-Tanner, 2013, p. 29). A criança que ri, se entusiasma, participa; a criança que está desligada, fechada em si mesma; a criança que oferece ajuda e compartilha; a criança que gosta de construções. Disparar signos e cruzá-los com os momentos e as situações em que se mostram, abrindo conversas. “Acho que o que mais uso para trabalhar a diferença em sala de aula é a conversa. A gente conversa sobre tudo”, pois conversar “faz a diferença aparecer de várias maneiras” (*professora 4*, 2023). “Observar as crianças em suas inquietudes e necessidades: Ana adora músicas e histórias e precisa estar em constante movimento, ela se movimenta durante toda a aula, entra e sai da sala... Sérgio adora correr e mexer os braços, sentir o vento todo sobre seu corpo. Alberto busca momentos de tranquilidade lendo histórias sozinho ou acompanhado” (*professora 8*, 2024).

Ofertar signos exige parar; parar para: olhar, ouvir, escrever, pensar, ler, brincar, estudar, narrar (Skliar, 2017, p. 79). Disparar signos variados permite-nos tecer um comum que não esquece nem se sobrepõe ao cotidiano escolar e que não descarta nem rejeita a incerteza, o estranhamento e a tensão. “Tive que procurar propostas abertas que pudessem ter percursos de aprendizagem diversos, como expressão escrita, expressão oral, leitura, arte, projetos, que me ajudassem a dar valor ao fazer perguntas, a fazer novas propostas de ação, a partilhar trabalhos e desafios, a colaborarmos com outras pessoas (entrevistas, workshops, passeios, conferências, festas, encontros...)” (professora 9, 2024).

Os movimentos de alteridade de professoras, portanto, acionam modos de ensinar que entendem a sala de aula como espaço de encontro de singularidades que, sabemos, são atravessadas por multiplicidades, em que se pode ver *a diferença* aparecer; sentir o calor potencializador do “estar junto”, *conversar* sobre a relação entre o mundo e as vidas, *perturbar* as normalidades, *desmascarar* as hierarquias entre os modos de viver, *desconstruir* a isenção de quem sabe e pode falar, e explicitar a crueldade do julgamento dos modos de existência. Por isso, o seu foco principal está na *relação educativa* e na diferença que aparece nesse movimento; o seu principal recurso é a *conversação*; e sua principal linguagem é a *narrativa* feita com nossas próprias palavras. Esses movimentos de alteridade também disparam signos no heterogêneo à espera de alguma conexão, de algum encontro, de alguma tessitura, de uma alegria potencializadora, como mostramos a seguir.

Investir no contágio da alegria e no riso

Estabelecer como “um importante objetivo da prática pedagógica a alegria, porque sabe-se que ela contagia” (professora 2, 2023)! Medir a grandeza dos(as) alunos(as) pela “capacidade deles de rirem em demasia de tudo que lhes é oferecido” (professora 1, 2023). “Levar a própria professora ao riso! Usar o riso para transformar tristezas” (professora 1, 2023). Fazer da “alegria a abertura para tecer relações de afeto!” (professora 4, 2023). Fazer do “riso uma estratégia para criar o ambiente adequado para o ensinar” (professora 3, 2023). Ensinar que “quando uma criança ri de um tema que

aprende, de um sistema de poder, da ignorância de quem se acha melhor, de quem discrimina e hierarquiza é porque ela encontrou, compreendeu e ultrapassou esses poderes!” (professora 1, 2023). Ter como meta “ensinar o cultivo da alegria porque sabe que ela facilita o aprender” e aumenta a potência dos envolvidos no processo (professora 2, 2023). Ensinar com o riso. Ver e sentir a alegria de quem aprende! Eis aqui algumas considerações sobre o lugar que o riso e a alegria ocupam nos movimentos de alteridade praticados pelas professoras pesquisadas.

O riso para as professoras é uma prática para relacionar, abrir os corpos, olhar de outras maneiras, desconstruir os poderes instituídos ou desmontar as relações de poder. O riso é usado para acionar a alegria que pode levar ao aprender. Como diz uma professora: “[Um(a) aluno(a)] quando afetado com alegria, mostra um brilho no olhar e uma postura ereta; há uma prontidão, uma vontade de falar, uma relação de afeto começa a ser tecida entre meu corpo de professora e o corpo da estudante. Isso me mostra que estou no caminho certo” (professora 2, 2023). Interessante esse critério da professora para conduzir ou reconduzir o seu trabalho. Afinal, de fato, a alegria é um afeto que possibilita a passagem para uma perfeição maior (Spinoza, 2007). Afinal, quando encontramos algo ou alguém que aumenta a nossa potência de agir, fortalecendo nosso *conatus* – isto é, o nosso esforço humano em nos perseverar na existência –, somos afetados pela alegria. A tristeza, ao contrário, é a passagem para uma perfeição menor, que se dá quando nos relacionamos com algo ou alguém que diminui a nossa potência de agir, debilitando o nosso esforço em nos perseverar na existência (Spinoza, 2007).

As professoras sabem da importância de transformar a tristeza em alegria para aumentar a força de existência de cada estudante, porque o “apetite do corpo” e o “desejo da alma” são fundamentais para aprender e para viver. Por isso, uma professora em seus movimentos de alteridade está atenta aos sentidos da variação da potência de agir de cada um: o aumento da potência de um aluno ou aluna (alegria) é bom e precisa ser reforçado multiplicado; e a diminuição da potência de um aluno ou aluna (tristeza) é ruim e precisa ser transformado. Por isso, em seus movimentos de alteridade algumas professoras preveem a ampliação e a “mudança da oferta de materiais” e de encontros a cada nova aula; a cada vez que percebe que o riso não está contagiando. Em seus

movimentos de alteridade, professoras consideram importante a variedade de materiais e de conteúdos das conversas, de textos disponibilizados, de conexões, de encontros (com corpos e ideias). A professora que a pratica sabe que os encontros com corpos e ideias não são igualmente bons e ruins para todos. Daí precisa da atenção ao que convém às diferentes naturezas dos diferentes estudantes e dela própria.

Em seus movimentos de alteridade, professoras percebem que aprender algo novo, e encontrar algo ou alguém (um corpo ou uma ideia) que alegra são processos singulares. Por isso consideram importante *ficar à espreita* (Deleuze, 2001) do riso de cada um para com ele acionar outros procedimentos, tais como: diversificar alguns materiais, reforçar outros, encontrar a diferença de cada um, olhar de outros modos; praticar o pensamento ao ar livre.

O riso, em cada um e em todos, é um sinal para reforçar a matéria dos bons encontros, buscando descobrir algo inesperado; buscando efetivar a capacidade ou potencialidade de cada um e de todos. Ele está inclusive nos planos de uma professora participante da pesquisa que diz: “Coloco o riso como meta a ser seguida vigorosamente como coloco a álgebra e a competência linguística em meus planejamentos pedagógicos. Treino o riso com as crianças como treino tabuada e com isso vejo a diferença que leva ao aprender; vejo as crianças se desenvolvendo em **todas** as áreas do conhecimento” (*professora 1, 2023*).

Movimentos de alteridade praticados por professoras possibilitam conectar currículo com a diferença. Isso implica não apenas colher as diferenças constituídas no território curricular, sejam elas individuais ou coletivas, mas também produzir novas diferenciações, fazendo de nós grandes experimentadoras e afirmadoras de modos de existência singulares. Conectar a diferença com currículo é operar para a elaboração de uma ética da singularidade com experimentação que nos serve tanto para criar interrogações e problemas – e, assim questionar O Currículo – como para acolher, recolher, arriscar, relacionar e ensinar apostando na força do encontro, do riso e da alegria. Afinal, o riso é a estratégia que abre o corpo para o outro, para o novo, para o aprender. A alegria, por sua vez, é a maior meta dos movimentos de alteridade de uma professora que trabalha com a diferença. Afinal, a alegria é capaz de nos devolver a

capacidade de agência sobre nossas próprias vidas; é capaz, por fim, de possibilitar um currículo da diferença.

Um currículo que faz a diferença

Os movimentos de alteridade praticados e relatados pelas professoras propiciam um currículo que “se movimenta geograficamente por espaços ainda não habitados, para experimentar, educar, viver, sonhar, criar eticamente, politicamente, esteticamente comprometido com a diferença” (Paraíso, 2023, p. 123). Isso porque esses movimentos de alteridade liberam a própria diferença, aprisionada e juntada em generalidades e padronizações, para que ela possa fazer seus jogos em um currículo. O currículo sobre o qual aqui estamos falando é o *currículo-menor*, esse que é “feito no cotidiano das escolas em processos externos ao Estado” (Paraíso, 2023, p. 14). O currículo-menor não é selecionado por quem representa os poderes instituídos. Ele é feito por professoras com seus(suas) alunos(as) a partir de encontros que podem mobilizar a diferença na relação pedagógica. O currículo-menor feito com a diferença tem a alteridade em sua matéria, prioriza a multiplicidade, cria conexões com elementos do novo e faz alianças que alimentam o aprender.

Operar com esse currículo é entender que a singularidade já carrega em si multiplicidades que não podem ser apagadas, porque são constituídas pelas diferentes experiências que marcam cada individualidade. Como diz uma professora: “cada criança traz distintas experiências que lhes marca. Cada uma traz marcas que podem ou não ser articuladas com as marcas de outras crianças. Aquilo que ensino tem que conversar com essas marcas, essas experiências; do contrário fica um ensino oco” (professora 4, 2023). É por isso que é possível dizer que, em um *currículo que faz diferença*, as multiplicidades de cada singularidade são importantes matérias para possibilitar agenciamentos que levam ao aprender.

Como diz uma professora participante da pesquisa, um currículo que faz a diferença “nunca é uma reconhecimento” (professora 1, 2023). Isso porque não se trata de um currículo que opera para admitir o reconhecimento de algo como verdadeiro ou o reconhecimento de um direito e muito menos de faltas. Não se trata de reconhecimento

nem de verificação de nada. Afinal, é importante lembrar que a principal tarefa da reconhecimento é justamente fazer tudo e todos trabalharem sob a perspectiva de um algo comum que é dado a reconhecer (Deleuze, 2017). Em vez de *reconhecer* as culturas ou o conhecimento legítimo de um currículo, um currículo da diferença *estranha* o verdadeiro, os reconhecimentos, as normas, as tentativas de apagar as diferenças. É por isso que essa mesma professora diz que, para um currículo que se recria na diferença, “você não precisa [...] de materiais caros”, mas necessita estar “atenta para ver o encontro de algo que você oferece, e toca uma criança, com a diferença de cada uma” (*professora 1*, 2023). Nesse currículo da diferença, portanto, o procedimento é ofertar “o máximo de textos possível, na esperança que algum dos signos disparados toque o coração de uma estudante” (Paraíso, 2023, p. 128).

Um currículo que faz a diferença opera por desejo e não por metas a serem atingidas. Seu desejo é encontrar maneiras de exercício do pensamento; encontrar na própria relação educativa a força necessária para conversar estabelecendo conexões com o mundo. Por isso seu empenho em buscar possibilidades de novas formas de expressão do pensar, já que “expressar é envolver e explicar” (Deleuze, 2017). Esses dois aspectos da expressão são de grande importância para um currículo se recriar na diferença porque envolver é implicar: implicar com o outro, com o mundo, a vida, com a relação. Explicar, por sua vez, é desenvolver junto, acompanhando a feitura das dobras que cada singularidade faz sobre si (Deleuze, 2017).

Uma professora fala dessa implicação, desse comprometimento com o outro, que é tão importante para um currículo que faz a diferença, quando diz: “Amo os seres mais ínfimos que preenchem os espaços mais impensados da escola... Amo mesmo! Me envolvo, me implico e me comprometo com cada um. Olho pra baixo o tempo todo e vislumbro as alturas quase sempre. Isso me eleva e, ao mesmo tempo, me leva a experimentar o chão” (*professora 1*, 2023). A professora diz dos efeitos no seu próprio corpo de um currículo que acolhe a diferença praticando o envolvimento, a implicação e o comprometimento, quando ainda relata: “Mesmo adulta, tenho os joelhos escalavrados e volta e meia uma perna engessada, por conta desse tipo de visão. Isso quando não estou experimentando um olhar periférico, que está sempre à espreita dos signos da natureza, da arte e do saber-fazer com o corpo. Assim acolho a diferença” (*professora 1*, 2023). Um

currículo que faz a diferença, portanto, *explica* muito sobre muitas coisas do mundo, mas sempre de modo *implicado*, porque isso é um modo de disparar o signo do amor em um currículo, de acolher, de produzir encontros, de ensinar com paixão e de buscar acionar o desejo de aprender.

Para fazer essa *explicação implicada*, para essa busca por signos que tocam e transformam, os materiais de um currículo que faz a diferença são os mais variados possíveis e os mais simples e/ou belos também: “Eu espalho livros divertidos e em diversos formatos, ofereço folhas, flores, texturas, coisas bonitas, estranhas e divertidas, e vejo o que os corpos das crianças são capazes” (*professora 1*, 2023). Isso porque esse currículo vê a sala de aula como um território que pode ser divertido, belo, atrativo. Afinal, esse currículo, além de suas dimensões políticas e éticas, tem sua dimensão estética, para atrair, conectar, inspirar e, então, conquistar um encontro com a diferença de cada um. Um currículo que faz a diferença estabelece mudanças, transições e desvios de rotas na existência daqueles(as) que o vivenciam. E é nesse processo que um currículo se faz positivo, interessante e afirmativo, vibrando por ver a diferença instaurando novos ângulos e perspectivas no real para, então, poder fazer seus jogos. Afinal, em um currículo que faz a diferença há uma grande aposta: nada é interessante se não é afirmativo!

Referências

AYERS, William; ALEXANDER-TANNER, Ryan. Mirar al estudiante. In: AYERS, William. y ALEXANDER-TANNER, Ryan. *Enseñar, un viaje en cómic*. Madrid. Morata, 2013. p. 13-32.

CARNEIRO, Gláucia; PARAÍSO, Marluce. Cartografia para pesquisar currículos: um exercício ativo e experimental sobre um território em constante transformação. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 13, n. 3, p. 1003-1024, set./dez. 2018.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O que é Filosofia?*. São Paulo, Ed. 34. 1992.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Rio de Janeiro: Ed 34, 1995. v. 1.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. São Paulo, Ed. 34. 1997. v. 5.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. *Diálogos*. São Paulo, Ed. Escuta, 1998.

DELEUZE, Gilles. *Espinosa: filosofia prática*. São Paulo: Escuta, 2002.

DELEUZE, Gilles. *O abecedário de Gilles Deleuze*. Entrevista concedida em vídeo a Claire Parnet. [Brasília, DF]: Ministério da Educação, TV Escola, série Ensino Fundamental, 2001.

DELEUZE, Gilles. *Conversações*. São Paulo: Editora 34, 1992.

DELEUZE, Gilles. *Diferença e repetição*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

DELEUZE, Gilles. *Espinoza e o problema da expressão*. São Paulo: Ed. 34, 2017.

GARCÉS, Marina. *Escuela de aprendices*. Barcelona: Galaxia Gutenberg, 2020.

GUTIERREZ, Marta; PEDREÑO, Marina. La responsabilidad en Levinas en clave pedagógica: hacia la construcción de un mundo más humano. In: MÍNGUEZ, Ramón; LINARES, Luiz. (coords.). *La pedagogía de la alteridad: un compromiso ético con un modo de educar*. Barcelona: Octaedro, 2023. p. 61-83.

MECENERO, Cristina. Cerca del comienzo. *DUODA Revista d'estudis feministes*, Barcelona, n. 25, p. 103-109, 2003.

MOLINA, Maria Dolores. Enseñar y aprender, la poética de la presencia en un aula de primaria: un estudio narrativo. *Revista Educação (UFES)*, Santa Maria, v. 43, n. 2, p. 11-25, 2018.

PARAÍSO, Marlucy. *Currículos: teorias e políticas*. São Paulo: Contexto, 2023.

PARAÍSO, Marlucy. *Uma vida de professora que forma professoras e trabalha para o alargamento do possível no currículo*. Curitiba: Brasil Publishing, 2019.

PÉREZ DE LARA, Núria. Escuchar al otro dentro de sí. In: SKLIAR, Carlos.; LARROSA, Jorge. (comp). *Experiencia y alteridad en educación*. Buenos Aires. Homo Sapiens, 2009. p. 45-77.
PUNTA, Teresa. *Señales de vida: bitácora de una escuela*. Buenos Aires: Lugar editorial, 2013.

RANCIÈRE, Jaques. *A partilha do sensível*. São Paulo: Ed. 34, 2005.

SIMONS, Maarten; MASSCHELEIN, Jan. *Defensa de la escuela: una cuestión pública*. Madrid: Miño y Dávila, 2014.

SKLIAR, Carlos. *Pedagogías de las diferencias*. Buenos Aires: noveduc, 2017.

SPINOZA, Benedictus. *Ética*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

TRINDADE, Rafael. Deleuze: a ética dos devires. *Razão Inadequada*, [S. l.], c2024.

Disponível em: <https://razaoinadequada.com/filosofos/deleuze/etica-dos-devires/>. Acesso em: 2 ago. 2024.

Recebido em: 11/03/2026

Aprovado em: 28/05/2026

Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE

Revista Linhas

Volume 27 - Número 64 - Ano 2026

revistalinhas.faed@udesc.br