

## O currículo como território de sensibilidades para a legitimidade existencial do outro

Deise Cristiane de Luca<sup>i</sup>

Dilva Bertoldi Benvenuti<sup>ii</sup>

Roque Strieder<sup>iii</sup>

### Resumo

Com o objetivo de dialogar e refletir sobre processos educativos que viabilizam o emergir de um embrião humanizador, este estudo é provocado pelo questionamento: Quais pressupostos podem contribuir para os currículos escolares, encontrando no pensar criativo e transgressor uma essência formativa, capaz de gestar o convívio humano? De cunho teórico e bibliográfico, apresenta como trajetória reflexiva discursos que se perpetuam desde a história moderna até a relevância de sua problematização e sensibilização para a desinstitucionalização de uma lógica relacional hierarquizada, sob o olhar de autores como Deleuze e Guattari (2011), Hermann (2014), Maturana e Varela (1997) e Paraíso (2009). Abrem-se, assim, possibilidades para o pensar rizomático, levando-se em consideração que o alargamento dos currículos escolares se alimenta de diferentes interlocuções sobre o que significa fazer-se ser vivo, fazer-se gente, fazer-se ser humano.

**Palavras-chave:** afeto; elementos do currículo; transdisciplinaridade; sensibilidade.

*The curriculum as a territory of sensibilities for the existential legitimacy of the other*

### Abstract

*Aiming to engage in dialogue and reflection on educational processes that enable the emergence of a humanizing embryo, this study is guided by the following question: What assumptions can contribute to school curricula by finding in creative and transgressive thinking a formative essence capable of fostering human coexistence? Theoretical and bibliographic in nature, the study presents as a reflective path the discourses that have persisted since modern history, emphasizing the importance of questioning and raising awareness toward the deinstitutionalization of a hierarchical relational logic, through the lens of authors such as Deleuze and Guattari (2011), Hermann (2014), Maturana and Varela (1997), and Paraíso (2009). Thus, possibilities open up for rhizomatic thinking, taking into consideration that the broadening of school curricula is nourished by different interlocutions on what it means to become a living being, to become a person, to become human being.*

**Keywords:** affection; curriculum elements; transdisciplinarity; sensibility.

---

<sup>i</sup> Doutora em Educação (Unoesc). Professora da Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc) São Miguel do Oeste - SC. E-mail: [deise.luca@unoesc.edu.br](mailto:deise.luca@unoesc.edu.br) - ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-5792-9767>.

<sup>ii</sup> Doutora em Educação (Unijui). Professora da Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc) São Miguel do Oeste e do Programa de Pós-graduação em Educação - Mestrado e Doutorado (PPGE – Unoesc Joaçaba). E-mail: [dilva.benevutti@unoesc.edu.br](mailto:dilva.benevutti@unoesc.edu.br) - ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-1252-0287>.

<sup>iii</sup> Doutor em Educação (Unimep). Professor em cursos de graduação e especialização. E-mail: [striederroque@gmail.com](mailto:striederroque@gmail.com) - ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-0007-7628>.

## *El currículo como territorio de sensibilidades para la legitimidad existencial del otro*

### **Resumen**

*Con el objetivo de dialogar y reflexionar sobre procesos educativos que posibiliten el surgimiento de un embrión humanizador, este estudio se ve impulsado por la siguiente pregunta: ¿Qué presupuestos pueden contribuir a los currículos escolares, encontrando en el pensamiento creativo y transgresor una esencia formativa capaz de gestar la convivencia humana? De carácter teórico y bibliográfico, presenta como trayectoria reflexiva los discursos que se han perpetuado desde la historia moderna, destacando la relevancia de su problematización y sensibilización hacia la desinstitucionalización de una lógica relacional jerarquizada, bajo la mirada de autores como Deleuze y Guattari (2011), Hermann (2014), Maturana y Varela (1997) y Paraíso (2009). Se abren así posibilidades para un pensamiento rizomático, teniendo en cuenta que la ampliación de los currículos escolares se alimenta de diferentes interlocuciones sobre lo que significa convertirse en un ser vivo, convertirse en una persona, para convertirse en un ser humano.*

**Palabras clave:** *afecto; elementos del currículo; transdisciplinariedad; sensibilidad.*

### **1 TRAMAS INICIAIS**

*Desaprender oito horas por dia ensina os princípios.  
Manoel de Barros*

É conveniente reconhecer que estruturas hierárquicas marcam presença em nosso dia a dia, preenchem e “organizam” nossa dinâmica vivencial muito além do que nos damos conta. Essas estruturas hierárquicas têm presença estabelecida, não somente de forma institucionalizada, mas permeiam basicamente todas as formas relacionais intersubjetivas nas mais diversas organizações humanas. Todas elas sintonizam com o exercício de poder que, entre outras características, enseja a dominação opressora, o menosprezo ao diferente e heterogêneo, a negação do/a outro/a, a implementação dos vários níveis de desigualdades, os crescentes índices de indiferença, entre outras tantas ações desumanizadoras. Ainda como decorrentes dessa lógica hierarquizada, criam-se imaginários para suprimir as singularidades, as diferenças e as diversidades, uma vez que se exige padronizações, monoculturas e alisamentos subjetivos, todos tendo como foco a vivência em forma de monoexperiências.

Esse contexto que modela e simplifica, nega a possibilidade de pensar e construir aquilo que difere, o que é dissidente, o que se entende como descontínuo e transgressor. Óbvio que a trama de viveres e conviveres cotidianos não se encaixam nessa trajetória padronizante e simplificadora. Os domínios existenciais que emergem no entorno de cada

ser humano, são complexos, múltiplos, interdependentes e porque não dizer complementares. É nesse invólucro de complexidades, recheado de certezas e incertezas, de ordem e desordem, de completude e incompletude que a existência humana acontece e se realiza. Nela, todo e qualquer sonho de perfeição, ou de determinações absolutas comparecem como equivocadas e insuficientes, ou seja, efetivamente inalcançáveis.

Igualmente é oportuno reconhecer que a estratégia formativa que envolve esse contexto padronizante se encontra refém e lhe exige conhecimentos de formação em estreita sintonia com o exercício da dominação, do poder, da cronometria, da soberania exploradora, da exaltação do individualismo, entre outras formas úteis e pragmáticas que emulam do capitalismo neoliberalizante. De certa forma, boa parte das instituições escolares acabam sucumbindo ao apelo capitalista e, consciente ou inconscientemente, aderem à passividade, reconhecendo-se sem opção, sem alternativa, portanto, incapazes de uma operacionalidade formativa com prioridade para a formação humana, que vá muito além da mercadológica e lucrativa. Assim, e diante desses impasses e desacertos formativos, questionamos: quais diferentes pressupostos, podem contribuir para reestabelecer e mesmo alargar os currículos escolares para que encontrem no pensar criativo e transgressor uma essência formativa, capaz de gestar o embrião do convívio humano?

De caráter teórico e bibliográfico, o estudo tem o objetivo de conhecer e compreender pressupostos curriculares que tragam em sua gênese a semente da reflexão como essência formativa com fazeres pedagógicos que façam emergir um embrião da sensibilidade humanizadora.

Neste sentido, torna-se desafiador pensar o currículo e a educação como possibilidades de resistência e resiliência frente a padronizações, que buscam como pulsão de vida, potencializar elementos capazes de se contraporem à lógica da homogeneização. Nossa reflexão investigativa envolve indagar em que medida, em nossa prática diária colocamos “em suspenso” certas verdades dadas como incontornáveis e demonstráveis, tidas como objetivas e que falsamente nos dão segurança, mesmo que envoltas por mecanismos de insegurança? Que cenários pedagógicos ainda são estruturados de forma centralizada no aprender repositório, não considerando o viver em suas múltiplas possibilidades e em suas diferentes formas de ser e estar no mundo,

considerando as temporalidades, lá onde o erro, o desvio e o engano simplesmente acontecem? Que narrativas do existir, como experiências do conviver, podem ser constituídas quando um olhar singelo e humano se sobrepõe à frieza das normativas de tabelas avaliativas no cenário educacional?

Tais indagações, entrelaçam questões que nos são caras e merecedoras de debates e tensões e cujas ponderações constituem base fundante para a discussão que se segue. Nossa trajetória reflexiva se estende desde discursos curriculares que se perpetuam ao longo da história moderna, à relevância de sua problematização e a sensibilização para a importância da desinstitucionalização da lógica relacional de predominância de dispositivos educacionais hierarquizados. Deste modo, a primeira seção, intitulada “Currículo: tramas conceituais” discorre sobre o conceito do termo “currículo” e seus desdobramentos atrelados às transformações político educacionais.

Na sequência, adentramos na discussão de contextos atuais contemporâneos visando aprofundar nossa compreensão, como tentativa de desvelar tensões e contradições inerentes às composições, organizações e implementações curriculares. É de reconhecimento inquestionável que, no contexto contemporâneo, presenciamos a validação de políticas educacionais mascaradas por inúmeros interesses, prioritariamente mercadológicos, bem como de microviolências que apostam na planificação e na busca da perfeição neoliberalizante. Estes prenúncios velados caracterizam um certo apagamento e anestesiamento do sentir-se e do fazer-se humano. Daí decorre a segunda seção intitulada “A sensibilidade como possibilidade na educação”, para compreender que a sensibilidade é um dos geradores fundamentais do embrião do convívio humano. Para tanto, reforçaremos a importância de reconhecer a autonomia de cada ser humano e o desafio que lhe é inerente exigindo a conservação de sua própria organização como humano. Destacaremos a noção de individualidade como premissa para a manutenção invariável de uma identidade que prescinde de interferências externas. E, ainda, vamos destacar a singularidade subjetiva, que define cada ser humano como uma unidade, ou seja, um ser completo em toda e qualquer fase de sua existência, seja como infante, como jovem ou como adulto.

Entendemos que o reconhecimento da autonomia, da identidade singular e da existência como unidade, são fronteiras abertas para compreender a legitimidade

existencial do/a outro/a e, um porvir de horizontes regados pela emocionalidade dos afetos e ternuras, como potenciais transgressores dos mecanismos lógicos eivados das hierarquias, do poder e da insanidade dos dispositivos normalizantes da homogeneização.

Como considerações finais, destacamos a relevância da constituição rizomática, multifacetada, des-hierarquizada, recheada de incompletudes, mas criativa e incerta em seus caminhos, de encontro a lógica arborescente que ainda persiste conservada e formatando organizações escolares e programas didático/pedagógicos como possibilidades de novos movimentos ao valorizar o múltiplo, o singular e afetoso frente a vida.

## 2 CURRÍCULO: TRAMAS CONCEITUAIS

De modo conceitual, podemos considerar o termo “currículo” como campo vasto e permeado por diferentes facetas, englobando desde a organização técnica e de encaminhamentos institucionais, à constituinte social, política, crítica e cultural do ambiente escolar. Nele cabe todo o arcabouço pedagógico e formativo, que tanto pode ser difundido como discurso e prática de conhecimentos técnicos e instrumentalizados, de caráter utilitarista e mercadológico, quanto dinamizar a relevância reflexiva, o espírito investigativo, participante, criativo e de desenvolvimento humano.

Significa que para cada enseada curricular importa conhecer suas controvérsias, seus interesses obscuros sejam no âmbito das des-subjetivações e/ou de massificações. Então, toda e qualquer estrutura curricular é merecedora de reflexão indócil, base para a não submissão voluntária, pois como afirmam Moreira e Silva (1994, p. 7):

O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – Ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação.

O currículo como referência de “organização da sociedade e da educação” parte de determinados pressupostos que fundamentam as vertentes metodológicas e epistemológicas educacionais vigentes em determinado momento histórico. Em sintonia

com a concepção de modernidade, a constituição histórica do termo currículo engloba a premissa da ordem, combinando com a concepção da ordem cósmica, regular e de existência objetiva. O currículo concebe, constitui e é constituído para a regulação, formatação e divisão de conteúdo, divisão de tempos e espaços, de pessoas, classes, estruturação de métodos, formas de gestão, seleciona e delimita o que deve ser ensinado a quem, e como o selecionado deve ser aprendido e avaliado por alguém de fora. É nessa embalagem quase que blindada que Gimeno Sacristán (2013, p. 20) o descreve:

Desde suas origens, o currículo tem se mostrado uma invenção reguladora do conteúdo e das práticas envolvidas nos processos de ensino e aprendizagem; ou seja, ele se comporta como um instrumento que tem a capacidade de estruturar a escolarização, a vida nos centros educacionais e as práticas pedagógicas, pois dispõe, transmite e impõe regras, normas e uma ordem que são determinantes. Esse instrumento e sua potencialidade se mostram por meio de seus usos e hábitos, do funcionamento da instituição escolar, na divisão do tempo, na especialização dos professores e, fundamentalmente, na ordem da aprendizagem.

Partindo de sua historicidade determinada e determinante, ele incide e decide as formas e os rumos do ensino tradicional e tecnicista, da pedagogia liberal à progressista e crítico-social. Não foi concebido e nem caracterizado como completo e pronto, por isso, com o passar do tempo e, ante as constantes pesquisas e deslocamentos no campo educacional, diante das variantes das políticas públicas educacionais, das tecnologias de informação e comunicação, bem como das grandiosas mudanças nos modos de produção de bens materiais e de serviços e das formas vivenciais, o currículo passa por processos de atualização e de transformação que passam a ampliar sua potência de existência, tanto interpretativa como de atuação.

Se considerarmos a estreita relação que o ensinar e aprender estabelecem com o cotidiano e a formação do indivíduo, ao “produzir identidades individuais e sociais no interior das instituições educacionais” (Silva, 1996, p. 23), é possível compreender essa “virada de chave” no debate de práticas que assumem outras características além da formatação de regras, direitos e deveres institucionais, ainda que com o devido cuidado, de manter a importância desta para seu funcionamento dentro de um determinado grau de ordenamento.

Para que esta relação de constituição de identidades e subjetividades se estabeleça e faça-se profícua, compreendemos aqui o currículo como protagonista no cenário educacional, desde que constituído no âmbito das tensões e reflexões, com posicionamentos não neutros e objetivos, não apenas contextualizado e sintonizado com determinados cenários políticos partidários, de determinados ordenamentos sociais e estruturas econômicas a serem conservadas, em um ambiente cultural que tenha como perspectiva fundamental o desenvolvimento humano. Supõem-se também ser o currículo uma construção de caminhos, não mais voltado especificamente às orientações na organização de segmentos disciplinares e ou institucionais, na delimitação e abrangência de cada disciplina e respectivos conteúdos de sala de aula, mas como referência capaz de propor alterações multifacetadas nos inúmeros e variados domínios existenciais que abrangem os espaços educativos formais.

Se, por um lado, vemos a ideia de um currículo tendendo à valorização dos saberes locais, da formação humana, contextualizado culturalmente em seu cotidiano, por outro, ele também é um campo de disputas e encontros. De acordo com Silva (1996, p. 23),

O currículo é um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação. É também no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. Em suma, currículo, poder e identidades sociais estão mutuamente implicados. O currículo corporifica relações sociais.

Ao corporificar relações sociais, o currículo estabelece espaços e modos de ser que estão intrinsecamente relacionados ao cotidiano. Para Nilda Alves (2010, p. 1201), pensar o cotidiano é “de maneira permanente, criar modos de ser, fazer e pensar diferentes dos existentes, hegemônicos, que aprenderam ao se formar”, estabelecendo outras formas de diálogo com o espaço em que se está inserido, compreendendo acontecimentos, saberes e processos formativos que se distanciam do já posto.

Conforme Paraíso (2009, p. 278), “um currículo é um composto heterogêneo, constituído por matérias díspares e de naturezas distintas; por saberes diversos e com capacidades variadas; por sentidos múltiplos e com inúmeras possibilidades”. Destinado à ampliação de ideias de fazeres na formação humana, o currículo inova metodologias pedagógicas, derivando diferentes saberes e conhecimentos que vão além do

institucionalizados. Nesse processo, pode também ativar incoerências como alicerces com promessas para desvelar forças constrangedoras das diferenças, das multiplicidades e das singularidades.

Nesse sentido, propomos pensar o currículo como dispositivo tensionante a duvidar dos significados guias, conservados historicamente, e exercitar a reflexão que procura compreender os suportes das valorizações que preponderam na contemporaneidade. Importa colocar em questão os prognósticos que naturalizam as desigualdades econômicas, que naturalizam a existência de favelados e moradores de palácios, a oferta de saúde altamente tecnicizada para ricos e das longas filas do SUS para os pobres, do antagonismo entre alimentos ultraprocessados e alimentos qualificados e nutritivos, do antagonismo entre os cultos e ignorantes, entre tantos outros. Afinal, toda e qualquer comunidade escolar pode contribuir para denunciar e quebrar a violência harmônica entre crescimento econômico e exploração dos recursos naturais, ou ainda, a massificação homogeneizante e a singularidade subjetiva.

Um currículo que valoriza a reflexão, que prioriza o diálogo e a participação transcende a instrumentalização e dinamiza responsabilidades e a coinspiração, construindo uma comunidade escolar e suas respectivas escolhas, visando transformações socioculturais, tanto quanto relacionais e de convivência. As experiências do viver convivendo, próprias e impróprias, vagas e inexatas, porém sempre legítimas. Assim, cabe corroborar com Larrosa (2002) ao abordar o conceito de experiência que constitui nossa existência, como “aquilo que nos passa” e que gera uma marca, nos levando a perceber aquilo que fica, para evitar a tolice do tudo volátil e efêmero, pressupondo somente a existência do presente, como se não houvesse passado e nem futuro.

É nesse sentido que o conceito de experiência se relaciona há uma espécie de território de passagem, algo como uma superfície sensível onde, aquilo que acontece afeta de algum modo, sensibiliza afetos, inscreve e subscreve marcas, deixa vestígios e, cujos efeitos negam a opacidade e o vazio. Paraíso (2009, p. 278) lembra que,

Um currículo está sempre cheio de ordenamentos, de linhas fixas, de corpos organizados, de identidades majoritárias. Porém um currículo, também, está sempre cheio de possibilidades de rompimento das linhas do ser; de contágios que podem nascer e se mover por caminhos insuspeitados; de construção de modos de vida que podem se

desenvolver de formas particulares. Um currículo é um artefato com muitas possibilidades de diálogos com a vida; com diversas possibilidades de modos de vida, de povos e de seus desejos. É um artefato com um mundo a explorar. Afinal, mesmo sendo um espaço disciplinar, por excelência, muitas coisas podem acontecer em um currículo.

Sendo o currículo uma âncora para atravessamentos que produz e deixa marcas, que reitera experiências, que propõe diferentes olhares, que irrompe em diferentes e singulares formas de viver e de ser é indispensável a renovação constante das reflexões atentas ao contexto contemporâneo e, nele, ao cenário educacional.

Neste sentido, um dos debates evidenciados no campo do currículo no Brasil, atualmente, versa sobre a reapresentação de políticas públicas como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e implementação do Novo Ensino Médio, agora posta em questão. As políticas educacionais, constituídas e reféns de indicadores e instituições globalizadas, que possuem forte influência na elaboração e acompanhamento dos resultados estabelecidos, podem ser afastadas desse entendimento, restrito a resultados mensuráveis.

Se torna fundamental realizar a experiência da reflexão, aquela que se propõe a desnudar os motivos que afastam crianças e jovens da oportunidade de desenvolverem sua imaginação, sua criatividade, seu olhar diverso e pensamento diverso, capazes de deslegitimar a realidade objetiva. E, no leito de diferentes pressupostos curriculares, capazes de consolidar a semente da reflexão fazendo emergir o embrião das sensibilidades humanizadoras, como essência formativa, torna-se igualmente relevante a presença da arte, da filosofia e da sociologia, ao invés do seu menosprezo. Retirar ou minimizar esses componentes significa alijar e conduzir a dinâmica da emocionalidade e da sensibilidade criando um vazio existencial. Para Maturana e Varela (1997, p. 33):

Temos desejado substituir o amor pelo conhecimento como guia em nosso 'que fazer' e em nossas relações com outros seres humanos e com a natureza toda, e temos nos equivocado. Amor e conhecimento não são alternativas; o amor é um fundamento, enquanto o conhecimento é um instrumento.

Vamos aprofundar a temática dessa sensibilização na esperança de superar e substituir os atuais ideais franqueados de sucesso ou de fracasso, problematizando sua feição que valoriza a lógica mercantilista e que, em sua essência, sustenta interesses de massificação e monoexperiências.

### 3 A SENSIBILIDADE COMO POSSIBILIDADE FORMATIVA

Para sonhar diferentes possibilidades ante os cenários contemporâneos, nos quais estamos envolvidos, é importante reconhecer a existência de novas problemáticas, amplas, complexas e que apresentam perplexidades, das quais simplesmente nos sentimos inabilitados para lidar com elas, tendo como referência nossas tradicionais concepções. Requer-se, então, diferentes pressupostos, distintos da lógica cientificista e instrumental, também para os fazeres formativos, novos olhares para tomadas de decisões e ações que sejam orientadas por escolhas éticas e estéticas, pois como afirmam Morin e Sloterdijk (2021, p. 73) “Tudo começa por um desvio; se ele se enraíza e se transforma, torna-se uma tendência que, por sua vez, se converte numa força histórica. Os inícios são de uma modéstia surpreendente. Estamos intimados a começar”.

Intimados a começar, convidamos Hermann (2005, p. 29) para sustentar o caráter paradoxal entre ética e estética, “a estética sempre lutou contra um rígido racionalismo, sobretudo aquele que elimina as diferenças e tende à homogeneização”, porém “as éticas que exerceram influência no pensamento pedagógico tendem a excluir a ambiguidade, a diferença, aquilo que não se enquadra dentro das normas” (Hermann, 2014, p. 92). Eis um jogo que nos coloca diante da importância explícita de um redirecionamento do olhar ético e estético presente nas inter-relações e instituições educativas.

De forma consistente presenciamos, quase que estáticos, modos de silenciamentos que cotidianamente se fazem presentes nas relações humanas. Neste aspecto, nos alinhamos a Restrepo (2001, p. 11), quando busca compreender o como e o porquê dos “espaços onde abundam as violências sem sangue, aqueles que não provocam contusões no corpo que possam ser detectadas pelos legistas, mas que nem por isso deixam de provocar sofrimento e morte”, espaços que agenciam apagamentos e distanciamentos de si e do outro, reforçando a hierarquização e distanciando da humanização.

Aniquila-se e nega-se o ser existencial como pessoa e, ao mesmo tempo desestimula-se a emoção inventiva, considerada inominável, desestimulando a viagem ao desconhecido outro, pois se submete a pessoa a condutas paralisantes, não somente de

seu potencial criativo mas, também de seu potencial de afetividade e ternura junto a um outro. De acordo com Hermann (2014, p. 16), “a questão do outro interpela a educação, especialmente porque as normas e princípios universais [...] tem dificuldade de se deixar mesclar pelo estranho, incluir o singular e tudo o que escapa às regularidades”. Então, ganha sentido questionar: a sensibilidade *pode* estar presente na sala de aula, no dia a dia, no cotidiano escolar, como êmbolo formativo e aprendente? Um currículo que leva à reflexão e a fazeres a partir dos afetos, merece credibilidade? Tais perguntas e respectivas reflexões merecem atenção e dedicação de tempo em conversas participativas, resultando em posicionamentos e atuações transgressoras, elasticando o esperado e por que não, o além do esperado, via diferentes dinâmicas pedagógicas com diferentes saberes e diferentes relações educativas.

O pensar de diferentes ações pedagógicas nos possibilitam ultrapassar a locução unidimensional, baseada na fria lógica cientificista, e sinalizar alternativas para a entrada do afeto e da sensibilidade na educação. Essa entrada leva a diferentes consciências para refletir de forma mais ampla a dimensão do ser e do fazer-se humano. São aspectos a serem reforçados constantemente, em cada e em todas as conversas, em cada e em todas as ações pedagógicas, pois conforme Hermann (2014, p. 18) “essa pretensão de harmonizar todas as regras num sistema de crenças e valores minimiza o conflito e de certa forma, bloqueia nossa sensibilidade ao estranho, restringindo as possibilidades de abertura de nossa mentalidade”. Bloquear aquilo que se desconhece é não permitir sentir o outro, e não sentir o outro é apagar o afeto e suas possibilidades de construção e conexão.

De acordo com Restrepo (2001, p. 10), “a educação em valores deve ser articulada ao campo de uma estética sugestiva que nos permita abandonar a esfera tirânica dos decretos para inscrever-nos na trama de uma educação do gosto e da sensibilidade”, na qual criar laços e sentimento de pertencimento se apresentam de forma natural e genuína. Assim, ao constituir um modo diferente e profundo de refletir, emerge uma pluralidade de eus e de individualidades capazes de desorganizar e desconfigurar a linearidade única e certa para dar lugar às dissidências e às descontinuidades. Movimentos desafiadores que tensionam flexibilidades na organização de conhecimentos e respectivos fazeres pedagógicos, pois segundo Strieder, Benvenuto e Bavaresco (2014, p. 86),

o desafio pedagógico já não é mais a transmissão de conhecimentos, na óptica do racionalismo e da fragmentação, segundo uma lógica mecanicista, mas de considerar as interdependências e as incursões de diversas áreas para construir olhares mais abrangentes sobre o humano, a natureza, o conhecimento e o processo de conhecer.

Essa reorientação e esse redirecionamento potencializa o currículo como lugar, como espaço e território, como relação de poder entrelaçada com autoridade<sup>1</sup>, é trajetória, viagem e percurso, como assinala Silva (2007). Pertence e faz pertencer, ao ser e estar no mundo, vislumbrado através de questionamentos, enfrentamentos e resistências diante de realidades impostas, hierarquizadas e tidas como hegemônicas. Para Krenak (2019, p. 26-27)

nosso tempo é especialista em criar ausências: do sentido de viver em sociedade, do próprio sentido da experiência da vida. Isso gera uma intolerância muito grande com relação a quem ainda é capaz de experimentar o prazer de estar vivo, de dançar, de cantar. E está cheio de pequenas constelações de gente espalhada pelo mundo que dança, canta, faz chover. O tipo de humanidade zumbi que estamos convocados a integrar não tolera tanto prazer, tanta fruição de vida.

Desejar consolidar a semente da reflexão que faz emergir o embrião da sensibilidade para com um outro, como essência formativa, é sentir-se na contramão, provocar pequenas rupturas e fissuras onde a vida e o viver possam fruir, permitindo sentir-se interdependente, complementar e junto, no cuidado e na afetividade, pois é isso “o que nos diferencia [...] é nossa capacidade de emocionar-nos, de reconstruir o mundo e o conhecimento a partir de laços afetivos que nos impactam” (Restrepo, 2001, p. 18). Infelizmente, a herança da ciência moderna, sua centralidade no desenvolvimento científico-tecnológico, como ideal desse moderno e suas promessas de salvar o ser humano pelo uso da razão, relegou a ternura aos espaços privados, a excluiu da esfera pública, segundo Restrepo (2001, p. 24) por

implicar uma descentração, um estar aberto ao outro, um deixar-se assaltar pelas intensidades ambientais que chegam ao nosso corpo, a ternura pode enunciar-se a partir da fratura, vivenciada a partir de um ser atravessado pelo mundo e não a partir daquele que se fecha sobre a experiência impondo a qualquer preço suas intenções e projetos.

O ser humano, seja educador/a ou estudante, vivenciando a experiência da formação humana fará encontros na esfera do processo de criação, para desvencilhar-se dos mecanismos da instrumentalização que aprisionam e normatizam suas condutas,

seus imaginários e seu sentir-se. Estará aberto aos atravessamentos, às múltiplas experiências, também às sensibilidades estéticas e éticas, sintonizando com rupturas, questionando as hierarquias constrangedoras da instituição escolar, transformando e construindo caminhos que emergem dentro do já estabelecido, como ramificações em uma grande estrutura, mas, abrindo espaços de respiros e resistências (Gallo, 2011).

Afinal, como afirma Corazza (2010, p. 153) “um currículo não é só um pensamento, mas a ética desejante de viver com o caos e seus devires. E porque os educadores são arquipélagos: territórios atípicos, difíceis de delimitar, não integráveis, em errância, sempre desterritorializados”, são também capazes de agenciar diferentes processos e possibilidades de vir-a-ser. Eis uma possibilidade, fraturar a hierarquia constrangedora para semear a horizontalidade, os enredamentos e reconhecendo a existência de interconexões, de endobramentos e envolvimentos complexos e profundos: a heterogeneidade tornada viva.

Deleuze e Guattari (2011) fortalecem este diálogo, pois ao conceberem o conceito de rizoma, que sugere a horizontalidade, seja no crescimento radicular, por entre bulbos e tubérculos, tanto quanto na geração de processos relacionais inter-humanos e humano-ambientais, permitem olhar para o currículo como possibilidades de constituir-se em fluxos descentrados, como linhas de fuga indiferenciadas e que podem coexistir.

Para os autores

Um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, intermezzo. A árvore é filiação, mas o rizoma é aliança, unicamente aliança. A árvore impõe o verbo "ser", mas o rizoma tem como tecido a conjunção "e... e... e..." Há nesta conjunção força suficiente para sacudir e desenraizar o verbo ser (Deleuze; Guattari, 2011, p. 38).

Um rizoma não cessa suas possibilidades de conexões e interrelações, sempre encoraja novos modos de existir frente aos sistemas, fechados ou abertos, que se intensificam na contemporaneidade, também no curricular, como escreve Silva (2010, p. 44), em

cenários de mutação e incertezas que ora vivenciamos, novos currículos emergiram e vêm compondo os mosaicos da educação contemporânea. Conceitos como deslocamentos, multiplicidades, diferenças, indiscutivelmente, passam a ser importantes ferramentas para as movimentações analíticas destes tempos.

Cabe considerar esses “novos” elementos linguajantes e suas diferentes concepções sempre de caráter processual. Processualidades que perpassam e são trespassadas por afetos, desejos, singularidades, unidades, autonomias em escolhas e posicionamentos que vão constituindo trajetórias do viver e do fazer-se quem se é, e, no convívio com outros geradores de diferentes modos de existência. Para Assmann (1998, p. 81) toda essa dinâmica metamorfoseante e rizomática requer também imaginários epistemológicos que rompam com os pressupostos localizados e hegemônicos, ou seja:

A imagem do rizoma serve para transmitir a ideia de que precisamos substituir, em nosso imaginário epistemológico, tudo o que remete a centros fixos, troncos dominantes, ramificações excessivamente delimitadas do saber, disciplinas autossuficientes, significados fechados, certezas conclusivas.

O sustento para uma diferente concepção curricular, de ênfase formativa e que faça emergir o embrião da sensibilidade, para além de diferentes pressupostos epistemológicos exige também diferentes pressupostos antropológicos ressignificando o ser e o fazer-se ser humano. Entretanto, consideramos relevantes dois questionamentos: um deles foi nos legado por Assmann (1998, p. 127), quando questiona: “como é que a gente se faz gente e que é que a educação tem a ver com isso?”. Tem ela como pressuposto de que não nascemos seres humanos, nascemos sendo pura biologia e o convívio com humanos e como humano nos faz ser gente, pessoa humana. Em outras palavras, nascemos completos mas não prontos humanamente e aí abrem-se as portas para a educação, como a familiar, a escolar, a social, entre outras.

O segundo questionamento que referenciamos veio originalmente de um estudante de medicina ao questionar seu professor, Dr. Humberto Maturana: “Senhor, você diz que a vida se originou na terra faz mais ou menos três mil e quinhentos milhões de anos. Que aconteceu quando se originou a vida? O que começou a iniciar a vida, de maneira que o senhor possa dizer agora que a vida começou nesse instante?” (Maturana; Varela, 1997, p. 10). Maturana a complementa “Que classe de sistema é um ser vivo?” (1997, p. 11). No pressuposto desse questionamento repousa a relevância de saber e compreender o significado de ser vivo, para então compreender essa fantástica possibilidade de pensar e fazer-se ser humano.

Para Maturana e Varela (1997) todo e qualquer ser vivo é uma máquina autopoietica e por autopoiese compreende-se que

o ser vivo não é um conjunto de moléculas, mas uma dinâmica molecular, um processo que acontece como unidade separada e singular, como resultado do operar, e no operar das diferentes classes de moléculas que a compõem, em um interjogo de interações e relações de proximidade que o especificam e realizam como uma rede fechada de câmbios e sínteses moleculares que produzem as mesmas classes de moléculas que a constituem, configurando uma dinâmica que ao mesmo tempo especifica em cada instante seus limites e extensão. É a esta rede de produções de componentes, que resulta fechada sobre si mesma, porque os componentes que produz a constituem ao gerar as próprias dinâmicas de produções que a produziu e ao determinar sua extensão como um ente circunscrito, através do qual existe um contínuo fluxo de elementos que se fazem e deixam de ser componentes segundo participam ou deixam de participar nessa rede [...] nominamos autopoiese.

Significa, segundo os autores (1997, p. 11) que “o principal para explicar e compreender os seres vivos era levar em conta sua condição de entes separados, autônomos, que existem como unidades independentes.” Portanto, a vida como fenômeno biológico não pode resumir-se a um discurso funcional e propositivo, como se o fenômeno vida ficasse explícito descrevendo a função que se lhe atribuía, e esta desse conta dos processos relacionais que lhe davam origem (Maturana; Varela, 1997). Essa diferente compreensão e explicação convida para muitas reflexões e leva a inúmeras e intensas mudanças, não exclusivamente para o universo dos fenômenos biológicos e ou ecológicos, mas também em âmbito dos eventos da convivência consigo, com outros sendo e fazendo-se como entidade autônoma.

Para Maturana e Varela (1997, p. 73), todo e qualquer ser vivo é autônomo – uma vez que “subordinam todas as suas mudanças à conservação de sua própria organização”, como seres singulares possuem individualidade e uma identidade, pois – “por meio da manutenção invariável de sua organização conservam ativamente uma identidade que não depende de suas interações com um observador”, são processuais e acontecem como unidade, se constituem como unidade – “suas operações estabelecem seus próprios limites no processo de *autopoiese*”, ou seja, não cabe a um observador externo determinar o que seria pertinente à sua operacionalidade, como se fosse máquina alopoiética cuja lógica funcional está expressa em sua predeterminação”; por fim, não são dependentes de entradas e saídas – mas, “podem ser perturbadas por fatores externos [...] no entanto,

qualquer série de trocas internas que se produzam está sempre subordinada à conservação da organização”. Diante desses dessemelhantes pressupostos, quais concepções de currículo, de aluno, de estudante, de professor/a, de fazeres educativos/pedagógicos e de ser humano, podem ser compreendidos?

Entendemos ser possível metamorfosear e mesmo alargar os currículos escolares, bem como as atividades pedagógicas e formativas, uma vez reestabelecido o pensar criativo e transgressor como uma essência formativa, então, capaz de gestar o embrião do convívio humano, lá onde cada ser humano se entenda aprendente autônomo, com individualidade singular e, como unidade complexa e composta em conviveres que surgem da convivência de seu viver em cada instante.

Então, já não faz sentido negar a espontaneidade para reafirmar a ontogenia “como um processo integral de desenvolvimento para um estado adulto, mediante o qual se alcançam determinadas funções estruturais que permitem ao organismo desempenhar determinadas funções em concordância com o plano inato que o delimita em relação ao meio circundante” (Maturana; Varela, 1997, p. 77).

A teleonomia afirma a existência de uma finalidade inerente ao ser humano. No entanto, para entender a organização do vivo e em particular do fazer-se humano, a teleonomia é prescindível. Para Maturana e Varela (1997, p. 77), não estamos aqui com e por “uma determinada finalidade”. Para os autores, já não cabe mais a afirmação de que a “todo elemento de aparente propósito ou possessão de um projeto ou programa [...] é considerado frequentemente um aspecto definitório necessário, se não suficiente, dos sistemas vivos” (1997, p. 77). A teleonomia, como base para compreender a organização dos seres vivos, ou para fomentar a formação humanizadora, é prescindível, pois, como unidades autônomas, como indivíduos com identidades, somos um porvir, somos um vir a ser constante e indissociável dos inúmeros acoplamentos constituídos em nossos cotidianos. No domínio desses acoplamentos estruturais ou condutuais, a estrutura do entorno ambiente, por exemplo um determinado fazer pedagógico, dispara mudanças no sistema vivo – criança/estudante -, sem, no entanto, especificá-las ou dirigi-las de fora. Da mesma forma, a estrutura do sistema – criança/estudante - dispara mudanças no ambiente - fazer pedagógico -, também sem especificá-las ou dirigi-las. Por isso, a convivência num ambiente sala de aula retrata uma história de mudanças estruturais em

ambos – professor/a e estudantes – e estes se metamorfoseiam espontânea e progressivamente em convívios mútuos cada vez mais congruentes, autônomos, singulares e como unidades completas.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como um rizoma, que permite ser múltiplo, nosso desejo é menos a busca por determinadas respostas, mas estar atentos a possíveis desdobramentos dos questionamentos que permeiam o contexto educativo contemporâneo que, de forma latente desassossega, incomoda e como em ondas dinamiza nossas reflexões a partir de diferentes pressupostos envolvendo bases curriculares, fazeres pedagógicos, essências formativas e embriões de convívios humanos. Nesse entremeio, nasceu nosso objetivo, qual seja: conhecer e compreender pressupostos curriculares que tragam em sua gênese a semente da reflexão como essência formativa com fazeres pedagógicos que façam emergir um embrião da sensibilidade humanizadora.

Entendemos que a lógica curricular da escola moderna tem um perfil massificador e homogeneizante, com estrutura hierárquica e de não reconhecimento do diferente, da diversidade e da singularidade. Nessa lógica o currículo contempla o conhecimento científico como uma espécie de estatuto da verdade e fruto de uma objetividade natural e mensurável. Nessa lógica fria, dada como definida e completa, existem pouquíssimas possibilidades criativas, inovadores ou de dissidência, tudo caminha e encaminha para uma passividade conformista. Um caminhar em direção à monocultura e às monoexperiências produzindo nivelações subjetivas e indivíduos com condutas calculáveis.

Mas, o currículo também pode constituir o educador com imaginários postados nas veredas e fronteiras, lá onde as descontinuidades transformam reflexões em ações e condutas transgressoras. Delas derivam as resistências, deriva a nossa conduta consciente, deriva nossa responsabilidade e o desejo ou não das consequências de nossas ações e nossos fazeres como humanos.

O alargamento dos currículos escolares envolvendo a sensibilidade, alimentando-se de diferentes pressupostos pedagógicos, diferentes pressupostos epistemológicos

requerem também diferentes pressupostos antropológicos do que significa fazer-se ser vivo, fazer-se gente, fazer-se ser humano. É aqui que entendemos residir nosso mais forte veio, a título conclusivo. Ser vivo e viver envolvem a realização de uma dinâmica molecular autopoietica. Compreendemos que todo e qualquer ser vivo se realiza num acontecer histórico, espontâneo e imprevisível. Da mesma forma o fazer-se gente emerge das vicissitudes e contingências de convívios a serem construídos nas sendas da mutualidade complementar consigo mesmo e com um outro ser humano.

Eis a educação escolar sonhando-se como essência formativa capaz de gestar o embrião da sensibilidade para o convívio humano. Isso é possível e somos intimados a começar reconhecendo a autonomia de cada criança/estudante, reconhecendo nela uma identidade totalmente singular e única e, por fim, reconhecendo a criança/estudante como unidade, um ser completo seja infante, adolescente, jovem ou adulto.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. A compreensão das políticas nas pesquisas com os cotidianos: para além dos processos de regulação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1195-1212, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/mJZwtkYBWLNGDgyRZGVbSwF/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 19 maio 2025.

ASSMANN, Hugo. **Reencantar a educação**: rumo à sociedade aprendente. Petrópolis: Vozes, 1998.

BARROS, Manoel de. **O livro das ignoranças**. Rio de Janeiro: Alfabeta, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Estabelece a base comum curricular da educação nacional. Brasília: Presidência da República, [2018]. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase>. Acesso em: 20 maio 2023.

CORAZZA, Sandra Mara. Os Sentidos do Currículo. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 22, 2010. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24120>. Acesso em: 01 jun. 2023.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. 2. ed. Rio de Janeiro: 34, 2011.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método**: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Petrópolis Vozes, 2002.

GALLO, Silvio. **Deleuze e a Educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

GIMENO SACRISTÁN, José. **Saberes e incertezas sobre currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

HERMANN, Nadja. **Ética e Estética: a relação quase esquecida**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

HERMANN, Nadja. **Ética e Educação: Outra sensibilidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

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

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 maio 2025.

MATURANA, Humberto R.; VARELA, Francisco García. **De máquinas a seres vivos: autopoiese- a organização do vivo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MOREIRA, Antonio F.; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.

MORIN, Edgar; SLOTERDIJK, Peter. **Tornar a Terra habitável**. Natal: EDUFRRN, 2021.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículo, desejo e experiência. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 277-293, maio/ago. 2009. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S0100-31432009000200017&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0100-31432009000200017&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 19 maio 2025.

RESTREPO, Luis Carlos. **O direito a ternura**. Petrópolis: Vozes, 2001.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. Currículo, poder e história em tempos de tormenta. **Revista Fato & Versões**, Santa Maria, v. 2, n. 4, jul./dez. 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política**. Petrópolis: Vozes, 1996.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

STRIEDER, Roque; BENVENUTI, Dilva; BAVARESCO, Paulo. **Avaliação como oportunidade de aprendizagem: um olhar transdisciplinar**. Campinas: Mercado de Letras, 2014.

---

**NOTA:**

1 Entendemos aqui por autoridade a definição concebida por Gadamer (2002, p. 419), “[...] a essência da autoridade [...] é em primeiro lugar, um atributo de pessoas. Mas a autoridade das pessoas não tem seu fundamento último num ato de submissão e de abdicação da razão, mas num ato de reconhecimento e de conhecimento: reconhece-se que o outro está acima de nós em juízo e perspectiva e que, por consequência, seu juízo precede, ou seja, tem primazia em relação ao nosso próprio. Junto a isso dá-se que a autoridade não se outorga, adquire-se, e tem de ser adquirida se a ela se quer apelar. Repousa sobre o reconhecimento e, portanto, sobre uma ação da própria razão que, tornando-se consciente de seus próprios limites, atribui a outro uma perspectiva mais acertada”.

Recebido em: 16/10/2023

Aprovado em: 22/12/2024

Publicado em: 30/05/2025



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

que permite o uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que a obra original seja devidamente citada.