

## PENSAR A DIFERENÇA NO CURRÍCULO: EXERCÍCIOS DE ESCRILEITURA NA DOCÊNCIA

Helena Venites Sardagna<sup>1</sup>

sardagn@terra.com.br

Sandra Mara Corazza<sup>2</sup>

sandracorazza@terra.com.br

**Resumo:** Este estudo apresenta uma experimentação em leitura e escrita com 22 professores da Educação Básica em uma Oficina de Escrita, envolvendo música e dança. Partiu de questão sobre as circunstâncias e os modos de agir ou pensar como um docente da diferença. Esta é pensada como um processo de criação, a partir do pensamento deleuziano; problematiza novas subjetividades, modos de pensar e de se situar na contemporaneidade. Sob as lentes do pensamento da diferença, o estudo buscou ver produções que emergem na história como se fosse o lugar da verdade. A experimentação põe foco em três eixos analíticos, quais sejam: quando e como agimos como docente da diferença; por que não agimos como docente da diferença; o que é ser docente da diferença.

**Palavras-chave:** Oficinas. Escrita. Currículo. Docência. Diferença.

**Abstract:** The study presents an experimentation in reading and writing among twenty-two (22) teachers of basic education who took part in a “Escrita” workshop, involving music and dance. The exercise stemmed after a problematization. Concerning the practices, the ways of acting or thinking as a teacher within the difference. Difference is taken as a creation process, after deleuzian thought; discusses new ways of thinking and positioning in contemporaneity. Through the lenses of the difference approach, the study sought to see productions that emerge from history as if it were the place of truth. The experiment focused on three analytical axes: when and how we act as teacher of the difference; Why don't we act as teachers of the difference; What it is to be teacher of the difference.

**Keywords:** Workshop. Escrita. Curriculum. Teaching. Difference.

### A ESCRILEITURA PARA PENSAR O CURRÍCULO

Problematizar conceitos e experienciar leitura e a escrita, junto a professores de escolas públicas, para pensar o currículo, é também exercitar uma análise de como estes sujeitos professores vêm se constituindo como seres políticos, ensinantes e aprendentes. Tal movimento pode ser potencializado em oficinas de problematizações de conceitos e de exercícios de possíveis vivências, escritas e leituras do currículo escolar. Nesse movimento, é fundamental o conceito de Escrita, inserido “na dimensão imaginativa de toda a escritura ou texto de fruição. Ou seja, lidar com os modos de produção e de inserção de sentidos, de histórias, de vidas, de coisas no mundo, etc.” (CORAZZA, 2012, p. 2).

A discussão aqui proposta relata e avalia, a partir do pensamento de Gilles Deleuze, a experiência de um grupo de (22) professores<sup>3</sup> de uma escola pública de Educação Básica, em um município da região do Vale do Rio dos Sinos, próximo a Porto Alegre, Rio Grande do Sul. A experiência foi desencadeada por uma oficina intitulada “Pedagogia do Silêncio: Música e Dança na Escola”<sup>4</sup>, que possibilitou ao grupo de professoras diferentes maneiras de experimentar a docência, por meio da música e da dança, na perspectiva da diferença. A escrita do grupo, nesta Oficina, potencializou o exercício analítico do qual deriva este artigo. A partir de Oficinas de Escrita, buscou-se experimentar a leitura e a escrita, livres dos formatos previamente estabelecidos pelos tempos-espacos escolares; mostrando que o seu desdobramento supõe constituir lugares de enunciação dos diferentes modos de exercício do pensamento, como processos de criação; o que problematiza novas subjetividades, novos modos de pensar e de se situar na contemporaneidade.

## 1 ESCREVER-E-LER COMO POTÊNCIA DA CRIAÇÃO

Construir espaços de pensar é experimentar um estilo de pensar e de fazer currículo, entrelaçando interfaces possíveis com o campo do pensamento educacional; é considerar as condições históricas e políticas de invenção das práticas educacionais, exercitando um pensamento da imanência e não da transcendência; é compreender a realidade como múltipla, como um lugar em que a diferença se faz uma categoria básica (GALLO, 2012).

A Oficina de Escrita, aqui descrita, permeada pelas experiências das professoras que participaram do exercício, realiza um convite à escrita e à leitura, no entrecruzamento de saberes históricos, acontecimentos vividos, pensamentos inusitados, expressões e subjetivações. A experiência pode ser aproximada à noção de experimentação como “algo que possa forçar o pensamento, com a potência do esfacelamento necessário daquilo que impede o estabelecimento de outros modos de relações, de outras aprendizagens” (CORAZZA, 2012, p. 2). São aprendizagens de experiências vividas no próprio espaço de formação, “um campo de experiência tomado como mundo real, não mais com relação a um eu, mas com relação a um simples ‘há’...” (DELEUZE; GUATTARI, 1991, p. 28).

Os espaços de formação de professores (formação inicial e continuada), historicamente, têm proposto exercícios de pensamento que cerceiam a criação, a invenção, preocupando-se em anunciar o futuro e insistindo na transformação dos outros, segundo referenciais pautados em verdades

preestabelecidas. As experimentações discutidas, na Oficina de Escrita em questão, fazem emergir a fecundidade do pensamento para pensar o novo, instaurar o impensado, o impensável em educação. É uma experimentação que possibilita destituir-se das ferramentas tradicionais de análise da educação, as quais trazem, em seu funcionamento, a vontade da verdade que impossibilita pensar, efetivamente, currículo, escola, políticas, interdisciplinaridade, diferença, subjetivação, formação de professores no dever, no plano da imanência e no conjunto complexo dos acontecimentos.

Pensar o currículo, em sua dimensão criadora, é examinar de que forma a docência pode constituir-se não como mensageira de uma visão racional, que consiste em imaginar o mundo completo, mas como uma maneira de ampliar os modos de imaginar o mundo pela leitura e pela escrita na contingência. É analisar quais são as condições que permitem as experiências de ser e de se forjar professor, de forma inventiva, como uma nova produção no mundo.

## **2 CRUZAMENTOS (IM)POSSÍVEIS DE CURRÍCULO**

As Oficinas de Escrituras entrelaçam tempos, espaços, enunciações, deslocamentos, polissemias, diferenças, ambigüidades, fragmentos, contingências. Supõem problematizar metanarrativas, que implicam questões relacionadas ao currículo escolar, aos processos de subjetivação, aos princípios e diretrizes de formação de professores, os quais reverberam nos espaços do cotidiano escolar, nas discussões nas formações continuadas, ofertadas pelas instituições mantenedoras e nos espaços de formação de professores, de maneira geral.

Grandes eixos, que operam como metanarrativas, são propostos como diretrizes estaduais e nacionais para orientar os sistemas de ensino, organizar a formação docente, promover reestruturação curricular ou implantar determinados programas; eles costumam ser distribuídos e divulgados por meio de ciclos de estudo, com vistas a melhorar resultados e índices, nas avaliações locais, regionais, nacionais ou internacionais. Implícita a essas políticas e práticas, encontra-se a lógica de que a melhoria da formação de professores, sob a égide desses grandes eixos, supostamente irá melhorar a formação dos alunos e os índices do IDEB<sup>5</sup> das escolas; o que supõe, em decorrência, melhorar a qualidade geral da educação.

Neste cenário, constituidor também de identidades docentes, importa pensar outras formas de se constituir professor mais distante da matriz do pensamento moderno; ou seja, pensar em

acontecimentos inusitados, que agreguem produção, invenção, criação, sentimentos e vivências em devir. Importa realizar exercícios de desapego a modelos cristalizados e legitimados, que codificam e classificam os modos de ser professor e um profissional da educação, propondo movimentos contínuos de um vir a ser docente. Exercícios de escrita, leitura e pensamento que se transformem em luta contra a “vida de professora-ressentida”, contra uma cultura docente “sobre a qual vimos calando, sem coragem de falar... Uma cultura decadente, que engendra uma escola também reativa e ressentida, uma comunidade parasita, alunos domesticados, vontades docilizadas, uma tristeza imensa” (CORAZZA, 2008, p. 8).

Historicamente, o professor foi colocado fora do processo de construção da aprendizagem, reproduzindo verdades expressas no programa curricular (Ó, 2007). Aprendeu a ser um vigilante da escrita, enfatizando a correção do erro; aprendeu a ler de forma hegemônica as verdades dos livros, forjando repetições idênticas. São práticas que impedem o processo criador da leitura e da escrita, que busca promover o apagamento das ambivalências, com fronteiras bem definidas entre o que é certo e o que é errado, uma perspectiva que se opõe à diferença. Na perspectiva da Filosofia da Diferença, trata-se de pensar a docência, atravessando os limiares do sujeito, ou seja: um docente que não se identifica, não imita, não estabelece relações formais e molares com algo ou alguém, mas estuda, aprende, ensina, compõe, canta, lê, apenas com o objetivo de desencadear devires (CORAZZA, 2008a, p.91).

Nos procedimentos desenvolvidos durante as Oficinas de Escrita, o texto é “aberto às interferências do leitor, portanto sempre escrevível de diferentes maneiras [...] que ganha existência na medida em que o seu leitor é um produtor de significações” (CORAZZA, 2012, p. 1). A diferença encontra-se em cada inserção, em cada repetição, em cada experimento que não pode ser generalizado, que prescinde de critérios preestabelecidos e de dispositivos elucidativos.

Problematizar o acontecimento, por meio da diferença, é problematizar discursividades que convergem para reduções identitárias e binárias do tipo “isto é o certo”, “aquilo não o é”. A diferença propõe ir além do que os dois pólos permitem, abrindo para três, quatro, ou quantas mais possibilidades couberem no acontecimento. Trata-se de um tipo de exercício, que se opõe à pergunta kantiana “quem somos nós”, para propor perguntas nietzschianas como “o que estamos fazendo de nós mesmos”? Desta forma poder-se-ia acrescentar outra pergunta sobre as condições que temos para

fazer diferentemente, sem referência a um *ethos*, mas abrir-se ao novo, ao inusitado, ao não-pensado; ou ainda, ao ato de pensar para o acontecimento, para o devir.

Experimentar o acontecimento e o devir, nos espaços-tempos do currículo, tem uma proximidade com o que Gallo (2008) conceitua de educação menor, a partir do conceito de literatura menor, criado por Deleuze e Guattari (2003). É a educação que não é produzida na macropolítica, nas diretrizes que se quer instituir; mas uma educação que se expressa nas ações singulares e cotidianas de cada um, como “[...] uma aposta nas multiplicidades, que rizomaticamente se conectam e interconectam, gerando novas multiplicidades” (GALLO, 2008, p. 69).

A educação, como acontecimento, implica no exercício de investigar o seguinte: como os professores vão se constituindo como seres políticos, ensinantes, aprendentes, nas experimentações vividas nos espaços-tempos de currículo? De que forma a docência pode constituir-se não como mensageira de uma visão racional, mas como forma de ampliar o modo de imaginar o mundo pela leitura e pela escrita na contingência? Quais condições permitem a experimentação docente na perspectiva da leitura e da escrita, como um lugar em que a diferença simplesmente é?

### 3 EXPERIMENTAÇÕES DE ESCRILEITURA DO CURRÍCULO

O exercício de pensar o currículo com professores da Educação Básica supõe considerar não o que é o currículo e a docência, mas como esses objetos se constituem como tais e que condições possibilitaram essa constituição. A analítica supõe construir o próprio caminho, utilizar percursos desconhecidos, traçar desvios, operar rupturas e visualizar os enunciados, em sua dispersão e heterogeneidade, distanciando-se de uma possível totalidade (DALAROSA, 2011). A Oficina “Pedagogia do Silêncio: Música e Dança na Escola”, que funcionou como potencializadora para o exercício analítico, como uma série de experimentações vividas pelas professoras de Educação Básica, inscreve-se na noção de *Oficina de Transcrição*, que constitui “um campo artistor de variações múltiplas, que produz ondas e espirais; compõe linhas de vida e devires reais; promove fugas ativas e desterritorializações afirmativas” (CORAZZA, 2011, p. 53). Consistiu em um exercício de valorização da multiplicidade, sem o intuito de interpretar os escritos, no sentido de invocar uma transcendência, mas de experimentar a escrita, a leitura e o pensamento no campo de imanência; visto que o abstrato não explica nada, “devendo ele próprio ser explicado” (DELEUZE, 1992, p. 186).

As Oficinas de Escrita são acontecimentos que se encontram no plano de imanência; o que nos remete, não a experiências possíveis, mas à experimentação do real nos processos que “operam em ‘multiplicidades’ concretas” (DELEUZE, 1992, p. 186). Plano de imanência, no sentido Deleuziano, envolve movimentos infinitos percorridos no plano, diferentemente da noção de conceito que implica velocidades infinitas de movimentos finitos, que percorrem seus próprios componentes (DELEUZE; GUATTARI, 1991).

O conceito filosófico “não se refere ao vivido, por compensação, mas consiste, por sua própria criação, em erigir um acontecimento que sobrevoe todo o vivido, bem como qualquer estado de coisas. Cada conceito corta o acontecimento, o recorta a sua maneira” (DELEUZE; GUATTARI, 1991, p. 46). Os acontecimentos convocam a experimentação dos conceitos no exercício da criação. Ao criar conceitos, a Filosofia está destacando um acontecimento das coisas ou dos seres, erigindo um novo evento.

O eixo de problematização da Oficina, objeto deste artigo, ao desafiar a pensar as circunstâncias e os modos de agir, como um docente da diferença, desencadeia, por parte das professoras participantes, escritas, leituras e pensamentos de uma espécie docente, que não se compara a algum parâmetro ou modelo ideal, mas busca potências de um professor que rompe fronteiras, cria, inventa o inusitado, provoca devires.

A experimentação, aqui relatada, compõe a organização dos fragmentos em três eixos, gerados a partir do pensamento das 22 professoras de Educação Básica, que participaram da “Oficina de Escrita”, com foco no docente da diferença. Os eixos são: quando e como agimos como docente da diferença; por que não agimos como docente da diferença; o que é ser docente da diferença.

Estes eixos emergiram da analítica do exercício de escrita das professoras participantes da oficina, realizada em momento destinado para formação docente, na escola de educação básica, onde ocorreu a atividade. As professoras foram convidadas a escrever, provocadas por uma questão: quando, em quais circunstâncias, de que modo você age ou pensa como um docente da diferença? Por ser uma Oficina de Escrita, a provocação foi deixar emergir a imaginação permeada pela inserção de sentidos, pelos atravessamentos da vida.

O próprio exercício analítico também só foi possível imerso de sentidos, portanto, não se trata de uma organização totalizante, pura, muito menos de uma interpretação, mas do engendramento possível do processo de escrever e ler, permeado por esses atravessamentos. Das leituras e releituras dos escritos das professoras, foram se desenhando as três ênfases. Evidenciaram-se primeiramente escritos de ações praticadas no cotidiano da escola, exemplificando a docência da diferença, mas também, como segunda ênfase, escritos que justificam o fato de não agir como docente da diferença. A terceira ênfase foi se desenhando no exercício analítico, com dizeres das professoras que indicam o que é ser um docente da diferença.

### 3.1 QUANDO E COMO AGIMOS OU PENSAMOS COMO DOCENTE DA DIFERENÇA

Este primeiro eixo emergiu do questionamento acerca de quando e de que modo o professor age ou pensa como um docente da diferença. Os fragmentos vão indicando diversos destaques das professoras que acentuam em suas práticas, tais como: a valorização dos diferentes saberes; o espaço necessário para a criação do aluno; a sua autoria; a não imposição de conceitos como verdadeiros; a acolhida e a valorização ao que o aluno produz; a negação a receitas e modelos prontos; a prontidão para aprender; a importância de atentar para as individualidades; entre outros aspectos. São trazidos exemplos de ações realizadas pelas professoras, como exercício da docência da diferença, como a literatura, a música, as artes, os prazeres, as descobertas, a imaginação. Há um pensamento aliado ao desejo de transformar, quando uma professora acentua: “busco ideias que possam ajudar a me ‘transformar’” (Professora 8); ou quando uma outra professora afirma o propósito de “desacomodar-me e desacomodar o aluno para que ele mesmo, a partir do que interagimos, possa ‘fazer’, ao seu modo e diferente de mim, porque se ele apenas reproduzir minhas ideias não haverá transformação” (Professora 16). Um sentido recorrente nas metanarrativas educacionais, sobretudo naquelas baseadas no intuito de educar para transformar os sujeitos, que por sua vez irão transformar suas realidades. Essa transformação se dá pela via da educação pela formação de “um agente político, capaz de compreender a realidade [...] de pensar e agir em prol das transformações políticas, econômicas, culturais e sociais imprescindíveis para a construção de um país menos desigual e mais justo” (BRASIL, 2013a, p. 70-71).

Ao mesmo tempo, evidenciam-se princípios pautados numa herança dos filósofos iluministas que há muito constituem o pensamento educacional, como sendo um ideal a ser considerado na docência, pela necessidade de valorização “do encontro com o aluno no sentido humanístico. E o encontro de saberes, de dúvidas de descobertas” (Professora 10). Expressam a necessidade de buscar “maneiras para aprimorar nossos alunos”, ou “a importância de mediar as aprendizagens” (Professora 7); ou, ainda, de “envolver os alunos de maneira que sintam-se motivados a entender e compreender os conteúdos trabalhados em sala de aula” (Professora 8). Embora sejam visíveis os movimentos que marcam a multiplicidade no campo educacional, sobretudo nas últimas décadas, ainda encontra-se presente o pensamento que foi constituindo o professor como o mensageiro da visão racional. Um pensamento que, historicamente, impregnou o currículo escolar com a ideia de que há uma realidade a ser desvelada; de que os conhecimentos vão sendo adquiridos por graus de complexidade; e que constituem parte de uma totalidade do mundo.

### **3.2 POR QUE NÃO AGIMOS OU PENSAMOS COMO DOCENTE DA DIFERENÇA**

Apesar de o questionamento direcionar para que as professoras expressassem quando, em quais circunstâncias e de que modo agem, ou pensam como docentes da diferença, uma grande parcela delas preferiu justificar o motivo pelo qual não agem ou não pensam como tais. Dentre os aspectos destacados, neste segundo eixo “Por que não agimos ou pensamos como docente da diferença?”, a “cobrança” por seguir um padrão foi recorrente nos escritos das professoras. Justificam esse padrão pela formação que receberam, a qual torna difícil a abertura para uma docência da diferença: “quando nos tornamos adultos, já construímos nossos desejos, pensamentos, preconceitos, e é como se esperássemos sempre a autorização ou a ordem de alguém, ou de um grupo para fazer aquilo que desejamos, e se não pensarmos sobre isso, às vezes, poderemos permanecer nessa inércia e sermos privados, por nós mesmos, da nossa potência criativa” (Professora 12). Nesta direção, outra professora assinala: “minha formação pedagógica, em sua maioria, foi informativa, pouco possibilitou enxergar possibilidades criadoras e isso deve ser repensado nos cursos de formação de professores” (Professora 21). Os excertos mostram o entendimento da formação, como cerceadora da possibilidade de criar, sugerindo que os cursos de formação de professores atentem para isto. Uma professora



expressa uma prática que perpetua a cópia: “muitas vezes achamos que estudamos, aprendemos, ensinamos... Mas muitas vezes estamos apenas ‘copiando’” (Professora 1).

Outra professora justifica a dificuldade de uma docência da diferença pelo sistema geral que é reprodutivista, alegando que “é difícil ser um docente da diferença, pois, desde a nossa formação como individual, inserimo-nos num sistema que reproduz modos de ser. Mesmo que desejemos ser um ‘professor da diferença’, nem sempre conseguimos no sentido amplo, mas em pequenas ações” (Professora 18).

Há um sentimento imobilizador em frente das possibilidades de exercer a docência na perspectiva da diferença, na seguinte manifestação: “acho difícil que nos tornemos um docente da diferença porque ensinamos conforme aprendemos; muitas vezes, quando nos deparamos com a vontade de fazer diferente, não temos apoio das políticas públicas, o que torna esta tarefa difícil”. A justificativa evidencia a falta de apoio político ou pedagógico, que cerceia a “vontade de fazer diferente” (Professora 5). É o pensamento que tende a se conectar a uma macropolítica, minimizando a potência de pensar e agir na diferença, por meio da ação singular de cada um, sem critérios preestabelecidos.

### 3.3 O QUE É SER UM DOCENTE DA DIFERENÇA

Este terceiro eixo compõe enunciados que emergiram do pensamento das professoras que participaram da Oficina em questão e foram organizados em destaque por não estarem relacionados diretamente à questão inicial. Mesmo assim, muitas professoras que participaram preferiram expressar um ideal de docente da diferença.

Parece haver uma necessidade de definir o que caracteriza um docente da diferença, um desejo de capturar o sentido, o qual, mesmo com a negação de verdades únicas, passa a ter peso de verdade, sentido a partir do qual a diferença é entendida como sinônimo de mudança, necessidade de agir sem considerar padrões, de estar sempre buscando o novo, a estimular as habilidades individuais, repensar o currículo para a criação, negar os modelos, distanciar-se da lógica da informação em lugar da reinvenção, entre outros. Expressa o foco nas necessidades dos indivíduos. “É preciso estar sempre atenta, questionar o aluno, dialogar, desafiar, observar, para assim conseguir realizar um bom trabalho e atingir o aluno em seu todo. As aulas devem ser planejadas a partir das observações e das necessidades que os alunos apresentam” (Professora 9). Está presente o sentido do professor como

condutor do outro, no momento em que uma professora define que ser um docente da diferença está também “na forma de eu conhecer o outro, tentar fazê-lo entender” (Professora 2). Nesta mesma direção, outra professora expressa: “quando consegue-se envolver a criança, despertando nela o interesse nesta nova busca, sem padrões pré-determinados mas com o objetivo de ampliar seus conhecimentos” (Professora 13).

Mas está presente também o incentivo para pensar o que estamos fazendo de nós mesmos, como docentes, quando a professora 3 problematiza que “ser diferente dói. Não é fácil não ficar (ser) cristalizado quando somos vistos diferentes, às vezes ficamos meio isolados; agir diferente exige reconstrução contínua para vir a ser”. Ou então surge a inclinação para o exercício da criação da invenção, na contramão da lógica da informação no entendimento de que ser um docente da diferença “é compreender que tudo pode apresentar sentidos diferentes, dependendo das experiências. [...] é possibilitar reinvenções aos alunos e repensar o currículo e a prática na sala de aula, como múltiplas possibilidades de aprendizagem. A escola deve ser pensada não somente na lógica da informação, mas também como lugar de possibilitar reinvenções”. São experimentações que permitem exercitar o dever, abrir-se para o pensamento da imanência, problematizar as condições que temos para ser e viver como um docente da diferença.

Há um pensamento que implica nas reduções identitárias e binárias, que dicotomizam o que é correto e o que não é aceitável para pensar a diferença, convergindo com a busca kantiana de quem somos nós. Entretanto, docente é um universal, uma unidade de tipo coletivo, que é divisível e que dá lugar a uma multiplicidade de instâncias, que recaem sob o mesmo conceito (CORAZZA, 2008a). Neste sentido, não há como determinar, de forma bilateral: de um lado os professores que pensam e agem como docentes da diferença, e, de outro, aqueles que não, porque pensar a partir da diferença implica em não estabelecer comparações. Presume divergir de qualquer noção que determine modelos de ser, ou definições de certos atributos que correspondam a formas ideais no exercício docente. Implica deixar emergir a docência no acontecimento.

#### **4 A DIFERENÇA NOS ESPAÇOS-TEMPOS DO CURRÍCULO**

O exercício de pensar, de expressar palavras, sentimentos e afecções, na tentativa de desencadear potências para a docência da diferença, possibilitou a emergência de dizeres que marcam binarismos, padrões, mas também tentativas para pensar para a criação, para o devir. A Oficina de Escrita “Pedagogia do Silêncio: Música e Dança na Escola”, exercitada com foco na música e na dança, potencializou para que enunciados fossem dando sentido às expressões das professoras participantes. As feitura musicais, as criações com diferentes objetos, as vivências corporais, os exercícios de escrita experimentados na oficina, possibilitaram pensar a diferença no currículo, com a intenção de deixar a diferença acontecer, de viver o momento, sem pretensões de aplicabilidade.

Os enunciados emergiram do pensamento sobre uma questão direcionada para que as professoras pudessem expressar modos e circunstâncias que as permitem agir e pensar como um docente da diferença. Os eixos enunciativos, organizados para este estudo, evidenciam que as professoras não restringem o pensamento e o exercício da escrita à questão inicial direcionada, mas ampliam os sentidos, numa tentativa de complementar a resposta, quando um grupo considerável de professoras participantes tende a escrever sobre o motivo pelo qual não se pode agir ou pensar como um docente da diferença, gerando o segundo eixo analítico. Evidencia-se também que a maioria das professoras participantes complementa a questão indicando como deve ser um docente da diferença, gerando o terceiro eixo analítico. É clara a tentativa das professoras em se desprender de modelos, mas ao mesmo tempo há uma dificuldade de distanciar-se de um dever-ser tão caro para o pensamento pedagógico que permeia os espaços curriculares desde os primórdios da modernidade.

Talvez com esses pequenos acontecimentos, desencadeados pelas Oficinas de Escrita, sem pretensões de generalizações, possamos contribuir para inventar condições para produzir novas sensibilidades, novas práticas políticas, constituirmo-nos em múltiplos espaços-temporais, criar desequilíbrios inéditos. Pensar a diferença no currículo pelos exercícios de Escrita na docência, a partir de uma oficina, foi o convite desse ensaio. A Oficina pretendeu ser um momento de circular valores e signos, de engendrar novos arranjos pedagógicos, de tencionar modos de vida, de criar condições de viver e de produzir a diferença.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. CNE/CEB. Resolução n. 7 de 14/12/2010. Brasília, 2010.

BRASIL. MEC. *Ideb*. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=336>. Acesso: jun/2013.

BRASIL. MEC. *PNE*. Disponível: [http://fne.mec.gov.br/images/pdf/notas\\_tecnicas\\_pne\\_2011\\_2020.pdf](http://fne.mec.gov.br/images/pdf/notas_tecnicas_pne_2011_2020.pdf). Acesso: jul/2013a.

CORAZZA, Sandra Mara. *Currículo na contemporaneidade*. **Conferência**. Formação Continuada: UNIFEBE (Brusque) e FURB (Blumenau) Brusque, Blumenau, SC, 21, 22 de julho de 2008. Disponível: [http://www.unifebe.edu.br/04\\_proeng/formacao\\_continuada/2008\\_2/material\\_palestras/curriculo\\_na\\_contemporaneidade.pdf](http://www.unifebe.edu.br/04_proeng/formacao_continuada/2008_2/material_palestras/curriculo_na_contemporaneidade.pdf). Acesso: jun/2013.

CORAZZA, Sandra Mara. O docente da diferença. Mesa Redonda: "Currículo, diferenças e identidades". In: **IV Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares e VIII Colóquio sobre Questões Curriculares**. Florianópolis/SC, UFSC, 02 setembro, 2008a.

CORAZZA, Sandra Mara. Notas para pensar as Oficinas de transcrição (OsT): uma teoria da criação. In: HEUSER, Ester M. D. (Org.). **Caderno de notas 1: projetos, notas & ressonâncias**. Cuiabá: EdUFMT, 2011.

CORAZZA, Sandra Mara. **Escrileituras**: um modo de ler-escrever em meio à vida. Programa Observatório da Educação, 2010. Disponível: <http://www.ufrgs.br/escrileituras/>. Acesso: setembro/2012.

DALAROSA, Patrícia Cardinale. "Escrileituras: um modo de ler-escrever em meio à vida" Observatório de Educação/CAPES/INEP. In: HEUSER, Ester M. D. (Org.). **Caderno de notas 1: projetos, notas & ressonâncias**. Cuiabá: EdUFMT, 2011.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Trad. Peter Pál Pelbart. Coleção Trans. São Paulo: Editora 34, 1992.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é Filosofia?** Trad. Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Munoz. Coleção Trans. São Paulo: Editora 34, 1991.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Kafka**: para uma Literatura Menor. Trad. Rafael Godinho. Coleção Testemunhos. Lisboa: Assírio & Alvim, 2003.

GALLO, Silvio. **Deleuze e a Educação**. 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GALLO, Silvio D. **A Filosofia de Deleuze**: Contribuições para pensar a educação. Disponível: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/minicursos/GT17-1699--Int.pdf>. Acesso: outubro/2012.

Ó, Jorge Ramos do. Desafios à Escola Contemporânea: um diálogo. In: **Revista Educação & Realidade**. v. 32(2): Jul/dez, Porto Alegre: UFRGS, 2007. pp. 109-116.

---

<sup>1</sup> Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS. Linha de Pesquisa: Filosofias da diferença e Educação. Doutora em Educação. Pesquisadora participante do Projeto *Escreituras: um modo de ler-escrever em meio à vida*, vinculado ao Programa Observatório da Educação, 2010. Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora Adjunta da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS).

<sup>2</sup> Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS. Linha de Pesquisa: Filosofias da diferença e Educação. Doutora em Educação. Professora Associada da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Coordenadora do Projeto *Escreituras: um modo de ler-escrever em meio à vida*, vinculado ao Programa Observatório da Educação, 2010. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

<sup>3</sup> A identificação das professoras segue a sequência numérica de 1 a 22.

<sup>4</sup> Sob a coordenação de Eduardo Guedes Pacheco, Samira Lessa Abdalah e Helena Venites Sardagna.

<sup>5</sup> Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, criado em 2007, “para medir a qualidade de cada escola e de cada rede de ensino. O indicador é calculado com base no desempenho do estudante em avaliações do INEP e em taxas de aprovação. Assim, para que o IDEB de uma escola ou rede cresça é preciso que o aluno aprenda, não repita o ano e frequente a sala de aula” (BRASIL/MEC, 2013).