



CURRÍCULO E ENSINO DE CIÊNCIAS: PELAS VIAS DA DIFERENÇA

Curriculum and teaching science: by way of difference

Edilena Maria Corrêa¹
Maria dos Remédios Brito²

Resumo: O texto traz uma discussão acerca do ensino de ciências, que se baseia em teorias e práticas curriculares que desqualificam saberes dos grupos marginalizados, negando possibilidades de uma educação em ciências que inclua os conhecimentos dos diversos grupos sociais. Tem como objetivo problematizar o currículo de ciências que tem na sua organização, os saberes oficiais “científicos” como portadores de uma “identidade pedagógica”, que como tais são considerados como saberes relevantes a serem ensinados, o que tem reafirmado a hegemonia de determinados grupos e silenciado outras vozes. Trata-se de uma pesquisa que utiliza como instrumento para pensar um currículo de ciências as teorias da Filosofia da Diferença de Gilles Deleuze e Félix Guattari. Para tanto toma como conceito principal as ideias de *rizoma* e *transversalidade*. Como resultados, argumenta que através da ideia de currículo transversal/rizomático, o ensino de ciências pode promover a integração entre os saberes científicos e os saberes populares, proporcionando a conexão dos conhecimentos, o que contribuirá para se repensar uma proposta curricular escolar por outras perspectivas, em que caibam efetivamente as diferenças.

Palavras-chave: Currículo rizoma. Ensino de ciências. Saberes populares e saberes científicos. Transversalidade.

Abstract: The text provides a discussion of science education, which is based on theories and curricular practices that disqualify knowledge of marginalized groups, denying the possibility of a science education that includes knowledge of various social groups. It aims at debating the science curriculum on its own organization, knowledge officers "scientific," as having a "pedagogical identity", which are regarded as relevant knowledge to be taught, which also has reaffirmed the hegemony of certain groups and muted other voices. It is a research that uses as a tool for thinking a science curriculum, theories of philosophy of difference developed by Gilles Deleuze and Félix Guattari. To do it so, it takes as a main concept, the idea of rhizome and transversality. As results, argues that through the idea of cross-curriculum/rhizome, science education can promote integration between scientific and popular knowledge, providing the connection of knowledge, which will help to rethink a proposal by other school curricular perspectives where the differences actually fit.

Keywords: curriculum rhizome. Science education. Popular knowledge and scientific knowledge. Transversality.

¹ Mestre em Educação em Ciências e Matemáticas, Universidade Federal do Pará, Brasil. E-mail: edilenacorrea@yahoo.com.br

² Pós-Doutora em Filosofia da Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas da Universidade Federal do Pará Federal do Pará, Brasil. E-mail: mrb@ufpa.br

Introdução

O currículo de ciências que tem organizado os conhecimentos de forma hierárquica e compartimentalizada, buscando discussões de que esse currículo não contribui com o debate crítico nesse ensino e efetiva uma formação centralizadora, desprovida de reflexão e da não abertura à transversalidade³ de saberes tem, de forma acentuada, reforçado a ideia de que somente os saberes oficiais “científicos” são portadores de uma “identidade pedagógica”.

Na escola, a ciência é vista como uma forma de legitimar conhecimentos, isto é, só é aceito um tipo de conhecimento se este for cientificamente comprovado. Mais ainda, os conhecimentos científicos chegam às salas de aulas como resultado de um saber cumulativo, regular, linear e encarado por pessoas “inteligentemente superiores”. Essa tradição no ensino de ciências, fortemente influenciada pela ideia de ciência moderna e pelo avanço científico-tecnológico, tem mostrado por meio do uso efetivo desses conhecimentos que apenas estes podem ser considerados como relevantes para serem ensinados e aprendidos na escola.

No ensino de ciências, esse desenho “curricular arborescente” fixo e enrijecido reforça a segmentação de saberes; formula e diz quais saberes devem ser ensinados em detrimento de outros, nas escolas. Tal currículo tende a negligenciar as multiplicidades, as transversalidades da realidade e do cotidiano dos estudantes. Assim, o estudo trata do currículo e dos saberes no ensino de ciências numa perspectiva transversal, no sentido de compreender o currículo escolar para além da forma disciplinar e hierárquica dos conhecimentos.

O texto busca problematizar o ensino que se baseia em teorias e práticas curriculares que desqualificam saberes dos grupos marginalizados, negando as possibilidades de uma educação em ciências que inclua os conhecimentos dos diversos grupos sociais.

Discutir a temática é importante para estudar possibilidades de se pensar um currículo de ciências que escape ao currículo escolar “oficial”, considerando os múltiplos saberes. Nessa perspectiva, há o entendimento que qualquer processo educativo não pode desconsiderar os saberes dos estudantes, que são frutos de suas experiências vivenciadas. Trago a ideia de currículo e saberes no ensino de ciências que perpassa por uma perspectiva rizomática⁴,

³ O conceito de Transversalidade, pensado por Guattari, exige uma vida mobilizada pela criação do pensamento em todos seus movimentos, suas conexões, seus dramas, suas viradas, suas tramas. Toda relação do pensamento com o fora, com o novo, com a criação é algo que não se sabe de antemão, principalmente, quando eclode com outros campos de conhecimentos: arte, educação, filosofia, ciência. O conceito é sempre uma encarnação da novidade de um pensamento que não se deixa ser ancorado pela opinião e pelas certezas. A transversalidade permite o pensamento ter a coragem de entrar em conexões com o conhecimento desmobilizando o centro unificador. Concerne ao pensamento uma política, uma estética, uma ética, uma fuga para inventar novos modos de pensar a vida, a existência, o que desnorteia a representação, conectando um devir escrita, pensamento nômade, que visa transbordar os resultados, as conclusões simplórias.

⁴ Na botânica, rizoma é a extensão do caule que une sucessivos brotos; parte rasteira, geralmente subterrânea que cresce horizontalmente no substrato.

pensando um currículo pelo meio, pelo 'entre-lugar'. Para tanto, utilizo como ferramenta de análise a teoria de Gilles Deleuze e Félix Guatarri a partir do conceito *rizoma* que me permite pensar um currículo por outras linhas, percorrido pela diferença.

O currículo de Ciências entre saberes

Estudos relacionados à educação e às várias formas de saberes atentam para a produção e circulação dos discursos e sua implicação, ou seja, nos efeitos que estes causam nos sujeitos, e, o currículo está diretamente ligado a essas questões, pois, está carregado de relações de poder, de interesses, de forças, de verdades. O exercício do poder por meio do currículo perpassa pela escola, pelos grupos que circulam a instituição escolar, pelos sujeitos diversos da comunidade escolar e extraescolar. Segundo Foucault, (2008) há um poder que é difuso, que se distribui em instâncias pequenas, individuais, que está emaranhado em toda a circulação dos espaços.

A educação, numa abordagem cultural constitui uma ressignificação do campo pedagógico em que questões como cultura, identidade, discurso, passam a ocupar, de forma articulada o primeiro plano da cena pedagógica, atentando para uma educação para além dos muros da escola. Nesse sentido, a cultura é um campo de luta em que o significado é fixado e negociado, as escolas, sua máquina, seus currículos e práticas são parte desse processo (COSTA, et. al. 2003).

Fazendo uma reflexão a respeito da relação entre currículo e cultura, percebe-se que a cultura é tomada como expressão também de saberes, poderes e valores. Dessa forma, vê-se que currículo é um "corpo" da cultura e que está atravessado por relações de poder, sendo resultado da disputa entre saberes e práticas que têm como foco a fabricação de determinadas identidades e subjetividades.

É Foucault (2008) quem diz que o poder produz discursos, forma saber e não vem de um único lugar e não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato permeia, produz coisas, forma saber, produz discurso e verdade. Pode ser considerado como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir, mas também instituir.

Nesse sentido, o currículo de ciências é atravessado por relações de poder que legitima determinados saberes em detrimento de outros, expressando conhecimentos de determinados grupos que estão e querem se manter no poder, com isso, não representa os demais grupos sociais, que são vistos como portadores de "conhecimentos inferiores". Portanto, através da cultura expressa no currículo o poder se exerce e produz sentidos, valores e verdades.

Assim, o currículo não é constituído de forma neutra, desinteressada. Segundo Berticelli (2005) na escolha de conteúdos curriculares entram em jogo interesses, exercitam-se forças, determinam-se rumos políticos, quando nem sempre o interesse da maioria é o que vigora e na qual minorias são ignoradas. Pelo jogo das forças políticas, sociais e econômicas o currículo acaba sendo um dos lugares em que se concede ou se toma a palavra.

As políticas educacionais traçadas, das quais fazem parte as propostas curriculares estão sempre vendo este ou aquele saber como o “legítimo”, que deve ser ensinado, portanto, que precisa estar presente oficialmente no currículo, formando assim a base comum para todos os estudantes. Universalizando um saber que passa a ser interessante para determinado grupo de acordo com as necessidades e jogos de poder.

Concordo com Moreira e Silva, (1999) quando ressaltam que apesar das preocupações voltadas ao “como” dentro do currículo ainda continuam importantes para o processo educativo, o que é o currículo e como deve ser ensinado, a preocupação com o “porquê” das formas de seleção e organização dos conhecimentos são necessárias para se entender uma educação que esteve sempre pautada na lógica da fixidez, da sedentarização, do currículo que prioriza conhecimentos de grupos hegemônicos.

No ensino de ciências a compreensão do currículo versa por questões referentes ao currículo maior⁵, ao currículo como máquina de estado, aquele que está sempre preocupado com o ponto de chegada, com os conhecimentos presentes no currículo oficial que precisam ser implementados. E a escola como instituição no que diz respeito aos conhecimentos curriculares vê os estudantes em semelhança e identidade, como se todos fossem iguais, e o currículo escolar assume um objetivo único em âmbito nacional, com mesmos objetivos para todos os estudantes. Assim, a educação tende a reforçar um modelo curricular universalizante, negligenciando qualquer forma de diferença no processo educativo.

As políticas curriculares não conseguem atingir, em sua implementação, a história, os saberes, as singularidades e as diferenças dos “sujeitos”. As práticas discursivas incorporadas às teorias sobre o currículo escolar estão sempre negligenciando tais conhecimentos. O currículo tomado como modelo identitário quer promover o igual, o semelhante, e isso cala vozes de grupos minoritários, pois as políticas curriculares são focadas no uno, na ordem, na organização e, assim, afirmam uma ditadura disciplinar, mas segundo Deleuze (2006), a realidade é múltipla, é singular, portanto, é a diferença que reina naquilo que pretende ser a ordem, a igualdade. A diferença grita o tempo todo, mesmo quando não se deseja escutar.

Para Lopes (2006) a escola vem até o momento desprezando a cultura popular, vendo-a como inferior, considerando-a sem legitimidade. Nesse sentido, Chassot (2003) também enfatiza sobre a importância de os saberes populares serem considerados pela escola, ressaltando que quando se propõe a busca de saberes, isso ocorre em duas dimensões: uma, a convicção de que há uma necessidade urgente de se preservar saberes populares, e a outra, está relacionada à dimensão social no fazer educação, buscando fazer dos saberes populares, saberes escolares. Porém, no currículo escolar, não se pode esquecer a dimensão da ação, a prática do currículo, a ação do professor na sala de aula, pois este é o sujeito fundamental naquilo que o currículo vai se confirmar na ação.

⁵ Resultante das diretrizes, dos parâmetros, das orientações curriculares, como resalta Gillo (2002) sobre uma educação maior, que é aquela produzida na macropolítica, nos gabinetes, expressa nos documentos, assim o termo “currículo maior” é tomado no texto.

Chassot, no texto *À procura de novas leituras para o ensino de ciências*, faz uma referência à filosofia nietzscheana, ressaltando sobre a necessidade de estarmos sempre atentos às imposições de currículos dominadores.

Quando se advoga uma rebeldia aos currículos ditos ilegais, talvez valesse a pena nos inspirarmos no inconformismo de Nietzsche com métodos e programas. Há ainda no século 21, como na segunda metade do século 19, quando o criticado filósofo foi professor, uma continuada necessidade de estarmos atentos à maneira como nos são impostos currículos dominadores em nossas salas de aula e rebeldemente nos inconformar com estes (2007 p. 156).

Problematizar, interrogar as condições do conhecimento verdadeiro no currículo de ciências, é importante, pois permite experimentações, criações que possibilitam outras maneiras de pensar tal currículo, que possam sair do gesso das verdades absolutas, que expressem outras vozes, outras perspectivas, que emergem e que manifestam vontade de criação e resistência aos saberes institucionalizados.

Como ressalta Silva (2011), importa atentar para a questão de que o currículo é uma construção social, assim sendo, não pode ser compreendido sem uma análise das relações de poder que fizeram/fazem com que o currículo inclua um determinado tipo de conhecimento e não outro.

No currículo, é importante atentar não só para como se ensinam os conteúdos, mas problematizar por que estes devem ser ensinados. Interrogar que vozes se fazem presentes ali? Quais sujeitos estão sendo representados e como esta representação está sendo feita? Por que aqueles e não outros conteúdos estão presentes na proposta curricular?

Na educação em ciências há uma política curricular que define mais especificamente sobre quais conhecimentos são importantes na disciplina, o que reflete na formação dos estudantes em seus diferentes contextos, pois a política educacional não é traçada por acaso, não é neutra, alheia a um objetivo.

Para Freitas (2010), a ciência ainda é considerada como o baluarte da verdade, e na educação, esse saber é visto como superior às outras formas de saberes. Assim, a associação entre ciência e verdade dá ao saber científico um caráter de neutralidade, dissociado de relações sociais, relações de forças, porém a ciência como qualquer outra atividade cultural é movida por interesses, e esses interesses devem ser entendidas como pertinentes às relações culturais e sociais, sendo necessário conhecê-los, questioná-los, modificá-los.

O currículo em uma perspectiva rizomática: um percurso pelas linhas da diferença para o currículo de ciências.

Em *Mil Platôs*, Gilles Deleuze e Félix Guattari trazem a ideia de *rizoma* em contraposição ao livro *árvore*, ressaltando que a concepção arbórea traz o entendimento de unidade, porém o rizoma remete à multiplicidade.

Um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, *intermezzo*. O rizoma é uma metáfora para se entender a ideia de

conhecimento que é percorrido pela multiplicidade. Enquanto a ideia de árvore remete a estrutura, ao disciplinar, é filiação, 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 e GUATTARI, 1995 p. 37).

Nessa concepção rizomática o conhecimento vai na contramão da fragmentação e da hierarquização apresentadas pela concepção arbórea, que é marcada por pontos de partida e de chegada e que é compartimentalizada.

A ideia de rizoma remete possibilidades de conexões entre os saberes, bifurcações, escapes, caminhos que convergem e divergem, que contraria o percurso linear, ousa ir a outras direções. O rizoma faz linhas de fugas, promove rachaduras, deslizamentos entre espaços, entre lugares.

Deslocando o conceito de rizoma para a educação, Gallo (2008) enfatiza que o paradigma arborescente implica numa hierarquização do saber, como forma de regular o fluxo de informações pelos caminhos internos da árvore do conhecimento. O currículo escolar apresentado numa organização que compartimentaliza e isola os saberes, dificulta para os estudantes a compreensão do conhecimento como um todo. Tal estrutura curricular arbórea, aquela tomada como uma árvore em que tem as raízes fincadas em solo firme e um tronco sólido que se ramifica em galhos, representa uma concepção mecânica do conhecimento.

Já o currículo numa perspectiva rizomática, é oposto a essa concepção arbórea de currículo em que a educação está pautada na maioria de nossas escolas, o que negligência efetivamente a diferença e a multiplicidade de saberes e perspectivas.

Segundo Gallo (2008) a metáfora do rizoma subverte a ordem da metáfora da árvore, uma vez que a imagem do rizoma não se presta nem a uma hierarquização nem a ser tomada como paradigma, pois nunca há *um* rizoma, mas rizomas. Assim, na mesma medida em que o paradigma fechado, paralisa o pensamento, o rizoma sempre aberto, faz proliferar pensamentos e conhecimento.

Pela abordagem rizomática, é possível afirmar que a imagem posta é a da transversalidade apresentados por Deleuze e Guattari, e quando se desloca essa perspectiva relacionando-a ao currículo de ciências, no que tange aos conhecimentos, ressalta-se a importância de se atentar para a necessidade de os conhecimentos científicos e populares serem trabalhados a partir de uma proposta de currículo transversal como forma de resistência ao currículo arbóreo, expressando condições de possibilidades para o ensino e aprendizagem em ciências por vias dos entre espaços, entre lugares.

Pensar um currículo de ciências numa perspectiva transversal que conecta conhecimentos, como, por exemplo, científicos e populares, rompendo com a hierarquização, dando espaço às múltiplas possibilidades de conexões entre tais saberes, é uma maneira de entender a educação e o currículo de ciências por outras vias.

Essa forma de pensar a educação, o conhecimento a partir de uma concepção transversal pode ser uma condição de possibilidade para o ensino de ciência. O que não quer dizer que a transversalidade vai resolver todos os problemas da educação em ciências, mas é uma forma de pensar um ensino diferente, que resista a um tipo de currículo que prioriza determinados conhecimentos como verdades fixas.

Um ensino de ciências que pense o conhecimento de forma transversal, busca sair das certezas dos saberes, da linearidade, da verticalização e horizontalização do conhecimento, da organização e hierarquização dos conteúdos, favorecendo múltiplas inferências, integrando os conhecimentos de forma mais abrangente, reconhecendo que a escolha de determinados saberes está diretamente ligada a relações de poder.

Um currículo de ciências numa perspectiva transversal dos conhecimentos tende a resistir à organização oficial, que regula os conhecimentos e saberes que devem ser considerados legítimos pela escola. Nesse sentido, resistir ao currículo arborescente significa reconhecer que, efetivamente, existem saberes e outros conhecimentos que se diferem. O campo educativo em ciências também ocorre pela diferença, que não é saber conviver com, mas que o currículo acontece nem sempre por um contato apaziguado com a diferença, mas é necessário diferenciar de si mesmo para ocorrer outro, outros saberes, outras formas de entendimento do que seja educação em ciências.

No dizer de Silva (2004), é preciso encarar o currículo, sua teoria como multiplicidade, atentando para os movimentos moleculares que aí se passam para os fluxos que brotam, que correm em seu *entre*. Não fazer do currículo uma máquina abstrata dirigida à formação de sujeitos dóceis, mas experimentar, compor, promover encontros que produzam o máximo de potência criadora, escrevendo sobre currículo, ou escrevendo no currículo, ou escrevendo o currículo sempre com estilo, permitindo experiências e saberes, escrevendo por linhas de fuga da diferença.

Uma educação que fuja da excessiva compartimentalização do saber pode ser pautada numa perspectiva de conhecimento rizomática, como ressalta Gallo. Numa perspectiva rizomática,

[...] podemos apontar para uma *transversalidade* entre as várias áreas do saber, integrando-as, senão em sua totalidade, pelo menos de forma muito mais abrangente, possibilitando conexões inimagináveis [...]. A transversalidade rizomática aponta para o reconhecimento da pulverização, da multiplicização, para a atenção às diferenças e à diferenciação, construindo possíveis trânsitos pela multiplicidade dos saberes (GALLO, 2008 p. 79).

O autor aponta para uma relação intrínseca entre as várias áreas do saber, representadas cada uma delas pelas inúmeras linhas fibrosas de um rizoma, que se entrelaçam formando um conjunto complexo no qual os elementos remetem uns aos outros, o que representa uma ideia de currículo transversal, que prima pela relação não-hierárquica e não-linear entre os diferentes saberes. Para falar de uma concepção rizomática de currículo para a educação em ciências, busco as ideias de Deleuze e Guatarri (1995) que trazem algumas características do rizoma.

A primeira e a segunda características enfatizam os *Princípios de conexão e de heterogeneidade*, segundo os quais qualquer ponto de um rizoma pode ser conectado a qualquer outro e deve sê-lo. A terceira traz o *Princípio de multiplicidade*, segundo os autores, é somente quando o múltiplo é efetivamente tratado como substantivo, multiplicidade, que ele não tem mais nenhuma relação com o uno como sujeito ou objeto, como imagem e mundo.

A quarta característica vem como *Princípio de ruptura a-significante*, enfatizando que um rizoma pode ser rompido, quebrado em um lugar qualquer, e também retoma segundo uma ou outra de suas linhas e segundo outras linhas, assim, todo rizoma compreende linhas de segmentaridade segundo as quais ele é estratificado, territorializado, organizado, significado, atribuído, mas compreende também linhas de desterritorialização pelas quais ele foge sem parar.

A quinta e a sexta características vêm como *princípio da cartografia e da decalcomania*. Nesse sentido, segundo os autores, um rizoma não pode ser justificado por nenhum modelo estrutural ou gerativo. Ele é estranho a qualquer ideia de eixo genético ou de estrutura profunda. Toda lógica da árvore é uma lógica do decalque e da reprodução. Diferente é o rizoma, *mapa e não decalque*. Fazer o mapa, não o decalque, pois o mapa não reproduz um inconsciente fechado sobre ele mesmo, ele o constrói. Ele faz parte do rizoma. Ele cria e experimenta no entre lugar.

Pensar possibilidades de um currículo transversal baseado na ideia de rizoma trazida por Deleuze e Guatarri, que permita a abertura dos vários campos dos saberes na educação em ciências, pode ser importante e, por essa perspectiva, entre os conhecimentos populares e os científicos no ensino de ciências não haveria hierarquia de importância ou de poder, mas diferenciação, existem saberes outros, que se diferem em seus trânsitos, em suas multiplicidades. Portanto, a diferença difere, mesmo quando se quer o igual, o semelhante, a junção, a justaposição.

Penso a educação como processo que deve ser movido também pela diferença ignorada, pelos saberes marginalizados e não pela (re)afirmação do que já se instituiu como verdadeiro. Portanto, esse é um movimento bastante interessante e desafiador na educação, e especificamente no currículo de ciências, pois, como se colocar fora do lugar do saber, do conhecimento considerado válido no currículo oficial? Como dar conta de outros conhecimentos? Como ouvir a diferença tão ausente no currículo oficial, mas presentes na sala de aula?

Deleuze fala da importância de se buscar conhecer o desconhecido, de se pensar outras possibilidades, quando ressalta que as aulas são como um laboratório de pesquisa, pois “dá-se um curso sobre aquilo que se busca e não sobre o que se sabe” (DELEUZE, 1992, p.173).

Pensar um currículo de ciências a partir de uma perspectiva rizomática/transversal, por vazões, por múltiplas linhas abertas, que não estejam amarradas a documentos, é pensar um currículo por outras possibilidades. Possibilidades de um currículo de ciências que misture, conecte saberes rompendo com a hierarquização.

Considerações finais

Sem pretensões finalistas, pois um estudo que problematiza um currículo disciplinar, fixado, não pode também buscar correntes majoritárias. Para essas breves considerações, entendo que existem linhas que tentam aprisionar o currículo de ciências, contudo, há sempre outras linhas que se movimentam, permitindo passagem a transversalidade, mesmo quando se deseja formar um bloco, a série de variações percorrem o meio. Assim, o texto abordou, de modo geral, a ideia de um currículo oficial arborescente, contra essa via, foi destacado um currículo transversal/rizomático, como forma de problematizar o modelo, a universalidade. Na perspectiva rizomática de currículo é possível permitir que os conhecimentos se misturem em qualquer posição, em qualquer ordem, vendo-o como algo múltiplo, heterogêneo, pensado sempre por suas possibilidades e não pelo que deve ser seguido. Diferentemente, do currículo arborescente, universalizante, hierárquico e disciplinar, que tende a promover o igual e o semelhante, o pensamento curricular rizomático aborda não o igual, mas a diferença, não o consenso, mas o dissenso, não o diálogo, mas o reconhecimento que é a diferença.

Considero interessante um processo de ensino-aprendizagem em ciências que se efetive a partir de um currículo transversal, uma educação que perpassa pela diferença dos saberes. Um currículo de ciências que vise uma educação voltada à perspectiva do diferir entre conhecimento, fugindo da concepção arbórea de educação e trace percursos entre linhas constituindo condição de possibilidade para o ensino de ciências por outras vias menos enrijecidas.

Referências

- BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 9394/96**. Brasília – DF. 1996.
- COSTA, M. V.; SILVEIRA, R. H.; SOMMER, L. H. **Estudos culturais, educação e pedagogia**. Agosto 2003, nº 23.
- BERTICELLI, I. A. **Currículo: tendências e filosofia**. In: COSTA, Marisa Vorraber. O currículo nos limiares do contemporâneo (Org.). DP&A. Rio de Janeiro, 2005.
- CHASSOT, Á. **Educação Consciência**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2003.
- DELEUZE, G. **Foucault**. Tradução Cláudia Sant' Anna Martins. São Paulo. Brasilense, 2005.
- DELEUZE, G.; GUATARRI, F. **Mil Platôs-capitalismo e esquizofrenia**, vol.1; tradução de Aurélia Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.
- DELEUZE, G. **Conversações**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.
- DELEUZE, G. **Diferença e Repetição**. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2006.
- FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2008.
- FREITRAS, L. M. **Quem somos nós? Ciência e mídia fabricando subjetividades**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e

Matemáticas) – Instituto de Educação Matemática e Científica, Universidade Federal do Pará, 2006.

GALLO, S. **Deleuze & a Educação**. 2. ed. Belo Horizonte: autêntica, 2008.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Orgs.). **Políticas de currículo em múltiplos contextos**. São Paulo: Vortex, 2006. (série cultura, memória e currículo; v.7).

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo Cortez, 1999.

SILVA, T. T. **A filosofia de Deleuze e o currículo**. Goiânia, Faculdade de Artes Visuais, 2004.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte. autêntica, 2011.