

Revista

de **E**ducación



31.1

ISSN 1853-1318
ISSN 1853-1326 (en línea)
Año 15 - Número 31.1
Enero-abril 2024



FACULTAD DE HUMANIDADES
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA





Revista *de Educación*



FACULTAD DE HUMANIDADES
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA



eudem



REVISTA DE EDUCACIÓN
Facultad de Humanidades – Universidad Nacional de Mar del Plata
Grupo de Investigaciones en “Educación y Estudios Culturales”

Autoridades:

Decano: Dr Enrique Andriotti Romanin
Vicedecana: Esp. Gladys Cañueto
Secretaria Académica: Esp. Gladys Cañueto
Secretaría de Investigación y Posgrado: Dr. Luis Porta
Secretaria de Coordinación: Lic. Marcela Luca
Secretaria de Extensión y Bienestar Estudiantil: Prof. Paula Gambino
Coordinadora Área Posgrado: Dra. María Marta Yedaide
Directora del Departamento de Ciencias de la Educación: Dr. Jonathan Aguirre

AÑO XV – N° 31.1

Enero - Abril 2024

ISSN 1853-1318 (Versión impresa)

ISSN 1853-1326 (Versión en línea)

Dirección:

Departamento de Ciencias de la Educación
Facultad de Humanidades / Universidad Nacional de Mar del Plata
Funes 3350 - Nivel +6
7600 - MAR DEL PLATA - Argentina
Telefax: 54-223-4752277
Mail: reveduc@mdp.edu.ar

La REVISTA DE EDUCACIÓN es una publicación anual. En ella se promueve la difusión de investigaciones multidisciplinares en el campo de la educación. Publica trabajos de investigación inéditos, reseñas bibliográficas, entrevistas, noticias científicas de interés. Acepta contribuciones adaptadas a las normas editoriales y sin otra restricción que la evaluación positiva del referato externo.

La REVISTA DE EDUCACIÓN ha sido incorporada a:



Compaginación: Rosario Barniu

La REVISTA DE EDUCACIÓN no hace necesariamente suyas las opiniones y criterios expresados por los autores de los artículos.

REVISTA DE EDUCACIÓN

Facultad de Humanidades – Universidad Nacional de Mar del Plata

DIRECTOR: María Marta Yedaide (UNMDP)

SECRETARIAS: Luciana Berengeno (UNMDP) y Bárbara Bequio (UNMDP)

Canje Institucional: Alicia Beatriz Hernandez (UNMDP)

Auxiliar administrativa: Prof. Marina Ferrari (UNMDP)

COMITÉ EDITORIAL

Claudia De Laurentis - Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

Patricia Demuth - Universidad Nacional del Nordeste, Argentina

María Graciela Di Franco - Universidad Nacional de La Pampa, Argentina

Marcelo Vitarelli - Universidad Nacional de San Luis, Argentina

Silvia Adriana Branda - Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

Graciela Flores - Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

Luciana S. Berengeno - Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

Bárbara Bequio - Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

COMITÉ DE REDACCIÓN

Sebastian Trueba - Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina-

Laura Proasi - Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

Verónica Ojeda - Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

Ana Siccardi - Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

COMITÉ DE REFERATO INTERNACIONAL

Carina Kaplan – Universidad de Buenos Aires

Valentín Cricco – Universidad de Morón

Mónica Pini – Universidad Nacional de General San Martín

Enrique Bambozzi – Universidad Nacional de Villa María / Universidad Católica de Córdoba

Gustavo Fischman – Arizona State University

Angel Díaz Barriga – UNAM

Manuel Lorenzo Delgado – Universidad de Granada

Angel Perez Gomez – Universidad de Málaga

Manuel Fernández Cruz – Universidad de Granada

Jesús Domingo Segovia – Universidad de Granada

Vilma Pruzzo – Universidad Nacional de La Pampa

Sonia Araujo – Universidad Nacional del Centro de la Pcia de Bs. As.

Tomás Sola Martínez – Universidad de Granada

Alicia Camilloni – Universidad de Buenos Aires

María Teresa Sirvent – Universidad de Buenos Aires

Susana Carena – Universidad Católica de Córdoba

Violeta Guyot – Universidad Nacional de San Luis

Silvia Vilanova – Universidad Nacional de Mar del Plata

Antonio Medina Rivilla – UNED

Luis Porta - Universidad Nacional de Mar del Plata

Enrique Gervilla Castillo – Universidad de Granada

Susana Celman – Universidad Nacional de Entre Ríos

María Borgström – Södertorns University – Estocolmo

Ana Graviz – Södertorns University – Estocolmo

José Yuni – Universidad Nacional de Catamarca

María Cristina Nosei – Universidad Nacional de La Pampa

Antonio Bolívar Botía – Universidad de Granada

Graciela Merino – Universidad Nacional de La Plata

Ana Candreva – Universidad Nacional de La Plata

Pablo Vain – Universidad Nacional de Misiones

Sonia Bazán - Universidad Nacional de Mar del Plata

Lázaro Rodríguez Oliva – Instituto Cubano de Investigación Cultural Juan Marinello

Margarita Sgro – Universidad del Centro de la Pcia. de Bs. As.

Marta Osorio Malaver – USTA, Bogotá

Claudia Vélez de la Calle – Universidad de San Buenaventura, Cali

Oresta López Pérez – Colegio de San Luis, México

Miguel A. Martín Sánchez – Universidad de Extremadura

Ana Cambours de Donini – Universidad Nacional de General San Martín

María Soledad Ramírez Montoya – Tecnológico de Monterrey

Adela Coria – Universidad Nacional de Córdoba

Liliana Sanjurjo – Universidad Nacional de Rosario

Liliana Campagno – Universidad Nacional de La Pampa

María Teresa Alcalá – Universidad Nacional del Nordeste

Ana Elvira Castañeda Castillo – USTA, Bogotá

José Luis Jiménez Hurtado – USTA, Bogotá

Susana M. Cordero – Universidad Nacional de Mar del Plata

Delfina Veirave – Universidad Nacional del Nordeste

- EDITORIAL
- ARTÍCULOS

Editorial..... 9

“Si hay diferencia, tenemos(re)problema(s)”: diferencia(s) y tensiones curriculares

“Se tem diferença, te(re)mos problema(s)”: diferença(s) e tensões curriculares

“If there is a difference, we have(re)problem(s)”: difference(s) and curricular tensions

Rafael Ferreira de Souza Honorato, José Rodolfo do Nascimento Pereira, Maria Zuleide da Costa Pereira..... 21

Diferencia y traducción en políticas curriculares: notas de investigación

Diferença e tradução nas políticas de currículo: apontamentos de pesquisa

Difference and translation in curriculum policies: research notes

Érika Virgílio Rodrigues da Cunha, Cláudia Ritter, Hugo Heleno Camilo Costa..... 39

Encuentros y composiciones en los vacíos poblados de una educación cotidiana

Encontros e composições nos vazios povoados de uma educação cotidiana

Meetings and compositions in populated voids of everyday education

Tamili Mardegan da Silva, Carlos Eduardo Ferraço..... 63

Hibridación pedagógica y curricular en Iberoamérica:

Apuntes iniciales

Hibridação pedagógica e curricular na América Latina: notas iniciais

Pedagogical and curricular hybridization in Ibero-America: initial notes

José María García Garduño..... 89

Pensar el currículo y la diferencia con Jacques Derrida: différence, hospitalidad incondicional, traducción y el advenimiento del otro

Pensando Currículo e Diferença com Jacques Derrida: différence, hospitalidade incondicional, tradução e o advento do outro

Thinking Curriculum and Difference with Jacques Derrida: différence, unconditional hospitality, translation and the advent of the other

Clívio Pimentel Júnior..... 105

Cartas en torno a la educación y diferencia

(interpelaciones a la idea clásica de curriculum)

Cartas sobre educação e diferença

(interpretações em torno da ideia clássica de currículo)

Letters about education and difference

(interpellations to the classic idea of curriculum)

Gladys Zarenchansky, Mónica Delgado, Soledad Muñoz, Bibiana Misischia..... 127

Sumario

<i>“El arte como respiro” y la “Máquina de Matar Maestros”: experiencias cotidianas en contextos de violencia contra las escuelas públicas</i>	
<i>“A arte como respiro” e a “Máquina de Matar Professores”: cotidianos, currículos e violências na/da/ contra as escolas públicas</i>	
<i>“Art as I breathe” and the “Teacher Killing Machine”: everyday experiences in contexts of violence against public schools</i>	
Vinícius Hozana, Ana Claudia da Silva Rodrigues, Maria Luiza Süssekind.....	143
<i>Tiempos para narrarnos. Afectaciones de Semillas de Investigación en la Universidad de La Serena</i>	
<i>Tempos para nos narrarnos. Impactos de Sementes de Pesquisa na Universidade de La Serena</i>	
<i>Times to Narrate Ourselves. Impacts of Seed Research at the University of La Serena</i>	
Loreto Labraña Carrera.....	165
<i>Un currículo “diferenciado” para el estudiante de bachillerato nocturno</i>	
<i>Um currículo “diferenciado” para o aluno do ensino médio noturno</i>	
<i>A “differentiated” curriculum for the night high school student</i>	
Marcia Betania de Oliveira.....	177
<i>Traducciones curriculares y producción de saberes en la conformación de la identidad profesional de docentes noveles</i>	
<i>Traduções curriculares e produção de saberes na formação da identidade profissional de professores iniciantes</i>	
<i>Curricular translations and knowledge production in the shaping of the professional identity of novice teachers</i>	
Noralí Boulán.....	197
<i>Política de Acción Afirmativa, Política Social y Diferencia</i>	
<i>Política de Ação afirmativa, Política Social e Diferença</i>	
<i>Affirmative Action Policy, Social Policy and Difference</i>	
Ozerina Victor de Oliveira, Andresa Fernanda Almeida de Oliveira.....	225
<i>El Novo Ensino Médio en la Red de Educación Pública de Río de Janeiro: diferencias contextuales</i>	
<i>O Novo Ensino Médio na Rede Pública Estadual de Educação do Rio de Janeiro: diferenças contextuais</i>	
<i>The Novo Ensino Médio in the Public Education of Rio De Janeiro: contextual differences</i>	
Alice Casimiro Lopes, Clarissa Craveiro, Viviane Peixoto da Cunha.....	241

Las diferencias en disputas en curriculum de formación en psicología

As diferenças em disputas no currículo de formação em psicología

Differences in disputes in the curriculum of academic education in psychology

Mariana Aguiar Manenti, Núbia Regina Moreira,..... 275

Diferencia, complejidad y heterogeneidad curricular: ¿es necesario un currículo diferenciado en la educación del campo?

Diferença, complexidade e heterogeneidade curricular: é necessário um currículo diferenciado para a educação do campo?

Curricular difference, complexity and heterogeneity: is a differentiated curriculum necessary for field education?

Roser Boix Tomàs, Luciélío Marinho da Costa.....295

Diferencia en el Programa Nacional de Libros y material didáctico

Diferença no Programa Nacional do Livro e do material didático

Difference in the National Book and Teaching Material Program

Aline Renata dos Santos, Janssen Felipe da Silva..... 305

Curriculum, de nós a laços: escenas cotidianas y las posibilidades de una perspectiva inclusiva

Currículo, de nós a laços: cenas do cotidiano e as possibilidades de uma perspectiva inclusiva

Curriculum, us from ties: everyday scenes and the possibilities of an inclusive perspective

Patricia Baroni, Raquel Falcão, André Luis de Abreu Oliveira..... 339

Currículo y diferencia: la didacización del Adinkra y la semiofagia Awaeté

Currículo e diferença: a didatização dos Adinkra e a semiofagia Awaeté

Curriculum and difference: the didacization of the Adinkra and the Awaeté semiofagia

William de Goes Ribeiro, Ronniele de Azevedo-Lopes..... 357

Rutina escolar: lo que dicen jóvenes estudiantes de Goiás con distorsión edad-grado

Cotidiano escolar: o que dizem jovens estudantes de Goiás com distorção idade-série

School routine: what young students from Goiás with age-grade distortion say

Frederiko Luz Silva, Miriam Fábía Alves..... 379

Sumario

• ENTREVISTAS

Refundar la escuela secundaria. Análisis del proceso de reforma curricular en la Provincia de Buenos Aires, Argentina (2007-2011)

Reformar a escola secundária: análise do processo de reforma curricular na Província de Buenos Aires, Argentina (2007-2011)

Refounding the Secondary School: analysis of the curricular reform process in the Province of Buenos Aires, Argentina (2007-2011)

Mara Espasande, Henry Cruz, Daniela D`Ambra..... 397

• RESEÑAS libros

Una conversación con la Diferencia: movimientos en la investigación educativa

Uma conversa com Diferença: movimentos na pesquisa em educação

A conversation with Difference: movements in education research

Allan Rodrigues, Maria Luiza Süssekind, Francisco Ramallo..... 417

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

Danilo Araujo de Oliveira, Tiago Ribeiro..... 429

• RESEÑAS tesis

La política de currículo del programa de educación ciudadana integral para el atendimento de adolescentes y jóvenes en cumplimiento de medidas socioeducativas

A política de currículo do programa de educação cidadã integral para o atendimento de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas

The curriculum policy of the Comprehensive Citizenship Education Program for the care of adolescents and young people in compliance with socio-educational measures

Ana Claudia da Silva Rodrigues, André dos Santos Bandeira, Anne Karoline Cantalice Sena..... 447

• RESEÑAS eventos

I FoCEB “Fórum de Currículo para Educação Básica”. Monteiro, Brasil, 04 de julho a 04 de novembro de 2023.

Rallyne Ranielly Alves da Silva, Juan Cleslay Pereira Ventura, Carolina Alonso Morgado..... 463

• EVENTOS

Eventos..... 469

Este dossier es como una invitación abierta a quienes deseen embarcarse en un viaje por las intersecciones entre diferencia y currículum. Aquí se recogen trabajos que constituyen un conjunto de aportaciones significativas que abordan el complejo escenario en el que estos dos nombres se encuentran y entrecruzan.

En nuestro empeño exploratorio, pretendemos provocar una reflexión crítica sobre el campo del currículum y sus interfaces con temas de actualidad. Este dossier, compuesto por una cuidada selección de artículos, abarca una variedad de perspectivas, debates, teorías y metodologías relacionados con las conversaciones sobre el currículum y la diferencia. En sus páginas encontrará análisis en profundidad de cómo los conceptos de currículum y diferencia están en constante reflexión, interactuando con interesantes retos y adaptándose a nuevos contextos sociales y culturales.

Los autores que participan trabajan en diferentes países e instituciones, y son investigadores y académicos que exploran temas de gran relevancia y discuten las formas en que definimos y abordamos la diferencia en los estudios curriculares, tensionan los afectos producidos en la relación con la diferencia y también problematizan los cambios producidos en la investigación curricular con la incorporación del debate sobre inclusión y diferencia.

Entonces, para contextualizar esta discusión en un marco más amplio de reflexión sobre el currículum y la diferencia, tenemos el artículo “Si hay una diferencia, tenemos un problema’: diferencia(s) y tensiones curriculares”. Este trabajo, de **Rafael Ferreira de Souza Honorato, José Rodolfo do Nascimento Pereira y Maria Zuleide da Costa Pereira**, aborda la diferencia como un marcador social que desafía convenciones y normas, singularizando a los individuos en medio de la diversidad de la vida. Además, el artículo explora cómo la diferencia ha puesto en tensión las prácticas educativas, especialmente ante el escenario político actual, caracterizado por fuertes disputas por la hegemonía en torno a una visión unívoca del conocimiento. Este estudio reconoce la diferencia como un fenómeno en constante producción, configurándose ante lo inesperado y multiplicándose en diversos dispositivos que desestabilizan las concepciones tradicionales. Desde una perspectiva postestructuralista y postfundacional, el artículo analiza la centralidad de la diferencia en los estudios curriculares, destacando cómo las diferencias se construyen discursiva, social, cultural e históricamente. Además, el texto utiliza conceptos de pensadores como Derrida, Laclau, Mouffe, Butler, Deleuze y Guattari para comprender el potencial de las diferencias a la hora de promover una educación que valore la diferencia como fuerza creativa y transformadora.

A continuación pasamos al texto “Diferencia y traducción en las políticas curriculares: notas de investigación”, escrito por **Érika Virgílio Rodrigues da Cunha, Cláudia Ritte y Hugo Heleno Camilo Costa**, que destaca una investigación en el campo de las políticas curriculares, con el objetivo de reevaluar conceptos fundamentales

relacionados con la diferencia y reflexionar sobre la escritura en esta área problemática. El estudio se centra en una encuesta realizada con profesores de una escuela pública de la red municipal de educación de Rondonópolis, en la región central de Brasil, durante la fase inicial de la implementación de la Base Curricular Nacional Común (BNCC). El artículo se divide en cuatro secciones, que abordan diferentes aspectos del tema. En la introducción, los autores explican el enfoque del texto y destacan el abordaje teórico-estratégico que involucra estudios postestructurales, especialmente a partir del pensamiento de Laclau. La segunda sección profundiza en la discusión de la diferencia, conectándola a los conceptos derrideanos de *différance* y traducción, destacando el sesgo deconstruccionista para repensar lo político en el contexto del currículum. La tercera sección presenta aspectos relevantes de la investigación realizada, explorando la idea de educar a partir de la *différance* y la traducción, como gesto abierto hacia una alteridad radical. Por último, el artículo concluye con una breve reflexión sobre los esfuerzos para promover este debate en el ámbito de las políticas curriculares.

El siguiente texto, “Encuentros y composiciones en los vacíos poblados de la educación cotidiana”, escrito por **Carlos Eduardo Ferrazo**, amplía la perspectiva, explorando las intersecciones entre la filosofía de la diferencia y la educación. Este trabajo propone un análisis de las tensiones teóricas, metodológicas y epistemológicas entre la investigación cartográfica y la investigación de la vida cotidiana, con el objetivo de investigar los encuentros. En un escenario marcado por el orden capitalista y el exceso de información en una sociedad de control, la investigación busca comprender lo que emerge cotidianamente en los encuentros que tienen lugar en la educación pública en Guarapari, municipio de Espírito Santo, Brasil, incluso en medio de una pandemia. Estos encuentros no se limitan a las interacciones entre personas, sino que abarcan también las relaciones con lo no humano, creando disposiciones inesperadas y promoviendo interacciones entre elementos dispares. En este contexto, el estudio pretende cartografiar los movimientos y tensiones de las prácticas políticas que impulsan las invenciones cotidianas, aportando color y sentido a la educación en medio de una sociedad de control. Este enfoque complementa nuestra reflexión sobre la diferencia en el currículum, destacando la importancia de los encuentros y sus complejas relaciones en el contexto educativo.

Después, **José María García Garduño** en “Hibridación pedagógica y curricular en América Latina: apuntes iniciales” esboza los procesos de hibridación pedagógica en las primeras décadas del siglo XX, además de realizar un análisis exploratorio de la hibridación curricular en diferentes países latinoamericanos, como Argentina, Brasil, Colombia, España y México. La investigación identifica cinco procesos de hibridación curricular en América Latina, que incluyen la adopción de diferentes terminologías como “currículum”, “currículo”, “currículum” y “plan de estudios”, la traducción del libro de Tyler, la introducción de la planificación curricular, el desarrollo de la teoría

crítica y el surgimiento de la teoría proscrita. Se concluye que la hibridez curricular en América Latina no ha seguido un patrón uniforme, resultando en una diversidad de enfoques en la incorporación de las ideas de Tyler, en la aplicación de la teoría crítica y proscrita, reforzando la importancia de considerar las particularidades culturales e históricas para entender la diferencia en el currículum educativo de la región.

Continúa la exposición la obra de **Clívio Pimentel Júnior**, titulada “Pensar el currículum y la diferencia con Jacques Derrida: *différance*, hospitalidad incondicional, traducción y el advenimiento del otro”. En este texto, Pimentel Júnior emprende una investigación teórico-estratégica a partir de las nociones derrideanas de *différance*, hospitalidad incondicional y traducción para abordar la cuestión de la diferencia en la investigación curricular. A lo largo de su análisis, explora cómo Derrida discutió estas nociones en diversas ocasiones y las relaciona con las teorías postestructurales del currículum y la diferencia. El principal argumento del autor radica en la capacidad de estas nociones para ampliar el debate sobre la relación entre currículum y diferencia, superando los límites conceptuales y las reglas teórico-metodológicas convencionales. Sostiene que estas nociones tienen el potencial de provocar la deconstrucción de los discursos sedimentados que tratan las cuestiones del currículum y la diferencia, introduciendo una dimensión ética fundamental en este diálogo. Esta dimensión ética está intrínsecamente ligada a la deconstrucción de las diversas formas de economía presentes en los discursos políticos y pedagógicos, desafiando lo que se considera el “deber ser” de la educación. De este modo, la obra de Pimentel Júnior nos invita a repensar la relación entre currículum y diferencia

desde una perspectiva ética y deconstructiva.

Posteriormente, nuestro diálogo adquirió un enfoque singular en la obra “Cartas en torno a la educación y diferencia”, escrita por **Gladys Zarenchansky, Mónica Delgado, Soledad Muñoz y Bibiana Misischia**. El texto es el resultado de un intercambio epistolar, en el que las autoras comparten sus reflexiones sobre la propuesta de la asignatura “Educación y Diferencia”, incorporada al plan de estudios de los Ciclos de Complementación de Educación Primaria y Educación Inicial de la Universidad Nacional de Río Negro, en la Sede Atlántica, a partir del año 2020. En esta conversación entre miembros del actual equipo docente, surgen ideas, interrogantes y desafíos en relación con la propuesta de la asignatura y el modo en que desafía la concepción clásica del currículum. Los autores esperan que, a través de estos intercambios epistolares, puedan crear resonancias y disonancias que les ayuden a explorar cómo las diferencias pueden abrir caminos para interpelaciones y disensos en sus prácticas. Este método de diálogo a través de cartas ofrece una perspectiva única sobre cómo la educación y la diferencia pueden entrelazarse y manifestarse en el contexto del currículum.

Siguiendo con los textos, llegamos a las dinámicas curriculares y cotidianas

que envuelven la educación pública y las cuestiones de violencia en las escuelas “El arte como aliento” y la “máquina de matar profesores”: cotidianos, curriculum y violencias en contra de las escuelas públicas.”, de **Vinicius Hozana, Ana Cláudia da Silva Rodrigues y Maria Luiza Sússekind**, asume un papel provocador en esta discusión. En este artículo, se nos presenta un análisis en profundidad de una actividad escolar realizada con alumnos de 7º curso en una escuela de la ciudad de Río de Janeiro, en Brasil. La profesora, en el contexto de su asignatura “Proyecto de Vida”, adoptó el libro “Malala y el Lápiz Mágico” de Malala Yousafzai en una actividad cuyo objetivo central era “Educar para una cultura de paz”. Sin embargo, lo que surgió de la etapa final de esta tarea fue sorprendente: dos respuestas detalladas que revelaban escenarios de actos violentos. Este escenario complejo y desafiante nos lleva a reflexionar sobre las interconexiones entre las dinámicas curriculares y las manifestaciones de violencia en las escuelas. El texto utiliza conceptos como reformas malévolas, necropolítica y actitud *blasè*, estableciendo paralelismos entre los itinerarios curriculares cotidianos y la expresión del odio como práctica social de anti cohesión. En este contexto, el libro subraya la necesidad de reflexionar en profundidad sobre las posibilidades de establecer conexiones entre las experiencias pedagógicas y las creaciones cotidianas en el entorno escolar.

En “Tiempos para narrarnos: afectaciones de semillas de investigación en la Universidad de La Serena”, de la autora **Loreto Labraña Carrera**, conocemos en profundidad una experiencia significativa. Este relato nos traslada a la Universidad de La Serena, donde se desarrolla un espacio denominado “Semillero de Investigación”, que reúne a estudiantes y docentes de las pedagogías. Este espacio se presenta como una oportunidad única para crear nuevas formas de aprendizaje e investigación en el campo de la educación. El texto relata la evolución y el impacto de las semillas de investigación que han germinado en este ambiente, ampliando nuestra comprensión de los escenarios dinámicos de investigación en el contexto de la educación.

A su vez, en un intento de ampliar nuestra comprensión de cómo el currículum interactúa con las diferencias en la educación, el texto “Un currículum ‘diferenciado’ para estudiantes de secundaria nocturna”, de **Marcia Betania de Oliveira**, nos invita a reflexionar sobre la propuesta de una escuela secundaria nocturna diferenciada de la Secretaría de Estado de Educación, Cultura, Deporte y Ocio de Rio Grande do Norte, Brasil. Este trabajo nos lleva a analizar críticamente los procesos de construcción de un currículum orientado a la diferencia, especialmente dirigido a los alumnos que cursan la enseñanza media nocturna, muchos de los cuales son trabajadores. Los énfasis en las áreas de “Emprendimiento” y “Formación para el trabajo” se abordan como parte esencial de la formación de los alumnos, teniendo en cuenta las demandas del mercado laboral. La Teoría del Discurso (TD) de Laclau y Mouffe se moviliza como una valiosa herramienta analítica para comprender las políticas curriculares

en juego. El texto nos lleva a cuestionar cómo el discurso curricular contribuye a la construcción de la identidad de los estudiantes nocturnos como trabajadores y cómo esto se refleja en la producción de significados en el contexto educativo. Finalmente, enfatiza la importancia de repensar el currículum como espacio de enunciación y como elemento constitutivo de la cultura.

Le sigue el texto titulado “Las traducciones curriculares y la producción de conocimiento en la formación de la identidad profesional de los profesores noveles” de **Noralí Boulan** arroja luz sobre un aspecto crucial de la formación de los profesores noveles: la construcción de sus identidades profesionales. El estudio se desarrolla en dos líneas de investigación. Por un lado, examina el proceso de socialización profesional de los profesores noveles a través de sus primeras experiencias laborales, el análisis de la política curricular y las interpelaciones que han recibido a lo largo de su trayectoria de formación docente. Por otro lado, investiga las traducciones curriculares que estos profesores llevan a cabo en su práctica docente diaria. Adoptando una perspectiva post-estructuralista, el currículum es entendido como una práctica discursiva que no sólo orienta la formación inicial del profesorado, sino que también es continuamente (re)producido en la práctica docente. El estudio sugiere que los profesores principiantes tienden a interiorizar posiciones basadas en pedagogías críticas durante su formación inicial, alejándose de nociones alineadas con el discurso educativo neoliberal. A partir de estas observaciones, el trabajo nos invita a examinar cómo los profesores principiantes producen conocimiento a partir de sus complejas lecturas de las actualizaciones de las políticas curriculares, destacando el papel central de las traducciones curriculares en su proceso de construcción de identidad profesional.

El texto “Políticas de Acción Afirmativa, Política Social y Diferencia” de las autoras **Ozerina Victor de Oliveira** y **Andresa Fernanda Almeida de Oliveira**, presenta un análisis en desarrollo de las Políticas de Acción Afirmativa (PAA) en el contexto de la Educación Superior. Investigan cómo estas políticas se relacionan con la búsqueda de la igualdad social y el reconocimiento de la identidad en las universidades y cuestionan cómo las PAA tratan las interconexiones entre igualdad y diferencia. La investigación se centra en el PAA de una universidad pública federal y concluye que esta política prioriza la clase social, descuidando las desigualdades derivadas de conflictos raciales, étnicos y culturales, lo que puede resultar en una falsa oposición entre igualdad y diferencia. El artículo refuerza la necesidad de promover PAA orientados a la diferencia, teniendo en cuenta la compleja dinámica entre grupos sociales y culturales.

“El Nuevo Bachillerato en la Red Estatal de Educación de Río de Janeiro: diferencias contextuales” de las autoras **Alice Casimiro Lopes**, **Clarissa Craveiro** y **Viviane Peixoto da Cunha**, se presenta a partir del proceso de implementación del

Nuevo Bachillerato en las escuelas de la Red Estatal de Educación Pública de Río de Janeiro, Brasil, desde 2022. Las autoras argumentan que, aunque las propuestas y directrices legales parecen poner fin a las disputas políticas, la política contextual no puede ser totalmente contenida. El artículo destaca cómo la estandarización de la reforma no ocurre sin antagonismos, acuerdos y tensiones, argumentando la necesidad de una radicalización contextual en la política curricular de la enseñanza media para atender las diversas demandas a favor de un proyecto educativo más inclusivo.

En el texto “Diferencias en disputa en el currículum de formación en psicología”, las autoras Mariana **Aguar Manenti** y Núbia Regina Moreira exploran el currículum de formación en psicología en dos universidades públicas del interior de Bahía, en Brasil, centrándose en las cuestiones de las diferencias. Emplean un enfoque postestructuralista con influencias de la teoría del discurso de Laclau y Mouffe, de los estudios culturales de Stuart Hall y Arjun Appadurai, así como del campo del currículum posfundacional. Utilizando una metodología orientada a la resolución de problemas, el estudio analiza los documentos curriculares como discursos contingentes y cuestiona la supuesta verdad y los fundamentos que se les atribuyen. El estudio pone de relieve cómo las diferencias desafían las nociones hegemonizadas y universalizadas del discurso, abriendo espacio para la negociación de currículum que aborden las diversas demandas y las identidades plurales de la psicología, cuestionando sus definiciones y significados.

El artículo “Diferencia, complejidad y heterogeneidad curricular: ¿es necesario un currículum diferenciado para la Educación en el Campo?”, de **Roser Boix** y **Luciélio Marinho da Costa**, aborda la singularidad de la educación en el campo, destacando la diferencia, complejidad y heterogeneidad que la caracterizan. Los autores sostienen que, para satisfacer adecuadamente las necesidades de la población rural, es esencial reconocer y reflexionar sobre las diferencias entre la educación en el campo y la educación urbana. Defienden la importancia de un currículum flexible y adaptable al territorio, que facilite el proceso de enseñanza y aprendizaje y promueva el respeto y la valoración del contexto rural. El texto explora la perspectiva de la Educación en el Campo como base para repensar el currículum escolar.

En el artículo “Diferencia en el Programa Nacional de Libros de Texto y Material Didáctico”, de **Aline Renata dos Santos** y **Janssen Felipe da Silva**, se analiza el Programa Nacional de Libros de Texto y Material Didáctico (PNLD-2022) como política curricular responsable de la selección y organización de los conocimientos transmitidos por medio de los libros de texto y textos curriculares en las escuelas. Los autores destacan que el PNLD exige que los libros de texto estén alineados con la Base Curricular Nacional Común (BNCC), lo que implica que estos libros actúan como instrumentos curriculares de reproducción de la BNCC. El artículo explora cómo se aborda la noción de diferencia en este contexto, teniendo en cuenta el énfasis de

las BNCC en la universalización del currículum. Los autores adoptan una perspectiva teórica basada en los estudios poscoloniales, combinada con un enfoque poscolonial del currículum. Se utiliza el análisis de contenido para organizar y examinar los datos. El estudio concluye que los cambios en el PNLD, influidos por los contextos sociales y políticos, subrayan la importancia de tener en cuenta la diferencia en la producción de libros de texto. La diferencia, antes considerada negativamente, es ahora un principio fundamental en la producción de libros de texto, con el objetivo de promover una sociedad basada en la justicia social. Sin embargo, surgen tensiones en torno a la alineación de los libros de texto con el BNCC, ya que el énfasis en la universalización del conocimiento puede, en última instancia, reprimir las diferencias. Aunque en las notificaciones del PNLD se tiene en cuenta la diferencia, el proceso de evaluación de los libros de texto sigue incorporando una perspectiva intercultural funcional, que no aborda plenamente las jerarquías y asimetrías basadas en la colonialidad del poder, el ser y el saber.

“El currículum, de los nudos a los lazos: escenas de la vida cotidiana y posibilidades de una perspectiva integradora” de **Patricia Baroni, Raquel Falcão y André Luis de Abreu Oliveira**, es un texto que explora los procesos de inclusión que tienen lugar en el contexto de la creación curricular cotidiana, a partir de experiencias en una escuela de Nova Iguaçu, municipio de la Baixada Fluminense, Río de Janeiro, Brasil. El artículo establece diálogos con conceptos como diversidad, inclusión, creación curricular, vida cotidiana, racismo y antirracismo, a partir de las escenas observadas. El estudio adopta un enfoque metodológico de investigación narrativa y conversaciones, buscando reflexionar sobre cómo las creaciones curriculares cotidianas pueden contribuir a la construcción de una escuela más justa, inclusiva, solidaria y colectiva.

Continuando con el debate, el texto “Currículum y diferencia: la didactización de los Adinkra y la semiofagia Awaeté” de **William de Goes Ribeiro y Ronniele de Azevedo-Lopes** aborda cuestiones relacionadas con el currículum y la introducción de la diferencia desde una perspectiva postestructuralista. Los autores analizan dos casos que ilustran las cuestiones abordadas en la investigación. En primer lugar, abordan el uso de la simbología *adinkra* como intento de incorporar la cultura africana a la enseñanza en Brasil, destacando las limitaciones de este enfoque y los problemas conceptuales asociados al mismo. A continuación, exploran el *oikos* simbólico de los *awaeté*, grupo indígena de la Amazonia Oriental, que implica la depredación simbólica de signos y subjetividades, cuestionando cómo esta perspectiva podría enriquecer lo currículum al incorporar diversas semiotizaciones influidas por la diferencia.

En el texto “Cotidiano escolar: lo que dicen los jóvenes estudiantes de Goiás con desfase de edad-grado” de **Frederiko Luz Silva y Miriam Fábila Alves**, la discusión gira en torno a la experiencia escolar de jóvenes estudiantes de Goiás, Brasil, que

enfrentan distorsión edad-grado durante su trayectoria de educación básica. Los datos recogidos a partir de conversaciones y entrevistas con estos jóvenes se analizan desde una perspectiva de análisis crítico del discurso, considerando la juventud como categoría social. El estudio revela las perspectivas y percepciones de estos estudiantes en relación con la vida escolar cotidiana, destacando la importancia de escuchar las voces de aquellos que se enfrentan a desafíos educativos con el fin de informar prácticas más inclusivas y eficaces en la escuela.

El último artículo es “Refundar la escuela secundaria: analizando el proceso de reforma curricular en la Provincia de Buenos Aires, Argentina (2007-2011)”, escrito por **Mara Espasande, Henry Cruz y Daniela D’Ambra**, que presenta los resultados preliminares de un estudio que se centró en el análisis del currículum de la escuela secundaria en la Provincia de Buenos Aires, Argentina, entre 2007 y 2011. El objetivo general de la investigación fue analizar los imaginarios de América Latina y el Caribe presentes en dichos planes de estudio. Como punto de partida, el estudio aborda la política pública que impulsó la construcción curricular. Se parte de los postulados teóricos de Alicia Alaba, académica mexicana, en relación con la noción de currículum. Para llevar a cabo este análisis, se realizaron entrevistas en profundidad a funcionarios políticos y equipos técnicos involucrados en la reforma curricular en cuestión.

Complementando los debates y reflexiones anteriores, compartimos una complicada conversación entre **Maria Luiza Süsssekind, Allan Rodrigues y Francisco Ramallo** en la que surge una profunda reflexión sobre la compleja relación entre currículum y diferencia. En el transcurso del diálogo, desvelan los matices de la diferencia que trascienden las simplificaciones y jerarquías asociadas a términos como diversidad y desigualdad. De este modo, se adentran en la perspectiva postestructuralista, especialmente inspirada en el pensamiento derrideano, que define la diferencia como el hilo conductor de la propia humanidad. En este contexto, la diferencia se entiende como un concepto relacional y constitutivo del ser humano, que revela la fluidez y complejidad de las conversaciones y de la vida, a menudo perdidas en la búsqueda de una comprensión lineal. La charla también explora cómo la diferencia conecta con el currículum, desafiando la noción tradicional de tiempo y ofreciendo un enfoque que valora la precariedad, la incertidumbre y las múltiples capas que componen el mundo del currículum. Esta inspiradora charla sugiere que la diferencia no sólo merece ser entendida, sino que también se convierte en un territorio a producir y explorar en nuestra búsqueda de otros mundos posibles en el ámbito de la educación.

También en este número, encontrará reseñas de tesis, libros y eventos, así como información sobre los eventos internacionales programados para 2024 centrados en los estudios curriculares. Así, se presenta una reseña de tesis de **Ana Claudia da Silva Rodrigues, André dos Santos Bandeira y Anne Karoline Cantalice Sena**,

que comparten generosamente la investigación doctoral de **Rafael Ferreira de Souza Honorato**, titulada: “La política curricular del programa de educación integral ciudadana para la atención de adolescentes y jóvenes en cumplimiento de medidas socioeducativas”. Este estudio analiza el proceso de traducción de la política curricular en ambientes de privación de libertad para adolescentes bajo medidas socioeducativas por delitos. Además, el libro “Currículum: teorías y políticas”, de **Marlucy Alves Paraíso**, es reseñado con cariño por **Danilo Araújo de Oliveira y Tiago Ribeiro**, invitándonos a explorar esta obra. Además, **Rallyne Ranielly Alves da Silva, Juan Cleslay Pereira Ventura y Carolina Alonso Morgado** cubren el Foro sobre Currículum para la Educación Básica, celebrado por la Universidad Estatal de Paraíba de julio a diciembre de 2023. También se divulga el XI Coloquio Internacional sobre Políticas Curriculares, previsto para 2024 en Brasil. Este evento es uno de los mayores encuentros académicos dedicados a los estudios curriculares, celebrando su undécima edición y dos décadas de contribuciones. Por último, queremos expresar nuestro agradecimiento a nuestros colegas profesores e investigadores por compartir sus trabajos con nosotros y con los lectores de esta revista, enriqueciendo nuestros debates.

Rafael Ferreira de Souza Honorato - Universidad Estatal de Paraíba, Brasil.

Ana Cláudia da Silva Rodrigues - Universidad Federal de Paraíba, Brasil.

Hugo Heleno Camilo Costa - Universidad Estatal de Río de Janeiro, Brasil.

-Organizadores de expedientes- Enero de 2024

Revista de **E**ducación



ARTÍCULOS



FACULTAD DE HUMANIDADES
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA



“Si hay diferencia, tenemos(re)problema(s)”: diferencia(s) y tensiones curriculares
"Se tem diferença, te(re)mos problema(s)": diferença(s) e tensões curriculares
“If there is a difference, we have(re)problem(s)”: difference(s) and curricular tensions

Rafael Ferreira de Souza Honorato¹
José Rodolfo do Nascimento Pereira²
Maria Zuleide da Costa Pereira³

Resumen

La diferencia como marcador social desobediente e incontrolable, que singulariza a los individuos, aun en medio de la pluralidad de la vida, ha tensionado cada vez más nuestras prácticas frente al escenario político de feroces disputas por hegemonizar la sociedad desde una matriz unívoca de saberes, que de la Modernidad, que mueve sus tentáculos apoyándose en el voluminoso conservadurismo. Así, la diferencia se produce ante lo inesperado, se transforma y multiplica en otros miles de dispositivos que desordenan a quienes buscan la primacía del orden. Así, buscamos aquí analizar la centralidad de la diferencia en los estudios curriculares, desde perspectivas posestructuralistas y posfundacionalistas. Para ello, consideramos que las diferencias se construyen discursiva, social, histórica y culturalmente, y que, en cierto modo, influyen en las prácticas pedagógicas y en la construcción de una educación vinculada al ejercicio de la democracia. Para ello, se movilizarán conceptos como la deconstrucción de Derrida, la hegemonía de Laclau y Mouffe, la performatividad de Butler y la multiplicidad de Deleuze y Guattari, con el fin de comprender cómo las diferencias pueden ser valoradas y utilizadas como potencialidades para una educación que se centre en las diferencias como potencia de creación y proliferación de vida.

Palabras clave: Diferencia; Deconstrucción; Performatividad; Multiplicidad; Currículo

Resumo

A diferença como um marcador social desobediente e incontrolável, que singulariza os indivíduos, mesmo em meio à pluralidade da vida, tem tensionado cada vez mais as nossas práticas diante do cenário político de acirradas disputas por hegemonizar a sociedade a partir de uma matriz unívoca do conhecimento, o da Modernidade,

que movimenta seus tentáculos encostado no vultoso conservadorismo. Desta forma, a diferença se produz diante do inesperado, se transforma e se multiplica em milhares de outros dispositivos que desordenam quem busca pela primazia da ordem. Assim, busca-se, aqui, analisar a centralidade da diferença nos estudos em currículo, a partir das perspectivas pós-estruturalistas e pós-fundacionais. Para isso, consideramos que as diferenças são construídas discursiva, social, cultural e historicamente e que, de certo modo, influenciam nas práticas pedagógicas e na construção de uma educação atrelada ao exercício da democracia. Para tanto, serão mobilizados conceitos como o de desconstrução derridiana, a hegemonia de Laclau e Mouffe, a performatividade de Butler e a multiplicidade de Deleuze e Guattari, a fim de compreender como as diferenças podem ser valorizadas e utilizadas como potencialidades para uma educação que enfoque nas diferenças como uma potência de criação e proliferação de vida.

Palavras-chave: Diferença; Desconstrução; Performatividade; Multiplicidade; Currículo

Abstract

Difference as a disobedient and uncontrollable social marker, which singles out individuals, even in the midst of the plurality of life, has increasingly strained our practices in the face of the political scenario of fierce disputes to hegemonize society from a univocal matrix of knowledge, that of Modernity, which moves its tentacles leaning against the bulky conservatism. In this way, the difference is produced in the face of the unexpected, it is transformed and multiplied in thousands of other devices that disorder those who seek the primacy of order. Thus, we seek here to analyze the centrality of difference in curriculum studies, from post-structuralist and post-foundational perspectives. For this, we consider that the differences are constructed discursively, socially, historically and culturally, and that, in a certain way, they influence the pedagogical practices and the construction of an education linked to the exercise of democracy. To do so, concepts such as Derrida's deconstruction, the hegemony of Laclau and Mouffe, Butler's performativity and the multiplicity of Deleuze and Guattari will be mobilized, in order to understand how differences can be valued and used as potentialities for an education that focuses on in differences as a power of creation and proliferation of life.

Keywords: Difference, Deconstruction, Performativity, Multiplicity; Curriculum

Introdução

(...) Problema seu
Problema meu
Problema nosso
Problema eu
Problema tu
Problema vosso (...)
(...) Problema todo mundo tem
Quem não tem problema não é ninguém
Problema todo mundo tem
Tem até quem vê problema onde não tem
Problema todo mundo tem
Cada qual com o problema que lhe convém
Quem não tem, invente (...)
(Problema, Titãs, 2009).

Desde muito tempo, temos ouvido que precisamos "nos afastar dos problemas". Ao ouvir esse imperativo de ordem e ordenamento, já atribuímos ao vocábulo "problema" uma carga negativa e temos tentado nos desvencilhar de eventos e situação que se nos afigurem como um problema. Mas temos percebido, por meio de nossas vivências, que eles são "inevitáveis e nossa incumbência é descobrir a melhor maneira de criá-los, a melhor maneira de tê-los." (Butler, 2017, p. 07) e de pensar com eles. A vivência relacional e social que construímos diariamente, nos filiando a pensamentos, práticas e nichos sociais dissonantes, é (sempre) complexa e nos exige vários desdobramentos para compreendermos as singularidades que nos subjetivam enquanto sujeitos produzidos nas/pelas descontinuidades históricas e culturais.

Em 2009, os Titãs, um coletivo de artistas renomados no Brasil, já refletiam de forma contundente sobre o fato de criar problemas e defendiam que os problemas não são só meu e nem seu, eles são nossos, principalmente quando se atravessam no funcionamento de nossas práticas, sobretudo, quando se implicam em nosso fazer docente, instando-nos a repensar algumas questões. Reconhecer que temos "problemas" é a primeira maneira de pensar com eles e, aliados com a canção que desnuda esse texto, seguiremos criando problemas e lutando pela valorização das diferenças, que é um "problema" meu, seu e nosso.

Assim, queremos pensar as diferenças com matrizes dos pensamentos pós-estruturalistas e pós-fundacionais, entendendo currículo como um arranjo polifônico, uma arena potente de construção de sentidos e significados que estão sempre em disputas (Silva, 2017) nas trincheiras das relações de poder (Foucault, 2017) e,

por isso, tensionam as tentativas de enrijecimento curricular, de padronização e de aniquilação do outro e do apagamento da diferença (Sussekind, 2017, 2018). Na perspectiva por nós adotada, o currículo nos permite, pois, pensar como, através de práticas discursivas e simbólicas, os sujeitos são produzidos, esquadrihados, hierarquizados, mas, aliançados (Butler, 2019b) e reconhecidos com suas diferenças, para assim com elas, resistir e fazer de suas vidas mais visíveis e vivíveis (Butler, 2019a).

Não vemos a diferença aqui como um problema, mas como uma preocupação em termos da concessão de direitos menos desiguais, como um mecanismo de possibilidades plurais de desmobilização e de perturbação da centralidade do pensamento ocidental, que reitera a força da norma como um subterfúgio em torno da materialização de uma sociedade imaginada, padronizada e que opere longe da diferença. Compreendemos a sociedade em que vivemos como "produtora de mesmidade, ou seja: que aprecia a uniformidade e que quem estiver fora do padrão pode ser aniquilado" (Sussekind *et al*, 2020, p. 23). Por isso, nos unimos pelo pensamento que brada que "a nação jamais conseguiu ou conseguirá banir a diferença" (Macedo, 2006, p. 331) porque ela é incontrolável, rebelde, insistente e assustadora, pois ela "ameaça o universalismo e a neutralidade do Estado, compromete a autonomia e a liberdade individual e ataca a igualdade formal" (Macedo, 2006, p. 336), ameaçando, por meio de um vendaval, o "castelo de areia" dos essencialismos e dos universalismos para pensar nos deslizamentos, na frouxidão, na instabilidade e na produtividade das diferenças.

Desse modo, objetivamos, aqui, analisar a centralidade da diferença nos estudos em currículo, a partir das perspectivas pós-estruturalistas e pós-fundacionais. Para isso, consideramos que as diferenças são construções discursivas, sociais, históricas e culturais, e que, de certo modo, influenciam nas práticas pedagógicas e na construção de uma educação atrelada ao exercício da democracia. Para tanto, serão mobilizados conceitos como o de desconstrução de Derrida (1991), de hegemonia de Laclau e Mouffe (2015), de performatividade de Butler (2017; 2019) e de multiplicidade de Deleuze e Guattari (2019), a fim de compreender como as diferenças podem ser valorizadas e utilizadas como potencialidades para uma educação que enfoque as diferenças como uma potência de criação e proliferação da vida.

As múltiplas faces da diferença

A noção de diferença é uma questão central em muitas teorias políticas e filosóficas. Nesse sentido, buscaremos fornecer uma explicação da diferença a partir das perspectivas de Laclau e Mouffe (2015), Butler (2017; 2019), Derrida (1991), Deleuze (2018) e Deleuze e Guattari (2019) antes de entrarmos propriamente nas discussões dessa categoria com o campo dos estudos em currículo.

Nossas reflexões começam com os estudos de Derrida (2018), pois esses serviram de inspiração e fonte para os estudos sobre diferença. O autor propõe uma teoria da diferença baseada na noção de *différance*. Para ele, a diferença não é uma oposição binária entre dois termos, mas, sim, uma diferença que é sempre diferida, porque é produzida no interior da linguagem, e que não pode ser capturada em nenhum termo estável. Assim, *différance* não é uma presença positiva ou negativa. Trata-se, pois, de uma relação de diferença que não é uma relação de identidade (Derrida, 1991).

Em outras palavras, Derrida (1991) propõe a noção de *différance* como uma forma de compreender a diferença. Para ele, a diferença é um processo contínuo de diferenciação e adiamento. A *différance* se constitui de tensionamentos que são produzidos a partir das relações de poder que se implicam no interior da linguagem e colocam sob rasura a fixidez, perturbando a ideia da estabilidade como um meio "seguro" de se viver. Essa concepção ressalta que a diferença está sempre em fluxo, em constante movimento e transformação.

A influência de Derrida (1991) em outras teorias pode ser percebida principalmente em relação à concepção de diferença e à crítica à noção de identidade fixa. Essa perspectiva desestabiliza a noção de identidade fixa e enfatiza a natureza fluida e em constante movimento da diferença. Laclau e Mouffe (2015), ao dialogarem com os pensamentos de Derrida (1991), propõem uma teoria política baseada na noção de hegemonia. Para eles, a hegemonia é construída através da articulação de diferentes demandas políticas, que são unificadas em uma luta comum. A diferença é vista como um elemento-chave nesse processo, já que as demandas políticas são heterogêneas e precisam ser articuladas de forma a criar um sujeito político unificado. Como Laclau e Mouffe (2015) afirmam: "a unificação das demandas heterogêneas em torno de um significante vazio é um processo de construção de diferença, que é o que torna possível a hegemonia" (Laclau & Mouffe, 2015, p. 128). Todavia, essas demandas não podem ser unificadas em torno de uma identidade fixa, e, sim, em torno de um significante vazio, que é capaz de articular a diferença.

Essa concepção laclauiana-mouffiana da hegemonia, inspirada pela abordagem derridiana da diferença, desafia as noções tradicionais de identidade política e oposições binárias. Ela reconhece a importância da diferença e da heterogeneidade na política, destacando a necessidade de construir coalizões políticas que se baseiem na articulação das diferenças em vez de suprimi-las. Com sua teoria da *différance*, Derrida (1991) também abre espaço para a desconstrução das categorias tradicionais de gênero e sexualidade.

A partir dessa desconstrução, emergem novas possibilidades de subjetividades e formas de expressão. Apesar de não haver uma influência direta, podemos inferir que Butler (2017), ao questionar a estabilidade das categorias de gênero e sexualidade e ao propor uma abordagem crítica que desestabiliza as hierarquias

e normas dominantes, faz o movimento proposto por Derrida (1991). Deste modo, Butler (2017) propõe uma teoria do sujeito baseada na noção de performatividade. Para ela, a diferença não é algo dado, e, sim, construída e performatizada através das práticas discursivas que produzem o sujeito:

Em outras palavras, atos, gestos e desejos produzem o efeito de um núcleo ou substância interna, mas o produzem na superfície do corpo, por meio do jogo de ausências significantes, que sugerem, mas nunca revelam, o princípio organizador da identidade como causa. Esses atos, gestos e atuações, entendidos em termos gerais, são performativos, no sentido de que a essência ou identidade que por outro lado pretendem expressar são fabricações manufaturadas e sustentadas por signos corpóreos e outros meios discursivos. (Butler, 2017, p. 194).

Assim, a autora afirma que “o sujeito é constituído através de práticas discursivas que, por sua vez, são governadas por normas e valores que produzem a diferença” (Butler, 2019a, p. 41) e que, por sua vez, fazem com que os sujeitos se produzam com e a partir dela, em contextos de lutas permanentes, em torno de significações que garantem a sua existência em vista de que “os espectros de descontinuidade e incoerência, eles próprios só concebíveis em relação a normas existentes de continuidade e coerência, são constantemente proibidos e produzidos (Butler, 2017, p. 38) e precisam resistir aos processos de investimento que planejam fortalecer os discursos que padronizam os indivíduos. Ademais, é importante ressaltar que a noção de diferença é fundamental para pensar questões de justiça social e política. Como destaca Butler (2019a), as identidades são produzidas através de práticas discursivas e sociais e, muitas vezes, são construídas em oposição a outras identidades. Isso implica que a diferença é uma questão central na construção das desigualdades sociais e políticas, bem como na luta contra essas desigualdades.

As perspectivas que estamos apresentando se articulam por meio do questionamento à noção de identidade como algo dado e natural, e apontam para sua construção social e discursiva. Assim, embora os autores possuam abordagens teóricas distintas, suas reflexões convergem em uma compreensão crítica da política e das identidades, colocando em evidência a importância da diferença, da luta e das práticas discursivas na construção e desconstrução das identidades sociais. Nesse sentido, o pensamento derridiano é o elo entre as teorizações de Laclau e Mouffe (2015) e Butler (2017, 2019a). Ambas as obras destacam a importância da diferença e da luta política na construção das identidades e na busca pelo poder. Enquanto Laclau e Mouffe (2015) enfatizam a articulação e a construção de hegemonia, Butler (2017, 2019) foca na performatividade e na desconstrução das identidades fixas.

Dito isto, queremos trazer Deleuze e Guattari (2019), para esse diálogo. Enquanto Derrida (1991) enfatiza a diferença como uma diferença diferida, que não

pode ser reduzida a uma identidade fixa, Deleuze e Guattari (2019) abrem ainda mais as possibilidades, argumentando que a diferença é um processo contínuo de multiplicação. Eles propõem a noção de "rizoma", uma estrutura não hierárquica e aberta, composta por múltiplas conexões e fluxos. Nesse contexto, a diferença é vista como uma multiplicidade de possibilidades e relações, que estão constantemente se transformando e se reconfigurando. Os autores também destacam a importância da diferença para pensar questões políticas, argumentando que ela é uma força de resistência contra as formas dominantes de poder. Para eles, é através da multiplicidade e da diferença que se pode resistir às formas de poder que buscam impor uma única identidade ou essência.

Com isso, acreditamos que somamos uma perspectiva enriquecedora para a compreensão da relação entre diferença, política e identidade, que pode ser integrada ao diálogo que estamos desenvolvendo. A multiplicidade é uma diferença que é produzida no interior da realidade, e que não pode ser reduzida a uma essência ou a uma identidade fixa. Nas palavras deles "a multiplicidade é composta de diferenças que não podem ser subsumidas sob uma única lei ou unidade, mas que são interligadas e cruzadas em uma rede de relações" (Deleuze & Guattari, 1995, p. 67).

Nesse sentido, Deleuze (2018) amplia o entendimento da diferença como algo que não está restrito apenas ao campo do discurso e da linguagem, mas que permeia todos os aspectos da vida social. Ele destaca a importância das relações de poder e das práticas micropolíticas na produção e transformação das identidades. Ao contrário de buscarmos uma identidade fixa ou estável, Deleuze e Guattari (2019) defendem a abertura para a multiplicidade e a experimentação, rompendo com as categorias pré-estabelecidas. A diferença, portanto, não é apenas uma questão de desconstrução ou hegemonia, mas sim um processo de multiplicação e experimentação constante.

Dessa forma, a contribuição que Deleuze e Guattari (2019) trazem para a discussão é uma abordagem mais radical e dinâmica. Eles nos convidam a repensar as categorias estabelecidas e a explorar novas possibilidades de criação e resistência. Ao integrarmos essa perspectiva ao diálogo entre Derrida (1991), Butler (2017, 2019a) e Laclau e Mouffe (2015), podemos enriquecer nossa compreensão da diferença como um processo complexo que transcende as dicotomias e desafia as estruturas de poder estabelecidas.

Em suma, essas diferentes abordagens da diferença oferecem maneiras diversas de pensar a política e a subjetividade. Enquanto Laclau e Mouffe (2015) enfatizam a importância da construção de uma identidade política comum, Butler (2017, 2019) destaca como a diferença é construída através de práticas discursivas que produzem o sujeito. Derrida (1991), por sua vez, questiona a ideia de uma identidade fixa, propondo uma noção de diferença que é sempre diferida. Por fim, Deleuze e Guattari (2019) veem a diferença como uma multiplicidade de relações que se entrelaçam

e se cruzam, em que não há uma essência ou identidade fixa. Em conjunto, essas diferentes perspectivas nos oferecem uma riqueza de abordagens para pensar a diferença e sua relação com a política e a subjetividade.

Além disso, é importante destacar que essas diferentes abordagens da diferença não são mutuamente excludentes e, muitas vezes, se complementam. Por exemplo, a ideia de Laclau e Mouffe (2015) sobre a construção da hegemonia é amplamente influenciada pela teoria da diferença derridiana, que destaca a impossibilidade de se chegar a uma identidade fixa e estável. Da mesma forma, a teoria da multiplicidade de Deleuze e Guattari (2019) também é influenciada pela teoria da diferença de Derrida (1991), que destaca a instabilidade da identidade e a importância de se pensar em termos de diferença e fluxo constante. Por outro lado, há também divergências entre essas abordagens. Por exemplo, enquanto Laclau e Mouffe (2015) enfatizam a importância da construção de uma identidade política comum, Butler (2017) destaca a importância de se reconhecer a diversidade e a multiplicidade de identidades possíveis. Para Butler (2017), a diferença não deve ser subsumida em uma identidade comum, mas valorizada em si mesma.

Em resumo, a noção de diferença é abordada de maneiras diversas e complexas por Laclau e Mouffe (2015), Butler (2017, 2019a), Derrida (1991), Deleuze (2018) e Deleuze e Guattari (2019). No mais, defendemos que a noção de diferença é uma questão complexa e multifacetada que tem implicações profundas para pensar questões políticas, sociais e subjetivas. Ao nos pautarmos pelas diferentes abordagens teóricas mencionadas aqui, podemos enriquecer nossa compreensão da diferença e seus múltiplos significados.

(Re)Construindo pontes: as diferenças nos estudos em currículo

Estamos pensando o conceito de diferença em contraposição à noção de identidade fixa e estável, que havia sido concebida pela modernidade e sustentada pela estruturação binária e hierárquica de conceitos opostos, como sujeito/objeto, homem/mulher, branco/negro, entre outros. Nesse sentido, a diferença é entendida como uma categoria fundamental para a compreensão do mundo e das relações humanas, na medida em que cada indivíduo, grupo ou cultura é marcado por diferenças que o distinguem de outros, mas que também estão em constante interação e negociação com as diferenças dos demais (Honorato *et al*, 2020; Honorato, 2018, 2022; Ribeiro *et al*, 2021; Honorato & Pereira, 2017, 2021; Honorato, Costa, *et al*, 2022; Honorato, Pereira, *et al*, 2022; Pereira, 2020).

Assim, a diferença é vista como um processo dinâmico e contingente que não pode ser reduzido a uma única identidade ou essência, mas que emerge das interações complexas entre as múltiplas dimensões que compõem a experiência humana, tais como a raça, gênero, sexualidade, classe social, entre outras. Nessa perspec-

tiva, a diferença não é algo natural ou preexistente, mas é produzida em contextos históricos e sociais específicos, através de práticas discursivas, simbólicas e uma série de dispositivos normativos que estabelecem as fronteiras entre o "normal" e o "desviante", o "dominante" e o "subordinado", o "centro" e a "periferia". Logo, o objetivo não é simplesmente celebrar a diferença em si, mas, sim, questionar as hierarquias e as relações de poder que são construídas em torno dessas diferenças, e explorar as possibilidades de subversão e transformação dessas estruturas.

Por isso, a noção de diferença tem se mostrado cada vez mais relevante no campo do currículo, onde se discute como as diferenças culturais, sociais, étnicas, de gênero, entre outras, influenciam nos modos como os currículos são elaborados, implementados e vivenciados pelos estudantes. Silva (2017) destaca que as diferenças culturais e sociais são fundamentais para a construção de currículos mais inclusivos e democráticos. Para o autor, a diferença não pode ser subsumida ou ignorada pelos currículos, mas deve ser valorizada e incorporada em sua elaboração.

Nessa perspectiva, é importante pensar a diferença em sua relação com o poder. Para Macedo (2012), a diferença é produzida por relações de poder. Em sua relação com a identidade, a diferença não é algo que possa ser eliminado ou superado, mas deve ser valorizada e incorporada na construção dos currículos, de forma a reconhecer e valorizar as diversas identidades e perspectivas dos estudantes. Ou seja, a diferença é uma questão fundamental para a construção de currículos mais justos, igualitários, democráticos e inclusivos que valorizem a multiplicidade de perspectivas e experiências dos estudantes, mas também a diversidade cultural e a multiplicidade de identidades.

Destarte, esta perspectiva traz contribuições importantes ao destacar que as identidades e as diferenças são construídas em um contexto de poder, que é atravessado por relações de dominação e subordinação. Segundo Butler (2017), as identidades não são algo que possa ser possuído ou inerente a uma pessoa. Elas são performativamente produzidas em um contexto social e histórico específico. Por isso, não são fixas ou imutáveis, mas mutáveis e contestáveis.

Através das teorias de Laclau e Mouffe (2015), Derrida (1991), Butler (2017; 2019), Deleuze e Guattari (2018), há autores/as que contribuem para uma discussão cada vez mais necessária sobre a importância da diferença na construção de currículos mais inclusivos, democráticos e igualitários. Nesse sentido, baseada na desconstrução derridiana, Lopes (2015) destaca que a diferença é fundamental para a compreensão de suas ideias, pois para Derrida (1991) a diferença é ineliminável e irreduzível, e é justamente a partir dela que a desconstrução se desenvolve. Tal compreensão ajuda a entender que o currículo não é algo fixo, imutável ou objetivo, mas uma construção social e histórica que pode ser desconstruída para reve-

lar suas contradições e limitações. Para Lopes (2015), a desconstrução derridiana permite pensar o currículo como uma prática discursiva contingente e provisória, sempre aberta a novas interpretações e reinterpretações.

Por sua vez, de acordo com Macedo (2014), a hegemonia é uma relação social de poder que se manifesta na cultura, na política e na economia, e a análise da hegemonia pode ajudar a entender como o currículo é construído e como ele influencia a formação de identidades. As teorizações sobre hegemonia em Laclau e Mouffe (2015) destacam a importância de analisar as relações de poder presentes no currículo e como elas operam para construir e manter determinadas visões de mundo como hegemônicas. A centralidade da diferença é fundamental para a teoria política de Laclau e Mouffe (2015), pois a hegemonia só pode ser construída a partir da diferenciação e do reconhecimento das diferenças, o que também pode ser aplicado aos estudos em currículo.

Já a performatividade de Butler (2017, 2019b) traz para os estudos de currículo a preocupação em torno de como normas e valores sociais são produzidos e reproduzidos através das práticas discursivas e corporais, o que implica que o currículo não apenas transmite conhecimentos, mas também constrói e reescreve identidades. Nestes termos, a performatividade nos leva a considerar como as categorias identitárias são produzidas e reproduzidas e como isso afeta a inclusão/exclusão de diferentes sujeitos no currículo.

Nesse arcabouço, a multiplicidade de Deleuze e Guattari (2019) sublinha a importância de considerar a diversidade e a complexidade das relações sociais e culturais no currículo, evitando a redução do conhecimento a categorias fixas e unívocas. Esta concepção é um movimento incessante de desdobramentos e conexões entre as coisas, o que pode ser aplicado aos estudos em currículo ao pensarmos nas múltiplas possibilidades de conexões entre os diferentes elementos que compõem um currículo. Ou seja, a multiplicidade nos faz pensar o currículo como um território de encontros e diferenças, um espaço aberto às multiplicidades de sujeitos, culturas e conhecimentos que compõem nossa sociedade.

Essas teorias colaboram para o entendimento de que diferença é um conceito fundamental para entendermos as complexas dinâmicas do currículo e sua relação com a formação de identidades, a produção de poder e a construção de conhecimentos. Deste modo, é possível pensar em currículos mais abertos, inclusivos e sensíveis às diferenças e multiplicidades que compõem nossas sociedades. Em outras palavras, levar em consideração as diferenças na construção dos currículos é inserir nessa tecitura as especificidades e singularidades dos estudantes, é preciso contemplar as múltiplas vozes e perspectivas presentes na sociedade.

Destarte, pensar a diferença nos estudos em currículo permite compreender a complexidade e a pluralidade presentes nesse campo de estudo, além de possibi-

litar a construção de currículos mais democráticos, valorizando a importância da diferença na formação dos indivíduos e na produção dos saberes, questionando as narrativas hegemônicas e as políticas curriculares que reforçam desigualdades e exclusões, buscando promover uma educação mais justa e igualitária.

Em síntese, o currículo é visto como um discurso que representa a cultura, a política e a história, em constante construção, e que produz efeitos de poder e subjetividade sobre os indivíduos. Ou seja, o currículo não é algo fixo e neutro, mas, sim, um espaço de luta e negociação de significados e valores. Em outras palavras, ao dar importância à diferença na formação dos indivíduos e na produção dos saberes, destacando a necessidade de uma educação que reconheça e respeite as diferenças e diversidades culturais, estamos questionando as bases teóricas e políticas do currículo que, muitas vezes, estão relacionadas a concepções de poder e verdade que reforçam hierarquias e exclusões. O que estamos propondo é uma crítica às narrativas hegemônicas e às políticas de currículo que reforçam desigualdades e injustiças e, com isso, buscamos promover uma educação mais democrática e plural. Por isso, seguiremos adiante destacando, mesmo que brevemente, como as diferenças têm sido tocadas, ou não, em documentos nacionais importantes que se atravessam diretamente nos currículos, nas práticas formativas e no exercício docente, negligenciando, na maioria dos casos, a visibilização da discussão com as diferenças.

Criando problemas curriculares: a BNCC e a BNC - Formação e a(s) diferença(s)

Com base nas discussões que desenvolvemos, é possível ampliar a reflexão sobre os estudos em currículo, em especial no que se refere à centralidade da diferença nesse campo de estudo. Ao olharmos para as políticas de currículo do Brasil, o que coloca no centro da discussão a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica (BNC - Formação), encontramos uma série de estudos que, a partir das diferenças, refletem sobre as políticas curriculares em tela. (Macedo, 2013, 2014, 2015, 2018a, 2018b, 2019; Costa & Lopes, 2018; Rodrigues *et al*, 2021)

Lembramos que, segundo Laclau e Mouffe (2015), a diferença é um elemento fundamental na construção das identidades políticas, na medida em que é através do reconhecimento das diferenças que se torna possível a construção de relações políticas democráticas e igualitárias. Nessa direção, Buttler (2018) corrobora ao possibilitar o entendimento de que as políticas educacionais, em especial as propostas curriculares, não são neutras em relação às diferenças. Ao contrário, elas são produzidas a partir de determinados discursos que promovem determinadas formas de conhecimento e práticas educativas em detrimento de outras. Nesse sentido, a crítica à implementação da BNCC e da BNC - Formação no Brasil se faz

presente, pois essa política curricular tem sido alvo de questionamentos por parte de diversos setores da sociedade civil, especialmente por sua suposta homogeneização do ensino e padronização do conhecimento (Rodrigues *et al*, 2021).

A BNCC e a BNC - Formação apresentam limitações em relação à diferença. Por exemplo, embora haja a inclusão de temas como a diversidade cultural, nem sempre esses temas são abordados de maneira crítica e reflexiva. Além disso, ainda há uma tendência a reproduzir uma visão hegemônica do conhecimento, com uma valorização excessiva do conhecimento científico e tecnológico em detrimento de outras formas de conhecimento. Essa prática performática é uma construção discursiva que fortalece a reprodução das hierarquias e exclusões sociais. O que nos leva a defender a necessidade de compreender e valorizar as diferentes formas de conhecimento e de promover uma educação mais plural e democrática.

Dito isto, é necessário discutir a forma como a BNCC e a BNC - Formação invisibilizam as questões da diferença como algo que não é fixo e determinado, mas, sim, uma construção social que está em constante mudança. Portanto, ao excluir uma discussão mais aprofundada sobre tais questões, está se fortalecendo a reprodução de estereótipos e preconceitos. Honorato (2018, 2022), Pereira(2020) e Honorato *et al* (2020) apresentam estudos sobre a identidade de gênero, cujas análises servem para exemplificar o que estamos dizendo. Em seus escritos, os autores supracitados apresentam as questões de gênero como algo que não natural ou pré-estabelecido, mas, sim, uma construção social que se dá por meio de práticas discursivas e performativas (Butler, 2017), reforçando como as políticas em questão insistem em tratar essa e outras questões da diferença de forma naturalizada e pré-estabelecida. Dessa forma, a ideia de gênero, sexualidade, etnia, raça, entre outras questões são sempre um processo de construção e desconstrução, que a BNCC e BNC - Formação tenta negar. Assim, percebemos a possibilidade que essas políticas têm de estabelecer padrões de certo e errado. Então, nossas reflexões vão na direção de assumir uma perspectiva de currículo como diferença, é promover uma educação que permita a todas as pessoas a possibilidade de experimentar e explorar diferentes formas de ser e de se expressar.

Frente a isso, negar a diferença é negligenciar que os currículos influenciam na formação das identidades dos sujeitos que passam pelo sistema educacional, que o currículo pode limitar ou ampliar as possibilidades de agência dos sujeitos e que a construção das identidades é um processo contínuo e influenciado por múltiplos fatores. Mais que isso, desprezaria a ideia de que a BNCC e a BNC - Formação buscam construir consensos em torno de determinados valores, conhecimentos e práticas, e de como esses consensos podem ser questionados e disputados por grupos que possuem interesses e perspectivas diferentes. Podemos também pensar em como a construção desses consensos pode reforçar ou desafiar relações de

poder existentes na sociedade.

Com essa discussão, fazemos um convite à reflexão de como essas políticas curriculares são construídas e legitimadas, identificando os grupos e interesses que estão disputando esses processos. É preciso questionar, por exemplo, se as decisões sobre o que é importante ensinar e como isso deve ser feito estão sendo tomadas de forma democrática e participativa ou se refletem apenas as visões de determinados grupos ou setores da sociedade. O que estaria na contramão do pensamento de Deleuze e Guattari (1995), que, ao pensarem acerca da diversidade de conhecimentos e experiências que compõem o currículo escolar, defendem uma educação que valorize a diversidade de saberes e experiências, que reconheça a importância do diálogo e da troca entre diferentes áreas de conhecimento e que permita aos estudantes a possibilidade de construir seus próprios caminhos de aprendizagem.

Entretanto, para Rodrigues *et al* (2021), Macedo (2013, 2014, 2015, 2018a, 2018b, 2019) e Costa e Lopes (2018), a BNCC e a BNC - Formação reforçam hierarquias e dualismos presentes na cultura escolar e na sociedade em geral. A ideia de que as categorias binárias (como masculino/feminino, centro/periferia, branco/negro) são construções sociais e históricas nos permite problematizar a forma como essas categorias são reproduzidas no currículo e pensar em alternativas para a construção de uma educação mais plural e inclusiva.

Nesse sentido, os estudos que apresentamos nesse texto, apontam que a BNCC e a BNC formação do Brasil apresentam limitações em relação à sua capacidade de lidar com a diferença e a diversidade cultural presentes na sociedade brasileira. É necessário, portanto, repensar essas políticas curriculares a partir de uma perspectiva que valorize a heterogeneidade cultural e a pluralidade de saberes e identidades presentes na sociedade. Assim, uma questão importante para a análise de políticas é a forma como elas podem reproduzir ou subverter as relações de poder existentes na sociedade. Nesse sentido, a análise das políticas curriculares como a BNCC e a BNC - Formação pode ser feita a partir das teorias apresentadas anteriormente que nos permitirão questionar, criticamente, as políticas curriculares, seus pressupostos, objetivos e, ao mesmo tempo, apontar alternativas para uma educação mais plural, inclusiva e democrática.

Em tempos, podemos concluir que (...)

Em primeiro lugar, a noção de desconstrução de Derrida (1991) pode ser útil para pensarmos o currículo como um espaço permeado por diferenças e contradições, onde os significados são sempre instáveis e passíveis de serem questionados e transformados. Assim, é preciso desnaturalizar narrativas apresentadas como universais e questionar a forma como a diferença é incorporada no currículo.

Em segundo lugar, a noção de hegemonia de Laclau e Mouffe (2015) nos ajuda a entender como as diferenças são articuladas em relações de poder e como o currículo pode ser visto como um espaço de disputa por significados. Nesse sentido, é preciso analisar de que forma as diferentes vozes e perspectivas são representadas e como algumas são privilegiadas em detrimento de outras.

Em terceiro lugar, a noção de performatividade de Butler (2017) é fundamental para compreender que as diferenças não são simplesmente características inerentes a indivíduos ou grupos, mas produzidas e reforçadas por práticas sociais e discursivas. O currículo, nesse sentido, é um espaço onde as identidades são constantemente produzidas e negociadas, e onde é preciso questionar as normas e padrões que excluem e/ou marginalizam certos grupos.

Em quarto lugar, a noção de multiplicidade de Deleuze e Guattari (2019) pode nos ajudar a repensar a própria estrutura do currículo, que muitas vezes se baseia em categorias fixas e hierárquicas. Em vez disso, é urgente pensar em um currículo que valorize a diversidade e a pluralidade de perspectivas e que seja capaz de articular as diferenças de forma criativa e produtiva.

A título de exemplificação, podemos refletir sobre como as práticas pedagógicas podem ser pensadas a partir da perspectiva da diferença, para entendermos como elas podem criar ou reforçar certas identidades e diferenças. Isso pode significar repensar as formas como são feitas as avaliações, por exemplo, questionando a ideia de que existem padrões universais de excelência e valorizando a diversidade de perspectivas e formas de expressão. Além disso, podemos pensar em como promover a igualdade de oportunidades e acesso ao conhecimento, reconhecendo as diferenças sociais e culturais que existem entre os estudantes.

É preciso reconhecer a diferença como algo que cria novas possibilidades de conexão e transformação. Isso pode significar criar espaços de diálogo e interação que permitam que as diferenças sejam reconhecidas e valorizadas, sem que sejam reduzidas a uma única perspectiva ou forma de conhecimento. Além disso, precisamos criar as condições para a promoção de uma educação que valorize a criatividade e a experimentação, incentivando os estudantes a explorar novas formas de pensar e agir.

Logo, a diferença se constitui como uma força política transformadora de um grupo ou coalizão de grupos que domina a sociedade através da construção de um consenso em torno de uma visão de mundo específica. No entanto, essa força política nunca é total, e sempre existem pontos de tensão e resistência que podem ser usados para questionar e transformar a ordem dominante. Por fim, é preciso criar espaços de debates e questionamentos que permitam a outros sujeitos subalternizados construir suas próprias perspectivas de mundo.

Referências

- Butler, J. (2017). *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Butler, J. (2019a). *Corpos em aliança e políticas das ruas: Notas para uma teoria performativa de assembléia*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Butler, J. (2019b). *Quadros de guerra: quando a vida é passível de luto?* □ Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Costa, H. H. C., & Lopes, A. C. (2018, abril). A contextualização do conhecimento no ensino médio: tentativas de controle do outro. *Revista Educação & Sociedade*, v. 39, n. 143, 301–320. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302018184558>
- Deleuze, G., & Guattari, F. (2019). *Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia (2ª ed., Vol. 1)* (A. L. Oliveira, A. Gerra Neto & A. G. Costa, Trad.). São Paulo: Editora 34.
- Derrida, J. (1991). *Margens da Filosofia*. Campinas: Papirus.
- Deleuze, G. (2018). *Diferença e repetição*. Lisboa, Portugal: Relógio □ Água.
- Foucault, M. (2017). *Microfísica do poder* (R. Machado, Org. & trad.). Rio de Janeiro: Edições Graal.
- Honorato, R. F. S., & Pereira, M. Z. C. (2017). Gênero nas políticas educacionais do estado da paraíba: (des)continuidades. *Revista Latino-Americana de Geografia e Gênero*, 8(2), 263-283. <https://doi.org/10.5212/Rlagg.v.8.i2.0013>
- Honorato, R. F. S. (2018). *Gênero nas políticas educacionais da educação de jovens e adultos: trajetória, influências e textos*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal da Paraíba]. Repositório Institucional da UFPB. https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/9917?locale=pt_BR
- Honorato, R. F. S., Pereira, M. Z. C., & RAMOS, L. (2020). As políticas de currículo no brasil: pensando numa nova lógica política. *Revista Communitas*, 4(7), 207–2017. <https://periodicos.ufac.br/index.php/COMMUNITAS/article/view/3004>
- Honorato, R. F. S., & Pereira, M. Z. C. (2021). Gênero nas políticas de currículo da Educação de Jovens e Adultos - EJA. *Revista Communitas*, 5(11), 56–87. <https://periodicos.ufac.br/index.php/COMMUNITAS/article/view/5306>
- Honorato, R. F. S. (2022). *A política de currículo do Programa de Educação Cidadã Integral para o Atendimento de Adolescentes e Jovens em cumprimento de Medidas Socioeducativas*. [Tese de Doutorado, Universidade Federal da Paraíba]. Repositório Institucional da UFPB. https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/23501?locale=pt_BR
- Honorato, R. F. S., Costa, H. H. C., & Cunha, E. V. R. (2022). Estratégias discursivas na pesquisa em currículo. *Revista Espaço do Currículo*, 15(2), 1–9. <https://doi.org/10.15687/rec.v15i2.64568>
- Honorato, R. F. S., Pereira, J. R. N., & Rodrigues, A. C. S. (2022). Cuidado! Substância altamente inflamável: narrativas-experiências de uma mulher trans com *gênerossexualidades* nos/dos currículos da socioeducação. *Revista Educacion*, 25(2), 77–95. <https://fh.mdp.edu>

ar/revistas/index.php/r_educ/article/download/6611/6563

Laclau, E., & Mouffe, C. (2015). *Hegemonia e estratégia socialista: por uma política democrática radical*. São Paulo: Intermeios; Brasília: CNPq.

Lopes, A. C. (2015). Por um currículo sem fundamentos. *Linhas Críticas*, 21(45), 445–466. <https://doi.org/10.26512/lc.v21i45.4581>

Macedo, E. (2006). Por uma política da diferença. *Revista Cadernos de Pesquisa*, 36(128), 327–356.

<https://doi.org/10.1590/S0100-15742006000200004>

Macedo, E. (2012). Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino. *Revista Cadernos de Pesquisa*, 42(147), 716–737.

<https://doi.org/10.1590/S0100-15742012000300004>

Macedo, E. (2013). Equity and difference in centralized policy. *Journal of Curriculum Studies*, 45(1), 28-38.

<https://doi.org/10.1080/00220272.2012.754947>

Macedo, E. (2014). Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. *Revista E-Curriculum*, 12(3), 1530–1555. <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/21666>

Macedo, E. (2015). Base Nacional Comum para Currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem?. *Revista Educação & sociedade*, 36(133), 891–908. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015155700>

Macedo, E. (2018b). Repoliticizar o social e tomar de volta a liberdade. *Revista Educação em Revista*, 34, 1-15. <https://doi.org/10.1590/0102-4698212010>

Macedo, E. (2018a). "A Base é a base." E o currículo, o que é? In M. A. S. Aguiar & L. F. Dourado (orgs.), *A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas* (pp. 28-33). ANPAE.

Macedo, E. (2019). Fazendo a Base virar realidade: competências e o germe da comparação. *Revista Retratos da Escola*, 13(25), 39–58. <https://doi.org/10.22420/rde.v13i25.967>

Pereira, J. R. N. (2020). *"Escola do corpo": currículo e implicações de gênero e sexualidades na educação de corpos de bailarinos (as)*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal da Paraíba]. Repositório Institucional da UFPB. https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/18280?locale=pt_BR

Ribeiro, W., Ivenicki, A., & Honorato, R. F. S. (2020). Pesquisa em currículo e diferença: debates em contexto de proeminências conservadoras - introduzindo a questão. *Revista Espaço do Currículo*, 13(Especial), 670–677.

<https://doi.org/10.15687/rec.v13iEspecial.56633>

Rodrigues, A. C. S., Albino, A. C. A., & Honorato, R. F. S. (2021). Disputas curriculares em torno da formação inicial e continuada no Brasil: anúncios políticas das entidades científicas. *Revista Currículo sem Fronteiras*, 21(3), 1486–1505. <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol21iss3articulos/rodrigues-albino-honorato.html>

Silva, T. T. (2017). *Documentos de identidade. uma introdução às teorias do currículo*. Belo

Horizonte: Autêntica.

Süssekind, M. L. (2017). O que aconteceu na aula? Políticas, currículos e escritas nos cotidianos da formação de professores numa universidade pública. *Revista Teias*, 18(51), 134–148. <https://doi.org/10.12957/teias.2017.30506>

Süssekind, M. L. (2018). Entrevista. *Revista Educação em Pauta*, 5(1), 4–12.

http://adcp.ii.com.br/wp-content/uploads/2018/07/ebook_revista_6.pdf

Süssekind, M. L., Pimenta, A., & Ferreira, D. A. (2020). Da banalidade do ódio: a escuridão do espelho em que nos miramos. *Revista Communitas*, 4(7), 19–33. <https://periodicos.ufac.br/index.php/COMMUNITAS/article/view/2792>

Notas

¹ Professor da área de Educação, Didática e Currículo do Centro de Ciências Humanas e Exatas (CCHE) da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), Campus VI. Doutor e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), na linha de Políticas Educacionais (PE), Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Currículo e Experiências Escolares (GEPCEE), integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Curriculares (GEPPC/UFPB), do Fórum Permanente de Pesquisa Narrativa (FOPPEN/UFRJ) e membro da equipe editorial da Revista Espaço do Currículo (REC). Possui especialização em Gênero e Diversidade na Escola (2015), licenciatura em Pedagogia (2016) pela Universidade Federal da Paraíba e licenciatura em matemática pela Universidade Vale do Acaraú (2011). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em currículos, atuando principalmente nos seguintes temas: avaliação, gênero, EJA e Socioeducação. E-mail: rafaelhono@gmail.com .Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6196-0211>.

² Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/UFPB), Mestre em educação pelo Programa de Pós-graduação da Universidade Federal da Paraíba (2018) vinculado a linha dos Estudos Culturais da Educação e Pedagogo formado pela Universidade Federal da Paraíba. Foi docente da educação básica de escolas privadas da cidade de João Pessoa lecionando também a disciplina de Línguas Estrangeiras (Inglês/Espanhol) no ensino médio tendo habilitação por escolas de línguas renomadas da cidade de João Pessoa/PB. Desenvolve suas potencialidades acionando as mais diversas formas de artísticas para produzir conhecimentos, (des)aprendizagens e significados. Têm desenvolvido pesquisas no âmbito dos estudos de Corpo, Currículo, Gênero e Sexualidades. Atualmente é participante do Grupo de Pesquisa em Gênero, Educação, Diversidade e Inclusão (GEDI) vinculado ao CNPq que é coordenado pelas docentes, Maria Eulina Pessoa de Carvalho e Jeane Félix da Silva. Na atualidade é professor/tutor de ensino superior da Faculdade Três Marias (FTM) localizada na cidade de João Pessoa/PB, mas, já lecionou na graduação do curso de Pedagogia e na pós-graduação da referida instituição. E-mail: rodolfonp2016@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7158-4865>.

³ Possui graduação em Licenciatura Em Educação Física pela Universidade Estadual de Londrina (1976), graduação em Licenciatura Em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba (1990), mestrado em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (1995) e doutorado em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (2001). Pós- doutorado em Educação na UERJ (2008) Atualmente é professora Titular da Universidade Federal da Pa-

raíba atuando na graduação e pós-graduação. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Políticas Educacionais, Políticas de currículo e suas interconexões com cultura, gênero, etc. E-mail: mzulpereira4@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8980-9302>.

Diferencia y traducción en políticas curriculares: notas de investigación
Diferença e tradução nas políticas de currículo: apontamentos de pesquisa
Difference and translation in curriculum policies: research notes

Érika Virgílio Rodrigues da Cunha¹

Cláudia Ritter²

Hugo Heleno Camilo Costa³

Resumen

Con el objetivo de poner en cuestión elementos de nuestro pensamiento sobre la diferencia en el campo curricular o de cómo se ha llevado a cabo nuestra escritura sobre este problema, en este texto se recorren algunos aspectos de una investigación realizada en el ámbito del grupo de investigación Políticas de Currículo y Alteridad, junto a docentes de una escuela pública de la red municipal de educación de Rondonópolis (MT), región central de Brasil, en la fase inicial de la denominada implementación de la Base Curricular Común Nacional (BNCC). Se presentan cuatro secciones para la discusión: introductoria, informamos el enfoque del texto y situamos nuestro movimiento teórico-estratégico de investigación de las políticas curriculares a partir de una entrada en los estudios postestructurales, destacando elementos del pensamiento de Laclau; en un segundo apartado, nos dedicamos a la discusión de la diferencia en relación a los cuasi-conceptos derridianos *différance* y traducción, que se destacan para situar nuestro trabajo deconstruccionista de pensar lo político en el desgarramiento y apertura del cierre metafísico de todo conceptual intentar estabilizar lo que viene a ser educación (en lo social), educar en política curricular; en el tercer apartado, destacamos aspectos de la mencionada investigación, para pensar la educación desde la *différance* y la traducción o como gesto abierto a una alteridad radical; Cerramos el texto reflexionando brevemente sobre nuestros esfuerzos para producir esta discusión en el campo.

Palabras clave: Políticas Curriculares, BNCC, Diferencia, Traducción, Deconstrucción

Resumo

Com o objetivo de pôr em discussão elementos do nosso pensamento sobre a diferença no campo curricular ou como tem se dado nossa escrita acerca de tal problemática, neste texto revolvemos alguns aspectos de uma investigação desen-

volvida no âmbito do grupo de pesquisa Políticas de Currículo e Alteridade, junto a professoras de uma escola pública da rede municipal de ensino de Rondonópolis (MT), região central do Brasil, na fase inicial da chamada implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Quatro seções são apresentadas à discussão: introdutoriamente, informamos o foco do texto e situamos nosso movimento teórico-estratégico de investigação das políticas de currículo a partir de uma entrada nos estudos pós-estruturais, dando destaque para elementos do pensamento laclauiano; numa segunda seção, nos dedicamos à discussão da diferença na relação com os quase-conceitos derridianos *différance* e tradução, que são realçados para situar nosso trabalho desconstrucionista de pensar o político na dilaceração e abertura do fecho metafísico de todo intento conceitual de estabilizar o que venha a ser educação (no social), educar na política curricular; na terceira seção, damos vulto a aspectos da pesquisa mencionada, para pensar educar desde a *différance* e a tradução ou como um gesto aberto a uma alteridade radical; fechamos o texto, ponderando, brevemente, nossos esforços para produzir essa discussão no campo.

Palavras-chave: Políticas de Currículo, BNCC, Diferença, Tradução, Desconstrução

Abstract

With the aim of bringing into question elements of our thinking about difference in the curriculum field or how our writing about this problem has been carried out, in this text we revolve some aspects of an investigation carried out within the scope of the research group Policies of Curriculum and Alterity, together with teachers from a public school in the municipal education network of Rondonópolis (MT), central region of Brazil, in the initial phase of the so-called implementation of the National Common Curricular Base (BNCC). Four sections are presented for discussion: introductory, we inform the focus of the text and situate our theoretical-strategic movement of investigation of curriculum policies from an entry into post-structural studies, highlighting elements of Laclau's thought; in a second section, we dedicate ourselves to the discussion of the difference in relation to the derridean quasi-concepts *différance* and translation, which are highlighted to situate our deconstructionist work of thinking the political in the opening of the metaphysical closure of every conceptual attempt to stabilize what comes to be education (in the social), to educate in curriculum policy; in the third section, we highlight aspects of the aforementioned research, in order to think about education from *différance* and translation or as an open gesture to a radical otherness; We close the text by briefly pondering our efforts to produce this discussion in the field.

Keywords: Curriculum Policies, BNCC, Difference, Translation, Deconstruction

Situando a discussão: movimentos teóricos para investigar a diferença na política de currículo

Como temos operado com a ideia de diferença? Quais traços, objetos, abordagens e estratégias têm sido construídos no campo do currículo para pensar isso a que chamamos de diferença em nossas investigações? Com o objetivo de pôr em discussão elementos do nosso pensamento sobre a diferença no campo curricular ou como tem se dado nossa escrita acerca de tal problemática, neste texto revolvemos alguns aspectos de uma investigação⁴ desenvolvida no âmbito do grupo de pesquisa Políticas de Currículo e Alteridade⁵, junto a professoras de uma escola pública da rede municipal de ensino de Rondonópolis (MT), região central do Brasil, na fase inicial da chamada implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018). Em trabalho anterior relacionado a esse estudo (Cunha & Ritter, 2021), pensar como a vida das pessoas envolvidas na experiência educacional tem relação com a experiência educativa foi assumido como um modo de questionar racionalidades simplificadoras do educar. Além disso, foi possível sinalizar para o que, contextualmente, foi sendo concebido como marcas de diferimentos ou aspectos da qualidade da educação não quantificáveis, que não são considerados nas políticas curriculares e nas avaliações padronizadas, por escaparem à racionalização.

Antes de passarmos a esse trato mais localizado de nossa discussão, para o qual compusemos a terceira seção, trazemos duas discussões que nos parecem importantes, por pavimentarem essa nossa escrita sobre a diferença. Aqui, nesta introdução, sinalizamos pontualmente nosso movimento teórico-estratégico de estudo das políticas de currículo a partir de uma entrada no escopo pós-estrutural, dando destaque para elementos da teoria do discurso que têm nos servido para investigar tais políticas. Foi a teoria do discurso que nos conectou, grosso modo e inicialmente, às questões da diferença dada a sua aproximação à desconstrução de Jacques Derrida. Por sua vez, a terceira seção que apresentamos é dedicada à questão da diferença na relação, especialmente, com os quase-conceitos derridianos *différance* e tradução.

A questão da diferença, em sua entrada e na composição do nosso trabalho por meio dos estudos de matriz pós-estrutural no campo curricular, é considerada, assim, desde um movimento mais amplo de realce à diferença, instado pelos Estudos Culturais como, também e, principalmente, por uma gama de interpelações à metafísica da presença, que dá corpo à filosofia ocidental e que não estão limitadas a um autor ou a uma época, como Jacques Derrida (2011) bem explica. Como salienta Peters (2000), Derrida, talvez, seja o nome mais agudo dessa empreitada num vasto terreno de discussões envolvendo a crítica da consciência – do sujeito ou de uma identidade a si, da presença ou da propriedade referida a si – elaborada por Freud e, com maior ênfase, a *Destruktion* da metafísica, da determinação do ser

como presença, da onto-teologia, produzida por Heidegger, que permitiram emergir a chamada filosofia da diferença. Para Derrida (2011), a crítica nietzschiana à metafísica da presença vai operar a substituição dos conceitos de ser e de verdade pelo de *jogo* e de questionamento à interpretação e ao signo como o que não conta com qualquer verdade precedente.

Assim, essa abordagem inicial ao tema da diferença compreende um exercício de sintetizar leituras e escritas que vêm colocando em distensão diferentes áreas e teorizações e que repercutem diretamente os estudos da linguagem, da psicanálise e da política e, se não trabalhamos com tais áreas diretamente, lidar com a política tem nos exigido com elas dialogar⁶⁷.

Nessa perspectiva é central o entendimento de que *discurso* é uma totalidade estruturada resultante de uma prática articulatória (Laclau & Mouffe, 2011). Discurso não se refere, isto posto, a uma qualquer região do social ou a um objeto dentre outros de investigação, mas diz respeito a todas as práticas que produzem à existência (de algo, de tudo) uma dimensão de significação. O discursivo envolve as dimensões linguísticas e as ações, de modo que “as coisas só têm um ser dentro de uma determinada configuração discursiva, ou jogo de linguagem” (Laclau, 2015, p. 43).

A teoria do discurso estabelece interlocução importante com a psicanálise lacaniana e com a desconstrução derridiana, nos oferecendo a possibilidade de compreender as disputas políticas como processos de hegemonizar sentidos que instituem, provisória e contingencialmente, a ilusão de se viver no privilégio de uma ou outra significação acerca do que possa ser educar, formar os professores etc., assim como de entender a instabilidade e corrosão que dilaceram toda hegemonia⁸. Laclau (2011) explica que é por meio de duas lógicas distintas, que operam imbricadas – a equivalência e a diferença –, que toda luta política vai se constituir num jogo social tal como (o d)a linguagem. Como não há qualquer positividade no social, a sistematicidade de qualquer significação (como sistema, como *um* na relação com uma infinidade de *outros*) resulta de uma *exclusão*, que é a criação de um exterior constitutivo a fundar tal significação (sistema), inscrição. Portanto, não há qualquer fundamento positivo na significação (num sistema) e qualquer sistema ou inscrição nunca poderá significar a si mesmo em termos positivos, pois o que o funda é a exclusão enquanto tal, a interpretação de exclusão de algo.

Assim, as lógicas da equivalência e da diferença trabalham na composição de qualquer sistematicidade (interpretação). Enquanto a equivalência permite a articulação de demandas diferenciais, ela subverte a diferença, visto que impede que a diferença se apresente enquanto tal; as diferenças ao se equivalerem numa qualquer cadeia articulatória, por sua vez, não têm outra coisa em comum senão o antagonismo, esse exterior projetado da cadeia em composição, o que permite dizer que é o antagonismo que torna possível uma equivalência entre as diferenças, como

a interpretação de algo que ameaça a constituição plena da diferença. O exterior é um elemento diferencial excluído da articulação ao ser traduzido como um inimigo que impede a realização das identidades e vai ser combatido pela interpretação posta em curso na cadeia articulatória. Podemos dizer, então, que este é o processo nunca concluído de constituição da significação, que imprime às identidades a impossibilidade de plenitude. Qualquer sentido será sempre apenas parcial, assim como qualquer identidade, cujo processo de composição se faz atravessado tanto a lógica da diferença quanto a lógica da equivalência. De tal modo, “Dado que só há sistema se houver exclusão radical, essa divisão ou ambivalência é constitutiva de toda identidade sistêmica” (Laclau, 2011, p. 70).

Na teoria do discurso, em sua aproximação à psicanálise, a noção de condensação tem permitido explicar, no campo curricular, como disputas entre demandas curriculares diferenciais (por ensinar conhecimentos essenciais, formar para as competências, para o trabalho, flexibilizar o currículo etc.) compõem analogicamente uma cadeia de equivalências ou formação discursiva ao projetarem uma ameaça à sua realização. Na sua aproximação à desconstrução de Jacques Derrida, a noção de deslocamento tem nos auxiliado a entender como os elementos (demandas) estão articulados numa dada cadeia apenas por vínculos contingentes. Por meio desse registro, julgamos que a compreensão da política passa por entender relações analógicas que tendem a ocultar a contiguidade contingente que une certos conteúdos diferenciais metonimicamente sob um nome (não um conceito, não uma positividade).

Com tal perspectiva, temos nos interessado em compreender, nas disputas por significar a educação, quais demandas curriculares são projetadas num dado contexto por mudanças educacionais simplesmente por se disporem – ao mesmo tempo compondo singularmente tal contexto – como marcas locais dos enfrentamentos políticos por mudar a educação. Isso não apenas nos faz rejeitar perspectivas totalizantes de hegemonia, que corroboram entendimentos verticalizados do poder, como nos compromete em explicar as relações de combinação entre demandas diferenciais a comporem contextos específicos, porque, como bandeiras pedagógicas locais ou interpretações de como educar, elas já se encontravam disponíveis antes de dada luta ou articulação política. Assim, outra questão é que a reinscrição de tais demandas na política não será nunca automática ou decorrente de um processo racional ou natural, de uma evolução conceitual, mas devida ao privilégio de um ou outro (ou ainda outro) significativo sempre que se projetar, de modo mais agudo no social, uma falta à educação negatizando o que venha ser educar.

Interessa-nos investigar *contextos* como o conjunto de presenças encadeadas que organizam o momento de uma inscrição ou, dito de outro modo, o conjunto provisório de reivindicação da presença (do referente) (Derrida, 1991a). Pensamos tais momentos como contextos constituídos, portanto, à margem de qualquer centro

de ancoragem absoluto; contextos que emergem simplesmente porque a repetição ou iterabilidade de certos significantes (conhecimento, avaliação, cidadania, justiça social, igualdade etc.) os produz como inscrições discursivas sempre na relação com um corte antagônico. Investigar uma política educacional ou de currículo significa investigar um contexto discursivo deflagrado desde um corte antagônico, ao mesmo tempo, é assinalar como essa mesma iterabilidade significativa que cria o contexto o libera para seguir funcionando “[n]esta deriva essencial referente à escrita como estrutura iterativa, isenta de qualquer responsabilidade absoluta, da consciência como autoridade em última instância, órfã e separada a partir do seu nascimento da assistência do seu pai” (Derrida, 1991b, p. 357).

Não obstante, ao chamarmos a atenção para a nossa escrita na pesquisa, também queremos avultar nosso entendimento de estarmos sempre a lidar com apenas uma suposição de estabilidade, pois essa condição iterativa ou citacional de todo significante, condição de todo contexto/inscrição, é o que institui a tudo no social como produção incessante da diferença, que Derrida (1991b, 2008, 2011) chamará de *différance*.

No trabalho com essa teorização, por um lado, a questão da diferença tem possibilitado problematizar o controle como o traço mais acentuado nas políticas curriculares da educação básica no país nos últimos anos, permitindo refletir sobre seus efeitos a cada nova inscrição “[dessa] pretensão de definir o horizonte logo ali onde os olhos do controle podem alcançar.” (Macedo, 2019, p.54). Por outro, e o que temos por mais importante, essa perspectiva vem oportunizando explicitar a desorientação mesma no que o controle promete superar. Essa segunda perspectiva é a que mais nos interessa, porque interpelar o controle como *o que não pode se realizar como um tal qual pensado ou proposto* abre à prontidão de sempre já haver algo mais a perturbá-lo, independente de resistências produzidas com vistas à sua detenção. Falamos de *um algo a mais* inacessível e buscamos deslocar o entendimento de que controlar possa ter um centro gravitacional a atrair tudo a si, para pensarmos esse ensejo como um gesto de reiterar o desejo por se controlar, como desejo de presença, de um próprio (de uma propriedade), de um centro. Pensamos no desejo pelo que não se encontra, não se pode alcançar, porque, nessa ausência de presença na luta política, na vida, lidamos apenas com o vir-a-ser de algo contido na estrutura mesma da linguagem, algo indiferente às determinações, previsões, suposições.

Como discutido em diferentes ocasiões (Lopes *et al*, 2013; Cunha & Costa, 2019; Costa & Cunha, 2021; Cunha & Lopes, 2017; Cunha *et al*, 2018), em nossas pesquisas interrogamos os universalismos nas políticas em curso que se colocam como racionalidades para se pensar a educação, apagando a contingência dos processos políticos. Demonstrar tais contingências tem consistido em realçar as de-

cisões políticas na base do que se apresenta como caminho inexorável à educação, explicitando o universalismo como tentativa de eliminar não apenas a diferença, mas o diferir inerradicável do viver. Como Derrida (2006a, p.25) postula ao retomar o mito de uma língua universal em Babel “querem colocar a razão no mundo, e essa razão pode significar simultaneamente uma violência colonial (pois eles universalizariam assim o seu idioma) e uma transparência pacífica da comunidade humana.”. Assim, entendemos que em suas diferentes versões no campo educativo, racionalidades são reivindicadas ao interporem inteligibilidades para o que seria (bem) educar, ganhando plausibilidade por conferirem à educação a generosidade de assegurar conforto ao viver através de perspectivas universais do *ser* e da *sociedade* para um futuro melhor. O sujeito educável na base dessas racionalidades é um *eu* (um cogito) inventado pela tradição ocidental que funda a clivagem entre *um ou outro tal conhecimento* a ser apropriado, imprimindo à educação os modos pelos quais se acredita eliminar o desamparo essencial que é o viver (LEITE, 2011).

Na tradição educacional crítica a ideia de que educar significa constituir no sujeito – como indivíduo na coletividade – a consciência que o emancipe das injustiças tem se colocado como promessa de transformação da sociedade. Já a tradição educacional instrumental (liberal ou neoliberal), por sua vez, tem se valido especialmente da (con)fiança de que padronizar e prever para os professores o que e como fazer o seu trabalho é o caminho para uma prática eficiente e uma sociedade harmoniosa. Ambas as tradições, nesse sentido, operam racionalizações que projetam identidades a serem formadas por meio da garantia de um tal conhecimento ou competência para pensar, agir, ser e/ou de um fazer educativo adequado (Costa & Lopes, 2022). Tais tradições, portanto, perspectivam fundar a positividade do social ou o social como ordem objetiva, constituindo-se como teorias da positividade do social, normatividades em seu intento de informar o mundo e coordená-lo por princípios gerais, inscrevendo a educação como decifrável, controlável. Assim, “Compromissados com a normatividade, diferentes projetos de mundo estão implicados em responder, nas políticas de currículo, à indagação recorrentemente colocada acerca do que são ou o que deveriam ser os fins da educação.” (Cunha *et al*, 2018, p.181), num trabalho reiterativo de tentar imprimir finalismo ao social para realizar a vida, a educação. Na política de Base Nacional Comum Curricular - BNCC⁹, por exemplo e apenas para ponderar a *quê* estamos nos referindo, a prescrição de conhecimentos e competências para as escolas, como empenho de fixar um programa curricular, é justificada pela ideia de que “Essa forma de apresentação adotada na BNCC tem por objetivo assegurar a clareza, a precisão e a explicitação do que se espera que todos os alunos aprendam no Ensino Fundamental, fornecendo orientações para a elaboração de currículos em todo o País, adequados aos diferentes contextos.” (Brasil, 2018, p.31).

Colocados estes aspectos de nosso trabalho teórico-estratégico na investigação das políticas de currículo, a partir de uma entrada nos estudos pós-estruturais, pas-

samos à discussão da questão da diferença no modo como a temos considerado via desconstrução de Jacques Derrida.

Como temos operado com a ideia de diferença ou *différance* e tradução a partir de Jacques Derrida

A filosofia derridiana da diferença têm se constituído num contundente referencial crítico à intrincada tarefa de darmos curso à imaginação política nos dias atuais, uma vez que a racionalização, como a problematizamos até aqui, se não para de se inscrever na educação, espraia-se em todos os âmbitos da vida, na economização da vida (Brown, 2019), de maneira que parece ser o receituário de um futuro incontornável. Teorizar na educação, nesse registro, assume o trabalho de explicitar o que impede ir além dos entendimentos teleológicos que a racionalidade nos coloca, como na ideia comum no campo de que educar seria ensinar e fazer aprender conhecimentos para ser. Teorizar tem sido por nós assumido como pensar o que interrompe esse lugar e nisso nos conectamos à reflexão de Jacques Derrida, especialmente sobre como, para o filósofo, a discussão da política se articula através de sua leitura da metafísica. O que estamos chamando aqui de pensamento metafísico é uma relação específica com o tempo que, ao se valer da pretensão de organizar (um)a comunidade política, despreza os restos a bordejarem (ess)a comunidade ou todos os intentos de organizá-la. Um gesto de corte no tempo, “que nega o tempo ao projetar uma oposição entre o atemporal e o temporal, o eterno e o transitório, o infinito e o finito, o transcendental e o empírico” (Beardsworth, 2008, p.17), que Derrida vai chamar de fecho da metafísica. Como bem explica Beardsworth (2008), o filósofo franco-argelino relaciona todo o seu pensamento sobre o político com esse fecho da metafísica, nos pondo a pensar na irredutibilidade do tempo a todas as formas de organização (conceitual, lógica, discursiva, política, técnica etc.).

Para Derrida (2012), são os restos como excessos que interpelam toda pretensão de fecho de uma qualquer organização política – uma razão –, os restos como o trabalho mesmo do tempo e da singularidade a darem conta do que fica de fora do cálculo. Sobretudo seguindo a tal compreensão, as reflexões derridianas participam de um conjunto mais amplo de trabalhos dos quais se destacam especialmente a filosofia francesa contemporânea pelos vultos de Michel Foucault, de Gilles Deleuze, Jean-Françoise Lyotard, Jean-Luc Nanci, dentre outros, que – guardadas as diferenças conceituais, de tom ou estratégias – se permitiram perguntar sobre tal tentativa de fecho da qual vive a tradição filosófica ocidental. Tais pensadores questionaram, assim, “o que se dá com a política e com o conceito de política quando assumimos, na própria reflexão desses campos, a finitude radical?” (Beardsworth, 2008, p.18). Não obstante, a resposta da desconstrução derridiana a essa questão do destino do político acena para “(...) a invenção de um futuro tão complexo como possa sê-lo”

(p.17), se a comunidade política considerar, sobremaneira, o tempo e a questão das diferenças. Em seu *Derrida y lo político*, Beardsworth (2008) lembra que, para Derrida, Nancy e Lyotard, escapa ao conceito filosófico a estabilidade da determinação conceitual necessária à organização política como tal, escapa a realização do tempo como linearidade, previsão e consumação.

Na base da interpelação derridiana ao conceitualismo na tradição metafísica clássica está o que comumente é chamado de uma radicalização da linguagem (Duque-Estrada, 2002). Contestar o conceitualismo é um gesto mais amplo, que estremece o próprio logro estrutural das tradições clássica e moderna da linguagem, destituindo a promessa de compreensão, apreensão e coordenação do social. Mirando o edifício conceitual do pensamento ocidental, Derrida vai dizer que “todos os nomes do fundamento, do princípio ou do centro, sempre designaram o invariante de uma presença (eidos, arquê, tólos, energia, ousia [essência, existência, substância, sujeito], aletheia, transcendentalidade, consciência, Deus etc.)” (Derrida, 2011, p.409). Derrida (1991a) considera que uma indecidibilidade trabalha no lugar dos fundamentos, princípios ou conceitos. A isso ele chama de marcas ou indecidíveis (nos textos da história da filosofia ou no texto literário), termos dotados de traços de metáfora, que se desviam da origem plena e têm algo de tropo. No entanto, carregam algo do conceito (são quase-conceitos, nos termos derridianos), pois “dispõem de uma regularidade mínima e de um funcionamento que simulam a atividade conceitual” (Nascimento, 2004, p. 29-30). Indecidíveis “se mant[ê]m sempre em reserva, ainda que não tenha[m] profundidade fundamental nem última localidade” (Derrida, 1991a, p. 75), nenhuma determinação primeira, nenhum repouso.

É nessa problematização que Derrida (2008, p.7) situa a linguagem, por entender que “(...) o problema da linguagem nunca foi apenas um problema entre outros”, mas algo a fazer funcionar o sistema do *ouvir-se-falar* através da substância fônica “a confirmar a escritura numa função segunda e instrumental: tradutora de uma fala plena e plenamente *presente* (presente a si, a seu significado, ao outro, condição mesma do tema da presença em geral, técnica a serviço da linguagem, *porta-voz* (porte-parole), intérprete de uma fala originária que nela mesma se subtrairia à interpretação.” (p.9) (grifos do autor). O filósofo reivindica, nessa via, o transbordamento da escritura como que possibilitado pela interdição do signo, de um qualquer liame entre significante e significado, afirmando que todo signo é tão somente um vir a ser do signo, que “todo referencial, toda realidade tem a estrutura de um traço e só podemos nos reportar a esse real numa experiência interpretativa (Derrida, 1991a). Nessa medida, pondera que

(...) el problema de la realidad es más complicado que lo piensan quienes creen poder oponerlo como si fuera una objeción: a causa de eso mismo que – por la diferencia, la necesidad de remisión al otro, la imposibilidad para una

presencia de reunirse con la identidad suya o con la sustancialidad – obliga a inscribir el efecto de realidad en una textualidad general, en un proceso diferencial que, una vez más, no se limita al lenguaje y a la escritura tal como se los entendía precientífica y pregramatológicamente. (Derrida, 2012, p. 76)

Essa textualidade, portanto, não é, para o nosso trabalho, um elemento a mais no social, mas seu terreno mesmo ou aquilo que faz funcionar o social (Laclau, 2011). Com Derrida (2008), a linguagem – como a textualidade em geral – circunscreve o social (todos os seus objetos) por um excesso, uma vez que não há um *fora de texto* (“*Il n’y a pas dehors-texte*”) e, como *escritura*, constitui a desapareição da presença natural. No que se pode supor a vida real de qualquer existência, “nunca houve senão a escritura; nunca houve senão suplementos, significações substitutivas que só puderam surgir numa cadeia de remessas diferenciais, o ‘real’ só sobrevivendo, só acrescentando-se ao adquirir sentido a partir de um rastro e de apelo de suplemento etc.” (Derrida, 2008, p.194-195).

Assim, nos conectamos à *filosofia da diferença* ou ao espectro da *différance*, termo criado pelo filósofo para se referir à produção incessante da diferença (Derrida, 1991b) no vazamento incontido a tudo o que se queira estabilizar para um acesso, como leitura primordial ou derradeira *no e acerca do* social. Ao cunhar *différance* com um ‘a’ para a palavra francesa *différence* (diferença), Derrida (1991b) propõe pensarmos o diferir na transgressão da semelhança fônica a produzir uma alteridade gráfica, não mais sensível ou inteligível, não audível, esvaída à idealidade, a qualquer ordem. Essa sinalização para o que resistente à oposição tem em Derrida o cariz de uma estratégia (ou estratagema) por meio da(o) qual “A problemática da escrita abre-se com o pôr em questão do valor de *arkhê*.” (p.31), de um princípio a coordenar todas as coisas e todos os entendimentos. No centro de tal estratégia encontra-se a compreensão de que “A diferença entre dois fonemas é inaudível, e só ela permite a estes operarem como tais” (*Idem*). Trata-se de um pensamento para toda a estrutura da língua e para o trabalho mesmo da língua como mediação, portanto, não restrito à língua como campo de conhecimento¹⁰, mas concernente a sua condição de escritura. Em igual modo, uma vez que

A escritura fonética só pode funcionar em princípio e de direito, e não apenas por uma insuficiência empírica e técnica, se admitir em si mesma signos ‘não fonéticos’ (pontuação, espaçamento etc.) que, como se perceberia muito rapidamente ao examinar-se a sua estrutura e Necessidade, toleram muito mal o conceito de signo. Ou melhor, o jogo da diferença... é ele mesmo silencioso”. (Derrida, 2008)

Não nos mobiliza diretamente, nas pesquisas sobre política curricular, a diferença como o que possa ser tomado como dado inteligível, sensível, localizável, diferença nomeada, sabida, diferenças categoriais, como raça, etnia, idade, gênero, religião,

cultura, língua etc. *Différance*, na maneira como o filósofo a entende e como buscamos realçá-la em nossos estudos, “não é nem uma palavra nem um conceito” (Derrida, 1991b, p. 38), “ela nunca se apresenta como tal. Jamais se oferece ao presente (...) e seremos levados a acentuar o que ela *não é*, isto é, *tudo*; e que, portanto, ela não tem existência nem essência. Não depende de nenhuma categoria do ente, seja ele presente ou ausente” (Derrida, 1991b, p. 37, grifos do autor). A *différance* nos vale para pensar essa condição de se habitar a escritura, vivendo (tod)a tentativa de realizar a tudo que não se cumpre por um adiamento, por simplesmente

(...) remeter [toda inscrição] para mais tarde, de ter em conta o tempo e as forças numa operação que implica um cálculo econômico, um desvio, uma demora, um retardamento, uma reserva, uma representação, todos os conceitos que resumirei aqui numa palavra de que nunca me servi mas poderíamos inscrever nessa cadeia: a *temporalização*.” (Derrida, 1991b, p.39).

Como Derrida vai assinalar, diferir é temporizar, é o que faz com que toda mediação interrompa a imediatez suspendendo a consumação, interditando o desejo e a vontade, anulando sua realização como um tal qual se entende ou se quer, modelando seu efeito. Ter em conta a *différance* nos permite pensar que essa suspensão, como espaçamento, interdita a identidade consigo (a coincidência) e exercita a irredutibilidade da alteridade inscrita pela *différance* no lugar em que se mostra a parcialidade de toda identidade, sua possibilidade como relação ao Outro, à alteridade, a um fora de si. Derrida (1991b) nos coloca a temporalização-espaçamento como disjunção ou desencontro essencial de todo presente a si, de um presente que se mostra ausente e, ao mesmo tempo, possibilidade e impossibilidade mesma de tudo. O diferir contínuo, nesse sentido, e na perseverante repetição significativa, a nada conserva idêntico, produz tudo como discernível, como outro.

É nesta medida que a tradução se realça na impossibilidade da univocidade de uma estrutura fechada de significação ou de uma língua universal (Derrida, 2006a) que possa conferir transparência ao mundo, à educação. Toda política estará sempre enredada em seu espesso tecido, que, não obstante, torna a nós, pesquisadores, tradutores. Podemos retomar a pretensão de Babel para lembrar que Derrida (2006a, p. 11) considera o jogo entre esse nome próprio e a multiplicidade de idiomas, interdição e abertura a limitar não apenas uma tradução verdadeira, mas a transparência e a adequação da expressão. A tradução desarma o que se apresenta como ordem estrutural ou coerência do *constructum*, revelando algo que é o limite interno à formalização. Referida às línguas, não permite que se logre qualquer acesso direto ao mundo, ao mesmo tempo em que constitui a proliferação dos sentidos e impede que a significação se faça fora de uma rede diferencial e diferida ou à margem da *différance* (Ferreira, 2009).

Nesses termos, pensamos a tradução como operação contaminante, persistente,

inerradicável. Igualmente, um dínamo da política que se apresenta tão somente na falha mesma dessa lei de repetição signifiante na promessa de um vir a ser do signo, conforme realçamos. Porque há essa falha primordial na escritura, a política é tão necessária como impossível, educar é tão necessário como impossível. De tal maneira, não buscamos os sentidos últimos do educar, seus princípios fundantes ou como educar poderia assegurar um futuro tal, nem tampouco negamos a política como um modo de lidar com a vida. Tais ideias ou condição tem nos provocado a pensar a educação fora do registro metafísico clássico, fora de uma racionalização ou tólos de toda conceitualidade de um significado transcendental capaz de coordenar o que significa educar e ser educado. Assim, ao pensarmos a política curricular, vindicamos a diferença como *marca* (texto) por meio da(o) qual toda posição se desfaz (Derrida, 1991, p. 120), se faz-desfaz, como condição de toda escrita/ação/luta, impossibilidade de um finalismo ou de encapsular a *différance*, conformar as relações educativas a algo idealmente pensado.

Por essa via, os objetos que investigamos (objetos de pesquisa) são tomados como construções discursivas ou formas particulares de estabilizar e ordenar o social, de modo precário, contingente e transitório, sentidos (traços de tradições) que disputam por hegemonização. Currículo, nesses termos, não é algo que se transporte para a escola, que se implemente ou se adeque pela ação dos professores, que se mensure, que define para as crianças e jovens o que devem aprender ou sua identidade futura. Currículo é não mais que parte da luta pela produção do significado (Lopes & Macedo, 2011), uma produção cultural, produção da diferença na relação entre sujeitos, experiências não controláveis. A noção de currículo como prática de significação contesta as definições apriorísticas de currículo em sua suposição de que poderia haver um conceito tal [de currículo] capaz de coordenar/realizar a totalidade das mudanças educacionais. Para além das dicotomias/hierarquias que certos conceitos de currículo coordenam no campo – como um trabalho de forjar importâncias e exclusões (currículo proposto/vivido, currículo oficial/praticado etc.) –, defendemos que o currículo se faz/constitui permanentemente como produção discursiva, nas práticas articulatórias¹¹ ou produções culturais diversas. Passamos a questionar conceitualismos em sua pretensão de verdade, no sentido de uma visão incontestável do que é a realidade educativa e do que é o currículo, e os entendemos como significações contingenciais de currículo e de educação definidas por algum fundamento (emancipação social, transformação, conhecimento etc.), princípio ou centro configurador de práticas/discursos supostos como capazes de realizar uma verdade.

Nas políticas de currículo, nas disputas por mudar a escola, a educação, nos interessa pensar como o privilégio de certos significantes produz efeitos sobre o que vem a ser educar, ao entendermos que tal privilégio se constitui por meio da “repetição [que] faz lograr a temporalidade de certos sentidos de uma política curri-

cular abrindo para a equivalência de sentidos.” (Lopes *et al*, 2013, p. 400). Também passamos a defender a política como sempre aberta à negociação contextual (Lopes, 2015), pois a política (e toda política curricular) é tomada por nós como inscrita pela equivocidade, porque entre ficções de sentidos lacunares que fraturam desde sempre a pretensão de plenitude de uma construção no mundo; tal qual a figuração de Babel em que se visa assegurar algo, mas que implode como performance babélica (Derrida, 2006a). “Sendo assim, consideramos igualmente problemático operar a partir da compreensão de políticas como datadas, funcionais e totalizantes, pois isso recoloca dado determinismo, essencialismo e objetivismo, assim como compreende determinadas concepções pela clareza e a transparência dos fatos que advogam.” (Cunha *et al*, 2018, p.198).

Não obstante, pesquisar uma qualquer política de currículo deixa de ser um trabalho de desvelar problemáticas e explicar uma totalidade para se constituir como um gesto de des-sedimentar aquilo mesmo que faz crer, pensar, agir. Pensamos isso na relação com uma qualquer totalidade ou estrutura (cognitiva, linguística, sociológica etc.) a ser conferida à educação ao reivindicar recomposição, harmonia ou *fecho* para se lograr um estágio mais avançado da vida. Nisso temos em tela que a política e a pesquisa, como toda produção, são sempre “uma relação artesanal com a língua, sempre desdobrada em diferentes idiomas, como em diferentes inscrições na escrita em uma contextualização radical.” (Costa & Lopes, 2022, p.7). Educar, igualmente, não é algo que possa ser feito em uma língua universal para um sujeito que não existe antes da relação educativa. Não é uma prática teleológica, portanto é uma prática que tende a se desviar (escapular) de toda pretensão metafísica e racional. É a *différance* e a tradução, enfim, que nos colocam a tensionar a lógica racional e a indagar se a educação é mesmo algo possível (Biesta, 1998) nos termos de qualquer ensejo universal, uma vez que sequer há sujeito a ser educado antes do momento educativo relacional. Elas nos põem a pensar como educar é ter que negociar com tradições educativas, com o cálculo, com o negociável, mas do mesmo modo e a todo instante, como pondera Derrida (2012), negociar tragicamente com o inegociável.

Para sinalizar como nossa discussão e escrita se viabilizam, nesse sentido, passamos à próxima seção, dando vulto a aspectos de uma pesquisa com professoras do Ensino Fundamental. Fazemos isso considerando a perspectiva de alteridade de Derrida (2006b), para o qual não é possível acessar plenamente aquilo outro que nos provoca a ser, contextualmente, em resposta.

Ser em resposta à alteridade

Para pensar as relações produzidas pelas subjetivações que aqui denominamos como professoras, abordamos a perspectiva de alteridade pensada por Derrida (2006b) como forma de projetar a ideia de subjetivação como acontecimento em

resposta contextual. Para Derrida (2006b), a verdade de uma identidade, de uma subjetivação, como na mentira pontuada por Derrida (1996), só “é” quando subvertida, como acontecimento (pois a subversão ocasionada pelo deslocamento é da ordem do imprevisível, do não saber, portanto, cara à perspectiva do acontecimento derridiano). O possível é a tradução, feita a todo o tempo, inscrição em cenas de escritura. Nela é cancelado um acesso pleno ao significado, ao mesmo tempo que há concessão, pela iteração, à produção de sentidos. Um jogo sempre marcado com lances cujas regras são desconhecidas da história, da razão e do cálculo, de uma economia do jogo. A ideia de responsabilidade, junto à singularidade e alteridade, é introduzida por Derrida (2006b) também como elemento a ser refletido quanto à constituição ou promessa de sujeito/subjetividade. Não pensamos aqui em um outro identificado como antagonico, mas um estranho todo outro, uma toda outra alteridade, um todo outro que é todo outro (Derrida, 2006b).

Para Derrida (2006b), ao se ver visto por um olhar do outro, supremo e absoluto outro – a subjetivação acontece em resposta nessa aporia, dando a primeira resposta: “eis-me aqui”. A resposta, segundo o autor, define todo um momento do pensamento ocidental de exposição à alteridade divina questionadora. A resposta é condição para apresentação de si àquele/àquilo que conhece intimamente e prova, e que assinala a suposição de toda responsabilidade. Responder ao questionamento do que escapa, que está para além do conhecimento e do cálculo sobre tudo, é um esforço e temor contínuo disso que se subjetiva. Nessa direção, Derrida possibilita a leitura de que se impõe, sem racionalização ou cálculo, um *dever absoluto*, uma obrigação que consiste em responder ao todo outro incessantemente. Trata-se de dívida e dever absolutos, resposta inegável. Responder ao não-racional é condição à interação, é também responsabilização.

Com a perspectiva derridiana, não se sabe sequer se a resposta ou mesmo a pergunta é isso que se supõe tangenciar, mas um dever constrange à decisão. Para Derrida (2006b), essa ocasião não racional de resposta é o momento da responsabilidade que precipita o sujeito, que o faz emergir. É uma apreensão/momento frágil, diferencial e parcial de uma verdade, de uma realidade, de um social, do sujeito, do próprio conhecimento. A resposta não racional em Derrida e a decisão na interpretação de uma alteridade lida como ameaçadora em Laclau operam a leitura do sujeito como momento na política, como resposta à interpretação de um questionamento ao qual não se pode escapar. É um momento que se furta ao cálculo; não há conhecimento que o controle. É uma ocasião em que se decide em resposta a outras decisões, e não há nisso qualquer meio de detenção dos desdobramentos diferenciais, que “já” são/estão desencadeados (e que produzem novos momentos/consequências que demandam outras respostas, enfrentamentos...). Por estas características, a decisão é conjecturada como momento da loucura (Derrida, 2006b), pois não é orientada por um conhecimento prévio ao devir, desdobramento, responsabilização.

Não sendo derivada de lógica, a decisão está mobilizada por uma fé de que se vai causar algo supostamente previsto. A decisão é detonada no âmbito do segredo, na ausência do registro. Pode ser pensada como resposta ao dever, ao que se deve causar como responsabilidade. A responsabilidade, então, operaria posteriormente ao reconhecimento da impossibilidade de saber sobre a decisão.

Sobre o que é radicalmente outro, Derrida (2006b) argumenta que qualquer outro, no sentido de todos os não-sabido outros, é absolutamente outro. Isso que é denominado por Derrida como uma “alteridade radical”, sinaliza a toda singularidade que interpela, que motiva a precipitação em resposta, que causa dinamismo em toda afirmação e identificação no mundo. Para o filósofo, “no momento de cada decisão e em relação com qualquer/radicalmente outro como qualquer/radicalmente outro, qualquer/radicalmente outro nos pede que nos comportemos como cavaleiros da fé” (2006b, p. 91). Assim, faz referência a uma fé baseada no desconhecido investimento sobre o não saber, envolvida na dinâmica da decisão, reiterando o caráter de crença em causar algo, em responder a algo frente ao que é qualquer/radicalmente outro, que incita a continuar no imprevisível. A fé é sentida como um olhar de deus, com seu efeito de viseira, que me vê e eu não o vejo, esse exterior violento (Derrida, 2006b), imponderável. Esse olhar que sonda e não consigo ver é considerado por Derrida como a heteronomia que provoca a responsabilidade, que leva à decisão.

Derrida (2006b), remetendo a um prometido eu, pontua o olhar do *radicalmente outro* como que sabendo meu segredo que nem mesmo eu conheço. O segredo não é de conhecimento, mas para o *todo outro* meu segredo não é secreto. Derrida assinala que não se consegue jamais analisar o segredo, não é possível possuí-lo ou domesticá-lo, como se fosse propriedade da consciência ou da intenção, como *ego cogito*. Sobra a responsabilidade não como uma opção, entre ser ou não responsável, pois sempre se assume, porque sempre se responde a algo, só se tem essa possibilidade. Com essa leitura, Derrida considera a identidade como sofrimento, ruptura e trauma contínuos. Traumas produzidos pela responsabilização, operados ao responder *sim* pela segunda vez, na busca por reprimir o que já foi gerado e já está, o que já é acontecido/acontecendo fora de controle da subjetividade.

Além disso, Derrida (2006b) destaca o temor e o tremor da identidade ante o acontecimento do imprevisível, como agitação de uma ansiedade pelo devir outro; uma tensão produzida também pela experiência de um suposto passado irrecusável, com um futuro nebuloso, que é passível de antecipação ou aproximação. Para o autor, o tremor da identidade se manifesta na procura do conhecimento, do controle do outro via ciência, via conhecimento, pela tentativa de cálculo sobre aquilo que, ainda que se julgue conhecer, é sempre estranho à experiência. A identidade sofre com o tremor por aquilo nunca descoberto. Está sempre exposta ao temor a tudo, pois não sabe a gênese do que já aconteceu/acometeu/espreita, mas ao qual tem

de responder. O não saber sobre isso que irrompe e causa à identidade, que imputa novas requisições, motiva a repetição permanente do tremor pelo desconhecido experimentado. A este respeito, o filósofo afirma que o temor da identidade, que impõe a tensão pelo controle, é da ordem de um medo por temer, por aquilo que a qualquer momento pode acontecer e terei de enfrentar, responder. O temor ante o que excede meu ver e meu saber, mesmo quando me afeta no mais íntimo (Derrida, 2006b).

Daí, o senso de um “dever absoluto”, que consiste nas tentativas de preparo ou antecipação àquilo que pode me ocorrer, ao desconhecido iminente a que/quem não se pode resistir. Tais decisões Derrida (2006b) chama de atitudes denegatórias, tentativas de conter/deter o caos, movimento que não cessa e precipita a subjetividade. Movimentos de preparo e previsão, cálculos aspirando ao controle pleno, planejamento que tenta definir um espaço de atuação ou o raio de alcance do acontecimento que nunca é, segundo Derrida, suficiente, sempre falha. As respostas contextuais, dadas a um questionamento interpretado, não se encontram como propriedades, mas sendo verdades precárias visam, em seu desespero por deixar de ser, ao controle do outro que é suposto.

Com tais operadores interpretativos, retomamos aqui parte de uma pesquisa realizada com professoras que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental em uma escola da rede municipal de ensino de Rondonópolis (MT) e que foi realizada no escopo de um projeto mais amplo, envolvendo investigação e formação continuada. A pesquisa se deu na forma de entrevistas¹² no momento inicial da chamada implementação da BNCC nas escolas, como explicado inicialmente, e o que dela vamos destacar será feito, em parte, para situar – no escopo do trabalho com a diferença (différance) – alguns tensionamentos à política curricular, no que daremos realce à alteridade.

Podemos dizer que o sujeito da experiência política do impossível que a desconstrução derridiana nos permite postular é sujeito somente em relação à alteridade. Alteridade diz respeito não apenas à relação com um qualquer sujeito vivente, mas, em linhas gerais, a uma alienação originária da língua que nunca pertenceu a alguém (Derrida, 2006a). No pensamento derridiano a relação com a alteridade é a de uma heterogeneidade absoluta e instauradora da experiência, possibilidade impossível da experiência como excesso incontido. Por essa via, pensar a política curricular e educar consistem em rejeitar todo tipo de transparência protocolar das intenções de *um educar para* ou de expectativas alheias ao momento relacional. Políticas prescritivas, entretanto, trazem em seu ideário maneiras performáticas de educar, se baseiam em comportamentos pré-concebidos, idealizados, e conferem aos professores um modo de desempenhar tal como. É somente neste ideário de mensuração, comparação, padronização, que qualidade da educação está ligada a idealizações irrealizáveis, que criam um ciclo de expectativas e fracassos, crises, não só para os professores,

mas para as crianças, para os pais, para a escola, a comunidade e o país.

Não vou falar que não interfere porque a gente fica meio preocupada porque essa avaliação também vai avaliar o nosso trabalho então se as crianças forem mal você também vai se sentir mal por isso (...) a gente começa a preparar atividades mais ou menos a Prova Brasil para a criança poder olhar a prova e não ficar sem saber o que fazer, porque queira ou não, como eles são pequeninos, eles vêm atrás de você o tempo todo... O que é aquilo? ou para a gente ler para eles, então a gente fica preocupada porque os alunos não têm o hábito de fazer avaliações dessa forma. (Professora Marli).

Muitas vezes, eles e elas passam a considerar tais idealizações como melhores que suas práticas constituídas pela experiência vivida e cheia de sentidos feitos da relação com as crianças, demais professores/as e comunidades.

A desconstrução dá a ver que, em políticas como a BNCC, “Se o endereçamento performativo (...) que constituiria o sujeito que é endereçado nunca o constitui plenamente, e se qualquer constituição subjetiva só emerge – caso, nós aceitemos – desde uma ontologia relacional” (Macedo & Ranniery, 2018, p.750), importa pensar essa condição para deslocar os mandatos de certeza, previsibilidade e testagem, como diz Miller (2014), rejeitar a transparência protocolar das intenções que se arrogam a negligenciar as relações imbricadas no educar. O fato de todo sujeito ser não mais que resposta a uma alteridade que interpela sem cessar compromete o educar como um investimento na relação com o outro, relação que é instância de produção da subjetividade, da experiência como algo incontornável.

No que se refere aos professores, mais especificamente, Miller (2014, p. 2056) pontua que ao pesquisar no campo do currículo, pensando na subjetivação na política, “Talvez seja importante continuarmos com estudos e discussões que ajudem a entender além dos limites das políticas centralizadas”, e ressalta que “Esses estudos obviamente devem incluir análises de eventos, forças e discursos históricos, sociais, políticos e culturais que constituem, estruturam e influenciam iterações” (*Idem*) da identidade ou do self, como ela diz. Assim, chamamos a atenção para uma ideia recorrente no campo de que os professores não saberiam fazer o seu trabalho, não possuiriam formação para tanto e não seriam capazes de inovar como se precisaria. Mesmo que nem sempre se afirme diretamente tais queixas, são elas que arrogam a política em tela a tomar para si a capacidade de pensar o essencial “para a formação de uma sociedade socialmente justa, mais humana e inclusiva.” (Brasil, 2018, p.8). No entanto,

(...) sobre a BNCC já foi discutido bastante coisa, até no início da aprovação foi pedido para a gente entrar em um link para a gente se informar das habilidades que iam ser contempladas (...). Eu lembro que veio uma pessoa [na escola] falar sobre a BNCC, porque ninguém estava entendendo muita coisa,

umas não queriam, outros diziam assim: - não tem jeito mesmo porque vai aprovado! Mas tem quer ser aprovado do jeito que a gente acha que deve ser, então a gente tinha que entrar em um link e colocar a opinião da gente, mas foi só no início mesmo que teve bastante discussão sobre a BNCC e o que seria a BNCC e o que ela iria complementar ou influenciar no nosso trabalho na sala de aula. (...) mas até agora, que eu saiba, a gente ainda está naquela questão das habilidades e competências antigas, ainda não chegou nada de novo assim da SEMED para nós, ao menos até onde eu sei, (...), nós ainda estamos no antes. (Professora Marli).

Em sua nada natural relação com uma base, a escola, ao mesmo tempo, não se constituiu à parte das tradições curriculares de controle, sedimentadas a ponto de se poder defender um universal como necessário. Se diferentes modos de controle sempre se inscreveram na escola, essa normatização prescritiva não deixa de assombrar (e, às vezes confundir, pelas tantas cobranças) sobre o fazer docente, produzindo a política por uma hegemonia que tem significado currículo como repertório de conhecimentos a serem partilhados por todos, no desconforto de se trair enquadramentos do discurso oficial, dada as especificidades da escola como um contexto singular de trabalho e vida. De tal modo, a base, como tentativa de bloquear a diferença, faz pensar que a diferença deve ser eliminada, instituindo uma relação ambivalente: nem uma aceitação total nem uma rejeição total da política se estabiliza, pois “A gente tem que saber o que fazer na sala de aula (...) e faz de conta que eles acham que nós estamos seguindo a base e ponto final. E lá na sala de aula você tem compromisso com a formação da criança do jeito que você acha que vai dar certo.” (Professora Marli).

Assim, não parece confortável ter uma BNCC, como também não parece ser tranquilo fazer de conta que a BNCC está controlando, duas posições que não podem ser simplificadas. Se a primeira põe em suspenso o texto oficial da política como um gesto a inventar uma nova educação e uma nova escola mais necessárias do que aquela que professores e professoras podem vivenciar, a segunda dá a ver um tanto mais desse assombro que as expectativas de forjar o comum produzem na insistência de dissolver as relações no processo de educar. Não é possível nem desejável que todos os professores trabalhem o mesmo conteúdo ou conhecimento todos os dias nas salas de aula pelo país. Então, “Não pode ser imposto, não pode ser estático, é isso, pronto, tá acabado. Você tem que dar a cara da comunidade àquele conteúdo. Não tem como você trabalhar um conteúdo é... fugindo da realidade local... As crianças estão nas nossas mãos!” (Professora Sandra), como viventes. Dito ao modo de Pinar (2016) educar, ensinar, trabalhar com as crianças na escola implica em compartilhar a “enorme promessa de entender currículo como texto vivido” (p.34) e, portanto, reconhecer que certas realidades muito imediatas, bem como situações autobiográficas, vão constituir a política vivenciada e produzida na escola.

Não à toa, também, podem ser realçadas a experiência de professores e professoras, sua formação e seu trabalho como o que a racionalidade de um saber-fazer idealizado insiste em rebaixar. “Então eu acho que o conhecimento, a partir do momento que você é um pedagogo, o conhecimento é formado dentro da sala de aula, a partir de um acontecimento, de uma figura, de um filme que você assiste, de uma brincadeira. Você pode alfabetizar uma criança, você fazer com que ela aprenda.” (Professora Sandra). Como acontecimento, como algo que irrompe sem hora marcada, o educar se põe em curso por essa compreensão não apenas da teoria pós-estrutural, mas de professoras e professores, “essa crença na irredutibilidade da experiência educacional à mesmidade, essa aposta no sentido, imprevisível, dessa experiência para cada um. Talvez pudéssemos dizer o sentido socioemocional da experiência escolar”. (Lemos & Macedo, 2021, p. 69), por que educar, ensinar, conhecer, produzir conhecimento, é acontecimento que se dá na irredutibilidade da experiência (*Idem*). Nesses termos, ponderar acerca da alteridade é avultar “a natureza da própria experiência educacional, particularmente quando essas são afetadas pelas atuais manifestações da cultura do teste” (Miller, 2014, p. 2045) que insistem em deslocar da escola, da vida na escola, o pensamento sobre o educar. Por isso insistimos que não apenas uma política, mas também a teorização curricular segue sendo reelaborada pelos professores e professoras, “a teorização como uma tarefa intelectual criativa ao invés de uma base para prescrições ou para um conjunto de princípios e relações testáveis e mensuráveis” (*Idem*).

Assim sendo, “Eu acho isso impossível de acontecer, primeiro nem na sala de aula as crianças não são iguais, depois o Brasil é enorme e cada um tem as suas peculiaridades, cada um tem a suas especificidades, o seu social, a sua cultura, é impossível [universalizar]” (Professora Marli). A ideia de uma necessária adequação curricular da BNCC também é um ponto recorrente de desconforto, porque “cada um tem suas especificidades e você pode estar adaptando aquilo dali uma vez que tem que seguir a tal da BNCC”. (Professora Marli). Mas, no entanto, o currículo permanece sendo uma conversa complicada (Pinar, 2016), pois se compõe entre indivíduos que efetivamente existem em determinados lugares e dias e que, ao estarem na escola, não se apartam desse viver. A localidade (onde e como vivem, o que já viveram ou estão vivendo) desses indivíduos, professoras, crianças e jovens, nunca é fixa e, segundo Pinar (p.21), “parece que compartilhamos experiência, mas tal experiência é sempre alterada por essas localizações separadas, no tempo histórico e no local geográfico, por questões geracionais, genéticas e culturais e por nossa experiência diferente da deles”.

Seguir padrões é impossível. Implementar uma política ou propor adaptar as práticas é impossível. Se neste leque de localizações separadas, para usar a expressão Pinar, lembrarmos, por exemplo, estão envolvidas as questões de gênero, qualquer discussão na escola que se coloque a conceituar *eu* e *mulher*, por exemplo,

tenderá a ser afetada por uma série de interpelações das professoras e das crianças e jovens. Essa, apenas para pensar, é uma questão que vem sendo enfrentada não como a construção do eu e de ser mulher essencializados ou naturalizados através da linguagem e da cultura, mas sim como locais de crítica cultural e de mudança social (Miller, 2021, p.31-32). Não há, nesse sentido, conhecimentos ou conteúdos ou competências que se façam como tais à margem das experiências.

Assim, a pluralidade entre as crianças – e professoras e professores –, constituem constante movimento da vida no local da escola, que perturba as políticas curriculares que tentam normatizar a vida na escola pela prescrição curricular. Sugere que a experiência educativa traduz a rigidez da norma por aquilo que seja possível de ser vivido. A tradução aqui é entendida como forma de não ser possível e nem realizável o desejo das políticas curriculares de homogeneizar.

Palavras finais

Discutir como temos trabalhado com a diferença no campo curricular e sobre nossa escrita acerca de tal questão tem consistido num esforço de pôr em curso inúmeras indagações à racionalidade na educação. Como promessa de transparência, ordenação e realização da identidade, a racionalidade se inscreve simplificando o educar, prometendo efetivar o desejo por realizar, estancar a angústia no viver uma vida cuja significação segue sob constante disputa.

A teoria do discurso vem se mostrando um referencial importante neste trabalho para problematizar as expectativas de controle nas políticas curriculares da educação básica no país nos últimos anos, oportunizando discutir os atos de poder que operam o privilégio de certos entendimentos sobre educar e seus efeitos. Igualmente, por nos levar a demonstrar o fracasso na ilusão do controle ou na hegemonia, que, para se manter, tem que ser permanentemente afirmada e, por tanto, corroída. Nesse sentido, a discussão derridiana da diferença (do diferir) nos permite interpelar o controle como *o que não pode se realizar como um tal qual pensado ou proposto*, abrindo à prontidão de sempre já haver algo mais a perturbá-lo, independente de resistências mobilizadas para confrontar, resistir, contra-hegemonizar.

Assim, buscamos explicitar nosso pensamento acerca da *différance* e da tradução na relação com a desconstrução derridiana, em sua potencial indagação à transparência do mundo, situando a condição de viver/ser como sempre estar a responder à alteridade radical. Essa opacidade (ou não acesso) às coisas mesmas, que nos coloca Jacques Derrida, desarma *um presente a si*, interdita toda relação com o conhecimento como relação a um próprio, ao mesmo tempo em que solicita e fragiliza a política (e na política curricular), impondo-lhe a impossibilidade de calcular.

Também compusemos a discussão realçando, a partir de investigação de uma

política curricular, as relações produzidas pelas subjetivações que aqui denominamos como professoras, destacando a perspectiva de alteridade como forma de projetar a ideia de subjetivação como acontecimento em resposta contextual.

Com tais indicações, defendemos a política como sempre aberta à negociação contextual, porque inscrita por uma assimetria que não se pode eliminar; porque entre ficções de sentidos lacunares a sempre figurarem Babel, na busca de se conter algo que escapa, detona-se, implode como performance babélica, tradução/traição contínua. Reafirmamos, então, a perspectiva de que *différance* e tradução inscrevem o educar numa relação artesanal com a língua, como o que desvia a pretensão metafísica e racional de fecho, de finalismo. Educar, essa impossível tarefa, porque relacional, segue sendo o que não se tem como poupar e o que reivindica a alteridade radical, o que a ela se entrega como promessa de risco, do imprevisto, o ter que responder ao todo outro simplesmente por se viver.

Referências

- Beardsworth, R (2008). *Derrida y lo político*. Buenos Aires: Prometeo.
- Biesta, G. (1998). Say you want a revolution - Suggestions for the impossible future of critical pedagogy. *Educational Theory*, 48(4), 499-510.
- Brasil. (2017). *Resolução CNE/CP N° 2/2017, de 22 de dezembro de 2017* (Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica). Brasília: Diário Oficial da União, 22 de dezembro de 2018, Seção 1, pp. 41 a 44. http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.
- Brown, W. (2019). *Nas ruínas do neoliberalismo: a ascensão da política antidemocrática no ocidente*. São Paulo: Politeia.
- Burity, J. A. (1997). *Psicanálise, identificação e a formação de atores coletivos*. Recife: INP-SO-FUNDAJ, Instituto de Pesquisas Sociais - Fundação Joaquim Nabuco. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/colecciones/saladelectura/>.
- costa, H. H. C., & Cunha, E. V. R. (2021). Normatividade, desconstrução e justiça: para além do dever ser na Base Nacional Comum da Formação de Professores. *Currículo Sem Fronteiras*, 21(1), 1246-1265.
- Costa, H. H. C., & Lopes, A. R. C. (2022). O conhecimento como resposta curricular. *Revista Brasileira de Educação*, 27(1), 1-23. <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/jrPMcNpkw3Pp9XrszTj-Cr7m/abstract/?lang=pt>
- Cunha, E. V. R., Lopes, A. C. (2017). Sob o nome ciclos: disputas discursivas para significar uma educação democrática. *Práxis Educativa*, 12(1), 184–202. <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>.
- Cunha, E. V. R., Costa, H. H. C., & Borges, V. (2018). Desconstrução, alteridade e tradução: percursos investigativos nas políticas de currículo. In A. R. C. Lopes, & M. Siscar. *Pensando a política com Derrida: responsabilidade, tradução, porvir* (pp.179-199). São Paulo: Cortez

Editora.

Cunha, E. V. R., Costa, H. H. C. (2019). Da expectativa de controle ao currículo como experiência em tradução. *Práxis Educacional*, 15(1), 141-163.

Cunha, E. V. R., & Ritter, C. S. (2021). A experiência como perturbação à prescrição na política curricular. *Roteiro*, 46(1), e23890. http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2177-60592021000102005&script=sci_arttext

Derrida, J. (1991a). *Limited Inc*. Campinas, SP: Papyrus.

Derrida, J. (1991b). *Margens da filosofia*. (J. T. Costa, & A. Magalhães Trad.). Campinas: Papyrus.

Derrida, J. (1996). História da mentira: prolegômenos. *Estudos Avançados*, 10(27), 7–39.

Derrida, J. (2006a) *Torres de Babel*. Belo Horizonte: Editora UFMG.

Derrida, J. (2006b). *Dar la muerte*. Barcelona: Paidós.

Derrida, J. (2008). *Gramatologia*. São Paulo: Perspectiva.

Derrida, J. (2011). *A escritura e a diferença*. São Paulo: Perspectiva.

Derrida, J. (2012). *Política y amistad: entrevistas con Michael Sprinter sobre Marx y Althusser*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Duque-Estrada, P. C. (2002). Derrida e a escritura. In P. C. Duque-Estrada. *Às margens: a propósito de Derrida*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-RIO; São Paulo: Loyola.

Ferreira, E. (2009). Tradução/desconstrução: um legado de Jacques Derrida. *Revista Let.*, 49(2), 229-242.

Laclau, E. (2011). *Emancipação e diferença*. Rio de Janeiro: EdUERJ.

Laclau, E., & Mouffe, C. (2011). *Hegemonía y estrategia socialista: hacia una radicalización de la democracia* (3. Ed). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Leite, S. (2011). *Angústia*. Rio de Janeiro: Zahar.

Lemos, G. A. R., & Macedo, E. F. (2020). Escola, Pedagogia e Desassossego. *Debates em Educação*, 12(Esp), 371–386. DOI: <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2020v12nEsp371-386>.

Longo, L. (2011). *Psicanálise e linguagem*. Rio de Janeiro: Zahar.

Lopes, A. C., Cunha, E., & Costa, H. H. (2013). Da recontextualização à tradução: investigando políticas de currículo. *Currículo sem Fronteiras*, 13(1), 392-410.

Lopes, A. C. (2015). Por um currículo sem fundamentos. *Linhas Críticas*, 21(1), 445-466.

Lopes, A., & Macedo, E. (2011). *Teorias de Currículo*. São Paulo: Còrtez.

Macedo, E. F. (2019). Fazendo a Base virar realidade: competências e o germe da comparação. *Revista Retratos da Escola*, 13(25), 39-58.

Macedo, E., & Ranniery, T. (2018). Políticas públicas de currículo: diferença e a ideia de público. *Currículo sem Fronteiras*, 18(3), 739-759.

Miller, J. (2014). Teorização do currículo como antítese contra/na cultura da testagem. *Revista e-Curriculum*, 12(3), 2043-2063.

Miller, J. L. (2021). Autobiografia e a necessária incompletude das histórias de professores.

Roteiro, 46(1), e27182.

Nascimento, E. (2004). *Derrida* (1. Ed). Rio de Janeiro: ZAHAR, 2004.

Peters, M. (2000). *Pós-estruturalismo e filosofia da diferença*: uma introdução. Belo Horizonte: Autêntica.

Pinar, W. (2016). *Estudos curriculares: ensaios selecionados*. São Paulo: Cortez.

Notas

¹ Pós-doutora e Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Professora Associada da Universidade Federal de Rondonópolis (UFR) e do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEDU/UFR). E-mail: erikavrcunha@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6648-5261>.

² Especialista em Literatura pela Universidade Federal de Mato Grosso; Mestra em Educação pela Universidade Federal de Rondonópolis.

³ Doutor em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Professor Adjunto da UERJ, do Programa de Pós-graduação em Educação (PROPED/UERJ) e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Rondonópolis (PPGEDU/UFR). Apoio Prociencia/UERJ e CNPq. E-mail: hugoguimel@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8833-976X>.

⁴ Esse estudo realçou o contexto de amplificação das lógicas de controle e produção de estatísticas que relacionam qualidade da educação à produção de indicadores de desempenho dos estudantes, professores e escolas. Assim, buscou problematizar como significações de qualidade produzidas por anseios de padronização curricular, para avaliar performances definidas por currículos fixos, negligenciam o diferir instado pela vida, a compor intrinsecamente o educar. A pesquisa integrou um estudo mais amplo, intitulado Política e alteridade: produção curricular e formação de professores na escola, que estabeleceu um trabalho de formação e investigação em e junto a uma escola pública da rede municipal de ensino de Rondonópolis (MT), envolvendo 40 professores da educação básica no período de um ano. Ambos foram registrados na Universidade Federal de Mato Grosso, a partir de 2019, sendo a primeira concluída em abril de 2022 e a segunda em abril de 2023.

⁵ Alocado no Diretório de Grupos de Pesquisa/DGP do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico/CNPq. Acesso em: dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/7093986133974601

⁶ Esse exercício nos mobiliza há tempos ou desde nossas primeiras interlocuções com a linha de pesquisa Currículo: sujeitos, conhecimento e cultura, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PROPEd) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Especialmente na pesquisa com Alice Casimiro Lopes, (dois de) nós passamos a investigar políticas de currículo por meio da teoria do discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, considerando sua tradução para o campo curricular no Brasil na segunda metade da década de 2000.

⁷ Emblemático desse movimento é o trabalho de Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Fernandes Macedo. Para maior aprofundamento, recomendamos a leitura do livro *Teorias de Currículo* (2011), publicado pela Editora Cortez.

⁸ Para a teoria do discurso, a hegemonia é processo pelo qual um particular é alçado à re-

apresentação de um universal. Nas pesquisas que fazemos, o entendimento de Burity (1997, p.16) de que a hegemonia “é um tipo de relação política, uma forma de política, uma lógica social, e não um lugar determinado numa topografia do social”, tem nos levado a desviar de entendimentos verticalizados e teleológicos da luta política.

⁹ Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf Acesso em 10/07/2023.

¹⁰ No trabalho de Jacques Derrida e de Ernesto Laclau, as discussões sobre a linguagem podem ser associadas, em alguns momentos, à psicanálise (lacaniana, principalmente). Para tal registro, a linguagem é sempre descontínua em relação à realidade, não é uma entidade geradora de significados definitivos. Além disso, o sujeito que a produz é um efeito de linguagem, uma reverberação, um precipitado na ordem do discurso, do qual não é mestre. Nas palavras de Jacques Lacan, “enquanto é linguagem humana, nunca há univocidade do símbolo... a linguagem não é feita para designar coisas ... há um logro estrutural da linguagem humana, neste logro está fundada a verificação de toda a verdade”. (Longo, 2006. p. 9-10).

¹¹ Chamamos a atenção para as práticas articulatórias (discursivas) – não como fenômenos meramente retóricos, mas como o que compõe o espesso tecido das instituições, rituais e ações de ordem diversa (Laclau & Mouffe, 2011) como um modo de pensar currículo para além de fundamentos, de uma origem, de um centro. Podemos buscar demonstrar muitas delas na investigação, mas jamais sua totalidade. De tal modo, nos interessa afirmar essa profusão e sua falta de fundo como o terreno mesmo do educar.

¹² A pesquisa teve aprovação ética do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Rondonópolis (UFR) e contou com a participação de professoras com vínculo efetivo na rede, as quais aqui são Marli e Sandra.

Encuentros y composiciones en los vacíos poblados de una educación cotidiana
Encontros e composições nos vazios povoados de uma educação cotidiana
Meetings and compositions in populated voids of everyday education

Tamili Mardegan da Silva¹
Carlos Eduardo Ferraço²

Resumen

Al producir movimientos para crear zonas de intersección entre la filosofía de la diferencia y la educación, este trabajo pretende rastrear las tensiones teórico-metodológico-epistemológicas entre la investigación cartográfica y la investigación con lo cotidiano, en defensa de una posibilidad de una investigación con encuentros. En medio del orden capitalista y el exceso de información de una sociedad de control, en un intento por deshacerse de la representación, este estudio complejiza las discusiones en torno a lo que se produce cotidianamente en las reuniones que tienen lugar en la educación pública del Municipio de Guarapari/ES, incluso en tiempos de pandemia instalada. Encuentros que pueden ocurrir en cualquier momento y en cualquier lugar. Encuentros que tienen lugar no solo con personas, sino también con lo inhumano. Arreglos entre cosas que van juntas, pero también con cosas que no tienen nada que ver entre sí. Una doble captura, doble robo en el que uno afecta y es afectado. De esta forma, creyendo que las múltiples relaciones en diferentes espacios-tiempos son posibles refugios para los movimientos emergentes en un currículo en (dis)continuidades e, inspirado por tales problematizaciones, este estudio busca mapear los movimientos y tensiones de las prácticas-políticas como una fuerza de las invenciones cotidianas, es decir, de los acontecimientos que aportan significados, colores y vidas a la educación en medio de una sociedad de control.

Palabras clave: Investigación con lo consuetudinario; encuentro(s); cotidiano; educación; cartografía

Resumo

Ao produzir movimentos de criação de zonas de intercessão entre a filosofia da diferença e a educação, este trabalho intenciona rastrear os tensionamentos teórico-

metodológico-epistemológicos entre a pesquisa cartográfica e a pesquisa com os cotidianos, na defesa de uma possibilidade de uma pesquisa com os encontros. Em meio à ordem capitalística e ao excesso de informação de uma sociedade de controle, na tentativa de se desvencilhar da representação, este estudo complexifica as discussões em torno do que é produzido cotidianamente nos encontros que acontecem na educação pública do Município de Guarapari/ES, mesmo em tempos de uma pandemia instalada. Encontros que podem acontecer a qualquer hora, em qualquer lugar. Encontros que se dão não apenas com pessoas, mas também com o inumano. Arranjos entre coisas que combinam, mas também com o que não tem nada a ver entre si. Uma dupla-captura, duplo-roubo em que se afeta e é afetado. Desta maneira, acreditando que as múltiplas relações em diferentes espaços-tempos são os refúgios possíveis para os movimentos emergentes em um currículo em (des)continuidades e, inspirado por tais problematizações, este estudo busca cartografar os movimentos e as tensões das práticas-políticas como força das invenções cotidianas, isto é, dos acontecimentos que trazem sentidos, cores e vidas à educação em meio a uma sociedade de controle.

Palavras-chave: Pesquisa com os cotidianos; encontro(s); cotidiano(s); educação; cartografia

Abstract

By producing movements to create intersection zones between the philosophy of difference and education, this study aims to trace the theoretical-methodological-epistemological tensions between cartographic research and research on everyday life, in defense of a possibility of research with the meetings. In the midst of the capitalistic order and the excess of information of a society of control, in an attempt to get rid of the representation, this study complicates the discussions around what is produced daily in the meetings that take place in public education in the Municipality of Guarapari, ES, Brazil even in times of pandemic. Meetings that can happen anytime, anywhere. Meetings that take place not only with people, but also with the inhuman. Arrangements between things that go together, but also with things that have nothing to do with each other. A double-capture, double-theft in which one affects and is affected. In this way, believing that the multiple relationships in different space-times are possible refuges for the emerging movements in a curriculum in (dis)continuities and, inspired by such problematizations, this study aims to map the movements and tensions of political-practices as strength of everyday inventions, that is, of events that bring meanings, colors and lives to education in the midst of a society of control.

Keywords: Research on everyday life; meetings(s); everyday-life; education; cartography

Encontros e composições com a escola

A vida é a arte do encontro
Embora haja tanto desencontro pela vida.
(Vinícius de Moraes)

A escola nos encanta como território privilegiado de pesquisa pela sua infinitude de agitações, de movimentos paralisantes, de tempestades silenciosas, de silêncios perturbadores. Ir à escola, estar nela, se envolver por ela, pensar com ela é como escalar montanhas, já que não conseguimos ficar na planície por muito tempo. Subidas, descidas, paradas e retomadas em um relevo acidentado de um pesquisar que se interessa muito mais pela geografia dos acontecimentos do que pela sua história. Corpo físico cansa, mas o corpo-pesquisador não para. Educação que se revigora com as experimentações.

Encontrar-se com a escola, com tudo e com todos pelos quais ela se compõe é “Apreender, é constituir um espaço do encontro com os signos, espaço em que os pontos relevantes se retomam uns nos outros e em que a repetição se forma ao mesmo tempo em que se disfarça” (Deleuze, 2006, p. 31). A palavra escola, portanto, abrange muitos sentidos, muita coisa, muita gente, muita vida. Escola é lar, é frustração, é alimento, é fome, é saúde, é escuta, é medo, é cuidado, é tensão, é prédio, é aprendizagem, é perturbação, é pouso, é partida. É tudo isso, ou um pouco disso, ou nada disso.

Quando escrevemos “escola”, falamos de tempos-espacos³ multiplicados, sem nomes, sem geolocalização, sem perfil específico, sem rostos definidos. Pode ser qualquer escola, em Guarapari/ES ou em qualquer lugar deste país. Escolinha, colégio, grupo... rua, comunidade, casa, rede. Escolas. Não dá para reduzir toda essa imensidão em uma simplificação, pois a escola abarca muitos signos, muita coisa, muita gente, muita vida...

Escrever com a escola não é tarefa fácil, assim como não é simples pesquisar com ela. São atitudes que se assemelham na maneira pela qual ambas demandam de nós uma procura constante, mas que nem sempre está associada ao encontro do que desejamos inicialmente. Os encontros dificilmente são resultado do que buscamos. Os encontros são da ordem do acaso, do que eles querem que aconteça. (Des) encontros que tratam de processos impossíveis de se equilibrar, que percorrem os liames do rizoma com velocidades e lentidões, em “[...] um ziguezague que desliza ‘entre’” (Deleuze & Parnet, 1998, p. 27). Nesse movimento ziguezagueante, estão os detalhes do cotidiano, imperceptíveis e/ou invisibilizados por aqueles responsáveis por “formular currículo”.

“E dessa vez é para ir ao encontro de forças do futuro, forças cósmicas. Lançamos, arriscamos uma improvisação. Mas improvisar é ir ao encontro do Mundo, ou confundir-se com ele” (Deleuze & Guattari, 2012a, p. 123). Pesquisa como arte do encontro e da composição, na qual o que importa não é a forma e a substância, o sujeito ou o objeto, mas o que se passa entre os diferentes corpos que habitam uma escola, um currículo, uma pesquisa. Nos encontros, tudo se faz no meio do caminho, no entre, nos entretantos... Encontrar novos mundos, dobrar-se e desdobrar-se: “Nas linhas motoras, gestuais, sonoras que marcam o percurso costumeiro de uma criança, enxertam-se ou que se põem a germinar ‘linhas de errância’, com volteios, nós, velocidades, movimentos, gestos e sonoridades diferentes” (p. 123).

Não é um encontro qualquer, mas é um encontro entre qualquer coisa, com qualquer coisa. Uma vibração, um alvoroço de encontros que vai repercutindo em efeitos por entre as redes de linhas que nos ligam à experiência de um encontrar-se que não se esgota. Uma violência, um acaso, um encontro estranho que provoca um modo de invenção sensível. Essas transpassagens parecem ecoar dobras e desdobras que pulsam em uma dupla-captura de experiência de encontros. Dobras quase sempre rebeldes, de fios condutores problemáticos. Parece que elas implicam quebradiços segmentos de fios sensíveis às circunstâncias das ocorrências, abrindo jogos de forças e de tensões. Um encontro com aquilo que força a pensar e a sentir.

As buscas pelas palavras e pelos problemas nos jogam em rumos incertos, tirando-nos da terra firme e nos lançando em um mar estranhado. Na difícil busca das palavras e da pesquisa, o percurso da própria vida nos leva ao problema – que realmente é um grande perturbador para os pesquisadores – e encontramos na escola uma possibilidade para revigorar o encantamento pelas inquietações. Uma escrita e uma pesquisa que se fazem sobre páginas que não estão em branco. Pinturas feitas sobre uma tela que não está virgem.

Páginas e telas que já se encontram carregadas de clichês preestabelecidos (Deleuze & Guattari, 2010) e é preciso considerar isso ao nos expressarmos a respeito da escola. Nada é totalmente inaugural, porque muitos já vieram antes de nós e muitos ainda virão. Mas é preciso buscar o que dizer para além deles. Importa ressaltar, também, que as problematizações que apresentamos são apenas algumas das tantas possíveis. É preciso sempre expandir os questionamentos, problematizando os cotidianos e desdobrando os acontecimentos a partir de outras perspectivas também inacabadas, tanto quanto as nossas.

Tudo se torna bastante provisório quando se pesquisa com a escola: “Elas brincavam à beira-mar – em seguida, veio uma onda e varreu seus brinquedos para o fundo: agora elas estão chorando. Mas, a mesma onda deve trazer-lhes novos brinquedos e novas conchas coloridas e derramá-las aos seus pés” (Nietzsche, 2012, p. 97). O que imaginamos possuir em um momento, no outro já se liquefaz.

Vão e vêm brinquedos e conchas nesse plano vazio, cheio de tanta coisa, de tantos encontros. O mesmo mar que leva é o mesmo que traz, mas cada ida e cada volta, cada partida e cada retorno são instantes únicos, que não se repetem.

Por isso falamos dos efeitos dos encontros, que podem ser com qualquer coisa, qualquer gente, qualquer vida. Vida, pesquisa e currículos como artes do encontro. E o que é a educação, senão um encontro de tantos signos, de tanta coisa, tanta gente, tanta vida? Encontros entre pessoas, objetos, sentimentos, falas, desejos, sensações, movimentos, signos. Uma cartografia dos encontros.

O pesquisador deseja a escola, por risco e por diversão. Busca um território empírico que possa dar o mínimo de consistência a uma teoria, a uma tese de linhas tênues. Aprendizagens obtidas ao acaso, após inúmeras tentativas de um conhecimento conquistado por meio de ações não planejadas, pelas experiências cotidianas, em uma relação descontínua das pessoas com as coisas, com os objetos, com o humano e o inumano. Resultados produzidos em meio aos acasos, que podem ser considerados incompletos, carentes de objetividade. Mas, mesmo assim, continuamos na defesa de uma pesquisa imprevisível, pois a escola também é. Portanto, talvez, nem existam resultados, mas apenas efeitos.

Diante disso, *pesquisar com os encontros* se torna uma aposta, sabendo que conceitos e problematizações são possíveis, mas, ao mesmo passo, admitimos que não existem verdades únicas ou absolutas e nem as queremos fazer existir. O cotidiano acontece em meio às situações corriqueiras, ao que está sendo feito, nos entrelaçamentos das redes de relações nos diferentes territórios vividos que compõem a escola e tudo que ela envolve. Assim, a *pesquisa com os encontros* é uma ideia-força inventada por nós que percorre este estudo como aposta de uma metodologia que se dá pela arte dos encontros, inspirada nas *pesquisas com os cotidianos* (Ferreira, 2003).

Seguimos as pistas dos encontros para buscar uma forma de vida mais potente, não focada na semelhança, mas na diferença. Uma arte de viver que anseia por modos libertários de vida e de educação em qualquer lugar que ela aconteça. Arte que viaja até o seio do caos para retirar dele alguma coisa: “A arte luta com o Caos, mas para torná-lo sensível” (Deleuze & Guattari, 2010, p. 241).

Um desejo de encontrar, um gosto pela arte do encontro e da composição. Só não sabemos muito bem quais encontros foram ou ainda serão produzidos. Encontro de forças que faz com que sejamos colocados no “entre”, sem posição definida nesse plano de composição em que somos apenas efeitos. Encontros cheios de vida, de tudo aquilo que se encontra e se aparta nesse cotidiano expandido que é a escola. Educação de contornos diluídos e de fronteiras borradas, proporcionando falar dos encontros impensados que brotam no meio, pois “Apenas onde há vida, também há vontade: não vontade para a vida, mas – assim te ensino – vontade de potência!”

(Nietzsche, 2012, p. 116). Abertura ao encontro, à vida. Novos brinquedos e novas conchas coloridas.

Portanto, o nosso objetivo se consiste em pesquisar com os encontros em intercessão com a pesquisa com os cotidianos (Ferraço, 2003), na busca de uma forma de falar de uma educação que está em toda parte, cartografando os processos de produções curriculares intensificados pela potência dos encontros como afirmação de uma vida inquietada e atravessada pelos devires que forçam o pensamento em busca da não subordinação. Assim, os encontros estão emaranhados aos movimentos experienciados nas escolas, o que corrobora para a intensificação dos processos de criação e de resistência na composição dos currículos.

E se a educação e os currículos fossem pensados a partir desse e de outros encontros que jogam nosso corpo precipício abaixo? Não se trata de uma soma ou de uma reunião de corpos. Se tratam de composições, combinações, que não pretendem prender um corpo ao outro, mas potencializar ambos. Pesquisar com os encontros é assumir o risco das descobertas, das improvisações, dos corpos abandonados no vácuo, de uma aceleração constante. Pesquisar como arte do encontro e da composição, na qual o que importa não é a forma ou a substância, o sujeito ou o objeto, mas o que se passa entre os diferentes corpos que habitam uma escola, um currículo, uma pesquisa.

Na pele do currículo

Na recusa de um princípio identitário, em que se relaciona a experiência do encontro com a lógica do choque físico, pegamos nosso bilhete para embarcar na escola. Escola que não é o nosso ponto de chegada, escola que não é nosso destino, mas escola como nosso caminho, nosso percurso. Manifestamos, assim, a defesa dos encontros como necessários e inerentes à vida e às práticas-políticas educacionais, que favorecem a reinvenção dos modos de processamento em uma sociedade de controle e permite pensar o encontro como uma grande potência.

Pesquisamos, portanto, nesta era dos mecanismos de monitoramento, que se constituem como uma versão repaginada dos processos de moldagem vividos na sociedade disciplinar dos séculos de XVIII a XX, nos quais os indivíduos eram sujeitados a um poder vigilante, centralizado e operante, e ao confinamento dos espaços fechados, como escolas, hospitais e presídios.

Com a remodelação da sociedade disciplinar, chegamos à sociedade de controle, na qual nos deparamos com uma realidade axiomatizada de um poder que está dissolvido, assim como as informações, a comunicação e o conhecimento, pois, como afirma Deleuze (2013, p. 224), “São as *sociedades de controle* que estão substituindo as sociedades disciplinares”. Nesta sociedade, variamos dos moldes,

do confinamento dos espaços, da ordenação do tempo e da concentração dos saberes a uma fluidez, a uma “[...] *modulação*, como uma moldagem autodeformante que mudasse continuamente, a cada instante, ou como uma peneira cujas malhas mudassem de um ponto a outro” (p. 225).

A disciplina, que se manifesta como uma relação de forças, foi uma das maneiras de exercer o poder sobre os corpos, promover o confinamento e a regulação do espaço. A vigilância permitia que a disciplina operasse com um custo reduzido o que, por sua vez, difundiu os mecanismos disciplinares socialmente. A formação da sociedade disciplinar se dava nesse processo de produção de individualidade no qual cada um é vigia de si e dos outros, e a capacidade de diferir deveria ser regulada.

A sociedade disciplinar, que agia como um tipo de captura em que se buscava aprisionar a diferença, operava pelo encarceramento massivo. O espaço fechado era o lugar propício para o agir da disciplina, um poder que interferia na vida das pessoas como mecanismo fundamental, atravessando-as praticamente de uma mesma maneira. A generalização social da disciplina dependia, no entanto, de alguma abertura. Era preciso que os fluxos de disciplina corressem pelos espaços. Assim se apresentou a tendência de a disciplina se transmutar em um controle, pois esse poder panóptico revelava pontos cegos. Confinavam-se forças, mas não fluxos. Encarceravam-se corpos, mas não ideias.

Deleuze (2013) explora uma transformação específica e diz que Foucault já sabia que as sociedades marcadamente disciplinares estavam de certa forma em colapso. Dessa maneira, o conceito de disciplina, que permeou o Século das Luzes, não foi descartado, mas aperfeiçoado. As sociedades disciplinares são agora aquilo que estamos deixando para trás, o que já não somos, uma vez que estamos entrando nas sociedades de controles, que operam não mais por confinamento, mas por controle contínuo e comunicação instantânea (Deleuze, 2013).

Nisso, Deleuze (2013) vê um processo de refinamento da disciplina que acaba por se transformar em domínio, em captura. À delimitação rigorosa das sociedades disciplinares ao espaço e ao tempo somam-se às tentativas de controle da criação e do acontecimento. A sociedade de controle emerge da combinação entre a disciplina e a biopolítica, e a comutação da sociedade disciplinar à sociedade de controle se caracteriza, de forma inicial, pelo desmoronamento das divisões que definiam as instituições em movimentos atravessados por políticas cognitivas de um mundo em que nada é totalmente dado.

Conforme apontado por Kastrup (2008), o conceito de política cognitiva busca evidenciar que o conhecimento envolve uma posição em relação ao mundo e a si mesmo, uma atitude, um *ethos*, propondo que desloquemos o foco das pesquisas do funcionamento e da estrutura da cognição para pesquisas interessadas pelas práticas. Sendo assim, o cognitivismo é uma das configurações que nossa cognição assume.

Ele não dorme nas páginas dos livros, mas nos habita e, muitas vezes, de maneira silenciosa. Os pressupostos do modelo da representação – a preexistência de um sujeito cognoscente e de um mundo dado que se dá a conhecer – são muitas vezes tão enraizados em nós que se confundem com uma atitude natural, como acontece nessa metamorfose da sociedade disciplinar à sociedade de controle.

A ideia, segundo a autora, é de que o mundo não é dado, mas efeito de nossa prática cognitiva, que expressa uma política criacionista, propondo o uso do conceito de políticas cognitivas como alternativa à ideia de modelo cognitivo. O mesmo vale para a ideia do conhecimento como criação, como invenção de si e do mundo. Assumir essa postura requer uma virada, uma reversão da atitude naturalizada, o que exige, em princípio, um esforço. Mas pode se transformar, com a prática, em uma atitude encarnada, configurando uma nova política cognitiva.

Políticas cognitivas são modos de estar no mundo, de estabelecer relações. O conhecer envolve uma atitude em relação ao mundo e a si mesmo e, por isso, é um problema teórico e também político, não puramente epistemológico. A explicação sobre o funcionamento da cognição guia ações concretas. Falar em políticas da cognição significa afirmar que a distinção entre uma concepção de cognição como representação de um mundo preexistente e aquela que define a cognição como um processo de invenção de si e do mundo não se restringe a uma diferença entre modelos teóricos (Kastrup, 2008).

Mais do que uma crítica à representação, a política cognitiva inventiva é um convite a outras práticas. Práticas que propõem pensar uma cognição inventiva, como alternativa às descrições da cognição ligadas à resolução de problemas e à representação. A alternativa não é excludente, não se nega a existência da reconhecimento, mas se atenta ao fato de que diferentes enfoques se ligam a distintas políticas cognitivas. A política cognitiva inventiva é uma proposta política que não se propõe necessariamente a uma explicação ontológica da cognição, mas a uma política que aponta possibilidades interessantes de viver. Não existe, portanto, o interesse em substituir o modelo da reconhecimento, mas criar novas possibilidades de invenção.

Avançamos, assim, na discussão de que o neoliberalismo e o mercado mundial se apresentam como as atuais forças de dominação e favorecem uma nova ordem política. Isso indica a complexidade de uma sociedade em que sempre se está no início de alguma coisa, mas que nunca se termina nada, uma sociedade na qual a cifra é uma senha (Deleuze, 2013). É uma rede planetária difusa, de acesso ou de rejeição à informação, de mutação do capitalismo e de indivíduos que se tornam dados. Sua marca é o desejo como produção capitalística, que instiga a desejar, a acreditar que sempre falta alguma coisa, que nunca se está completo, como uma dívida eterna. Uma sociedade de captura que opera pelo capitalismo do controle.

A tentativa de captura é a nova maneira pela qual se exerce o poder e ela se afasta da disciplina no que concerne à disposição do tempo e do espaço. Porém, o poder continua a operar também nos corpos, em uma outra política cognitiva. É possível perceber que nunca houve fora ou dentro. Para que o controle seja contínuo, ele não deve apenas interferir na passagem do virtual ao atual; ele precisa represar a passagem. A condução dos fluxos em uma sociedade de controle é, portanto, canalizada. Assim, em meio a esse real social que está a serviço do lucro, vemos-nos impregnados pelos odores do sofisticado regime de controle generalizado e multilateral.

O volume de informações, as tecnologias, o rastreamento de dados e de pessoas, os sistemas de comunicação, entre tantos outros, geram modos de vida e constroem padrões de comportamento. Os indivíduos, ou melhor, os usuários, têm suas atividades acompanhadas, seus hábitos são relacionados com produtos e serviços, e tudo o que se faz é perfeitamente rastreado e cruzado com outros dados, muitas vezes, sem que seja consentido ou que se perceba.

Um exemplo bastante significativo desse controle virtual são os chamados *cookies*, ferramentas essenciais da navegação on-line. Eles não apenas lembram quais sites visitamos, mas também armazenam as informações de formulários, de modo a tornar a navegação e o preenchimento de dados mais rápidos e eficientes. Em contrapartida, os *cookies* também são usados para rastrear informações dos visitantes de páginas. Em suma, no mundo dos negócios, eles são componentes essenciais de qualquer plano de marketing, pois direcionam informações com grande precisão.

Quanto mais dados um site puder produzir, maior a chance que uma empresa tem de utilizá-los para gerar negócio. Isso porque, além de salvar informações úteis para os usuários, os *cookies* também podem armazenar dados úteis para empresas de publicidade. Assim, se vários sites permitem que terceiros, como as companhias que vendem anúncios, tenham acesso aos *cookies* de usuários, essas informações podem ser colecionadas e, então, resultam em um perfil daquela pessoa. É por isso que recebemos anúncios relacionados com o nosso comportamento on-line.

Além de empresas publicitárias usarem *cookies* para traçar perfis de comportamento, outro risco é se esses pacotes de dados forem utilizados por *cibercriminosos*, que acessam os dados de autenticação de um usuário, o que pode causar muitos danos. O perigo está em sua capacidade de rastrear o histórico de navegação das pessoas e traçar um caminho perfeito para invasões e golpes.

Ocupada por um poder que atinge a todos, nesta sociedade falamos de subjetividades desterritorializadas. Assim, mesmo nessa construção dos padrões de comportamento, observamos a possibilidade de tratar das intensidades de *uma vida* (Deleuze, 2002a) que se regenera e permite o combate ao poder sobre os corpos. Criação de espaços que possibilitam a proliferação das vidas.

Nesta sociedade que se remodela da disciplina para o controle, de forma atravessada pelo avanço da internet, Deleuze (2013) fala, ainda, que o plano da vez é a educação nacional, e isso significa, precisamente, a entrega da escola à empresa. O ensino deve produzir bons “empreendedores de si”. Nesse sentido, a escola deixa de ser apenas o espaço da educação das crianças e passa a envolver também a família e a comunidade. É nesta sociedade que a escola está inserida, onde o ambiente escolar, dessa maneira, não é mais o da reclusão, pois esse modelo está em crise.

O status operante é da dissipação das fronteiras agregada às trocas flutuantes, ao mesmo passo em que os mecanismos de controle operam a enésima potência, trazendo ao regime das escolas: “[...] as formas de controle contínuo, avaliação contínua, e a ação da formação permanente sobre a escola, o abandono correspondente de qualquer pesquisa na Universidade, a introdução da ‘empresa’ em todos os níveis de escolaridade” (Deleuze, 2013, p. 229).

Como dito, na sociedade disciplinar a ideia de vigilância se remetia ao confinamento. Agora, em uma sociedade conectada ao extremo, em que tudo está em contato, fomos em busca de uma proposta de metodologia educacional que, nos encontros, percebesse outras condições de vida. Portanto, percorremos o desafio de sondar aquilo que se passa desordenadamente em uma educação que ocorre em meio à operação de uma organicidade instalada.

A internet e suas redes se aprimoram cada vez mais como espaços de alta interação com quem está longe, ao mesmo tempo em que pode distanciar os que estão perto. Isso nos força a pensar, portanto, na possibilidade de um encontro plural-singular que está para além do isolamento físico. Nas problematizações que propomos, percebemos o quanto multidões continuaram a ser formadas na pandemia e tribos não deixaram de existir, principalmente por meio das tecnologias. Uma multiplicidade de diferenças de corpos não unificados, de singularidades que agem, criam e transformam. Outros mundos possíveis, plurais e singulares, mesmo quando se está em um contexto altamente individualista e unificador de uma sociedade de controle.

A proposta, então, consiste em cartografar uma pluralidade de linhas heterogêneas que se coengendam, entre abraçamentos e afastamentos, em meio à multidão, a fim de mapear dispositivos que maquinam a respeito dos devires que atravessam o campo do currículo, por meio de movimentos vivos e incontroláveis em uma educação pública cotidiana atravessada pelos encontros. Em meio à ordem capitalística e ao excesso de informação de uma sociedade de controle, na tentativa de se desvencilhar da representação, este estudo complexifica as discussões em torno dos cotidianos que são transpassados pela arte do encontro e da composição. Traçamos, então, à superfície qualquer pretensa profundidade, em uma brincadeira intercambiante entre as variáveis do liso e do estriado, do minúsculo e do maiúsculo,

a fim de tentar desmanchar a ideia da existência de mundos tidos como referência, mas que não existem de fato. Reduzir, abandonar, simplificar, envolver, sem perder com isso a complexidade, a multiplicidade. Encontros labirínticos que não estão no subterrâneo, no profundo; estão na superfície, na pele do currículo.

Educação-deserto

Desdobrar uma situação em outras tantas... Cartografar. Perseguimos a tentativa de sondar territórios de pesquisa que são, de certa maneira, inaugurais, no sentido de evidenciar as práticas cotidianas experienciadas solitariamente e coletivamente pelos professores e pelos alunos nos mais adversos ou costumeiros espaços-tempos. Práticas de diferença e de repetição, que operam no silêncio, de modo quase imperceptível, pois estão fora dos holofotes do majoritário. Movimentos que acontecem nas nossas costas, ou, quando piscamos. Sair das ideias justas em busca das criações em queda livre.

Estar em queda livre tem a ver com movimentos que ocorrem quando um corpo está sob influência de uma força, movido por uma aceleração constante. E essa força para nós foi o encontro. Encontros diversos, encontros com muitas coisas, encontros com muitas gentes, encontros que aceleram o nosso corpo.

E se a educação e os currículos fossem pensados a partir desse e de outros encontros que jogam nosso corpo precipício abaixo? Não se trata de uma soma ou de uma reunião de corpos. Trata-se de composições, combinações, que não pretendem prender um corpo ao outro, mas potencializar ambos. *Pesquisar com os encontros* é assumir o risco das descobertas, das improvisações, dos corpos abandonados no vácuo, de uma aceleração constante.

Para *pesquisar com os encontros*, foi preciso acreditar em formas diferentes e involuntárias de tratar os problemas, as tensões. Pensar a educação como território de luta e de inquietações. Acreditar que as questões mais interessantes da educação não estão nas grandes coisas, mas nas pequenas, nas bem menores, talvez. Devir-menor (Deleuze & Guattari, 2017). Sair de casa, dos locais já conhecidos e enfrentar os desafios; encarar o medo de altura para conhecer novos espaços, ampliar as vivências e voltar para casa. Repovoar. Não dava para esperar as condições certas, pois o que imperava a todo tempo era a incerteza de uma pandemia. Foi preciso ir nas doses de “sei lá”. Nem todas as vezes nós conseguimos, mas todas as vezes nós tentamos.

Por mais que se fale de educação, por mais que se pesquise a respeito da educação, por mais escritos que se encontre sobre as questões afetas à educação, ela é uma multiplicidade que não se esgota, que não cabe em nenhum recorte. As práticas-políticas, enredadas pelos saberes-fazer dos sujeitos que povoam as

escolas, são insondáveis, silenciosas e inquietas. É inocência e esperteza.

Educação-deserto, que se consistiu, portanto, como nosso território de pesquisa, pois o plano educacional se assemelha a esses territórios, onde nada é definitivo e novas combinações são possíveis a todo instante. Professores e alunos criando surpreendentes produções em velocidades que o radar não capta, enquanto o mundo parece estar parado. Produção curricular de grandes movimentações sem que se saia do lugar.

Deserto-educação, já que os desertos, instigantes e misteriosos, nos ensinam a respeito dessa condição de um vazio habitado. O deserto de areia não comporta apenas oásis, que são como pontos fixos, mas vegetações rizomáticas, temporárias e móveis em função de chuvas locais e que determinam mudanças de orientação dos percursos. Trata-se de uma topologia extraordinariamente fina, que não repousa sobre pontos ou objetos, mas sobre hecceidades (Deleuze & Guattari, 2012b).

Esses locais, em uma análise geográfica e biológica, abrigam uma riqueza de vida que normalmente permanece escondida. São frequentemente associados ao ermo e é aí que está a sua beleza: um vazio povoado. Um território, um espaço tátil, ou antes “háptico”, e um espaço sonoro, muito mais do que visual (Deleuze & Guattari, 2012b). A vegetação esparsa e o tipo de solo arenoso desse bioma terrestre contribuem para uma rápida perda radiativa de energia, fazendo com que esses ambientes possam se tornar extremamente frios durante a noite e extremamente quentes durante o dia. Entre a aridez, o calor, a escassez das chuvas e o frio noturno, podem ser observadas formas de reinvenção de vida dos animais, das vegetações e dos povos, que encontram na privação uma existência possível, em um ambiente aparentemente hostil e potencialmente mortal.

Ao nos projetar no vazio como modo de existência, percebemos que, no relevo do deserto, as formas são moldadas pelo movimento das singularidades não localizáveis. Exteriores a si mesmas, as forças corroem as formas tanto quanto as delimitam, fazendo com que o pensamento acesse sua exterioridade e afirme sua insubordinação às próprias formas que buscam contê-lo em alguma imagem, em alguma representação. São as forças que insistem nas formas e as moldam, tal como os grãos de areia modificam com o vento, em uma distribuição sempre renovada da paisagem desértica. A iminência do deserto clandestino, de caráter efêmero, apontando para a condição desértica do pensamento, no sentido de que o vazio não precisa ser preenchido.

Destarte, há os que conseguem se reinventar nesses espaços e encontrar uma multidão fervilhante, multiplicidades que nos povoam e despovoam e repovoam a todo tempo. Força do abandono e do encontro, pois: “[...] só chegamos ao deserto – entre os homens – se nos desfizemos de nossa própria humanidade, se nos arrancarmos de nós mesmos seguindo os vetores de desterritorialização da nova

terra” (Lapoujade, 2015, pp. 292-293). Desertos que nos fazem ver vida onde menos esperamos. Vida que está em toda parte.

Deserto como inspiração artística, visto que a arte cria um bloco de sensações definido como um composto de intensidades, de forças que existem para além do humano “A arte é uma linguagem das sensações, que faz entrar nas palavras, nas cores, nos sons ou nas pedras. A arte não tem opinião” (Deleuze & Guattari, 2010, p. 208). A arte mergulha no caos para extrair obras, monumentos, que eternizem o virtual, os acontecimentos, as forças que nos constituem.

Notamos, assim, que a arte nos provoca a pensar o mundo de uma outra forma, a partir da experiência que implica sensações que não são mais minhas ou suas, mas da Terra, que é deserto em potência: “Desta vez, a terra pode ser ‘deserta’, estepe árida, ou então território desmembrado, devastado; ela nunca é solitária, mas cheia de uma população que nomadiza, se separa ou se reagrupa, reivindica ou chora, ataca ou sofre” (Deleuze & Guattari, 2012a, p. 165).

Importante linkar os desertos às multiplicidades identificadas pela gagueira do “e” em uma exploração do rizoma que está em constante transformação, na intenção de não perder de vista a heterogeneidade que transversaliza a vida e desestabiliza o que está posto. Até o definitivo muda, ou seja, não há definitivo, mas múltiplos possíveis. O “e” é uma força de composição destruidora de clichês. Uma forma de fazer com que a escrita, tão carregada de preestabelecimentos e acordos, seja a portadora, também, de fluxos em forma de texto, um inacabamento: “Escrever é um fluxo entre outros, sem nenhum privilégio em relação aos demais, e que entra em relação de corrente, contracorrente, de redemoinho de fluxos” (Deleuze, 2013, p. 17).

Redemoinhos de fluxos, redemoinhos de escritas. Movimentos rápidos que se organizam e se despedaçam. Conjunto de corpos ligeiros que se movimentam no ar. Poeiras dançantes. Pés-de-vento. Assim, o “e” na escrita “[...]” já não é nem mesmo uma conjunção ou uma relação particular, ele arrasta todas as relações; [...]. Certamente, o *E* é a diversidade, a multiplicidade, a destruição das identidades” (Deleuze, 2013, p. 62), ele sacode e afronta o primado do verbo ser. O “e” é uma abertura às composições, ao infinitivo, à possibilidade de uma vida sem centro.

Ventos e... cascalhos e... pedriscos e... gramíneas e... areias e... dunas e... estepes e... elementos sem formatos definidos que nos fazem acreditar nesses territórios que fogem da lógica e abrigam vida em potência. No terreno desértico tudo é menos fixo, diferente, dissipado, sacudido pelo vento. Como poeiras do deserto. Micropolítica. Uma espécie de despovoamento, de desertificação.

A experiência estética do deserto nos permite compreendê-lo não tanto como espaço árido, mas como paisagem sensorial, para o visionamento de uma nova terra dentro dessa que vivemos, “[...]” operações locais cuja orientação e direção

não param de variar” (Deleuze; Guattari, 2012b, p. 56). Experimentações de si, de vazio e de abandono, sem deixar de ser um nômade acompanhado por tribos. Poeira que parece morta, mas que é capaz de levar vida a lugares tão distantes e mudar paisagens.

Poeira solitária, aparentemente sem vida, mas que é capaz de percorrer milhares de quilômetros, saindo do Saara para levar novos fluxos à Amazônia. Viagem transoceânica, de um continente para o outro, importante por causa do que está contido na poeira. Pluma de poeira saariana que avança e alimenta a nossa floresta. Uma composição impensada e inesperada, mas que faz a vida se regenerar e surgir, advinda de onde só se imagina haver aridez.

Como alcançar esse deserto e em que lugar ele está? “Como chamar esse deserto? O próprio Deleuze invoca a noção de utopia, embora lamente não existir um termo melhor, pois se trata deste mundo aqui, nada além deste mundo aqui. Não a utopia de um outro mundo, mas uma utopia neste mundo” (Lapoujade, 2015, p. 305). Dito de outro modo, não há um lugar fixo para o deserto, nem muito menos concebemos que ele se localize na transcendência. Já estamos no deserto, ele está aqui, imanente, neste mundo.

É um *devenir todo mundo* (Deleuze & Guattari, 2012a), no sentido de criar um mundo, povoar um deserto. O *devenir todo mundo* é uma ligação estreita com a realidade, a tal ponto de não a notarmos, de ganharmos mais velocidade do que os olhos podem acompanhar, “Pois todo mundo é o conjunto molar, mas *devenir todo mundo* é outro caso, que põe em jogo o cosmo com seus componentes moleculares. *Devenir todo mundo* é fazer mundo, fazer um mundo” (p. 76-77).

Devires que criam outras existências, que passam pelos entres dos estratos molares, experiências de involução, de eliminar o percebido demais, de confundir-se com a parede, de tornar-se cada vez mais imperceptível. “É nesse sentido que *devenir todo mundo*, fazer do mundo um devir, é fazer mundo, é fazer um mundo, mundos, isto é, encontrar suas vizinhanças e suas zonas de indiscernibilidade” (Deleuze & Guattari, 2012a, p. 77). Sua política é menor, sua atuação é por matilhas, seu jogo lembra o de uma criança sapeca. Mundos desérticos.

Por isso, associamos o deserto à educação, no sentido de aproximar suas composições, complexidades, intercessões, encontros e afetações. A educação como um “[...] deserto povoado de todos esses grupos e de todos seus amigos, de todos seus devires” (Deleuze & Parnet, 1998, p. 14). Uma combinação de devires que quebram as representações, apontando a possibilidade de criar populações no deserto, povoar sem especificar.

Algumas vezes, com os olhos cobertos pelas insistências de uma sociedade de controle, enxergamos a educação como uma grande massa de indivíduos solitários, aproximando-se de uma ideia repressiva no sentido de um individualismo

que impera nas dinâmicas sociais atuais, acreditando que nada de novo há ali. A proposta de buscar desestruturar as lógicas é captar a possibilidade de uma educação desértica que aluda à magnitude desses territórios, nas suas reinvenções cotidianas e nos seus infinitivos modos de vida, de linhas de todas as intensidades, molares e moleculares, ao mesmo tempo. É preciso desfigurar o rosto, combater a máquina abstrata de rostidade, habitar os interstícios entre o instituído e o instituinte, nestes tempos de aridez extrema.

À carga molar, que diz respeito aos modelos dominantes e ao grande volume de produções controladoras, estão em intercessão as feitura de caracterização molecular, que se apresentam como linhas mais soltas, possibilitando um esvaziar-se. É uma tentativa de nos desvencilhar da overdose de concepções modernas totalizadoras e da noção de solidão remetida a um lugar de vivência em privacidade, esta última muito questionável, se ainda é possível de existir nesta sociedade. Portanto, as noções a respeito dos encontros se coengendram no esforço de fugir de quaisquer noções universais.

Tensionamos, assim, abordagens a respeito dos currículos de uma educação transversalizada pelos devires, cartografando os efeitos disso na produção das aprendizagens, que acontece, cotidiana e desordenadamente, nos encontros nas escolas públicas. Aprendemos com isso a ser mais astuciosos, a enganar o poder para não sermos pegos pelo radar, em uma tentativa de voltar ao anômalo, àquele que não tem nome. É uma fissura até mesmo com o que compreendemos como silêncio em termos gerais, pois não se trata de um calar-se, mas de dar sentido aos acontecimentos ruidosos. O poder desse silêncio lacunar não está em sua expansão, mas em sua resistência, nos enfrentamentos e nas relações de força, de uma luta por vezes silenciosa.

Não uma escola, mas um movimento. Não a falação, mas um encontro. Não necessariamente um encontro com intelectuais, mas com as coisas, com as obras, com os afectos, com as intensidades, com as aprendizagens. Um deserto atravessado estranhamente por uma conjunção de tribos. Educação nômade de encontros fortuitos e inevitáveis.

Fazemos um convite à possibilidade de assumir uma educação atravessada por linhas de todos os tipos, inclusive as dos encontros. Em tempos de uma educação que se expande e se mostra cada vez mais além dos espaços físicos, a pesquisa também precisou se reinventar, buscar novas formas de não parar e de acompanhar tantos processos. Entre interrupções e continuidades causadas por fatores resultantes de uma sociedade de controle, juntamente com uma pandemia alastrada, foi preciso rastrear os movimentos de uma vida bonita que se afirma na diferença, a cada dia, mesmo que as mãos não se encostem.

Encontros com

A costura da pesquisa como arte do encontro e da composição é atravessada pelo que viria a ser declarado em 11 de março de 2020, pela Organização Mundial de Saúde (OMS), como uma pandemia. O surto viral fez com que se alarguem ainda mais as diferenças, principalmente no que tange à educação e às possibilidades de acesso ao conhecimento, devido às condições tão distintas entre os estudantes brasileiros, entre os estudantes capixabas, entre os estudantes guaraparienses.

Necessário demarcarmos esse momento pandêmico porque ele deixou de ser apenas um assunto de saúde e passou a ser um fato histórico. A alta transmissibilidade do vírus e a agressividade da doença impuseram medo e incertezas, causando, entre tantas mudanças na rotina das pessoas, a necessidade do isolamento e do distanciamento social, o uso (adequado) de máscara e de álcool a 70%, a higienização constante das mãos, de objetos e dos ambientes, bem como o fechamento de locais de grande circulação de pessoas, como as escolas.

Diante desse cenário, a pandemia da Covid-19 impôs desafios inimagináveis para as instituições escolares no que diz respeito à responsabilidade de garantir os direitos de aprendizagens em um contexto de excepcionalidade que, infelizmente, rompeu com a prática de realização das atividades desenvolvidas presencialmente nas 64 unidades escolares municipais de Guarapari em 2020 e em boa parte do ano letivo de 2021. Professoras e professores, fundamentais no processo educacional, viram-se, de um momento para outro, tendo que atuar diante de um contexto em que alternativas passaram a ser adotadas com o objetivo de mitigar o prejuízo educacional e de preservar o direito à educação e à vida.

O espaço escolar passou a ser considerado um lugar perigoso. Não apenas no sentido filosófico que nos traz certo perigo de nos arriscarmos no plano complexo da educação. Passou a ser perigoso, principalmente, devido à grande circulação de pessoas em cada escola; pela falta de estrutura e de recursos para cumprir os protocolos sanitários de forma repentina; pela dificuldade de manter as pessoas distantes; pelos protocolos só cumpridos quando se está sob vigilância; pela impossibilidade de isolar bebês uns dos outros; pela necessidade de contato para cuidar de um aluno com deficiência; pela corrida em busca da vacina; pelo negacionismo à vacina; pela dificuldade de impedir os abraços e as trocas de chicletes entre os adolescentes; pela implacabilidade do vírus; pelo tempo que a escola ficou fechada.

Em uma incompletude jamais preenchida, percebemos que intensidades se encontraram nesse grande rizoma que não deixa de existir por causa de uma pandemia. O pensamento rizomático se move e se abre, não se fecha sobre si. É aberto para experimentações. É sempre tecido por linhas de intensidade. Como um mapa que se espalha em todas as direções, pulsa, constrói e desconstrói. Cresce onde parece não haver espaço, alastra onde encontra possibilidades, cria seu ambiente.

São agenciamentos, linhas se movendo em várias direções, escapando pelos cantos, fazendo, desfazendo e perfazendo alianças.

Um devir nunca se conclui ou se concretiza, ele é um processo de agenciamento, um modo de vida que se conduz pelas intensidades. Ele também não é unitário; são coletividades moleculares, composições ativas! Todo devir é um rizoma, uma abertura, uma conexão. Buscar uma ética dos devires é se mover pelos terrenos de uma ética do menor, mais solta, que resiste em frente aos padrões molares. Estabelecer novas alianças, não filiativas.

Quantas intensidades se encontram em um rizoma... Quantas intensidades atravessam nossas vidas... Se a multiplicidade é um composto de intensidades, nossas vidas se organizam em uma parcela dessas intensidades, que podem ser maiores ou menores, a depender dos estratos que nos atravessam e com os quais comparamos nossos mundos. Quão cotidianas são as possibilidades de constituir esses corpos intensivos e, ao mesmo tempo, o quanto elas nos são tiradas.

Se falamos das dimensões da incompletude, elas também se dão no campo de pesquisa. Mesmo que não houvesse a pandemia, jamais teríamos um terreno completo para pesquisar. Nosso plano de pesquisa nunca será o que idealizamos. Ele é o que tem que ser, perfeito por suas imperfeições, por suas faltas, por seus excessos e seus vazios. Uma nova cognição está sendo produzida. Assim, percebemos um currículo que precisa ser considerado na dimensão rizomática, que causa uma certa implosão da representação molar e faz as redes curriculares se multiplicarem ao infinito. O ensino presencial fez muita falta, mas a escola se afirmou como um espaço-tempo que vai além do cimento e dos tijolos. Uma malha de proliferação de sentidos que nos encanta como plano de pesquisa.

Acabamos, muitas vezes, questionando o porquê desse cenário e desejando de volta o tal antigo normal, até chegarmos ao ponto de percebermos que não há educação melhor ou pior do que antes da pandemia e que não há nem velho nem novo normal. Não há um currículo mais ou menos completo que antes. Os cotidianos escolares não são melhores nem piores agora. Mesmo o ar passando apertado pelo buraco da fechadura, ele continua a passar. Dessa maneira, vamos produzindo sentidos para pensarmos que não é uma simples transposição do presencial para o remoto e que o presencial não se opõe ao remoto, e vice-versa. Tudo está em movimento, como sempre esteve. O que muda são as variações.

Queremos o caminho das intensidades, onde a identidade se desintegra. Que intensidades são possíveis na previsibilidade de um jogo enrijecido? Que intensidades são possíveis na imprevisibilidade de um jogo viral? Não há outro objetivo senão o de se mover de forma que a intensidade possa surgir, fugir, “Partir, se evadir, é traçar uma linha” (Deleuze & Parnet, 1998, p. 30). Podemos nos valer dessas pequenas linhas de fuga para desmontar a figura do maior e usar seus afetos e

intensidades para escapar das identidades e ganhar velocidade no processo, aumentar a potência por meio dos encontros.

Implicação contínua do ser com o fora. Sem identidades prévias, sem estabilidades reconhecíveis, apenas individuações móveis, no cruzamento de velocidades e lentidões, e afetos intensivos que lhes correspondem. E aqui estamos, na busca pela criação de mapas de intensidade: sempre se tem de partir de alguma coisa, ou seja, sempre se tem que dispor de uma cartografia mínima (Guattari & Rolnik, 2013). À velocidade corresponde uma intensidade, em portas que se fecham ou se escancaram.

As intensidades dos encontros são, portanto, singularidades que podem se compor produzindo novas individuações. E os devires são processos de extração de intensidades. Buscando sair da representação, fica mais fácil não cair nas armadilhas da imitação e da analogia. Não se trata de uma imitação, porque não há modelos. Encontrar, portanto, é achar, capturar, roubar, mas não há método para achar (Deleuze & Parnet, 1998), por isso os encontros são memórias involuntárias. Desconhecemos os seus efeitos e os efeitos dessas combinações.

Vemos a necessidade, portanto, de nos agarrar às abordagens teórico-metodológico-epistemológicas, as quais defendem as linhas fugidias dos currículos rizomatizados, que se movem e se abrem, explodindo em todas as direções, “[...] fragmentando-se em ramificações distintas, segundo composições heterogêneas, intransponíveis, irreduzíveis” (Deleuze & Guattari, 2012a, p. 41), movidas por um vento que continua a soprar.

Em tempos de escolas que fecham, abrem, abrem e fecham, os encontros não pararam de acontecer, “[...] como um caleidoscópio que cada vez faz uma nova combinação” (Deleuze & Parnet, 1998, p. 14). Encontros que podem acontecer a qualquer hora, em qualquer lugar. Encontros que se dão não apenas com pessoas, mas também com o inumano. Arranjos entre coisas que combinam, mas também com o que não tem nada a ver entre si. Uma dupla-captura, duplo-roubo, em que se afeta e é afetado. “Um encontro é talvez a mesma coisa que um devir ou núpcias” (p. 6). Encontros com as necessidades de alunos que passam fome quando uma escola fecha. O ar continua passando apertado pela fechadura.

Esses cotidianos nos apresentam currículos provisórios, emaranhados de histórias vividas e significativas. Intensidades distribuídas que se mostram, portanto, muito mais potentes do que os documentos das políticas curriculares que já não davam conta da educação antes; agora, menos ainda. Norma que não consegue acompanhar as velocidades de um currículo escrito em seus próprios tempos e desejos. Currículo maior que não passa nas frestas, nas fechaduras, não se dobra, nem desdobra. Duro, enrijecido, régio, “Há tantos pensamentos grandiosos que não fazem mais do que um fole, inflam e se esvaziam sem parar” (Nietzsche, 2012, p.

67).

Pensar uma escola que não é anunciada nos púlpitos. Se as conexões se multiplicam, logo as intensidades também. Encontros intensos, formados por linhas de intensidades, que nos fazem acreditar que a vida está bem representada no rizoma: tecido feito de múltiplos encontros heterogêneos e disruptivos. “O deserto crescia, mas povoando-se ainda mais. Não tinha nada a ver com uma escola, com processos de reconhecimento, mas muito a ver com encontros. E todas essas histórias de devires, de núpcias contra natureza, [...] de roubo de pensamentos [...]” (Deleuze & Parnet, 1998, p. 14).

Cartografar por meio dos encontros foi uma alternativa para superar as tentativas de engessamento das práticas sociais e para admirar a complexidade afeta à cotidianidade. Fenômenos e acontecimentos que não estavam no script, mas que se manifestaram com toda força e fizeram a pesquisa se expandir para falar de coisas além da sala de aula. Pesquisar com o sistema, com as escolas, com as residências, com as ruas, com os novos formatos, com o presencial, com o remoto, com o híbrido, com o que temos, com o que podemos, com o que nos restou, com o que se recriou, com os que ficaram, pelos que se foram.

As intensidades dos encontros se tornam elementos que fazem fluir, que deflagram, que disparam a sensibilidade. É no acaso de um encontro que a sensibilidade é engendrada e, sob o violento impacto desse encontro, tem início a gênese do ato de pensar no próprio pensamento. Valemo-nos, então, dos detalhes que nos afetam, pistas que encontramos em qualquer etapa de ensino, em qualquer escola, em qualquer casa, em qualquer espaço-tempo.

Portanto, a nossa proposta consistiu em *pesquisar com os encontros* em composição com a *pesquisa com os cotidianos* (Ferraço, 2003) em uma atitude ética, estética e política, por meio de uma cartografia formada por aquilo que encontramos ou que nos encontrou, constituída pelas relações das forças e dos efeitos. Cartografia dos encontros inesperados e, inevitavelmente, solitários, que acontecem com ou sem pandemia.

Nossa intenção foi percorrer as redes de uma rede de ensino, quantas fossem possíveis, movida pelas forças dos encontros, que aconteceram em qualquer escola, em qualquer série, em qualquer rua. Uma cartografia dos encontros. A caixa de ferramentas³ deleuziana, que nos inspirou a trabalhar os nossos dados, agenciou possibilidades e potências de uma língua menor, pois nos permitiu perceber seus pontos de ruptura e subversão, sem desejar desfazer, remontar ou melhorar. Não são ferramentas de conserto, mas de combinações, criações e resistências. Elas acenaram para nós como possibilidade metodológica de criar sentidos em torno de um referencial que nos fizesse artesãos, visando a outros modos de lidar com as teorias e com os conceitos.

Foi a partir dessa perspectiva pragmática dos múltiplos usos das teorias e dos conceitos que esboçamos uma proposta metodológica para operar com os elementos em nosso plano expandido e complexificado que é a Rede Municipal de Ensino de Guarapari. Por isso, não houve um mecanismo único de pesquisa, mas um apanhado de experimentações causadas em nós, como efeitos do que vivenciamos a partir de formações continuadas, visitas às casas, eventos, reuniões, envolvimento em atividades pedagógicas, conversas com profissionais da educação, conversas com estudantes, entre outras tantas possibilidades e vivências.

Concebemos o ato de fazer pesquisa como uma espécie de arte feita à mão, que exige criação, esforço, repetição, paciência, inauguração, que se trata de uma caixa bagunçada de ferramentas com a qual podemos galgar uma vida não fascista, refletindo que o sistema também faz parte da educação. Ocupar espaços nos quais podemos manusear ferramentas de luta, que deixem vir à tona os relatos das minorias, dos campos mais periféricos da educação, outros lugares de problematizações. Ser poeta, escrever à mão, com canetas, lápis e papéis coloridos ou sem cor.

Deixamos a intensidade fazer o caminho, encontrar suas medidas, não o contrário. Aquilo que há em nós quer sempre ir adiante: criar, se expandir, experimentar, fazer rizomas. Criar mapas de intensidades, pois a questão é muito mais sobre a intensidade da potência dos efeitos que esses encontros são capazes de produzir. No fim das contas, não há por que pesquisar se não for para viver, sonhar, perceber os desdobramentos dos encontros das intensidades às intensidades dos encontros, nesse plano de pesquisa expandido que é a escola e tudo que a compõe quando o vento sopra e passa pelo buraco da fechadura.

Nesse plano também estão, de certa forma, o professor, o estudante e os demais sujeitos dos cotidianos, que se ocupam da produção de alguma coisa nova e que dão origem às aprendizagens por meio do estabelecimento de pluralismos, agenciamentos, ressonâncias e geografias, mesmo que não se deem conta disso. Filósofos, pesquisadores, professores e alunos se assemelham à medida que movem o pensamento, contribuindo para os encontros, para os devires. Portanto, nem na filosofia, nem na pesquisa, nem na educação deve haver reflexão *sobre*, e sim encontros *com*.

Assim, não há reflexão *sobre* e sim pensamento *a partir*, ou melhor, *com*, e se a filosofia é especificamente o domínio dos conceitos, pensar a exterioridade da filosofia é estabelecer encontros, intercessões, ecos, ressonâncias, conexões, articulações, agenciamentos, convergências entre elementos não conceituais dos outros domínios – funções, imagens, sons, linhas, cores – que, integrados ao pensamento filosófico, são transformados em conceitos (Machado, 2009, p. 18).

Conforme Machado (2009) nos aponta, a filosofia precisa ser pensada com os

encontros, e não a partir de metanarrativas, como é tendência da filosofia moderna. Reivindicando que a educação também não deve partir dos grandes discursos, vemos intercessões entre a filosofia e a educação, para produzirmos uma metodologia um pouco menos tradicional, que aceite um percurso imprevisto e que se alimente dos fluxos. Um encontro filosofia-educação que considere que as minorias estão sempre mais próximas do devir.

Desejando compor uma cartografia amplificada, trazemos a *pesquisa com os cotidianos* (Ferraço, 2003) para falar daquilo que é vivente, uma vez que “Os cotidianos pulsam muito mais fortemente do que qualquer análise que façamos ‘com’ eles” (Ferraço, 2003, p. 173). Cotidianos que se manifestam no vivido, porque falam da própria vida... E é ela, uma vida, que produz zonas de intercessão entre a filosofia da diferença e a nossa aposta de pesquisa pautada nos cotidianos escorregadios e irrepresentáveis.

[...] a intensidade dos movimentos e dos fluxos caóticos vividos com a realização de nossas pesquisas nos/dos/com os cotidianos impôs a necessidade de questionar não só os modelos de pesquisa herdados das ciências cartesianas mas, sobretudo, colocar sob suspeita as amarras conceituais decorrentes de alguns desses modelos que insistem em reduzir os cotidianos das escolas a lugares de implantação, reprodução ou representação das políticas educacionais governamentais (Ferraço, 2017, p. 538).

A partir da argumentação de Ferraço (2017), fazemos das palavras dele as nossas, furtando a sua ideia de pesquisa que afronta uma ciência e uma metodologia régias. *Pesquisar com os cotidianos* exige também estar à espera, em vigilância. Em uma educação atravessada por diferentes movimentos, podemos falar dos processos que estão sempre “[...] abrindo brechas que desafiam o instituído” (Ferraço, 2005, p. 9), o que, a nosso ver, proporciona a dimensão de complexidade para a educação em que investimos, ou seja, complexo por ser tecido junto ao cotidiano.

Movemo-nos, assim, em direção a uma metodologia inacabada e aberta, que foi se entrecruzando durante todo o processo, sem desejar previsões. Pesquisas *com os cotidianos* educacionais, em um mapeamento efêmero que foi se constituindo em meio, no meio, com o meio. Um risco assumido com coragem para defendermos um modo um tanto quanto anti-hegemônico de pesquisar, nas núpcias entre a pesquisa cartográfica e a *pesquisa com os cotidianos* (Ferraço, 2003), em um deserto metodológico que se atravessa sozinho e em bando.

Nestas nossas considerações teórico-metodológico-epistemológicas, em que buscamos produzir intercessões da filosofia da diferença com a educação, percebemos ser possível esta aposta de compor a pesquisa cartográfica à *pesquisa com os cotidianos* (Ferraço, 2003), pois ambas pressupõem uma orientação do trabalho do pesquisador que não se faz de modo prescritivo, mas que não abre mão de um

mapa de pesquisa. Portanto, não se trata de uma ação sem direção. Falamos de um nomadismo de pesquisa em suas potências variadas de criação, um acompanhamento do traçado de um plano repleto de linhas não só verticais ou horizontais, mas também transversais.

Dessa forma, *pesquisar com os cotidianos* e com a pesquisa cartográfica, nos fluxos de uma filosofia da diferença, exigiu de nós uma postura de ataque e também de recuo. Foi preciso ficarmos atentos aos acontecimentos e, ao mesmo tempo nos deixar levar pelos movimentos imanentes, ainda mais em se tratando de tempos pandêmicos. A complexidade de pesquisar “com” está em não ser um mero espectador que observa para coletar informações, mas que, com rigorosidade e sensibilidade nas dosagens certas, dosagens permitidas pelo próprio cotidiano, experiencie o campo em suas afetações e afecções, produzindo dados.

Essas composições nos permitiram chegar a uma *pesquisa com os encontros*, que se deu pelas composições improváveis, pelas múltiplas alianças tecidas desordenadamente em nosso plano de pesquisa expandido, uma vez que não foi possível estar em uma escola, em uma sala de aula, em um segmento de ensino. Foi preciso romper a delimitação física e rastrear a educação acontecendo dissipadamente. Uma rede de ensino que se tornou uma rede de pesquisa, uma rede de encontros, movendo-nos a não ficar paralisados pela ação do vírus, movendo-nos a percorrer o mapa o máximo possível. Um percurso complexo, de subidas e descidas, de tomadas de fôlego e recomeços, já que, como dito nestas páginas, não conseguimos ficar na planície por muito tempo. Uma *pesquisa com os encontros* cibernéticos, imagéticos, performáticos, musicais, cinematográficos e, quando deu, físicos.

Dessa maneira, os dados se tornaram variantes, por serem produzidos de formas variadas. Se nos inspiramos em uma cartografia atravessada pelos encontros e, os encontros, por sua vez, podem ocorrer de diversas maneiras, com pessoas ou não, buscamos falar das práticas educacionais desenvolvidas das mais diversas formas, encontradas e vivenciadas de maneiras diferentes, quando o vento sopra e nos diz “Vai”. Ventos de variadas escalas. Brisas, rajadas, redemoinhos, tempestades, furacões... Intensidades e movimentos de uma ventania de pesquisa que desloca. Sua intensidade pode variar de acordo com as condições geográficas e climáticas, podendo trazer sensações de alívio e frescor ou mesmo causar destruições catastróficas. Correntes de ar.

Nos entremeios dos movimentos de tantos encontros, de tantos atravessamentos, entre tantas artimanhas, nosso plano de produção de dados se ampliou e se complexificou, tornando impossível situar nosso território de pesquisa em um recorte delimitado. Encontros com imagens, narrativas, prints de conversas de *WhatsApp*, *posts* de redes sociais como Facebook e Instagram, vídeos, obras de arte,

diálogos, memes, poesias, reportagens, cinema, sujeitos... mas não só isso. Entre aulas remotas ou presenciais, evidenciamos uma pesquisa que se deu em nossas andanças pelos espaços-tempos em que a escola se faz presente, cotidianos multiplicados pelas experimentações que nos atravessaram mesmo a distância, nas redes costuradas por professores com seus alunos, em suas práticas-políticas enredadas por afetos.

Sem podermos desenvolver métodos de pesquisa que exigissem a presença física nas escolas em muitos momentos, sem podermos estar diretamente com os sujeitos da forma como a pesquisa nos propõe, fomos buscando maneiras de captar o que continuou acontecendo em uma educação que não parou. Fomos vasculhando as redes sociais, fomos produzindo materiais, nos infiltrando em grupos de *WhatsApp*, participando e promovendo reuniões on-line, acompanhando o retorno presencial gradativo, realizando formações em formato de *live*, atentos a qualquer vestígio que nos indicasse a educação acontecendo solitariamente, com distanciamento e com conexões.

Separações e junções. Encontros mesmo quando os corpos não podem se tocar. É lá e cá. Escola, fora de categorias, sem etapa ou características fixadas, uma vez que o currículo muda à medida que nos envolvemos com ele e por considerarmos sua complexidade tecida em rede de conversações, buscamos nos afetos e afecções a potência inventiva de um currículo não burocratizado e normalizado (Carvalho, 2011). Um salve às redes de conversações e à convicção de que roteiros prontos não capta as conversas espontâneas, os acontecimentos fortuitos, os agenciamentos, a pandemia, os encontros e tudo mais que acontece quando o vento sopra. Viva os cotidianos e tudo que eles são capazes!

Portanto, fizemos uso de uma caixa de ferramentas, da qual fomos buscando elementos não que nos fizessem desvendar os enigmas de um objeto, mas que nos permitissem percorrer a sua superfície, apreender seu relevo. Para tal, foi preciso estarmos atentos ao funcionamento dessa coisa, das suas conexões e das suas intensidades. Preconizamos uma experimentação para apreender os efeitos e não as respostas. Ferramentas advindas da educação, mas também da filosofia e da arte, que nos ajudaram a compor esta escrita, a trabalhar os conceitos, a produzir sensações. Instrumentos que nos ajudaram a dar corpo às alucinações que não cabem em recortes etários ou segmentários.

O que será?

Diante disso, *pesquisar com* foi a aposta defendida, sabendo que conceitos e problematizações são possíveis, mas, ao mesmo passo, admitimos que não existem verdades únicas ou absolutas e nem as queremos fazer existir. O cotidiano acontece em meio às situações corriqueiras, ao que está sendo feito, nos entrela-

çamentos das redes de relações nos diferentes espaços-tempos vividos. *Pesquisar com a cartografia, pesquisar com os cotidianos e pesquisar com os encontros* se tornou uma alternativa para superar as tentativas de engessamento das práticas sociais e para admirar a complexidade afeta à cotidianidade educacional.

Por estarmos distantes, não poderia significar que nada seria produzido, que nada aconteceria, que o mundo pararia de vez. Sabemos que vidas foram e estão sendo interrompidas, mas outras tantas foram e estão sendo ressignificadas. Justamente por estarmos em uma sociedade de controle, de alta conectividade e entrelaçamento, foi possível estabelecer conexões, encontros e sustentar a ideia de que as pressões contemporâneas não são necessariamente paralisadoras. Podem também ser sinônimo de criação, de novas possibilidades, mesmo que elas não sejam as mais desejadas ou esperadas por nós.

Nessas reinvenções dos modos de vida e de pesquisa, vemos o campo de pesquisa se expandir. Saímos de uma noção de campo fisicamente determinada e limitada para conceber um plano que não tem mais (ou talvez nunca teve) um lugar específico ou fechado. Os acontecimentos que tocam e fisgam o corpo-pesquisador estão espalhados por toda parte e em qualquer tempo, muito além de uma redução de espaço físico. Assim, desmanchou-se para nós um lugar limitado para deixar surgir outras modalidades de encontros com a pesquisa. Interrogar as coisas em meio à sua processualidade, pois, mesmo em períodos de distanciamento do espaço físico, foi possível nos inserirmos no campo-rede, pois ele está multiplicado.

Nesses nossos encontros de um *pesquisar com*, consideramos a importância das “[...] falas, gestos, conversas, silêncios, objetos, escritas, fotografias, grafites, murais, cartazes etc., enfim, algumas das múltiplas práticas experimentadas nos cotidianos das escolas que potencializam diferentes sentidos do que é vivido pelos sujeitos” (Ferraço, 2015, p. 69) e que nós fomos nos envolvendo, produzindo, encontrando, cartografando.

Cotidianos expandidos e em expansão que fazem a educação vazar pelas frestas abertas nos muros das escolas que foram, por anos, sedimentados, cimentados e preenchidos pelas massas régias, para que não houvesse possibilidade de vazamento. Entretanto, todos os dias, professores e alunos fazem das suas práticas ferramentas pontiagudas que perfuram as placas sólidas, permitindo que a educação transborde.

Mesmo em se tratando de um período pandêmico, precisamos persistir, fazer as pesquisas em educação acontecerem com ainda mais vigor e fazer a pandemia rimar com metodologia, para valorizar o trabalho daqueles que acreditam na escola pública. Sujeitos solitários e solidários que continuaram atuando para que a educação acontecesse e para que a aprendizagem acontecesse para a maior quantidade de estudantes possível, uma vez que desejamos também aproveitar tudo aquilo

que aconteceu e continua acontecendo para além do que está escrito e planejado, pois, para nós é “[...] uma possibilidade de fazer valer as dimensões de autoria, autonomia, legitimidade, beleza e pluralidade de estéticas dos discursos dos sujeitos cotidianos” (Ferraço, 2003, p. 171). Não tem relação com quantidade de pessoas, seres ou objetos, mas, com a intensidade dos encontros e dos afetos produzidos entre pessoas, seres ou objetos.

Um território desértico como a escola, que poderia ser sinônimo de mesmice, de rotina vazia, de vida sem graça, paradoxalmente, mostra-se como um lugar de reinvenção, de deslocamento de posições, de movimentos que ousam não se conformar. Se a pandemia nos fez aprender algo, talvez passe pela dimensão de acreditar no território de pesquisa em educação definitivamente para além da escola-prédio. Um lugar que visivelmente não se move, mas é movido por, movido com... faz mover tantas forças que não se pode controlar. Será a força do encontro? Será a força daquilo que não se consegue nomear? Será a força dos currículos? O que será?

Referências

- Deleuze, G., & Guattari, F. (2012a). *Mil platôs* (v. 4). São Paulo: Editora 34.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (2012b). *Mil platôs* (v. 5). São Paulo: Editora 34.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (2017). *Kafka: por uma literatura menor*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Deleuze, G., & Guattari, F. *O que é a filosofia?* São Paulo: Editora 34.
- Deleuze, G., & Parnet, C. *Diálogos*. São Paulo: Escuta.
- Deleuze, G. (2002a). A imanência: uma vida... *Revista Educação & Realidade*, 27(2), 10-18. <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/31079/19291>
- Deleuze, G. (2006). *Diferença e repetição*. Rio de Janeiro: Graal.
- Deleuze, G. (2013). *Conversações*. São Paulo: Editora 34.
- Ferraço, C. E. (2003). Eu, caçador de mim. In R. L. Garcia (Org.). *Método: pesquisa com o cotidiano* (p. 157-175). Rio de Janeiro: DP&A.
- Ferraço, C. E. (2005). Currículo, formação continuada de professores e cotidiano escolar: fragmentos de complexidade das redes vividas. In Ferraço, C. E. (org.). *Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo* (pp. 15-42, 2. ed., v. 6). São Paulo: Cortez.
- Ferraço, C. E. (2017). Currículo-docência-menor e pesquisas com os cotidianos escolares: sobre possibilidades de escapes frente aos mecanismos de controle do Estado. *Revista Quaestio*, 19(3), 529-546.
- Guattari, F., & Rolnik, S. (2013) *Micropolítica: cartografias do desejo* (12. ed., 4. reimp.). Petrópolis: Vozes.
- Kastrup, V. (2008). A aprendizagem da atenção na cognição inventiva. In V. Kastrup, E. Passos & S. Tedesco (Orgs.). *Políticas da cognição* (pp. 156-176). Porto Alegre: Sulina.

- Lapoujade, D. (2015). *Deleuze, os movimentos aberrantes*. São Paulo: n-1 Edições.
- Machado, R. (2009). *Deleuze, a arte e a filosofia*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Nietzsche, F. (2012). *Assim falou Zaratustra*. São Paulo: Martin Claret.

Notas

¹ Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/CE/Ufes) na Linha de Docência, Currículo e Processos Culturais. Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/CE/Ufes). Especialista em Informática na Educação, em Alfabetização e Letramento e em Gestão Escolar. Licenciada em Pedagogia. Integrante do Grupo de Pesquisa Currículos, Cotidianos, Culturas e Redes de Conhecimentos, coordenado pelo professor Dr. Carlos Eduardo Ferraço. Membro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e da Associação Brasileira de Currículo (ABdC). É professora estatutária da Rede Municipal de Ensino de Guarapari/ES na Educação Infantil e pedagoga estatutária da Rede Estadual de Ensino do Espírito Santo. Atualmente é Secretária Municipal da Educação do Município de Guarapari/ES. E-mail: tamilmardegan@hotmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8244-3275>.

² Graduação em Licenciatura Plena em Física pela Ufes (1981), Mestrado em Educação pela UFF (1989), Doutorado em Educação pela USP (2000) e Pós-Doutorado em Educação pela Uerj (2008, 2015). Professor aposentado da Ufes e Professor visitante do PPGEduc/UFPE. Bolsista de Produtividade de Pesquisa 1-D do CNPq e Líder do GRPEs/CNPq Currículos, cotidianos, culturas e redes de conhecimentos. Desenvolve pesquisas no campo do currículo com interesse pelas Pesquisas com os cotidianos e a Filosofia da Diferença. Possui livros e capítulos pelas editoras Palgrave Macmillan, Cortez, DP et Alii, Eduerj, Editora da UFPB, Edufes, CRV, Ayvu; e artigos pelos periódicos Educação & Realidade, Revista Educação & Sociedade, Revista Ciência & Educação, Revista Pro-Posições, Revista Ensaio, Revista Educação, Ciência e Cultura, Revista Educação e Contemporaneidade, Revista Educação PUCRS, Revista Pedagogia Y Saberes, Currículos sem Fronteira, Revista e-Curriculum, Transnational Curriculum Inquiry, Revista Quaestio e Revista Espaço do Currículo. E-mail: ferraco@uol.com.br. Orcid: [HTTPS://Orcid/0000-0002-4019-591X](https://orcid.org/0000-0002-4019-591X).

³ Usamos estes e outros termos escritos com hífen e alternados ao longo da escrita para formar composições que não se dicotomizem e que intensifiquem a nossa expressão com as palavras, por considerarmos que as palavras se tecem em complexas redes e por isso não podem ser pensadas hierarquicamente, mas em composição, em encontros pela escrita.

³ Deleuze, em uma famosa conversa com Foucault, afirma que “[...] uma teoria é como uma caixa de ferramentas [...] É preciso que sirva, é preciso que funcione”. Ela é “[...] como óculos dirigidos para fora e se não lhe servem, consigam outros, encontrem vocês mesmos seu instrumento, que é forçosamente um instrumento de combate” (Deleuze, citado por Foucault, 1979, p. 71).

Hibridación pedagógica y curricular en Iberoamérica: Apuntes iniciales

Hibridação pedagógica e curricular na América Latina: notas iniciais

Pedagogical and curricular hybridization in Ibero-America: initial notes

José María García Garduño¹

Resumen

El propósito de este trabajo fue realizar una exploración inicial de la hibridación pedagógica y curricular ocurridos en Iberoamérica. Se realizó un esbozo de los procesos de hibridación pedagógica ocurridos hasta las primeras décadas del siglo XX, así como un análisis exploratorio de la hibridación curricular en Argentina, Brasil, Colombia, España y México. Se identificaron cinco procesos hibridatorios que el campo del curriculum ha experimentado en Iberoamérica; tienen que ver con: la adopción de los términos curriculum, currículo, currículum y plan de estudios. Con la traducción del libro de Tyler, el empleo del planeamiento curricular, la emergencia de la teoría crítica y de la teoría poscrítica. El trabajo concluye que el hibridismo curricular ocurrido en Iberoamérica no ha sido uniforme. Ha seguido procesos diferentes en la incorporación de la obra de Tyler, la teoría crítica y la poscrítica.

Palabras clave: Curriculum; Hibridismo; Iberoamérica; Tyler; Teoría Crítica; Teoría Poscrítica

Resumo

O objetivo deste trabalho foi realizar uma exploração inicial da hibridação pedagógica e curricular que ocorreu na América Latina. Foi feito um esboço dos processos de hibridação pedagógica até as primeiras décadas do século XX, bem como uma análise exploratória da hibridação curricular na Argentina, Brasil, Colômbia, Espanha e México. Foram identificados cinco processos de hibridação que o campo do currículo experimentou na América Latina, relacionados com: a adoção dos termos “currículo”, “currículum” e “plano de estudos”; a tradução do livro de Tyler; o uso do planejamento curricular; o surgimento da teoria crítica e da teoria pós-crítica. O trabalho conclui que o hibridismo curricular na América Latina não foi uniforme e seguiu diferentes processos na incorporação da obra de Tyler, na teoria crítica e na teoria pós-crítica.

Palavras-chave: Currículo; Hibridismo; América Latina; Tyler; Teoria Crítica; Teoria Pró-crítica

Abstract

The purpose of this work was to carry out an initial exploration of pedagogic and curricular hybridization processes that occurred in Iberoamerican countries. First, the hybridization of pedagogic processes in the XX century in Iberoamerica was sketched and followed by an exploration of curricular hybridization in Argentina, Brazil, Colombia, Spain, and Mexico. Five hybridization processes were identified in those countries. Five The curriculum hybridization processes that Iberoamerica has experienced were identified: the adoption of the terms currículo, currículum, and “study plan”; de translation of Tyler’s book, the adoption of curriculum planning, the emergence of critical, and the post-critical theory. The work concludes that curriculum hybridism processes have not been similar. Iberoamerican countries have followed different paths in the incorporation of Tyler’s rationale, critical theory, and post-critical theory.

Keywords: Curriculum; Hybridism; Iberoamerica; Tyler; Critical Theory; Post-critical Theory

Hibridación pedagógica y curricular en Iberoamérica: Apuntes iniciales

Aunque el curriculum es heredero de los movimientos pedagógicos del siglo XIX (Tanner & Tanner, 1980), su despegue como disciplina se dio a partir de que, en 1912, cuando Franklin Bobbitt impartiera su cátedra sobre curriculum en la Universidad de Chicago y publicara el primer texto *The curriculum* en 1918, año que los especialistas reconocen como la fundación del campo. Durante 1914 a 1922, dos años después de haber inaugurado su cátedra de curriculum, el autor realizó estudios diagnósticos de la situación del curriculum en varios distritos escolares: Cleveland (Bobbitt, 1915a), San Antonio (Bobbitt, 1915b). El estudio realizado en la Ciudad de los Ángeles (Bobbitt, 1922) fue el precedente inmediato y la base teórica-metodológica de su obra magna y *How to make a curriculum* (1924).

A partir de la obra de Bobbitt y hasta finales de la década de los 60, la preocupación central del campo fue el desarrollo curricular. La pequeña obra de Tyler, de apenas, 100 páginas *Basic principles of curriculum and instruction* que fue parte de sus apuntes de clase del autor, es considerada la “biblia del curriculum (Pinar, 2014). Las primeras críticas al “Tyler rationale” realizadas por Kliebard (1970) y la aparición de la obra seminal que marcó el rumbo de la teoría crítica “*Curriculum theorizing: The reconceptualists* (Pinar, 1975), el campo comienza nuevamente a evolucionar más rápidamente.

La obra de Tyler y la teoría crítica anglosajona ha seguido diferentes derroteros; se ha mezclado con otros enfoques y circunstancias ocurridas en varias latitudes. Es decir, ha existido una mezcla, una hibridación. Antes de la hibridación curricular también hubo también hibridación pedagógica en Iberoamérica. Las grandes pedagogías europeas se mezclaron entre si varias-puras o mezcladas- “cruzaron el charco” y dieron pie a la creación nuevas aproximaciones pedagógicas.

El propósito de este trabajo fue realizar una exploración inicial de los procesos de hibridación pedagógica y curricular ocurridos en Iberoamérica, particularmente Brasil, Argentina, Colombia, España y México. Los antecedentes del presente trabajo son los estudios pioneros de transferencia educativa (*educational borrowing*) e hibridación realizados por los curricularistas brasileños (Moreira, 1990 y 2003; Lopes & Macedo, 2003; Lopes, 2005).

En primer lugar, se realizó un esbozo de los procesos hibridación pedagógica ocurridos hasta las primeras décadas del siglo XX. La segunda parte del trabajo está dedicada a realizar un análisis exploratorio de los procesos de hibridación curricular en Argentina, Brasil, España y México. Una limitación del análisis es que solo se dedicó a identificar aspectos sobresalientes, sin un tratamiento más detallado de los procesos hibridatorios ocurridos en Iberoamérica.

Marco de Referencia

García Canclini (2013) afirma que los cambios en los modos de producción traen consigo una cultura internacional popular que organiza a los consumidores con estilos de vida no homogeneizados, pero sí compartidos: vestimenta, ídolos, películas, héroes deportivos, etc. García Canclini creó un concepto teórico que nos puede ayudar a entender parte de ese proceso de hibridación que el campo del curriculum ha experimentado a partir de los contactos de los curricularistas estadounidenses con países Iberoamericanos y de la traducción al español en 1973 de la obra de Tyler (Tyler, 1973).

García Canclini (2013, p. 8) define a la hibridación como los “procesos socioculturales en los que estructuras o prácticas discretas, que existían en forma separada, se combinan para generar nuevas estructuras objetos y prácticas”. Esta categoría ha sido empleada en los estudios culturales. Un ejemplo que da el autor es el *spanglish*, el cual nació en los Estados Unidos dentro de las comunidades de habla hispana. Asimismo, García Canclini (2013) señala que en el siglo XX las hibridaciones se multiplicaron de manera espectacular. Latinoamérica es un vivo ejemplo de hibridación. La mezcla de los colonizadores españoles y portugueses, luego ingleses, africanos, (más tarde alemanes e italianos en la América del Sur), ha vuelto al mestizaje un proceso fundacional en esas naciones.

García Canclini (2003) propone desplazar el objeto de estudio de la identidad a la heterogeneidad y la hibridación intercultural. Asevera que en las actuales condiciones de la globalización encuentra más razones para emplear los conceptos de mestizaje e hibridación. El concepto de identidad es estático; las culturas modernas y posmodernas están en constante cambio. No obstante, el autor señala que la globalización no sólo integra y genera mestizajes; también produce desigualdades. En el caso de Latinoamérica el autor afirma:

Hibridación implica reconciliación entre culturas adversas; es una noción que trata de caracterizar la condición de las culturas contemporáneas en las que se producen muchas mezclas entre lo culto y lo popular, lo tradicional y lo moderno, lo nacional y lo extranjero. Y esas mezclas pueden realizarse en muchas formas (García Canclini, 2006, p. 1).

En cuanto a la hibridación del curriculum, Moreira comenzó a abordar este tema a finales de la década de los 80. El autor (Moreira, 1990) señalaba que el campo del curriculum en Brasil se había conformado con la influencia estadounidense. Con base en las ideas de Ragatt, Moreira denominó a este proceso transferencia educativa (*educational borrowing*), la cual se entendía como el movimiento de ideas, de modelos institucionales y prácticas de un país a otro. Posteriormente Moreira (2003) y Lopes & Macedo (2003), basados en las ideas de García Canclini, denominaron a este proceso hibridación curricular.

Antecedentes: la hibridación pedagógica en Latinoamérica

En general, se pueden distinguir cinco procesos de hibridación pedagógica que han ocurrido en la Latinoamérica: El primero, es el resultado la mezcla de las ideas pedagógicas o teorías curriculares de España con otros países europeos. El segundo, la hibridación o mezcla de las ideas pedagógicas españolas con las ideas pedagógicas de los Estados Unidos. El tercero, la hibridación de las ideas pedagógicas españolas con las de los países latinoamericanos. Cuarto, la hibridación de esas ideas pedagógicas entre países de la región latinoamericana. El quinto y último se refiere a la mutua influencia y adopción de las ideas pedagógicas entre Latinoamérica y España.

Las teorías de algunos pedagogos como Ovide Decroly, Celestine Freinet, María Montessori y especialmente John Dewey fueron inspiradoras de los sistemas escolares de España, Argentina, Brasil, Colombia y México. En el siglo XX, la hibridación pedagógica se observa entre el centro escolar español Institución Libre de Enseñanza, que desarrolló una teoría pedagógica propia. Con base en las teorías pedagógicas de otros países de la Europa Central y las ideas de John Dewey, la Institución Libre de Enseñanza creó su propia teoría pedagógica (García Garduño, 2011).

La Guerra Civil española (1936-1939) provocó la diáspora de los grandes pedagogos españoles que trabajan en la prestigiada Institución Libre de Enseñanza. Se vieron forzados a ir al exilio; emigraron a México, Costa Rica y Argentina, entre otros países y tuvieron también influencia en Colombia, Venezuela y Chile. Las ideas de los profesores de esa institución estaban inspiradas en Dewey, Freinet, Decroly, Montessori y en los filósofos alemanes Hegel y Krause (Negrín, 1999). Con la llegada de los pedagogos españoles, las escuelas de esos países crearon una cultura pedagógica híbrida. Por ejemplo, en México, las ideas de la escuela nueva en las instituciones se inclinaron más al uso de la pedagogía de Freinet que de cualquier otro pedagogo de la escuela nueva. Patricio Redondo y Ramón Costa Jou, pedagogos de esta institución emigrados a México, lo emplearon en las escuelas que fundaron (Costa Jou, 1974).

Un caso notable de hibridación de ideas pedagógicas entre países latinoamericanos ocurre con la fundación del Centro Regional de Educación Fundamental para la América Latina (CREFAL), a finales de la década de los 50. Por sugerencia de la UNESCO, se fundó esta institución dedicada a la educación de adultos. Su credo pedagógico fue producto de los más notables pedagogos de la región latinoamericana -Argentina, Brasil, México, Perú y Ecuador, entre otros. Rivas (2003) señala que en el pensamiento de esos pedagogos latinoamericanos influyeron las obras de Erich Kahler, Clyde Kluckhohn, Karl Mannheim, José Ortega y Gasset, John Dewey y Max Weber. De ese proceso de hibridación resultó una fusión: una pedagogía latinoamericana sobre la educación de adultos.

Otro ejemplo es la influencia de las ideas educativas de Brasil en la consolida-

ción del movimiento de la escuela argentina, a través del educador Lorenço Filho. Su libro *Introducción al estudio de la escuela nueva* fue traducido en esa nación dos años después de que se publicó en Brasil. Tuvo una gran acogida al grado que los argentinos la consideraron como una de una de las doce obras fundamentales de la pedagogía latinoamericana (Jafella, 2002). La obra de este educador también tuvo impacto en México y otros países de Latinoamérica. Desde los años 60, los educadores latinoamericanos emplean su test ABC que mide la maduración de los niños para el aprendizaje de la lectoescritura.

Contrariamente a lo que se pudiera pensar, Dewey no se dio a conocer en Latinoamérica a través de los Estados Unidos sino de España. España sigue siendo uno de los canales más importantes por el cual Latinoamérica hispana conoce las innovaciones educativas producidas en Europa y los Estados Unidos. España fue, después de Japón, el segundo país extranjero, en haber traducido la obra de Dewey, "My pedagogic creed"; parte de esta obra fue traducida al catalán en 1899, un par de años después de su edición en inglés; poco después fue traducido al español (Nubiola & Sierra, 2001). Esos mismos autores sostienen que Dewey tuvo una profunda influencia en las innovaciones que propuso el gran filósofo y educador mexicano José Vasconcelos quien fue el que organizó la educación pública mexicana en la segunda década del siglo XX. El caso de brasileño es diferente. En ese país la escuela nueva se instaló con solidez. Sus representantes más connotados fueron Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, discípulo de Dewey y educado en Brasil, Europa y Estados Unidos, y Lorenço Filho (Moreira, 1990).

La Hibridación Curricular en Iberoamérica

Grosso modo, los procesos hibridatorios que el campo del curriculum ha experimentado en Iberoamérica tienen que ver con la adopción del término curriculum, currículo, currículum con tilde y plan de estudios y curriculum. Asimismo, con la publicación de la obra de Tyler (1973), publicada por primera vez a finales de la década de los 40 (Tyler, 1949), la emergencia de, de la teoría crítica y de la teoría poscrítica. Aspectos comunes en esta etapa de hibridación en los países estudiados fueron el fuerte énfasis en el planeamiento curricular, la redacción de objetivos conductuales inspirados en las obras de Popham, Gronlund. Además de Tyler y Taba, el libro clásico de Doll y de Taylor y Alexander tuvieron cierta influencia en esta etapa (García Garduño, 2011).

El "Tyler rationale" no se adoptó de una manera homogénea en Iberoamérica". Fuera de Chile, poco se conoce que la primera traducción de la obra no fue la realizada por la editorial Troquel Principios básicos del currículo" en 1973 sino la de Mario Leyton, al parecer único discípulo latinoamericano de Tyler, que en coautoría con él publicó su libro *Planeamiento educacional: principios básicos del curriculum y el aprendizaje*

(Leyton, 1969) La obra se conoce poco fuera de Chile. A pesar de que el autor realizó una mejor traducción de la obra que la hecha por la editorial Troquel, la obra de Leyton -dividida en dos partes- comienza con una reinterpretación suya del modelo tyleriano, como modelo alternativo, pues Leyton señala que el de Tyler es lineal. La segunda parte la dedica a la obra de Tyler con el título *Principios básicos del curriculum y del aprendizaje*. “Introducción, traducción y adaptación de Mario Leyton”. No obstante que Leyton ofrece una mejor traducción, la suya no permite una distinción nítida de la obra de Tyler de los comentarios y análisis del propio Leyton. Este autor tradujo -apropiadamente- “instruction” del título *Basic principles of curriculum and instruction*, como aprendizaje. La edición en español prefirió no meterse en problemas, mejor suprimió la palabra del título. Tal vez si Leyton hubiera publicado de manera independiente la obra de Tyler, sin mezclar sus análisis e introducciones y hubiera anotado como coautor a Tyler en la portada del libro (como lo dicen en páginas interiores, p. 59), la obra habría tenido mayor impacto en Iberoamérica y no habría sido necesaria la traducción de la editorial Troquel cuatro años después.

La aparición de la teoría crítica del coincide con la fuerte crisis económica en la región Latinoamericana y la apertura democrática de España. Desde finales de la década de los 70 se empezó a cuestionar en los países iberoamericanos la racionalidad técnica del curriculum. Latinoamérica fue un buen caldo de cultivo para el desarrollo de la teoría crítica. La región experimentó la peor crisis económica de su historia reciente; países como Brasil y Argentina padecieron niveles de inflación de cuatro dígitos y México de tres. Todos los países tenían una enorme deuda externa que se consideraba impagable. En Latinoamérica se le conoce a la década de los 80 como la “década pérdida”. En España, los acontecimientos políticos dieron pie a la adopción de la teoría crítica del curriculum. El país estaba en etapa de cambio de toda sus estructuras políticas, sociales, económicas y educativas debido al arribo de un sistema democrático.

La aparición y desarrollo de la teoría poscrítica primero ocurrió en Brasil con las obras de Tomaz Tadeu da Silva (por ejemplo, 1993), y de otros autores citados en este trabajo. En este país es donde más se ha consolidado. En México y Argentina su desarrollo es visible pero no es tan notable como en Brasil. En España y otros países de la región tiene escasa o presencia.

Procesos de hibridación en los países Iberoamericanos

Argentina

El campo del curriculum se comenzó a difundir en la década de los 60 a través de la Alianza para el Progreso, la iniciativa del Presidente Kennedy para la cooperación con América Latina, y de la Organización de Estados Americanos y la UNESCO, con el fin de traducir y publicar libros y promover las constituciones de centros nacionales

de curriculum (Palamidessi y Feldmann, 2003).

En Argentina, se emplea el término curriculum, el cual se ha convertido en lengua franca para las especialidades y actividades educativas (Palamidessi y Feldman, 2003). Argentina comúnmente no acentúa el término. Esto data desde la década de los 70. No se aprecia el uso de *currículo*, a pesar de que el título de la obra de Tyler se tradujo por Troquel-editorial Argentina-como *Principios básicos del currículo* (1973).

De acuerdo con el inventario de Furlan (1998), las traducciones de la obra de Tyler ni la de Taba, los más influyentes en el medio iberoamericano de aquella época, se encuentran en la lista en la lista de libros apoyados por el gobierno de los EE.UU para su traducción.

Cabe destacar que el primer cuestionamiento crítico en Iberoamericano del enfoque técnico-racional se dio en Argentina (Feeney, 2014; Palamidessi y Feldamn, 2003). Azucena Rodríguez y Gloria Edelstein, de la Universidad de Córdoba, cuestionaron la didáctica instrumental de su tiempo, vista a través de las obras de Nericí y otros pedagogos de la época. Esta crítica se publicó dos años después del cuestionamiento de la obra de Tyler por Kliebard (1970).

En Argentina, debido al golpe militar, la incorporación de la teoría crítica del curriculum se dio hasta mediados de los 80, después de que ese país volvió a tener un gobierno democrático (Palamidessi y Feldamn, 2003). Probablemente, el exilio sufrido por los curricularistas en la década pasada retrasó el avance del campo. Se dio una ruptura del ethos académico.

La corriente posmoderna/poscrítica en Argentina ha estado presente desde finales de los años 90. De acuerdo con Silvia Morelli (comunicación personal, abril 2022), se inaugura con la publicación de Caruso y Dussel (1998) *“De Sarmiento a los Simpsons”*. Los autores cuestionan la cultura binaria y homogénea de la sociedad y la escuela. Actualmente esta corriente está cobrando mayor fuerza en ese país. La influencia posestructuralista brasileña es notable en los estudiosos argentino, por ejemplo en Morelli (2017).

Brasil

Brasil fue el primer país iberoamericano donde se introdujo la disciplina y se empleó la palabra curriculum. Moreira (1990 y 2003) señala que durante el gobierno del presidente Juscelino Kubitschek, se creó en 1956 el Program of American Brazilian Assistance to Elementary Education. Los maestros brasileños fueron entrenados en el diseño y planeación curricular. En 1953 se publica el primer libro brasileño sobre curriculum. Hilda Taba visitó ese país a finales de la década para impartir conferencias sobre el tema. Brasil la palabra curriculum fue adoptada desde la década de los 50 (Moreira, 1990), probablemente a través del contacto con los especialistas

estadounidenses; actualmente ya forma parte del lenguaje común (Pedra, 1997). La literatura especializada optó por emplear el término como *currículo*, es el más común.

La incorporación de la teoría crítica en el campo curricular brasileño ocurre en la década de los 70. Freire fue un inspirador de esa corriente (Moreira, 1990; 2003). Sin embargo, fue a principios de década de 80 cuando se da la influencia externa, principalmente de autores europeos y secundariamente de estadounidense (Lopes, 2003). La autora (Lopes, 2005, p. 2) hace un resumen claro de la hibridación ocurrida en la etapa poscrítica: “se expresa por la asociación de las teorías críticas con base neomarxista, fenomenológica e interaccionista a proposiciones de las teorías proscritas vinculadas a los discursos pos-moderno, pos-estructural y poscolonial”. A diferencia del resto de países, en Brasil la corriente poscrita ha sentado sus reales por completo.

Colombia

En este país, como en otros de Sudamérica, el curriculum entro por vía del planeamiento curricular en la década de los 70, con la asistencia de agencias de Estados Unidos y de la UNESCO. Destaca la participación del experto chileno Mario Leyton Soto, discípulo y colaborador de Ralph Tyler (Lago et al 2014). Sin embargo, a Colombia debemos la publicación del primer número monográfico sobre curriculum. Este número se escribió el término curriculum sin la tilde. Ahora es más común que en este país se emplee *currículo*.

La revista Educación Hoy (Patiño, 1973), revista fundada en 1970, publicó en n su número 15, dedicados al campo del curriculum. Uno del venezolano Calixto Suárez, consultor de la OEA, otro de la estadounidense Louise L. Tyler, discípula de Ralph Tyler en la Universidad de Chicago y profesora de la Universidad de California -no tiene parentesco con R. Tyler- otro de un profesor de la Universidad de Indiana. El último y cuarto artículo es sobre planeamiento curricular, su autoría corresponde a la Dirección Nacional de Educación de Adultos, del Ministerio de Educación y Cultura de Argentina. Parece ser que en esta revista se dio el primer intercambio de autores de diferentes países.

La teoría crítica hizo su aparición por dos vertientes, la primera se da través de la Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación (FECODE). En su congreso realizado en 1982 criticó el planeamiento curricular impuesto por las agencias internacionales y el Ministerio de Educación. La segunda por académicos de ese país.

Se asociaba el curriculum básicamente como planeamiento y diseño de objetivos conductuales (Lago et al, 2014). Los especialistas y educadores estaban de acuerdo con que el curriculum-entendido como planeamiento- se había impuesto a la pedagogía. Es decir, para los educadores colombianos, el planeamiento curricular

instrumental estaba fuertemente asociado a lo que significa el campo del currículum (Aristizábal, 2008).

La difusión de la obra de Basil Bernstein en Colombia contribuyó al cultivo de la teoría crítica. Mario Díaz Villa, junto con Christian Cox de Chile, fueron discípulos directos de ese sociólogo. En su obra “Pedagogía, Control Simbólico e Identidad, Berstein (1998), ilustra su teoría con los resultados de las tesis de estos autores que él mismo dirigió. Mario Díaz Villa ha sido el principal difusor del pensamiento de Bernestein a través de publicaciones propias y traducciones de la obra del autor.

España

En España, la introducción del término “currículum” se hizo a través de Latinoamérica (Moreno, 1998), presumiblemente a través de las primeras traducciones realizadas en Argentina. En un principio, al currículum se denominó programa de enseñanza (teaching program). A diferencia de lo que ocurrió en el resto de los países, en España las obras de Tyler y Taba no tuvieron una gran acogida. Moreno (1998) comenta que el currículum entró a España por la puerta de atrás. En este país se usa currículum con y sin tilde. Gimeno Sacristán (1988) opta por emplear a palabra currículum sin tilde.

No todos los procesos de hibridación son ordenados. Ejemplo de ello es la llegada de la teoría crítica del currículum a España. A través de ese país, Hispanoamérica conoció los textos de Adorno y Habermas y Foucault, algunos traducidos en España desde la década de los 60. Sin embargo, Bolívar (1998) señala que fue a través de los escritores estadounidenses que se incorporó la teoría crítica en España y no necesariamente por los textos ya traducidos. Los procesos de de hibridación no son lineales. Las ideas educativas de un autor a veces pasan desapercibidas, a pesar de que han estado cerca de nosotros por muchos años; tiene que llegar un agente externo para que nos muestre su valor. Freire es el caso más notable. Las editoriales españolas tradujeron la obra de Freire desde principios de los 70, pero fue por medio de Henry Giroux que los curricularistas españoles lo descubrieron (Bolívar, 1998).

La obra de Gimeno Sacristán (1988) *El Currículum: Una reflexión sobre la práctica* posiblemente sea la obra que ha causado el mayor impacto en Iberoamérica. Esta obra recoge, como ninguna otra d su tiempo, se inspira en el pensamiento curricular de los grandes especialistas de Estados Unidos y el Reino Unido para hacer una propuesta teórica original. Además de la vinculación con la práctica, la obra enfatiza que el es una selección de la cultura. Esta idea parece inspirada en la escuela inglesa de currículum, particularmente la obra de Denis Lawton (1976). *Class, culture and the curriculum* (Londres Routledge. Asimismo, otro libro de Sacristán (1982) *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia*. Ediciones Morata, rememora la obra-del historiador estadounidense, Raymond Callahan (1962) *Education and the*

cult of efficiency. University of Chicago Press, estas obras y muchas otras están citada en su libro sobre curriculum. Al parecer, en este país no existen evidencias que nos suponer que se está cultivando la corriente poscrítica.

México

En México, a diferencia de sus pares iberoamericanos, predominó por muchos años el término “plan de estudios” para nombrar al curriculum; en los últimos años el uso de la palabra currículum o currículum está siendo más frecuente. El campo no se inició y desarrolló en la educación básica, como ocurrió en otros países, sino en la educación superior. Ángel Díaz Barriga sostiene que ese fenómeno ocurrió debido a la fuerte centralización de la educación básica (García Garduño, 2011).

La primera obra sobre curriculum que tuvo impacto visible en México fue la de Glazman & De Ibarrola publicada por primera vez en 1974 (Glazman & De Ibarrola, 1978). Este libro fue, sin duda el más influyente durante los años 70 y principios de los 80. No es una adaptación ortodoxa del modelo tyleriano o de Taba, las autoras no los citan; es más bien un híbrido; más parecido al enfoque conceptual-empiricista descrito por Pinar (1975) que al modelo tyleriano tradicional. Los tres aspectos básicos de su propuesta mexicana radican en una redacción conductual de los objetivos, la planeación sistémica de la enseñanza, un fuerte énfasis en el análisis de contenido como técnica para la planeación y desarrollo del curriculum, y la evaluación curricular.

En México, una parte importante de la teoría crítica del curriculum llegó a México a través de los académicos argentinos en el exilio: estos académicos estaban influidos por las lecturas de Gramsci, pedagogos neomarxistas como el francés Georges Snyders y el italiano Mario Manacorda, además de los sociólogos latinoamericanos (brasileños argentinos y chilenos) de la teoría de la dependencia, quienes sostenía que los países desarrollados eran el centro y Latinoamérica la periferia. Posteriormente se enriquecieron las posturas críticas con las aportaciones de la Escuela de Frankfurt y otros autores neomarxistas (García Garduño, 2011).

Se dio una afortunada hibridación entre los jóvenes académicos argentinos que tuvieron que salir al exilio por los años de 1975-1977, debido a la dictadura militar en su país, y los académicos mexicanos, principalmente de la Universidad Nacional Autónoma de México. Entre los más notables, se pueden mencionar a Azucena Rodríguez, Alfredo Furlán, Eduardo Remedi y Roberto Follari. Fueron ellos, juntos con el mexicano Ángel Díaz Barriga que comenzaron a cuestionar el modelo curricular técnico-racional.

La hibridación ocurrió cuando la crítica a la didáctica instrumental realizada por Eldestein y Rodríguez (1972) y las lecturas de autores europeos que llevaron consigo a México estos curricularistas argentinos, se trasladó a la crítica de la racionalidad

tyleriana. Es decir, la crítica a la didáctica instrumental se fusionó con la crítica a la tecnología educativa de ese tiempo dio pie a la teoría crítica del currículum. Un híbrido *ArgentMex* que posteriormente incorporó las aportaciones de la teoría crítica anglosajona. Esta hibridez se expresa con claridad en la obra más representativa de la década de los 80, *Didáctica y currículum* (Díaz Barriga, 1984).

La corriente poscrítica posmoderna en México se introdujo a finales de la década de los 80, cuando Alicia de Alba comenzó a cuestionar la teoría crítica. Su obra (De Alba, 1986 y 1991) es un híbrido que combina autores críticos como Giroux y McLaren con autores posmodernos y posestructuralistas. En México, la corriente poscrítica no se ha extendido como en Brasil, De Alba y su grupo de investigación son los representantes más sobresalientes.

Conclusiones

El hibridismo, concepto propuesto por García Canclini y empleado por primera vez en la teoría curricular por los curricularistas brasileños, resulta útil para explicar los aportes y fusiones de los movimientos pedagógicos curriculares ocurridos en Iberoamérica. Los movimientos pedagógicos encabezados por los grandes pedagogos europeos y el pensamiento de John Dewey experimentaron una nueva hibridación en Iberoamérica y se recrearon en la América hispana y portuguesa.

El hibridismo curricular ocurrido en Iberoamérica no ha sido uniforme. Ha seguido procesos diferentes en la incorporación de la obra de Tyler, la teoría crítica y la poscrita. No obstante, en la mayoría de los países se incorporó la obra de Tyler y el planeamiento curricular a través de la asistencia de agencias del gobierno de Estados Unidos. La incorporación de la teoría crítica ha seguido dos fusiones diferentes. Una, como en Brasil y España, en la que la teoría se introdujo directamente a través de las obras de connotados teóricos anglosajones se hibridizó con el pensamiento local. En Colombia fue producto de rechazo de los docentes al planeamiento instrumental asociado al modelo tyleriano, En Argentina y México fue un híbrido que tuvo su origen a la crítica de la didáctica instrumental y de ahí dio pie a la crítica del currículum. La hibridación más notable de la corriente poscrítica ha ocurrido en Brasil. En otros países se comienza a asomar este movimiento, sobre todo en Argentina y en menor medida en México.

Referencias

- Aristizábal, M. (2008). *Traslapamiento de la pedagogía por el currículo: Colombia 1960-1975: Voces y miradas sobre el paradigma anglosajón en educación*. Popayán, Colombia: Universidad del Cauca.
- Bobbitt, J. F. (1915a). *What schools teach and might teach*. Filadelfia: WM. F. Fellco Printers.

- Bobbitt, J. F. (1915b). *The San Antonio public school system survey*. San Antonio Tx: The San Antonio School Board.
- Bobbitt, J. F. (1918). *The curriculum*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Bobbitt, J. F. (1922). *Curriculum-making in Los Angeles*. Chicago: The University of Chicago
- Bobbitt, J. F. (1924). *How to make a curriculum*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Bolívar, A. (1998). Tiempo y contexto del discurso curricular en España. *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 2, (2).
<http://www.ugr.es/~recfpro/rev22ART4.pdf>
- Callahan, R. E. (1962). *Education and the cult of efficiency*. Chicago: The University of Chicago Press, 1962.
- Caruso, M., & Dussel, I. (1998). *De sarmiento a los Simpsons*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Costa Jou, Ramón (1974). *Patricio Redondo y la técnica Freinet*. México: Sepsetentas.
- Silva, T. T. (1993). Desconstruyendo o constructivismo pedagógico. *Educação & realidade. Porto Alegre*, 18 (2), 3-10.
- De Alba, A. (1986). Del discurso crítico al mito del curriculum. In A. Furlán & M. A. Pasilas (coords.). *Desarrollo de la investigación en el campo del curriculum* (pp. 13-33). México: UNAM-ENEPI.
- De Alba, A. (1991). *Currículum, crisis, mito y perspectivas*. México: UNAM-IISUE.
- Díaz Barriga, A. (1984). *Didáctica y curriculum*. México: Ediciones Nuevo Mar.
- Edelstein, G & Rodríguez, A. (1972). El método un factor definitorio y unificado de la instrumentación didáctica. *Revista de Ciencias de la Educación*, 4(12), 21-33.
- Feeney, S. (2014). Los estudios del curriculum en Argentina: particularidades de una disputa académica. In A Díaz Barriga & J. M. García Garduño (coords). *Desarrollo del curriculum en América Latina* (pp. 15-44). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Furlan, A. (1998). *Ideología del discurso curricular*. Culiacán, México: Universidad Autónoma de Sinaloa/ ENEPI UNAM.
- García Canclini, N. (2000). La globalización: ¿productora de culturas híbridas? *Actas del III Congreso Latinoamericano de la Asociación Internacional para el Estudio de la Música Popular*, Bogota. Disponible <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/373/2019/04/LaGlobalizacionProductoraGarciacanclini.pdf>.
- García Canclini, N. (2003). Noticias recientes sobre la hibridación. *Revista Transcultural de Música*, 7(1).
<http://www.sibetrans.com/trans/trans7/canclini.htm>.
- García Canclini, N. (2013). *Culturas híbridas*. México: Random House Mondadori
- García Canclini, N. I (2005). *En defensa de las lenguas. La vigencia de las culturas híbridas*. Entrevista.
<https://aulaintercultural.org/2006/09/27/en-defensa-de-las-lenguas-la-vigencia-de-las-culturas-hibridas/>.
- García Garduño, José María (2011). Acculturation, hybridity, cosmopolitanism in Ibero-

- American curriculum studies. In W. Pinar (Ed.). *Curriculum studies in Mexico: Intellectual histories, present circumstances* (pp. 137-163). Nueva York: Palgrave Macmillan.
- Glazman, R., & De Ibarrola, M. (1978). *Diseño de planes de estudio*. México: UNAM.
- Jafella S. (2002). Escuela nueva en Argentina y Brasil: retrospectiva de un ideario pedagógico en la formación docente. *Revista de Pedagogía*, 23(67), 333-344. http://www.scielo.org/ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97922002000200008&lng=es&nrm=iso.
- Kliebard, H. M. (1970). The Tyler rationale. *School Review*, 78(2), 259-272.
- Lago, D. et al (2014). Evolución del campo del curriculum en Colombia (1970-2010). In A. Díaz Barriga & J. M. García Garduño (coords). *Desarrollo del curriculum en América Latina* (pp. 105-151). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Lawton, D. (1976). *Class, culture and the curriculum*. Londres Routledge.
- Leyton, M. (1969). *Planeamiento educacional*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Lopes, A. C., & Macedo, E. (2003). The curriculum field in Brazil in the 1990s. In W. F. Pinar (org). *The International Handbook of Curriculum Research* (pp. 185-203). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lopes, A. C. (2005). Política de currículo: recontextualização e hibridismo. *Currículo sem Fronteiras*, 5(2), 50-64.
- Monés, J. (1999). La innovación pedagógica. Marco español e influencia internacional. *Cuadernos de Pedagogía*, (286), 27-33.
- Moreira, A. F. (1990). *Currículos e programas no Brasil*. Sao Paulo: Papirus Editora.
- Moreira, A. F. (2003). The curriculum field in Brazil: emergence and consolidation. In W. F. Pinar (2003). *The international handbook of curriculum research* (pp. 171-184). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Morelli, S. (2017). El currículum universitario y la relación con el saber. Nociones desde la posmodernidad. *Investigación cualitativa*, 2(2), 68-82.
- Moreno, J. M. (1998). Notas para una genealogía de los estudios curriculares en España. *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 2(2), 1-19. <https://www.ugr.es/~recfpro/rev22ART1.pdf>.
- Negrín, O. (1999). *La influencia pedagógica española en Iberoamérica: estudios sobre historia de la educación contemporánea*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Nubiola, J., & Sierra, B (2001). La recepción de Dewey en España y Latinoamérica. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 6. (13), 107-119. <http://www.unav.es/users/Articulo55.pdf>.
- Palamidessi, M., & Feldman, M. (2003). The development of curriculum thought in Argentina. In W. F. Pinar (org.). *The international handbook of curriculum research* (pp. 109-121). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Patiño, L. E. (Ed). (1973). *El curriculum. Educación Hoy. Perspectivas Latinoamericanas*. 3(15) (Colombia).

- Pedra, J. A. (1997). *Currículo, conhecimento e suas representações*. Sao Paulo: Papirus Editora.
- Pinar, W. F. (1975). *Curriculum theorizing: the reconceptualistas*: Berkeley, CA: McCutchan Publishing Corporation.
- Rivas, J. (2003). ¿Volver a la educación fundamental? Notas para una arqueología de los mandatos fundacionales del CREFAL. Primera parte. *Revista Interamericana de Educación de Adultos* 25, (1), 2003. http://www.crefal.edu.mx/bibliotecadigital/CEDEAL/acervo_digital/coleccion_crefal/rieda/a2003_1/Indice.htm.
- Sacristán, G. (1982). *La pedagogía por objetivos: Obsesión por la eficiencia*. Madrid: Morata
- Sacristán, G. (1988). *El currículo una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata
- Tanneer, D., & Tanner, L. (1980). *Curriculum development. Theory into practice*, 2ª ed. Nueva York, Macmillan Publishing Company,
- Tyler, R. W (1973). *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires: Troquel
- Tyler, R. W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: The University of Chicago Press.

Notas

¹ Profesor en la Universidad Autónoma de la Ciudad de México. E-mail: josemariagarduno@yahoo.com.mx. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0955-0880>.

Pensar el currículo y la diferencia con Jacques Derrida: *différance*, hospitalidad incondicional, traducción y el advenimiento del outro

Pensando Currículo e Diferença com Jacques Derrida: *différance*, hospitalidade incondicional, tradução e o advento do outro

Thinking Curriculum and Difference with Jacques Derrida: *différance*, unconditional hospitality, translation and the advent of the other

Clívio Pimentel Júnior¹

Resumen

El texto es una inversión teórico-estratégica interesada en discutir las implicaciones de las nociones de *différance*, hospitalidad incondicional y traducción, provenientes de la filosofía derridiana, al pensar en la diferencia en la investigación curricular, explorando sus posibilidades inventivas para el campo. Al explicar la forma en que las nociones movilizadas son discutidas por el filósofo en diferentes ocasiones, así como transitar por las teorías postestructurales del currículo y diferencia, desarrolla el argumento de que tales nociones permiten ampliar el debate sobre la relación y la diferencia curricular más allá de cualquier recinto conceptual o regla teórico-metodológica, permitiendo la llegada inesperada de lo que se puede anunciar en torno a esta relación como tal. Argumenta que las nociones movilizadas son capaces de agitar discursos que tratan temas altamente sedimentados de currículo y diferencia, colocando una exigencia ética en este debate que pasa, irreductiblemente, por la deconstrucción de las diversas figuras de la economía instaladas en los discursos y normatividades políticas y pedagógicas, precisamente de lo que generalmente se presenta en la forma del *deber ser* en la educación.

Palavras clave: Currículo; *Différance*; Hospitalidad incondicional; Traducción; Postestructuralismo

Resumo

O texto é um investimento teórico-estratégico interessado em discutir as implicações das noções de *différance*, hospitalidade incondicional e tradução, provenientes da filosofia derridiana, ao pensar a diferença nas pesquisas em currículo, explorando suas possibilidades inventivas para o campo. Ao explicitar o modo como as noções mobilizadas são discutidas pelo filósofo em diferentes oportunidades, bem como transitar por teorias pós-estruturais de currículo e diferença, desenvolve o argumento de que tais noções permitem ampliar o debate acerca da relação currículo e diferença para além de qualquer clausura conceitual ou regra teórica-metodológica, possibilitando a chegada inesperada daquilo que pode anunciar-se em torno dessa relação enquanto tal. Defende que as noções mobilizadas são capazes de agitar discursos que tratam de questões de currículo e diferença altamente sedimentados, colocando uma exigência ética nesse debate que passa, irredutivelmente, pela desconstrução das diversas figuras da economia instaladas nos discursos e normatividades políticas e pedagógicas, precisamente daquilo que costuma apresentar-se na forma do *dever ser* na educação.

Palavras-chave: Currículo; Différance; Hospitalidade Incondicional; Tradução; Pós-estruturalismo

Abstract

The text is a theoretical-strategic investment interested in discussing the implications of the notions of *différance*, unconditional hospitality and translation, coming from Derridian philosophy, when thinking about the difference in curriculum research, exploring its inventive possibilities for the field. By explaining the way in which the mobilized notions are discussed by the philosopher on different occasions, as well as transiting through post-structural theories of curriculum and difference, it develops the argument that such notions allow to broaden the debate about the curriculum and difference relationship beyond any conceptual enclosure or theoretical-methodological rule, enabling the unexpected arrival of what can be announced around this relationship as such. It argues that the mobilized notions are capable of agitating discourses that deal with highly sedimented issues of curriculum and difference, placing an ethical requirement in this debate that passes, irreducibly, through the deconstruction of the various figures of the economy installed in the political and pedagogical discourses and normativities, precisely that which usually presents itself in the form of duty to be in education.

Keywords: Curriculum; Différance; Unconditional Hospitality; Translation; Post-es-

Introdução

Este texto faz parte de um projeto de pesquisa, em curso, intitulado “Complicar o Universal e o Advento do Outro: cidadanias por vir, diferença e políticas de currículo voltadas à Educação em Ciências”. No projeto, tenho como objetivo identificar e problematizar significações de conhecimento científico, participação social e exercício da cidadania constantes em políticas de currículo voltadas à Educação em Ciências. Tenho a intenção de operar teórico-metodologicamente com a filosofia desconstrucionista derridiana, acionando as noções de *Différance*, tradução, hospitalidade incondicional, destinerrância, acontecimento, entre outras, associadas à teoria política do discurso de Laclau e Mouffe (2015), e aos estudos pós-estruturais de currículo (Silva, 1999; Lopes & Macedo, 2011), com vistas à leitura das políticas voltadas à educação científica.

Como um dos movimentos da pesquisa é pensar o debate currículo e diferença, faz-se preciso discutir aspectos teórico-estratégicos² e epistemológicos relativos ao modo como tenho operado com noções e conceitos tributários de filosofias pós-estruturais implicadas com a diferença, na problematização de discursos nas políticas de currículo sobre as quais me debruço, e na reconfiguração da ideia de identidade cidadã presente nessas políticas³. Entendo que a tarefa de desconstruir discursos voltados a projeções de perfis de identidade, seja até mesmo a identidade cidadã, supostamente necessária aos sujeitos de direitos e deveres na vida em sociedade, é um compromisso incontornável das pesquisas em currículo comprometidas com a diferença. Isso porque, em muitos aspectos, tais projeções de teor universalista, em nome de direitos e deveres únicos, supostamente comuns a todos, são capazes de suscitar desigualdade e exclusão (Fróes-Burnham, 2005).

Assim, por meio deste texto, tento desenvolver uma chave interpretativa, uma via de acesso ao debate sobre currículo e diferença, de modo estratégico, explorando seus desdobramentos ao campo das pesquisas em currículo. Mais especificamente, busco discutir as implicações de algumas noções provenientes da filosofia derridiana ao debater a diferença nas pesquisas em currículo que ora desenvolvo, explorando suas possibilidades inventivas ao campo curricular, sobretudo no que diz respeito à ideia de identidade. Ao inventar uma via de acesso, trazendo à luz um caminho possível, dentre outros tantos possíveis, assumo, desde o início, que “não vem ao caso circunscrever a diferença num conceito e protegê-lo de contaminações” (Garcia, 2007, p. 14), como se fosse possível defini-la, de uma vez por todas, e aplicá-la a programas, projetos e objetos de pesquisa educacionais distintos. Em outras palavras, quero dizer com isso que diferentes entradas são possíveis ao abordar as contribuições derridianas acerca do debate currículo e diferença, e cada acesso faz os sentidos de sua obra trabalharem de uma maneira singular.

Em acordo com Derrida (2001, 2004) e outros implicados em uma agenda refe-

renciada em seus trabalhos (Bennington & Derrida, 1996; Wolfreys, 2012; Biesta, 2013; Lopes, 2017; Costa, 2021) penso que esse caminho diz respeito muito mais a uma experimentação do pensamento, sem fórmulas ou regras próprias, do que a uma circunscrição de modos rígidos de conduzir pesquisas e investigações. Trata-se muito mais de inventar um caminho, um modo de inserir-me no debate, entendendo que, no próprio ato, e, ao mesmo tempo, a diferença já se multiplica, se furta à presença, se esvai, abrindo caminhos outros para além do que aqui se precipita enquanto proposta de acesso. Assim, este texto inaugura, na repetição traidora, uma determinada maneira de pensar o debate currículo e diferença a partir de meditações pós-estruturais derridianas, e outras mais, em diálogo com teorias de currículo, no referido projeto de pesquisa que atualmente conduzo.

Entendo que assumir essa precariedade não calculável como chave de acesso ao debate pode ser, talvez, a tentativa de conferir uma certa “virtude pós-desconstrutiva” (Derrida, 2004) à ideia mesma de pesquisa e investigação, não mais pensadas como aplicação de regras fixas e enclausuramento teórico-metodológico de informações supostamente dadas, isto é, uma condução estritamente protocolar e previsível, de ponta a ponta; mas, como investimentos estratégicos interpretativos interessados em fazer os textos trabalharem de uma específica maneira, em continuar pensando o que, apesar de tudo já aí, ainda se tem a dizer sobre algo de interesse (Wolfreys, 2012), assumindo o potencial infinito de produção de sentidos em qualquer texto (Derrida, 2001, 2004).

Em outras palavras, e ao modo do pensamento laclauiano (2015), isso significa assumir que não se trata de um ir às coisas mesmas no que diz respeito à relação entre currículo e diferença, como se fossem entidades dotadas de uma plenitude e destaque ontológico, apartadas entre si, e sobre as quais se estaria a falar. Não mais um gesto realista: mas um pensar e pesquisar discursivo, entendendo por esse último termo um estado-devir da significação, tentando sempre, de alguma maneira, “recolocar em questão o primado do presente, da presença plena” (Derrida, 2004, p. 204) em relação àquilo a que nós nos referimos e significamos de uma específica maneira.

Cumprir destacar que o debate currículo e diferença já vem sendo tematizado em pesquisas no campo do currículo, no Brasil, há muitos anos (Silva, 1999, 2000a, 2000b; Lopes & Macedo, 2011). Nem sempre comprometidos com uma interpretação radical da diferença, aliás, com muitas delas, ainda, referindo-se à diferença como um estado fixo da identidade das coisas (Silva, 2000b), tais estudos passaram a politizar o campo do debate curricular ao tematizar a diferença de diferentes maneiras. Assumindo o risco das generalizações, arrisco a dizer que tais estudos e pesquisas, sobretudo aqueles comprometidos com as interpretações pós-estruturais da diferença, encontram-se em comum articulação contra princípios de identidade

unificadores, universalistas, totalizantes, seja em relação à escola, ao currículo, ao conhecimento, ao ensino, às aprendizagens, ao sujeito, enfim, à educação em sentido amplo. Nessas pesquisas, o gesto de crítica desconstrutiva direcionada aos universalismos acaba suscitando caminhos potentes para mapear aquilo que essas práticas discursivas, alçadas à hegemonia, precisaram excluir para constituírem-se (Laclau & Mouffe, 2015).

De certa maneira, a crítica ao universalismo já é, em si, um movimento desconstrutor que interroga a busca pela afirmação de uma unidade, de um princípio geral unificador, seja ele educativo, moral, cultural, político, identitário, etc., minando qualquer fronteira distintiva, categoricamente demarcada, entre aquilo que precisou excluir e o universal em si, abrindo espaço à diferença *enquanto tal*. Nessas pesquisas, abrir espaço à diferença tem significado, portanto, deixar o porvir ao por vir, sendo esse deixar um *saber deixar*, isto é, um deixar viver que significa “uma das coisas mais belas, mais arriscadas, mais necessárias que conheço” (Derrida, 2004, p. 13), assumindo os riscos e a beleza do inesperado e do indeterminado, tentando suscitar o acontecimento de algo, o vir ao mundo imprevisível, na educação (Biesta, 2013).

Em alguma medida, este texto tenta perseguir esse gesto ético-político desconstrutor. Por meio da discussão acerca das noções derridianas acima referidas, busca debater o potencial heurístico delas em abalar discursos universalistas que, em muitos aspectos, escondem a produção da exclusão. Assim, resolvi estruturar o texto da seguinte forma: primeiro, apresento as minhas leituras sobre as noções derridianas de *Différance*, hospitalidade incondicional e tradução, fazendo uma descrição interpretativa das mesmas; em seguida, ao transitar pelas interpretações pós-estruturais da diferença e do currículo, busco cotejar as noções derridianas com tais teorias, visando pensar o que esse gesto permite pensar e problematizar em termos de currículo e diferença. Por fim, nas considerações finais, argumento em defesa de que o pensamento derridiano nos provoca a pensar currículo e diferença a partir de um gesto ético-político de abertura infinita à diferença, ao todo outro que pode inesperadamente chegar, o que passa, irredutivelmente, pela luta em torno da significação das margens, dos limites, das delimitações, enfim, das figuras restritivas da clausura e da economia nas práticas discursivas dispostas em políticas de currículo.

Leituras sobre *Différance*, hospitalidade incondicional e tradução em Derrida

Como dito, nessa seção tentarei abordar algumas noções-chave do pensamento derridiano, mobilizando-as ao pensar currículo e diferença, abrindo essa relação de uma específica maneira. A partir da implicação derridiana, penso em fazer isso não sem assumir uma certa dificuldade, desde o início já anunciada, que, a meu ver, se apresenta no momento de tentar falar de noções como se elas estivessem lá,

exteriorizadas, nas meditações derridianas, plenamente acessíveis ao movimento do meu pensamento. Concordando com Bennington (1996) e Wolfreys (2012) considero tal empreitada impossível. Como o título da seção sugere, trata-se de apresentar leituras sobre tais noções-chave, e o modo como convidam a pensar currículo e diferença, numa relação sempre fiel e infiel a essa herança.

De modo geral, concordando com Wolfreys (2012), a sensação que, em mim, fica, ao ler alguns dos textos derridianos, é de uma certa relação de dívida e de atenção para com o outro, de um endividamento do qual não podemos escapar e nem pagar de uma vez por todas. Impagável porque não se trata de algo que podemos resolver, já que fala sobre uma disposição ética infinita com a alteridade, que nunca é a mesma, que nunca termina de vez por todas. Ao mesmo tempo, tal endividamento impagável lança-nos em um movimento e compromisso de buscar resolvê-lo, quitá-lo, de alguma maneira, ainda (e não mais) que precária e provisoriamente. A interpelação da nossa relação com o outro nos textos derridianos, ainda que não prescritiva, tem tomado forma, em meus estudos sobre currículo e diferença, na elaboração de questionamentos radicais a todas e quaisquer operações universalistas de valor fronteirício que buscam demarcar maneiras específicas de ser, a todos e para todos, nas relações educativas (Pimentel-Júnior, 2021a, 2021b, 2022a, 2022b).

Isso tem significado, de alguma maneira, no meu interesse em pensar, com Derrida, os limites dos discursos normativos acerca da identidade nas políticas de currículo, sobretudo da identidade cidadã como mencionado anteriormente. É envolto nesses pensamentos e estudos que passei a me interessar pelo potencial generativo de algumas noções-chave do seu pensamento, buscando pensar em como elas abrem, indefinidamente, as questões da diferença no currículo para o sem fundo de uma relação infinita com o todo-outro.

Em *Oposições*, o filósofo vai falar da noção de *Différance* que remete “ao movimento (ativo e passivo) que consiste em diferir, por retardo, delegação, adiamento, reenvio, desvio, prorrogação, reserva. Nesse sentido, não é precedida pela unidade originária e indivisa de uma possibilidade presente que eu colocaria em reserva, tal qual uma despesa que eu deixaria para mais tarde, por cálculo ou previsão econômica” (Derrida, 2001, p. 15). De acordo com o filósofo, a noção remete ao movimento a partir do qual a presença é adiada, desde já e sempre, no movimento de anunciar-se enquanto tal, isto é, remete àquilo que resiste a fazer-se presença de uma vez por todas, atualizada em algo presente. Tal aspecto, por si só, apresenta uma série de implicações para o pensamento da diferença, na medida em que produz a diferença e não se esgota nos diferentes, ou seja, sinaliza àquilo que não se encontra, enquanto tal.

Ao mesmo tempo em que diferencia e produz os diferentes de uma específica maneira, Derrida vai dizer que a *Différance* assume, também, a expressão de um

elemento do mesmo, pois seria a raiz comum de todo movimento de diferenciação de duplos dicotômicos ontológicos do tipo essência/aparência, ser/devir, “sensível/inteligível, intuição/significação, natureza/cultura etc.” (Derrida, 2001, p. 15). De acordo com o filósofo, enquanto raiz comum, a *Différance* é o elemento no qual essas oposições se anunciam.

Em minha leitura, compreendo, portanto, que a noção de *Différance* por si só permite-nos matizar diversos aspectos relativos às pesquisas educacionais e de currículo, na medida em que suscita a crítica à essas dicotomias do pensamento que escondem, em todo jogo de oposições, a relacionalidade ontológica que está na própria base do pensamento que permite com que algo seja distinguível, identificável como uma identidade e uma diferença. Em outras palavras, torna-se importante pensar que qualquer identidade, qualquer interior, qualquer operação de limite de algo, é marcada por um exterior constitutivo diferido que ela precisou excluir para afirmar-se enquanto tal. Isso coloca a diferença, e não a identidade, como condição primária a partir da qual qualquer identidade pode ser pensada (Silva, 2000a; Burbules, 2012).

A partir das suas meditações, podemos dizer que o ser-diferença da *Différance* é a produção, a potência, a força que mantém a abertura e o adiamento da presença, a energia que impede a precipitação final e absoluta do sentido, a impossibilidade última do fechamento de qualquer totalidade. *Différance* “pode ser chamada muito cuidadosamente daquilo que, já sempre em movimento em qualquer sistema, produz ou torna possível o movimento entre as partes movidas desse sistema, método de transporte ou comunicação, instituição ou estrutura, dando a eles, assim, significado em conjunto [...]” (Wolfreys, 2012, p. 77). Ou seja, a *Différance* movimenta, ela impulsiona, e os diferentes e diferidos são (nada mais que) os *efeitos* da *Différance*, se podemos colocar dessa maneira, já precipitados em estados relativamente estáveis, de modo que ela, a *Différance*, “não está presente em lugar algum” (Derrida, 2001, p. 13):

Différance quer dizer simultaneamente o mesmo (o ser vivo diferido, continuado, substituído por um suplemento vicariante, por uma prótese, por um supletivo no qual aflora a “técnica”) e o outro (absolutamente heterogêneo, radicalmente diferente, irreduzível e intraduzível, o aneconômico, o todo-outro ou a morte). A interrupção *différentiel* é ao mesmo tempo reinscrita na economia do mesmo e aberta a um excesso do todo outro. (Derrida, 2004, p. 56)

Em minhas leituras, tenho entendido que o jogo entre economia e aneconomia na concepção de *Différance* remete a discussão derridiana da diferença para fora de um ambiente fundacional, no qual ela seria tratada como algo absolutamente novo no espírito do tempo de uma época, uma ruptura absolutamente única com um estado de ordem das coisas que faria com que a diferença fosse considerada algo absolutamente novo.

Ou seja, a *Différance* coloca, ao mesmo tempo, economia e aneconomia, pois, o diferido é sempre uma precipitação de variante que emerge a partir da tensão insuperável entre todos os aparatos discursivos determinísticos que o despossuíram de sua singularidade, e aquilo que jamais se deixa determinar, de uma vez por todas, o todo outro, a outridade que se furta à determinação última e subverte a repetição do mesmo.

Assim, na medida em que o diferir de algo envolve a própria economia da estrutura, da linguagem, enfim, do substrato a partir do qual ela se move e faz movimentar, ela é sempre pensada de modo indecível como o diferir na repetição, como a possibilidade de algo novidadeiro apresentar-se apesar de toda economia e repetição; uma alteridade radicalmente outra que pode emergir enquanto acontecimento, apesar de todo o aparato de regulação, desde já e sempre, instalado. Nos próprios lugares onde os dispositivos maquínicos⁴ reinam e impõem a compulsão da repetição enquanto efeito do poder, a alteridade rompe e provoca alguma mudança.

Por sua vez, a problemática da tradução é discutida por Derrida em diferentes oportunidades (Derrida, 1985, 2001, 2002, 2005), de modo que, aqui, por limitação de alcance e de leitura, privilegiarei apenas algumas dessas ocasiões. Se se poderia dizer de uma maneira ampla, a meu ver, a questão da tradução é a questão da *Differance* e da desconstrução em outros termos: ela marca, desde já e sempre, uma multiplicidade irreduzível da significação em relação ao significado, do primado de toda estratégia contextual em relação ao abrigo onto-etimológico da palavra e do significado, da força gerativa apesar de toda economia do sentido.

Coloco dessa maneira pois a questão da *Différance* dá a pensar, desde o início, na impertinência da origem, na ideia de que o original é já, desde o início, vestígio, o que implica que a tradução já nasce designada a uma modificação e uma manutenção, ao mesmo tempo: “A tradução não vem em adição, como um acidente adicionado a uma substância completa; ela é o que o texto original demanda; [...] se a tradução está endividada ao original, é porque já o original está endividado à tradução por vir” (Derrida, 1985, p. 153). Nesse sentido, a tradução traz à cena o jogo do endividamento e do suplemento irreduzíveis a toda operação de transporte, de passagem, de acordo, enfim, de maneira que tais aspectos fraturam o limite de qualquer tentativa de formalização exaustiva de um sentido, ou, ao menos, interditam e espaçam a tentativa de uma perfeita correspondência de significados traduzidos, do seu querer-dizer.

No ensaio *Carta a um amigo japonês*, Derrida (2005) coloca-se diante da tarefa de dirigir-se ao professor Izutsu, pois havia prometido a ele algumas considerações sobre a palavra desconstrução. Tenta explicar alguns aspectos da palavra desconstrução por meio de uma determinação negativa das significações, ou conotações que devem ser evitadas, para que o amigo possa traduzi-la para o japonês de modo mais fiel

ao que ela quer dizer. E anuncia o ponto em que a tradução se encontra, desde já, com a desconstrução: “não se deveria começar por acreditar, o que seria ingênuo, que a palavra ‘desconstrução’ é adequada, em francês, a alguma significação clara e unívoca” (Derrida, 2005, p. 21).

Nesse ponto, Derrida já anuncia a dívida inicial da palavra desconstrução com uma significação nítida do termo, colocando em xeque uma suposta originalidade e conotação completa do termo, até mesmo na “sua” língua, abrindo-a à possibilidade de ser ela mesma traduzida. Nessa direção, “coloca em questão a unidade ‘palavra’ e todos os privilégios que lhe são, em geral, reconhecidos” (Derrida, 2005, p. 26), tentando dar destaque, nessa explicação ao amigo, ao valor de uso da palavra desconstrução, e não a “algum sentido primitivo, qualquer etimologia ao abrigo ou além de toda estratégia contextual” (Derrida, 2005, p. 23).

Nesse gesto, Derrida coloca-nos diante das dificuldades e endividamentos próprios à operação da tradução, questionando não apenas uma origem absoluta e nítida do sentido a ser, supostamente, transportada para o japonês, como, também, assumindo, desde o início, que nenhuma tradução escapa ao movimento irreduzível de criação de novas conotações, posto que é “somente um discurso, ou melhor, uma escritura, que pode suprir essa incapacidade da palavra de bastar a um pensamento” (Derrida, 2005, p. 26). Isso leva-nos a pensar que, mais do que o apego a uma origem absoluta do sentido, é importante considerar as operações discursivas que tentam fazer a reconstituição do sentido como fadadas a criar novas significações:

A possibilidade para a desconstrução seria que uma outra palavra (a mesma e uma outra) se encontrasse ou se inventasse em japonês para dizer a mesma coisa (a mesma e uma outra), para falar da desconstrução e para conduzi-la para um outro lugar, escrevê-la e transcrevê-la. Em uma palavra que seria também mais bela (Derrida, 2005, p. 27).

Com essa passagem, Derrida coloca a impossibilidade de definir e, também, traduzir a palavra desconstrução para o seu amigo, deixando ver que a tradução é, ao mesmo tempo, uma prática de significação que reitera e transforma infinitamente significados de modo criativo. Uma prática que, ao mesmo tempo em que tenta reconstituir um sentido da palavra a ser traduzida, o faz de modo criativo em um novo contexto de linguagem, do qual é impossível escapar, dando-lhe possíveis novos sentidos (Derrida, 2002). Se se poderia dizer dessa maneira, a tradução é uma operação fadada à significação criativa não só porque o *ser-original* da origem é, desde o início, invadido por uma rede de traços e vestígios (Derrida, 2001; 2004), como também porque o *ser-tradução* da tradução seria a dívida impagável da reconstituição criativa do sentido na cena e na relação ética infinita com a alteridade (Pimentel-Júnior, 2021a).

Passo, por fim, à questão da hospitalidade incondicional. Em minha leitura do

pensamento derridiano, a hospitalidade incondicional remete-nos fundamentalmente à discussão sobre nossa relação com a alteridade, em um sentido de compromisso ético de endividamento tal como formulado acima. Na obra *Da Hospitalidade*, Derrida (2003) apresenta a problemática da hospitalidade incondicional a partir da seguinte situação:

A questão da hospitalidade começa aqui: devemos pedir ao estrangeiro que nos compreenda, que fale nossa língua, em todos os sentidos do termo, em todas as extensões possíveis, antes e a fim de poder acolhê-lo entre nós?" Se ele já falasse a nossa língua, com tudo o que isso implica, se nós já compartilhássemos tudo o que se compartilha com uma língua, o estrangeiro continuaria sendo um estrangeiro e dir-se-ia, a propósito dele, em asilo e em hospitalidade? (Derrida, 2003, p. 15)

Há duas figuras importantes nessa passagem, a do estrangeiro e a do nativo em uma determinada língua. A partir dessas duas figuras, Derrida envolve-nos em uma reflexão sobre aquilo que torna o estrangeiro propriamente um estrangeiro, o *ser-estrangeiro* do estrangeiro, a estrangeiridade *enquanto tal*. Leva-nos a refletir sobre a problemática das condições que são colocadas ao acolhimento do outro, da alteridade, isto é, de que forma as condições colocadas para acolher o outro já não são, em si, condicionalidades tais que, se exigidas e cumpridas, *a priori*, teriam o potencial de tornar o outro um mesmo, não mais um estrangeiro em hospitalidade.

Em um primeiro momento, podemos pensar que a noção de hospitalidade incondicional derridiana não é senão um chamado ético à exposição à vinda do outro, daquele que pode advir de alguma maneira, e “pode trazer com ele, tanto o bem, quanto o mal, tanto a amizade, quanto a violência” (Meneses, 2015, p. 20). Nesse sentido, poderíamos nos perguntar: onde pode nos levar esse processo de hospitalidade do inesperado, tendo em vista a exposição absoluta ao risco? É essa ausência de qualquer garantia que está colocada na situação da incondicionalidade da hospitalidade, uma ausência de qualquer garantia que, ao nos expor ao outro absoluto, permite a chegada do outro *enquanto tal*.

À hospitalidade absoluta, aquela que nos colocaria diante do acolhimento daquele que chega sem pedir permissão, Derrida opõe a lei da hospitalidade condicional, aquela que remete às normas, às condições, aos direitos e deveres que precisariam ser satisfeitos para que a hospitalidade possa se instalar na relação com a alteridade, para que o outro possa permanecer *em minha casa*. Na sua meditação, a hospitalidade condicional estaria para as figuras econômicas do acolhimento, remetendo à hospitalidade de direito (cidadania, imigração, asilo político, etc.), à hospitalidade universal kantiana da qual o autor se refere:

A hospitalidade pura ou incondicional supõe que o que chega não foi convidado para ali onde permaneço senhor em minha casa e ali onde controlo

minha casa, meu território, minha língua, lá onde ele deveria (segundo as regras da hospitalidade condicional, ao contrário) se curvar de certa forma às regras em uso no lugar que o acolhe. A hospitalidade pura consiste em deixar a sua casa aberta para o que chega imprevisivelmente [...]; quando alguém chega, por exemplo, assume-se um risco, uma exposição (Derrida, 2004, p. 77)

Também na discussão da hospitalidade incondicional, atualizam-se as figuras indecidíveis da economia e aneconomia na relação com a alteridade, que nos remete, a meu ver, à desconstrução propriamente dita, na medida em que nos provoca a fazer estremecer fronteiras estabelecidas entre as condições de acolhimento oferecidas ao outro – hospitalidade condicionada – e a abertura à exposição, sem limites, ao risco daquele que advém inesperadamente.

Há ainda, na discussão derridiana da hospitalidade incondicional, um potencial desconstrutor desterritorializante, se se poderia dizer dessa forma, na medida em que o filósofo nos conduz a pensar sobre a pertinência da interioridade e da exterioridade absolutas, no momento em que se instalam fronteiras categóricas entre, de um lado, aquilo que é considerado o familiar, o não-estrangeiro, e, de outro lado, aquilo que é considerado o não-familiar, o completo-estrangeiro.

Trazendo o exemplo da filósofa Hannah Arendt em que, em certa ocasião, relatou não mais sentir-se na Alemanha exceto pela língua, o filósofo nos conduz a pensar no gesto de pureza em relação aos atributos aos quais costuma-se citar para dizer de um certo pertencimento a uma dada familiaridade, problematizando, justamente aí, as fronteiras: “se ela parecer ser mesmo isso, e por isso mesmo, a primeira e última condição de pertencimento, a língua é também a experiência da exapropriação, de uma irreduzível exapropriação. A língua dita ‘materna’ já é uma língua do outro” (Derrida, 2003, p. 79).

Nesse sentido, a meu ver, as meditações derridianas da hospitalidade incondicional são não apenas gestos de acolhimento e exposição à chegada do outro, como também provocações para pensar as relações constitutivas e híbridas entre interioridades e exterioridades nas margens das fronteiras que se estabelecem entre familiar e não familiar, remetendo-nos à aporias indecidíveis e que convocam à responsabilidade com a alteridade.

De modo geral, pensar a relação currículo e diferença a partir dessas noções-chave do pensamento derridiano pode apresentar vasto potencial heurístico nas investigações em currículo, sobretudo, acerca de um olhar mais afiado, discursivo, desconfiado, aguçando a percepção para o questionamento a princípios rígidos de identidade e princípios teleológicos fixos de formação, para a problematização de discursos curriculares hegemônicos, sedimentados, acerca do *dever* da educação, do currículo, da escola, do ensino, do conhecimento, da experiência, da formação, etc.

Ao mesmo tempo, tais noções suscitam um elogio à abertura das relações

educativas, das políticas de currículo e da formação à um horizonte sem fundo, um elogio ao indeterminismo, ao imprevisível e ao advento do inesperado; uma ética da atenção e do cuidado dirigidos ao outro, no sentido do acolhimento, sem reservas, daquilo que pode advir de modo inesperado; uma atenção à alteridade radical que pode interromper o fluxo dos processos pedagógicas em seus movimentos formativos, enfim, uma atenção sensível ao todo-outro, permitindo a fratura a qualquer horizonte voltado a esse como projeção, definido *a priori*. São esses e outros aspectos que passo a explorar com mais atenção a seguir.

Currículo, Diferença e Pós-estruturalismo

Embora a diferença seja tratada por meio de distintos pensamentos curriculares, dos tradicionais aos críticos e culturais, entre outros, neste texto vou privilegiar o debate com as interpretações pós-estruturalistas. Farei isso tendo em vista não apenas por concordar que a diferença continua sendo tematizada, nos registros tradicionais e críticos, de modo essencializado, cristalizado, naturalizado, como um dado social (Silva, 2000a), mas, também, porque meu interesse reside em identificar como a teoria curricular tem sido pós-estruturalmente pensada, explicitando seu compromisso radical com a diferença. Tento, em seguida, agir por teorização combinada, cotejando as noções derridianas com tais aspectos, inventando maneiras de pensar currículo com elas.

Pode-se dizer de modo amplo que as teorias curriculares criadas com as filosofias pós-estruturalistas se encontram, em sua diversidade de manifestações, implicadas com a diferença de forma irreduzivelmente política, disputando a significação dos processos educativos, seus limites e fronteiras, sobretudo em termos de delimitação de identidades à/na formação. Isto é, na perspectiva pós-estruturalista, uma teoria curricular implicada com a diferença “tem a obrigação de ir além das benevolentes declarações de boa vontade para com a diferença” (Silva, 2000a, p. 100), ultrapassando o reconhecimento de uma pluralidade de diferenças, o que implica, também, “rechaçar as fixações que criam as identidades como golpes de força sobre a possibilidade de ampla significação” (Lopes & Macedo, 2011, p. 227).

Ao abrir a discussão curricular à diferença em um sentido amplo, que já não é mais apenas a representação da identidade diversa, sendo isso mais uma figura do mesmo (Derrida, 2003), o pensamento curricular pós-estruturalista tem dado a pensar na relação sobre currículo e diferença de diversas maneiras, seja por meio da reconfiguração da própria ideia de uma proposta curricular a guiar, via conhecimento, identidades e condutas sociais na formação dos sujeitos, seja no questionamento à própria noção realista e representacional de conhecimento no currículo, na qual a natureza do conhecimento permanece sólida e externa ao sujeito, seja, ainda, no próprio tensionamento da ideia de identidade em si, como algo fixo e dado, em

contraponto aos movimentos de significação e subjetivação de si, sem ponto final, sem porto seguro (Silva, 1999; Lopes & Macedo, 2011; Silva, 2013).

Nesse sentido, a teoria curricular mais afinada com sentidos pós-estruturalistas e não-essencialistas de currículo tem tomado como uma de suas tarefas políticas a desconstrução de práticas discursivas que visam regular e impedir a disseminação de sentidos, o diferir das identidades, a fixação do conhecimento, a regulação da vida, isso é, tem exaltado a potência que anima a possibilidade algo novo vir a ocorrer na relação educativa, em sua singularidade. É justamente nesse sentido que é possível compreender a ideia de que pensar currículo pós-estruturalmente significa assumir que “a norma para o currículo é o conflito e a instabilidade” (Pinar, Reynolds, Slaterry & Taubman, 1995, p. 489). Ainda de acordo com Pinar e colaboradores (1995), o movimento da teoria curricular em direção à atitude pós-estruturalista de atenção às práticas discursivas que significam o currículo de específicas e criativas maneiras, fazem os estudos do campo abrirem-se ao incerto e ao instável, na medida em que o pensamento curricular baseado nas ideias de certeza e estabilidade já é, em si, um ato de poder interessado em domesticar a diferença e a criatividade sobre o currículo.

Trata-se de aspectos que remetem à própria desconfiança do movimento de pensamento pós-estruturalista a qualquer ideia de fundamento último e metanarrativas explicativas, quaisquer que sejam, que fossem capazes de capturar e descrever, de uma vez por todas, identidades fixas para aquilo que é de interesse, incluindo aí a identidade do currículo (Peters, 2000). Nesse sentido, currículo pode ser entendido como um discurso, um texto sem fundamento último que, como qualquer texto, é sempre incapaz de encerrar seus sentidos em uma única e inequívoca leitura, tampouco é capaz de endereçar, de uma vez por todas, sentidos ao/pelo outro (Lopes, 2017).

O debate acerca da crítica pós-estruturalista das metanarrativas tem suscitado, também, uma abertura do currículo a diferença a partir da desconstrução das diversas “figuras do sujeito centrado” nas teorias educacionais, sobretudo da teoria crítica, abalando de vez a ideia de que “existe algo como um núcleo essencial de subjetividade que pode ser pedagogicamente manipulado para fazer surgir o seu avatar crítico na figura do sujeito que vê a si próprio e à sociedade de forma inquestionavelmente transparente, adquirindo, no processo, a capacidade de contribuir para transformá-la” (Silva, 2000b, p. 13). Assim, desconstruir metanarrativas de sociedade, de conhecimento, de identidade e de sujeito, e a ideia do próprio currículo como projeto de identidade (Lopes & Macedo, 2011), tem sido um caminho seguido pelo pensamento pós-estrutural de currículo com vistas a fomentar a chegada de sentidos outros aos fazeres curriculares, em gesto de abertura ao porvir curricular.

Em um ensaio que considero fundamental ao debate sobre currículo e diferença numa perspectiva pós-estruturalista, Burbules (2012) nos apresenta uma discussão oportuna para pensar a diferença sem aprisioná-la à ideia de manifestação empírica

de algo, que já é um mesmo, indo além, portanto, da diferença como identidade e diversidade. O autor examina a ideia de diferença sugerindo uma gramática da diferença, isto é, uma descrição interpretativa das formas como a diferença vem sendo significada nos textos educacionais.

Sua gramática da diferença gerada a partir dos textos educacionais identifica a significação da diferença das seguintes formas: (i) diferença como variedade, (ii) diferença em grau, (iii) diferença como variação, (iv) diferença de versão, (v) diferença de analogia, (vi) diferença além, (vii) diferença no interior e (viii) diferença contra. Por um lado, Burbules entende que as primeiras cinco formas listadas da diferença podem ser compreendidas como *diferença entre*, e considera que essas formas oferecem um quadro incompleto da diferença, na medida em que “representam a diferença como diversidade, como pontos externos de comparação e contraste, mais do que como elementos de uma identidade vivida, representada” (Burbules, 2012, p. 188).

Por outro lado, as três últimas formas da diferença citadas por ele, na medida em que trazem a dinamicidade da potência geradora do diferir, permitindo implodir conceitos e categorias fixas, representam uma crítica direta às dimensões anteriores e fazem o pensamento da diferença avançar em complexidade. Podemos conceber que essas três últimas formas pensadas por Burbules (2012) consideram a diferença “não simplesmente como resultado de um processo, mas como o processo mesmo pelo qual tanto a identidade quanto a diferença (compreendida, aqui, como resultado) são produzidas” (Silva, 2000a, p. 76).

Nessa direção, importa mais a diferença como processo que faz diferenciar, que implica o movimento do/no sistema que produz identidades e diferenças precipitadas. É justamente nesse ponto que conecto suas interpretações pós-estruturais da diferença às meditações derridianas, na medida em que, defendo, acredito que as noções-chave trabalhadas neste texto vão muito mais ao encontro das três últimas formas da diferença listadas por Burbules (2012) do que as cinco primeiras. Elas, as noções-chave derridianas, remetem justamente ao questionamento da identidade relativa à unidade “diferença” presente nas formas de diferença como *diferença entre*, ou seja, põem em xeque a unidade diferença como uma perfeita totalidade, permeabilizando qualquer clausura que a delimitaria de modo fixo, indo e direção à complexidade da diferença como motor da diferenciação.

Assim, as noções-chave derridianas da *Différance*, da tradução e da hospitalidade incondicional vêm suscitando, porque já amplamente postas a trabalhar nos textos educacionais (Silva, 2000a; Lopes & Macedo, 2011; Burbules, 2012; Biesta, 2013; Costa, 2021) uma cascata de efeitos diversos nas pesquisas, de modo que comento a seguir, em síntese, apenas alguns possíveis caminhos e implicações em curso.

Em Educação, de modo amplo, e no campo do Currículo, mais especificamente, temos visto a proliferação das pesquisas com diferenças nomeadas, precipitadas em

culturas e identidades. Do ponto de vista político, relativo à abertura para saberes e identidades outras no currículo, tais estudos e pesquisas mostram-se de relevância inquestionável, na medida em que têm fomentado solidariedades políticas voltadas às minorias e identidades sociais historicamente marginalizadas (Silva, 1999; Lopes & Macedo, 2011; Burbules, 2012). Ao mesmo tempo, a complexificação da ideia de diferença tal como formuladas pelas noções derridianas tem permitido discutir as implicações das pesquisas com diferenças nomeadas, sobretudo naquilo em que podem suscitar ao pensamento na afirmação de comunitarismos essencialistas (Derrida, 2004), provocando tais pesquisas a irem além de afirmações de unidades sociológicas identitárias estanques na agenda de reivindicações políticas.

As noções de *Différance*, tradução e hospitalidade incondicional, e a consequente retirada da diferença do jogo de oposições, por seus potenciais, fazem tremer quaisquer comunitarismos como unidades sociológicas, colocando em evidência a porosidade das margens que circunscrevem qualquer unidade. A saída do jogo de oposições entre diferentes marcadores de identidade coloca uma perspectiva de trabalho para tais noções, na relação entre currículo e diferença, não mais como sinônimo de diversidade, pluralidade, interculturalidade, multiculturalidade, ou qualquer outro termo conceitual, que remeta a uma diferença atualizada, precipitada, nomeada, passível de identificação objetiva, mesmo que reconhecidamente híbrida, impura, intertextual.

Tais noções viabilizam, a meu ver, a radicalização do pensar a diferença como abertura para que o outro possa chegar, vir ao mundo, de maneira mais ou menos singular (Derrida, 2004), descolando-a de atributos positivos e dados de artefatos e objetos culturais. Dito em outros termos, penso que as noção-chave derridianas atualizam um potencial da diferença não como um conceito assimilacionista que engloba traços culturais, marcadores identitários, ou quaisquer outros atributos positivos, envolvendo-os e definindo-os a partir do seu grau de correspondência conceitual com aquilo que se nomeia como diferença. A diferença não é mais uma coisa, um dado positivo à espera de reconhecimento, identificação e assimilação coerente a um conceito identitário. O que se problematiza por meio dessas noções é justamente a operação de clausura que ela provoca, ao tentar fazer a diferença corresponder a algo externo, conferindo-lhe uma identidade dada, colapsada em um atributo positivo.

As noções derridianas colocam, também, os limites de pensar a diferença de modo relacional, como algo que só se afirma na relação com a identidade. Embora as perspectivas relacionais de identidade e de diferença já avancem em relação à ideia de dependência constitutiva da relação para uma afirmação de uma identidade e/ou diferença, deslocando a perspectiva da identidade e reposicionando a diferença como ponto de partida, acredito que a diferença permanece pensada como algo

precipitado, mesmo em relação, nessa construção.

Desse modo, penso que o potencial das noções discutidas suscita o ultrapassamento – passar sem desprezar – da dimensão relacional da diferença, sua dependência constitutiva para a afirmação de algo como identidade e diferença, indo em direção àquilo mesmo que produz o movimento entre as partes movidas desse sistema relacional, para utilizar os dizeres de Wolfreys (2012). Isso significa dizer que a relacionalidade mantém-se como constitutiva à possibilidade da identidade e da diferença e, ao mesmo tempo, permite pensar a diferença como aquilo mesmo que movimentam o sistema relacional, que faz diferir o já diferido em uma relação infinita com a alteridade, lançando a diferença para o além, o todo outro, aquilo que não se sabe.

Mais especificamente, a noção de tradução, ao pontuar a operação mesma da diferença na textualidade da vida e a impossibilidade de conter a disseminação de sentidos por meio de uma leitura única de qualquer texto, tem permitido questionar qualquer princípio de unidade homogeneizador, posto em gestos universalistas de controle. No campo das pesquisas com políticas de currículo, por exemplo, dentre outras abordagens, tem suscitado a complexificação e feito avançar a teoria curricular implicada em compreender como tais políticas, quando endereçadas às escolas, são traduzidas nesses contextos (Lopes, Cunha, Costa, 2013; Pimentel-Júnior, 2021a). Nesse enquadramento, é impossível controlar a dinâmica de produção de sentidos tradutórios das políticas nas escolas, entendendo que a tradução opera numa dinâmica infinita de alterização, corrosão, traição de qualquer texto de política no espaço-tempo da escola, já que endereçada a um lugar que não se sabe acerca de suas prioridades, interesses, capacidades de recepção e estratégias interpretativas de resposta àquilo que se espera dela.

Outro foco tem sido a reconfiguração das discussões curriculares em sentido mais amplo acerca do próprio compromisso de uma teoria curricular implicada com a diferença, deixando de ser compreendido como dispositivo de regulação e passando a ser compreendido como texto em tradução (Lopes & Macedo, 2011). Pensar currículo nessa metáfora envolve a busca pela negociação em um sentido não-determinístico de controle sobre os sentidos do que quer que seja, na relação com o outro:

Educar, por meio do currículo, envolve tentar a comunicação com o outro, tentar constituir uma relação e produzir sentido. Essa comunicação, por mais que se baseie em rastros de sentidos e seja sempre precária, é buscada como uma possibilidade política. Mantém certa dimensão de impossibilidade – compartilhar experiências sem que seja possível estar no lugar do outro. Mas essa impossibilidade penetra e é penetrada pela necessidade. É um trabalho impossível, mas necessário. Não é possível estar na pele do outro, no sentido da palavra do outro, compreender a experiência do outro. Ainda assim, pelo

currículo, tentamos todo tempo negociar essa possibilidade: produzir sentido para/com o outro a partir do que noz faz sentido, construir mundos, manter aberta a possibilidade da invenção (invenção justamente porque imprevista e imprevisível). Dizemos sim ao outro como forma de dizer sim ao acontecimento. Um trabalho que, mesmo sendo necessário, permanece sendo impossível (Lopes, 2017, p. 122)

Também especificamente, a noção de hospitalidade incondicional, ao fazer da discussão da diferença os lugares do outro em um sentido ético de relação infinita com a alteridade, vem suscitando explorar o potencial de questionamento das normas e fronteiras educacionais, lançando a teoria de currículo à abertura radical ao imprevisível. Imprevisibilidade pensada como o advento do outro e não como a afirmação do imprevisível por alguma regra de cálculo, colocando em questão princípios teleológicos espalhados em teorizações curriculares diversas (Silva, 2000b; Lopes & Macedo, 2011; Costa, 2020). Permite, dentre outros, problematizar justamente a ideia de pensar pelo outro, de se colocar no lugar do outro, de achar que é possível, desejável e educativo conduzir a identidade do outro, por melhor que sejam as intenções. Ao dizeres *laclauianos* (Laclau & Mouffe, 2015), acredito que a noção de hospitalidade incondicional, ao questionar essas fronteiras que buscam delimitar e dizer ao outro o que se deve ser, permite pensar a relação currículo e diferença como radicalmente democrática, isto é, aberta ao risco, ao inesperado, sem segurança, esvaziada de intenções e anseios totalizantes.

Todos esses recursos do pensamento derridiano instalam indecíveis na forma de pensar e abordar a diferença no currículo, ou o currículo na diferença, de modo que coloca a relação sempre em movimento, um vir a ser constante, postergando a presença do que significa operar com a ideia de diferença nas pesquisas do campo. De certa maneira, o pensamento da diferença rompe com qualquer tentativa de enclausurar a interlocução sobre currículo e diferença, porque, já aí, instala uma abertura, sem horizonte, àquilo que pode anunciar-se enquanto tal. A meu ver, é essa manifestação de movimentação constante que não podemos deixar perder-se ao debater currículo e diferença em tal perspectiva, uma vez que a diferença e a alteridade são furtivas, jamais estão presentes de uma vez por todas, adiam o fechamento do sentido de maneira constitutiva, fazendo-nos ter em tela que qualquer processo de significação é sempre uma provisória e contingente precipitação.

A atenção à diferença que pode acontecer de modo microscópico, àquilo que pode chegar, à alteridade radical, a meu ver, defendo, coloca uma exigência ética nas questões de currículo e diferença que passa pela desconstrução das diversas figuras da economia instaladas nos discursos e normatividades políticas e pedagógicas; aquilo que costuma apresentar-se na forma do *dever ser* na educação, impondo maneiras de ser e limites ao que quer que seja, seja a escola, o sujeito, o

currículo, o ensino, a aprendizagem, as condutas sociais, os comportamentos, as habilidades, as competências, etc.

Defendo que os recursos teóricos do pensamento derridiano fazem a teorização pós-estruturalista de currículo avançar de maneira a pensar que é indesejável, no sentido de que desativa a criatividade e a tensão vital aberta pela possibilidade de invenção e da singularidade, educar em gesto determinista, isto é, educar para o controle na busca de um encaixe perfeito entre a projeção modelar, previamente fixada, de um tipo de sujeito educado, e aquele que chega aos espaços educativos. Tais noções fazem-nos assumir o espaçamento, o lugar do outro enquanto outro, o currículo sem horizonte pré-definido, como constitutivos das relações educativas, fomentando a viabilidade da chegada de maneiras outras de ser e estar no mundo. Pensar o que chega *enquanto tal* significa justamente isso, a abertura para a manutenção da outridade do todo-outro. Defendo, por fim, que tais meditações filosóficas permitem-nos fazer do campo da resistência a todo o peso dos discursos deterministas de currículo o espaço da alteridade, não mais pensada como algo dado, mas como uma relação ética infinita, inacessível e constante com a abertura à diferença.

Considerações finais

Com o esforço de síntese apresentado neste texto, espero ter conseguido colocar em debate que a incorporação da interpretação pós-estruturalista da diferença aos estudos no campo do currículo tem suscitado a produção de uma cascata de efeitos diversos, muitos dos quais na forma de questionamentos, sobre aspectos considerados basilares de diversas teorias curriculares, incluindo aí, sobretudo, as tradicionais, as multiculturais e as críticas. Tais questionamentos, produzidos a partir de uma ampla reconfiguração de aspectos filosóficos, epistemológicos e políticos atinentes à linguagem e à diferença, abalam todas as figuras da transparência e da presença do sentido, seja no gesto do sujeito centrado, da sociedade transformada, da identidade cultural coletiva fixada, do currículo como dispositivo de projeção de identidade, do conhecimento como coisa, da escola como instituição esclarecedora do sujeito, da cidadania pensada como fixação de direitos e deveres, entre outros tantos aspectos (Silva, 1999, 2000a, 2000b, 2013; Lopes & Macedo, 2011; Burbules, 2012; Biesta, 2013; Cunha, Costa & Pereira, 2016; Lopes, 2017; Costa, 2021).

Tal interpretação da diferença tem, também, suscitado a pensar que pesquisar a diferença no currículo e o currículo na diferença é uma tarefa complexa, na medida em que se trata de assumir a precariedade das interpretações, a sua contingência, a sua finitude, como constitutivas do próprio movimento de pesquisar, dado a furtividade e a resistência à presença da diferença enquanto tal. No panorama dessas discussões, neste texto, tentei discorrer sobre formas possíveis de operar nas pesquisas em educação pensando a relação currículo e diferença, trazendo ao debate

noções-chave do pensamento derridiano, e o modo como permitem agitar discursos sedimentados diversos sobre tal relação. Não só não esgotei possibilidades de incorporar tais noções nas pesquisas em currículo, como tampouco foi pretensão fazê-lo. Tratar-se-ia de um investimento totalizante não compatível com o próprio potencial do pensamento da diferença aqui estudado de uma específica maneira.

Defendo que as noções derridianas discutidas neste texto, tematizadas na interface currículo diferença, tem permitido conceber a diferença nas pesquisas em currículo como “um dos lugares do outro, do incalculável, do acontecimento, [daquilo] que imprevisivelmente surge, convoca e transborda ao mesmo tempo minha responsabilidade [...], o evento, o advento (deste) que advém mas ainda não tem figura reconhecível” (Derrida, 2004, p. 68-69). Tal ideia significa apostar em uma relação com a diferença não mais afirmada, a priori, como algo dado, mas uma relação ela mesma aberta, fadada a ser permanentemente relação, sem fechamento, dado a impossibilidade de prever e anunciar o que advém, e a necessidade de responder e comunicar com o que chega inesperadamente.

Assim, fazer da diferença um dos *lugares do outro* significa assumir, com coragem e sem garantias, aquilo que não se sabe sobre o sujeito, a escola, o currículo, a identidade, enfim, o que quer que seja, por vir, pois é impossível falar pelo outro. Tal gesto significa abrir o currículo e as pesquisas à chegada *do* outro, sendo o outro não mais uma visão/horizonte/propriedade/anúncio de um eu com capacidade de visão transparente do outro, mas o outro enquanto todo-outro, inacessível, não-conhecido, não-antecipável como imagem/representação/espaco estrutural dado.

Portanto, a primazia ética do todo-outro (Derrida, 2004), da alteridade radical em todas as noções derridianas trabalhadas neste texto, a meu ver, sinalizam à experiência da desconstrução na relação entre currículo e diferença, apontando para uma obsessão ao gesto de abertura do currículo e da escolarização à aceitação radical da vinda de um todo-outro, de um não-importa-quem. Uma obsessão à abertura como gesto sempre em andamento, sempre por vir, irresolúvel e irrealizável de uma vez por todas, apesar de todos os esforços investigativos em gesto desconstrutivo, já sempre em andamento, que buscam romper fronteiras ante aos movimentos de economização e regulação das experiências escolares com o outro, sobretudo, quando se pensa em lógicas de padronização de currículo. Algo impossível e necessário remetendo ao seu próprio fracasso: impossível, pois, não se concretiza em última instância e necessário, pois, permanece sendo gesto devido ao todo-outro, enquanto decisão no terreno da indecidibilidade. Seria pensar a relação currículo e diferença, ela mesma, como a experiência da desconstrução, da hospitalidade, de criação de um espaço, infinito e interminável⁵, de interrupção, de desvio, do acolher, do diferir.

Por fim, reconheço que as minhas ocupações investigativas atuais, anunciadas no início deste texto, sobre identidade cidadã, políticas padronizadas de currículo e

diferença na educação em ciências, me fazem interpretar e nuançar o debate currículo e diferença, a partir das noções derridianas mobilizadas, de uma específica maneira, sobretudo, para pensar a interface currículo-conhecimento-participação-social-cidadania. Assim, ao modo de conclusão dessa escrita, ficam algumas reflexões para expandir o debate sobre currículo e diferença com essas noções discutidas: que perguntas e interesses em processos investigativos outros permitiriam discutir nuances e perspectivas outras de interpretação dessas noções? Que dizeres outros sobre currículo e diferença, com e a partir de tais noções, permanecem sendo possíveis de serem escritos? Que entradas outras em torno do pensamento derridiano acerca de tais noções permanecem por vir?

Referências

- Bennington, G., & Derrida, J. (1996). *Jacques Derrida*. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar Editor.
- Biesta, G. (2013). *Para Além da Aprendizagem: educação democrática para um futuro humano*. Belo Horizonte, MG: Autêntica.
- Burbules, N. (2012). Uma gramática da diferença: algumas formas de repensar a diferença e a diversidade como tópicos educacionais. In R. L. Garcia, & A. F. B. Moreira (orgs.). *Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios*. (4a ed., pp. 175-206). São Paulo, SP: Cortez.
- Costa, H. H. C. (2021). Pensar outra Cidadania: um diálogo com os estudos curriculares em Geografia. *Humanidades & Inovação*, 8(46), 11-22. <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/5967>
- Costa, H. H. C. (2020). Por uma conversa sobre currículo, contexto e alteridade. In A. C. S. Rodrigues, A. C. A. Albino, E. S. Santos, M. Z. C. Pereira, & R. F. S. Honorato (Org.). *Políticas curriculares (inter)nacionais e seus (trans)bordamentos*. (1a ed., pp. 293-318). Rio de Janeiro, RJ: Ayvu.
- Cunha, E. V. R., Costa, H. H. C., & Pereira, T. V. (2016). Textualidade, currículo e investigação. *Educação*, 39(2), 185–193. <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2016.2.19711>
- Derrida, J. Roundtable on translation. (1985). In J. Derrida. *The ear of the other: otobiography, transference, translation*. (1a ed., pp.91-161). New York, United States: Schocken Books.
- Derrida, J. (2001). *Posições*. Belo Horizonte, MG: Autêntica.
- Derrida, J. (2002). *Torres de Babel*. Belo Horizonte, MG: Ed. UFMG.
- Derrida, J. (2003). *Anne Dufourmantelle convida Jacques Derrida a falar Da Hospitalidade*. São Paulo, SP: Escuta.
- Derrida, J., & Roudinesco, E. (2004). *De que amanhã: diálogo*. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar Editor.
- Derrida J. (2005). Carta a um amigo japonês. Trad. Érica Lima. In P. Ottoni (org.). *Tradução: a prática da diferença*. (2a ed., pp. 21-27). Campinas, SP: Ed. Unicamp.
- Fróes-Burnham, T. (2005). Da sociedade da informação à sociedade da aprendizagem: Cida-

dania e participação sócio-política na (in)formação do trabalhador. In Anais do VI CINFORM - Encontro Nacional de Ciência da Informação. Salvador, BA.

http://www.cinform-antiores.ufba.br/vi_anais/

Garcia, W. (2007). Teorias da diferença e a pesquisa em Educação. *Ponto de Vista*, 1(9), 11-24. <https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/20421>

Laclau, E., & Mouffe, C. (2015). *Hegemonia e Estratégia Socialista: por uma política democrática radical*. São Paulo, SP: Intermeios.

Lopes, A. C. (2017). Política, Conhecimento e a Defesa de um Vazio Normativo. In D. Mendonça, L. P. Rodrigues, & B. Linhares (Orgs.). *Ernesto Laclau e seu legado Transdisciplinar*. (1a ed., pp. 109- 127). São Paulo, SP: Intermeios.

Lopes, A. C., Cunha, E. V. R., & Costa, H. H. C. (2013). Da recontextualização à tradução: investigando políticas de currículo. *Currículo sem Fronteiras*, 13(3), 392-410. <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol13iss3articles/lopes-cunha-costa.htm>

Lopes, A. C., & Macedo, E. (2011). *Teorias de Currículo*. São Paulo, SP: Cortez.

Meneses, R. D. B. (2015). A Incondicionalidade da Hospitalidade em Derrida: a vivência da desconstrução. *Fragments de Filosofia*, 1(13), 19-41.

<https://idus.us.es/handle/11441/36269>

Peters, M. (2000). *Pós-estruturalismo e filosofia da diferença*. Belo Horizonte, MG: Autêntica.

Pimentel-Júnior, C. (2021a). Base Nacional Comum Curricular no Oeste da Bahia: políticas da tradução em relatos de professores. *Currículo sem Fronteiras*, 21(2), 901-923. <http://dx.doi.org/10.35786/1645-1384.v21.n2.22>

Pimentel-Junior, C. (2021b). Deslocamentos Discursivos e as Competências das Ciências da Natureza na BNCC: contingência, precariedade e a impossibilidade de um “todos” para o currículo. *Revista Espaço do Currículo*, 14(Especial), 1-13. <https://doi.org/10.15687/rec.v14iEspecial.60459>

Pimentel-Júnior, C. (2022a). Relação sujeito/conhecimento nas políticas de currículo da educação em ciências dos últimos tempos: contribuições pós-estruturais ao debate. *Educar em Revista*, 38, e84955.

<https://doi.org/10.1590/1984-0411.84955>

Pimentel-Junior, C. (2022b). Desconstrução de Fundamentos Educacionais, Hiperpolítica e Hegemonia: implicações da teoria do discurso nos estudos curriculares. *Revista Espaço do Currículo*, 15(2), 1-14.

<https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rec/article/view/63669>

Pinar, W.; Reynolds, W.; Slattery, P., & Taubman, P. (1995). *Understanding Curriculum: an introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses*. New York, United States: Peter Lang.

Silva, T. T. (1999). *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte, MG: Autêntica.

Silva, T. T. (2000a). A produção social da identidade e da diferença. In T. T. Silva (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. (1a ed., pp. 103-133). Petrópolis, RJ:

Vozes.

Silva, T. T. (2000b). Monstros, ciborgues e clones: os fantasmas da pedagogia crítica. In T. T. Silva (org.), *Pedagogia dos Monstros: os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras*. (1a ed., pp.11-21). Belo Horizonte, MG: Autêntica.

Silva, T. T. (2013). Currículo e Identidade Social: territórios contestados. In T. T. Silva (org.), *Alienígenas em Sala de Aula: uma introdução aos estudos culturais em Educação*. (11a ed., pp.185-201). Petrópolis, RJ: Vozes.

Wolfreys, J. (2012). *Compreender Derrida*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Notas

¹ Universidade Federal de Sergipe, Brasil. Docente no Departamento de Biologia, Centro das Ciências Biológicas e da Saúde. Membro do Grupo de Pesquisa Formação em Exercício de Professores (FEP) da Universidade Federal da Bahia. Doutor em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. E-mail: clivio.pimentel@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7544-4496>.

² Inspirado em Derrida (2004), assumir uma abordagem teórico-estratégica, ou uma estratégia em pesquisa e investigação, implica dizer que o que há de ser feito, embora programado e colocado sob o efeito econômico de normas e aspectos metodológicos, é sempre uma invenção, uma inauguração particular da maneira como se aborda algo de interesse, de modo interpretativo. Com isso, tento me afastar da ideia de um programa metodológico fixo, como se pudéssemos aplicar princípios e conceitos que ditam, de modo claro e unívoco, as decisões e as responsabilidades investigativas, anulando-as em alguma medida.

³ Refiro-me à política-padrão da Base Nacional Comum Curricular implantada no Brasil, e seus efeitos totalizantes aos currículos escolares. Implicado em filosofias comprometidas com a diferença, vejo como tarefa política buscar desconstruir qualquer ideia de padrão na educação, motivo pelo qual tenho elegido essa política do Ministério da Educação brasileiro como foco central de análise das pesquisas dos últimos anos.

⁴ De acordo com Derrida, o conceito de maquínico poderia ser entendido como “um dispositivo de cálculo e de repetição” (Derrida, 2004, p. 66). Nesse sentido, a meu ver, a relação diferencial com a alteridade envolve essa tentativa de problematizar discursos que propulsionam à repetição, limitam, castram a diferença, visando suscitar ou permitir o advento do outro, aquele que “corresponde sempre, por definição, ao nome e à figura do *inacalculável*” (Derrida, 2004, p. 66).

⁵ Infinito e interminável, entendo, pois, se a prioridade na relação é a vinda do todo-outro, a alteridade radical, e essa, por sua vez, é resistente à presença, é furtiva, jamais vem à luz de uma vez por todas, há que se reconhecer a experiência, jamais encerrada ou terminável, da negociação dos sentidos na relação educativa em seu devir com o outro, permanecendo sempre em andamento.

**Cartas en torno a la educación y diferencia
(interpelaciones a la idea clásica de curriculum)
Cartas sobre educação e diferença
(interpretações em torno da ideia clássica de currículo)
Letters about education and difference
(interpellations to the classic idea of curriculum)**

Gladys Zarenchansky¹
Mónica Delgado²
Soledad Muñoz³
Bibiana Mischia⁴

Resumen

A través de un intercambio de cartas queremos compartir algunos sentipensares (Cangi 2020) en torno a la propuesta de la materia Educación y Diferencia, su incorporación en el currículum de los Ciclos de Complementación de Educación Primaria e Inicial, que se dicta en la Universidad Nacional de Río Negro, en la Sede Atlántica desde el año 2020. En la conversación entre integrantes del equipo docente actual, aparecen ideas, interrogantes y desafíos en torno a su propuesta y cómo la misma interpela la idea clásica de curriculum. Esperamos que a través de los intercambios epistolares, podamos generar en ustedes, resonancias y disonancias que les permitan indagar en sus prácticas formas en las que las diferencias abran un camino de interpelaciones y disidencias.

Palabras claves: Educación; Diferencia; Curriculum; Interpelaciones; Conversaciones

Resumo

Através de uma troca de cartas, buscamos compartilhar alguns “sentipensares” (Cangi 2020) relacionados à proposta da disciplina “Educação e Diferença” e sua incorporação no currículo dos Ciclos de Complementação da Educação Primária e Inicial, oferecidos na Universidad Nacional de Río Negro, na Sede Atlântica, desde 2020. Nessa conversa entre os membros da equipe docente, surgem ideias, questionamentos e desafios em torno dessa proposta e como ela interpela a concepção

clássica de currículo. Esperamos que, por meio dessa correspondência, possamos gerar em vocês ressonâncias e dissonâncias que os levem a investigar, em suas práticas, formas pelas quais as diferenças possam abrir caminhos para interpelações e dissenso.

Palavras-chave: Educação; Diferença; Currículo; Interpelações; Conversas

Abstract

Through an exchange of letters we want to share some ideas about the proposal for the subject Education and Difference, its incorporation into the curriculum of the Complementation Cycles of Primary and Initial Education, which is taught at the National University of Río Negro, from the Atlantic Headquarters since 2020. In the conversation between members of the current teaching team, ideas, questions and challenges appear around his proposal and how it questions the classic idea of curriculum. We hope that through epistolary exchanges, we can generate in you resonances that allow you to investigate your practical ways in which differences open a path of interpellations and dissent.

Keywords: Education; Difference; Curriculum; Interpellations; Conversations

Presentación

¿Por qué elegir el intercambio epistolar? es quizás el primer interrogante de este relato. Inspiradas en lo que plantean Luis Porta L y Francisco Ramallo (2020) en la búsqueda de restaurar “el valor de lo personal en el plano político y pedagógico, entendemos a la escritura, a la conversación y a la divulgación de cartas íntimas como una experiencia para movilizar sentidos propios y comunitarios asociados a comprender narrativamente a la educación” (p. 13) o en el reciente libro de Carlos Skliar (2023) una escritura “como un refugio -de palabras, de tiempos, de lugares- para conversar sobre lo que nos pasa en educación, quizá de una forma diferente a la habitual. Ni mejor, ni peor: diferente; ni innovadora, ni anacrónica: diferente” (p. 7).

Y en lo diferente Nuria Perez de Lara (2002) nos comparte que la diferencia, la desviación, la inclinación hacia lo no idéntico, que conforma la intimidad de cada uno, nos aleja de la identidad que los otros nos dan y en lo más íntimo de cada cual quizás todos sabemos que no somos nadie.

Una opción de escritura, de intercambio que recupera el lugar de lo íntimo, que también lo aloja en la diferencia, en los afectos en educación, en contrapartida o en tensión con la idea clásica de un curriculum, como una norma que no daría cabida a las intersubjetividades, a lo imprevisto, a lo que acontece. Podremos quizás pensar y latir, desde esta posición, un curriculum desviado.

Intercambio epistolar entre Gladys y Bibiana - entre narrativas, formación y diferencia -

Bariloche 19 de junio 2023

Gladys, aquí estoy en un día más que gris y frío, como corresponde al invierno en Bariloche, decidiendo escribirte a vos, amiga y colega este primer intercambio; quizás latiendo que en un poquito más de una semana ya nos encontraremos en la montaña.

Recuerdo el día que te comenté la propuesta de la materia y el entusiasmo que tenía en ese momento, frente a lo incierto y desafiante de hilvanar algunas ideas -que ahora me doy cuenta- respecto a la diferencia en la escuela. Como sumar lo narrativo a la propuesta y ante todo la felicidad de que una materia con este nombre “Educación y Diferencia” estuviera como obligatoria en esta propuesta curricular. Y allí el desafío de lo que veníamos conversando en esos tiempos, espacios de formación donde los relatos permitieran ya no solo un aprendizaje significativo, sino procesos que conmuevan a estudiantes, les permitan desde lo biográfico acercarse al análisis, reflexión y transformación de sus prácticas. En la recuperación de vivencias para una transformación en experiencias educativas que posibiliten análisis y reflexión en su proceso de formación.

Sin duda esta propuesta nos iba a permitir seguir este camino, de poner en diálogo la formación con la narrativa y allí apareció el portafolio con propuestas de escritura autobiográfica, de recuperación de sus prácticas e incluso de la posibilidad de escrituras otras como la poesía!

Buenos Aires, 23 de junio de 2023

Leo tu carta y lo primero que viene a mi mente es una confesión que quiero hacerte...cuando me propusiste sumarme como docente a la materia se me hizo presente todo mi recorrido formativo -algo del cual transitamos juntas y otros tramos que no fueron de ese modo- y pensé que no tenía tan claro cuál podría ser mi aporte. Me asusté un poco, como sucede a veces con lo nuevo, con lo incierto, con lo que provoca, con lo que interpela. Enseñar una materia que llevará por nombre "Educación y Diferencia" sin duda me provocaba y entonces asir lo conocido, imaginar un espacio pedagógico que diera lugar a lo biográfico como una forma otra de construir los saberes era la mejor opción para probar cosas nuevas a la hora de armar la propuesta didáctica. Y allí fuimos, renovando una vez más el recorrido por el mundo educativo que venimos transitando juntas desde hace muchos años.

Y en ese transitar, en esa primera edición y dictado de la materia, entramos de manera significativa no solo lo biográfico y lo narrativo con la formación sino también una trama singular en torno de la educación y la diferencia. Algo interesante que quiero decir en este momento de escritura de la carta es que a la hora de conformar un equipo de docentes que enseñábamos esta materia, también tuvimos que compartir, poner en tensión y dialogar en torno de lo que para cada una significaba y connotaba la diferencia; también desde la propia experiencia biográfica. Elemento interesante, en clave pedagógica, para interpelar una vez más lo dicho de manera instituida acerca de la diferencia y la educación. Y me parece que, casi sin darnos cuenta, indagamos narrativamente, investigamos, nos pronunciamos y construimos una materia que se llama "Educación y Diferencia" para decirle al mundo que las preguntas, lo incómodo, lo colectivo, lo humano, lo educativo, lo interseccional aloja la diferencia como potencia vital para que sucedan otras cosas en el curriculum.

¿Qué piensas? Sigo atenta tus resonancias...

Un abrazo, Gladys

Bariloche 24 de junio 2023

Hola *Gladys*, te leo y me resuena esa posibilidad o potencia que la diferencia puede traer, la de interpelar las prácticas, las posiciones que tenemos en torno a la educación y tantas otras cuestiones que el curriculum nos trae. En tensión a lo que las diferencias desigualadas -que nos acerca como aporte Ana María Fernández-

evidencia los procesos de exclusión que en general sufren quienes se escapan de la norma. Y allí está la escuela habitando estas tensiones, nos ubica como docentes a nosotras, en cómo acompañarla en la formación y a nuestrxs estudiantes en cómo alojarla en las aulas de los niveles inicial y primario. Allí es donde recuerdo algunas reflexiones de estudiantes que se sorprendían descubriendo los propios procesos de estigmatización o discriminación y cuán naturalizadas están esas posiciones en el devenir de la escuela. Y me pregunto ¿qué de ello está presente en el diseño curricular de cada nivel educativo? ¿cuánto se entretije de estos procesos en el curriculum oculto? ¿Cuánto nuestra propuesta trasciende ese espacio más íntimo con estudiantes de la materia y permite interpelar la currícula universitaria?

Por otro lado también reflexiono en la forma que la currícula toma en otros elementos que parten de ella como por ejemplo: los programas de las asignaturas, en los documentos de cátedra compartidos como clases en la modalidad virtual o sea en la forma en la que la escribimos y cuánto de ello recupera la perspectiva narrativa. Esos formatos fríos y ordenados que suelen tener los programas -incluido el nuestro- que responden a una lógica normativa, estandarizada, distante. Sin embargo en la propuesta aparecen nuestros documentos de cátedra que han tomado una forma narrativa, en ellos les compartimos -con intención de generar una conversación-, nuestras posiciones en torno a la evaluación, o al lenguaje sexista o a el por qué de la narrativa en la propuesta de la materia. Creo que allí también aparece un espacio de interpelación a la currícula, donde la perspectiva narrativa comparte algo de nuestra posición en torno a la diferencia: el foco en la subjetividad, en las relaciones, en la experiencia, en la educación como experiencia vital.

Abrazo

Buenos Aires, 26 de junio de 2023

Bibiana

Escribir, sin duda es una forma de aprender. Es establecer una relación pensante con la experiencia y sabemos que, luego de la escritura recursiva, sabremos más que al empezar de nosotros, del desarrollo de la materia, de quiénes son nuestrxs estudiantes, de la trama entre educación y diferencia, del currículum vivido; como lo nombras en alguna parte de todo este diálogo epistolar.

El primer desafío que asumiste a la hora de diseñar la materia fue la de escribir de otras formas acerca de los contenidos a enseñar y esa fue la primera interpelación a la idea clásica de curriculum. No obstante, creo que lo central fue dictarla en ese marco dado que éramos muchxs quienes nos vimos interpeladxs por estas formas otras de hacer educación, esas que dan lugar a la expresión de las subjetividades de quienes nos involucramos con todo lo que ello conlleva.

Creo, o más bien estoy convencida de que, cuando se ofrece el espacio a escribir acerca de lo que nos pasa con lo vivido y, si además emerge la primera persona del singular o plural, es cuando efectivamente lo biográfico y lo narrativo materializan el despliegue de una educación que apuesta a la generación de preguntas; esas que dan sentido a la experiencia, parafraseando a Freire.

Me da la impresión, volviendo a leer este pequeño intercambio epistolar que mantuvimos, que lo que nos sucedió es que pudimos poner en juego, en la trama de materia, una manera diferente de hacer formación que se separa de lo conocido y que lo pone en cuestión. Es un modo de hacer que incluye y se soporta en torno de ejes de sentido que lxs mismos estudiantes aportan; a partir de un hecho social, colectivo y colaborativo que no deja fuera lo humano, lo relacional y lo personal, la emoción y la comprensión de uno mismo. Y creo que lo que acabo de mencionar nos pasó a todxs, a lxs estudiantes y a nosotras como equipo docente. Sin duda hoy sabemos más de nosotras mismas y conocemos mejor el mundo educativo que queremos construir y ofrecer, ese en el que la diferencia sea horizonte.

Ya sabés que la literatura me encanta, leer me apasiona y paso mucho tiempo leyendo novelas. Siempre encuentro en ellas algo que me ayuda a decir lo que pienso, suelo usar las palabras de escritores y escritoras para “poner en palabras” ideas que voy pensando y armando. Quiero regalarte, en este intercambio que estamos manteniendo, un párrafo de una escritora que descubrí hace poco, se llama Irene Vallejo; ella investiga sobre los libros, los procesos de lectura y escribe cosas hermosas. Dice así:

“Nuestra piel es una gran página en blanco, un libro. El tiempo va escribiendo poco a poco su historia en las caras, en los brazos, en los vientres, en los sexos, en las piernas. Recién llegado al mundo nos imprimen en la tripa una gran “O”, el ombligo. Después van apareciendo otras letras. Las líneas de las manos. Las pecas, como puntos y aparte. Las tachaduras que dejan los médicos cuando abren la carne y luego la cosen. Con el paso de los años, las cicatrices, las arrugas, las manchas, y las ramificaciones varicosas trazan las sílabas que relatan una vida”.

Sigamos reescribiendo el currículum en esta clave, gracias Bibi por la invitación a sumarme al equipo de la materia.

Abrazo, Gladys

Intercambio epistolar entre Mónica y Bibiana - interpelando el currículum desde la diferencia -

Bariloche 19 de junio 2023

Moni, compañera de andanzas en una intención obstinada de alojar la diferencia, de generar espacios universitarios en los que las personas con discapacidad transiten las aulas y allí interpelen nuestras propuestas educativas.

No sé si alguna vez te conté que, cuando Soledad me invita a sumar una materia en los Ciclos de Complementación, propone una ligada a discapacidad y educación. Por esos tiempos veníamos pensando la necesidad de lo interseccional, de recuperar a las personas, sus historias de manera “vívida” y cómo hacerlo si fragmentamos las propuestas formativas. Acaso infancias, discapacidades, migrantes, pueblos indígenas, mujeres, diversidades sexuales no se encarnan en personas. Y también en construir la diferencia en sus diferentes acepciones, desde los aportes de diferentes disciplinas, en una mirada co-disciplinar, en la que quienes se forman puedan elegir la propia posición. Allí recuperamos de la sociología categorías como desigualdades, vulnerabilidad, subalternidad y de la filosofía las de alteridad, hospitalidad, transmodernidad.

Cuántas veces hemos comentado, que la situación de discapacidad interpela el curriculum en esa mirada normativa y prescriptiva! Cuántas veces a partir de las situaciones que las personas con discapacidad nos han planteado, hemos tomado el impulso de esa interpelación, inclusive proponiendo una Diplomatura Orientada y personalizada para estudiantes con discapacidad que lo soliciten.

¡Cuánto camino recorrido juntas!

Abrazo enorme

Bariloche, 21 de junio 2023

Querida Bibi:

Que bueno encontramos junto a este maravilloso equipo de docentes y colegas, en una propuesta en este nivel de la formación de estudiantes que ya son docentes, que eligen seguir formándose en esta profesión que han elegido, de tanta complejidad y vicisitudes en el cotidiano del campo educativo.

Entiendo, en estas palabras que te llamaron la atención, desde aquel pedido que realiza una Dirección de Carrera, respecto a enfocar un espacio en la educación y discapacidad, cierta necesidad de encontrar en la formación docente, perspectivas e ideas que provienen del encuentro entre la modalidad de Educación Especial y la situación de acompañamiento en los distintos niveles del sistema educativo. También que atraviesan de modo legítimo las prácticas de enseñanza de diversxs educadorxs críticos y transformadores en su pensar y hacer cotidiano. Asimismo, se hacen evidentes ciertas búsquedas desde aquellas voces docentes -sensibles y atentas- a la complejidad de la realidad educativa. Donde la situación de discapacidad, entre otras, les encuentra en interrogantes comunes y sentidos que requieren de intervenciones

que no siempre están tan disponibles.

La situación de discapacidad en sí misma, arroja en la presencia de estudiantes con discapacidad en las aulas y el espacio escolar, diversas respuestas y abordajes en aquellas prácticas docentes, la novedad y la repetición en algunas escenas y acciones pedagógicas se hacen presentes en esas prácticas. Con la contrapartida, de un sistema educativo que en nuestro país de modo relativamente reciente, 2006 a esta parte, y hace poco más de una década en su implementación trae consigo lo que denomina una modalidad, entre ellas la de Educación Especial, que permite pensar otras tramas educativas e intervenciones posibles en el acompañamiento a estudiantes con discapacidad. También, considerando que hace dos décadas, era responsabilidad plena del circuito de las escuelas especiales estos acompañamientos o “asistencias” en lo que se conocía como procesos de integración, en un acompañar que suponía la supervisión de profesionales del campo de la discapacidad y la educación especial, con la autoridad y pericia en el tema.

Aquella paradoja y dicho al que se aproximan diferentes autorxs y propuestas de trabajo, de la relación inclusión - exclusión, en un sistema educativo que en sus políticas, programas y prácticas aboga por la primera, se complejizan aún más en una sociedad atravesada por desigualdades sociales y educativas profundas. Esta dimensión entendí, que fue vertebradora en el abordaje para este curso y materia, y me trae a cuenta algunas preguntas muy abiertas, que expresan:

¿En qué sentidos la discapacidad es una situación desigual? ¿Qué situaciones de desigualdad ofrece la discapacidad en las instituciones educativas? ¿Qué intervenciones y transformaciones pueden ofrecer los sistemas educativos para traccionar sobre estas desigualdades? ¿Con qué herramientas, ideas, y claridades epistemológicas y metodológicas debe contar un colectivo de educadores?

También, se proponía que cada docente y estudiante, pudiera detenerse a pensar, y desde un proceso reflexivo a manifestar, que le pasaba en la relación con la discapacidad, en las intervenciones y prácticas pedagógicas en aquellos procesos de inclusión de estudiantes con discapacidad en los espacios escolares. ¿Qué movilizaciones se producían en esas presencias? ¿qué estaba dispuesto a hacer?, junto a poder decir ¿Qué sabían y que desconocían respecto a la situación de discapacidad en las relaciones pedagógicas? Junto a pensar, en qué situaciones necesitábamos como educadorxs seguir aprendiendo, recorriendo y desaprendiendo.

Por aquí me parece Bibi, venían y resonaban los primeros aportes, en el encuentro con estudiantes de grado de licenciatura, para situar marcos teóricos y aportes conceptuales respecto a la relación educación, discapacidad, y desigualdades. El foco, desde el cual mirar era desde el modelo social, la Convención como construcción colectiva que plasma aportes en primera personas de aquellos colectivos,

su análisis, junto con postulados críticos, claves conceptuales y prácticas desde el territorio latinoamericano, que permitieran revisar las propias prácticas y experiencias educativas, institucionales y políticas.

Cariños, Mónica

Bariloche 24 de junio 2023

Querida Moni, al leerte se me hace presente el carácter situado de lo pedagógico, en tus apreciaciones del devenir de las aulas, de estudiantes en su ejercicio profesional de la docencia y sus posiciones en torno a la diferencia, a los procesos de exclusión. Y allí recupero la idea de currículum vivido, entendido como la puesta en práctica del currículum formal, ese que se transforma a través de las experiencias en el aula. Lo que me trae a la memoria al guión conjetural como formato de las planificaciones, Bombini (2002) lo define “como una suerte de relato de anticipación, de género de “didáctica-ficción” que permite predecir prácticas a la vez que libera al sujeto (al tiempo que lo constituye) en sus posibilidades de imaginarse una práctica maleable, dúctil, permeable a las condiciones de su producción, de frente a los sujetos (el docente-los alumnos) que en ella participan” (p.7) ¿y si pensáramos desde el vamos a los documentos curriculares, al currículum formal como un mapa de viaje conjetural? ¿Una transición desde lo descriptivo a lo dialógico? ¿Habría allí más apertura a alojar las diferencias, las singularidades, las corporalidades, una pedagogía afectante-de afectos? Ya me dieron ganas de hacer la versión no oficial del programa de la materia para compartir con estudiantes!

Abrazo fuerte

Bariloche, domingo 25 de junio.

Querida Bibi,

Devuelta por aquí, ya que me resulta movilizante esa concepción de currículum vivido, que traes por aquí, por la situada y significativa, para pensar aquellas prácticas de acompañamiento a las trayectorias de estudiantes con discapacidad. Sobre, aquella puesta en desarrollo y en escena de una propuesta que trasciende en muchas ocasiones lo programado, lo pensado e inclusive imaginado, y se mueve en las propias palpitaciones de un hacer con otros de modo original.

En este sentido, cada docente y estudiante en la materia nos fue dejando aportes, que me parecía importante dejar por aquí. Los mismos, en torno a reflexiones que les suscita acercarse a una perspectiva crítica de la discapacidad, en su relación con la educación. Así una de las nubes que te muestro a continuación, condensa el recorrido de distintos grupos de estudiantes, y sus resonancias respecto a esta temática y relación con la materia:



Figura 1. Nube de tags realizada por estudiantes de la materia

Verás que algunas palabras resonaron más fuerte, y resaltan entre otras. Casi que nos permiten comprender algunos recorridos y síntesis conceptuales -como lugares de arribo- producidos por estos grupos en el acercamiento a esta relación, en sus posibilidades de detenerse en sus propias prácticas pedagógicas e institucionales: a mirar en clave de desentramar para re-posicionarse en la concepción de discapacidad en el contexto educativo desde otras miradas.

Algunos grupos, se preguntaron, sobre qué implicaba y les implicaba pensarse en perspectiva inclusiva desde la concepción de discapacidad. Varios se interrogaron sobre estas prácticas en términos de derechos educativos y sociales en relación a las personas y estudiantes con discapacidad. También sobre los efectos sociales de algunos decires y sentidos, en el aula, necesarios de desarmar, para tomar posición en aquellos atravesamientos que ofrece al pensarse desde la relación educación y discapacidad.

Así, pueden observarse movimientos, que ha suscitado, el imaginar cómo habitar esas prácticas en el espacio escolar, con nuevos palpitaes y sentires sobre una concepción, que ha traído en estos grupos Bibi, otras posibilidades. Tal vez, las de concebir otras intervenciones que delinear esos guiones y relatos pedagógicos en adelante. Siendo de mucha potencia, que algunos movimientos empiezan a sucederse en estos procesos formativos.

¡Nos seguimos leyendo y estamos en diálogo!

Cariños, Mónica.

Intercambio epistolar entre Soledad y Bibiana -cruzar fronteras como posibilidad de reeditar y revisarnos -

Bariloche 19 de junio 2023

Sole

Allí cuando comenzamos era la única persona que se sumaba al equipo y con quién no había trabajado nunca, ni conocía. Recuerdo cuando me comentaste que la propuesta no era un contenido con el que estuvieras muy familiarizada y ese comentario me hizo poner en valor algo que suelo decir en los espacios de formación. Si estudiamos educación, hemos visto pedagogías críticas, aportes de las ciencias de la educación que no son únicos y allí si buscamos, encontramos posiciones que alojan las diferencias. Y sin dudas las encontraste y enseguida visualizaste la potencia de incorporar en la currícula discusiones y debates referidos a la diferencias en diálogo con algunas de las presentes en las escuelas, que serían en las que pondríamos foco: discapacidades, sexualidades, pueblos indígenas y migrantes. Y la felicidad compartida cuando, luego de hacer las actividades y en el intercambio que mantenés con estudiantes sobre ellas, comparten que no pueden creer como no incorporan en sus prácticas docentes por ejemplo el lugar del otro, como autónomo. Una transformación de sí mismxs al dar espacio para que el otro emergiera.

Río Tercero, 25 de junio de 2023

Querida Bibi

Aún a cuatro años de iniciar este recorrido desde una posición que presentía extranjera, sin haber concretado la situación de conocernos en persona, sigo asombrada por el estremecimiento que me producen las lecturas de palabras de estudiantes, las lecturas de las clases y el recuerdo del modo cómo fui parte de esa construcción pedagógica y didáctica del espacio.

Ya había iniciado en la experiencia de cruzar las fronteras provinciales para “llevar” nuevas pedagogías hacia otros lugares, ya había iniciado la experiencia de ser docente en entornos virtuales, ya había iniciado la experiencia de la formación en nivel superior, pero nunca había imaginado la potencia que supone la construcción colectiva de una propuesta pedagógica tan (valga la redundancia) diferente.

Año tras año destaco en las devoluciones la sorprendente coherencia entre los posicionamientos pedagógicos, didácticos y disciplinares de la cátedra y los contenidos de Educación y Diferencia, e intento apropiarme de esas miradas interseccionales sobre nuestrxs estudiantes y sus procesos de aprendizaje.

Sí, era absolutamente verdad, no me encontraba conscientemente familiarizada

con las categorías y los contenidos de la cátedra, hasta que pude jugar a ser estudiante y reflexionar en mí mi lugar en el equipo. Resonaban preguntas como ¿por qué incluir a alguien que no conocen, que se ha formado en otros espacios, que incluso viene “de otro palo” (desde la jerga de confianza entre colegas)? ¿Por qué los estudiantes del norte eligen estudiar en el sur? ¿Por qué incluyen en las clases el tema migraciones y marcos lingüísticos y culturales? ¿Por qué atraviesan la materia con ejercicios autobiográficos? ¿Cuánto de lo autobiográfico me resuena?

Y hoy puedo decir que me identifico con esas poblaciones migrantes, muchas veces con estudiantes que han atravesado experiencias como estudiantes y docentes similares a las mías, por la cercanía geográfica, con aquellas infancias migrantes cuyas identidades son o no son reconocidas en sus espacios de socialización... Aquí, en el norte, o no tan norte, poco se visibiliza, la perspectiva de alteridad no es desarrollada, la conceptualización teórica golea los espacios de diálogo y la práctica reflexiva ocupa la banca...

Así, creo que lo que más disfruto es la libertad de no ser docente, sino acompañante de cada estudiante en esa práctica reflexiva, en esa construcción de nuevas miradas autobiográficas y ese tomar de la mano las categorías y planteos teóricos, para alumbrar sus realidades y construir nuevas ideas de cuidado de nuestras infancias.

Nuevamente, un abrazo virtual!

Bariloche 26 de junio de 2023

Sole querida

te leo y noto a partir de tus comentarios del sur y del norte, que nos entrama una dimensión del territorio ... y allí veo la tensión de los diseños curriculares entre lo homogéneo tratando de dar respuesta a un conocimiento común en clave democratizadora y lo singular de cada paraje, ciudad y cada institución educativa... Claro esa recuperación del territorio más cercano estaría en los proyectos educativos institucionales y me surge la pregunta respecto de cuánto ellos alojan la diferencia, las singularidades...

Recuerdo allí nuestras conversaciones, que de alguna manera traes en tu carta, en torno a las diferencias de las currículas de cada provincia, que no todas retomaban el concepto de trayectorias ... y allí me pregunto en esa tensión entre lo democrático y lo singular que nuevas discusiones tendríamos que traer en torno a lo curricular ... También me doy cuenta que si bien hemos propuesto en la actividad del portafolio algún análisis de las propuestas curriculares, esos interrogantes no están presentes en la materia... Estos intercambios, la posibilidad de escribir sobre nuestra trayectoria en la materia, entramada en nuestros relatos, abren la posibilidad de revisar nuestra propuesta de formación, revisarnos e incorporar la dimensión curricular en

el debate... ¿te parece?

Abrazo enorme y ojalá pueda ser presencial en algún momento!

Río Tercero, de junio de 2023

Bibi,

¡Cuán inquietante es la idea de que los proyectos educativos institucionales no alojen la diferencia! Pensando en ello y en esta línea de ideas que traes en tu carta sobre revisar nuestra propuesta de formación e incluir la dimensión curricular, puedo comenzar a comprender las miradas reflexivas de nuestrxs estudiantes cuando reflejan en sus autoevaluaciones en tanto estudiantes y en sus resonancias al posicionamiento profesional a partir de la propuesta curricular de la cátedra, esos planteos impregnados de miedo al fracaso, énfasis en las propias dificultades (sobrecarga de trabajo, condicionamientos familiares, recursos tecnológicos que afectan sus ritmos de cursada, por ejemplo), planteos desde posiciones subjetivas de subordinación, interfiriendo con esa capacidad autónoma de decidir en cada unx, que me hacen pensar que algo de lo curricular, para llegar a ser aprehendido, comprendido, requiere de una reflexión inicial sobre este posicionamiento.

Siguiendo nuestra lógica innovadora de un currículum vivo, de una propuesta de formación anclada en el desarrollo de competencias profesionales de práctica reflexiva y de pensamiento crítico, ¿cómo es posible seguir dando un giro a la propuesta en clave de alteridad, poniendo en suspenso esas lógicas de relaciones subalternas que traen consigo lxs estudiantes en primer año, para que puedan llegar a ese análisis crítico reflexivo de sus PEI, de sus prácticas, y de sus propios oficios de estudiantes? ¿Hay lugar en las instituciones donde trabajarán lxs nuevxs Licenciados en Educación Inicial o Primaria, para poner el debate el curriculum en diálogo con las categorías de Educación y Diferencia? Si en los relatos autorreferenciales de estudiantes no aparecen, podrían empezar a aparecer si desde su formación universitaria se les ilumina el camino...

¡Cuánta riqueza aflora en estos diálogos en equipo! Lo seguimos pensando...
Un beso

Sole

¿Cómo seguirán ustedes este *intercambio epistolar*?

Bibliografía

Bombini, G. (2002). Prácticas docentes y escritura: hipótesis y experiencias en torno a una relación productiva. *Actas de las Primeras Jornadas Nacionales Prácticas y Residencias en la Formación de Docentes*, Universidad Nacional de Córdoba.

Cangi, A. *Sentipensar desde el legado de María Lugones*. CLACSO. Ver en <https://www.youtube.com/watch?v=djrtCNjtZVs&t=1844s>.

Porta L., & Ramallo F. (2020). (Carto)grafías vi(ra)tales: intimidad, comunidad y educación. *Revista Educación*, 21(2), 9-13.

Skliar C (2023) *Cartas educativas: una correspondencia pedagógica con los colectivos docentes*. Noveduc. Bs As.

Pérez de Lara Ferré N. (2002). *Identidad, diferencia y diversidad: mantener viva la pregunta*. En J. L. Bondia, & C. Silkar (Ed.). *Habitantes de Babel. Política y pedagogía de las diferencias* (pp. 291-316). Ed Laertes. Barcelona.

Porta L., & Grinberg S. (2018). Manifestar(se). Once ejercicios de resistencia a favor de la educación. *Praxis educativa*, 22(20), 14-19.

Suárez D., Dávila P., Argnani A, & Caresa Y. (2021). *Documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una propuesta de investigación-formación-acción entre docentes*. Cuadernos del IIICE N° 6, Facultad de Filosofía y Letras, UBA

Vallejo, I. (2019). *El infinito en un junco*. Editorial Siruela.

Notas

¹ Es Licenciada en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Doctoranda del Doctorado en Educación con Programa Específico para la Formación de Investigadores en Investigación Narrativa, Autobiográfica y Biográfica en Educación de la Universidad Nacional de Rosario. Integra el Proyecto UBACyT “Discursos, sujetos y prácticas en la conformación del campo pedagógico. Sentidos y disputas contemporáneas en torno del conocimiento educativo, las desigualdades y diferencias y la formación y el trabajo docentes”, con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IIICE, UBA) así como también el Programa de Extensión Universitaria “Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas”. Se desempeña como asesora pedagógica en el Hospital Italiano de Buenos Aires. Es docente en la Universidad Nacional de Río Negro y también cumple funciones docentes en asignaturas del Ciclo de Formación Orientado en Pedagogía de la Licenciatura y el Profesorado en Ciencias de la Educación, Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, UBA. E-mail: gzarechansky@unrn.edu.ar. Orcid: <https://orcid.org/0009-0001-5898-4423>.

² Licenciada en Educación, UNRN. Diplomada Superior en Pedagogía de las diferencias y Prácticas Inclusivas, Flacso. Profesora en Enseñanza Primaria IFDC Bariloche. Maestranda en Educación de la UNQ. Se desempeña como profesora del Campo de la Práctica del Profesorado de Educación Especial, IFDC Bariloche. Coordinadora Equipo Pedagógico de accesibilidad y discapacidad Sede Andina UNRN. Profesora ayudante en las Licenciaturas de Nivel Inicial y Primaria de la UNRN. Ha dictado cursos vinculados a la temática de la relación de discapacidad, desigualdades en educación, también como docente invitada en Argentina. Junto a publicaciones en la temática. E-mail: midelgado1680@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9883-6177>.

³ Doctora por la Universidad de Almería. Magister en Gestión Educacional. Lic. y Prof. en Psico-

logía UNC. Docente en UNRN y UCSF. Integrante de Comisión Evaluadora de Tesis de Grado. Directora y Asesora en Trabajos Finales de Grado. Disertante en Congresos. Asesora en tesis de postgrado. E-mail: msmunoz@unrn.edu.ar. Orcid: <https://orcid.org/0009-0006-4296-8046>.

⁴ Dra en Educación y Mg en Formación de Formadores. Lic en Cs de la Educación. U.B.A. Profesora en Discapacidad. Profesora Asociada Regular. Integrante Consejos Superiores y de Sede. Integrante del Laboratorio de Formación de Formadores y de equipos de investigación relacionados a formación, pedagogía, narrativa, discapacidad y salud. Profesora y Tutora del Doctorado en Educación, Programa Específico de Formación en Investigación Narrativa. Universidad Nacional de Rosario. Directora de Tesis de Doctorado, Maestría y de Licenciatura, integrante de tribunales evaluadores en concursos docentes, tesis de postgrado y grado, miembro de comités académicos o asesores y de publicaciones en Argentina y América Latina. Disertante en Congresos y Jornadas, autora, compiladora y co autora de libros y artículos en revistas relacionados a pedagogía y discapacidad en Argentina, América Latina y Europa. E-mail: bmisischia@unrn.edu.ar. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1690-6128>.

“El arte como respiro” y la “Máquina de Matar Maestros”: experiencias cotidianas en contextos de violencia contra las escuelas públicas

“A arte como respiro” e a “Máquina de Matar Professores”: cotidianos, currículos e violências na/da/contra as escolas públicas

“Art as I breathe” and the “Teacher Killing Machine”: everyday experiences in contexts of violence against public schools

Vinícius Hozana¹

Ana Claudia da Silva Rodrigues²

Maria Luiza Sússekind³

Resumen

El texto reflexiona sobre el resultado de una actividad escolar desarrollada para estudiantes del 7° año de una escuela de la ciudad de Río de Janeiro. En la escuela pública, la docente de “Projeto de Vida” utilizó el libro “Malala y el Lápiz Mágico” de la autora Malala Yousafzai en una actividad denominada “Educando para una cultura de paz” con los alumnos. La parte final de la tarea le preguntaba al alumno qué haría si tuviera un lápiz mágico y le pedía que ilustrara la respuesta con un dibujo que formaría parte de una exposición escolar. Las respuestas de dos estudiantes fueron descripciones detalladas de actos violentos. Con este informe y junto a los conceptos de reformas malévolas (Sussekind, 2019), necropolítica (Mbembe, 2016) y actitud blasé (Simmel, 1967), de los trayectos curriculares cotidianos engendrados a una mirada teórica de las expresiones de violencia en las escuelas y la percepción del odio como práctica social de anti-cohesión (Sussekind; Pimenta; Ferreira, 2020, p.20), dialogando con Maske (2022) y su currículum de favela, posibilidades de entrelazar experiencias de enseñanza y creaciones cotidianas con pares que comparten el Ambiente escolar.

Palabras clave: Violencia, currículo, reformas, vida cotidiana, necropolítica

Resumo

O texto reflete sobre o resultado de uma atividade escolar desenvolvida para estudantes do 7° ano de uma escola da cidade do Rio de Janeiro. Na escola pública a professora de “Projeto de Vida” utilizou o livro “Malala e o lápis mágico” da autora Malala Yousafzai em uma atividade denominada “Educar para uma cultura da paz”. A parte final da tarefa questionava o estudante sobre o que ele faria se tivesse um lápis mágico e o pedia para ilustrar a resposta com um desenho que faria parte de uma exposição escolar. As respostas de dois participantes foram descrições detalhadas de atos violentos. A partir dos conceitos de *reformas malévolas* (Sussekind, 2019), *necropolítica* (Mbembe, 2016) e *atitude blasé* (Simmel, 1967), dos percursos curriculares cotidianos engendrados a uma visão teórica das expressões de violência nas escolas e da percepção do ódio como prática social de anticoesão (Sussekind; Pimenta; Ferreira, 2020, p.20), dialogando com Maske (2022) e seus *currículos favelados*, refletimos sobre as possibilidades para enredar experiências de docência e criações cotidianas com os pares que partilham o ambiente escolar.

Palavras-chave: Violência, currículo, reformas, cotidiano, necropolítica

Abstract

The text reflects on the result of a activity developed for students of the 7° year of a school in the city of Rio de Janeiro. At the public school, the teacher of “Life Project” used the book “Malala and the Magic Pencil” by author Malala Yousafzai in an activity called “Educating for a culture of peace” with students. The final part of the task asked the student what they would do if they had a magic pencil and asked them to illustrate the answer with a drawing that would be part of a school exhibition. Two students’ responses were detailed descriptions of violent acts. With this report and together with the concepts of malevolent reforms (Sussekind, 2019), necropolitics (Mbembe, 2016) and blasé attitude (Simmel, 1967), from the everyday curricular paths engendered to a theoretical view of the violence expressions in schools and the hate perception as a social practice of anti-cohesion (Sussekind; Pimenta; Ferreira, 2020, p.20), dialoguing with Maske (2022) and his favela curriculum, possibilities to enmesh teaching experiences and everyday creations with peers who share the same school environment.

Keywords: Violence, curriculum, reforms, everyday life, necropolitics

Introdução

O tema deste artigo versa sobre as violências nas/das/contra as escolas públicas que ofertam educação básica no Brasil. Especificamente, trataremos de respostas consideradas violentas em atividade realizada em sala de aula de uma escola que ensina adolescentes dos anos finais do ensino fundamental matriculados no 7º ano, no exercício de 2023. O interesse surge, justamente, por compreendermos que a “violência” demonstrada na referida atividade atravessa o cotidiano de crianças, jovens e adultos que frequentam as instituições escolares, como vem sendo demonstrado, nos últimos anos, através de notícias divulgadas em noticiários e blogs de todas as regiões do país.

Compreendemos que a violência está presente ontologicamente e cosmologicamente em nossa sociedade, aparecendo de diversas formas: desde a nossa tenra idade interagimos com ela através de mitos fundadores, músicas de ninar, desenhos animados, programas infantis, comerciais de televisão e rádio, jogos on-line (utilizados por crianças, inclusive, antes mesmo de aprenderem a falar). Acompanhando nosso crescimento, a violência vai se tornando uma forma de atuação e temos acesso a ela através de diversos componentes curriculares, além de filmes, telejornais, séries, comerciais, programas de lutas, jogos, propaganda, músicas, se pensarmos exclusivamente na mídia esta tem sido veiculada para entretenimento. Se nos voltarmos para as nossas ações cotidianas, encontramos atos de violência em nossas residências, comunidade, instituições educativas, no trânsito, supermercado, salões de beleza, festas, escritórios, restaurantes, praias, clubes, condomínios, farmácias, lojas, Shopping Center, transporte coletivos, bancos, estádios. Além dos lugares destinados e legitimados para que esta violência ocorra, como cadeias, presídios, hospitais psiquiátricos, dentre outros espaços frequentados diariamente pela grande maioria da população, sem tocar nas famílias.

Essa violência é amplamente divulgada, visto que é uma das pautas que gera muito engajamento na mídia, através principalmente dos telejornais e blogs de notícias. Essa situação atinge as escolas de diversas formas: **na escola** (dentro/fora da escola) através de ações violentas de estudantes entre si na forma de *bullying* (contra grupos minoritários como mulheres, negros, comunidade LGBTQIAP+) ou mesmo violência física, ocorrendo ainda contra professores e profissionais da educação; **da escola** – na proposição de políticas que homogeneizam os sujeitos negando as diferenças e invisibilizando suas trajetórias, transformando-os em números para ranqueamentos dos sistemas avaliativos ou consumidores/empreendedores de si, de pacotes curriculares prontos organizados por ONGs/tecnocráticas que projetam suas ações alheias as necessidades da comunidade porque desconhecem o chão da escola; **contra a escola** – várias ações vivenciadas demonstram o cotidiano violento que acometem as populações de comunidades sem proteção do estado, sem

condução escolar, sem saúde, alimentação e, algumas vezes, dominadas pelo tráfico ou por milicianos. Nesse contexto, especificamente, a suspensão de aulas durante as operações policiais e a troca de tiros entre grupos rivais foram responsáveis pelo fechamento de escolas em 81 dias letivos, dos 200 dias que por lei a instituição deveria cumprir (Lei de Diretrizes em Bases da Educação Nacional - LDBEN, N.9394/96) no estado do Rio de Janeiro em 2022. Outra ação recorrente, é o discurso de “ódio” proferido por políticos contra professores, chegando ao absurdo de, no último dia 9 de julho de 2023, durante comício em defesa da liberação de armas, um deputado federal comparar o que ele denominou de “professores doutrinadores” a “traficantes que sequestram as crianças e jovens e os doutrinam”, como amplamente divulgado recentemente pelos meios de comunicação.

Para Pinar(2007)

é puro disparate (político) afirmar que os professores são responsáveis pela aprendizagem dos alunos. Os alunos (e, secundariamente, os pais e encarregados) são responsáveis pela sua realização educativa. Os professores fornecem as oportunidades. Os alunos são responsáveis por tirarem partido delas. (p. 344).

Por isso, a afirmação do deputado de que professores são “doutrinadores” não se sustenta minimamente nas teorias do campo do currículo, e tal afirmação se configura, apenas, como mais um ato de violência contra essa categoria profissional, no estado com menor salário⁴. Ocorre, ainda, outras tentativas de silenciamentos por parte de governos autoritários ao proporem projetos que pretendem vigiar, fotografar e denunciar professores em exercício de sua profissão quando os conteúdos abordados forem de encontro aos seus interesses.

A violência extrema também é noticiada contra estudantes, professores e equipe pedagógica sendo tais membros das comunidades educativas brutalmente assassinados dentro de suas instituições por atentado ou vítimas de balas perdidas. De acordo com o Instituto Fogo Cruzado que monitora e produz dados sobre violência no primeiro semestre de 2023, foram registradas, na região metropolitana, que inclui a cidade do Rio de Janeiro, 92 vítimas atingidas e 29 perderam suas vidas por bala perdida.

Destacamos que não é objeto de nosso texto discutir as questões de gênero e raça, exclusão social e a influência da comunidade e entornos das intuições escolares e como estas se relacionam com a formação dos estudantes. Porém, tais estudos tem crescido nos últimos anos e conforme apontado por Couto e Soares (2018, p. 258) em pesquisa realizada no estado de Minas Gerais, na categoria de vítimas, 61% são do sexo feminino. Para os autores “o percentual de vítimas do sexo feminino em crimes no entorno das escolas é 24% maior se comparado com as do sexo masculino e, entre a autoria dos crimes, os homens correspondem a 38% a mais se

comparado com as mulheres”. Corroborando que estes dados, o Fórum Brasileiro de Segurança Pública divulgou em 2021, que 75,8% das vítimas de homicídios no país eram negras e que 60,8% das vítimas de feminicídio foram mulheres negras. Para Pinar (2007)

A crise racial tem gênero, e, pelo menos nos Estados Unidos, a crise de gênero é racializada. Dentro dessas interseções de raça e gênero (...) meu argumento é honestamente *queer*: o racismo é, em certo sentido, um caso entre homens. Mas, obviamente, racismo não é apenas um caso entre homens. (...) A sexualização do racismo nos EUA é um fenômeno único na história humana, uma anomalia de primeira ordem. (p. 2)

Continuando, no livro O gênero da política racial e violência na América, Pinar explora

a masculinidade parece ser continuamente (variável e dinamicamente) uma questão na política racial e violência americanas. Foco no homem branco, não como categoria monolítica com certeza, mas como uma série de posições individuais, historicamente, classe-socialmente situadas também em relação ao gênero das quais impronunciáveis atos de violência foram e continuam sendo performados. (Pinar, 2001, p. 6).

Sublinhamos que ao falarmos de violência na/da escola precisamos considerar que esse espaço é ponto de encontro de trajetórias heterogêneas diversas e que o fluxo de pessoas que transitam dentro e fora desse território torna-o palco de variados tipos de disputas, numa sociedade constitutivamente violenta, abismal, colonial, escravista, racista, patriarcal, cis-heteronormativa, cujos (necro)currículos também são orientados por (necro)políticas de silenciamento e desumanização.

Situamos nossas reflexões nas questões que envolvem “o outro” e suas “diversas formas de está no mundo” ou seja, situamos o debate na discussão sobre diferença. Skliar (2001, p. 6) nos alerta que

[...] a diferença, como significação política é construída histórica e socialmente; é um processo e um produto de conflitos e movimentos sociais, de resistências às assimetrias de poder e de saber, de uma outra interpretação sobre a alteridade e sobre o significado dos outros no discurso dominante.

Além disso, é importante ressaltar que refletimos sobre uma instituição pública da rede municipal de educação, da segunda capital da região sudeste com maior índice de mortes (19,2) a cada 100 mil habitantes, segundo o Anuário Brasileiro de Segurança Pública (2022).

A cidade do Rio de Janeiro tem grande parte do seu território influenciado por ações violentas protagonizadas por grupos armados de facções narcotraficantes e milicianos. Esses grupos disputam áreas de influência e essas regiões correspondem

majoritariamente as áreas mais carentes da cidade. Em 2022, segundo a Secretaria Municipal de Educação, quase um terço das escolas tiveram seu funcionamento afetado por disputas entre facções. Tal situação afeta a vida mental dos sujeitos que compõem a comunidade escolar e afeta a relação ensino-aprendizado, no mínimo, de quem fica sem aula devido aos tiroteios. Nessa lógica, há um processo de naturalização da violência em áreas carentes e há um senso comum de que as escolas localizadas nessas áreas são mais violentas.

Não podemos desconsiderar mais uma vez o Atlas da Violência organizado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), que anualmente revela os dados da juventude brasileira vítima de violência. Destacamos em 2019, no Brasil, a violência como a principal causa da morte entre os jovens. Os dados do Rio de Janeiro sobre mortes violentas por causas indeterminadas, revelaram um crescimento de 237% no mesmo ano. Seria ingênuo, irresponsável e ineficaz pensar a relação escola-violência sem historicidade, contexto e política. Descolar o bolsonarismo do passado violento colonial e escravocrata que retorna como tsunami de ódio contra os avanços democráticos e um dos seus territórios de direito que são as escolas públicas de educação básica (Oliveira & Sussekind, 2018), ou, isolá-los do crescimento do negacionismo (para Pinar, 2012, anti-intelectualismo) e da ampliação de todas as formas de desumanização e violência de nada serve.

Assumindo que fomos surpreendidos por algo que não esperávamos viver ou sofrer, acreditamos hoje que esse tsunami já estava se formando na fenda de um relevo muito antigo: um Brasil colonial-escravista-heteropatriarcal. (Oliveira & Sussekind, 2018)

A presença cotidiana da violência como valor, atitude e sentimento convive com uma atitude *blasé* de des-reconhecimento da humanidade do outro, e, no fim, de si mesmo, sendo uma forma de sociabilidade (Simmel, 1967). Segundo o IPEA,

de cada 100 jovens entre 15 e 19 anos que morreram no país por qualquer causa, 39 foram vítimas da violência letal. Entre aqueles que possuíam de 20 a 24, foram 38 vítimas de homicídios a cada 100 óbitos e, entre aqueles de 25 a 29 anos, foram 31. Dos 45.503 homicídios ocorridos no Brasil em 2019, 51,3% vitimaram jovens entre 15 e 29 anos. São 23.327 jovens que tiveram suas vidas ceifadas prematuramente, em uma média de 64 jovens assassinados por dia no país (2022, p. 27).

Por isso, é decisivo discutirmos as diversas manifestações de violência nas escolas levando em consideração a potência do uso e a eloquência dessa linguagem, pois muitos dos estudantes articulam narrativas e atitudes violentas como manifestação de ações de defesa e proteção, além das manifestações de afeto, ou seja, apesar de chocante, há um caráter interpretativo nas ações de violência que precisam ser levados em consideração quando abordamos a escola e as interações entre os

estudantes, professores e demais profissionais da educação.

Quadros teórico-conceituais

Avaliando a multiplicidade de possibilidades das manifestações violentas nas escolas, dialogamos com três conceitos para subsidiar nosso posicionamento no debate: os conceitos de *reformas malévolas* (Sussekind, 2019), *necropolítica* (Mbembe, 2016) e *atitude blasê* (Simmel, 1967).

A medida provisória nº 746 que divulgava a reforma do ensino médio foi apresentada em 22 de setembro de 2016, tendo como objetivos: “*dispor sobre a organização dos currículos do ensino médio; ampliar progressivamente a jornada escolar deste nível de ensino e criar a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral*” (Brasil, 2016).

A portaria nº 1570 de 20 de dezembro 2018 divulga a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), apresentando mudanças curriculares que atingem principalmente o Ensino Médio, com propostas que prejudicam o desenvolvimento crítico dos discentes dado a diminuição considerável das cátedras de ensino.

A reboque da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) intensificou-se a implementação do novo ensino médio e de seus itinerários formativos, e dada a multiplicidade de situações em que as escolas, principalmente as públicas, se encontram, esses itinerários, sendo divulgados como meios dos estudantes exercerem seu protagonismo, vem demonstrando caráter excludente visto que as escolas não partilham de infraestrutura para oferecer variedades de escolha e, nesse sentido, o aluno acaba não exercendo a liberdade de escolha tão divulgada nas propagandas da reforma.

As reformas educacionais vigentes, principalmente a criação da Base Nacional Comum Curricular e a implementação do Novo Ensino Médio são consideradas malévolas por promoverem epistemicídios, injustiças cognitivas que favorecem a propagação de um pensamento único, linear e com apagamento das diferenças. Produzindo conteúdo a partir do que é ditado de fora das escolas, pautado em critérios de avaliações externas, por isso desconsidera a complexidade da sala de aula e ignora o conhecimento progresso de estudantes e professores.

Essas reformas têm sido implementadas em um contexto necropolítico (Mbembe, 2016) de crise econômica e pandemia do novo coronavírus. Durante o período pandêmico as medidas de isolamento social foram duramente atacadas por nossa liderança política apoiada por empresários e parte da população, que entre tantos absurdos afirmou que o vírus era só uma gripezinha, que só morreriam idosos e portadores de doenças pré-existentes e que um suposto histórico de atleta seria uma garantia de proteção contra o Covid⁵. Muitos alegaram não acreditar na veracidade do “vírus chinês” e suas consequências, enxergando diversas possibilidades de cons-

pirações para enfraquecer o governo e a economia. O negacionismo e a xenofobia expandiram-se e até os médicos infectologistas e a própria Organização Mundial da Saúde – OMS quando alertaram para os perigos da pandemia, mostrando as curvas de projeções de morte e o iminente caos na saúde, dos quais levaram a alcunha de comunistas. Era preciso salvar a economia, eles afirmavam, mas a que preço?

Quando até as regulamentações da OMS para a pandemia foram contestadas, mesmo com tantas evidências de assertividade em várias partes do mundo, revelou-se mais uma faceta da necropolítica (Mbembe, 2016). A política de morte que subjuga os aspectos mútuos e trata a morte e vida como equivalentes, numa espécie de *me-mento mori* às avessas, já que a ideia não é significar e valorizar a vida. O discurso dos grupos de risco (idosos, obesos, hipertensos, diabéticos, etc.) naturalizou a ideia de que era inevitável a morte de algumas pessoas contaminadas. Inicialmente, componentes do governo federal estimavam a morte de no máximo 800 brasileiros, e passamos de 703 mil mortos em decorrência da pandemia. Esse discurso também potencializou a morte de pessoas que desconheciam ser parte de grupos de risco ou que mesmo ciente disso não encontraram tratamento de saúde adequado.

Grande parte da pressão em desqualificar o potencial do vírus e criticar as ações de quarentena e isolamento social se deu pela aparente necessidade de reestabelecimento do “normal” e retomada da economia. Discutia-se a suposta normalidade ignorando que o conceito de normal vigente em nosso cotidiano é uma invenção colonial, abismal que trata as outras visões de mundo como inexistentes ou menos importantes. A necessidade de se retomar a “vida normal” pode ser encarada como uma fuga a grave situação de pandemia que estávamos vivendo. Desconsiderar as possibilidades de um “novo normal” e experienciar toda a realidade pandêmica sem tecer críticas ao sistema político-econômico vigente, capitalismo neoliberal, era perda de tempo.

Não tem fim do mundo mais iminente do que quando você tem um mundo do lado de lá do muro e um do lado de cá, ambos tentando adivinhar o que o outro está fazendo. Isso é um abismo, isso é uma queda. Então a pergunta a fazer seria: “Por que tanto medo assim de uma queda se a gente não fez nada nas outras eras senão cair?”. (Krenak, 2019, p. 33).

A necropolítica manifesta-se na dominação da vida sob o poder da morte. A determinação de quem são os elementos que compõem a sociedade e são matáveis, podem morrer sem haver, de fato, alteração da ordem vigente, ou no mínimo comoção de grandes proporções. A relativização da morte não foi novidade pandêmica e já acompanha muitos elementos da sociedade, como os pobres, mulheres e homens negros, população de rua, imigrantes ilegais, deficientes, e etc. Será que ela vai expandir-se, tornando-se cada vez mais comum e abrangente? Afinal quem pôde morrer para salvar a economia?

O sistema capitalista é baseado na distribuição desigual da oportunidade de viver e de morrer, diz Mbembe. Essa lógica do sacrifício sempre esteve no coração do neoliberalismo, que deveríamos chamar de necroliberalismo. Esse sistema sempre operou com a ideia de que alguém vale mais do que os outros. Quem não tem valor pode ser descartado. (Bercito, 2020)

Assim, grandes populações têm seus direitos a manutenção da vida alienados, dificultados por altos custos, racismos, xenofobia, misoginia, falta de investimentos em infraestrutura social, violência policial, conferindo a eles o status de “mortos-vivos”. A escola pública está repleta deles. Conforme apontado anteriormente, no Brasil os índices de mortes violentas são bem maiores entre a população negra, principalmente os jovens, o que demonstra como a desigualdade racial se manifesta e perdura sem aparentes possibilidades de melhora. Cerca de 77% das vítimas de homicídio em 2019 eram negras o que, na prática, representou uma chance 2,6% maior de ser assassinado e índices 162% maiores que os da população não negra (Atlas da Violência, 2021).

A essência da atitude blasé consiste no embotamento do poder de discriminar (Simmel, 1902). Experimentar os sentidos sem construir uma relação substancial. Essa ação não é passiva, é um processo ativo e consciente. Em um contexto necropolítico de reformas malévolas considero a atitude *blasé* uma possibilidade viável de enfrentamento a crueldade cotidiana e suas inúmeras manifestações violentas, principalmente nos grandes centros urbanos, dado o volume de informações e acontecimentos. Ao adotá-la assume-se uma impessoalidade, permitindo avaliar situações sem que a multiplicidade de estímulos contrastantes nos dificulte. Assim podemos extrair mais informações do contexto e do fato, já que ante uma ação violenta, como a descrita neste artigo, desempenhada por um estudante não podemos correr o risco de simplesmente classificá-lo como um indivíduo incivilizado que mereça medidas punitivas.

Metodologia

A escolha do cotidiano como recorte teórico metodológico permite dialogar com experiências docentes, com os pares e estudantes. Entendemos que pesquisar com os cotidianos é uma maneira de ressaltar a importância da construção de saberes presentes nas práticas corriqueiras no ambiente escolar e resultante dos encontros que ocorrem nesse espaço, ou seja, a construção do conhecimento é uma obra coletiva e pode ser percebida nas ações cotidianas de pessoas ordinárias (Certeau, 1994). Segundo Oliveira (2007)

A importância desta discussão para a questão do reconhecimento da existência de práticas emancipatórias no cotidiano escolar e para o questionamento das leituras formalistas – cegas às dinâmicas não-formais da vida

real – do cotidiano como espaço/tempo de repetição e mesmice situa-se na necessidade que se depreende desta constatação: a de que a produção do conhecimento precisa ser sempre obra coletiva, na qual a cegueira de uns pode ser minimizada pela capacidade de “ver” de outros, portadores de outras cegueiras etc. (Oliveira, 2007, p.56).

Com essa premissa, o cotidiano escolar pode ser interpretado como espaço de conversação, valorização das diferenças, invenção e recriação de saberes. A presença do outro é parte do enredamento de conhecimentos, logo, procuraremos esmiuçar os acontecimentos, buscando nos detalhes, nos cacos das conversas complicadas, das criações cotidianas e das experiências nas salas de aulas e nos espaços escolares.

São complicadas porque as pessoas estão falando uma das outras. Porque os professores falam não só com seus estudantes, mas com seus próprios mentores, suas próprias experiências e com seus conteúdos, pois os conteúdos em si mesmos são conversas (...) Essa conversa também é complicada por ser informada, é claro, por aquilo que acontece e aconteceu fora de sala, como nas famílias dos alunos. A conversa é complicada porque acontece entre todos na sociedade (Pinar, 2014, p. 207)

Afirmamos que é impossível controlar o que acontece na escola, por isso sugerimos além de uma mudança de ótica para observarmos os problemas e imprevistos que perpassam nosso cotidiano, maior valorização da produção de saberes resultante da heterogeneidade presente nas escolas, principalmente nas escolas públicas.

A escola⁶ que traremos para a reflexão pertence à rede municipal da cidade do Rio de Janeiro e está localizada no limite entre 3 bairros considerados áreas de risco (de violência) e atende estudantes oriundos majoritariamente das favelas (usamos esse termo, em acordo a Oliveira, 2021) ao redor.

Os três bairros têm algo em comum, são áreas que atualmente vem enfrentando um recrudescimento da violência. Esses bairros foram dominados por milícias durante muitos anos, porém a expansão do tráfico de drogas, principalmente de uma grande favela na zona oeste, área dominada por facção criminosa, fez com que houvesse disputas pelo domínio da região. Esses conflitos geraram muitas mortes e a mudança de controle da milícia para as facções criminosas do tráfico de drogas. Essa “guerra” aumentou os índices de violência e aliciamento de menores nessa área. Esse ano, por duas vezes, corpos foram “desovados” na rua da escola. Hoje, além dessa situação enclave, ainda foi fundado um batalhão de Polícia de Choque nas proximidades. Os policiais circulam em rondas durante todo dia, em caminhonetes, fortemente armados em ações para coibir a violência na área. Nessas áreas do Rio de Janeiro, mesmo diante das escolas e mesmo uniformizados, uns humanos são mais matáveis que outros, ao sabor da situação, das relações, dos contextos.

Muitos são os caminhos possíveis para investigar e eleger os cacos cotidianos

que julgamos mais relevantes. Assim os casos abordados neste artigo têm o objetivo de discutir formas de manifestações de violência na escola e sua multiplicidade de significados.

Quando os professores são matáveis?

O cotidiano de comunidades escolares em bairros periféricos de grandes cidades nos instiga das mais diversas formas. Vivenciamos muitos desafios nesses territórios, mas para um jovem professor de 37 anos, preto, morador da comunidade, que alterna suas 40 horas de trabalho docente com as atividades de um estudante de pós-graduação, uma cena na sala dos professores pode contribuir para reflexões sobre a escola e a violência que adentra todos os espaços de nossas vidas. Deixemos que o professor narre os acontecimentos. O professor explica que “a escola é construída com estrutura de alvenaria e metal encaixados com muita espuma de expansão, material extremamente frágil que não suporta mais de mil pessoas circulando no espaço escolar cotidianamente, fazendo com que a escola precise constantemente de reparos. Em janeiro desse ano a escola foi invadida, vandalizada e roubada, essa ação gerou prejuízo de mais de 115 mil reais e o custeio das obras de reparo acabou com todo o poder de investimento da atual equipe gestora em melhorias prediais.” Essa escola é denominada de “turno único”, ou seja, os estudantes entram às 07:30h e saem às 14:30h. Caso estejam inscritos em alguma disciplina eletiva podem sair às 15:30h, 16:30h ou até 17:00h, dependendo da atividade. São 990 estudantes matriculados, distribuídos em 3 turmas de 6º ano, 7 turmas de 7º ano, 6 turmas de 8º ano e 9 turmas de 9º ano. São 41 funcionários públicos distribuídos em 02 diretores, 1 coordenador pedagógico, 4 agentes educadores, 1 secretária, 3 professores readaptados e 30 professores, além dos 10 terceirizados da equipe de limpeza e da equipe de cozinha. Nesse contexto, o professor narra suas experiências.

A autora Malala Yousafzai no seu livro “Malala e o lápis mágico” narra histórias da sua infância recordando um programa de televisão onde o protagonista possuía um lápis mágico que tornava realidade tudo aquilo que ele desenhava. Ela afirma o quanto desejava possuir aquele lápis e como com o passar do tempo e a maturidade ela percebe que através da educação ela poderia ser o seu próprio lápis mágico. Numa das escolas em que leciono a professora de “Projeto de Vida” utilizou esse livro em uma atividade denominada “Educar para uma cultura da paz” com estudantes do 7º ano. A parte final da tarefa questionava o estudante sobre o que ele faria se tivesse um lápis mágico e o pedia para ilustrar a resposta com um desenho que faria parte da exposição escolar “A arte como respiro”.

No dia da aplicação dessa tarefa cheguei na sala dos professores e notei colegas estarrecidos, a professora abalada, uma atmosfera de comoção. Ao questionar o que

estava acontecendo o coordenador pedagógico descreveu a situação: dois estudantes afirmaram que construiriam uma máquina de matar professores e ilustraram essa resposta com desenho da escola pegando fogo. Ao ouvir esse relato empolguei-me com a possibilidade de usar este fato no desenvolvimento de um trabalho. Em conversas com os pares, alguns colegas apontaram insensibilidade da minha parte, com reação empolgada e uma despreocupação com a integridade física da professora.

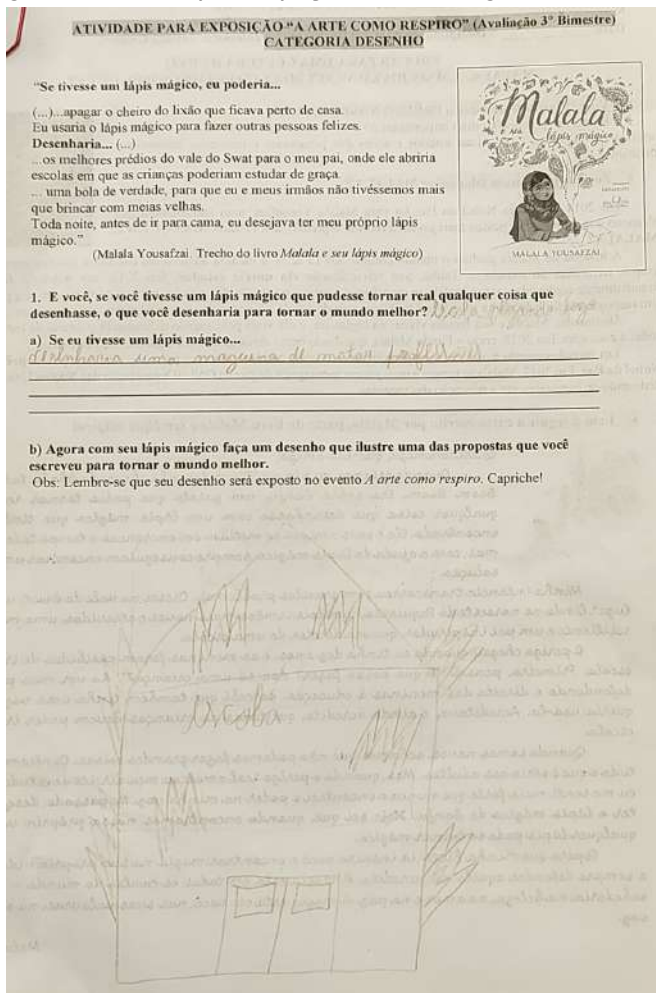


Figura 1. Desenho do estudante 01


Na minha trajetória docente já fui ameaçado de morte inúmeras vezes e, como

“A arte como respiro” e a “Máquina de Matar Professores”: cotidianos, currículos e violências na/da/ contra as escolas públicas

homem negro, convivo com o risco de morte a todo tempo. Recentemente um estudante afirmou que iria mandar me “picotar na machadinha”, quando chamei sua responsável na escola após descobrir que ele tinha fugido da sala de aula.

ATIVIDADE PARA EXPOSIÇÃO “A ARTE COMO RESPIRO” (Avaliação 3º Bimestre)
CATEGORIA DESENHO

“Se tivesse um lápis mágico, eu poderia...
(...)...apagar o cheiro do lixo que ficava perto de casa.
Eu usaria o lápis mágico para fazer outras pessoas felizes.
Desenharia... (...)
...os melhores prédios do vale do Swat para o meu pai, onde ele abria
escolas em que as crianças poderiam estudar de graça.
... uma bola de verdade, para que eu e meus irmãos não tivéssemos mais
que brincar com meias velhas.
Toda noite, antes de ir para cama, eu desejava ter meu próprio lápis
mágico.”
(Malala Yousafzai. Trecho do livro *Malala e seu lápis mágico*)



1. E você, se você tivesse um lápis mágico que pudesse tornar real qualquer coisa que desenhasse, o que você desenharia para tornar o mundo melhor? ESCOLA PEGANDO FOGO

a) Se eu tivesse um lápis mágico...
DESINHARIA UMA MAQUINA DE MATAR PROFESSORES.

b) Agora com seu lápis mágico faça um desenho que ilustre uma das propostas que você escreveu para tornar o mundo melhor.
Obs: Lembre-se que seu desenho será exposto no evento *A arte como respiro*. Capriche!




Figura 2. Desenho do estudante 02

Nos meus percursos curriculares cotidianos procuro ter uma visão teórica das expressões de violência nas escolas onde leciono. Percebendo o ódio como prática social de antioesão (Sussekind et al, 2020, p.20) e dialogando com Maske (2022) e seus currículos favelados, abordo o cotidiano como uma escolha teórico metodológica que possibilita enredar experiências de docência e criações cotidianas com os pares que partilham o ambiente escolar. Sendo a violência uma presença constante não consegui enxergar a atitude dos estudantes como possibilidade de ação em si. Primeiro diálogo com os conceitos de reformas malévolas (Sussekind, 2019), necropolítica (Mbembe, 2016) e atitude blasè (Simmel, 1902) e, buscando pensar a seguinte questão: encarar a situação com um viés teórico é ser insensível e não dar a devida importância a esses desenhos e ameaças? Depois dialogo com os conceitos de identidade e diferença (Silva et al, 2014) e diferença (Deleuze, 2006) para pensar sobre a questão: que diferença é essa que faz o estudante sentir-se tão apartado do ambiente escolar ao ponto de afirmar que vai incendiá-lo?

Afirmo que é impossível controlar o que acontece em sala de aula e partindo dessa premissa a moral do livro não tem influência direta nas respostas dos estudantes na atividade. Por que a escrita dos estudantes é tão chocante, mas as reformas malévolas (Sussekind, 2019) que precarizam a docência e a necropolítica (Mbembe, 2016) que autoriza a morte dos docentes não são? A escola em questão fica localizada na zona oeste da cidade do Rio de Janeiro, em um bairro que era dominado pela milícia e recentemente vem perdendo espaço para o tráfico de drogas. Em uma área favelizada onde a violência é pauta diária, consumida como entretenimento, forma eloquente de comunicação e regramento, achei que a invenção de uma máquina de matar professores pudesse ser encarada como uma expressão das violências que atravessam os cotidianos escolares.

Nós professores não deveríamos assumir isso como verdade irrefutável, mas somos uma categoria socialmente desvalorizada, precarizada. Constroem a associação da docência com dom e amor, como se eles fossem a base que possibilita o trabalho. Na prática, nós estamos estudando, nos preparando e qualificando para enfrentar os desafios. Exercemos nossa capacidade criativa construindo conhecimento socialmente válido nas redes de diálogo com estudantes e outros profissionais da educação. Enredar conhecimentos é parte fundamental da valorização da docência e dos saberes estudantis. São ações de resistência e enfrentamento a essas reformas que tentam produzir mesmidades, negando a potência da pluralidade nas escolas. Sussekind (2019) afirma que essas reformas malévolas se alimentam de soluções impossíveis e pregam resultados intangíveis.

A implementação do novo ensino médio nas escolas públicas é exemplo disso. Uma reforma que tem sido ferramenta de precarização do trabalho do professor, com diminuição de tempos de aula, dificuldades de manutenção de horários, aumento

da quantidade de escolas em que o docente atua, obrigatoriedade de trabalhar com matérias eletivas de relevância questionável, simplesmente porque, concorda com o portal do Ministério da Educação

o Novo Ensino Médio pretende atender às necessidades e às expectativas dos jovens, fortalecendo o protagonismo juvenil na medida em que possibilita aos estudantes escolher o itinerário formativo no qual desejam aprofundar seus conhecimentos. Um currículo que contemple uma formação geral, orientada pela BNCC, e também itinerários formativos que possibilitem aos estudantes aprofundar seus estudos na(s) área(s) de conhecimento com a(s) qual(is) se identificam ou, ainda, em curso(s) ou habilitações de formação técnica e profissional, contribuirá para maior interesse dos jovens em acessar a escola e, conseqüentemente, para sua permanência e melhoria dos resultados da aprendizagem. (<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>, acesso em 08 de abril de 2023.)

Entendo que os itinerários formativos só representariam modernidade e maior autonomia dos estudantes em um cenário ideal onde todas as eletivas fossem ofertadas no contraturno e com livre circulação dos estudantes entre unidades escolares. Assim cada unidade escolar ofertaria um cardápio de eletivas de acordo com seu corpo docente e sua estrutura física, e os estudantes circulariam entre as escolas como em um campus universitário. Na prática, cada escola oferta suas eletivas com muita dificuldade, dependendo da infraestrutura escolar e o estudante fica limitado a poucas e às vezes nenhuma escolha, que não significam um exercício de liberdade, mas o esvaziamento do significado e frequência em sala de aula.

Segundo Mbembe (2016, pp. 123 e 125)

a expressão máxima da soberania reside, em grande medida, no poder e na capacidade de ditar quem pode viver e quem deve morrer. Por isso, matar ou deixar viver constituem os limites da soberania, seus atributos fundamentais. Exercitar a soberania é exercer controle sobre a mortalidade e definir a vida como a implantação e manifestação de poder. (...) Minha preocupação é com aquelas formas de soberania cujo projeto central não é a luta por autonomia, mas a "instrumentalização generalizada da existência humana e a destruição material de corpos humanos e populações".

Nessa perspectiva necropolítica ante a precariedade das reformas, impressões sobre a docência em escolas públicas e a população mais pobre, uma máquina de matar professores e uma escola pegando fogo me pareceram ilustrações violentas e eloquentes que comunicam a esse grupo de pessoas, estudantes e profissionais da educação, que vivem/trabalham em área de favela, conflagradas pela criminalidade, supostamente fadados ao fracasso, considerados descartáveis, que eles são matáveis.

Segundo Simmel (1967) nas grandes cidades o cotidiano é tão atroz, que somos

envolvidos nessa situação e assumimos uma atitude blasé para podermos encarar as dificuldades. Comparando as grandes cidades com a organização escolar, percebo que em ambas a subjetividade fica de lado. A objetividade dos horários de funcionamento e regulamentos jurídicos, circulação de professores e estudantes, horários de abertura e fechamento, cafés da manhã, intervalos, lanches, almoços e jantas, dá um caráter mecanicista ao funcionamento da escola. Assim, muitas vezes, estudantes e profissionais da educação têm suas características subjetivas ignoradas para haver ordenamento, prioridades de realização, mas, é inegável que subjetividade altera significativamente o cotidiano escolar. Simmel chama essa necessidade de organização de exatidão calculista da vida prática. Essa exatidão alimenta uma estrutura de alta impessoalidade, que o autor denomina de atitude blasé, uma atitude de desumanização, de não demonstrar importância, o esgotamento do poder de discriminar.

Voltando a questão principal, não penso que tenha sido insensível. Encarar a situação com viés teórico, com uma atitude blasé, me permite agir para além do choque, ressaltando nesses desenhos e ameaças múltiplos significados. Ponderando sobre a imagem comum dos professores como meros reprodutores de conteúdos prescritos nos currículos oficiais e os estudantes como aqueles que “não querem nada” ou “que não tem mais jeito” é possível perceber o profissional da educação como inimigo, um empecilho a conquista dos objetivos desses estudantes. Refuto essa premissa, encaro os professores e os estudantes como construtores de conhecimento socialmente válido. Esse conhecimento para além do que está prescrito é legitimado através das diversas formas de ser, estar e conversar no mundo criando os currículos favelados. “Os currículos favelados representam formas de praticar contextos e sentidos, uma hibridização favela-escola, devorando as prescrições curriculares oficiais” (Maske; Oliveira; Sussekind, 2022, p.20), e expressando a multiplicidade presente nos cotidianos desses estudantes que adotam a violência como linguagem. “Os currículos favelados são uma possibilidade curricular que inunda as prescrições oficiais e padronizadas e se afirma como legítima” (Maske; Oliveira; Sussekind, 2022, p.20). (Hozana, 2023)

Em um cenário onde situações como as descritas no texto são geralmente resolvidas com a transferência do estudante e alguns defendem a possibilidade de militarização das escolas para solucionar estas questões, recorreremos ao conceito de currículos favelados (Oliveira, 2021) e usamos a narrativa acima para discutir a violência cotidiana e a relevância da escola na vida dos estudantes, sem imaginar que apenas isso seria suficiente para resolver o assunto, mas, sendo um ponto de discussão, um ponto de tensão nesse assunto, aumentando o debate e construindo

redes de conhecimento, conversação e possibilidades.

Quando o estudante fala que vai colocar fogo na escola, o que o faz sentir-se tão apartado de um ambiente que ele habita cotidianamente? Que diferença é essa? Como ela é construída a ponto de o estudante entender-se como tão diferente não só dos professores e outros profissionais da educação que partilham daquele espaço, mas dos outros estudantes, afinal atear fogo na escola e destruí-la, com certeza é uma ação em que não morrerão apenas professores.

Arriscaríamos dizer que a principal semelhança que une os profissionais de educação e os estudantes é que nós somos lidos socialmente como matáveis, nós podemos morrer, a escola pode queimar, os estudantes podem morrer, todos jovens, a maioria pretos, pardos, todos pobres, muitos nordestinos, podemos morrer. Não temos acesso à cultura, não temos direito de circulação pela cidade, podemos morrer, não fará diferença. Adotamos uma *atitude blasê*, necessária para luta contra as agruras do cotidiano, não como uma justificativa das mortes, mas como uma perspectiva de sobrevivência... mas, e o enfrentamento? Assim é importante pensar qual o paralelo que aproxima as identidades dos estudantes e professores nesse ponto de convergência necropolítica?

A identidade é marcada pela diferença porque para compreender o que se é, é preciso comparar, observar o outro, então numa escola um palco de encontro de diversas trajetórias de pessoas tão distintas, essa diferença pode ser o caminho para justificar a força de uma identidade própria seja uma questão de individualidade ou também uma questão de identificar grupos

Para Deleuze é importante questionar: “a diferença é um mal em si?” (2006, p.38).

Sobre a questão da identidade trazemos outra narrativa sobre fato vivenciado por um dos autores desse texto:

em uma reunião na época da graduação para discutirmos aulas noturnas na universidade. Muitos dos professores catedráticos recusavam-se a lecionar no período noturno dado a pouca segurança do campus. Pedindo a palavra uma liderança estudantil afirmou: se é perigoso para os professores também é perigoso para os estudantes, afinal somos todos iguais. Uma professora prontamente argumentou: iguais? Não somos iguais, contêineres de livros nos separam (Hozana, 2023)

A escola, como território de conversas complicadas (Pinar, 2012), é humana por isso, sempre palco de conflitos de identidades, e cremos que se agrava quando muitos professores se veem superiores aos estudantes por razões diversas, devido à hierarquização dos saberes entre os pares, por supostamente deterem mais conhecimento que os estudantes, pelo fato de serem voluntariosos ao ponto de trabalhar uma área carente e favelizada, por sentir que levam “iluminação” aos “alunos”, por

isso usamos a palavra estudante em detrimento ao termo aluno. Então, de acordo com Woodward (2014), dentro dessa dinâmica a construção da identidade está associada a diferença, a construção da identidade se dá a partir da existência das diferenças.

Esse artigo propõe a quebra dessa diferença como hierarquia e desumanização, a construção de identidades de pertencimento, identidades associadas ao conceito de possibilidade ambulante, ou seja, nós enquanto profissionais de educação partilhando o mesmo espaço daqueles jovens, nos tornamos uma possibilidade de desenvolvimento, de vida, de aprendizado, de futuro para aqueles que muitas vezes não tem em seu referencial histórias e pessoas como nós e outros pares. Onde estão os homens negros de 37 anos que esses jovens conhecem? Que histórias de mulheres que superaram o fosso das desigualdades e da violência de gênero e alçaram voo para além daqueles territórios eles já tiveram acesso? Fazer esse tipo de análise não é construir uma relação de superioridade, é expor, rasgar o véu, explicitar cada vez mais a grande diferença social, que nós temos uma enorme quantidade de oportunidades cerceadas, que há necrocurrículos e necropolíticas na lógica de funcionamento das escolas.

Considerações

A pandemia foi um período importante para entendermos a formação necropolítica de nosso país e avaliarmos pontos de semelhança entre professores e estudantes, sem usar a expressão clichê “estamos todos no mesmo barco”, pois nunca estivemos. Os efeitos ficaram inegáveis após o período de *lockdown*, de suspensão das aulas, quando muitos estudantes e professores chegaram aos ambientes escolares demonstrando todo tipo de sofrimento e violência. Foi exigido dos estudantes, em muitas circunstâncias, uma resolução desse processo de maneira muito mais intensa do que os professores, então esse sofrimento que poderia ter sido observado para que ambos pudessem reforçar aspectos em comum, tornou-se mais um problemático ponto de inflexão.

Segundo Hall (2014) a identidade apresenta certa fluidez, é um conceito fluido. Dialogando com Pinar (2008) entendemos a identidade como algo que os outros veem sobre nós professores e estudantes. Nós que somos professores e estudantes em espaços distintos, notamos que ao reivindicar essas identidades professor-estudante temos muitos pontos em comum, partilhando os mesmos espaços e possibilidades de construção de relações que representem melhorias para o ambiente, nos constituindo na diferença. Podemos usar algumas dessas características para construir e fortalecer essa relação de identificação, sem que nesse reconhecimento a diferença seja hierarquia, mas sim parte da construção da resistência contra essa forma “natural” de encarar a morte ou a destruição do outro como algo irrelevante.

Referências

"A arte como respiro" e a "Máquina de Matar Professores": cotidianos, currículos e violências na/da/ contra as escolas públicas

Brasil. (1996). *Lei no 9394, de 20 de Dezembro de 1996* (Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional). Brasília: Diário Oficial da União. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm

Brasil. (2016a). *Medida Provisória MPV 746/2016*. Brasília: Presidência da República. <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2016/medidaprovisoria-746-22-setembro-2016-783654-exposicao-demotivos-151127-pe.html>

Brasil. (2018). *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: Ministério da Educação. <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>.

Brasil. (2022). *Novo Ensino Médio – perguntas e respostas*. Brasília: Ministério da Educação. <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>.

Bercito, D. Pandemia democratizou poder de matar, diz autor da teoria da 'necropolítica'. *Folha de S. Paulo*, 30 mar. 2020. Mundo. Coronavírus. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/mundo/2020/03/pandemia-democratizou-poder-....> Acesso em: 7 junho de 2023.

Certeau, M. (1994). *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis: Editora Vozes.

Cerqueira, D. (2021). *Atlas da Violência 2021*. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública.

Deleuze, G. (2006). *Diferença e repetição*. Rio de Janeiro: Graal.

Hall, S. (2014). *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Lamparina.

Instituto Fogo Cruzado. (2023) *Nossos dados*. Rio de Janeiro: Instituto Fogo Cruzado. <https://fogocruzado.org.br/>.

Krenak, A. (2019). *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras.

Maske, J, Oliveira, I.B., & Sussekind, M.L. (2022). A escola é nossa e o currículo é favelado. *Currículo sem Fronteiras*, 22(1), e2186.

Mbembe, A. (2016). Necropolítica. *Arte & Ensaios*, 32, 123-151.

Oliveira, I. B. (2007). Aprendendo nos/dos/com os cotidianos a ver/ ler/ouvir/sentir o mundo. *Educ. Soc.*, 28(98), 47-72.

Oliveira, I. B., & Sússekind, M. L. (2018). Dimensões político-epistemológicas do equívoco conservador na educação: A base curricular brasileira no contexto dos currículos nacionais. *Revista Portuguesa de Educação*, 31(Especial), 55–74.

<https://doi.org/10.21814/rpe.14806>

Oliveira, I. B. (2021) Utopias esperançantes nos cotidianos: a vida para além das hegemonias. *Revista Vagalumear*, 1(1), 20-38, 2021. <http://periodicos.uea.edu.br/index.php/rv/article/view/2262>

Pinar, W. F. (2001). *The gender of racial politics and violence in America: Lynching, prison rape, and the crisis of masculinity*. New York, NY: Peter Lang

Pinar, W. F. (2007). *O que é a Teoria do Currículo?*. Portugal: Ed. Porto.

Pinar, W. F. (2008). A Equivocada Educação do Público nos Estados Unidos. In R. I. Garcia, & A. F. B. Moreira (Orgs.). *Currículo na Contemporaneidade: incertezas e desafios* (pp. 138-157). São Paulo: Cortez,

- Pinar, W. F. (2012) *What is Curriculum Theory*. New York: Routledge.
- Simmel, G. (1967). A metrópole e a vida mental. In: O.G. Velho. *O fenômeno urbano* (pp. 10-24). Rio de Janeiro:.
- Skliar, C. Um olhar sobre o nosso olhar acerca da surdez e das diferenças. In C. Skliar (Org.). *A surdez – um olhar sobre as diferenças* (pp. 5-6). Porto Alegre: Mediação.
- Sussekind, M. L. (2019). A BNCC e o “novo” Ensino Médio: reformas arrogantes, indolentes e malévolas. *Retratos da Escola*, 13(25), 91–107.
- Sussekind, M. L., Pimenta, A., & Ferreira, D. A. (2020). Da banalidade do ódio: a escuridão do espelho em que nos miramos. *Revista Communitas*, 4(7), 19-33.
- Woodward, K. (2014). Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In T. T. T Silva (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais* (pp. 7- 72, 15ª Ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.

Notas

¹ Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil. Professor de Geografia. Bacharelado e Licenciatura em Geografia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Pós-graduado em Ensino de Geografia pelo Curso de Especialização Saberes e Práticas na Educação Básica - Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Membro do Grupo de pesquisa Conversas com Currículos nos Cotidianos das Universidadescolas (ConCu) da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Doutorando em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. E-mail: viniciushozanageo@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-4511-8217>

² Universidade Federal da Paraíba, Brasil. Doutora e Mestre em Educação. Licenciada em Pedagogia. Professora do Departamento de Fundamentação da Educação, do Centro de Educação, vinculada como docente permanente da Linha de Políticas Educacionais, do programa de pós-graduação em Educação, da Universidade Federal da Paraíba. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas Curriculares. Editora da Revista Espaço do Currículo. E-mail: ana.rodrigues@academico.ufpb.br ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-6621-1861>

³ Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil. Licenciada em História pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio/1990). Mestre em Ciências pelo Centro de Pesquisa em Ciências, Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (CPDA/UFRRJ-2002). Doutora em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ProPEd/UERJ-2007). E pós-doutora pela The University of British Columbia/UBC, Canadá, 2013. Atua como professora no Departamento de Didática e no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (PPGEdu/UniRio). É cientista do Nosso Estado/FAPERJ, Pesquisadora PQ2/CNPq, atua como Primeira Secretária da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Líder do Grupo de Pesquisa Grupo de Estudos Conversas com Currículo nos Cotidianos das universidadescolas (CONCU)

"A arte como respiro" e a "Máquina de Matar Professores": cotidianos, currículos e violências na/da/ contra as escolas públicas

.E-mail: mluizasussekind@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7296-615X>

⁴[Em 12 de maio de 2023.] Hoje, o Rio de Janeiro paga o pior salário do Brasil para os educadores da rede estadual: enquanto o piso nacional é de R\$ 4.420, o professor de uma escola estadual tem um piso de R\$ 1.588 como vencimento base (18 horas semanais). Acesso 17.7.23. [https://www.brasildefato.com.br/2023/05/12/com-pior-salario-do-pais-professores-de-escolas-estaduais-do-rj-anunciam-greve#:~:text=piso%20salarial%20%3A%3A-.Hoje%2C%20o%20Rio%20de%20Janeiro%20paga%20o%20pio%20sal%C3%A1rio%20do,base%20\(18%20horas%20semanais\).](https://www.brasildefato.com.br/2023/05/12/com-pior-salario-do-pais-professores-de-escolas-estaduais-do-rj-anunciam-greve#:~:text=piso%20salarial%20%3A%3A-.Hoje%2C%20o%20Rio%20de%20Janeiro%20paga%20o%20pio%20sal%C3%A1rio%20do,base%20(18%20horas%20semanais).)

⁵ Pronunciamento oficial do Presidente da República 24/03/20

⁶ Não podemos identificar a escola ou os nomes dos bairros por razões de segurança da própria comunidade escolar.

Tiempos para narrarnos. Afectaciones de Semillas de Investigación en la Universidad de La Serena

Tempos para nos narrarnos. Impactos de Sementes de Pesquisa na Universidade de La Serena Times to Narrate Ourselves. Impacts of Seed Research at the University of La Serena

Loreto Labraña Carrera

Resumen

Cada experiencia de vida constituye aprendizajes y las experiencias de aprendizajes devienen de observaciones, indagaciones, reflexiones, sentires. Estos procesos continuos toman forma en las conversaciones al escucharnos y colaborar con otros. En la Universidad de La Serena, este espacio-tiempo que reúne a estudiantes y profesores de las carreras de pedagogías, llamado Semillero de Investigación, se nos presenta como oportunidad para crear nuevas formas posibles de aprender e investigar en Educación. Este texto nos narra, visibilizando las semillas que han brotado y que siguen expandiendo comprensiones respecto de escenarios investigativos vivos en Educación.

Palabras claves: Semillero; Investigación; Afectaciones; Aprendizaje

Resumo

Cada experiência de vida constitui aprendizados e as experiências de aprendizagem surgem de observações, investigações, reflexões e sentimentos. Esses processos contínuos tomam forma em conversas ao nos ouvirmos e colaborar com outros. Na Universidade de La Serena, esse espaço-tempo que reúne estudantes e professores dos cursos de pedagogia, chamado de Seminário de Pesquisa, se apresenta como uma oportunidade para criar novas formas possíveis de aprender e pesquisar em Educação. Este texto nos narra, tornando visíveis as sementes que germinaram e continuam a expandir compreensões sobre cenários de pesquisa vivos em Educação.

Palavras-chave: Seminário; Pesquisa; Impactos; Aprendizagem

Summary

Each life experience constitutes learning and learning experiences come from observations, inquiries, reflections, feelings. These ongoing processes take shape in conversations by listening to each other and collaborating with others. At the University of La Serena, this space-time that brings together students and professors of pedagogy careers, called Research Seedbed, is presented to us as an opportunity to create new possible ways of learning and researching in Education. This text narrates us, making visible the seeds that have sprouted and that continue to expand understandings regarding live investigative scenarios in Education.

Keywords: Seedbed; Research; Impacts; Learning

- Alicia: ¿Cuánto tiempo es para siempre?
- Conejo blanco: A veces, solo un segundo.
The Nursery Alice (Carroll, 2017)

La pandemia fue un proceso de encierro físico, mental y espiritual. Este estado de confinamiento extremo en cada uno de nuestros hogares (que nunca vimos realmente), nos llevó a reconocer que nuestras oportunidades y sueños estaban fuera, a otro alcance. Ya no teníamos lo de siempre, nuestros deseos y anhelos se congelaban, sin saber por cuánto tiempo. Más que nada, dejamos de sostener la efímera convicción de que el tiempo era nuestro. Advertimos que somos seres en situación, es decir, “Nunca somos los mismos, no poseemos una identidad independiente del contexto (...) enlazamos (con el pasado) y proyectamos (el futuro), pensamos en el presente el arco de la existencia, siempre entre el pasado y el futuro” (Mélích, 2008, p. 112), Los tiempos de pandemia nos llevaron a sentir la vulnerabilidad de nuestras existencias.

La vida, para muchos de nosotros, quienes amábamos la libertad, se transformó en una lucha entre el salir y no querer enfermar, o quedarse encerrados siendo testigos de la vida no deseada, así como Gregorio Samsa, protagonista de “La metamorfosis”, cuyo vacío existencial fue tan agobiante que su cuerpo terminó transformándose en un insecto, anidando su miseria emocional en los rincones de su habitación (Kafka, 2003, p. 1).

Resultado de este andar en pandemia vimos nuestros cuerpos sanos, enfermos, mutilados, transformados. De esta manera, “es en este acontecimiento límite que nos ha tocado vivir, cuando emerge la necesidad de activar la potencia del cuerpo para re-existir” (Castro, et. al, 2019, p. 224), fuera de su representación, ahí estábamos todos y todas, en ese nuevo espacio que debíamos necesariamente resignificar para poder sobrellevar la nueva realidad de regreso a la presencialidad; para retomar “mi mundo emotivo, sensorial, mecánico, vivencial y respetado al cual agradezco habitar y deshabitar performativamente a diario” (Castillo, 2022, p. 70).

En esta nueva experiencia, estábamos solos con nuestra interioridad, intacta, perpetuada y expuesta; tal como el análisis estructural de los personajes de un cuento infantil (Propp, 2009, p. 37). Experiencia en viaje, mostrando los miedos, los sueños y diversos estados del alma; que dado las exigencias exististas de la vida contemporánea, caracterizada por una sociedad donde predomina “la adicción al poder” (Dávila & Maturana, 2021, p.38), nos obliga a dejar dormidos, profundamente, en un baúl.

Esta nueva vida, post pandemia, nos llevó nuevamente abrirnos a la reflexión “instante de cuestionamiento... qué está pasando con los otros (...) y por ende ¿Dónde nos duele la vida?” (Dávila & Maturana, 2021, p. 71).

Paulatinamente, sacamos el polvo de nuestros anhelos, y entonces apareció

lo nuevo, lo que movilizaba otra vez, pero ahora era contemplado desde este otro habitar el mundo. Percibiendo el cuerpo como “lugar de existencia y como envoltura: sirve para contener lo que luego será desenvuelto” (Castillo, 2022, p. 70). En este espacio, estaba lo que verdaderamente importaba: las risas, nuestros vínculos, los apoyos, la ternura, y por fin, superadas las distancias físicas. Fuimos siendo testigos de los cambios y nuevas posibilidades, nuevos tiempos, vivencias fuera del encierro, ya no habitábamos escondidos, sino que con imponentes presencias.



El Conejo blanco, 2017, Cap. I, p. 1.

No era el tiempo quien corría, ni más atrás ni más adelante, sino que nosotras. De a poco, dejamos de hipotecar nuestras almas, quienes reunidas en el Semillero de Investigación nos dábamos tiempo para conversar, escucharnos de verdad y sobre todo concientizar que somos parte de un todo natural magnánimo, que debemos respetar colaborativamente (Dávila & Maturana, 2021, p. 79). El detenernos, nos entregó otra perspectiva de la existencia, para después al reunirnos en presencialidad, recuperar el “sentir-pensar aumentando las capacidades de atención, intención y conectividad de los cuerpos, saliendo de la inercia y saturación resultantes de procesos de intelectualización e instrumentalización con los que tratamos de capturarlos” (Castro et al., 2019, p. 233).

Principalmente, ver y sentir “lo extraordinario” para así concientizar que somos presencia, necesariamente cuando nos “relacionarnos colaborativamente con lo otro y los otros (...) somos frentes de onda, las múltiples formas, que podemos llegar al otro”¹ (Dávila & Maturana, 2021, p. 100), con el propósito de sentirnos, nuevamente, parte de nosotros mismos.

Siempre vamos a necesitar de otras narraciones contadas y ellos/ellas de las nuestras.

Toda narración es justamente el poder hacer soportable el mundo. Allí donde no es posible transformar el mundo la vida humana configura narraciones (...) porque un universo en el que la situación presente (o encontrada) apareciese como definitiva, se convertiría en un universo infernal. (Mèlich,

2008, pp. 114-116)

En este nuevo espacio, siempre latente, comenzamos a crear, construir, alimentar lo que de verdad “debería importarnos”², sintiéndonos un solo centro con nuestro entorno; mientras que el tiempo, ahora concientizado, danzaba entre nosotras. Toda esta mixtura de experiencias nos permitió volver a habitarlos. Por ello, “es incapaz de experiencia aquél a quien nada le pasa, a quién nada le acontece, a quien nada le sucede, a quien nada le llega, a quien nada le afecta, a quien nada le amenaza, a quien nada le hiere” (Skliar & Larrosa, 2009, p. 37).

Cordillera dinos la verdad

Es esta tierra un lugar que no

Nos quiere y no nos va a dejar hablar Pensar, marchar, emborracharnos Con el baile que esto no se acabe acá Y yo quiero pelear

Mercurio miente y la verdad

Sentía desde un coma al mar (...)

Así, algunos regalaron sus almas al sistema, otros buscaron modos de vida más sustentables en lo natural, mientras muchos de nosotras, tratamos de sobrellevar nuestros sentires buscando espacios-tiempos con sentido. En ese transitar, apareció frente a mi otro “mundo posible” (Mayordomo, 1986, p. 188), denominado Semillero de Investigación, espacio atemporal, donde cada una de las integrantes formamos un conjunto de ecos del alma, de lugares remotos, de un tiempo lejano, pero no perdido ni olvidado (Huidobro, 1911, p. 12). Las vidas guardadas en el potencial de las semillas, florecieron en esta nueva experiencia, donde el encuentro en lo otro y con otros brotó como un “reflejo especular” (Dallenback, 1991, p. 16), esencialmente, dimensionando el tiempo como un eterno presente:



Peces dorados. (Klimt, 1901-1902)³

En este nuevo regreso (pandemia latente y perturbadora aún), es que al menos este grupo de mujeres, logramos romper la linealidad temporal y el silencio; bordeando reflexiones más que certezas en medio de tristezas y alegrías, silencios, miradas, risas, y empatía. Este tiempo de relatos, donde ocupaban lugar nuestras narraciones simultáneas, nos permitió reconocernos frente a las demás y sobre todo acogernos. Un tiempo para abrazarnos y seguir nadando en completa libertad, donde la piel encuentra nuevos ambientes y las experiencias compartidas en comunidad se configuran como proceso de encuentro, cambios, aprendizajes e investigaciones de vida.

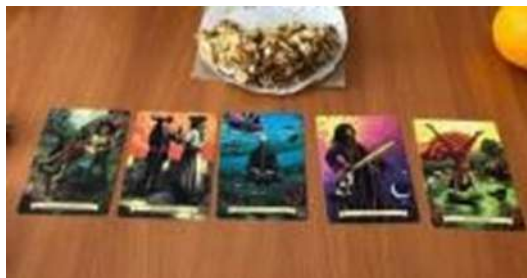


“Piel de foca” (Pinkola, 2015, p. 4)

El semillero 2022. Tarde o temprano volvemos al mar

Ella, aquella, nosotras, las de antes, las que no están... Ella reflexionaba que no podía cultivar a tiempo, no obstante, sólo debía mojarse bajo la lluvia para sembrar... aquella, con pavor fue la más valiente; nosotras, que creíamos que debíamos florecer... ya volábamos como un racimo de mariposas⁴ contra el viento. Las de antes que guardaban sus tristezas, hicieron catarsis con su propio amor. Todas, una sola. Todas sumergidas en el mar. (Labraña, correlatos experiencia del semillero 2022)

Así nadamos, todas juntas, a veces sin respirar bajo el agua, porque las experiencias agobian y sobrepasan; no obstante, fuimos capaces de brillar en la oscuridad como luciérnagas; construyendo este nuevo espacio de investigación en educación, donde cada situación resonaba en este pequeño aquelarre de mujeres, que contaminan con su fuego y se pulverizan, renaciendo como si nada, así, en cada nuevo encuentro.



Comprendemos estos momentos como “la forma básica de la existencia, la situación es lo que me afecta desde el principio, es lo que me forma, me transforma y me deforma. La situación se puede definir justamente como mi afectación” (Mèlich, 2008, p.117). De esta manera, estamos siendo en el Semillero de Investigación.



Afectaciones, vislumbrando nuestros cuerpos

Por la potencia de actuar, de afectar y ser afectado. Las afecciones suceden entre cuerpos. Afectar es dejar huella o una afección en otro cuerpo, ser afectado es recibir de otro cuerpo una afección. De este modo, el cuerpo se configura como un campo de fuerzas en devenir constante y múltiple. (Castro, et. al, 2019, pp. 224-225)



El semillero 2022 entrama un corpus de voces, las que mediante diversas referencias teóricas, metodológicas y simbólicas-performáticas, guiadas por “la pasión”, comprendida como el vínculo consciente entre lo subjetivo y lo que está fuera-exterioridad (Sklar & Larrosa, 2009, pp. 18- 20), nos motiva a indagar, identificando en este proceso los distintos orígenes. Somos fuentes, semillas o cuerpos deseosos de lo investigativo, germinamos y transformamos la existencia. Ese reinventarse, entre teorías y experiencias, pese a su aparente divergencia, nos permite alumbrar callejones oscuros, vacíos y reflexiones como faroles de vida que tornan el aprendizaje individual en comunitario. Presentaciones para narrar y nutrir estelas de vidas, lecturas para descomponer e imaginar, encuentros para respirar e intercambiar. Semillero de investigación como un espacio vital de aprendizaje, aflorando en la superficie, los saberes e ignorancias que abrazamos en nuestra nueva piel. Semillero de investigación como encuentros de alteridad “donde en la afección brota la posibilidad de investigar” (Castillo, 2022, p. 2),

“Las indagaciones entonces constituyen maneras de recuperar y reconfigurar la escena pedagógica, escuchando desde el cuerpo, reconociendo las sensaciones, sentires y pensares... allí donde la investigación no se separa de la vida” (Godoy, Ramallo, Ribeiro, 2021).



Las líneas de trabajo del semillero de investigación del Departamento de Educación de la Universidad de La Serena; bajo el liderazgo, orientación y colaboración de la Doctora Rossana Godoy Lenz, se enmarcan en Corporeidad y desarrollo humano; Feminismo y equidad de género, además del Desarrollo de habilidades investigativas (Investigaciones vida y diversidad de semilleros), concientizando el proceso investigativo como parte de la experiencia de vida de cada una de las integrantes del semillero para así nutrirnos de nuestras propias estelas de vida.



...y Alicia creció, 2017, p. 5.

Bibliografía

Andwanter, A. (2016). Cordillera. *En Álbum Amiga*.

<https://youtu.be/oSXWxeFa-cs>.

Bukowski, Ch. (1989). Factotum. EEUU: Compactos. Carroll, L. (2017). *The nursery Alice*. China: Edelvives.

Castillo, R. (2022). Encarnar las teorías de la educación: experiencias sobre corporeidad en la Licenciatura en Ciencias de la Educación. *Entramados*, 9(11), 63-75.

Castillo, R. (2022). Narrativas corporales en tres actos: Danzar, contar e investigar con el cuerpo. ¿Cómo se enseña en la escuela secundaria? Algunas consideraciones que surgen en el ejercicio profesional desde la didáctica profesional. *Revista de educación*, 25, 211-220.

Castro, J., Ciodaro, M. & Durán-Salvado, N. (2019). Prácticas de re-existencia. Pedagogías corporales en la docencia universitaria. *Revista mexicana de investigación educativa*. 24(80), 223-245.

Dällenbach, I. (1991). *El relato especular*. España: A.Machado Libros.

Dávila, X. & Maturana, H. (2021). *La revolución reflexiva. Una invitación a crear un futuro de colaboración*. Chile: Planeta.

Fliedl, G. (1998). Peces dorados (1901-1902) Óleo sobre lienzo, 150 x 56 cm. *En Klimt: El mundo con forma de mujer*. Italia: TASCHEN.

Godoy, R., Ramalho, F & Ribeiro, T. (2021). *Investigaciones-vidas en Educación. Conversar, escuchar, constelar*. La Serena: Editorial Universidad de La Serena.

Howard, E. & Welchhttps, R. (1997). *Monarch Butterflies*. Canada: Holiday House. https://www.registreelep-sararegistry.gc.ca/virtual_sara/files/cosewic/sr_Monarch_2016_e.pdf.

Huidobro, V. (1911). *Ecos del alma*. Chile: Biblioteca Nacional.

Kafka, F. (2003). *La metamorfosis*. Biblioteca Virtual.

Mayordomo, A. (1986). Sintaxis, semántica y pragmática del texto literario: la semiótica literaria como especialización de la semiótica lingüística. In T. A. Mayordomo ((org). *Teoría de los mundos posibles y macroestructura narrativa*. Alicante: Universidad de Alicante.

Mélich, J. (2008). Antropología narrativa en educación. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*. 20, 101-124.

Pinkola, C. (2015). *Cuento Piel de Foca*. <http://cuentosmagicosblog.blogspot.com/2015/08/piel-de-foca-piel-del-alma-clarissa.html>

Propp, Vladimir. (2009). *Morfología del cuento*. México: Colofón. <https://dle.rae.es/apapacho?m=form>.

Semillero 2022. *Bitácora de experiencias*. Recuperado de https://docs.google.com/document/d/1gaBAAYpJm7z2T4Z9dKj_ptXeadNdQXPYFA4y9gXaPNA/edit.

Skliar, C. & Larrosa, J. (2009). *Experiencia y alteridad en educación*. Argentina: Homo Sapiens Ediciones.

Notas

¹ Cuando nos relacionamos, no sabemos el impacto que dicha acción producirá en el otro (Dávila y Maturana, 2021, p. 101).

² El amor es para la gente real (Bukowski, 1989, p. 28).

³ Óleo sobre lienzo, 150 x 56 cm. Fundación Dübi-Müller, Kunstmuseum, Solothurn.

⁴ Las mariposas monarca migran únicamente de día. Por la noche descienden y se reúnen en racimos. Al racimo de mariposas se le llama percha o bivaque. Las monarcas no viajan en grupo o bandadas como lo hacen algunas aves (Howard y Welchhttps, 1997).

Un currículo “diferenciado” para el estudiante de bachillerato nocturno

Um currículo “diferenciado” para o aluno do ensino médio noturno

A “differentiated” curriculum for the night high school student

Marcia Betania de Oliveira¹

Resumen

En este ámbito, abordamos la propuesta de la Escuela Secundaria Nocturna Diferenciada (SEEC/RN), como posibilidad de pensar las relaciones entre currículo y diferencias, en constantes disputas de sentido, en diferentes contextos. Destacamos procesos de producción de un currículo para la diferencia, centrado en el alumno (considerado trabajador) que estudia en el bachillerato nocturno. Problematicamos centralidades del “Emprendimiento”, en el Proyecto Escuela Nueva y de la “Formación para el trabajo”, como saberes considerados necesarios para la formación de los estudiantes, en este nivel/turno de enseñanza, dadas las exigencias del mercado laboral, a fin de brindar a los estudiantes con oportunidades para el desarrollo de habilidades y competencias para hacer frente a tales demandas. Apostamos por la Teoría del Discurso (DT) de Laclau y Mouffe como productiva en el análisis del discurso político y como potencial para comprender las políticas curriculares. Consideramos que el discurso curricular de lo diferencial/diferenciado de esta propuesta estuvo marcado por el intento de proyectar una identidad del estudiante, que estudia de noche, como trabajador; tal discurso a veces construye la idea de realidad, proyectando identidades, produciendo otros significados. Consideramos que las disciplinas referidas en el temario, como textos para ser leídos en el contexto escolar, por docentes, coordinadores pedagógicos y alumnos que han vivido la experiencia curricular del Liceo Nocturno Diferenciado/RN. Finalmente, destacamos la necesidad de pensar un currículo instituyente, acercando el currículo a la cultura y definiéndolo como enunciación.

Palabras clave: Escuela Secundaria Nocturna/RN; Currículo diferente; Estudiante que trabaja

Resumo

Neste escopo abordamos a proposta Ensino Médio Noturno Diferenciado (SEEC/RN), como possibilidade de pensarmos relações entre currículo e diferenças, em constantes disputas por significação, em distintos contextos. Destacamos processos

de produção de um currículo para a diferença, centrado no aluno (considerado trabalhador) que estuda no ensino médio noturno. Problematizamos centralidades de “Empreendedorismo”, no Projeto Nova Escola e de “Formação para o trabalho”, como conhecimentos considerados necessários à formação discente, desse nível/turno de ensino, dadas as exigências do mercado de trabalho, de forma a oportunizar aos alunos o desenvolvimento de habilidades e competências para lidar com tais exigências. Apostamos na Teoria do Discurso (TD) de Laclau e Mouffe como produtiva na análise do discurso das políticas e como potencial para a compreensão de políticas de currículo. Consideramos que o discurso curricular do diferencial/diferenciado dessa proposta foi marcado pela tentativa de projeção de uma identidade do aluno, que estuda no noturno, como trabalhador; tal discurso, por vezes, constrói a ideia de realidade, projetando identidades, produzindo sentidos outros. Consideramos que as referidas disciplinas em pauta, como textos a serem lidos no contexto escolar, por professores, coordenadores pedagógicos e alunos que vivenciaram a experiência curricular Ensino Médio Noturno Diferenciado/RN. Destacamos, por fim, a necessidade de pensarmos em um currículo instituinte, aproximando currículo de cultura e definindo-o como enunciação.

Palavras-chave: Ensino Médio Noturno/RN; Currículo diferenciado; Aluno trabalhador

Abstract

In this scope, we approach the Differentiated Night High School proposal (SEEC/RN), as a possibility to think about relationships between curriculum and differences, in constant disputes over meaning, in different contexts. We highlight production processes of a curriculum for difference, centered on the student (considered a worker) who studies at night high school. We problematize centralities of “Entrepreneurship”, in the New School Project and of “Training for work”, as knowledge considered necessary for student training, at this level/shift of teaching, given the demands of the labor market, in order to provide students with opportunities to development of skills and competencies to deal with such demands. We bet on Laclau and Mouffe’s Discourse Theory (DT) as productive in the analysis of policy discourse and as potential for understanding curriculum policies. We consider that the curricular discourse of the differential/differentiated of this proposal was marked by the attempt to project an identity of the student, who studies at night, as a worker; such discourse sometimes constructs the idea of reality, projecting identities, producing other meanings. We consider that the referred disciplines on the agenda, as texts to be read in the school context, by teachers, pedagogical coordinators and students who have experienced the curricular experience of Differentiated Night High School/RN. Finally, we highlight the need to think about an instituting curriculum, bringing the curriculum closer to culture and defining it as an enunciation.

Keywords: Night High School/RN; Different curriculum; Working student

Introdução

Neste escopo², apresentamos, inicialmente, a proposta Ensino Médio Noturno Diferenciado (SEEC/RN), como possibilidade de pensarmos relações entre currículo e diferenças, em constantes disputas por significação, em distintos contextos.

Produzir um currículo para a diferença: o aluno (considerado trabalhador) que estuda no ensino médio noturno. Nessa perspectiva, se constituiu uma política curricular do/para o ensino médio, voltado especificamente para o noturno, no estado do Rio Grande do Norte, a partir da elaboração do documento Orientações Curriculares Ensino Médio Noturno (Rio Grande do Norte, 2009). Tal política/proposta foi identificada como Ensino Médio Noturno Diferenciado, ou, como conhecido nas escolas, como, simplesmente, “Diferenciado”,

De acordo com Oliveira (2017), trata-se de uma proposta apresentada pela Secretaria de Estado da Educação (SEEC/RN), cujo processo inicial de produção curricular, vivenciado no período de 2005 a 2009, foi coordenado pela Sub coordenadoria de Ensino Médio, órgão constituinte da Secretaria de Estado da Educação do Estado do Rio Grande do Norte (SUEM/SEEC/RN), com a participação de técnicos das Diretorias Regionais de Educação (DIRED) e de escolas da rede estadual, dentre gestores, coordenadores pedagógicos, secretários de escolas e professores.

Apontamos, ao longo deste texto, centralidade de “Empreendedorismo”, no Projeto Nova Escola e da disciplina “Formação para o trabalho”, inserida como parte da proposta Ensino Médio Noturno Diferenciado, em 2015, como conhecimentos considerados necessários à formação discente, desse nível/turno de ensino, dadas as exigências do mercado de trabalho, de forma a oportunizar aos alunos o desenvolvimento de habilidades e competências para lidar com tais exigências.

Pensar um currículo que atendesse necessidades específicas de estudantes do ensino médio noturno, enquanto trabalhadores, apontava, no Projeto Nova Escola, e na proposta Ensino Médio Noturno Diferenciado, para tentativas “[...] centradas na ideia da fixação de uma identidade própria para o noturno” (Almeida, 2006, p. 70).

Nessa perspectiva, assumimos a ideia de discurso para pensar relações entre currículo e formação para o trabalho como tentativa de fixar identidade de trabalhador para esse aluno. Apostamos na Teoria do Discurso (TD), de Laclau e Mouffe (2011), como produtiva na análise do discurso das políticas, e como potencial para a compreensão de políticas de currículo.

De acordo com Mendonça (2012, p. 205), a TD é definida como uma teoria política, devendo “ser lida como uma empreitada intelectual no sentido de fornecer ferramentas teóricas para a explicação de fenômenos sociopolíticos,” em que discurso possui centralidade explicativa para esse projeto teórico.

Destacamos (OLIVEIRA, 2016) que, na perspectiva de Laclau e Mouffe, a linguagem é apenas um dos componentes da estrutura discursiva. Enquanto sistema,

o discurso possui a sua evidente dimensão linguística, mas não se restringe aos atos de fala ou ao que está estritamente escrito, englobando também as ações e relações que possuem significado social, sendo resultado de uma prática articulatória que constitui e organiza as relações sociais.

Como proposta de (re) leituras da TD aplicadas ao campo do currículo, utilizamos como referenciais básicos estudos de Lopes e Macedo (2011), Lopes (2012, 2015a, 2015b), por meio dos quais compreendemos currículo como produção cultural. Destacamos, por fim, a necessidade de pensarmos em um currículo instituinte, aproximando currículo de cultura e definindo-o como enunciação.

Organizamos o texto em cinco seções, a contar com esta parte introdutória. Na primeira, destacamos a centralidade do aluno do noturno considerado trabalhador no Projeto Nova Escola; na segunda, discutimos sobre identificações políticas na produção do currículo para a diferença. A terceira seção aborda o ensino médio noturno do RN, enquanto centralidade definida, currículo instituído, seguida da discussão sobre o que consideramos a (des) continuidade do ensino médio noturno diferenciado. Na quinta e última seção, apontamos, dentre elementos da reformulação do ensino médio potiguar, algumas considerações.

O aluno do noturno considerado trabalhador no Projeto Nova Escola

A coordenação do processo de elaboração e publicação da proposta orientadora da política de currículo para o ensino médio noturno no Estado do Rio Grande do Norte se deu pela Sub coordenadoria de Ensino Médio, órgão constituinte da Secretaria de Estado da Educação do Estado do Rio Grande do Norte (SUEM/SEEC/RN).

Entretanto, destacamos (Oliveira, 2016) que ela foi desencadeada a partir de um projeto-piloto elaborado por uma escola localizada no interior do RN, aqui nomeada de Escola Presidente, no ano de 2004 e encaminhado à SUEM/SEEC/RN em 2005, solicitando colaboração da SEEC/RN para o enfrentamento das dificuldades então vivenciadas pelo ensino médio noturno (Rio Grande do Norte, 2007, p. 44).

O referido projeto apresentava uma proposta baseada naquilo que os professores consideravam uma série de mudanças para o ensino médio noturno daquela escola, que abrangem “desde a organização dos horários, distribuição dos componentes curriculares, bem como experimento de novas metodologias, implantação de novos componentes e um novo sistema de avaliação” (Projeto Nova Escola, 2004, p. 5).

Nesse documento, é chamada a atenção para a necessidade “[...] de tomada de decisões que culmine em ações urgentes, no sentido de oferecer aos jovens e adultos uma educação de qualidade que venha a atender às necessidades impostas pelo mundo atual” (Projeto Nova Escola, 2004, p. 6).

A intenção da equipe daquela escola era a de corrigir, à época, sérios problemas como o acelerado processo de queda no rendimento escolar, elevados índices de evasão e repetência, principalmente nas três séries do ensino médio noturno.

A PROPOSTA, assim como definida no documento em pauta, se organizava em dois subitens: um que propunha a redução do tempo presencial do aluno em sala de aula e outro que apresentava o que se definia como currículo. Para atender à grande maioria de alunos que não conseguia chegar à escola às 19:00, visto que chegavam tarde de seus empregos, foi proposta uma redução de 40 minutos das aulas, por dia, com início das aulas às 19:30 e término às 10:20, assim proposto: “O horário reduzido será substituído por módulos de atividades vivenciais que serão acompanhadas pelos professores como objeto de acompanhamento dos conteúdos estudados em sala e serão utilizados como parte do processo de avaliação da aprendizagem” (Projeto Nova Escola, 2004, p. 13).

Conforme apontado no referido projeto, o currículo deveria ser elaborado com base na Lei de Diretrizes e Bases (LDB), tendo seus conteúdos programáticos planejados junto com a coordenação pedagógica da escola e com os professores. Também considerava a importância das competências estabelecidas nos PCNEM para a formação dos alunos e os objetivos propostos no projeto político pedagógico da escola. Aqui nos interessa destacar que, embora apresentando uma proposta que se propunha de caráter diferenciado, naquele contexto, os PCNEM eram os únicos referenciais apontados pelo Projeto Nova Escola, como que guardando resquícios de um processo hegemônico do período pós-reforma curricular do governo FHC no Brasil.

Lopes discute que algumas das razões para a permanência desses documentos (PCNEM, DCNEM) “seja por seu uso direto, seja pela produção de discursos que potencializou, associam-se à permanência da mesma comunidade epistêmica em torno da construção de uma reforma do ensino médio”, a despeito das mudanças governamentais, destacando a capacidade que essa reforma teve, e ainda tem, “de construir um discurso associado à ideia de mudança” (Lopes, 2008, p. 94). Naturalizando assim, a definição de disciplinas e conteúdos disciplinares “como se eles fossem obrigatoriamente os melhores e os mais legítimos” (Lopes, 2008, p.96).

Assim, ao apresentar uma proposta que se pretendia diferenciada, e o fez tendo os PCNEM como única fonte para sua organização curricular, a Escola Presidente parecia interpretá-los como sendo a própria base curricular nacional, além de legitimar os princípios ali adotados. Com essa escolha, a escola acabava apoiando uma proposta de caráter nacional, a despeito de afirmar que queria contextualizar e produzir algo diferente localmente.

O item do Projeto Nova Escola que tratava do currículo estruturava-se em seis subitens: sugestões de inserção de novos componentes curriculares e de uso de novas metodologias de ensino; como avaliar o aluno; a formação dos formadores; a exclusividade do profissional da educação para atuar apenas no turno noturno; a coordenação do projeto.

O “novo”, anunciado pela proposta se apresentava com a inserção dos componentes curriculares “Noção de empreendedorismo” e “Noções básicas

de operações de microcomputadores”, considerados pelos professores daquela escola como sendo componentes curriculares necessários à formação discente, dadas as exigências do mercado de trabalho, de forma a oportunizar aos alunos o desenvolvimento de habilidades e competências para lidar com tais exigências.

As perspectivas de formação de um aluno empreendedor e que conseguisse dar conta, principalmente, do mundo tecnológico ganharam centralidade no Projeto Nova Escola. Destacamos aqui, a influência do Programa Despertar, desenvolvido em parceria com a SEEC/RN e o SEBRAE/RN, em especial durante a década de 2000, em muitas outras escolas estaduais que ofertavam/ofertam o ensino médio potiguar.

A Escola Presidente vivenciava naquele período o discurso em torno da necessidade de profissionais inovadores, criativos, com habilidades e competências de criar e gerenciar seus próprios negócios, na perspectiva de investimentos em negócios que pareciam garantir um futuro idealizado de excelência, de qualidade e pretensamente rentável.

Dessa forma, a escola não apenas reproduz (ia), mas também produz (ia) esse discurso, por vezes, ambíguo, em que o empreendedorismo, tido como inovador com possibilidade de inserção desses alunos no mercado de trabalho, promove, portanto, melhoria de vida deles como em um processo automático, como de causa e efeito.

O diferenciado em nome da significação do aluno como trabalhador se construiu, na perspectiva do Projeto Nova Escola, por meio de reivindicações diversas, tais como: a da flexibilização do horário, da inserção de componentes curriculares que subtendiam possibilidades para uma iniciação no mundo do trabalho e de hechecimento de tecnologias como o computador.

É possível perceber estreita relação dessas reivindicações à ideia de que a escola, em especial a noturna, precisa promover educação que possibilite mecanismos capazes de inserção de seus alunos no mundo produtivo.

Também, perceber que a elaboração do Projeto Nova Escola se deu em espaços de lutas e foi marcada por articulações diversas como a tentativa de compreensão quanto às (re) definições do trabalho então desenvolvido pela escola, para além da ideia de definição e seleção de conteúdos a serem trabalhados por professores e alunos.

Paralelo à tentativa de significações do estudante como trabalhador parecia haver outras questões em disputa pela equipe da Escola Presidente. Tal **disputa** aponta para uma luta por significações no âmbito deste projeto que tenta propor um dado currículo que possivelmente demande processos formativos docentes (em especial que lhes possibilite usos de equipamentos/recursos que a escola já disponibiliza), reorganização de horários para professores e alunos, melhorias no processo ensino-aprendizagem, dentre outros aspectos.

Identificações políticas na produção do currículo para a diferença

Consideramos que essa disputa pela diferença é a própria produção do currículo (Lopes, 2012, p. 11). Uma produção discursiva decorrente de um dado processo articulatório.

Nesse processo, demandas sociais (como a perspectiva de uma escola pública de qualidade que proporcione aos seus alunos habilidades e competências para o uso de recursos tecnológicos, por exemplo), relacionadas à formação (não apenas de conhecimentos mas também de valores, atitudes, atendimento a fins sociais, controle) são inseridas e hibridizadas.

Para além dos aspectos pedagógicos, o currículo passa a ser visto como forma de salvar os alunos e os profissionais da escola, quem sabe, da “pouca dignidade” que têm por supostamente não garantirem condições entendidas como suficientemente capazes de promoverem o sucesso desses alunos “na vida e para a vida”.

Ao currículo é dada a responsabilidade de preencher faltas que não são pedagógicas: sonhos que se tornam realidade, futuro de sucesso, melhores perspectivas de vida, cidadania, dentre outras. É suposto que a sensação de falta de professores, de sofrimento dos alunos seja resolvida pelo currículo, mas não é. O currículo nunca dá conta da falta constitutiva das questões em torno da escola (Oliveira, 2016).

Nessa perspectiva, o Projeto Nova Escola, em pauta, quando enviado à SEEC/RN, exprimia uma insatisfação geral no âmbito escolar quanto ao fracasso dos alunos das camadas populares, deixando de cumprir o que considerava “o seu papel de estar a serviço do povo”, destacando a ideia de que “se a escola não está a serviço do povo está, então, contra ele” (Magda Soares, 1996, como citado em Projeto Nova Escola, 2004, p. 6).

Também é levado em conta que o referido projeto se propunha a que “[...] a escola recupere a sua função e possa atuar na sociedade como ensino de qualidade que atenda às exigências do momento” (Projeto Nova Escola, 2004, p. 6).

Essa construção discursiva de fracasso parece apontar um abismo entre o que a escola pode realizar e o que se espera dela. A luta contra o fracasso pode vir a garantir a representação de um inimigo comum: uma educação que não consegue proporcionar aos seus alunos formação necessária para o atendimento “às exigências do momento”; que não “forma” sujeitos produtivos para o mercado de trabalho; que não possibilita condições de trabalho digno aos professores, etc.

Essa produção promove discurso da qualidade da/para a educação, construindo determinados sentidos e significados para o currículo por meio da associação desse currículo a um projeto de qualidade que parece desconsiderar processos políticos na constituição desses atores sociais (não somente) no contexto escolar. É esperado que a escola consiga garantir um ensino “de qualidade” que promova a justiça social, o qual parece estar sempre fora dos domínios da escola.

Compreendemos (Oliveira, 2016) que a justiça social é entendida pela escola

como aquela capaz de lidar e resolver problemas dos alunos trabalhadores, por meio de um ensino de qualidade que lhes “garanta” melhores perspectivas formativas via conteúdos e atividades consideradas significativas para o desenvolvimento de habilidades e competências diversas, necessárias ao mundo do trabalho.

Essa noção de justiça social implica atender às necessidades formativas para o mercado de trabalho, articulada à ideia de justiça de classes sociais, como que desconsiderando outras possíveis formas de pensar a escola, de pensar o currículo como, por exemplo, enquanto produção cultural.

Qualidade do ensino e justiça social parecem se apresentar como bandeiras de luta a serem defendidas pela Escola Presidente, em uma perspectiva de que a qualidade pretendida seja capaz de minar todas as possibilidades (apontadas como) de fracasso escolar.

Ter uma escola que dê conta de uma formação do aluno para o mercado de trabalho e que ofereça condições dignas de trabalho para o professor, por exemplo, parece resolver tudo o que é considerado como problema para o aluno do noturno; com isso reinando a paz pretendida, a ausência de conflitos, eliminando possibilidades de outros interesses, outras disputas.

Assim, fracasso e qualidade acabaram por constituir identificações políticas para a Escola Presidente. O antagonismo a tudo que é representado como causador da falta de qualidade, de justiça social e, conseqüentemente, de fracasso é gerador da equivalência de diferentes demandas políticas (pelo currículo, pela carreira docente, pelas condições de vida dos alunos).

A ideia de uma educação que não consegue proporcionar aos seus alunos formação necessária para o atendimento “às exigências do momento”; que não “forma” sujeitos produtivos para o mercado de trabalho; que não possibilita condições de trabalho digno aos professores (e demais profissionais da educação), faz parte do processo de significação da qualidade, não porque seus sentidos estão incluídos no discurso, mas porque seus sentidos geraram a produção de sentidos antagônicos a eles, aproximando diferentes demandas.

Oliveira (2016) destaca que, para atender à solicitação da Escola Presidente de elaboração de uma proposta de caráter diferenciado para os alunos considerados trabalhadores que estudam à noite, fazia-se necessário, por parte da SEEC/RN, o atendimento de outras demandas: a da formação docente, para “dar conta” das perspectivas então apontadas pelos professores da escola; a de uma reorganização espaço-tempo no contexto escolar, que considerasse em especial as condições do aluno trabalhador; a do aumento do quadro de professores da rede estadual de ensino (o que demandaria concursos públicos) para a redução de sobrecarga de trabalho e sua possível dedicação exclusiva a uma única escola; a de uma redefinição do desenho escolar que então se apresentava, dentre outras, como justificativas do/no discurso sobre a qualidade da educação.

Passa a ser visível o acúmulo de demandas não atendidas “e uma crescente inabilidade do sistema educacional em absorvê-las de modo diferenciado (cada uma isolada das outras). Estabelece-se entre elas uma relação de equivalência (Laclau, 2013, p. 123); “a formação de uma fronteira interna, uma dicotomização do espectro político local através da emergência de uma cadeia equivalente de demandas não atendidas” (Laclau, 2013, p.124, grifos do autor).

Tal relação de equivalência não é uma relação de identidades entre objetos. A equivalência não é nunca tautológica, já que a substituição que ela estabelece entre certos objetos só é válida para determinadas posições no interior de um contexto estrutural dado. Em tal sentido a equivalência despreza a identidade que lhe funda, dos objetos mesmos aos contextos de sua aparição ou presença.

Destacamos (Oliveira, 2016) que as solicitações feitas pela Escola Presidente à SUEM/SEEC/RN, por meio do Projeto Nova Escola, naquele contexto, foram se transformando em exigências, em uma perspectiva de que a identidade buscada em torno de uma formação específica para o aluno trabalhador, a ser construída dentro do sistema, dependia também do que vinha de fora: o investimento tanto na formação docente quanto na ampliação do quadro de professores; a reorganização espaço-tempo do contexto escolar, a redefinição do desenho escolar.

As múltiplas diferenças que então se produziam se equivaliam (não por característica comum), do ponto de vista de uma positividade, de uma essência, parecendo apontar que as diferenças não têm nada em comum.

Assim, na capacidade de articular e produzir a fixação de sentidos (embora de forma parcial e precária), a identidade buscada enquanto diferenciada, e defendida para o aluno trabalhador do ensino médio noturno, por meio de uma proposta para ele específica que atendesse às suas necessidades, passava a se constituir como ponto discursivo privilegiado dessa fixação parcial. A defesa de uma possível identidade do aluno que estuda à noite como a de trabalhador se apresenta como significante privilegiado que fecha o sentido de uma cadeia significativa.

Pensar em uma proposta para o ensino médio noturno encontra seu limite na tentativa de fixação da identidade de seu aluno como sendo trabalhador. Uma vez valorizada e aceita enquanto proposta curricular universal, a ideia de que o alunado é essencialmente trabalhador, tantas outras diferenças são apagadas, condensadas nessa identidade de trabalhador.

Destacamos como produtivo, para as discussões em torno dessa política curricular, o fato de os atores sociais da Escola Presidente desencadearem um processo de reivindicar à SUEM/SEEC/RN na perspectiva de que a realidade ali vivida não fizesse parte apenas de um discurso em torno do seu ensino médio noturno, compreendendo políticas de currículo imbricadas nas práticas das escolas.

Tomando decisões políticas de buscar outras possibilidades de ver/pensar/viver o ensino noturno, profissionais daquela escola resolveram elaborar esse projeto,

naquele contexto, entendendo defender, por exemplo, a luta por uma educação de qualidade aos seus alunos, possibilidades de melhores condições de trabalho (não somente) docente, dentre outros aspectos.

Esse grupo propôs uma redefinição da lógica curricular, ainda que posteriormente viesse a ser modificada pela equipe da SUEM/SEEC/RN, seja na medida em que passou a ser discutida por outros atores sociais (diretores e professores de escolas de ensino médio noturno, chamados a discutirem a proposta), seja na medida de tantas outras mudanças, como aquelas promovidas pelas traduções realizadas por esses mesmo atores sociais.

Para a Escola Presidente, a educação de qualidade pretendida, que viesse a atender às necessidades impostas aos seus alunos do noturno, pelo mundo atual, visando à formação de jovens e adultos enquanto cidadãos/sujeitos ativos, capazes de contribuir para o seu desenvolvimento e o da comunidade na qual estão inseridos (Projeto Nova Escola, 2004, p. 6), parecia ser possível a partir de ações urgentes a serem desenvolvidas por parte da SEEC/RN e/ou de outras tantas instituições e/ou instâncias.

Ensino médio noturno do RN: centralidade definida, currículo instituído

Nesse item, destacamos que, paralela à discussão desencadeada na Escola Presidente, havia uma pesquisa em curso³, realizada pelo Ministério da Educação, no/sobre o RN (Almeida, 2006, p.13), caracterizada como um trabalho que se propõe priorizar “[...] a divulgação do delineamento assumido no estudo e nas contribuições oriundas da pesquisa de campo” e trata, dentre outros tópicos, da contextualização do Ensino Médio Noturno no referido Estado.

Os resultados dessa pesquisa apontam a inexistência de normalização particular e própria para o ensino médio, diurno ou noturno, no período de 1996 a 2003, no Conselho Estadual de Educação (CEE/RN), órgão regulamentador dos dispositivos legais da política educacional do RN, representado pela então Secretaria de Estado da Educação, da Cultura e dos Desportos (SECD-RN).

Destacam, ainda, que as recomendações então registradas para o Ensino Médio Noturno no/do RN “estão centradas na ideia da fixação de uma identidade própria para o turno noturno” (Almeida, 2006, p. 70), por meio da orientação aos projetos pedagógicos da escola, como processo coletivo, do combate à rotatividade docente e da necessidade de uma flexibilização curricular para esse nível/turno de ensino, cujos propósitos devem ser pautados “em interesses e necessidades dos alunos, pode ser apoiada na disseminação e contextualização dos PCNEM” (Almeida, 2006, p. 70).

Dentre as recomendações dessa pesquisa (Almeida, 2006), estão os aspectos acadêmicos que exigem atenção metodológica na elaboração das diretrizes e, principalmente, em sua operacionalização nas diversas unidades federadas, assim como no âmbito particular das escolas: reforma e/ou atualização curricular a partir

das exigências postas pelo contexto atual, em relação às especificidades do aluno do ensino público noturno, em suas várias situações geográficas, sua inserção no mercado de trabalho e sua posição nos diferentes espaços gerados pelas desigualdades sociais; variações curriculares, sem prejuízo da unidade nacional, de acordo com as características e possibilidades locais, estaduais e regionais; flexibilização de procedimentos, inclusão de atividades extraclasse com espaço programado na organização curricular; reinvenção da sistemática de avaliação, adaptando-a às modificações curriculares e às atividades que possam caracterizar a flexibilização curricular (Almeida, 2006, p. 71-72).

Aqui, destacamos o papel da SUEM/SEEC/RN como mobilizadora da constituição da política curricular, quando da adequação e dos ajustes dos projetos já existentes no MEC para atender ao ensino noturno da rede estadual de ensino. Essa Secretaria operou, inicialmente com aquele Ministério, a partir do projeto da Escola Presidente com vista a “interferir e tentar reverter o quadro de abandono escolar” (Projeto Nova Escola, 2004, p. 6). Posteriormente, com as DIREDs e com as escolas.

Embora estudos de Bormann (2012) e de Almeida (2006) apontem a inexistência de uma política específica para o ensino médio no RN, a SUEM/SEEC/RN contava, à época, com políticas de incentivo, por meio de programas e projetos financiados com recursos federais como o Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio (PROMED, 1999), o Projeto Alvorada (2000) e o Programa de Desenvolvimento da Educação Básica (PRODEB, 2004), programas de financiamento da educação básica, os quais não tinham, inicialmente, ações previstas para o ensino médio noturno.

Apontamos (Oliveira, 2016) que, em 2005, a chegada do ofício da Escola Presidente na SEEC/RN levou a SUEM a acelerar o que já vinha sendo discutido no setor, visto que já havia uma equipe trabalhando na elaboração de um “plano de estruturação para o ensino médio do Estado [que já] trazia uma proposta para o ensino médio noturno [que], independente da solicitação da escola, já havia uma preocupação nesse sentido” (Oliveira, 2016, p.177).

Ao mesmo tempo em que era elaborada/discutida entre os anos de 2005 e 2008, a proposta da SEEC/RN (Rio Grande do Norte, 2009) era vivenciada no interior das escolas partícipes do projeto. Nesse processo, a proposta é retornada às escolas, em cujos espaços gestores, coordenadores escolares e professores (em especial estes últimos, tidos como principais responsáveis pelas mudanças pretendidas) foram chamados a reelaborarem a proposta em curso.

Compreendemos que essa situação aponta, a princípio, certo descentramento⁴ estadocêntrico. Por meio desse movimento, é confrontada a ideia inicial de origem da produção dessa política curricular no governo do RN, ainda que o processo de discussão e de elaboração da proposta (Rio Grande do Norte, 2009) tenha sido coordenado, posteriormente, pela SUEM/SEEC/RN.

Nossa investigação aponta que o documento “Orientações Curriculares Ensino

Médio Noturno” foi publicado em 2009 (Rio Grande do Norte, 2009) em uma tentativa de “traduzir” a proposta então discutida durante os anos de 2005 a 2008. Esse documento assim define “em que consiste o diferencial da proposta” para atender necessidades do aluno trabalhador: “Os educadores optaram por trabalhar com semestralidade, os componentes curriculares distribuídos em blocos, [...] aulas de 90 minutos [equivalentes a duas aulas de 45 minutos, sem intervalo totalizando três horas diárias]”, destacando que “Caso o aluno fique retido em um componente curricular, pode prosseguir os estudos no semestre seguinte, ficando em dependência e cumprindo os estudos em outros componentes curriculares que obteve êxito” (Rio Grande do Norte, 2009, p. 20).

É considerado, portanto, que o diferencial dessa proposta se apresenta por meio de novos arranjos curriculares (como as aulas complementares por meio de projetos) e organizacionais (como as aulas por módulos/blocos) à peculiaridade do noturno, diferenciação na carga horária, redefinição de componentes curriculares e flexibilidade nos horários de permanência na escola.

O documento define que a formação de turmas tem que ser em números pares, para que todos os professores tenham garantidas turmas nos semestres letivos. Foi decidido que, na necessidade de redirecionar as aulas dos componentes curriculares, a carga horária de cada um deles seja redistribuída respeitando a organização das aulas em blocos de 90 minutos (Rio Grande do Norte, 2009, p. 33).

A reestruturação do/para o ensino médio noturno do RN se deu com a redução de carga horária de Matemática (de 120h para 80h) e de Língua Portuguesa (de 80h para 40h, sendo que Língua Portuguesa já apresentava um déficit, visto ter sido reduzida de 120 para 80). Essas 80 horas foram destinadas à inserção da disciplina Formação para o Trabalho, criada pela SEEC/RN e definida como obrigatória, a partir de 2015, para todas as escolas que ofertassem ensino médio noturno. Assim como essa disciplina, a SEEC/RN universalizou a oferta do programa ensino médio noturno para todas as escolas.

Vale salientar que, nessa proposta de redesenho curricular, a carga horária das disciplinas de língua portuguesa e matemática foi reformulada ao menos três vezes desde o processo de discussão e implantação da proposta para o ensino médio noturno diferenciado. Isso gerou discussões, na medida em que se considera que essas duas áreas devem ser privilegiadas em especial quando da preparação dos alunos para vestibular/ENEM.

Assim, consideramos que na referida proposta que se define diferenciada⁵ as decisões curriculares são norteadas pela tentativa de fixação da identidade do aluno que cursa o ensino médio noturno como trabalhador. Consideramos que essa proposta curricular tende a regular os alunos/sujeitos (e por sua vez as práticas pedagógicas) lhes definindo um lugar no mundo simbólico; negando a pluralidade das identidades, renunciando a outras possibilidades de ser desses sujeitos (Lopes & Macedo, 2011).

Apontar uma única proposta como possibilidade de formação dos alunos do ensino médio noturno do RN, e por sua vez, apostar na centralidade de uma disciplina como capaz de dotar esses alunos para o atendimento às necessidades do mundo do trabalho cria a ilusão de que há algo positivo na definição dessas identidades.

Nessa perspectiva, consideramos as disciplinas até aqui destacadas como textos a serem lidos no contexto escolar, por professores, coordenadores pedagógicos e alunos que vivenciam a experiência curricular Ensino Médio Noturno Diferenciado/RN. Compreendidas discursivamente, a opção por essa organização curricular e essa tentativa de identidade do aluno desse nível/turno de ensino são inseridas na esfera da política, definidas em certas relações de poder, excluindo outras tantas opções passíveis de serem enunciadas.

Da (des) continuidade do ensino médio noturno diferenciado

Destacamos (Oliveira, 2016) que o processo formativo docente proposto pelo Ensino Médio Noturno Diferenciado parou após os primeiros três anos de efervescência, de 2007 a 2009, e que houve uma queda significativa quanto ao acompanhamento do projeto Noturno Diferenciado, nas escolas, a partir de 2010, pelas equipes das Dired e da SEEC/RN.

Com a chegada do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), instituído pela Portaria nº 971/2009 (BRASIL, 2009), como uma estratégia do Governo Federal para induzir ao redesenho dos currículos desse nível de ensino, a SEEC/RN¹³ aderiu à proposta do ProEMI no ano de 2009, inicialmente contemplando 11 escolas em cinco municípios. Em 2010, foi iniciada a experiência de reestruturação curricular, seguindo as orientações definidas no Documento orientador/MEC (2009/2010); em 2012 eram 44 escolas, e em 2013, 62 escolas de Ensino Médio contempladas com o ProEMI (Oliveira, 2016).

A adesão das escolas do RN ao referido Programa garantia apoio técnico e financeiro para a elaboração e o desenvolvimento de projetos de redesenho curricular das escolas. Entretanto, foi possível perceber que, quando ofertado paralelamente à proposta do ensino médio noturno diferenciado, o ProEMI gerou, senão constrangimentos, reconfigurações na condução do ensino médio nas escolas, em especial no noturno. A compreensão de tais reconfigurações possibilita entender, para além da precariedade das políticas curriculares, o currículo instituinte por meio das ações desenvolvidas nas escolas (Oliveira, 2016)

Em 2015, a SEEC/RN publicou a cartilha **Orientações curriculares Ensino Médio Noturno** (Rio Grande do Norte, 2015), (aqui entendida como parte da proposta curricular) considerada como referência da proposta contida nas supracitadas Orientações Curriculares, a qual se configura como um guia prático que tenta simplificar o que está posto (Rio Grande do Norte, 2015).

O componente curricular “Formação para o Trabalho” (nomeada pelos professores

como FpT), até então inexistente na proposta curricular em pauta, passou a ser ofertado em duas aulas semanais, presente em dois blocos⁷ de aulas, devendo ser ministrada, a priori, por professores licenciados em Filosofia e em Sociologia.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM) (BRASIL, 2012), o trabalho é tido como “Princípio Educativo e atividade intelectual. Também, como um processo histórico de produção científica e tecnológica. Ao ser assim classificado, conforme previsto também na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e na Constituição Federal (CF), o “trabalho” ganha espaço de “disciplina”, na perspectiva de propiciar formação específica para o aluno do ensino médio noturno, identificado pela proposta da SEEC/RN como trabalhador.

Entendemos que a inserção da Formação para o Trabalho enquanto disciplina, assume centralidade na referida proposta curricular que se pretende diferenciada, tornando o caráter híbrido da proposta⁸.

Esse componente é visto na organização do currículo como capaz de se articular com os demais que são constitutivos da estrutura curricular desse nível de ensino, como ciência, cultura e tecnologia, já definidos nas DCNEM (Rio Grande do Norte, 2015). Com a inserção desse componente curricular, o signifiante Trabalho passa a ter articulação com temáticas/eixos como “ética e cidadania”, “empreendedorismo”, “sustentabilidade”, “consumo”, “comunicação e tecnologia”, “mercado” na perspectiva de que tais temáticas pudessem proporcionar ao estudante trabalhador acesso ao mundo do trabalho, e ao universo da cidadania (Rio Grande do Norte, 2015).

Para cada temática/eixo são definidos conteúdos, dentre outros: ética empresarial e ética profissional; cidadania: origem e relação com o mundo do trabalho; formas de atuação de um empreendedor; o empreendedorismo na escola; concepção do trabalho articulada aos conceitos de preservação e conservação; a influência do consumismo para o crescimento econômico; tendências relacionadas à tecnologia atual: o antes e o agora, a era do computador; internet na sociedade contemporânea e na escola; as exigências do mundo do trabalho e a escola; a globalização: emprego e desemprego.

A cartilha então publicada (Rio Grande do Norte, 2015, p.25) aponta orientações para o planejamento articulado entre o Plano de Metas e Plano de Ensino na escola do EMN, a serem organizadas em quatro fases. Para o cumprimento da primeira delas, a escola deveria fazer um diagnóstico do perfil do trabalhador estudante no Ensino Médio Noturno em cada contexto; na segunda fase deveria elaborar e discutir um Plano de Metas ou Plano de Ação Anual, junto à comunidade escolar, com definições de estratégias de intervenções a partir do diagnóstico então feito.

No planejamento de Ensino Anual, que se apresentava como terceira fase, a equipe pedagógica tinha o papel de elaborar junto com os professores o diagnóstico das necessidades de aprendizagens dos alunos por meio do levantamento do desempenho do trabalhador estudante por área do conhecimento, disciplina, série, semestre. Nessa fase, a análise do desempenho acadêmico e do contexto dos

estudantes (perfil do aluno) definia o currículo orientador anual. Isso se dava a partir de eixos temáticos integradores organizados no projeto interdisciplinar propostos em estratégias metodológicas por áreas do conhecimento/disciplinas presenciais e vivenciais.

Por fim, para a concretização da última fase a escola deveria revisar e reelaborar o seu Projeto Pedagógico com base nas metas propostas no Plano de Ação a fim de favorecer o desenvolvimento e a organização do Plano de Trabalho Anual. Tal processo se dava a partir da identificação das fragilidades e potencialidades do Ensino Noturno atento às especificidades do aluno que chega à escola (Rio Grande do Norte, 2015, p. 26).

Nessa proposta curricular, a qual pode ser identificada como uma perspectiva instrumental do conhecimento (Lopes & Macedo, 2011), é possível perceber a formação de competências e habilidades articulada às mudanças tecnológicas no mundo global, bastante valorizada no âmbito do debate sobre organização curricular (Lopes, 2008). Acredita-se, ou espera-se, que a disciplina Formação para o trabalho garanta tal formação na perspectiva de uma educação de qualidade para a formação de trabalhadores que atenda as necessidades do mercado de trabalho.

É possível perceber que nas orientações contidas na cartilha opera-se com os significantes “formação para o trabalho e aluno trabalhador” como sendo absolutos e universais. O “currículo” tende a resumir-se a essa disciplina (e em seus conteúdos/suas temáticas, naturalizando-os), parecendo pressupor um consenso de que é a única válida e legítima de ser ensinada para a pretensa formação de alunos do ensino médio noturno, então considerados trabalhadores.

Concordamos com Lopes (2015a, p. 134) que “a razão para a escolha de um conhecimento como *melhor* depende dos efeitos performativos desses conhecimentos e está conectada ao poder”. Para essa autora, somente podemos falar de melhores razões, melhores conhecimentos, melhores decisões ou escolhas, a partir de um conjunto de critérios contextuais que sustentem o que se entende como *melhor*, levando em consideração as subjetivações capazes “de construir um *nós* (a comunidade) que sustenta, ainda que precariamente, a validade/veracidade dos critérios estabelecidos” (Lopes, 2015a, p. 134, grifos da autora).

Compreendidas discursivamente, a opção por essa organização curricular e essa tentativa de identidade do aluno desse nível/turno de ensino são inseridas na esfera da política, definidas em certas relações de poder.

Na reformulação do ensino médio potiguar, algumas considerações

Como parte de conclusão deste escopo, destacamos a seguir o que consideramos silenciamentos do ensino médio noturno na reformulação do ensino médio potiguar, na última década.

No ano de 2021, a SEEC/RN publicou o Referencial Curricular do Ensino Médio Potiguar (Rio Grande do Norte, 2021), como resultado de discussões, estudos, intercâmbios de experiências, reflexões acerca do currículo e da prática docente,

consolidando as orientações curriculares para a Educação Básica, articulando-se com o Documento Curricular das etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental, aprovado por meio da Resolução n° 102/2018-CEE/RN (Rio Grande do Norte, 2021).

Com a mobilização nacional em meio ao processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), iniciado em 2016, e a Reforma do Ensino Médio (Lei n° 13.415/2017), em 2017, o processo de elaboração desse Referencial específico para o Ensino Médio, decorreu da articulação da Subcoordenadoria de Ensino Médio (SUEM/SEEC) com as Diretorias Regionais de Educação e Cultura (DIRECs), na promoção de seminários com a participação de professores e de outros profissionais da educação, bem como de especialistas contratados por meio do Projeto Governo Cidadão para contribuições ao Documento Curricular.

Destacamos que “o noturno” perde força nessa discussão. A tentativa de projeção desse turno, com fixação de identidade do aluno trabalhador caiu por terra nessa proposta.

Em busca simples, realizada nesse referencial, por meio do dispositivo de teclas Ctrl ‘F’ (para textos em pdf), a palavra “noturno” aparece três vezes, sendo que duas delas se referem especificamente ao turno, destacando que, para as escolas com oferta nesse nível/turno, parte das unidades curriculares dos Itinerários Formativos deverá ser realizada por meio de atividades não-presenciais, nas formas síncronas e assíncronas (Rio Grande do Norte, 2021).

Na mesma busca, não encontramos qualquer referência à “formação para o trabalho”. Entretanto, o significante “Empreendedorismo” ganha destaque, com 14 referências, em especial, como eixo estruturante, requisitado como habilidade dos itinerários formativos associados seja às competências gerais da BNCC seja às áreas de conhecimento por ela definidas. Nesse contexto, “mundo do trabalho” aparece 58 vezes, também associada à ideia da necessária formação de habilidades e competências que possibilitem ao aluno a esse mundo.

Ao longo das leituras aqui apontadas é possível destacar que: trabalho ganha centralidade no currículo do ensino médio; conhecimento assume centralidade no currículo; organização curricular ganha centralidade na ideia de mudanças necessárias no ensino e no currículo. Compreendemos os sentidos que cada centralidade articula como uma luta pela significação do currículo.

É possível identificar que tais centramentos vão perdendo força, na medida em que novas demandas vão surgindo, exigindo (re) configurações, abrindo espaços para outras “novas” abordagens. Embora se considere que o que vai se apresentando como novo, diferente, inovador, acaba reiterando mais do mesmo, simultaneamente introduz suplementos que geram diferenças, produz discursos híbridos.

Protagonismo juvenil, projeto de vida, itinerários formativos, trilhas de aprofundamento ganham espaços enquanto propostas para o ensino médio. São “o discurso” do momento. Discursos hegemônicos nas políticas de currículo, que

caracterizam o caráter híbrido das políticas. É possível afirmar que as políticas então destacadas foram/são construídas tendo por propósito fixações identitárias e constantes tentativas de produção de um centro.

Tais abordagens se apresentam na perspectiva de identidades a serem construídas por meio de parâmetros, diretrizes, orientações, programas, pactos, reformas. Vale considerar, entretanto, que para a projeção de tais identidades há simultaneamente novas leituras, marcadas pelo diferir, por hibridizações de sentidos. Termos como “inovador”, “diferenciado”, “redesenho”, “protagonismo”, dentre outros, não significam em si senão pela diferença em relação a outros termos que lhes servem de contraponto.

Consideramos, nessa lógica, que o nível médio, como parte da educação básica, é o desconhecido que coloca a identidade (do ensino) em risco. Aquilo que é buscado, em todas as relações, e permanece no desejo sem nunca ser alcançado; sem que a falta por ele provocada venha a ser preenchida.

Uma vez com identidade própria sua relação com os outros níveis de ensino será meramente contingente; caso a identidade seja mantida, essa relação será absolutamente necessária (Laclau, 2011). Enquanto necessário, é cindido. Contingente. Provisório. Precário. De estrutura descentrada, não necessita nem expressa uma essência. Não tendo como fixar sentidos para cada significante a ele atribuído, seu sentido está sempre flutuante e adiado, sendo impossível a fixação de identidades. Opera o deslocamento, permitindo ampliar a noção de antagonismo (Laclau, 1990).

O noturno é o outro excluído. Por isso, considerado por muitos como diferenciado. Enquanto tal, não pode ser construído como *puramente externo* à identidade desejada (totalidade = diferenciado = aluno trabalhador), por que enquanto tal não estaria significativamente relacionado com ela: se tornaria somente outra diferença.

A identidade buscada para o significante *noturno* gera equivalência com os limites de sua existência, por vezes assim expressos: condições de trabalho docente, processos identitários de alunos e professores com esse turno de ensino, redução de estrutura curricular e de carga horária, dentre outros. Enquanto pretensa identidade para dar conta de uma formação específica para o trabalhador, é catacrese. Puramente figurativo. É mais do que uma figura particular: é o denominador comum da retórica enquanto tal; expressa algo que o termo literal não transmite (Laclau, 2013).

O *Diferenciado* da proposta curricular em pauta é significante vazio, como diria Laclau. Discurso hegemônico. Universal que particulariza. Particular que universaliza. Na perspectiva de nomear uma proposta pretensamente exclusiva de atendimento a alunos trabalhadores nomeia algo ao mesmo tempo (considerado) necessário e impossível. Assim o faz a partir da estaca zero da significação, considerada como precondição de qualquer processo significativo (Laclau, 2013). O idealizado ‘*Ensino médio*’ ‘*noturno*’ ‘*diferenciado*’, por sua vez é pura equivalência! É tanto (universal), que

não cabe em si (particular). São muitas expectativas em torno de suas “competências” e atribuições.

Referências

- Almeida, M. D., Coutinho, A. F., Souza, A. L. L., Guedes, G. A. B., Guedes, G. B., Almeida, G. P., Almeida, M. C. D., Lins, N. M., & Silva, V. M. C. (Coord.). (2006). *Ensino médio noturno no Rio Grande do Norte: democratização e diversidade*. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica.
- Bormann, M. A. C. (2012). *Estudo da proposta curricular para o ensino médio noturno da Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Norte: foco na formação do trabalhador estudante*. [Tese de Doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Norte]. Repositório Institucional da UFRN. <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/22813?mode=full>
- Brasil. *Lei 13005, de 25 de junho de 2014* (Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências). Presidência da República. Casa Civil. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm
- Brasil. *Resolução CEB nº 002, de 30/01/2012* (Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio). Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/resolucao_ceb_002_30012012.pdf
- Laclau, E. (2013). *A razão populista*. São Paulo: Três Estrelas.
- Laclau, E., & Mouffe, C. (2011). *Hegemonia y estrategia socialista: hacia una radicalización de la democracia* (3ª Ed.). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Lopes, A. C. (2005). Normatividade e intervenção política: em defesa de um investimento radical. In A. C. Lopes & D. Mendonça. *A Teoria do Discurso de Ernesto Laclau: ensaios críticos e entrevistas* (pp. 117-147). São Paulo: Annablume.
- Lopes, A. C. (2008). *Políticas de integração curricular*. Rio de Janeiro: EdUERJ.
- Lopes, A. C. (2012). A qualidade da escola pública: uma questão de currículo?. In F. Silva, L. M. Faria Filho, M. A. T. Oliveira, N. M. L. Fonseca, & R. C. L. Lages (Orgs.). *A qualidade da escola pública* (pp. 9-25, 1. ed.). Belo Horizonte: Mazza Edições.
- Lopes, A. C. (2016). Por um currículo sem fundamento. *Linhas Críticas*, 21(45), 445-466. <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/4581>
- Lopes, A. C., & Macedo, E. (2011). *Teorias de Currículo*. São Paulo: Cortez.
- Mendonça, D. (2012). Antagonismo como identificação política. *Revista Brasileira de Ciência Política*, Brasília, 9(1), 205-228.
- Oliveira, M. B. (2016). *Ensino médio noturno na região Assu-Mossoró (RN): o que significa ser diferenciado?*. [Tese de Doutorado, Universidade do Estado do Rio de Janeiro].
- Oliveira, M. B. (2017). Demandas curriculares e contingências políticas: a produção curricular para o ensino médio noturno no/do RN. In L. G. T. Silva, G. B. Coelho, E. G. Costa, & F. C. Freitas. *Pós-estruturalismo e teoria do discurso: a obra de Ernesto Laclau a partir de abordagens empíricas e teóricas* (pp. 177 - 192). Curitiba: CRV.
- Projeto Nova Escola. (2004). *Ação e Cidadania: Justiça e Igualdade de Oportunidade para Todos - Escola Estadual Juscelino Kubitschek – Ensino Fundamental e Médio*. Assu. Rio Grande do Norte. (2007). *Projeto Alvorada II - Proposta de Melhoria do Ensino Médio Noturno* (Convênio 153/2001 – Replanejamento 2006). Natal.
- Rio Grande do Norte. (2009). *Orientações curriculares Ensino Médio Noturno*. Natal:

Um currículo “diferenciado” para o aluno do ensino médio noturno

Metropolitana Gráfica e Editora .

Rio Grande do Norte. (2012). *Referencial Curricular do Ensino Médio Potiguar*. Natal: Secretaria de Educação, Cultura e Desportos.

Rio Grande do Norte. (2015). *Orientações curriculares Ensino Médio Noturno*. Natal: Secretaria de Educação, Cultura e Desportos. <http://adcon.rn.gov.br/ACERVO/seec/doc/DOC00000000053804.PDF>.

Notas

¹ Professora Adjunta da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte- UERN, lotada no Departamento de Educação da Faculdade de Educação (Campus Central). Doutora em Educação (2013-2016) pelo Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (PROPED/UERJ). Participou do Programa Doutorado Sanduíche no Exterior, financiado pela CAPES (PDSE/CAPES), na Universidade do Porto/UP/PT (setembro a dezembro de 2014). Credenciada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação (POSEDUC/FE/UERN). Membro do Grupo de Pesquisa Contexto e Educação/CNPq. Mestre em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEd, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN (2008/2010). Graduada em PEDAGOGIA pela UERN (1991-1996) e Especialista em Educação, com Área Temática em Alfabetização, nesta mesma IES (1996 a 1999). Associada na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd); membro da Associação Brasileira de Currículo (ABdC). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Currículo, Processos de alfabetização e em Formação Docente, discutindo sobre políticas de currículo, saberes docentes, práticas pedagógicas, didática. E-mail: marciabetaniauern@gmail.com. Orcid: <http://orcid.org/0000-0001-7881-1565>.

² Texto recortado da tese “Ensino médio noturno na região Assu-Mossoró (RN): o que significa ser diferenciado?” (Oliveira, 2016), atualizado para este escopo.

³ Realizada com dez escolas localizadas em área urbana, em municípios com diferentes perfis demográfico e econômico, tendo sido entrevistados, neste estudo, 335 alunos do 1º ano do Ensino Médio Noturno; 349 do 2º ano e 329 do 3º. Foram consultados também 110 professores, dez diretores e seis profissionais responsáveis pelo período noturno (Almeida, 2006).

⁴ Lopes (2015, p.447) aponta que “Descentrar não é multiplicar os centros de poder e significação, de maneira a estabelecer alternativas ocasionais entre um centro e outro. [...] É conceber que todo centro é instável e fugidio; sujeito à disputa, no tempo e no espaço”.

⁵ Disponível em: <http://www.rn.gov.br/imprensa/noticias/programa-estadual-vai-orientar-politica-nacional-do-mec-para-o-ensino-medio-noturno/13304/> (Programa Estadual vai orientar política nacional do MEC para o Ensino Médio noturno) 28 de novembro de 2012.

⁶ Disponível em <http://adcon.rn.gov.br/ACERVO/seec/doc/DOC00000000053800.PDF>.

Acesso em: 28 mar. 2016.

⁷ Na organização curricular do EMND/RN, a distribuição da carga horária do professor é a seguinte: 30 horas / semanais e 06 horas – atividades; aulas de 90 minutos (que equivalem a 02 aulas de 45 minutos) sem intervalo totalizando 03 horas diárias.

⁸ Sobre o hibridismo/recontextualização, ver Lopes (2008).

Traducciones curriculares y producción de saberes en la conformación de la identidad profesional de docentes noveles

Traduções curriculares e produção de saberes na formação da identidade profissional de professores iniciantes

Curricular translations and knowledge production in the shaping of the professional identity of novice teachers

Noralí Boulan¹

Resumen

Este trabajo se propone analizar la conformación de la identidad profesional en docentes noveles a partir de dos ejes: por un lado, el proceso de socialización profesional mediante sus primeras inserciones laborales, el análisis de la política curricular y las interpelaciones que han recibido en tanto “docentes en formación” en su trayectoria del profesorado y, por otro, las retraduccionen curriculares que realizan mediante su propia praxis docente. De acuerdo con lo anterior, desde la perspectiva posestructural, comprendemos el currículo como una práctica discursiva que si bien orienta la formación docente inicial, también se produce en la *praxis docente* y con ello, configura la identidad profesional en el trabajo cotidiano. Los resultados parciales de la investigación permiten explorar la hipótesis según la cual, los docentes noveles han interiorizado durante su formación inicial posicionamientos basados en pedagogías críticas, distanciándose de las nociones procedentes del discurso educativo neoliberal evidenciado en el diseño curricular para la educación primaria (2018) con el que deben organizar sus propuestas de enseñanza. Ello nos permite analizar la producción de saberes que realizan a partir de su praxis cotidiana, producto de relecturas complejas de las actualizaciones de las políticas curriculares, es decir, en el marco de traducciones curriculares.

Palabras clave: Curriculum; Identidad Profesional; Traducción; Praxis

Resumo

Este trabalho tem como objetivo analisar a formação da identidade profissional em professores iniciantes a partir de dois eixos: por um lado, o processo de socialização

profissional através de suas primeiras experiências de trabalho, a análise da política curricular e as interpelações que receberam como “professores em formação” em sua trajetória de formação de professores, e, por outro lado, as traduções curriculares que realizam através de sua própria prática docente. De acordo com isso, a partir de uma perspectiva pós-estruturalista, compreendemos o currículo como uma prática discursiva que, embora oriente a formação inicial de professores, também é produzida na prática docente, o que configura a identidade profissional no trabalho cotidiano. Os resultados parciais da pesquisa permitem explorar a hipótese de que os professores iniciantes internalizaram durante sua formação inicial posicionamentos baseados em pedagogias críticas, afastando-se das noções oriundas do discurso educativo neoliberal evidenciado no currículo para a educação primária (2018) com o qual devem organizar suas propostas de ensino. Isso nos permite analisar a produção de conhecimento que realizam a partir de sua prática cotidiana, resultado de leituras complexas das atualizações das políticas curriculares, ou seja, no contexto de traduções curriculares.

Palavras-chave: Currículo; Identidade Profissional; Tradução; Prática

Abstract

This paper aims to analyse the shaping of the professional identity of novice teachers based on two axes: on the one hand, the process of professional socialisation through their first job placements, the analysis of curriculum policy and the interpellations they have received as “teachers in training” in their teaching career and, on the other, the curricular retranslations they carry out through their own teaching praxis. In accordance with the above, from a post-structural perspective, we understand the curriculum as a discursive practice which, although it guides initial teacher training, is also produced in teacher praxis and thus shapes professional identity in everyday work. The partial results of the research allow us to explore the hypothesis according to which, during their initial training, novice teachers have internalised positions based on critical pedagogies, distancing themselves from the notions coming from the neoliberal educational discourse evidenced in the curriculum design for primary education (2018) with which they must organise their teaching proposals. This allows us to analyse the production of knowledge that they produce from their daily praxis, the product of complex re-readings of curriculum policy updates, i.e. in the framework of curriculum translations.

Keywords: Curriculum; Professional Identity; Translation; Praxis

Introducción

Este artículo es producto de un proceso de investigación que implicó el análisis de la política curricular para la Formación Docente Inicial como para el nivel primario en el contexto bonaerense y sus relaciones con la configuración de la identidad profesional. Se trata, de este modo, de una revisión de los resultados del mismo, enlazada con la investigación posdoctoral en curso. En este orden de ideas, en la investigación doctoral (Boulan, 2019) nos propusimos analizar los sentidos que se articulaban dentro del Diseño Curricular para el Profesorado de Educación Primaria (DC) promulgados en 2007, sus interpelaciones hacia los docentes en formación y el direccionamiento respecto de aquello considerado un “deber ser” docente. A partir de los hallazgos, señalábamos que esa política curricular, producto de un proceso de consulta y consenso con amplios sectores de la comunidad educativa² podía leerse bajo la perspectiva posestructuralista del curriculum (de Alba, 1995, Casimiro Lopes, 2015, Pinar, 2014) ya que la configuración discursiva hegemónica provincial que logra desarrollarse se produce en dos direcciones relacionadas: en el aspecto teórico, porque retoma y entiende el curriculum como configurador de subjetividades a la vez que, en el mismo proceso de construcción curricular, le otorgó voz a sus sujetos destinatarios. Esto, a su vez, se manifiesta en dos de sus nociones centrales: la comprensión de la politicidad de las prácticas educativas a partir de la idea de “horizontes formativos” que, como noción abierta, rompe con la noción de “rol” o “perfil docente” de políticas curriculares tecnocráticas y habilita, a la vez, la *praxis* como componente central de la formación docente inicial. Por otro lado, el trabajo analítico y de campo permitió dar cuenta de los procesos de reformulación, interpretación y relecturas que los docentes realizan de las políticas curriculares, entendiendo que en este proceso se producen diversas negociaciones, con una configuración abierta y contingente (Boulan, 2019), es decir, como arena de disputas (Casimiro Lopes, 2013).

Posteriormente, y como producto de algunas hipótesis que no se habían abordado en el trabajo doctoral, pero también como resultado del escenario en donde se produjo el cambio de gobierno, tanto a nivel nacional como provincial, donde se promulgaron nuevas políticas curriculares que modificaban sustancialmente algunos de aquellos sentidos, se decidió profundizar la línea investigativa, centrándose en el momento de inserción profesional y el proceso de construcción de la identidad docente en profesionales noveles. En estos estudios se intenta analizar la recepción que realizan los y las docentes en sus primeros años de inserción laboral y las herramientas que utilizan para desarrollar su trabajo bajo la prescripción curricular de la provincia de Buenos Aires propuesta por la gestión de la gobernadora María E. Vidal (2015-2019), que aún se encuentra vigente. Así, nos centramos en las categorías *praxis* y *transmisión* dado que resultan los ejes vertebrales, respectivamente, del diseño curricular para el Profesorado de Educación Primaria y del diseño curricular para Educación primaria vigente hasta 2017. Además, se incorporó otra dimensión

analítica: la comparación con el Diseño Curricular para la Educación Primaria implementado a partir de 2018, que introdujo categorías tales como “competencias” y “desarrollo emocional” con el que las y los docentes noveles debían avanzar en el “desarrollo del currículum” (de Alba, 1995). Procuramos estudiar las relaciones entre las categorías mencionadas a fin de determinar continuidades y/o rupturas en la conformación de la identidad profesional, comprendiendo que allí tensionan diversas interpelaciones, pero también diferentes recepciones y posicionamientos por parte de los docentes, de dicha política curricular. En este punto, la categoría “posición docente” (Southwell, 2013; Southwell & Vassiliades, 2016), devenida de la perspectiva del Análisis Político del Discurso, permite mostrar que la constitución de identidades, en este caso, la identidad docente, siempre es precaria, carente un sentido cerrado y último (Laclau y Mouffe, 1985), analizando, asimismo, la reconfiguración del discurso educativo como el marco más amplio de las disputas por sus sentidos, es decir, en el marco de lo social y lo político (Laclau, 1996).

A partir del testimonio de las docentes noveles y de docentes del profesorado entrevistadas, fue factible observar distintas recepciones de la política curricular, mostrando un posicionamiento muy crítico a las nociones propuestas por el nuevo discurso provincial (Boulán, 2021).

Los resultados parciales de la investigación permiten explorar la hipótesis según la cual, los docentes noveles han interiorizado durante su formación inicial posicionamientos basados en pedagogías críticas, distanciándose de las nociones procedentes del discurso educativo neoliberal evidenciado en el diseño curricular para la educación primaria (2018) con el que deben organizar sus propuestas de enseñanza. Ello nos permite analizar la producción de saberes que realizan a partir de su praxis cotidiana, producto de lecturas complejas de las actualizaciones de las políticas curriculares, es decir, en el marco de traducciones curriculares (Casimiro Lopes, Da Cunha y Costa, 2013; Morelli, 2021).

En este orden de ideas, este trabajo se propone analizar la conformación de la identidad profesional en docentes noveles a partir del análisis de dos líneas: por un lado, las interpelaciones que han recibido desde la política curricular, en tanto “docentes en formación” en su trayectoria del profesorado y, por el otro, el proceso de socialización profesional mediante sus primeras inserciones laborales y las re-traducciones curriculares que realizan en su propia praxis docente. De acuerdo con lo anterior, comprendemos el currículum como una práctica discursiva que si bien orienta la formación docente inicial a partir de algunos supuestos, también se produce en la *praxis docente* y con ello, configura la identidad profesional en el trabajo cotidiano.

Algunas directrices conceptuales

La opción epistemológica se concentra en el Análisis Político del Discurso [APD],

como perspectiva analítica posfundacional, retomando algunas categorías centrales, tales como “identidad”, “posiciones docentes”, “interpelación” y “currículum” (Laclau y Mouffe, 1985; Buenfil Burgos, 2010; Southwell, 2013, 2020; de Alba, 1995, 2021; Casimiro Lopes, 2013, 2015). Desde esta línea, recuperamos las tensiones que se producen en torno a lo político -en tanto elemento constitutivo de lo social- dentro de la configuración de las identificaciones docentes.

De acuerdo con lo anterior, en primer lugar, profundizaremos el análisis respecto de las nociones identidad, identificación e interpelación, para luego desplazarnos, aunque no en modo lineal sino sincrónico, circular y relacional hacia las categorías “posición del sujeto” y “posiciones docentes” propuestas por Laclau y Southwell, respectivamente. Seguidamente, retomaremos algunos análisis relativos a la concepción posestructuralista del currículum.

Para comprender el concepto de *identidad*, desde el APD, resulta necesario recuperar la categoría de *discurso*, puesto que ésta permite comprender a partir de qué interpelaciones se configuran las identidades docentes, desde una articulación que se constituye en hegemónica en tanto logra fijar diversos sentidos, demostrando de tal modo, qué interpelaciones dejaron sedimentos que conforman la identidad, entendiéndola como proceso de subjetivación. Ello implica recurrir a la categoría *identificación* dentro del proceso de constitución de identidades, y en tanto tal, proceso inestable y siempre precario, contingente, abierto y antagonico. Así, recuperando la concepción lacaniana de sujeto, Laclau y Mouffe (2000) plantean la categoría *posición del sujeto* en el interior de una estructura discursiva, por entender que “los sujetos no pueden ser el origen de las relaciones sociales “[...] ya que toda `experiencia` depende de condiciones de posibilidad precisas” (p. 154). Para los autores, la precariedad de toda identidad genera la imposibilidad de cierre, o lo que es lo mismo, la imposibilidad de lo social y de identidades definidas. Desde este punto, responden que la imposibilidad final de toda diferencia estable y, por lo tanto, de toda objetividad se encuentra dada por el antagonismo, el cual se presenta como la “experiencia” del límite de toda objetividad bajo una forma de presencia discursiva precisa.

Southwell (2008, 2013), en este sentido, utiliza la categoría *posiciones docentes* para dar cuenta de los procesos, nunca predeterminados ni fijados donde los docentes disputan y reformulan los sentidos de las políticas públicas. Consideramos que ésta es una muy fructífera noción que permite comprender la identidad docente como una construcción donde los sentidos que asume son siempre abiertos e inacabados. Aquí, puede pensarse que la construcción de las posiciones docentes remite a las disímiles respuestas que se producen por medio de *interpelaciones* dentro de diversas configuraciones discursivas. Siguiendo a Buenfil Burgos (1991), los procesos educativos se producen a partir de interpelaciones que generan que los agentes se constituyan en sujetos activos incorporando nuevos contenidos que transformen

sus prácticas cotidianas. En sus palabras, requiere que “a partir de los modelos de identificación propuestos desde algún discurso específico (religioso, familiar, escolar, de comunicación masiva, etc.), el sujeto se reconozca en dicho modelo, se sienta aludido, acepte la invitación a ser eso que se le propone” (p. 193).

En la misma dirección, Hall (1996) comprende la noción *identidad* como “punto de sutura” o “punto de encuentro” entre los discursos que intentan interpelarnos o ubicarnos en un lugar particular en tanto sujetos sociales de discursos particulares y, por otro lado, por los procesos de construcción de subjetividades; es decir, los procesos “que nos construyen como sujetos susceptibles de ‘decirse’. De tal modo, las identidades son puntos de adhesión temporaria a las posiciones subjetivas que nos construyen las prácticas discursivas” (p.20). De este modo, el autor supone que las identidades son el resultado exitoso de una “articulación o encadenamiento” en el discurso. Por su parte, Padierna Jiménez (2008) señala que los sujetos nunca se adhieren de manera plena a las interpelaciones recibidas, sino que “se inclinan por distintos elementos que *llenan* la falta (no racional ni susceptible de ser llenada)” (p.111). Para la autora el “acto educativo” se produce cuando los propios sujetos recrean, retraducen sus procesos de constitución mediante la voz. Pensar entonces en *posiciones docentes* antes que en identidades docentes como totalidades cerradas y absolutas, permite comprender el carácter político de la educación. Ello no implica analizar un proyecto educativo de acuerdo con una demanda social particular de modo lineal, sino analizar las condiciones de posibilidad en las que se producen luchas hegemónicas como resultado de procesos políticos que se producen en el escenario educativo (Southwell, 2008).

Por otro lado, nos centraremos en las características que asume la comprensión del currículum como texto político, posmoderno, posestructuralista y deconstructivo (Pinar, 2014) y, por lo tanto, como un campo de disputa por sus significantes y como una práctica discursiva configuradora de identidades.

Para Popkewitz (1987) los contenidos no deben reducirse a los conocimientos formales organizados en el currículum, sino que deben incluir todos aquellos elementos que impregnan la vida y la conciencia de la gente. Por su parte, Da Silva (1998) supone que el currículum en tanto práctica social, discursiva y de significación, produce identidades determinadas por la cultura y las relaciones sociales, afirmando que existe un diferencial de poder entre los diversos grupos sociales, en tanto el mismo es ejercido de modo desigual por ellos. En el currículum, entonces, lo que se observan son los rastros de estas negociaciones por implicar significados. Se trata de una lucha epistémica y política donde se producen efectos de sentido que contribuyen a fijar posiciones específicas, jerárquicas y asimétricas de los sujetos, es decir, “son, fundamentalmente, efectos de producción de identidades sociales particulares” (p. 72). Así, la identidad es una construcción histórica, una relación y un posicionamiento.

En esta construcción las relaciones de alteridad se comportan como relaciones de poder. Desde este lugar, el currículum no solo es transmisión de conocimientos sino un acto político e implica una empresa ética. De la misma manera, de Alba (1995), en su clásica definición, supone al currículum como

[...] la síntesis de elementos culturales [...] que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, en donde algunos de estos son dominantes y otros tienden a oponerse o resistirse a tal dominación o hegemonía. Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación, lucha e imposición social. Propuesta conformada por aspectos estructurales-formales y procesales-prácticos, así como por dimensiones generales y particulares que interactúan en el devenir de los currícula en las instituciones sociales educativas (pp. 80-81).

De este modo, las múltiples miradas acerca del mundo, la sociedad y la educación constituyen cosmovisiones mediante las cuales se determina qué es lo que se entiende por currículum, cómo debe implementarse, desarrollarse y evaluarse, estableciendo configuraciones discursivas hegemónicas (Laclau y Mouffe, 1985). Por lo anterior, pensar la configuración de las políticas educativas y, particularmente, curriculares, requiere comprenderlas como una condensación de ciertos significantes, como la configuración de un discurso hegemónico (Laclau, 1996) y, en tanto tal, como una configuración histórica, política, social y cultural (Buenfil Burgos, 2010).

En la misma perspectiva, Casimiro Lopes (2015) plantea la politicidad del campo curricular como un campo de disputa por sus significantes, lo cual requiere analizar la contingencia de las decisiones políticas y una organización curricular que se erija bajo un fundamento último. Retomando la distinción entre “la política” y “lo político” de Laclau y Mouffe, afirma que “no existen fundamentos (pre)fijados, con miras a garantizar la significación de algo que podamos denominar sociedad. Existen significaciones en disputa al respecto de lo que concebimos como social, como escuela, como conocimiento, como currículum” (p. 53). Así, las instituciones pueden ser observadas como algo más que meras maneras de interpretar y concebir el currículum, sino que, en algún sentido, las instituciones, crean los contextos curriculares. De este modo, es factible relacionar la dimensión política del currículum con la dimensión de lo político del mismo. “El currículum político no es un *Otro* de la política, sino la expresión del constante proceso de traducción que suplementa la política” (p. 51). La política en su doble articulación entre lo político y la política se despliega en todos los contextos de significación del currículum. Por lo tanto, entiende la política del currículum como el proceso de significación del mismo en su doble dimensión e interjuego entre lo instituido y lo instituyente. Por lo anterior, comprender el currículum como político implica considerar sus relaciones con la democracia y la

justicia social, pero atendiendo a que ambos conceptos, el primero asumido desde el deconstructivismo de Derrida y el segundo desde la perspectiva posfundacional, si bien son necesarios, son, asimismo, imposibles, dado su carácter no posible de ser prefijado. En consecuencia, son dependientes de la lucha política contingente, que se produce en relación a escenarios inestables y en ausencias de fundamentos. Desde esta perspectiva, resulta entonces imposible pensar una intervención programada y/o un proyecto definido a priori, sin eliminar por ello la acción política como la arena de lucha por la significación de diversos proyectos contextualizados.

Asimismo, para de Alba (1995), el currículo debe considerarse como mecanismo de reproducción y también como una herramienta de resistencia y lucha social, así como producción cultural. De acuerdo a ello, además de señalar y analizar cuál es su comprensión de síntesis, hegemonía y negociación en el proceso de determinación curricular, es indispensable pensar en la categoría de “sujeto social”, por entender la insuficiencia de las nociones de “grupos” o “sectores” sociales. Para la autora, el “sujeto social” posee conciencia histórica, es decir, se sabe parte de un grupo o sector determinado y, desde ese conocimiento, sus acciones se inscriben en un determinado proyecto social. El currículum es una noción abierta, que está en constante proceso de transformación y negociación, según los sujetos sociales que forman parte, teniendo en cuenta todos los aspectos de la sociedad en general, la historia y la actualidad. En su ya clásica categorización en este proceso de negociación se incluyen los sujetos de determinación, de estructuración formal y los sujetos del desarrollo curricular, siendo estos últimos los conformados por docentes y estudiantes quienes retraducen, a través de la práctica, la determinación curricular específica, imprimiéndole diversos significados y sentidos, impactando y transformando, de acuerdo a sus propios proyectos sociales, la estructura y determinación curricular iniciales.

Particularmente en relación a las prescripciones de determinadas políticas educativas, se observa el intento de distintos discursos que han intentado fijar de diversos modos la noción de docente, “[...] asignándoles una posición en las formaciones discursivas, pero también una particular historia que los constituyó como sujetos” (Southwell, 2013, p. 376). De acuerdo con esto, Southwell & Vassiliades (2016), plantean que una política educativa puede comprenderse, entonces, como “una articulación de significantes que intenta identificar un campo específico de lo social, pero que dicha articulación, al no representar plenamente al objeto [...] permite la incorporación de cargas de sentido por parte de sus diseñadores y también por parte de sus destinatarios docentes” (p. 14-15).

Por lo anterior, considerar la educación como un acto político presupone comprender que, en los procesos de enseñanza, aquello que pretende transmitirse no sólo se configura a partir de los contenidos que se hallan insertos en el proceso, sino que el proceso mismo posee un tipo de transmisión que lo excede. Entender la politicidad

del acto educativo implica, pues, reconocer desde qué concepciones se entiende a la misma y cómo se caracteriza a los sujetos implicados en ella, en el contexto más amplio de su producción.

Decisiones metodológicas

La investigación supone un trabajo teórico-conceptual mediante un abordaje cualitativo, en tanto se procura generar conocimiento a partir de los datos empíricos del trabajo de campo. Se procura focalizar en los aspectos más sustantivos del problema de investigación planteado (Sautú, 2003; Sirvent, 1995; Taylor y Bogdan, 1986), priorizando el estudio de sus dimensiones desde una mirada comparativa, aunque sin pretensión de generalización de las conclusiones a las que se arribe (Neiman y Quaranta, 2006).

Se incluye en el trabajo de campo entrevistas a docentes noveles del nivel primario y docentes de los profesorados de tres regiones educativas de la Provincia de Buenos Aires. Éstas fueron seleccionadas por la diversidad contextual, económica y social de la provincia, a fin de obtener una muestra representativa.

Se procedió al relevamiento y recopilación de fuentes documentales relativas a la política educativa a nivel nacional y, específicamente, los documentos curriculares de la provincia de Buenos Aires, y de las circulares y comunicaciones elaboradas a propósito de su implementación. Estas tareas permitieron reconstruir el marco más amplio de las políticas educativas en las que se insertan las propuestas curriculares para la formación docente inicial y para la educación primaria en el contexto bonaerense.

Las entrevistas a docentes noveles que han vivido la transición entre diseños curriculares (promulgados en 2007 y en 2018, respectivamente), que deben trabajar con el nuevo Diseño Curricular para la educación primaria en el momento de su inserción profesional, tuvieron como objeto indagar si existen allí tensiones entre la formación que han recibido y las concepciones que propone la prescripción oficial con la cual desarrollan su tarea profesional, entre las cuales se encuentran las categorías “capacidades” y “educación emocional”.

En este sentido, resulta necesario señalar, en primer lugar, que la formación docente para el nivel primario en la provincia de Buenos Aires se encuentra a cargo de los Institutos Superiores de Formación Docente [ISFD]. Asimismo, en esta investigación, se define como docentes noveles a aquellos graduados recientes de dichas instituciones considerando un lapso menor a cinco años. De acuerdo con ello, uno de los criterios de selección de los participantes fue considerar el tiempo transcurrido desde el momento de la entrevista y la fecha de egreso de la institución formadora. Dado que las entrevistas se desarrollaron durante el año 2020, un principio excluyente fue que los entrevistados hubieran egresado del profesorado a partir del año

2016. En segundo lugar, un dato a considerar en la selección de las participantes es el género, ya que una de las particularidades de la docencia en Argentina, así como en Latinoamérica, es su carácter femenino. La feminización de la docencia ha sido una temática ampliamente estudiada desde la historia de la educación y los datos muestran que en la actualidad esa característica permanece. Según el último Censo Nacional del Personal de los Establecimientos Educativos [CENPE], realizado en el país en 2014, del total de docentes en actividad en la educación común -que incluye los niveles inicial, primario y secundario- el 76,5% son mujeres, el 21,9% son varones, sin registrarse datos en el 1,6% restante (CENPE, 2014).

De acuerdo con lo anterior, se realizaron nueve entrevistas semi estructuradas a docentes noveles para obtener información que permitiera realizar un análisis comparativo y denso respecto de algunos aspectos considerados centrales. De este modo, se entrevistó a tres docentes de la región educativa 1, que comprende entre sus distritos a la capital provincial, cuatro docentes la región educativa 4, compuesta por distritos pertenecientes a la zona sur del Gran Buenos Aires, y dos docentes de la región educativa 11, comprendida por cinco distritos de la zona noreste de la provincia, compuestos por zonas urbanas y semi - rurales).

Respecto del rango etario, la mayoría de las entrevistadas se encuentra entre los 23 y 30 años de edad. Sólo en uno caso, la entrevistada revela una edad mayor a los 30 años. Asimismo, todas las participantes se formaron en instituciones de gestión estatal y poseen una antigüedad en el trabajo docente que oscila entre uno y cuatro años. En algunos casos, además de la experiencia situada dentro de la formación inicial en el proceso de residencias en las escuelas primarias, las experiencias laborales se originaron durante el proceso de formación docente inicial.

Las entrevistas realizadas a docentes noveles se organizaron a partir de tres grandes ejes que permitieran conocer:

- Las trayectorias formativas: año de graduación del profesorado, antigüedad en la docencia en el nivel primario, formación continua (cursos o seminarios transitados luego del egreso de la formación inicial).
- La situación en la cual se encontraban al producirse la actualización curricular para el nivel primario (durante su formación en el profesorado, en los primeros años de inserción laboral).
- La valoración que realizaban sobre la correlación y/o discontinuidad entre los enfoques pedagógicos recibidos durante la formación propuesta por el plan de estudios del profesorado del año 2007, y los presentados por la actualización curricular para el nivel primario (2018).

Por otro lado, también se realizaron entrevistas a tres docentes de la asignatura “Campo de la Práctica Docente” del profesorado. La decisión de su incorporación

en el trabajo de campo fue relativa a que se trata de los docentes a cargo de las residencias que realizan los estudiantes del profesorado en las escuelas asociadas. El objetivo, en estos casos, se relacionó con obtener información relevante respecto del proceso de actualización curricular en el nivel primario (2018) y cómo ello repercutió en la formación docente, cuyo diseño curricular, implementado desde el año 2007 se orienta por enfoques pedagógicos y didácticos críticos, que no resultaban concordantes con los nuevos sentidos que organizan algunos ejes de la nueva política curricular.

En todos los casos, las entrevistas se realizaron mediante el consentimiento informado de los participantes estableciendo la garantía de anonimato. (Mainardes y Carvalho, 2019).

Configuración de la identidad profesional: formación docente inicial y posiciones docentes.

La configuración de la identidad profesional docente es una temática ampliamente estudiada desde diversas perspectivas. Así se pueden encontrar los aportes de Bolívar (2006), Cattonar (2001), Veenman (1988), Pietro Parra (2004), entre otros. En este escrito, nos detendremos en la particular interpelación que, entendemos, se realiza desde el Diseño Curricular para el Profesorado de Educación Primaria en la Provincia de Buenos Aires (DC, 2007) por entender, tal como lo hemos señalado, que el mismo puede leerse bajo la comprensión del curriculum desde la perspectiva posestructural, tanto por sus inscripciones teóricas y sus fundamentos, pero también, por las formas en las cuales se diseñó, estructuró y desarrolló (Boulan, 2019).

La política curricular de formación docente inicial bonaerense es producto del marco legislativo emplazado en la promulgación de la Ley Nacional de Educación N° 26.206 (2006) y la Ley Provincial de Educación N° 13688 (2007). El DC despliega nociones acerca de la educación que procuran recuperar su carácter político, social y cultural, entendiéndola en el horizonte de la igualdad, en lugar de la equidad, significativo con el cual se había configurado el discurso educativo de la reforma noventista. La idea de educación se asocia con la restitución de derechos y la democratización de la sociedad desde una perspectiva que se orienta en una noción de justicia más amplia que la estrictamente jurídica, y donde el respeto a la diversidad cobra sentido desde la perspectiva de educación intercultural.

El DC del profesorado para el nivel de educación primaria (2007), explicita que, en la tarea docente, no alcanza con conocer los saberes a enseñar, sino reconocer a quién se le va a enseñar, “teniendo en cuenta las propias características subjetivas y los contextos y polos socioculturales y ambientales en los cuales ese sujeto se constituye y se forma, reconociendo a su vez el carácter ético-político y sociocultural de su profesión” (p.18). La propuesta de pensar en “horizontes formativos” para la

formación docente inicial, que implica considerar la tensión entre el sujeto real y tendencial y un sujeto deseado (DC, 2007), enfatiza la construcción y producción de identidades sociales particulares, en un campo educativo complejo, cambiante, marcado por relaciones intersubjetivas y encuadres institucionales (Boulan, 2019). Aquí se imbrican las trayectorias sociales y educativas de tal forma que no puede pensarse lo educativo por fuera de lo social. Tampoco pueden quedar afuera los sujetos y los procesos de construcción de sus subjetividades, en el recorrido por estas trayectorias. Resulta indispensable considerar aquí la interpelación que se realiza a los docentes en formación bajo esta categoría, como noción que procura distanciarse de la prescripción de un rol cerrado, como una esencia universal a priori, sino que es el resultado de construcciones sociales en la historia de las comunidades (Buenfil Burgos, 2010). De este modo, los “horizontes formativos” se conforman mediante tres ejes que interpelan a los docentes en formación como “pedagogos”, como “profesionales de la enseñanza” y como “trabajadores culturales”. Los dos primeros ejes suponen atender a la dimensión política de la docencia, desde el conflicto propio del diálogo y desde la visibilización de las relaciones de poder ligadas al saber y a la intersubjetividad, mientras que el tercero, atiende a su dimensión social (Boulan, 2019). Se espera que los docentes produzcan un saber a partir de las situaciones que protagonizan, de problemas que abordan, de experiencias que transitan mientras desarrollan su práctica (Giroux, 1989; Southwell; 2008; Birgin, 2015).

Así, es posible observar algunas de estas ideas, plasmadas en las entrevistas a docentes del Campo de la Práctica respecto de los lineamientos curriculares del profesorado, promulgados en el año 2007. En este sentido, se evidencia la influencia positiva otorgada a la construcción de estos posicionamientos político-pedagógicos críticos, en clave latinoamericana, que el mismo proponía a los docentes en formación.

Lo más novedoso en este Diseño es la práctica docente como eje vertebrador de la formación; es algo que ya venía de los documentos de Nación y que viene incluso de la gestión de los años 90, de la mano del BID, de los documentos que se elaboraron en ese momento donde había financiamiento externo para hacer esos cambios. La diferencia es que acá, lo que se planteaba era una idea de práctica docente que no era solo lo estrictamente escolarizado, entonces se planteó la gran novedad que era que el primer año de práctica, era por fuera del sistema educativo y trabajar cuestiones desde Freire, en generación de educación, además de lo formal, educación popular y tratando de trabajar algo de eso” (Entrevista a Docente Campo de la Práctica, Región 11).

En efecto, en el DC la práctica docente se conforma como objeto de transformación, fundamentada en la praxis, recuperando el sentido freireano del término, apelando a la constitución de un *posicionamiento docente*, entendido como el acto

político que configura su función. Desde este lugar, se asume la relación entre educación y política considerándose necesarios estos análisis en función de favorecer el ejercicio de prácticas educativas fundadas en la praxis docente, como análisis crítico, situado, contextualizado, considerando las múltiples variables que atraviesan a la educación como proceso históricamente condicionado y determinado. Asimismo, es posible observar cómo ese posicionamiento político se promueve bajo la recuperación de diversas categorías teóricas, entre las cuales se retoman los aportes Giroux (1989) en su planteo respecto del docente como *intelectual transformativo*, inserta en la idea de *horizontes formativos* (DC, 2007, p. 29).

Tomando en consideración al maestro/a no sólo como *profesional de la enseñanza*, sino también como *pedagogo* y como *trabajador de la cultura*, el DC apela al necesario alejamiento de las concepciones tecnocráticas y a la consideración de los sujetos como “hacedores” de las prácticas. En este sentido, supone que “[...] el docente es un actor clave para reconstruir el sentido sociopolítico de la escuela pública y a la educación pública como política cultural; para no dejar las políticas culturales en manos del mercado ni de otros espacios corporativos” (DC, 2007, p. 13). Asimismo, en la definición curricular, la práctica docente, no solo se asume desde una mirada meramente pedagógica, sino que se postulan las múltiples variables que atraviesan el proceso de enseñanza.

De acuerdo con ello, la práctica educativa supone, pues, una intervención. Según lo planteado por Remedí (2004), la *intervención educativa* siempre se ubica entre lo instituido y lo instituyente, es “meterse en”, “estar entre”, alude al campo de tensión entre estas dos tendencias. Por lo tanto, la práctica educativa es praxis e intervención. En síntesis, podemos afirmar que la política educativa plasmada en el DC para la formación de profesores (2007) plantea una noción acerca de la educación que supone proponer espacios democráticos, que profundicen la participación, en el diálogo fundado y propositivo, en la búsqueda de valores éticos, de verdad y justicia. Se piensa, de este modo, en propuestas educativas que permitan la resignificación de la escuela y la enseñanza, como espacio de recuperación de lo público, en la reconceptualización y circulación de saberes, representaciones y conocimientos. En este sentido, los docentes en formación son interpelados como actores claves para dicha reconfiguración.

Como hemos señalado, desde la perspectiva posestructural, el discurso supone una práctica articuladora, que posibilita la configuración de sentidos no solo a partir de lo que lo sujetos “dicen”, sino, de cómo “son hablados” y el modo en que ello se expresa en sus prácticas. El discurso es una práctica social de significación que, a la vez que constituye lo social, está socialmente constituido e inmerso en situaciones sociales, culturales e históricas (Laclau & Mouffe, 1985). Lo educativo, desde esta perspectiva, se entiende como un campo en el que se articulan diferentes y variadas

interpelaciones con reconocimientos e identificaciones subjetivas que posibilitan la construcción de lazos de pertenencia social e instancias de modificación de prácticas sociales, adhiriendo o impugnando a prácticas hegemónicas (Buenfil Burgos, 1991; Southwell, 2020). De acuerdo con ello, procuramos indagar la conformación de la identidad profesional, en tanto configuración abierta e inestable, a partir de las diversas posiciones que los docentes noveles construyen. En este orden de ideas, es interesante recuperar algunas respuestas respecto de dichas nociones por parte de las docentes noveles entrevistadas.

A mí la verdad que me marcó tanto mi formación, cada profesor o profesora que tuve en el instituto y cada texto que me daban, los atesoro como algo que vuelvo a visitar cuando necesito alguna cuestión porque la verdad que fue muy fuerte, no solo por el período de mi vida en sí o todo lo que transitaba sino por lo que me han dado. Cada vez que me llaman, cada tanto, me ofrecen ir a contar mi experiencia al instituto, voy con una felicidad y un agradecimiento porque la verdad que yo decido posicionarme en este lado, es una cuestión sumamente política la mía, que lo siento así, que quiero estar desde este lado transitándolo de la forma que lo fui planteando. Me lo ha dado un poco esa idea o esa forma de ver, mi formación en el instituto. (Entrevista a Y., docente novel, Región 1, graduada 2016)

A mí me sirve muchísimo acordarme lo que me decían los profesores en la residencia de cuarto año. Me acuerdo muchísimo de algunas palabras textuales de algunas profesoras y recordar el tránsito que tuve por las escuelas de residencia, eso me sirvió muchísimo para poder trabajar este año en el cargo que tengo. Eso, más la formación, la experiencia que tuvimos dentro del instituto y los comentarios y anécdotas que te van contando los profesores para mejorar tu trayectoria educativa es lo que rescato, por la poca experiencia que tengo, porque experiencia continua tengo este año, el año pasado hice suplencias y no fue siempre en un mismo grado. (Entrevista a L., Región 1, graduada en 2019)

Nosotros siempre seguimos el lineamiento de la escuela liberadora de Freire. Cuesta, porque venimos de una escuela tradicional y a veces a uno en su práctica misma le sale un poco el conductismo, pero la realidad es que siempre nos posicionamos de este lado, en el recorrido pedagógico del profesorado, que fue nuevo y nos resultó revolucionario, de intentar enseñar por este camino. Por otro lado, hemos aprendido nosotros, y en principio, obviamente costó llevarlo a la práctica. No en la residencia, en la residencia no me ha pasado, pero sí en la práctica diaria me costó un poco, sobre todo los primeros meses, del que el error es parte del aprendizaje, me costó mucho pero bueno, lo puse en práctica y resulta. Tarda un poco más porque no todos

los niños están en las mismas condiciones en una escuela como la que estoy trabajando, pero se logra. (Entrevista a E., Región 4, graduada en 2017).

Siguiendo a Vaillant (2007) la identidad profesional docente es un proceso que, si bien comienza en el proceso de la FDI, se produce a lo largo de todo el ejercicio profesional. Así, no puede pensarse con un comienzo automático a partir del momento de la titulación, sino que se asume como un proceso individual y colectivo, complejo y dinámico que configura representaciones subjetivas respecto del ser docente. Como se observa en los testimonios recabados, para el caso de docentes noveles, parece existir un fuerte influjo de las representaciones acerca de la docencia como acto político, a la vez que se evidencian los diversos “recuerdos” tanto de la formación durante el profesorado como de las propias trayectorias escolares, que se imbrican en la constitución de la identidad. En suma, la identidad, en tanto constructo abierto, inestable es producto de diversos procesos de adhesión o “puntos de sutura” (Hall, 1996), en el cual se retraducen en diversas “posiciones docentes” (Southwell, 2013; Southwell & Vassiliades, 2016). Así, es posible pensar las identidades docentes como formas de *identificación*, pero también como formas de *distinción*, de toma de distancia, de resistencia, frente a los discursos que intentan dotar de sentido al “ser docente” (Boulán, 2019).

Los procesos de desarrollo curricular como producción de saberes: retraducciones e identidades.

En el apartado anterior describíamos el proceso de reformulación curricular para el profesorado de nivel primario en la provincia de Buenos Aires, señalando que el mismo se configuró en una potente política educativa que procuró organizar los sentidos en torno a la docencia desde la recuperación de las teorías pedagógicas críticas, la intencionalidad de promover un posicionamiento político pedagógico en el ejercicio de la función docente y una interpelación particular alrededor de la cual el eje se ancló en la centralidad de la enseñanza y en la producción de saberes tanto de los docentes formadores como de los docentes en formación. En trabajos anteriores (Boulán, 2019; Southwell & Boulán, 2020) señalábamos que esto se produjo en un escenario de promulgación de diversas legislaciones que respondían a un modelo de Estado particular, promovido a partir de la asunción de Néstor Kirchner a la presidencia del país en el año 2003. En esta instancia, las políticas educativas que comenzaron a delinearse y se desarrollaron durante los gobiernos kirchneristas (2003-2015), configuraron un escenario donde pueden observarse nuevos elementos diferenciales en el discurso educativo, tales como la participación de diversos actores sociales para la implementación de políticas públicas como proceso de democratización en las decisiones, la idea de promover una “identidad nacional” cohesionada con las nociones de “justicia” e “igual de oportunidades”, la noción de la educación

como derecho, la comprensión de la “calidad educativa” como una responsabilidad sobre la cual el Estado debe resultar garante de su implementación y no sólo su “gestor”, entre otras. Estas ideas se encuentran plasmadas en la Ley Nacional de Educación (N°26.206), que establece el derecho social a la educación, reposicionando la principalidad del Estado en su cumplimiento.

En el año 2015, como síntoma del cambio en la gestión de gobierno, luego del triunfo de la Alianza Cambiemos en las elecciones presidenciales, se produce una reconfiguración del discurso educativo como el marco más amplio de las disputas por sus sentidos, es decir, en el orden de lo social y lo político. De acuerdo con ello, el macrismo logró conformar nuevas identificaciones colectivas no sólo conformadas por los núcleos que históricamente las habían constituido, sino a partir de la incorporación de otros sujetos que no se sentían interpelados por otros discursos. Bajo el mismo mecanismo, el discurso educativo, retoma elementos de configuraciones discursivas anteriores (entre las que se destaca el discurso neoliberal desplegado durante la década del ‘90) pero lo realiza incorporando también nuevos elementos que logran, de esta manera, una reconfiguración de los significantes otorgados a esas categorías. De este modo, la educación, continúa formulándose bajo los sentidos “derecho” e “inclusión”, pero reconfigurándose bajo los criterios de eficiencia y la eficacia, en pos de lograr “la incorporación de la Argentina al mundo”. (Boulán, 2019)

De manera similar, el diagnóstico realizado respecto de la formación docente, y el inevitable camino hacia su “mejoramiento”, se presenta desde programas verticalistas, basados en directrices de ejecutivos empresariales, así como permite la injerencia de “los nuevos negocios educativos”, en palabras de Ball (2014), al suponer, por ejemplo, la incorporación de nuevas tecnologías mediante la licitación y contratación de software y hardware educativos de empresas internacionales. Por último, dicha reconfiguración del discurso educativo, se produce por dos vías paralelas: el “diagnóstico” de la mala calidad educativa del sistema y la consecuente relevancia otorgada a la evaluación educativa, cuyos modelos se proponen, asimismo, desde los organismos internacionales sin considerar los procesos, contextos y posicionamientos diversos en los cuales se desarrollan las prácticas de enseñanza³. En este sentido, Birgin & Vassiliades (2018) examinan las políticas estudiantiles destinadas a la FDI de la región, comprendiéndolas como “procesos sociales de significación” (p. 4), señalando la existencia de al menos dos configuraciones discursivas: una ligada al derecho a la educación, que orienta, entre otras cuestiones, el ingreso irrestricto a la formación docente y otra relacionada a la meritocracia y que, en consecuencia, postula la selectividad en los ingresantes a las carreras del profesorado. Estas ideas también son planteadas por Honorato y da Silva Rodrigues (2020), al analizar las redes de sentidos discursivos de los currícula para la Educación Integral para Jóvenes en Cumplimiento de Medidas Socioeducativas en Privación de Libertad del estado de Paraíba. En ambos casos, los estudios revelan que los discursos que

se constituyen en torno de sentidos mercantilistas, que no en pocas ocasiones son producto de la injerencia de los organismos internacionales en las políticas educativas. De este modo, los autores, quienes también recuperan los planteos de Ball (2014), señalan que estas nociones se producen a partir de procesos de reconceptualización y recontextualización, resultado de reinterpretaciones políticas que se despliegan desde contextos y países diversos, con la consecuente producción de currículos híbridos (Casimiro Lopes, 2006).

Así, en análisis anteriores (Boulan, 2019, 2021) postulamos que, en el caso argentino, la “revolución educativa” se asoció a los significantes “evaluación”, “innovación”, “capacitación”, dentro de una configuración discursiva donde los docentes fueron interpelados, nuevamente, desde un lugar técnico; “facilitadores”, “conductores de prácticas educativas que permiten a los alumnos insertarse en un “mundo cambiante” son sentidos asociados a su rol y función, basado, asimismo, en una noción relativa al rol de “veedores” en el desempeño de los alumnos en la aplicación de evaluaciones estandarizadas, en contraposición a la interpelación de un docente crítico, propuesta en los “horizontes formativos” (DC, 2007) que anteriormente describimos. En este orden de ideas, la gestión de la provincia de Buenos Aires, a cargo de María Eugenia Vidal desde 2015 a 2019, produjo una actualización del Diseño Curricular para el Nivel Primario (2018), que posee características distintas a las líneas didácticas con las cuales habían sido formados los docentes. Introduce categorías tales como “capacidades” y “desarrollo emocional” y donde la evaluación de resultados y la eficacia cobran suma importancia. De acuerdo con ello, se pretende analizar la conformación de la identidad profesional de los docentes noveles, comprendiendo que allí tensionan diversas interpelaciones, pero también diferentes recepciones de los sentidos educativos que organizan las prescripciones estatales (Boulan, 2021)

En este marco, trabajaremos con dos hipótesis emparentadas. Por un lado, analizamos la recepción de la actualización curricular para el Nivel Primario (2018) por parte de los profesores del Campo de la Práctica dentro de la FDI y de las docentes noveles entrevistadas. Creemos que allí es posible no sólo observar diversas *posiciones docentes*, sino que el proceso mismo de recepción y su aceptación o negación se establece como un proceso de producción y “traducción curricular” (Casimiro Lopes, Da Cunha y Costa, 2013; Morelli, 2021) en tanto *praxis político-pedagógica*⁴. Por otro lado, y al mismo tiempo, se configura en un proceso político dado que se establece un posicionamiento. Esta decisión implica, necesariamente, estudiar si existen puntos de sutura o adhesión a diversos discursos que interpelan la conformación identitaria de los docentes noveles en relación a esas interpelaciones.

De acuerdo con lo anterior, recuperamos los planteos que realizan Casimiro Lopes, Da Cunha y Costa (2013) desde los planteos laclausianos así como respecto de la noción derrideana de “traducción” para el análisis de las políticas curriculares. De

este modo, los autores suponen que el aporte de Derrida, permite comprender las políticas curriculares y los sujetos involucrados en dichos procesos. En sus palabras:

La noción de traducción, como posibilidad de relación entre el lenguaje y los objetos que nombra, cobra fuerza en el estudio de las políticas curriculares al permitir cuestionar la noción de representación plena defendida por los críticos de las políticas que exigen significados coherentes de las prácticas, por quienes trabajan (a cierto nivel) en la redacción de documentos firmados por los gobiernos y que, de alguna manera, creen que los textos expresan la correlación o correspondencia exacta entre lo escrito y sus demandas.

En este caso, la política también opera en un sentido diferente. La política ya no es el resultado de una profusión de significados procedentes de diferentes contextos, sino que se piensa como constituida por una gramática cuyas reglas están sujetas a cambios en el curso de su aplicación. La política puede pensarse a partir de la noción de juegos de lenguaje de Wittgenstein, ya que 'las lógicas dependen del contexto' y en el contexto de la política, lo que se quiere decir depende de las reglas de este contexto (LACLAU, 2011a, p. 283). En este marco se producen múltiples contextos, porque se desarrollan múltiples procesos de significación y en ellos opera incesantemente la traducción (p. 398)⁵

Consideramos que la noción de traducción/escritura que los autores destacan, resulta sustancial para el análisis de las diversas recepciones que realizan las docentes de la actualización curricular que se produjo en el año 2018 en la provincia. De este modo, recuperamos algunas sus expresiones que permiten dar cuenta no sólo de una supuesta recepción acrítica, sino, por el contrario, de un proceso de producción curricular. En este punto, amerita aclarar que entendemos que existe una relación entre las nociones de "estructuración curricular", "determinación curricular" y "desarrollo curricular" propuestas por de Alba (1995), que permiten comprender a los docentes como productores de política curricular a partir de sus "traducciones".

El último diseño curricular, el actualizado en 2018, lo he llegado a leer, pero muy poquito y lo que pude notar es que cambiaron mucho los ejes, ya no es tan amplio como el diseño curricular del 2008, se ponía en línea más que nada situaciones de problemáticas, situaciones de que tenían que pensar, formular preguntas y no sucede tanto en el último. Se ha acotado un poco eso que tanto nos han remarcado en el profesorado. Todos los profesores siempre nos marcaban eso, que cuando teníamos que diseñar una secuencia, siempre tenían que ser las preguntas las hipótesis, esto de generar un problema al niño, un problema cognitivo que tenga que pensar, que tenga que analizar, equivocarse y volver para atrás. Probar, como hacían en Matemática, probar, ensayar y sino volver para atrás. Eso ya no lo he notado en el último diseño

del 2018. Nosotros terminamos en el 2017 y todavía teníamos el diseño del 2008. Yo siempre me manejo con el de 2008. Cuando hay un contenido voy a ese diseño.

P: ¿Vas a ese Diseño por algo en particular?

R: Y sí, me parece más útil, no porque digo que este no sirva, sino porque como una ya lo conoce, ya lo hemos leído tantas veces, lo hemos trabajado muchísimo, no solamente en las residencias cuando teníamos que planificar, sino que lo hemos leído siempre. Siempre estuvimos con el diseño trabajándolo en todas las áreas didácticas, entonces, por lo menos tengo más conocimiento con este diseño, siempre voy a ese diseño de 2008. (Entrevista a E., docente novel, Región 4, graduada en 2017)

Fue un choque para todo nuestro grupo porque cuando estábamos en 2° año fue justo ese tránsito de cambio de diseño, yo estaba totalmente perdida. Apenas entendía el diseño del 2008 y recibimos el nuevo diseño del 2018. Eso fue un golpe muy fuerte para mí también porque no entendía al Diseño. No entendía al anterior, menos al nuevo. La única capacitación que recibimos para el trabajo con el Diseño nuevo fue por parte de nuestros profesores de las didácticas dentro del instituto, en tercer año. Ya en 4to año, todo el equipo docente de la práctica nos ayudó muchísimo a crecer profesionalmente. Entendí el Diseño, logré entender cómo ubicarme para poder planificar, pude hacer las planificaciones sola y también con compañera pedagógica, con mi paralela, y de esa manera fui aprendiendo. Lo disfruté totalmente. (Entrevista a L., región 1, graduada 2019)

Cuando se hizo el cambio de diseño, yo estaba en 4° año de la carrera y las profesoras de las didácticas nos comentaban la manera en que se cambiaron los contenidos, recuerdo que estaban muy enojadas por los recortes de contenidos, especialmente la profesora de Naturales. (Entrevista a S., región 11, graduada en 2017)

Con respecto a los materiales que fueron enviando, el diseño yo no creo que tuvo grandes modificaciones. Sí modificaciones muy claras en cuanto a temas que tenían que ver con las políticas de turno que no estaban a favor, por ejemplo, un gran cambio noté en lo que es la alfabetización en Prácticas del Lenguaje en la unidad pedagógica, que el enfoque, sin querer decirlo de manera explícita, se estaba corriendo un poco el foco en lo que es el constructivismo y estaban como queriendo volver a otro tipo de proceso de enseñanza con el que yo particularmente no estoy de acuerdo, entonces es algo que visualicé muy rápido. Me di cuenta rápido que iban un poco para ese lado. Se notaba esto en los materiales, la forma en la que se enseñaba y en las propuestas que tenían los materiales, que iban en desacuerdo con lo que planteaba el

diseño anterior. Yo, particularmente, no estaba de acuerdo entonces no me fueron de mucha ayuda y no los utilicé tampoco. Sí los utilicé para hacer esta mirada crítica y poder conversar con mis pares docentes, con los directivos de la institución y ver de qué manera justificaba yo mi trabajo a partir del diseño curricular, que es mi herramienta [...] Desde los enfoques teóricos, nosotros nos basamos siempre en el constructivismo, que quizás acá se mezcla mucho de lo que se habló de la neurociencia en un momento, la verdad es que no vamos por ese lado. Hablamos de las emociones y de aprender a reconocer sus emociones, porque creemos que hace a una convivencia mucho más fluida y más humana, pero no lo enfocamos tanto desde la neurociencia. (Entrevista a M., docente novel, Región 4, graduada en 2016)

Como se observa, las entrevistas a docentes noveles dan cuenta de distintos *posicionamientos* relativos a los sentidos con los cuales se organizó la actualización curricular para el nivel primario, con el cual debían desarrollar sus primeras inserciones laborales. A su vez, es posible visualizar la existencia de ciertos puntos de contacto entre el momento de la actualización y la trayectoria formativa en la cual se encontraban las docentes entrevistadas. Así, podemos pensar que si bien en todos los casos se evidencia un potente influjo de la formación docente inicial, también existen ciertos distanciamientos, construcciones propias, reformulaciones que se producen en el diálogo con pares en el proceso de socialización profesional, tales como en los casos de las docentes noveles graduadas en los años 2016 o 2017, que tenían un tránsito mayor y mayor antigüedad en el ejercicio de la docencia. En algunos casos, incluso, es factible observar tal distanciamiento con la propuesta curricular para el nivel primario de 2018 que ese proceso de *traducción curricular* permite a los docentes noveles utilizar el Diseño Curricular anterior para fundamentar sus *posiciones*.

Por otro lado, también resulta importante incorporar las voces de las docentes del profesorado, a cargo del Campo de la Práctica, en tanto consideramos que allí también se observan diversas posiciones y relecturas, dadas en contexto de actualización curricular desde su propia *praxis docente*. A continuación, presentamos algunas de sus reflexiones respecto de las diferentes propuestas curriculares que son objeto de este análisis:

Yo creo que el diseño de primaria del 2008 es un libro de Didáctica, porque es realmente un libro donde no solamente hay una enunciación de propósitos y contenidos de la enseñanza, sino que hay un desarrollo teórico con un sentido y una justificación de las propuestas de enseñanza que se desarrollaron a partir de los contenidos y un consecuente delineamiento estratégico para la constitución de esas propuestas de enseñanza. [...] Con respecto a la perspectiva epistemológica yo lo que considero es que este nuevo diseño, el último, la reactualización en realidad curricular, es un ajuste de contenidos,

estrategias, criterios o indicadores de evaluación. Como que hay un ajuste, una organización de la información que tenía el diseño anterior, por eso digo como una reducción. No observo en mi análisis que hice de este material, de este documento de la provincia, para mí no hubo ni siquiera la capacidad ni la intención de un planteo epistémico teórico metodológico de la enseñanza, sino que hubo un corte y pegue, reorganizo en unas estructuras legibles para los maestros una propuesta sí pedagógica político social que tenía el diseño del año 2007. (Entrevista a docente del Campo de la Práctica Docente, Región 4)

En relación a la actualización curricular del diseño de primaria de 2017 en realidad lo que a nosotros nos pareció es que fue una reducción del diseño del 2008 que, además se había producido en línea con el diseño del profesorado para el nivel primario y había tenido una gran participación de toda la comunidad educativa. De hecho, en este Instituto trabajamos mucho en la reformulación del Diseño Curricular para la formación docente de 2007. Entonces, más allá que en esta actualización no hubo ninguna consulta o, al menos, yo no me enteré, me parece que ahí hay una reducción importante de los contenidos, pero también de las líneas epistemológicas y políticas que tenía ese diseño curricular para primaria de 2008 con el cual nosotros en el profesorado trabajamos hasta el momento de la actualización. Por otro lado, también hay una mirada respecto de la educación emocional como un contenido novedoso cuando en realidad nosotros la veníamos trabajando pero desde la ESI⁶, no desde los enfoques de inteligencia emocional, de las capacidades o del control de las emociones. (Entrevista a docente del Campo de la Práctica, Región 1)

A partir de estos aportes, creemos que también allí existieron procesos de traducción curricular. En este orden de ideas, Morelli (2021) analiza las políticas educativas en clave de discurso, estudiando los procesos de traducción curricular en sus distintos niveles (supranacionales, nacionales, provinciales, incluyendo la escuela y el aula). Recuperando la teoría de la traducción que Derrida elabora en relación a escritura y la deconstrucción, entiende que la traducción como tal permite considerar la lectura que los sujetos del curriculum realizan de las políticas instalando la posibilidad de dotarlas de sentidos diversos. Así, la autora señala que existen múltiples traducciones y que ningún texto queda exento de ser traducido, en tanto alerta respecto que el nuevo texto, producto de la traducción no desvirtúe el sentido original del texto traducido. No obstante, dado que no es posible acceder a ese texto primigenio, que condesaría un único sentido, la traducción es una tarea imposible en tanto siempre existe una traición.

En la 'traición' radica la posibilidad de creación de un nuevo y único sentido del texto acorde a con unos sujetos del curriculum y su contexto [...] Puesto que todo texto traducido proviene de otra traducción, es pertinente reconocerlo

proveniente de un incesante proceso de traducciones. Acudir a la procedencia, habilitada por la genealogía, permite reconocer arbitrariamente al texto que se traduce como un primer texto. Y de ese modo cuidar que la traducción conserve la relación entre la letra y el sentido (pp.16-17).

De este modo, Morelli asume que toda traducción implica, en términos derrideanos, una deconstrucción y en tanto lo universal no la resiste, la deconstrucción solo tiene lugar en el acontecimiento. Así, la autora incorpora el análisis de la política y la construcción hegemónica para analizar las políticas curriculares en sus diversos niveles, incluido el áulico, sin por ello concluir que lo que ocurre en las aulas es decisión exclusiva de los docentes, considerando que “el desarrollo institucional del curriculum se presenta como una política oculta en el espacio de lo micro” (p.21). En este sentido, y recuperando la categoría “universal” en tanto “significante vacío” del análisis de Laclau, plantea la hipótesis según la cual las escuelas (y sus sujetos) deberían reconocerse como productoras de políticas curriculares que devienen de traducciones de los niveles más generales, sean provinciales o nacionales y ese autorreconocimiento debería crear “una traducción sobre las regulaciones para el desarrollo del curriculum con identidad, autonomía y particularidad” (p. 21).

En el caso particular que nos ocupa, entender el currículo como un acto político no sólo supone replantear posturas desde el ámbito estrictamente pedagógico. Comprender los currícula como configuradores de subjetividades a la vez que como campo de disputa por sus significantes supone, en términos de Alicia de Alba (1995), implicar a los sujetos sociales del curriculum. Ello procura, por tanto, comprender a los docentes no sólo como sujetos destinatarios de determinadas políticas sino como constructores de las mismas. Emprender ese camino requiere una habilitación y el reconocimiento de su poder de decisión en sus acciones. Desde estas consideraciones, creemos que los diversos posicionamientos que hemos encontrado en las docentes entrevistadas respecto de las interpelaciones de las políticas curriculares responden a que existe allí un *reconocimiento* de la interpelación que se produjo desde el Diseño Curricular para el Profesorado, en tanto los sentidos que procuraban organizar esa práctica discursiva las habilitó como sujetos de desarrollo, pero también como sujetos de determinación y estructuración del curriculum. Asimismo, creemos que la política curricular de formación docente que se orienta hacia la constitución de docentes críticos, intelectuales, “pedagogos”, “profesionales de la enseñanza”, también generó condiciones de posibilidad para la construcción de una cultura institucional que he dejado sedimentaciones que se reactualizan en las prácticas profesionales de los docentes noveles, generando puntos de adhesión a diversos discursos. Por ello, preferimos hablar de identificación y no de identidad, dado que entendemos que la misma no se constituye como un constructo cerrado/acabado ni esencial, sino que se desarrolla a través de diversos mecanismos. Entre ellos, se recuperan la interpelación, la subjetividad, las relaciones que se establecen

entre sujetos, el poder en tanto relación constitutiva de dichas subjetividades y, por supuesto, la decisión, como elemento insustituible en la conformación de las subjetividades. Retomando a Buenfil Burgos (2010), la decisión supone un eje articulador en la constitución del sujeto, en tanto integra toda acción política, ética y educativa.

Algunas líneas para concluir

Comenzamos este escrito describiendo las características que posee el Diseño Curricular para la formación docente inicial del nivel primario (2007), que aún se encuentra en vigencia, señalando que el mismo fue producto de múltiples debates que involucraron directamente a los sujetos destinatarios de dicha política educativa. Asimismo, señalamos lo que creemos que resultó un punto de inflexión en las dinámicas de producción curricular, la noción de *horizontes formativos*, la cual procuraba interpelar a los docentes en formación desde nociones devenidas de perspectivas pedagógicas críticas que asumían la politicidad del acto educativo. Creemos que esa política curricular, fue producto, asimismo, de unas condiciones de posibilidad (Laclau & Mouffe, 2004) particulares, donde las políticas educativas a nivel nacional se promulgaron en un escenario que promovía el derecho social a la educación y el irrenunciable rol del Estado como garante de la misma. Así, es posible pensar que las interpelaciones a la docencia, tanto a los profesionales del profesorado como a los docentes en formación procuraron establecer sentidos que los posicionaban como productores de conocimiento pedagógico, distanciándose de lógicas de producción curricular verticalistas que suponen posiciones antagónicas entre intelectuales, expertos y/o gestores curriculares y la docencia. Paralelamente, en el mismo contexto histórico, se produjo la promulgación del Diseño Curricular para la Educación Primaria (2008), que contenía sentidos asociados a la propuesta formativa para el profesorado.

En ese marco, consideramos que la interpelación desde el espíritu crítico de Diseño Curricular para el profesorado ha logrado establecer ciertas *posiciones docentes* que han impactado tanto en la configuración profesional de los docentes del profesorado como en los docentes que han sido formados bajo estas perspectivas. Nos permitimos, en esta instancia, asumir que el Diseño Curricular para la formación docente del nivel primario (2007) y el Diseño Curricular para el nivel primario (2008) en tanto políticas curriculares asociadas en sus lineamientos, han logrado que la interpelación hacia los docentes como productores de saber resulte exitosa, consiguiendo algún tipo de identificación respecto del sentido de “ser docente”.

Al respecto, pensamos que es posible identificar al menos dos generaciones de docentes. La primera, conformada por los docentes del profesorado, que resultaron protagonistas y también productores de la reformulación curricular para el nivel superior, es decir, para la formación de docentes. Entendemos que allí también se

produjeron traducciones curriculares donde los sujetos imprimieron sus propios sentidos a la propuesta formativa, sea adhiriendo en forma total, parcial o nula a estas prescripciones. Por otro lado, la segunda generación es aquella conformada por los docentes noveles que fueron formados desde esta propuesta curricular. En este sentido, consideramos que es posible hipotetizar que se produjo una cultura escolar dentro de los profesorados, donde esa primera generación protagonista del cambio curricular, que se sintió habilitada como productora de saber, también transmitió, en algún modo, este posicionamiento a la segunda generación. Tal como postula Popkewitz (2007) pensamos que el proceso de transmisión excede los contenidos que se transmiten, implicando una empresa política y ética (Da Silva, 1998).

En esta dirección, consideramos que los docentes que han sido formados bajo estos currícula, han incorporado sentidos ligados a posicionamientos críticos que les permiten producir ciertos cuestionamientos a la actualización curricular para el nivel primario ocurrida en el año 2018. Las entrevistas realizadas permiten observar una mirada crítica a los sentidos mercantilistas que organizan la nueva propuesta curricular. No obstante, también entendemos que estos cuestionamientos se conforman en *traducciones curriculares que producen*, al mismo tiempo que *desarrollan el currículum* (de Alba, 1995) que organiza las propuestas de enseñanza en el nivel primario. Por otro lado, consideramos que esas traducciones que realizan los docentes noveles son posibles en tanto existen allí huellas, sedimentaciones, tanto de la formación recibida como de sus propias trayectorias escolares.

Asimismo, en un contexto que parece cerrar el horizonte de la igualdad y redoblar la apuesta tecnicista, aplicacionista y acrítica, merece la pena retomar lo planteado por Southwell (2013) respecto del protagonismo de quienes componen las instituciones. Para la autora, sin desconocer el rol de quienes administran o gobiernan, la perspectiva debe orientarse hacia la especificidad de las prácticas educativas, donde la selección de los valores y conocimientos que se transmiten no sólo dependen de la voluntad oficial, donde las instituciones lejos de convertirse en meras reproductoras de procesos se convierten en productoras de los mismos. De este modo, la enseñanza es un trabajo profesional, que posee diversas tradiciones que, en tanto no resultan inapelables permiten su constante revisión permite renovarla culturalmente y, de ese modo, “se autoriza” (p. 197).

Creemos que los planteos anteriores nos permiten fundamentar la idea respecto de las diversas traducciones que, como hemos sostenido, realizan los docentes (tanto formadores como noveles), como procesos de producción curricular. Una producción individual pero no por ello deslindada de ciertas condiciones de posibilidad, es decir, en el marco más amplio de negociaciones y disputas por los sentidos curriculares (Casimiro Lopes, 2015). Asimismo, consideramos que esas traducciones son producto de ciertas *posiciones docentes* (Southwell, 2013; Southwell & Vassiliades, 2016) desde

donde no sólo se producen puntos de adhesión temporaria a ciertas interpelaciones sino también resistencias, disputas en torno de aquello que “se invita a ser”. Así, las identidades docentes, comprendidas como inestables, incompletas, carentes de fundamento último, también se constituyen a partir de las particulares traducciones curriculares en tanto producciones de sentido.

Referencias

- Ball, S. (1994). *Education Reform. A critical and post-structural approach*. Open University Press.
- Birgin, A. (2015). ¿Nuevos docentes, nuevos discursos? Acerca de la expansión de la formación docente en Argentina. En A. Lopes, F. Pereira, M. Freitas y A. De Freitas (Eds.). *Trabalho docente, subjetividade e formação* (pp.105-119). Mais Leitura.
- Birgin, A. & Vassiliades, A. (2018). Políticas estudiantiles en la formación docente: problemas pedagógicos y debates en perspectiva suramericana. *Archivos analíticos de políticas educativas*, 26 (159), 1-18. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.14014/pr.14014.pdf.
- Bolívar, A. (2006). *La identidad profesional del profesorado de secundaria: crisis y reconstrucción*. Ediciones Aljibe.
- Boulan, N. (2019). Políticas de formación de profesores de nivel primario en la provincia de Buenos Aires. Discursos, currículum y procesos identificatorios (2006-2016). [Tesis de Doctorado, Universidad Nacional de La Plata, Argentina]. <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=tesis&d=Jte1676>.
- Boulan, N. (2021). El discurso neoliberal y la configuración de la identidad profesional en docentes noveles. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 6(2) 11–36. <https://doi.org/10.15366/rebs2021.6.2.001>.
- Buenfil Burgos, R. (1991) Análisis político del discurso y educación. En: *Estudios interculturales y educación. Bases teóricas*. DIE-CINVESTAV-IPN. México.
- Buenfil Burgos, R. (2010) Dimensiones ético-políticas en educación desde el análisis político de discurso. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación* (35) 1-17. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/134>.
- Casimiro Lopes, A. (2006) Discursos en políticas curriculares. *Currículo sem Fronteiras*, 6(2) 33-52. <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/lopes.htm>.
- Casimiro Lopes, A. (2013). Teorías poscríticas, política y currículum. *Educación, sociedad y culturas*, (39), 7–23. <https://doi.org/10.34626/esc.vi39.311>
- Casimiro Lopes, A. (2015) ¿Todavía es posible hablar de un currículum político? en De Alba, A. y Casimiro Lopes, A. (Coord.) *Diálogos curriculares entre México y Brasil*. IISUE educación.
- Casimiro Lopes, A.; Rodrigues da Cunha, E. & Camilo Costa, H. (2013). De la recontextualización a la traducción: Investigando políticas de currículum. *Currículo sem Fronteiras* 13(3), 392-410. <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol13iss3articles/lopes-cunha-costa.htm>.
- Cattonar, B. (2001). Les identités professionnelles enseignantes. Ebauche d'un cadre d'analyse.

Cahier de Recherche du GIRSERF, 10.

Da Silva, T. (1998) Cultura y currículum como prácticas de significación. En *Revista de Estudios del currículum*. 1 (1) 59-76.

de Alba, A. (1995) *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*. Miño y Dávila.

de Alba, A. (2021) La construcción de la presencialidad en la virtualidad como exigencia político-pedagógica. *Revista Argentina de Investigación Educativa*. 1 (1) 13-29. Disponible en: <https://portalrevistas.unipe.edu.ar/index.php/raie/article/view/5>.

Dirección General de Cultura y Educación/Dirección de Educación Superior (2007). *Diseño Curricular para la Educación Superior. Niveles Inicial y Primario*. La Plata. Buenos Aires.

Dirección General de Cultura y Educación/Dirección de Educación Primaria (2008). *Diseño Curricular para la Educación Primaria. Primer y Segundo Ciclo*. La Plata. Buenos Aires.

Dirección General de Cultura y Educación/Dirección de Educación Primaria (2018). *Diseño Curricular para la Educación Primaria. Primer y Segundo Ciclo*. La Plata. Buenos Aires.

Giroux, H. (1989) *Los profesores como intelectuales transformativos*. Centro de Publicaciones del M.E.C. y Ediciones Paidós Ibérica.

Honorato, R. F. S., Albino, A. C. A. & Rodrigues, A. C. S. (2020). Educação integral no sistema socioeducativo: o currículo como redes de significações discursivas. *Revista Teias*, 20(59), 334-350.

<https://doi.org/10.12957/teias.2019.47463>.

Hall, S. (1996). ¿Quién necesita identidad? En: Hall, S. y Du Gay, P. (Eds.), *Cuestiones de Identidad*. Amorrortu.

Laclau, E. & Mouffe, C. (1985) *Hegemonía y estrategia socialista*. Fondo de Cultura Económica.

Laclau, E. & Mouffe, C. (2000) Posiciones del sujeto y antagonismo: la plenitud imposible. En: Ardit, B. *El reverso de la diferencia. Identidad y política*. Nueva Sociedad.

Laclau, E. (1996) *Emancipación y diferencia*. Ariel.

Mainardes, J. & Carvalho, I. (2019). Autodeclaración de principios e procedimientos éticos. En *Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Ética e pesquisa em Educação* (pp. 129-132). ANPED.

Ministerio de Educación Nacional (2014) *Censo Nacional del Personal de los Establecimientos Educativos*. Argentina.

<https://www.argentina.gob.ar/educacion/evaluacion-e-informacion-educativa/censo-nacional-del-personal-de-los-establecimientos-educativos-cenpe>.

Morelli, S. (2021) El porvenir de las políticas curriculares. En Morelli, S (Coord.) *Políticas curriculares. Experiencias en contextos latinoamericanos*. Homo Sapiens Editores.

Neiman, G & Quaranta, G (2006) Los estudios de caso en la investigación sociológica. En Vasilachis I *Estrategias de Investigación cualitativa*. Gedisa.

Sautú, R. (2003) *Todo es teoría. Objetivos y métodos de investigación*. Lumiere.

Sirvent, M. (1995) *El proceso de investigación, las dimensiones de la metodología y la construcción del dato científico*. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Southwell, M. (2008) Política y educación: ensayos sobre la fijación del significado. En: Cruz Pineda O. & Echevarría Canto, L. (Coords.) *Investigación educativa. Herramientas teóricas y análisis político del discurso*. Casa editorial Juan Pablos; PAPDI.

Southwell, M. (2013) Análisis Político del Discurso: posiciones y significaciones para la política educativa. En: Tello, C. (Comp.) *Epistemologías de la Política Educativa: posicionamientos, perspectivas y enfoques*. Mercado de Letras.

Southwell, M. (2020). *Posiciones docentes: interpelaciones sobre la escuela y lo justo*. Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. (Biblioteca Devenir Docente; 5). <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL007078.pdf>.

Southwell, M. & Vassiliades, A. (2016). Articulaciones y disputas en la trama entre trabajo docente e igualdad educativa: una aproximación histórica, En: Brenner, G. y Galli, G. (Comp.) *Inclusión y calidad como políticas educativas de Estado o el mérito como opción única de mercado*, pp.33-52. Editorial Stella.

Southwell, M., & Boulan, N. (2020). CURRÍCULO, PRÁXIS E HORIZONTES DE FORMAÇÃO: política de formação de professores na província de Buenos Aires (2004-2007). *Currículo sem Fronteiras*. 20(2), 515-536.

Padierna, P. (2008) Interpelación y procesos educativos en movimientos sociales. En Saur, D. y Da Porta, E. (Comp.) *Giros Teóricos en las Ciencias Sociales y Humanidades*. Comunicarte.

Prieto Parra, M. (2004). *La construcción de la identidad profesional del docente*. *Revista enfoques educacionales*, 6(1), 29-49.

Pinar, W. (2014). Prefacio. En: García Garduño, J. *La teoría del curriculum*. Narcea S.A. de Ediciones.

Popkewitz, T. (2007). La historia del currículum: La educación en los estados unidos a principios del siglo XX, como tesis cultural acerca de lo que el niño es y debe ser. Profesorado. *Revista de Currículo y Formación de Profesorado*, 11 (3), 0. Disponible en: <https://www.redalyc.org/comocitar.oi?id=56711302>.

Remedí, E. (2004) "La intervención educativa". Conferencia magistral presentada en el marco de la Reunión Nacional de Coordinadores de la Licenciatura en Intervención Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional, celebrada del 28 de marzo al 2 de abril de 2004 en el Hotel Cibeles. México, D.F.

Taylor, S. y Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.

Vaillant, D. (2007) La identidad docente. La importancia del profesorado. [Ponencia] I Congreso Internacional "Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado", Barcelona, 5,6 y 7 septiembre 2007.

<http://www.ub.edu/obipd/la-identidad-docente-la-importancia-del-profesorado/>.

Veenman, S. (1988). El proceso de llegar a ser profesor: un análisis de la formación inicial. En A. Villa Sánchez (coord.) *Perspectivas y problemas de la función docente* (pp. 39-68). Narcea

Notas

¹ Profesora en Ciencias de la Educación (UNLP). Doctora en Ciencias de la Educación (UNLP-CONICET). Becaria Posdoctoral CONICET en el marco del Programa de Posdoctorado de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Participa del Proyecto de Investigación “Tensiones y disputas en las políticas educativas en territorio bonaerense: expansión escolar, democratización, represión (1966-1983)” del Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IdIHCS). E-mail: noraliboulan@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4600-0976>.

² Para una revisión en detalle de este proceso de consulta y diseño curricular puede consultarse: (Autora, 2019) Tesis de Doctorado.

³ Para ampliar estos desarrollos puede consultarse el trabajo “XXX” en el que presentamos los primeros resultados parciales de la investigación posdoctoral. Autora, 2021.

⁴ Recuperamos el concepto desde el pensamiento freireano.

⁵ Traducción propia.

⁶ Dentro de las diversas legislaciones que se promulgaron en materia educativa entre 2005 y 2010, se encuentra la Ley de Educación Sexual Integral (Ley 26150, 2006), la cual decreta que la misma se establece como un contenido obligatorio y transversal dentro de todos los niveles educativos, incluido el nivel superior.

Política de Acción Afirmativa, Política Social y Diferencia
Política de Ação afirmativa, Política Social e Diferença
Affirmative Action Policy, Social Policy and Difference

Ozerina Victor de Oliveira¹
Andresa Fernanda Almeida de Oliveira²

Resumen

El análisis expuesto en este artículo es el resultado de la investigación en desarrollo. Las autoras problematizan las Políticas de Acciones Afirmativas (PAA) existentes en la Educación Superior, indagando sobre posibles reconfiguraciones entre la lucha por la igualdad social y el reconocimiento de la identidad en las PAA en las universidades y sobre cómo se dan las imbricaciones entre igualdad y diferencia en estas políticas. Las investigaciones se están desarrollando en una universidad pública de la red federal y los resultados parciales presentados provienen de una delimitación que se centra en el contexto del texto de la PAA de esta institución. El análisis se encuentra orientado por la comprensión de la política como práctica, de PAA como política cultural, dialoga con estudios de PAA y se desarrolló a través de estudio documental. Del análisis del contexto del texto de esta PAA, considerando acuerdos firmados contingentemente en las resoluciones institucionales que configuran la PAA en foco, se concluye que la PAA de la Universidad Federal de Mato Grosso se sustenta, predominantemente, en el recorte de clase social; hace invisibles las desigualdades derivadas de conflictos raciales, étnicos o culturales; y puede, discursivamente, alimentar un falso antagonismo entre igualdad y diferencia. En vista de este resultado de investigación, reafirmamos la permanencia de la producción discursiva a favor de PAA orientadas por la diferencia. Producción que puede irromper extraordinariamente en cada PAA, en la refracción de enfrentamientos antagónicos entre colectivos cultural y socialmente producidos.

Palavras Clave: Políticas de Acción Afirmativa; Ciclo de Políticas; Universidad Pública; Política Cultural

Resumo

A análise exposta neste artigo resulta de pesquisas em desenvolvimento. As autoras problematizam Políticas de Ações Afirmativas (PAA) existentes no Ensino

Superior, indagando sobre possíveis reconfigurações entre luta por igualdade social e por reconhecimento identitário nas PAA em universidades e sobre como se dão as imbricações entre igualdade e diferença nessas políticas. As pesquisas estão sendo desenvolvidas em uma universidade pública da rede federal e os resultados parciais apresentados advêm de delimitação que incide sobre o contexto do texto da PAA desta instituição. A análise se encontra orientada pela compreensão da política enquanto prática, de PAA como política cultural, dialoga com estudos de PAA e foi desenvolvida por meio de estudo documental. Da análise do contexto do texto desta PAA, considerando acordos contingencialmente firmados nas resoluções institucionais que configuram a PAA em foco, conclui-se que a PAA da Universidade Federal de Mato Grosso se sustenta, predominantemente, no recorte de classe social; torna invisíveis as desigualdades decorrentes de conflitos raciais, étnicos ou culturais; e pode, discursivamente, alimentar um falso antagonismo entre igualdade e diferença. Tendo em vista este resultado de pesquisa, reafirmamos a permanência da produção discursiva em favor de PAA orientadas pela diferença. Produção que pode irromper extraordinariamente em cada PAA, na refração de confrontos antagônicos entre coletivos cultural e socialmente produzidos.

Palavras-Chaves: Políticas de Ação Afirmativa; Ciclo de Políticas; Universidade Pública; Política Cultural

Abstract

The analysis presented in this article is the result of ongoing research. The authors problematize existing Affirmative Action Policies (AAP) in Higher Education, questioning possible reconfigurations between the struggle for social equality and identity recognition within AAP in universities, and how the intersections between equality and difference play out in these policies. The research is being conducted at a public university in the federal network, and the partial results presented stem from a delimitation that focuses on the context of the text of the AAP in this institution. The analysis is guided by the understanding of policy as practice, AAP as cultural policy, engages with studies on AAP, and was developed through documentary research. From the analysis of the context of the text of this AAP, considering the contingently agreed-upon resolutions that shape the focused AAP in the institution, it is concluded that the AAP at the Federal University of Mato Grosso is predominantly based on social class distinctions, making the inequalities arising from racial, ethnic, or cultural conflicts invisible, and can discursively foster a false antagonism between equality and difference. In light of this research finding, we reaffirm the continued discourse production in favor of difference-oriented AAP. A production that can extraordinarily erupt in each AAP, refracting antagonistic confrontations between culturally and socially produced collectives.

Keywords: Affirmative Action Policies; Policy Cycle; Public University; Cultural Policy

Introdução

Por vezes a oposição entre igualdade e diferença parece equacionada entre aqueles que desenvolvem pesquisa em educação. A modo de exemplo, recorreremos à análise multidisciplinar do autor Stuart Hall (2003), ao destacar a questão multicultural no contexto do que nomeou de *modernidade tardia*, a partir da Grã-Bretanha e de sua própria *diáspora*. Nesta análise, referido autor assume a estratégia de buscar, “[...] conjunturalmente, aquilo que no modelo liberal-constitucional se conhece como incomensurável em princípio: causar uma reconfiguração radical do particular e do universal, da liberdade e da igualdade com a diferença” (Hall, 2003, p.88).

Esta estratégia expõe e identifica oscilações entre demandas por direitos trabalhistas, por condições materiais dignas da classe trabalhadora e demandas por vivência de tradições culturais e de cultos religiosos por parte de comunidades imigrantes. Demandas que, por sua vez, podem ser traduzidas em luta por justiça social e reconhecimento cultural, por igualdade e diferença. Histórica e sociologicamente, desde a configuração da *questão multicultural*, a imbricada reivindicação de políticas sociais voltadas à igualdade de classe e de políticas voltadas ao reconhecimento identitário, empreendida por diversos movimentos sociais, ganharam força mundo afora, especialmente no interior dos estados nacionais.

No Brasil, nas duas primeiras décadas do século XXI, a defesa de políticas públicas de reconhecimento identitário ganha força paulatinamente. Entre estas, destacamos a luta por Políticas de Ações Afirmativas (PAA) voltadas à igualdade racial.

Nesse contexto, em concordância com Cordeiro (2022), entendemos as PAA voltadas à população negra como enfrentamento ao racismo no Brasil e como adensamento da luta por democratização da educação superior, em especial, a luta por acesso à universidade pública. Sendo assim, o foco de nossas pesquisas tem sido as PAA no ensino superior, mais especificamente em universidades públicas.

Ao considerarmos as significações de PAA, recorreremos a Gomes (2005) e Munanga (2007), que entendem as PAA como um conjunto de políticas públicas de caráter provisório, que visam enfrentar as várias formas de discriminação no sentido de corrigir seus efeitos atuais e pretéritos, por meio da discriminação positiva. Para estes autores, tais políticas têm o propósito de que a população discriminada tenha, efetivamente, igualdade de acesso a bens fundamentais como a educação e o emprego, de modo a alterar o cenário de desigualdade racial brasileiro, promovendo a mobilidade social da população favorecida por estas políticas.

Ainda sobre as significações de PAA, Feres Junior (2016, p. 13) as compreende como programa público ou privado “[...] que tem por objetivo conferir recursos ou direitos especiais para membros de um grupo social desfavorecido, com vistas a um bem coletivo. Etnia, raça, classe, ocupação, gênero, religião e castas são as categorias mais comuns em tais políticas”.

Ao abstrairmos estas significações, sem pretensões de exclusão ou de antagonismos teóricos, compreendemos as PAA como políticas públicas, provisórias, antagônicas às políticas racistas, e que visam o bem coletivo de pessoas histórica e socialmente excluídas, que compõem grupos institucionalmente sub-representados. Para além da reparação histórica e de se conferir recursos para a mobilidade social, entendemos que as PAA afetam práticas de significação que têm deixado as universidades públicas impermeáveis aos referidos coletivos, ou têm os tornado invisíveis nestas instituições.

Com essa compreensão, enfatizamos a dimensão cultural das PAA, uma vez que as mesmas podem vir a proporcionar que as atuais e, sobretudo, as novas gerações, de diversos grupos e classes sociais, desenvolvam um sentimento de pertencimento e de reconhecimento da população negra nas universidades públicas. Nesse sentido, defendemos as PAA como uma política cultural, que passa a ser bussolar nas pesquisas por nós desenvolvidas e na análise exposta neste artigo.

Mesmo com todo acordo existente entre intelectuais, pesquisadores, militantes e instituições públicas a respeito das PAA, pelos confrontos nelas existente, há um constante litígio em seu processo político. Para Ferreira (2020, p.23),

as principais críticas às ações afirmativas sempre sustentaram que, em vez de políticas afirmativas, o Estado deveria melhorar a educação pública para que todos pudessem competir em igualdade de condições. Porém, passaram-se mais de vinte anos, e muitos ainda continuam com esse discurso.

A citada autora situa estas críticas nos discursos de que as desigualdades raciais decorrem, pura e simplesmente, do fosso entre classes sociais, da desigualdade social e não do racismo estrutural, que, para nós, é produzido, em seu âmago, por processos de significação cultural. Não queremos com isso advogar por um consenso ou solução final, mas tão somente investir na compreensão do processo constitutivo das PAA em uma universidade pública, enfrentando o litígio discursivo, de modo a fortalecer discursos antirracistas nesta instituição.

Nesta problematização das PAA na universidade pública, consideramos o questionamento, feito por Vieira (2003) ao relacionar PAA e políticas sociais:

qual o contexto de políticas sociais onde propomos desenvolver ações afirmativas? No Brasil, as discussões sobre as possibilidades de desenvolvimento dessas medidas têm se concentrado sobre as características da sociedade ou das próprias ações afirmativas, desconsiderando que devem – assim como qualquer análise sobre a legislação e os instrumentos formais de prevenção e sanção às práticas discriminatórias – incluir necessariamente uma análise do campo político onde se inserem. (Vieira, 2003, p.88)

Embora discordemos da cisão entre políticas sociais e PAA, destacamos

a importância de reconhecermos o caráter substantivo da política. Para tanto, recorreremos a Ball *et al* (2016) e a Bowe & Ball (1992), que consubstanciam, teórica e metodologicamente, a compreensão da política como prática, formada por um movimento cíclico em diferentes contextos, que se inter-relacionam entre si, de modo a não haver definitivamente onde se inicia e onde se conclui a política, nem tampouco a localização ou posicionamentos fixos de esferas sociais, instâncias governamentais, instituições, grupos ou sujeitos da política. Identificar, entender e reconhecer uma política exige que se abstraia seu movimento em ação.

Abstrair o movimento de uma PAA em ação requer sua delimitação em uma instituição onde ocorre a política, por isso delimitamos as pesquisas que estamos desenvolvendo em uma universidade pública, contingencialmente a Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Para fins da análise em exposição, afunilamos e recorte no contexto do texto desta política, tendo como foco central as resoluções aprovadas institucionalmente e que historicamente apresentam indícios de possíveis embates, acordos, omissões, silenciamentos, avanços, retrocessos, ou qualquer outra possível ação política.

A análise do contexto do texto da PAA para o nível de graduação da UFMT encontra-se orientada pelas seguintes questões: como se encontram as reconfigurações entre luta por igualdade social e por reconhecimento identitário na PAA de uma universidade pública? Como se dá a imbricação entre igualdade e diferença nestas políticas?

A exposição da análise se encontra nas duas próximas seções, envolvendo orientações teóricas, decisões metodológicas, processo de produção de dados e as possíveis traduções do contexto do texto por nós realizadas.

O Contexto do Texto de uma PAA: possíveis traduções

As pesquisas que propõem a análise ora apresentada estão sendo desenvolvidas na UFMT, Instituição de Ensino Superior Pública Federal, criada como universidade no ano de 1970 e até 2019 era a única universidade federal do estado de Mato Grosso.

A análise dos dados produzidos por meio de documentos, as resoluções institucionais que aprovaram, ao longo do tempo, a PAA da UFMT, mantém diálogo com pesquisadores dos estudos de PAA. Este diálogo parece aleatório porque se deu mais por provocação dos dados gerados a partir destas fontes documentais do que por indução de estudo bibliográfico conduzido por temas correlatos.

Situamos a análise desenvolvida neste artigo no deslocamento teórico metodológico identificado por Oliveira & Silva (2021) ao tratar da constituição da política de currículo como campo de estudo. Para estas autoras, referido deslocamento se deu

[...] do global para o local, do econômico para o cultural, do sentido vertical da produção para sua materialização, para o processo cíclico da política

curricular que marca os interstícios entre contexto de influência, contexto de produção e contexto da prática desta política. (Oliveira & Silva, 2021, p.15)

Por este entendimento do processo cíclico da política, discordamos da cisão entre políticas de ação afirmativas e ação afirmativa, feita por Vieira (2003, p. 89), para quem

[...] as ações afirmativas diferem em sua natureza: creio que devemos considerá-las tanto como políticas de ação afirmativa (emanadas do Estado e das diversas instituições e instâncias governamentais), quanto como iniciativas de ação afirmativa (criadas sobretudo pelas diversas formas de organização da sociedade civil [...])

Nossa discordância também ocorre porque não separamos Estado e sociedade civil no que tange à política e porque entendemos a política como prática. Portanto, não separamos a política da prática social. Para nós, toda política é uma prática social, pois é coletivamente e socialmente produzida na ação. Portanto, toda PAA é política social. Esta compreensão [...] não dicotomiza as relações entre sociedade civil e sociedade política, abrindo caminho para conectar cultura e política, material e simbólico. (Oliveira & Silva, 2021, p. 16)

Nesse situar da PAA é que dela extraímos o contexto do texto e, deste, os documentos que materializam esta política.

O levantamento destes documentos foi realizado por meio de busca no Sistema de Gerenciamento de Resoluções (SIR/UFMT), que é de acesso público. Inicialmente, referido levantamento ocorreu das abas “pesquisa resoluções – todas”. Todas as resoluções que configuram a PAA da instituição são do Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão (CONSEPE), uma das instâncias deliberativas e que constitui a organização democrática da UFMT. Este Conselho é composto pela gestão superior da UFMT (Reitoria e pró-reitorias), por representantes das Unidades Administrativas (Faculdades e Institutos), por representantes dos sindicatos dos servidores públicos da UFMT (sindicatos dos professores e dos técnicos administrativos) e por representação estudantil, considerando os campus desta Universidade. Todos os representantes são membros do CONSEPE, com direito a voz e voto universal.

As palavras utilizadas para localização de cada resolução foram “Ações Afirmativas”. Com esse conjunto de palavras foi localizada apenas a Resolução de 2021, que trata das AA na pós-graduação. Em seguida, foi realizada nova tentativa, agora com as palavras “Ação Afirmativa”. Com esta combinação foram localizadas 4 resoluções, aprovada nos anos de 2011, 2012, 2016 e 2017. Não foi feito recorte temporal, mas este veio por meio da localização das resoluções, que datam de 2003 a 2021, conforme exposto na figura 1.

Tabela 1

Resoluções aprovadas na perspectiva das Políticas de Ações Afirmativas na UFMT

<p align="center">Resolução Consepe, n.º 110, 2003 Aprova o sistema de Sobrevagas na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT).</p>
<p>Resolução Consepe n.º 97, de 31 de outubro de 2011 Dispõe sobre a criação de um Programa de Ação Afirmativa destinado a estudantes egressos de escola pública e estudantes negros.</p>
<p>Resolução Consepe n.º 98, de 13 de novembro de 2012 Dispõe sobre a adequação da Resolução CONSEPE Nº 97, de 31 de outubro de 2011, que trata da criação do Programa de Ação Afirmativa na UFMT, à Lei nº 12.711/2012.</p>
<p>Resolução Consepe n.º 101, de 26 de setembro de 2016 Dispõe sobre criação do Programa de Inclusão de Estudantes Quilombolas no âmbito da UFMT por um período de dez anos a partir de 2017</p>
<p>Resolução Consepe n.º 131, de 30 de outubro de 2017 Dispõe sobre a adequação da Resolução CONSEPE Nº 98, de 13 de novembro de 2012, que trata da adequação do Programa de Ação Afirmativa na UFMT, à Lei nº 13.409/2016.</p>
<p>Resolução Consepe n.º 197, de 13 de dezembro de 2021 Dispõe sobre a política de ações afirmativas para negros/as autodeclarados/as (pretos/as e pardos/as), quilombolas, indígenas, pessoas com deficiência, pessoas trans (transexuais, transgêneros e travestis), na Pós-Graduação da UFMT.</p>

Nota. Fonte: Elaborado pelas autoras a partir da busca no banco de resoluções da UFMT <http://sistemas.ufmt.br/ufmt.resolucao/FrmConsultarResolucao.aspx>, 2023.

Da primeira resolução a ser aprovada, extraímos o seguinte excerto para análise:

Artigo 1º. *Aprovar, no mérito, o sistema de Sobrevagas na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT).*

§ 1º. *O sistema de Sobrevagas é um sistema de vagas adicionais e proporcional às vagas dos cursos regulares destinadas nos exames vestibulares da UFMT.*

§ 2º. *O número das Sobrevagas será correspondente a até 30% das vagas ofertadas em cada curso regular da UFMT.*

Artigo 2º - As Sobrevagas serão compostas e preenchidas conforme a classificação obtida pelos vestibulandos **negros pobres, brancos pobres** e indígenas, dentro de cada um dos seus respectivos segmentos, e que foram classificados no exame vestibular, segundo a seguinte proporção:

- . 45% das *Sobrevagas para os vestibulandos negros pobres*;
- . 45% das *Sobrevagas para os vestibulandos brancos pobres*;
- 10% das *Sobrevagas para os vestibulandos indígenas*. (Resolução Consepe, nº 110, 2003, grifos nossos)

Nesta resolução de 2003, três termos nos chamam a atenção e expõem a fragilidade no atendimento de políticas afirmativas voltadas à questão racial. O primeiro diz respeito à aprovação *no mérito*, pouco familiar no campo normativo e bastante comum em resultados de editais de financiamento que, não havendo recursos suficientes para os projetos de qualidade concorrentes, aprovam apenas no mérito, não abrindo possibilidades para os concorrentes recorrerem e eximindo a instituição pela responsabilidade para com os projetos aprovados. Situação que produz uma paralisia política, pois chega-se ao fim de um acordo com a demanda apenas aparentando ser atendida, gerando o que Ball (2016) nomeia de performatividade da política.

O segundo termo diz respeito ao *sistema de sobrevagas*, pois se por um lado cria percentuais destinados exclusivamente para negros pobres, brancos pobres e indígenas, por outro mantém intacta e em maior número, a quantidade de vagas historicamente preenchidas por candidatos brancos, que não necessitam comprovar renda. Mantém-se, assim, o privilégio branco e de classes sociais de posses.

O terceiro termo, e mais importante para os objetivos desta pesquisa, diz respeito à categorização dos destinatários da política de *negros pobres* e *brancos pobres*, o que destaca a condição social dos candidatos e não a identidade cultural dos mesmos. Embora a desigualdade racial existente no Brasil venha sendo exposta e denunciada, a atribuição da responsabilidade por ela à condição econômica deixa intactos os discursos discriminatórios e racistas que produzem o preconceito racial em relação aos negros, por meio de práticas culturais. Ademais, a categorização *brancos pobres*, mesmo que a condição de classe mereça reivindicação igualitária frente às injustiças econômicas vivenciadas no Brasil, acaba por manter a maior parte das vagas de uma universidade pública para pessoas brancas, uma vez que elas são maioria nas vagas de demanda universal.

A próxima normativa da instituição a respeito de PAA (Resolução CONSEPE, nº 97, 2011) foi publicada 8 anos após a primeira (Resolução CONSEPE, nº 110, 2003), apresentando avanços discretos na reivindicação de acesso de pessoas negras à universidade pública e persistência de regras que podem manter a desigualdade do acesso entre negros e brancos nesta universidade.

A distância temporal entre as duas resoluções, somada às fragilidades nela já indicadas neste artigo e à compreensão de que os textos políticos são acordos possíveis, sugere vulnerabilidade da PAA na instituição, pois levanta a hipótese de

uma correlação de forças desfavorável às pessoas negras, que demandam igualdade racial no acesso à universidade pública. Para discorrermos a análise do corpo do texto, segue na figura 2 o que consideramos central na Resolução CONSEPE n.º 97 de 2011.

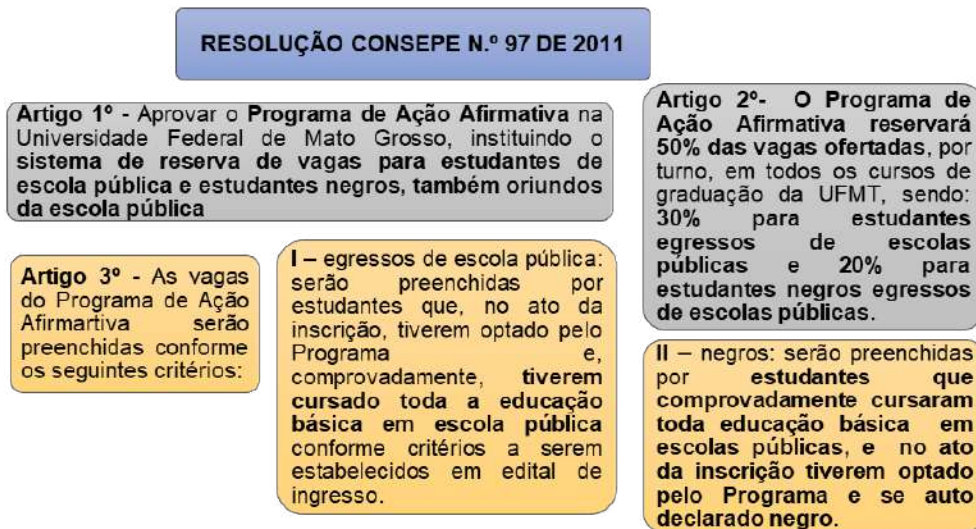


Figura 1. Configuração a Resolução Consepe n.º 97 de 2011.

Fonte: Resolução Consepe (n.º 97, 2011)

Referida resolução passa de um *sistema de sobrevagas* para um Programa de Ação Afirmativa que institui *sistema de reserva de vagas*. O avanço é indicado na denominação de *programa*, na nomeação de *Ação Afirmativa* e na *reserva de vagas*, pois, respectivamente, atribui maior institucionalidade, que pode envolver outras ações, tais como acompanhamento e avaliação da PAA aprovada; utiliza a mesma denominação (AA) dos movimentos que reivindicam igualdade racial no acesso à universidade pública; e afeta a distribuição de vagas efetivamente existentes na instituição, anteriormente colocadas a disposição dos privilégios de pessoas brancas.

Naquilo que pode manter a desigualdade de acesso à universidade pública, de modo desfavorável às pessoas negras, observamos a permanência da questão de classe social, pois embora não mais se refiram a pobres, como na resolução anterior, as vagas reservadas para negros, além de apresentarem um percentual menor, apenas 20% das 50% destinadas ao Programa, ficam reservadas para negros desde que comprovem toda a escolarização anterior em escola pública.

Pesquisas já indicaram que aos estudantes negros são disponibilizadas

escolas públicas de baixa qualidade, desde a infraestrutura, fazendo com que os mesmos não tenham tantas oportunidades de desenvolvimento e de apropriação de conhecimentos, o que os coloca em pé de desigualdade nos exames de acesso. A sutileza da permanência do recorte de classe na reserva de vagas é ainda mais eficaz em termos de fragilização das PAA, pois fortalece a lógica meritocrática, tirando o foco de um direito coletivo, vagas para negros, para um suposto esforço individual de concorrência entre os pares, negros de escola pública, e, ainda, mantém a concorrência com brancos, na reserva dos 30% para aqueles que simplesmente comprovarem a trajetória escolar anterior na escola pública.

No ano seguinte um movimento local e nacional ocorre quase simultaneamente, na UFMT é aprovada a Resolução CONSEPE, nº 97 de 2011 e entra em vigor em 2012. Enquanto a Lei federal é aprovada, sob o nº 12.711/2012. Nesse mesmo ano, é aprovada a Resolução CONSEPE n.º 98, de 13 de novembro de 2012, adequando a PAA da instituição à PAA de âmbito nacional, conforme segue:

Artigo 1º - Adequar o Programa de Ação Afirmativa na Universidade Federal de Mato Grosso que institui o sistema de reserva de vagas para estudantes de escola pública e estudantes negros, também oriundos da escola pública, à nova Lei 12.711, de 29 de agosto de 2012, que institui o sistema de reserva de vagas, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, de 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, inclusive em cursos de educação profissional técnica. (Resolução CONSEPE, n.º 98, 2012).

A adequação da resolução local à lei nacional mantém o sutil recorte de classe, porém com menor abrangência, requerendo ter cursado escola pública somente no ensino médio. Na resolução em pauta, há também a especificação de que os 50% das vagas reservadas para estudantes oriundos de escola pública no ensino médio e estudantes negros, também oriundos de escola pública, seja considerada em cada concurso seletivo para cursos de graduação, por curso e por turno. Tais especificações indicam maior acirramento do confronto entre defensores e adversários das PAA, pois sugerem que começa a haver reivindicação também para PAA na pós-graduação e que a não especificação do ano do exame, do curso e do turno poderiam passar por dribles. Na especificação *inclusive em cursos de educação profissional técnica* para a reserva de vagas oriundas de escola pública, sugere, de modo ambivalente, questionamentos relacionados à classe social e aceitação da meritocracia. Isto porque o ingresso *em cursos de educação profissional técnica* tradicionalmente é feito por meio de exames meritocráticos, onde grande parte daqueles que conseguem vagas são oriundos de escolas particulares e não pertencem a classe trabalhadora.

Quatro anos após esta adequação, a UFMT volta a aprovar nova resolução

referente às PAA na instituição, novamente por força de âmbito nacional, a Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016. Destacamos em seguida excertos que merecem atenção na análise ora realizada. Em seu Art. 1º, a nova resolução visa

Adequar o Programa de Ação Afirmativa na Universidade Federal de Mato Grosso que institui o **sistema de reserva de vagas para discentes de escola pública e discentes autodeclarados pretos, pardos e indígenas, também oriundos da escola pública, à nova Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016**, que institui o sistema de reserva de vagas, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, **por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação.**

I – vagas destinadas aos candidatos com deficiência que se autodeclararem pretos, pardos e indígenas, nos termos da legislação, observados os percentuais de pretos, pardos e indígenas e de pessoas com deficiência constantes do último Censo Demográfico publicado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) quanto à população do Estado de Mato Grosso - Grupo L10;

IV – vagas destinadas aos demais candidatos que não se autodeclararem pretos pardos e indígenas e que sejam pessoas com deficiência, até o limite estabelecido - Grupo L9.

§2º As demais vagas reservadas serão destinadas a candidatos independentemente de renda, sendo que tais vagas serão assim distribuídas:

I - vagas destinadas **aos que se autodeclararem pretos, pardos e indígenas, nos termos da legislação, observado o percentual do último Censo Demográfico publicado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) quanto à população do Estado de Mato Grosso - Grupo L6;**

II – vagas destinadas **aos candidatos com deficiência que se autodeclararem pretos, pardos e indígenas, nos termos da legislação, observado os percentuais de pretos, pardos e indígenas e de pessoas com deficiência do último Censo Demográfico publicado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) quanto à população do Estado de Mato Grosso - Grupo L14;**

III – vagas destinadas aos **demais candidatos que não se autodeclararem pretos pardos e indígenas, ou não apresentem deficiência, até o limite estabelecido - Grupo L5;**

IV - *vagas destinadas aos candidatos com deficiência que não se autodeclararem pretos pardos e indígenas, até o limite estabelecido - Grupo L13. (Resolução CONSEPE, nº 101, 2016, grifos nossos)*

Na resolução acima se mantem o recorte na escola pública para todos os grupos identitários atendidos por esta PAA, mantendo também a sutileza do marcador de classe social na configuração da PAA. Há também o fracionamento das vagas entre grupos identitários, o que, além de abrir concorrência entre os grupos, também dificulta sentidos de coletividade a serem construídos.

No ano seguinte, nova resolução é aprovada para a PAA da instituição, desta vez, com uma inscrição local. Segue excerto da resolução para destaque:

Artigo 1º. Criar o Programa de Inclusão de Estudantes Quilombolas, do Estado de Mato Grosso, com a oferta de 100 vagas anuais, no âmbito da Universidade Federal de Mato Grosso, por um período de dez anos, a partir de 2017, com o objetivo de permitir a inclusão de estudantes quilombolas no Ensino Superior.

§ Único - A criação de sobrevagas, a cada ano, fica condicionada à garantia de permanência do estudante quilombola, financiado pelos programas específicos: PNAES-Programa Nacional de Assistência Estudantil e Fundação Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE. (Resolução CONSEPE, N. 131, de 2017)

Na resolução acima citada, o Programa criado tem uma especificidade, voltado para quilombolas, volta ao sistema de sobrevagas e, embora pareça uma iniciativa local, o condicionante da abertura de vagas aos recurso oriundos do PNAES-Programa Nacional de Assistência Estudantil e Fundação Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, exime responsabilidades da UFMT e deixa a PAA bastante vulnerável.

Devido ao fato da delimitação das pesquisas ocorrerem na graduação, não teceremos análises sobre a Resolução Consepe, nº 197, 2021, que dispõe sobre a política de ações afirmativas para negros/as autodeclarados/as (pretos/as e pardos/as), quilombolas, indígenas, pessoas com deficiência, pessoas trans (transexuais, transgêneros e travestis), na Pós-Graduação da UFMT.

Após analisar cada resolução e ter uma visão do contexto do texto da PAA da UFMT como um todo, importante ressaltar que, apesar dos limites, fragilidades e vulnerabilidades indicadas neste contexto, temos que considerar a conclusão de Ferreira (2020), para quem, como resultado de seu estudo estatístico, afirma que o número de estudantes negros em universidades públicas, entre elas a UFMT, aumentou após 20 anos de PAA nestas instituições.

Além dos dados estatísticos, enfatizamos uma conclusão importante a partir de estudo das PAA, de que com esta política, “se inicia pela inserção de um novo sujeito, o qual entende estética e corpos como instrumentos políticos e termina por defender discursos como resistência.” (Costa, 2022, p. 13)

Para finalizar, queremos, ainda, na mesma linha de pensamento, chamar a atenção da importância das PAA para a população por ela assistida, pois, conforme Costa (2022), após analisar três gerações de intelectuais negros, sendo a terceira considerando o período de vigência das políticas afirmativas, conclui:

estratégias de inserção, produção de narrativas e pertencimento foram produzidas e compartilhadas e que seus efeitos podem ser sentidos na contundência dos argumentos sobre questões raciais presentes dos debates da mídia e da opinião pública; na politização e na judicialização da agenda de atuação de movimentos e intelectuais negros; na construção de práticas sistemáticas e organizadas de denúncia às desigualdades e discriminações raciais; na utilização do acesso à educação como estratégia de ascensão individual e potencialização coletiva; e, mais notoriamente, na luta pela manutenção e a ampliação dos efeitos das políticas de ação afirmativa (Costa, 2022, p. 12)

Conclusão

Da análise do contexto do texto da PAA da UFMT, voltada para o nível de graduação e delimitada es estudo dos documentos, resoluções, e considerando acordos contingencialmente firmados nestas resoluções institucionais, concluímos que a PAA em pauta se sustenta, predominantemente, no recorte de classe social; torna invisíveis as desigualdades decorrentes de conflitos raciais, étnicos ou culturais; e pode, discursivamente, alimentar um falso antagonismo entre igualdade e diferença.

A análise do contexto do texto, dos acordos firmados no corpo das legislações de políticas afirmativas analisadas faz-nos concluir que esta política de ação afirmativa tem apagado a diferença, entendida de modo relacional e não substantivo, a medida em que obstrui a sua visibilidade com a insistência na defesa da igualdade de forma um tato genérica e ligada à classe social.

Tendo em vista estes resultados, reafirmamos a permanência da produção discursiva em favor de PAA orientadas pela diferença. Produção que pode irromper extraordinariamente em cada PAA, na refração de confrontos antagônicos entre coletivos cultural e socialmente produzidos.

O movimento retrodutivo desta pesquisa nos autoriza dizer não só da urgência e emergência, mas, sobretudo, da permanência da produção discursiva em favor de Políticas de Ação Afirmativa orientadas pela diferença. Esta produção discursiva não pode ser por repetição, pois a diferença irrompe extraordinariamente em cada política na refração de confrontos antagônicos entre coletivos cultural e socialmente produzidos.

Referências

- Ball, S. J.; Maguirre, M., & Braun, A. (2016). *Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias*. (Tradução: Janete Bridon). Ponta Grossa: UEPG.
- BOWE, R., & BALL, S. J. (1992) *Reforming education & changing schools: case-studies in policy sociology*. London: Routledge.
- Cordeiro, A. L. A. (2022). Acesso e Permanência na Educação Superior: implicações da lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012, na UFMT. *Anais das Reuniões da Anped*, Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brasil.
- Costa, A. L. D. (2022). Ações afirmativas e transformações no campo intelectual: uma reflexão. *Educação e Sociedade*, 43(1), e254899. <https://doi.org/10.1590/ES.254899>
- Ferreira, N. T. (2020) Desigualdade racial e educação: uma análise estatística das políticas afirmativas no ensino superior. *Educação em Revista*, 36(1), e227734. <https://doi.org/10.1590/0102-4698227734>
- Gomes, J.B. B. (2005). A recepção do Instituto da Ação Afirmativa pelo Direito Constitucional Brasileiro. In S. A. D. Santos (Org.). *Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas* (pp. 47 - 82). Brasília: MEC/UNESCO.
- Hall, S. (2003). *Da diáspora: Identidades e Mediações Culturais*. Belo Horizonte: Representações UNESCO no Brasil.
- Macedo, E. F. (2006). Por uma política da diferença. *Caderno de Pesquisas*, 3(128), 327-356. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742006000200004>
- Munanga, K. (2007) Considerações sobre as Políticas de Ação Afirmativa no Ensino Superior. In J. Q. Pacheco, & M. N. Silva (Org.). *O negro na universidade: direito à inclusão* (pp. 7-19). Brasília, DF: Fundação Cultural Palmares.
- Oliveira, A. F. A., Oliveira, O. V. D., & Alcantara, W. F. (2022). Políticas Afirmativas em Instituições de Ensino Superior: primeiras aproximações. In M. T. D. Ribeiro, & B. C. Pereira (Orgs). *Pluriverso Educativo nas Reinvenções Científicas e Socioambientais* (pp. 113-128). Cidade: CRV.
- Oliveira, O. V., & Silva, C. M. C. S. E. (2021). A emergência de estudos de política curricular e o potencial de sua base teórico-metodológica. *Roteiro*, 46, 1-19. <https://doi.org/10.18593/r.v46.23191>
- Santos, S. M. D. F., & Sobral, R. (2022). Acesso e permanência na educação superior como direito: sobre os impactos das políticas de assistência estudantil e ações afirmativas na UFOB. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 27(2), 260–280. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772022000200004>
- Universidade Federal de Mato Grosso. (2003). *Resolução Consepe. nº 110, 2003* (Dispõe sobre criação de sobre vagas no concurso vestibular da UFMT). Cuiabá: CONSEPE. <http://sistemas.ufmt.br/ufmt.resolucao/FrmConsultarResolucao.aspx?pageIndex=&txtCritério=&txtNumero=110&txtAno=2003&tipoUID=>

Universidade Federal de Mato Grosso. (2011). *Resolução Consepe n.º 97, de 31 de outubro de 2011* (Dispõe sobre a criação de um programa de Ação Afirmativa destinado a estudantes egressos da escola pública e estudantes negros. cotas - reserva de vagas). Cuiabá: CONSEPE. <http://sistemas.ufmt.br/ufmt.resolucao/FrmConsultarResolucao.aspx?pageIndex=&txtCritério=&txtNumero=97&txtAno=2011&tipoUID=>

Universidade Federal de Mato Grosso. (2012). *Resolução Consepe n.º 98, de 13 de novembro de 2012* (Dispõe sobre a adequação da Resolução Consepe nº 97, de 31 de outubro de 2011, que trata da criação do programa de ação afirmativa na, à Lei n.º 12.711/2012). Cuiabá: CONSEPE. <http://sistemas.ufmt.br/ufmt.resolucao/FrmConsultarResolucao.aspx?pageIndex=&txtCritério=97&txtNumero=&txtAno=2012&tipoUID=>

Universidade Federal de Mato Grosso. (2016). Resolução Consepe nº. 101, de 26 de setembro de 2016 (Cria o programa de inclusão de estudantes quilombolas, do estado de mato grosso, com a oferta de 100 vagas anuais, no âmbito da universidade federal de mato grosso, por um período de dez anos, a partir de 2017, com o objetivo de permitir a inclusão de estudantes quilombolas no ensino superior. Ação afirmativa). Cuiabá: CONSEPE. <http://sistemas.ufmt.br/ufmt.resolucao/FrmConsultarResolucao.aspx?pageIndex=&txtCritério=&txtNumero=101&txtAno=&tipoUID=>

Universidade Federal de Mato Grosso. (2017). Resolução Consepe nº. 131, de 30 de outubro de 2017 (Dispõe sobre a adequação da resolução consepe nº 98, de 13 de novembro de 2012, que trata da adequação do programa de Ação Afirmativa na UFMT, à Lei nº 13.409/2016). Cuiabá: CONSEPE. <http://sistemas.ufmt.br/ufmt.resolucao/FrmConsultarResolucao.aspx?pageIndex=&txtCritério=&txtNumero=131&txtAno=2017&tipoUID=>

Universidade Federal de Mato Grosso. (2021). *Resolução Consepe n.º 197, de 13 de dezembro de 2021* (Dispõe sobre homologação da Resolução Consepe n.º 117/2021, que alterou datas no calendário acadêmico aprovado pela Resolução Consepe n.º 84, de 11 de dezembro de 2020). Cuiabá: CONSEPE. <http://sistemas.ufmt.br/ufmt.resolucao/FrmConsultarResolucao.aspx?pageIndex=&txtCritério=&txtNumero=127&txtAno=2021&tipoUID=>

Vieira, A. L. C. (2003). Políticas de educação, educação como política: observações sobre a ação afirmativa como estratégia política. In S. P. B. Gonçalves, & S., V. Rodrigues (Org). *Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica* (pp. 81-97). Brasília: Inep

Notas

¹ Ozerina Victor de Oliveira - Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), licenciada em Pedagogia e Mestre em Educação pela UFMT, Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e estágio Pós - doutoral em Currículo da Educação do Campo pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Líder do Grupo de Pesquisa em Políticas Contemporâneas de Currículo e Formação Docente (GEPLICC-For/UFMT). E-mail ozzerina.oliveira@ufmt.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7063-6483>.

² Andresa Fernanda Almeida de Oliveira - Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), licenciada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, da UFMT. Pesquisadora do Grupo de

Pesquisa em Políticas Contemporâneas de Currículo e Formação Docente (GEPLICC-For/UFMT) e do Grupo de Pesquisa, Laboratório Estudos e Pesquisas da Amazônia Legal (LEAL/UNEMAT). E-mail: andresa.af23@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6211-4383>.

³ O artigo se constitui de desdobramento da pesquisa de mestrado em andamento, intitulado "A Presença de Mulheres Negras no Ensino Superior: um estudo a partir das políticas afirmativas" e de resultados parciais do Projeto de Pesquisa "Políticas Afirmativas na UFMT: o (in)negociável na enunciação do reconhecimento e do estranhamento em relação à diferença e às identidades culturais". Ambas as pesquisas se encontram vinculadas ao Grupo de Pesquisa em Políticas Contemporâneas de Currículo e Formação Docente (GEPLICC-For).

El Novo Ensino Médio en la Red de Educación Pública de Río de Janeiro: diferencias contextuales
O Novo Ensino Médio na Rede Pública Estadual de Educação do Rio de Janeiro: diferenças contextuais

The Novo Ensino Médio in the Public Education of Rio De Janeiro: contextual differences

Alice Casimiro Lopes¹
Clarissa Craveiro²
Viviane Peixoto da Cunha³

Resumen

El artículo discute el proceso de "implementación" del *Novo Ensino Médio* en las escuelas de la Red de Educación Pública del Estado de Río de Janeiro, que comenzó en 2022, restringida a las clases de primer año y con expansión gradual. Se argumenta, con base en los registros posestructurales y discursivos de los estudios en políticas curriculares, que, si bien las propuestas y lineamientos legales llegan a las escuelas y secretarías de los estados con el fin de crear la impresión de cierre de las disputas políticas en curso, no hay forma de impedirles las posibilidades de traducción y diferenciación inherentes a la política contextual. Hay relaciones de poder que intentan frenar esta pugna política, a través de una estandarización que va más allá de los registros escritos de la reforma. Tal normalización, sin embargo, no opera sin antagonismos, acuerdos y tensiones. Así, se defiende la radicalización contextual de la política curricular de la Educación Secundaria en las escuelas como forma de enfrentar la incapacidad de esta Reforma (y de cualquier otra) de representar plenamente las distintas demandas en nombre de un determinado proyecto educativo.

Palabras clave: currículo; diferencia; teoría del discurso; *Novo Ensino Médio*; lucha política contextual; democracia radical

Resumo

O artigo aborda o processo de "implementação" do Novo Ensino Médio nas escolas da Rede Pública Estadual de Educação do Rio de Janeiro, que teve início em 2022,

restrito às turmas do primeiro ano e com expansão gradual. É argumentado, com base nos registros pós-estruturais e discursivos dos estudos em políticas de currículo, que, embora propostas e orientações legais cheguem às escolas e às secretarias nos estados de modo a criar a impressão de encerramento das disputas políticas em andamento, não há como impedir as possibilidades de tradução e de diferir próprios da política contextual. Há relações de poder que tentam estancar essa luta política, por meio de uma normatização que extrapola os próprios registros escritos da reforma. Tal normatização, contudo, não opera sem antagonismos, acordos e tensões. É defendida, assim, a radicalização contextual da política de currículo para o Ensino Médio nas escolas como um caminho para lidar com a incapacidade de essa Reforma (e de qualquer outra) representar plenamente as diferentes demandas em nome de um dado projeto educacional.

Palavras-chave: currículo; diferença; teoria do discurso; novo ensino médio; luta política contextual; democracia radical

Summary

The article discusses the process of “implementation” of the *Novo Ensino Médio* in schools of Public Education of the state of Rio de Janeiro, which began in 2022, restricted to first-year classes, and with gradual expansion. It is argued, based on the post-structural and discursive records of curriculum policy studies that, although legal proposals and guidelines reach schools and departments in the states to create the impression of closure of ongoing political disputes, there is no way to block the possibilities of translation and differ inherent to contextual politics. There are power relations that try to stop this political struggle, through a regulation that goes beyond the written records of the reform. Such normalization, however, does not operate without antagonism, agreements and tensions. Thus, the contextual radicalization of curriculum policy for Secondary Education in schools is defended to deal with the inability of this Reform (and any other) to fully represent the different demands on behalf of a given educational project.

Keywords: curriculum; difference; discourse theory; *Novo Ensino Médio*; contextual political struggle; radical democracy

Introdução

O início do governo Lula trouxe grandes expectativas acerca da reversão daquilo que foi desenvolvido ao longo dos governos de Temer e de Bolsonaro. No campo educacional, o debate público que culminou em manifestações por todo o país em prol da revogação da reforma do Novo Ensino Médio (NEM), no último dia 15 de março de 2023, expressa esse cenário. O movimento antirreforma, identificado com a #RevogaNEM, foi se constituindo no tensionamento do contexto da agenda política nacional que estabeleceu, por meio da Portaria 521/2021, o cronograma nacional de implementação do NEM.

O assunto se tornou polêmico no Ministério da Educação (MEC) ao longo dos últimos meses e as decisões recentemente comunicadas pelo Ministro Camilo Santana estão tendo muitas reverberações nas redes públicas, nas universidades, entre o empresariado, os parlamentares e outros grupos sociais⁴. Os pronunciamentos oficiais vêm sendo conduzidos em torno da reestruturação da reforma vigente por meio de consulta pública⁵, encerrada em junho de 2023, indicando uma proposta de ajustes e não, outro modelo ou retomada do modelo anterior. O que parece estar em andamento, por parte do Ministério, é a tentativa de se garantir outra fixação de sentido para a reforma do Ensino Médio, tendo como mote a participação, visando que a decisão política seja produzida de forma mais democrática possível. Trata-se de uma resposta ao fato de a proposta inicial da reforma do ensino médio ter sido apresentada sob a forma de uma Medida Provisória (MP 746/16), posteriormente aprovada com algumas mudanças como Lei 13.415/17, sem debate social, desconsiderando décadas de discussões que vinham acontecendo em torno do assunto.

Um dos argumentos dos que se antagonizam com o movimento antirreforma é o de que revogar a reforma denotaria um retorno aos problemas há muito tempo identificados nessa etapa de ensino – alto índice de evasão escolar, ausência de um currículo flexível, desinteresse dos alunos, entre outros. Além disso, sustentam que o modelo antigo de ensino médio não vem apresentando bons resultados nas avaliações externas e não promove integração com o ensino profissional, deixando essa qualificação inacessível para muitos jovens, ou com o ensino superior – só 22% cursam ensino superior⁶.

Por sua vez, vêm sendo sinalizados, por muitos dos que se alinham ao movimento antirreforma, os riscos de se submeter uma nova Lei a um Congresso Nacional marcado pela presença de grupos ultraconservadores que podem ver esse fato como uma oportunidade para incluir na nova lei algumas de suas pautas (Lopes, 2023). Os que seguem essa mesma direção, afirmam ainda o risco de se colocar o Governo Federal na posição de não cumpridor das metas, já estabelecidas nos governos Temer e Bolsonaro, previstas em acordos e empréstimos com instituições internacionais.

No percurso dessas disputas, no dia 16 de maio, um Projeto de Lei revogatório,

PL n. 2601/2023, foi apresentado⁷. Elaborado pelo coletivo que vem conduzindo o movimento pela revogação, esse projeto sustenta um discurso de contestação à ideia de uma mera avaliação e reestruturação da reforma em andamento, na medida em que não haveria como rever algo que tem, por princípio, orientações contrárias aos processos democráticos de construção curricular.

No momento em que escrevemos este artigo, o debate permanece em curso, sem previsão para seu término. Podemos, assim, apenas afirmar que qualquer decisão política final em torno da reforma que venha ocorrer será realizada em detrimento de inúmeras outras possibilidades. Como qualquer política⁸, a proposta que será definida para o Ensino Médio irá "excluir inúmeras decisões imprevistas, estabilizar algo caótico e instável, e ainda ordenar o que não possui ordem como sua condição essencial" (Lopes, 2013, p. 710). Se o objetivo é uma política democrática, deve-se manter a perspectiva de que a ordem é decorrente da decisão e que uma dada articulação provisória sustenta a hegemonia, sem o apagamento das diferenças e em contínua tentativa de articulação com elas, sem um fechamento da política.

Nessa perspectiva, a opção teórico-estratégica pós-estrutural da teoria do discurso de Laclau e Mouffe que assumimos em nossas pesquisas nos permite compreender como essa política curricular foi – e continuará sendo – forjada (discursivamente) por determinadas condições contingenciais, permitindo que múltiplas diferenças pudessem – e possam – ser articuladas provisoriamente para sustentar sua hegemonia. Segundo Laclau e Mouffe (1985, p. 7), a hegemonia é alcançada quando "uma força social particular assume a representação de uma totalidade que é radicalmente incomensurável com ela". Nesse sentido, hegemonia é um discurso: articulação de demandas diferenciais tornadas equivalentes frente ao antagonismo a uma diferença expulsa dessa mesma articulação (Laclau, 2011).

Argumentamos que, embora esses documentos e orientações cheguem à escola e às Secretarias nos estados de modo a criar a impressão de encerramento das disputas políticas em andamento, não há como impedir as possibilidades de tradução que eles sofrem, uma vez que para serem "implementados", obrigatoriamente são lidos e traídos, suplementados e postos em diferimento, ou seja, não há como impedir as possibilidades de tradução e de diferir próprios da política contextual (Lopes *et al*, 2013). As permanências e mudanças, de forma imbricada, sempre estão em um processo de negociação com práticas instituídas, condicionadas às possibilidades estruturais que lhe são disponíveis e interagindo com diversas expectativas. Há relações de poder que tentam estancar essa luta política, por meio de uma normatização que extrapola os próprios registros escritos da reforma. Tal normatização, contudo, não opera sem antagonismos, acordos e tensões.

Assim, na medida em que, no momento da escrita deste artigo, o processo de implantação da reforma permanece em curso, afirmamos, como muitos já fizeram

(Ferreti & Silva, 2017; Lopes, 2019; Silva, 2018), que a reforma foi produzida por meio de uma formulação antidemocrática, particularmente voltada a produzir orientações que visam regular subjetividades e projetos de vida.

A luta política frente à reforma, por sua vez, não se encerrou porque as orientações curriculares da reforma foram publicadas em 2018 e Bolsonaro assumiu a presidência em 2019. Ela permaneceu todo esse período de 2018 a 2022, e ainda permanecerá, com os textos da política sendo traduzidos de diferentes modos.

Nessa tradução, há que se considerar, como o faz Ball (2021), que muitas são as políticas que se cruzam na instituição escolar. Há no momento um predomínio das discussões sobre os impactos da Lei 13.415/2017, mas tais impactos se cruzam e se modificam em função de outras políticas estabelecidas para a Educação Básica, relativas à avaliação, ao fomento, à formação continuada, dentre outras.

A contribuição deste texto recai, então, em pensar a luta política contextual como possibilidade de alargamento da cadeia discursiva de produção de sentidos do novo currículo para o Ensino Médio, por meio da articulação de outras demandas, outros interesses em disputa, caso haja ou não a revogação da reforma. Para desenvolver essa discussão, consideramos a experiência de acompanhar as práticas políticas de currículo desenvolvidas no estado do Rio de Janeiro, tendo em vista a reforma do ensino médio.

Atendendo ao cronograma nacional, a Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ), em 2022, ofereceu uma nova organização curricular para todas as escolas da rede, por meio de um documento com orientações curriculares e diversos materiais nos novos moldes. Por meio de nossa relação com escolas do estado em diferentes projetos de pesquisa, desenvolvidos no Grupo de Pesquisa Políticas de Currículo e Cultura⁹, bem como por meio dos resultados preliminares de um projeto de parceria entre universidade e escola que se desenvolve em duas escolas da rede estadual do Rio de Janeiro¹⁰, trazemos aqui elementos que buscam destacar a tradução das orientações da reforma no âmbito do estado.

Na relação com as escolas onde diferentes projetos vêm sendo realizados, temos buscado interpretar no processo de organização curricular do Novo Ensino Médio, e eventualmente colaborar com o entendimento desse processo, não nos colocando na postura de apresentar preceitos teóricos a serem seguidos. Na perspectiva pós-estrutural com a qual operamos, entendemos que a teoria não tem uma função normativa, apontando como o futuro será ou como a prática deve se constituir. Nesse sentido, temos trabalhado no intuito de sermos parceiros da comunidade escolar na tentativa de revolver sentidos sedimentados na reforma que estabilizaram provisoriamente uma nova proposta organizacional e curricular para o Ensino Médio, operando na ampliação da produção de múltiplas e mais democráticas identificações organizacionais e curriculares na sua comunidade local.

De forma teórica e estratégica, tendo em vista a pesquisa das políticas curriculares a partir do registro discursivo, operamos com os textos – qualquer texto – como prática discursiva, sem a distinção entre discursivo e extradiscursivo. Nesse sentido, argumentamos em defesa de que qualquer texto curricular, desde textos das políticas com assinatura do governo ou aqueles produzidos por docentes em suas escolas, bem como textos acadêmicos e de diferentes instituições que circulam socialmente, são textos políticos de currículo. Problematizamos também perspectivas curriculares que enfatizam a separação entre concepção e implementação de políticas, bem como as concepções de currículo como guia para a prática ou ainda como instrumento que reproduz relações de poder do âmbito social para outros âmbitos, tal como o educativo.

Este texto está organizado em três partes. Na primeira, apresentamos as especificidades da reforma do Novo Ensino Médio na rede estadual de educação do Rio de Janeiro, procurando identificar o caráter particular e situado dessa opção e as condições que a favoreceram. Na segunda, procuramos evidenciar como diferentes escolas estão participando desse processo de "implementação" – como produção curricular – da reforma nessa rede estadual. Foram considerados os efeitos dos sentidos produzidos em torno da política curricular do Novo Ensino Médio no Rio de Janeiro que estão sendo capazes de criar um dado contexto na escola e as negociações, ainda em curso, com demandas curriculares que estão sendo articuladas na construção da estrutura interpretativa das escolas, fazendo com que outros sentidos curriculares sejam construídos nesses contextos. Por fim, na terceira, tecemos comentários finais, abordando a potencialidade da radicalização contextual para significação de um projeto de ensino médio, bem como discorrendo sobre as contribuições da perspectiva pós-estrutural para pesquisa sobre currículo e diferença.

A leitura do Novo Ensino Médio pela SEEDUC-RJ

Conforme estudos curriculares que operam com o enfoque discursivo vêm sustentando, não existem fundamentos (pré) fixados, de maneira a garantir a significação de algo que possamos denominar qualidade da educação. Em se tratando da etapa do ensino médio, não é diferente. O que existem são significações em disputa a respeito do que concebemos como projeto de vida, sociedade mais justa, protagonismo juvenil, entre outras enunciações. Na política, há articulações entre demandas diferenciais, frente às ameaças às significações pretendidas, que produzem sentidos para todos esses sintagmas. Tais ameaças, ao mesmo tempo que impossibilitam as demandas diferenciais, as tornam equivalentes e atuam tamponando o diferir, sem nunca serem capazes de bloqueá-lo completamente (Laclau, 2011).

Na Lei nº 13.415/2017 que instituiu a Reforma do Ensino Médio, em âmbito nacional, já estava previsto que um ano após a publicação da Base Nacional Curricular Comum

(BNCC), os sistemas estaduais de ensino necessitariam apresentar seu cronograma de reordenamento do Ensino Médio. Em nossa leitura, a esfera estadual participaria, portanto, da dinâmica contextual de tradução da reforma e formularia localmente a nova política curricular do ensino médio.

O que foi estabelecido no estado do Rio de Janeiro como norma se difere de outros estados. Isso porque os sentidos atribuídos entre sujeitos em dadas relações de poder estabeleceram formas diferentes de significar tal reforma. Os elementos desse discurso não estavam, portanto, pré-determinados, mas foram constituídos em decorrência de decisões contextuais. Vale destacar que o Governo do Rio de Janeiro vivencia uma situação política peculiar, uma vez que o governador eleito, Cláudio Castro (PL), foi vice-governador na chapa com Wilson Witzel (PSC), com o apoio do bolsonarismo, e Witzel sofreu um impeachment em abril de 2021. Com a mudança de correlação de forças, Cláudio Castro se elegeu governador em 2022, sem confronto explícito com o Partido dos Trabalhadores (PT) e ao mesmo tempo sem se afastar totalmente dos grupos políticos que apoiavam Jair Bolsonaro naquele momento. Com isso, frente à necessidade de diferentes articulações políticas no estado para manter apoio na Assembleia Legislativa, houve quatro mudanças de secretário de educação no estado no período de janeiro de 2019 até a presente data¹¹, com consequentes mudanças na equipe assessora, contribuindo para alterações e adiamentos no que concerne às políticas de currículo estaduais. Nesse sentido, é de nosso interesse compreender o caráter particular e situado dessa opção curricular e quais foram as condições que vêm favorecendo essa opção.

Inicialmente, já é possível apontar o quanto os discursos da qualidade e da educação cidadã reverberam em textos curriculares do Rio de Janeiro, conectados aos princípios da reforma do Ensino Médio:

A SEEDUC-RJ (...) planeja fomentar a **qualidade** da educação básica e, em especial, assegurar a oferta do Novo Ensino Médio para os estudantes da rede pública do Estado, **numa concepção de educação cidadã que potencialize o protagonismo juvenil, o projeto de vida dos discentes e a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e com oportunidades.** (RIO DE JANEIRO, 2022a, p.15 – grifo nosso)

Em termos operacionais, a implementação do Novo Ensino Médio no Estado do Rio de Janeiro foi estruturada a partir de oito Frentes¹² na SEEDUC-RJ. Dentre elas, destacamos, a frente responsável pela Estruturação do Documento curricular e pela Formação continuada dos professores.

No que se refere à estruturação do documento curricular orientador do Novo Ensino Médio para o Estado do Rio de Janeiro, a SEEDUC-RJ iniciou sua elaboração no ano de 2019. Em 2020, os desafios enfrentados pela pandemia COVID-19 adiaram o processo. Em 2021, tal documento foi entregue ao Conselho Estadual de Educação

do Rio de Janeiro – CEE-RJ, para ser discutido e homologado.

A fim de promover uma interação com as unidades escolares, de maio a julho de 2021, a SEEDUC-RJ realizou 100% *on-line*, através do *Youtube* e de formulários específicos, um projeto intitulado "Discussão da BNCC e do Novo Ensino Médio: expectativas da Comunidade Escolar". Segundo a SEEDUC-RJ, "todos os dados foram consolidados após as análises e os resultados socializados com toda a Rede" (RIO DE JANEIRO, 2022a, p.18). De forma associada a esse projeto, também foram disponibilizados dois questionários de escuta da rede: um, para os profissionais e outro, para os discentes. Posteriormente, duas consultas públicas remotas foram realizadas pelo CEE-RJ, entre os meses de julho e agosto.

A Assembleia Legislativa do Rio (Alerj)¹³, contudo, aprovou o PL 4642/2021¹⁴, que previa o adiamento¹⁵ da implementação do novo modelo, sob a alegação de se conceder mais tempo para garantir a ampla participação de toda a comunidade escolar na discussão sobre a proposta na rede, já que entendiam que as consultas públicas realizadas não haviam atingido a maioria dos alunos e professores, dado o contexto de enfrentamento da pandemia e do ensino remoto. Apesar da aprovação do adiamento pelos parlamentares, o Governo do Estado, apoiado pela agenda federal, decidiu seguir o cronograma e iniciou as mudanças em 2022.

Em relação à formação dos professores, considerada como necessária para as mudanças que estavam sendo propostas para o Ensino Médio, a partir do segundo semestre de 2021, foram estruturadas e ofertadas pela SEEDUC-RJ capacitações remotas¹⁶, intituladas: "Novo Ensino Médio e as Possibilidades para uma Educação Integral". Além disso, pensando na formação continuada, a SEEDUC-RJ efetivou parcerias com a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), com oferta de cursos de extensão e de especialização sobre as principais mudanças e possibilidades de trabalho, dentro da concepção do Novo Ensino Médio.

A Universidade Federal Fluminense (UFF) também firmou uma parceria com a SEEDUC-RJ e atuou nesse processo, sendo responsável pelo curso de Especialização ForEMP¹⁷ (Formação para Professores do Ensino Médio em Empreendedorismo e Gestão) e pelo curso de extensão "Estação Empreender"¹⁸. Ambos foram realizados pelo Departamento de Empreendedorismo e Gestão¹⁹. O objetivo era desenvolver e ministrar programa de formação dos docentes inspirado na **lógica da educação pelo fazer**. Segundo as informações do curso, 93 escolas de ensino médio da Secretaria de Estado de Educação/RJ (SEEDUC-RJ), integrantes do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) do Ministério da Educação, terão um espaço onde serão disponibilizadas ferramentas de apoio pedagógico fundamentais para as atividades educacionais que acompanhem o progresso tecnológico e o uso de tecnologias na educação.

O Documento de Orientação Curricular (DOC-RJ) foi assim implementado na

rede, a partir do 3º bimestre do ano de 2022, restrito às turmas do primeiro ano, com expansão gradual. O documento aprovado (RIO DE JANEIRO, 2022b) possui 162 páginas e o tomamos como referência para nossa discussão. Como qualquer texto político que tenta estabilizar uma normativa, tal documento parte da afirmação do encerramento do ciclo de discussões e negociações do que seria garantido em seu texto:

Agradecemos a todos os professores convidados e membros das equipes técnicas, assim como todos os docentes que participaram deste momento histórico, colaborando coletivamente por meio da consulta pública. Este trabalho foi possível pelas diferentes mãos que se entrecruzaram no objetivo de contribuir para uma Educação de qualidade em nosso Estado do Rio de Janeiro (RIO DE JANEIRO, 2022b, p. 26).

De acordo com o DOC-RJ, a distribuição da carga-horária de 3.000h do NEM e sua estruturação curricular nessa Rede ficou estabelecida da seguinte forma: 1.800h destinadas à Formação Geral Básica (FGB) e 1.200h aos Itinerários Formativos (IF). Sendo que no 1º ano – 800h de FBG e 200h de IF; no 2º ano – 600h de FBG e 400h de IF e no 3º ano – 400h de FBG e 600h de IF. A FGB oferta os componentes curriculares pautados na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Já o IF é formado pelo Núcleo Integrador (Eletivas e Projeto de Vida) e pela Trilha de Aprofundamento.

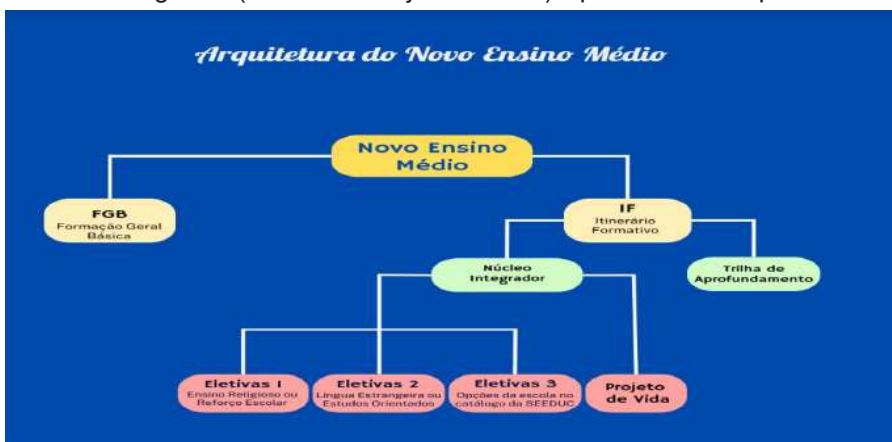


Figura 1. Formação Básica Geral

Fonte: site - NEM | SEEDUC-RJ (2023)

Tal como previsto na BNCC, os componentes curriculares da Formação Básica Geral no estado do Rio de Janeiro estão organizados em 4 áreas: a) Linguagens e suas tecnologias - Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Educação Física e Arte; b) Matemática e suas tecnologias – Matemática; c) Ciência da Natureza e suas

tecnologias – Biologia, Química e Física; d) Ciência humanas e sociais – Filosofia, Geografia, História e Sociologia. A própria identificação das disciplinas de cada área já aponta para a força da organização disciplinar que permanece norteando o ensino médio. Igualmente é possível registrar haver uma preocupação em sustentar a ideia de promover maior fortalecimento das relações entre as disciplinas e sua contextualização para apreensão e intervenção na realidade.

Tais componentes foram organizados de maneira progressiva, por ano, nos quais foram indicadas as competências da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), as habilidades gerais, os objetos de conhecimento essenciais para cada componente curricular. No entanto, apresentam uma forma variada em função da área. Por exemplo, o componente curricular Arte e Língua Inglesa, além de listar as habilidades da BNCC, indica uma coluna com habilidades específicas do Rio de Janeiro. O mesmo ocorre com o componente curricular Matemática, bem como com Filosofia, Sociologia, Geografia e História. Já o componente curricular Língua Portuguesa não apresenta habilidades específicas no Rio de Janeiro, mas indica uma coluna com campo de atuação das competências e habilidades listadas. Nos componentes Biologia, Física e Química, adiciona-se a coluna unidade temática, sem especificar também habilidades específicas do Rio de Janeiro. Ao consultar os componentes que apresentam habilidades específicas do Rio de Janeiro, não pudemos observar nada contextual. Elas parecem diferir em relação às habilidades da BNCC no que tange a maior divisão ou desmembramento das habilidades.

Conforme já discutido da literatura sobre currículo (Lopes, 2019), modificar o modo de operar com uma disciplina implica modificar identificações docentes, o que muitas vezes se faz por meio da defesa de uma educação/aprendizagem ao longo da vida (Dias & Borges, 2018), com profundas implicações para a docência. Na medida em que entendemos a disciplina como uma construção discursiva vinculada às carreiras docentes, às trajetórias escolares, às expectativas sociais, aos diplomas e carreiras, tornar a organização disciplinar um dos principais alvos de questionamento da reforma produz insegurança nos professores, bem como desorganiza a prática curricular nas escolas.

Assim, disputas em torno da definição das disciplinas – quais seriam mantidas ou quais seriam reduzidas ou retiradas como obrigatórias do currículo – foi uma grande questão na Rede Estadual do Rio de Janeiro. O Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEPE-RJ), em sua luta contra a reforma do Ensino Médio, destaca fortemente a supressão de disciplinas (ou de carga horária das usuais disciplinas) como um dos maiores problemas a ser enfrentado pelos docentes²⁰.

A arquitetura do Novo Ensino Médio adotada pela Rede, por sua vez, expressando uma tentativa de apresentar explicitamente a manutenção das disciplinas, estabeleceu

a seguinte distribuição comum à FGB:

Área do conhecimento	Componente Curricular	CH Semanal			CH Anual			Total
		Série			Série			
		1ª	2ª	3ª	1ª	2ª	3ª	
Ciências da Natureza	Biologia	2	2	0	80	80	0	160
	Física	2	2	0	80	80	0	160
	Química	2	2	0	80	80	0	160
Matemática	Matemática	4	3	3	160	120	120	400
Ciência Humanas	Filosofia	2	0	0	80	0	0	80
	Geografia	2	2	0	80	80	0	160
	História	2	2	0	80	80	0	160
	Sociologia	0	0	2	0	0	80	80
Linguagens	Arte	0	2	0	0	80	0	80
	Educação Física	2	0	2	80	0	80	160
	Língua Portuguesa/Literatura	4	3	3	160	120	120	400
	Língua Inglesa	2	0	2	80	0	80	160
CH Total FGB		24	18	12	960	720	480	2160

Figura 2. Base Nacional Comum Curricular

Fonte: RIO DE JANEIRO (2022a)

Nessa configuração, é possível observar que somente os componentes curriculares Português e Matemática são obrigatórios em todos os anos, como definido na normativa nacional. Sociologia, Filosofia e Arte tiveram redução significativa em sua oferta e foram alternados para, em cada ano, apenas um desses componentes ser obrigatório. Como se pode notar na tabela acima, Filosofia será ofertada no 1º ano, Arte no 2º ano e Sociologia no 3º ano. Por sua vez Biologia, Física, Química, Geografia e História têm uma garantia mínima de obrigatoriedade até o segundo ano. No caso do Inglês²¹, a obrigatoriedade se restringe ao 1º e ao 3º ano.

Além da Formação Geral Básica, o Currículo Referencial do Ensino Médio conta com a parte flexível e diversificada, sob a justificativa de tornar o currículo um todo integrado e capaz de promover aprendizagem significativa por meio de uma estrutura que abranja projetos, oficinas, entre outros (RIO DE JANEIRO, 2022a). A proposta é que esses componentes curriculares da FGB sejam complementados pelos itinerários formativos, de acordo com as escolhas dos alunos.

Dadas as identificações disciplinares docentes e as dificuldades criadas em relação a como realizar o trabalho integrado, tende-se a sedimentar o discurso de que há o risco de um aligeiramento dos conteúdos a serem trabalhados nesse nível de ensino, ainda que a organização curricular por itinerários em si, como qualquer organização curricular, não implique obrigatoriamente em aligeiramento.

A distribuição da carga-horária ficou da seguinte forma:

Área do conhecimento	Componente Curricular	CH Semanal			CH Anual			Total
		Série			Série			
		1ª	2ª	3ª	1ª	2ª	3ª	
Núcleo Integrador	Eletiva 1	1	1	1	40	40	40	120
	Eletiva 2	1	1	1	40	40	40	120
	Eletiva 3 – Catálogo disponibilizado pela Seeduc-RJ	2	2	2	80	80	80	240
	Projeto de Vida	2	2	2	80	80	80	240
Trilha de Aprofundamento	Componente de Área 1	0	2	4	0	80	160	240
	Componente de Área 2	0	2	4	0	80	160	240
	Componente de Área 3	0	2	4	0	80	160	240
CH Total IF		6	12	18	240	480	720	1440

Figura 3. Parte diversificada

Fonte: RIO DE JANEIRO (2022a)

É possível dizer que, ao mesmo tempo que ocorre a diminuição da carga horária da Formação Geral Básica, a Trilha de Aprofundamento tem um aumento progressivo. Já o Núcleo Integrador e o Projeto de Vida ocupam de forma expressiva essa carga horária e continuam ao longo dos três anos.

Itinerário Formativo

Conforme previsto no guia de implementação da reforma, "as redes terão autonomia para definir os itinerários oferecidos, considerando suas particularidades e os anseios de professores e estudantes. Esses itinerários podem mobilizar todas ou apenas algumas competências específicas da(s) área(s) em que está organizado" (BRASIL, 2018c, s/p).

No caso do Rio de Janeiro, o Itinerário Formativo é composto pelo Núcleo integrador (Eletivas e Projeto de Vida) e Trilhas de aprofundamento. A escolha desses componentes curriculares na rede estadual de educação deve considerar os seguintes aspectos:

1. As condições de infraestrutura necessárias, tais como: Laboratório de Ciências, Laboratório de Informática ou Espaço Maker, Quadra, Auditório, Piscina, Sala para desenvolvimento de Esportes, entre outros;
2. A alocação do corpo docente, considerando a distribuição de carga horária da Formação Geral Básica e seu perfil;
3. O perfil dos estudantes da unidade escolar;
4. A Cultura Escolar e o Projeto Político Pedagógico;
5. Os arranjos produtivos locais da região. (RIO DE JANEIRO, 2022a, p. 40).

O Núcleo Integrador proposto no DOC-RJ é composto por três **Eletivas** e pelo **Projeto de Vida**. O aluno poderá exercer a escolha de eletivas que lhe interessam, ainda que não façam parte do itinerário formativo selecionado por ele. Elas são

consideradas como **componentes curriculares complementares** que propõem aprendizagens significativas por meio de projetos de trabalho. Na proposta, é defendido que essa é uma ferramenta capaz de possibilitar a preparação dos alunos para resolver problemas cotidianos. Com isso, "a avaliação tem a proposta de culminância, que consiste na exposição do conhecimento e trabalhos elaborados ao longo do semestre" (RIO DE JANEIRO, 2022a, p.47).

Os três componentes curriculares eletivos deverão ser ofertados ao longo dos três anos no Ensino Médio, conforme pode-se observar no quadro anterior. No caso da rede estadual o Rio de Janeiro, as eletivas 1 e 2 que compõem o Núcleo Integrador foram previamente definidas, cabendo à escola escolher a oferta de uma das seguintes opções: Eletiva 1: Ensino religioso ou Reforço Escolar; Eletiva 2: Língua Estrangeira ou Estudos Orientados.

Para eletiva Ensino religioso, a SEEDUC-RJ disponibilizou um material de apoio (Cartilha contra intolerância religiosa) produzido em conjunto com a Secretaria de Estado de Desenvolvimento Social e Direitos Humanos. Essa é uma especificidade do Rio de Janeiro, uma vez que, desde 2019, a Lei nº 3.459 foi alterada, estabelecendo que: "§ 2º Aos alunos não optantes pelo ensino religioso serão oferecidas, no ato da matrícula, aulas de reforço escolar nas disciplinas em que tenham menor rendimento acadêmico (NR)".

A questão do ensino religioso nas escolas públicas vem merecendo debate desde a sua inclusão na LDB 1996 (Cavaliere, 2007; Cunha, 2006, 2012) e tem gerado muitas controvérsias em função dos embates entre as representações religiosas e científicas do mundo (Selles *et al*, 2016). Somam-se a essas questões, as relações entre religião e política (Burity, 2015, 2021). Ressalta-se que o próprio governador Cláudio Castro é reconhecidamente membro da Renovação Carismática Católica, tendo sido coordenador arquidiocesano do Ministério de Fé e Política da Arquidiocese do Rio de Janeiro.

Foge ao escopo deste artigo interpretar as nuances da problemática do ensino religioso²². Mas ressaltamos a importância de um documento como este, usualmente vinculado à reativação de demandas ultraconservadoras, destacar que as religiões de matriz africana são aquelas que majoritariamente sofrem discriminação religiosa no estado do Rio de Janeiro, especialmente na Zona Oeste do Município do Rio de Janeiro (Capital), no Município de Nova Iguaçu (na Baixada Fluminense) e no Município de São Gonçalo (na Região Metropolitana). Além de ressaltar a existência de um racismo religioso e afirmar a laicidade do Estado. Por sua vez, chamamos atenção para o fato de o Ensino Religioso não ser proposto como itinerário formativo ou trilha de aprofundamento, mas ser registrado como disciplina, parecendo indicar certo status frente às formas de organização integrada.

No caso da eletiva Reforço Escolar, é destacada a prioridade de reforçar conceitos

de Língua Portuguesa e de Matemática, não tendo sido identificado nenhum material produzido para esse fim, ficando o trabalho associado às tradicionais dinâmicas disciplinares.

A eletiva Língua estrangeira, por sua vez, iniciou com a oferta da Língua Espanhola, no entanto, em 2023, foi ampliada, pela "possibilidade de ser diversificada, oportunizando o aprendizado, além do espanhol, o do francês, do alemão e do italiano, caso as unidades escolares tenham os devidos profissionais habilitados" (NEM, SEEDUC-RJ, 2023).

Já a eletiva Estudos Orientados é apresentada com o objetivo de estimular os jovens a adotar uma postura de estudo e permitir que entendam o quanto a aprendizagem depende muito do empenho, dedicação e de seus próprios interesses. Em que pese a importância de se valorizar a ação de estudar como central no currículo, nota-se a sintonia com um projeto nacional que tende a individualizar o acesso à aprendizagem, situando-o como "algo que se faz por si e para si", desconectado das condições necessárias para a realização do estudo almejado.

No site da SEEDUC-RJ, estão disponíveis materiais semestrais de apoio para os Estudos Orientados. O material foi elaborado e distribuído pelo Instituto Ayrton Senna²³ e apresenta a seguinte organização:

Materiais de Apoio

Estudante

1ª Série	2ª Série	3ª Série
1º Semestre	1º Semestre	1º Semestre
2º Semestre	2º Semestre	2º Semestre

Professor

1ª Série	2ª Série	3ª Série
1º Semestre	1º Semestre	1º Semestre
2º Semestre	2º Semestre	2º Semestre

Figura 4. Organização do material de apoio

Fonte: site – NEM |SEEDUC-RJ (2023)

A parceria da SEEDUC-RJ com o Instituto Ayrton Senna (IAS) não é recente, principalmente no que concerne à educação integral (Gigante, 2021). Mediante um convênio firmado em 2012 entre a SEEDUC-RJ, o Instituto Ayrton Senna (IAS), a Companhia de Desenvolvimento Industrial do Estado do Rio de Janeiro (Codin) e a Procter & Gamble (P&G), a política denominada "Solução Educacional para o Ensino Médio" tem sido desenvolvida. Trata-se de uma proposta de educação Integral para o Ensino Médio no Rio de Janeiro. Segundo o IAS "o trabalho teve início em 2013 e, atualmente, está presente em 35 escolas da rede, levando **uma proposta curricular inovadora que prepara os jovens para enfrentar os desafios da vida, dentro e**

fora da escola” (Instituto Ayrton Senna, 2023, grifos nossos).

Souza e Araújo (2020), ao analisarem essa política asseveram que ela estabeleceu um modelo curricular específico que primasse pelo protagonismo juvenil; flexibilidade curricular e competências socioemocionais. Nesse sentido, um projeto de reforma do Ensino Médio, voltado a oferecer uma "solução" aos problemas enfrentados nesse nível de ensino, já estava sendo disputado nessa rede pública estadual há muito tempo. Tais condições favoreceram a opção curricular que foi definida pela SEEDUC-RJ, permitindo que determinados sentidos fossem privilegiados em seus documentos oficiais em detrimento de outros. Vale observar, o quanto que o atual DOC-RJ se assemelha com a estrutura curricular²⁴ que já estava em curso.

Em relação às eletivas 3, a escola tem possibilidade de escolher dentro das opções disponíveis no catálogo distribuído pela SEEDUC-RJ. O Catálogo disponível no site oferece 110 possibilidades de eletivas, sendo 15 da área de Ciências da Natureza e suas tecnologias; 12 da área de Matemática e suas tecnologias; 13 da área de Linguagem e suas tecnologias; 14 da área de Ciências humanas e sociais aplicadas. As demais são 20 de Itinerários integrados de cursos técnicos; 3 de Itinerários integrados de escolas cívico-militar; 9 de Itinerários de Línguas²⁵; 24 de Itinerários integrados do curso normal.

Esse material foi produzido a partir de contribuições de professores da rede. Na apresentação de cada eletiva, é possível identificar o nome da unidade escolar e do professor responsável pela elaboração/ autoria. O arranjo das eletivas 3 é semestral, ainda que a configuração das turmas e dos professores deva seguir mantida. No entanto, as turmas com componentes curriculares eletivos podem incluir estudantes de mais de uma turma original.



ELETIVA: MÃOS À HORTA

1º SEMESTRE

Unidade Escolar: COLÉGIO ESTADUAL ALCINDA LOPES PEREIRA PINTO
Autoria: Profa. Luzia Lobo Menezes / Profa. Maria José Couto de Oliveira Alves / Prof. Plínio Thebaldi Vargas / Profa. Jéssica Ferreira Tardin da Silva
Título: EMPREENDEDORISMO COM SUSTENTABILIDADE: MÃOS À HORTA

Figura 5. Eletiva do 1º semestre

Fonte: site - NEM | SEEDUC-RJ (2023)

O Projeto de Vida, considerado na proposta nacional como o centro da proposta

do Novo Ensino Médio, ganha forte projeção na política do Rio de Janeiro, que define esse componente curricular como conexão sobre "o que se é– e sobre –quem se quer ser" (RIO DE JANEIRO, 2022a, p.39). De tal modo, é sustentada a retórica de o estudante focar nas suas potencialidades e se preparar para a vida e o mundo do trabalho.

O material distribuído, em 2022, nas escolas da Rede para se trabalhar o Projeto de Vida foi um livro intitulado "Projeto de vida - Jovem Protagonista", de 180 páginas. Em sua organização, é significativa a centralidade que se confere à individualidade do aluno, reforçando o registro da proposta nacional de centrar o projeto de vida na trajetória e formação de um *self*²⁶.

Em 2023, um novo material foi disponibilizado no site. Ele também foi distribuído pelo Instituto Ayrton Senna e mantém a divisão em três módulos a serem trabalhados nos três anos: 1º ano – Identidade (Autoconhecimento e reflexão sobre oportunidades e escolhas na trajetória escolar); 2º ano – Projeção para o futuro (Projeção de futuro e desenvolvimento juvenil em várias dimensões) e 3º ano – Mundo do trabalho (Um pé na escola, outro no mundo do trabalho: ações e reflexões em um período de transição). Esse componente não possui qualquer avaliação, além da frequência às aulas.

Com essa tentativa de projeção do futuro de um sujeito centrado em si, tenta-se estabilizar o modo de formar esse sujeito, tendendo a desconsiderar –o aqui e agora–, a dinâmica contextual da vida e do saber que pode ser produzido nas relações coletivas entre estudantes e docentes na escola.

Para compor a Parte Diversificada do currículo, 11 Itinerários Formativos foram disponibilizados pela SEEDUC-RJ. Cada Itinerário Formativo oferece a opção de duas propostas curriculares denominadas Trilha de aprofundamento. Cada Trilha dispõe de componentes curriculares, organizados em uma matriz na qual são indicadas as competências específicas da BNCC, com suas habilidades e objetos do conhecimento. Elas visam ao aprofundamento e ampliação das aprendizagens em uma determinada área do conhecimento, a partir de sua aplicação em contextos diversos.

Do mesmo modo que as eletivas, para o componente trilhas de aprofundamento, a SEEDUC-RJ disponibilizou um catálogo de opções para escolha da escola.

ITINERÁRIO	TRILHAS	COMPONENTE CURRICULAR
Itinerário Formativo de Linguagem e suas tecnologias (LGG)	Mídias: Linguagens em ação	O que rola por aí? De olho na rede digital
	Linguagem em Movimento	Sempre em movimento Na atividade!

Itinerário Formativo de Matemática e suas tecnologias (MAT)	Matemática conectada	Gamificação Robótica Lógica
	Por sua conta	Matemática fiscal Matemática financeira Cidadania financeira
Itinerário Formativo de Ciências da Natureza e suas tecnologias (CNT)	Recursos Naturais e Desenvolvimento Sustentável	Recursos Naturais: Consumo, Múltiplos Usos e Gestão Práticas sustentáveis diversificadas Vamos jogar?
	Soluções energéticas para o novo tempo	Energia e suas Transformações Energia, Impactos Ambientais e Sustentabilidade. Energia: Problematização e Sensibilização.
Itinerário Formativo de Ciências Humanas e Sociais aplicada (CHS)	Educação Político-social	Organização Político-Administrativa do Brasil Ciclo de Políticas Públicas Participação Social no Estado Brasileiro.
	Oportun(a)idade	Envelhecimento da População Brasileira Do Direito à cidade Relicário de Heranças
Itinerário Formativo Bloco temático LGG + CHS	Cidadania ativa	Da Grécia ao Brasil Quem és tu, cidadão? Dinâmica Cidadão
	Bagagem Cultural	Meu lugar turístico Falar mais, viajar melhor Por dentro do roteiro
Itinerário Formativo Bloco temático MAT + CNT	Pesquisa, Inovação e Tecnologia	Cidadania e Meio Ambiente Energia e sustentabilidade Curiosidade e Investigação Científica
	Trocando Figurinhas	Matemática dos alimentos O meio ambiente e a matemática A química da vida
Itinerário Formativo Bloco temático MAT + CHS	A matemática na dinâmica da sociedade	Mobilidade urbana Matemática e as cidades Escolaridade no Brasil
	Papo dez	A sociedade brasileira em números Brasil da lei Práticas afirmativas
Itinerário Formativo Bloco temático CNT + CHS	Sustentabilidade Sociocultural e qualidade de vida	O Cuidado com a Vida Sustentável Políticas Públicas na promoção da qualidade de vida Autocuidado da saúde
	Sociedade em transformação	Indivíduo, Sociedade e Trabalho Natureza e Cultura Ambiente e Sociedade
Itinerário Formativo Integração de áreas ²⁷ (LGG, MAT, CNT, CHS)	Vida ativa e sustentável	Tempo, Espaço e Movimento Corpo e Mente Saudáveis O Direito à Saúde
	Geração digital	Cultura STEAM Tecnologia e Trabalho
Itinerário Formativo Socio educação	Vivências humanas e Probabilísticas	Quem Eu Sou e Para Onde Vou Matemática Cotidiana
	Saúde e Sociedade	Saúde e Bem-Estar O Corpo e a Mente A estética corporal e seus desdobramentos filosóficos

Itinerário Formativo Educação do Campo	Desenvolvimento territorial e produção de base ecológica	Desenvolvimento Territorial Sustentabilidade: conceito, contribuições e controvérsias Agroecologia, agriculturas de base ecológica e pesca artesanal
	Extensão rural, economia e políticas públicas.	Teoria Econômica, Administração e Planejamento Rural Políticas Públicas e o Mundo Rural Extensão e Comunicação Rural

Figura 6. Lista de eletivas

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do site do NEM | SEEDUC-RJ (2023)

Pelos títulos das trilhas e de seus respectivos componentes curriculares, é possível identificar a referência mais direta a algumas disciplinas escolares, tais como Matemática (Matemática conectada, Matemática Cotidiana, Matemática e as cidades, Matemática fiscal, Matemática financeira) e Ciências (Soluções energéticas para o novo tempo, A química da vida), buscando sua contextualização. Em outros casos, a integração de disciplinas é mais explícita. Parece haver também a preocupação de registrar títulos que possam ser considerados atrativos para a juventude (O que rola por aí?; Geração digital; Quem és tu, cidadão?; Vamos jogar?).

O estado do Rio de Janeiro, ao nomear de “trilhas” o componente destinado ao aprofundamento de áreas do Itinerário Formativo, o fez tendo como influência o projeto “Trilha Empreendedora”²⁸ em andamento desde 2014 na rede. Esse projeto prevê a aplicação de uma sequência²⁹ de programas da ONG Junior Achievement sobre empreendedorismo no currículo das escolas de Ensino Médio que fazem parte do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI)³⁰. Os objetivos da trilha empreendedora estão alinhados à proposta do ProEMI, abrangendo os seguintes campos de integração curricular (CIC)³¹: Mundo do Trabalho e Protagonismo Juvenil. Trata-se de um projeto realizado por meio da parceria da SEEDUC-RJ com a Fundação Casas Bahia, empresas do setor de óleo e gás associadas ao Instituto Brasileiro de Petróleo, Gás e Biocombustíveis (IBP) e a Michelin.

É com satisfação que entregamos os resultados da Trilha Empreendedora 2021. Neste ano, ainda impactado pela pandemia, tivemos como desafio a inclusão de mais 50 escolas no projeto (passamos de 30 escolas atendidas em 2020 para 80 em 2021). Com isso, ampliou-se localidades, professores formados, jovens impactados e mentores voluntários para atender aos alunos. Como destaques, tivemos um número recorde de voluntários inscritos e engajados para os programas oferecidos. Inovamos também ao trazer em cada final de fase, atividades culminantes e diferenciadas para nossos alunos, a fim ampliar as oportunidades e os saberes. Também tivemos um número grande de alunos inscritos e engajados, com turmas cheias e boa frequência. Acreditamos que a Trilha foi, ao longo deste ano, uma forma de

nossos estudantes **desenvolverem novas competências e habilidades para se inserirem no complexo mundo do trabalho**, ampliem a visão de mundo e ainda, no contato com os voluntários, criar redes de relacionamento, adquirir conhecimentos dentro dos eixos que a Trilha propõe e ainda ampliar os olhares de diferentes experiências e trajetórias. **Agradecemos a parceria da Seeduc que esteve de mãos dadas conosco durante todo o período.** Quanto mais juntos, maior o impacto na vida dos estudantes. Agradecemos a vocês, nossos parceiros, por terem possibilitado essas experiências aos nossos jovens. Esperamos poder continuar com vocês para ampliar o impacto junto aos jovens do Rio de Janeiro. (ASSOCIAÇÃO JUNIOR ACHIEVEMENT, 2021, p. 2, grifos nosso)

Nessa conjuntura de ampliação do projeto, em 2022, a trilha empreendedora passou a atender 120 escolas no estado do Rio de Janeiro. A reforma nacional vem defendendo que os itinerários formativos devam ser estruturados em quatro eixos, a saber: investigação científica, processos criativos, mediação/intervenção sociocultural e empreendedorismo. No entanto, dado o contexto de projetos já em andamento nessa rede, observa-se que a ênfase no eixo empreendedorismo pode ser uma tendência no Rio de Janeiro.

Tendo, portanto, o documento de orientação curricular "finalizado", projetou-se uma expectativa de sua "implementação".

Dentro desse contexto, a SEEDUC-RJ espera que as orientações contidas neste documento contribuam para empreender situações concretas de aprendizagem em cada área de conhecimento e componente curricular do Ensino Médio dessa rede pública. Um instrumento para o ensino de qualidade. É de extrema importância o acolhimento, a participação e a colaboração dos docentes, coordenadores e gestores no processo de desenvolvimento de projetos e planos de ensino, a partir de uma base comum de conhecimentos, habilidades e competências, em consonância com a multiculturalidade, diversidade de estudantes e de escolas que integram nossa rede. Dessa forma, contamos com todos e todas para a consolidação de práticas pedagógicas, por meio dessas orientações de maneira a contribuir para a formação dos nossos jovens (RIO DE JANEIRO, 2022b, p. 55).

Como em toda política, o DOC-RJ indica uma estabilidade parcial na significação da reforma. Mas, como as escolas estão fazendo a tradução dessa política curricular do Novo Ensino Médio a partir de suas particularidades contextuais?

A tradução/o diferir da política curricular do Novo Ensino Médio: o contexto da prática

Para essa investigação, é importante lembrar que a tradução não é uma opção do sujeito frente ao texto em que se constitui o mundo e a política, mas indissociável do processo de ler diferentes textos, com a possibilidade de significá-los, dar sentidos e de existir neles (Lopes, 2013). A tradução não se inicia quando os documentos curriculares "chegam" às escolas. É um operador associado a qualquer texto, à suplementação que "já está em ação" em qualquer enunciação e da qual não se escapa, ainda que existam atos de poder para tentar dirigir os sentidos e significados da política. A tradução remete ao compartilhamento, à negociação, ao trânsito e à abertura de canais de comunicação na direção do outro, que estão em ação em todos os contextos da política. Não há um centro reconhecível, ainda que as tentativas de gerar um centro jamais cessem.

Por referência à abordagem do ciclo de políticas de Ball (1992), é possível afirmar que a tradução não se dá pela passagem de um contexto ao outro, em um processo de recontextualização, mas está em ação em todos os contextos: no caso da política para o ensino médio, no contexto internacional e no MEC (como contextos de influência), na SEEDUC-RJ (como contexto de definição de textos) e nas escolas (contexto das práticas).

Por sua vez, não apresentamos sentidos das escolas como uma realidade dada ou homogênea. Nosso interesse é defender o quanto a proposta curricular do Novo Ensino Médio do Rio de Janeiro tem sido apresentada como ameaça à constituição de práticas disciplinares nas escolas definindo desse modo suas fronteiras. As práticas dessas escolas estão inseridas na política, não cabendo ao espaço escolar apenas a resistência ou negação das propostas: são também espaços-tempos produtores da política.

Ao considerarmos a tradução como produtora de sentido, de discurso, e como prática de subjetivação, buscamos apreender como, em operações precárias e provisórias, as novas identificações estão se constituindo, fazendo com que outros sentidos curriculares para o Ensino Médio sejam construídos nas escolas. Para tal, optamos por registrar negociações, ainda em curso, com demandas curriculares que estão sendo articuladas na construção dos movimentos interpretativos das escolas.

Como já desenvolvido em trabalho anterior (Costa & Lopes, 2019), entendemos por demanda curricular todas as demandas em jogo na política de currículo, referidas a questões curriculares, tais como conteúdos, tendências pedagógicas, disciplinas escolares, atividades, formas de conceber e fazer o currículo. Não conferimos a essas demandas nenhuma ideia de □ pureza □; tais demandas curriculares se hibridizam na política a demandas por condições de trabalho, relativas às questões profissionais, ao prestígio e à carreira docente, ao salário, de maneira que reivindicações de ordem

social não se separam das de ordem pessoal. Na enunciação dessas demandas, são feitas referências à tradição curricular, aos discursos pedagógicos sedimentados, mas a própria luta política modifica tanto tradições quanto demandas, constitui outros discursos em virtude das articulações realizadas.

Tendo em vista o argumento deste artigo, focalizamos aqui as demandas: por uma organização curricular disciplinar, por condições materiais projetadas pela proposta e por um currículo preparatório para o vestibular e/ou Enem.

Demanda por uma organização curricular disciplinar

Um dos efeitos que pode ser identificado nesse movimento de "implementação" da reforma tem sido o posicionamento dos professores para defenderem a especialidade de suas disciplinas. A proposta, ao estabelecer a organização curricular da FGB por áreas integradas e, ao mesmo tempo, ofertar itinerários formativos (Núcleo Integrador e Trilhas de aprofundamento) como parte diversificada, tocou em um ponto nevrálgico: as identificações docentes construídas em uma tradição disciplinar.

O suposto apagamento da "especialidade disciplinar" e a criação de estratégias curriculares que permitam "o rompimento de barreiras disciplinares" (RIO DE JANEIRO, 2022b, p. 32), já indicados na proposta nacional, visando a maior integração e aplicação em vivências práticas de um determinado conhecimento, vem gerando um movimento de contestação entre os professores e se apresentando como uma das razões de tensionamento nas escolas. Muitos professores alegam ter entrado na escola por concurso público da disciplina e que isso não está sendo respeitado. Tratam, portanto, a proposta de integração disciplinar como antagônica à sua carreira profissional. Nesse sentido, o que se reivindica em nome dessa organização disciplinar é a "autonomia de cátedra" para lecionar conhecimentos específicos da sua formação, na escolha das suas temáticas disciplinares. A estratégia política que acompanha o poder de grandes parceiros, como o Instituto Ayrton Senna, na definição de materiais pedagógicos, bem como a distribuição de projetos de trabalho pré-definidos em detrimento dos interesses particulares identificados nas escolas, contribui também para a interpretação de uma ameaça à autonomia docente.

São efeitos desses sentidos: muitos professores que não se sentem à vontade de ministrar eletivas, uma vez que elas propõem a metodologia de projetos de trabalho que remetem ao trabalho não disciplinar; professores que por não conseguirem preencher seus tempos nas escolas, em virtude da mudança da organização curricular, estão sendo alocados para dar aula no componente curricular Projeto de Vida; professores que não consideram os conteúdos, competências e habilidades de suas disciplinas contempladas nas Trilhas de aprofundamento.

É nessa perspectiva que, na tentativa de produzirem na escola o que o documento

propõe, vemos arranjos diferentes. As identificações em torno dessa demanda reúnem, por exemplo, docentes com diferentes formações e interesses, mas que neste dado contexto, se equivalem contra a ameaça que persegue os seus apagamentos identitários. Trata-se de processos contingentes de identificação.

A disputa também ocorre em torno da obrigatoriedade da disciplina. Na tentativa de combater a proposta de flexibilização do currículo "pela qual os alunos podem fazer suas escolhas quanto à área na qual deseja se aprofundar", os professores têm tentado garantir seus tempos e conteúdos. Uma forma utilizada tem sido a de conduzir as eletivas e os componentes da Trilha de aprofundamento a partir da perspectiva de sua disciplina, apagando ou minimizando inadvertidamente as possibilidades de integração tanto reafirmadas nas propostas da reforma.

Esses aspectos parecem ser ainda mais potencializados nas escolas, uma vez que os professores argumentam terem sido apenas "informados" que algumas disciplinas não seriam ofertadas de forma obrigatória e que alguns professores ficariam sem os tempos de suas disciplinas de origem, precisando ser alocados em outros componentes curriculares da proposta. Ao julgarem que o movimento de decisão não foi democrático, mas se deu no calor das decisões que precisavam ser tomadas em resposta a uma solicitação da SEEDUC-RJ, muitos se distanciaram da proposta, bloqueando debates expressivos entre as possibilidades oferecidas.

Tal situação é agravada pela falta de professores em muitas escolas, não apenas no estado do Rio de Janeiro, o que denota a amplitude da problemática desse projeto curricular³². Em audiência pública realizada pela Comissão de Educação da Alerj, em 2022, o presidente da Comissão, deputado Flávio Serafini (Psol), apresentou dados que evidenciam existirem entre 15 a 18 mil tempos de aula descobertos no Rio de Janeiro³³.

As condições de trabalho dos professores da rede estadual do Rio de Janeiro também têm peso nesse processo. De acordo com Cláudia Costin³⁴, defensora da adoção do novo modelo para o ensino médio, enquanto "o resto do país está caminhando para um ensino público de 7 a 8 horas de aula, com professores com dedicação exclusiva a uma única escola, no Rio predominam professores que dão aulas em diferentes escolas" (Jornal O Dia, 8/11/2021)

Visando a implementação do Novo Ensino Médio em 2022, a SEEDUC-RJ adotou algumas formas emergenciais, sem a necessidade de concurso público, para suprir as carências de professores na rede: a) Processo de Contratação Temporária que se configura como uma forma mais rápida e assertiva para suprir as necessidades que surgirão ao longo do ano letivo de 2022 ; b) Ampliação da Jornada de Trabalho com Gratificação por Lotação Prioritária GLP, sendo permitido ao docente ministrar aulas em componente curricular diferente ao do seu ingresso, desde que habilitado pela Coordenadoria de Inspeção Escolar e c) Processo de Mobilidade Interna, "outra

forma eficaz para captação de professores com o objetivo de preencher as vagas nos Componentes Curriculares que requerem formação específica, principalmente para os Itinerários” (RIO DE JANEIRO, 2022a, p. 60-61).

No entanto, os professores relatam a dificuldade de se pensar em um projeto de currículo integrado com professores que não têm condições garantidas de planejarem coletivamente suas aulas, seja pela ausência de carga-horária destinada ao planejamento ou pelo fato de os professores quase não se encontrarem nas escolas, em função da precarização de suas condições de trabalho.

Além disso, o imprevisível está presente. Por conta da ausência de professores, alguns componentes curriculares da Parte Diversificada do currículo não estão sendo oferecidos em todas as escolas. O sentimento de não se sentirem preparados ou não terem vontade de dar aula nesse novo formato curricular, tem afastado alguns professores da possibilidade de assumirem GLP, mesmo precisando de uma renda extra para compor a renda mensal.

Demanda por condições materiais projetadas pela proposta

A enunciação de que o currículo precisa se adequar para atender às demandas de "uma sociedade dinâmica que faz uso de inovações em meio digital" (RIO DE JANEIRO, 2022b, p. 27) também vem sendo uma das tônicas da reforma do Ensino Médio que ganhou eco nessa rede estadual. A integração sugerida não é apenas entre as disciplinas, mas, sobretudo, simultaneamente, entre as áreas e das áreas às suas tecnologias, visando o diálogo com a cultura digital e as novas tecnologias da informação. Essa proposta de integração já estava disposta nos parâmetros curriculares nacionais, no fim dos anos 1990.

Segundo a SEEDUC-RJ, o arranjo curricular do novo ensino médio propõe "novas possibilidades de aprendizagens, metodologias e tecnologias com vista a desenvolver competências e habilidades essenciais para o Século XXI" (RIO DE JANEIRO, 2022a, p. 44). A construção e adaptação de "espaços maker", isto é, em espaços de troca de experiências em cultura digital, a fim de potencializar os seus usuários como produtores de conteúdo e não apenas como consumidores de mídia (ITS Rio, 2023) em 100% das escolas até 2024, foi uma das metas estabelecidas pela SEEDUC-RJ. O objetivo é a criação de laboratórios multimídias com equipamentos para áudio, vídeo e foto, materiais eletrônicos etc. "de maneira a oferecer variados recursos para que os estudantes possam desenvolver a criatividade, o letramento digital, o *Do It Yourself* - DIT (Faça você mesmo)" (RIO DE JANEIRO, 2022a, p. 58).

Vale ressaltar que essa particularidade da proposta do Rio de Janeiro advém de uma parceria entre o Instituto de Tecnologia e Sociedade do Rio (ITS Rio) e a Fundação Mozilla, com apoio da Ford Foundation, cujo objetivo é o empoderamento digital de redes comunitárias, com base na transformação de Lan Houses em espaços makers. Essa demanda, articulada na proposta curricular do novo ensino médio, tem

sido bastante reverberada nas escolas.

Ao mesmo tempo em que a proposta de integração tecnológica é vista como positiva, é possível identificar outro efeito negativo em relação às condições materiais disponíveis para que as escolas possam acolher as propostas da suposta "inovação curricular". A reforma joga luz em demandas antigas que as escolas da rede estadual do Rio de Janeiro já vinham apresentando, no que diz respeito à melhoria da infraestrutura (falta de auditórios, salas multimídias, laboratórios e outros), à diminuição do número de alunos por turma e à necessidade do suprimento de materiais simples (como pincéis, tintas, papel) e complexos (como tecnológicos).

Soma-se a essa questão o sentimento de frustração, tanto de professores quanto de alunos, em relação à impossibilidade de execução de atividades "até muito criativas e interessantes", mas que não correspondem às condições materiais de seus contextos. Esses desafios materiais criam novas fronteiras em relação a essa proposta curricular.

Por isso, uma questão a se pensar é a de que uma proposta de mudança curricular que se pretenda universal é potencialmente fadada ao fracasso. Ainda que tente conhecer todas as condições materiais em que cada escola se encontra e prever o atendimento a todas as necessidades, não dá conta de unificar e controlar seu modo de produção.

Vale ressaltar, que não estamos querendo dizer com isso que não houve investimento financeiro para implementação da proposta. Ao contrário, uma das frentes operacionais da reforma no Rio de Janeiro (a frente de Recursos Financeiros) esteve direcionada para a "adequação de espaços, custeio de formações, disponibilização de mão de obra, aquisição de materiais e equipamentos, dentre outras estratégias que envolvam recursos financeiros para **a plena efetivação** do Novo Ensino Médio" (RIO DE JANEIRO, 2022a, p. 11, grifos nosso). Conforme descrito os recursos previstos foram: a) infraestrutura e suporte - R\$ 250 milhões; b) tecnologia da informação - R\$ 682 milhões; c) formação continuada - R\$ 20 milhões; d) materiais didáticos - R\$ 3 milhões (RIO DE JANEIRO, 2022a, p. 55-56).

O que estamos problematizando é a meta "da plena efetivação". Em uma rede tão diversa como a do Rio de Janeiro, com histórico de falta de investimento e demandas materiais variadas, o usufruto dessas "melhorias -e supostos- investimentos" está também suscetível a traduções. Indicamos que uma possível consulta a cada escola em relação a quais são suas necessidades mais imediatas, na tentativa de atender, pelo menos, ao básico para o trabalho a ser realizado, pode vir a ser uma forma mais efetiva de aplicação dos recursos do que a aplicação em projetos que se façam os mesmos para uma rede tão diversa e plural, e ainda marcada pelos diferimentos contextuais de toda política.

Demanda por um currículo preparatório para o vestibular e/ou Enem

Uma das enunciações discursivas que norteiam os sentidos da política curricular do Novo Ensino Médio é a ideia de preparar o aluno para o seu futuro. Em outras palavras, ajudá-lo a construir um projeto de vida. O significante “currículo para o futuro” também ganha força na proposta do Rio de Janeiro, em sintonia com o que está proposto na Lei 13.415/17 e em discursos da OCDE (Freitas & Coelho, 2019).

O que se espera desse futuro? Isso está em disputa. Quando analisamos o componente “Projeto de vida” e os materiais de apoio distribuídos pelo Instituto Ayrton Senna, vemos a tríade Identidade – Projeção para o futuro – Mundo do trabalho, o que parece pressupor que o sentido fixado na proposta curricular para o futuro do jovem está relacionado ao preparo para o trabalho. Isso se potencializa na proposta quando há uma projeção de aumento das escolas de ensino médio de horário integral nessa rede, com vista à oferta de itinerários formativos integrados ou exclusivos da formação técnica e profissional.

Para essa oferta, a SEEDUC-RJ conta com parcerias que “podem ser estabelecidas com instituições pertencentes a diferentes esferas administrativas públicas e, também, com instituições do Sistema S” Sesc ou Senai, ou ainda privadas, mediante convênios” (RIO DE JANEIRO, 2022a, p. 53). Atualmente essas parcerias atuam em 432 unidades escolares. Há parcerias estabelecidas com: FEMAR - Fundação de Estudos do Mar; Instituto Goethe/UFRJ/ UERJ; Grupo Pão de Açúcar; Instituto Nacional de Metrologia, Qualidade e Tecnologia (INMETRO); Instituto Net Claro Embratel; Instituto Trevo; Oi Futuro; Senai; Senac, entre outros (RIO DE JANEIRO, 2022a, p. 53). Como essas parcerias se desenvolvem em contextos específicos, os professores não têm identificado no currículo do novo ensino médio a possibilidade de futura formação profissional. De forma geral, eles consideram que o fato de o componente curricular Projeto de vida não pontuar para o fechamento da média do aluno tem provocado desinteresse por parte dos alunos.

Por sua vez, ao se antagonizarem com a ideia de preparo para o mercado de trabalho, os professores buscam defender um currículo que seja capaz de preparar seus alunos para o vestibular ou o Enem. O argumento que sustenta essa demanda é o de que a entrada na universidade é encarada como percurso potencial para uma mudança de vida, uma mobilidade social. Tal distinção de caminhos futuros é corroborada há muito tempo por pesquisas (Marcelino, Catão e Lima, 2009) que buscam identificar representações dos jovens a respeito de seu futuro, concluindo que os alunos da escola pública visam a inclusão social e a melhoria de vida e, muitas vezes, veem a entrada na Universidade como o caminho para realizar esse projeto, ao mesmo tempo em que existe o receio de não ingressar no nível superior e, portanto, não alcançar tal projeto. Ao compreendermos os limites *do ser* a que os alunos estão sujeitos com esse tipo de política curricular, entendemos também que

sentidos e valores de "mundo são bloqueados", não porque faltam possibilidades ou propostas das escolas, mas porque muitas propostas são excluídas pelas projeções empreendidas.

Considerações finais

As sinalizações levantadas até aqui trazem à tona questões que nos parecem importantes para os sentidos da construção da política curricular por parte de atores sociais que, como Ball (2021) destaca, "são marginalizados ou passam despercebidos" por aqueles que acreditam haver um único centro na elaboração da política. A nossa proposta foi a de trazer uma reflexão sobre o quanto os diferimentos da política se multiplicam a cada leitura e a cada tentativa de institucionalização da proposta. Por mais que existam normas a serem seguidas, e tais normas sempre existem uma vez que as relações de poder as constituem, sempre há diferimentos, traduções, suplementações, tornando a política menos previsível e controlável do que muitos apostam que ela seja.

É por meio dessas sinalizações que tratamos a política curricular como produção contextual discursiva. Neste texto, destacamos os efeitos do discurso disciplinar sobre a reforma do ensino médio, salientando o quanto demandas disciplinares se articulam a outras demandas curriculares no antagonismo aos sentidos de integração propostos pela reforma. Nesse processo, ainda em curso e nunca plenamente fechado, o antagonismo à integração curricular é representado como antagonismo aos que propõem os itinerários formativos. Tal antagonismo, contudo, não se limita à esfera pedagógica ou a qualquer posição que se possa ter em relação ao currículo integrado ou ao currículo disciplinar. As demandas por uma organização curricular disciplinar se articulam a demandas por condições materiais projetadas pela proposta e às demandas por um currículo preparatório para o vestibular e/ou Enem, além de estarem atravessadas pelas insatisfações do professorado que vêm de longa data e se conectam às identificações profissionais.

Temos procurado contribuir para outras leituras sobre a política para o ensino médio por meio de debates que operam na perspectiva de ampliar as possibilidades de tornar essa produção curricular mais significativa para cada escola. Vislumbramos um viés de "esperança" no desenvolvimento de parcerias contextuais com as escolas e com os professores nelas atuantes, como também por meio de pesquisas que evitam produzir um outro centro para a política de currículo - nesse caso, um centro gestado pela teoria curricular. Tentamos investir nos deslocamentos dos centros constituídos e supostos como sedimentados para todo sempre. Isso porque, ainda que uma política curricular centralizada pareça "aprisionar" práticas a partir de suas normativas, esse caminho não se sustenta por si. Os múltiplos contextos, nas secretarias, nas escolas, na vida, escapam a essa lógica e produzem constantemente novas significações da

política curricular, novos sentidos para os sujeitos da política curricular.

Em diálogo com nossos pares, defendemos e mantemos nosso posicionamento político de luta contra a padronização curricular, conforme tem-se destacado há tempos, seja por meio da crítica à BNCC ou recentemente ao NEM. Reafirmamos que, ainda que haja regras próprias de cada contexto, é importante pensar que os sistemas de significação dados são sempre provisórios, precários e produzidos por antagonismos. O contexto da escola pode ser compreendido como o espaço de movimento contínuo em que suas traduções podem subverter e suplementar as regras do jogo político. Acreditamos ser essa uma possibilidade radical para garantir espaços democráticos que defendam outras lógicas, capazes de valorizar a contextualização da política e, dessa forma, produzir diferimentos que tornem o currículo mais democrático e mais sintonizado com a justiça social e a vida dos estudantes.

Referências

- Associação Junior Achievement. (2021). *Relatório Trilha empreendedora*, Rio de Janeiro.
- Ball, S. (2014). *Educação global S.A: Novas redes políticas e o imaginário neoliberal*. Ponta Grossa: EDUEPG.
- Ball, S. (2021). *Como as escolas fazem as políticas: Atuação em escolas secundárias*. Ponta Grossa; UEPG.
- Bowe, R., Ball, S., & Gold, A. (1992) *Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology*. London: Routledge.
- BRASIL. (2017). *Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017* (Altera as Leis n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n° 5.452, de 1° de maio de 1943, e o Decreto-Lei n° 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n° 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral). Brasília: Planalto.
- Brasil. (2018a). *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília, DF: MEC.
- Brasil. (2018b). *Resolução nº 4, de 17 de dezembro de 2018* (Institui a BNCC-EM, como etapa final da Educação Básica). Brasília, DF: MEC.
- Brasil. (2018c). *Guia de implementação da Base nacional comum curricular*. Brasília, DF: MEC.
- Burity, J. (2015). Políticas de minoritização religiosa e glocalização: notas para um estudo de redes religiosas de ativismo sócio-político transnacional. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*, 18(7): 9-30.
- Burity, J. (2021). The Brazilian Conservative Wave, the Bolsonaro Administration, and Religious Actors. *Brazilian Political Science Review*, 15(1), e0005-e0005-19.
- Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro. (2021). *Deliberação CEE nº 394, de 07*

de dezembro de 2021 (Institui diretrizes para a implantação do Documento de Orientação Curricular do Estado do Rio de Janeiro - Ensino Médio (DOC-RJ), e define princípios e referências curriculares para as instituições de educação básica que integram o Sistema Estadual de Ensino do Rio de Janeiro). Rio de Janeiro: CEE/RJ.

Cavaliere, A. M. (2007). O mal-estar do ensino religioso nas escolas públicas. *Cadernos de Pesquisa*, 37(131), 303-332.

Cunha, L. A. (2006). Autonomização do campo educacional: efeitos do e no ensino religioso. *Revista Contemporânea de Educação*, 1(2), 1-15.

Cunha, L. A. (2012). O Estado do Rio de Janeiro e o ensino religioso na educação pública: a experiência dos municípios de Duque de Caxias e Petrópolis. *Notandum*, 15(1), 17-21.

Dias, R. E., & Borges, V. Por uma educação/aprendizagem ao longo da vida: traços discursivos nas políticas curriculares. In A. C. Lopes, A. L. Oliveira, & G. Oliveira (Orgs.). *A teoria do discurso na pesquisa em educação* (pp. 333-360). Recife: Editora UFPE.

Ferreti, C., & Silva, M. R. (2017). Reforma do Ensino Médio no contexto da Medida Provisória nº 746/2016: estado, currículo e disputas por hegemonia. *Educação & Sociedade*, 38(139), 385-404.

Freitas, R. G.; Coelho, H. R. (2019). Futuro antecipado da Educação: OCDE e controle do conhecimento global. *Revista Roteiro*, 44(3), 1-24.

Gigante, C. C. (2021). *A educação integral na Base Nacional Comum Curricular*. [Tese de Doutorado, Universidade do Estado do Rio de Janeiro].

Laclau, E. (2021). *Emancipação e Diferença*. Rio de Janeiro: Eduerj.

Lopes, A. C. (2019). Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis. *Retratos da Escola*, 13(1), 59-75.

Lopes, A. C. (2023). Conflitos em torno da reforma e da revogação da reforma do ensino médio: contribuições para debate. *Texto-base da apresentação no Seminário da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd "O que as pesquisas têm a dizer sobre o Ensino Médio? Subsídios para a Consulta Pública"*, Unirio, Rio de Janeiro.

Lopes, A. C., & Costa, H. H. (2019). School Subject Community in Times of Death of the Subject. *Policy Futures in Education*, 17(2), 105–121.

Lopes, A. C., Cunha, E., & Costa, H. H. (2013). Da recontextualização à tradução: investigando políticas de currículo. *Currículo sem Fronteiras*, 13(3), 392-410.

Its Rio; Rio Mozilla Club. (2017). *Repensando a inclusão digital: espaços makers e educação digital no Rio de Janeiro*.

https://itsrio.org/wp-content/uploads/2017/03/20170331_Report-Rio-Mozilla-Club_PT-BR.pdf.

Marcelino, M. Q. S, Catão, M. F. F. M., & Lima, C. M. P. (2009). Representações Sociais do Projeto de Vida entre Adolescentes no Ensino Médio, *Psicologia Ciência e Profissão*, 29(3), 544-557.

Mouffe, C. (2005). *On the Political*. London: Routledge.

Mouffe, C. (2015). *Sobre o Político*. São Paulo. Editora WMF Martins Fontes.

Novo Ensino Médio. (2023). *NEM Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: SEEDUC-RJ.

Oliveira, G. G. (2014). Educação, laicidade e pluralismo: Elementos para uma genealogia dos debates sobre o ensino religioso no Brasil. *Teias*, 15(36), 43-60.

Rio de Janeiro. (2019). *Lei Estadual nº. 8.585, de 25 de outubro de 2019* (Modifica a lei nº 3.459, de 14 de setembro de 2000, que dispõe sobre ensino religioso confessional nas escolas da rede pública de ensino do estado do rio de janeiro, e dá outras providências). Rio de Janeiro: Governo do Estado.

Rio de Janeiro. (2021). *Resolução SEEDUC nº 5.946, de 26 de maio de 2021* (Estabelece as ações de Implementação do Novo Ensino Médio e Calendário de Execução das respectivas ações no âmbito da SEEDUC-RJ). Rio de Janeiro: SEEDUC.

Rio de Janeiro. (2021). *Resolução SEEDUC nº 5.911, de 02 de fevereiro de 2021* (Institui Comitê de Implementação da Reforma do Ensino Médio no Estado do Rio de Janeiro). Rio de Janeiro: SEEDUC.

Rio de Janeiro. (2022a). *Novo Ensino Médio: Plano de implementação*. Rio de Janeiro: SEEDUC. <https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/pdfs/PLIRJ.pdf/@@download/file/PLIRJ.pdf>.

Rio de Janeiro (2022b). *Currículo referencial do Estado do Rio de Janeiro. Ensino Médio*. Rio de Janeiro: SEEDUC.

<https://drive.google.com/file/d/1qlzpl-no5bTul9dF5T8inrbyBR7qmSEX/view>.

Rio de Janeiro. (2022c). *Catálogo de Itinerários Formativos*. Rio de Janeiro: SEEDUC. <https://novoensinomedio.educacao.rj.gov.br/pdfs/catalogo-if.pdf>.

Rio de Janeiro. (2023a). *Projeto de Vida: identidade. Orientação para planos de aulas. 1º ano, 1º semestre*. Rio de Janeiro: SEEDUC. <https://novoensinomedio.educacao.rj.gov.br/pdfs/materiais/cad.est-pv-aluno-1ano-1sem.-identidade.pdf>.

Rio de Janeiro. (2023b) *Projeto de Vida: Mundo do trabalho. Orientação para planos de aulas. 3º ano, 2º semestre*. Rio de Janeiro: SEEDUC. <https://novoensinomedio.educacao.rj.gov.br/pdfs/materiais/cad.est-pv-aluno-3ano-2sem.-mundodotrabalho.pdf>.

Rio de Janeiro. (2023). *Votação na Alerj pretende adiar adoção do Novo Ensino Médio para 2023*. Rio de Janeiro: Jornal O Dia 8/11/2021.

Selles, S., Dorvillé, L. F. M., & Pontual, L. V. (2016). Ensino religioso nas escolas estaduais do Rio de Janeiro: implicações para o ensino de ciências/biologia. *Ciênc. Educ.*, 22(4), 875-894.

Silva, M. R. (2018). ABNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. *Educação em Revista*, 34, 1-15.

<http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698214130>.

Silva, B. B. C., & Barbosa, C. S. (2022). Empreendedorismo e o Novo Ensino Médio: a atuação da ONG Junior Achievement na Rede Estadual de Educação do Rio de Janeiro. *Tear: Revista de Educação Ciência e Tecnologia*, 11(2), 1-19.

<https://doi.org/10.35819/tear.v11.n2.a6278>

Souza, J., & Araújo, F. (2020). Solução educacional para o ensino médio? Análise da política de ensino médio integral no estado do Rio de Janeiro. *RBPAE*, 36(3), 1196 - 1219.

Notas

¹ Professora Titular da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da Uerj. Bolsista 1A do CNPq, Cientista do Nosso Estado Faperj, Procientista Faperj/Uerj. Suas pesquisas são também financiadas pelo Proex/Capes. E-mail: alicecasimirolopes@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9943-9117>.

² Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF). Líder do Grupo de Pesquisas Curriculares (GPeC), com apoio Faperj. E-mail: clarissacraveiro@id.uff.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3392-7112>.

³ Professora Associada da Faculdade de Educação da Uerj. Departamento de Políticas Públicas, Avaliação e Gestão. E-mail: vivianegpeixoto@yahoo.com.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9444-5750>.

⁴ O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso da atribuição que lhe confere o art. 87, parágrafo único, inciso II, da Constituição, e tendo em vista o disposto na Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, resolve: Art. 1º **Suspender os prazos de que tratam os artigos 4º, 5º, 6º e 7º da Portaria MEC no 521, de 13 de julho de 2021, que instituiu o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio, pelo prazo de 60 (sessenta) dias após a conclusão da Consulta Pública para a avaliação e reestruturação da política nacional de Ensino Médio**, instituída pela Portaria MEC no 399, de 8 de março de 2023. (PORTARIA n. 627, DE 4 DE ABRIL DE 2023 - *grifo nosso*)”.

⁵ A Consulta Pública teve início em abril. Apresenta 11 questões. Pode ser realizada pelo seguinte endereço: Governo Federal - Particpa + Brasil - Avaliação e Reestruturação da Política Nacional de Ensino Médio (www.gov.br).

⁶ A implementação do novo ensino médio dividiu opiniões tanto de especialistas como de deputados em seminário promovido pela Comissão de Educação da Câmara dos Deputados no dia 17/05/2023. [Novo ensino médio divide opiniões de deputados e educadores em seminário na Câmara - Notícias - Portal da Câmara dos Deputados \(camara.leg.br\)](#)

⁷ Apresentado por 12 parlamentares – todos das federações PT-PC do B -PV e Psol -Rede. Dentre eles encontra-se: João Carlos Bacelar Batista (Partido PV-BA) - Autor; Tarcísio Motta de Carvalho (Partido: PSOL - RJ); Chico Alencar (Partido: PSOL – RJ) e outros. O PL foi formulado por um grupo de especialistas em educação, que são críticos ao Novo Ensino Médio (conhecido pela sigla NEM, instituído pela Lei 13.415/2017), aprovado no governo de Michel Temer (MDB): Andressa Pellanda, Carlos Artexes Simões, Carlota Boto, Catarina de Almeida Santos, Daniel Cara, Elenira Vilela, Fernando Cássio, Idevaldo Bodião, Jaqueline Moll, Monica Ribeiro da Silva, Salomão Ximenes e Sandra Regina de Oliveira Garcia.

Dentre as mudanças indicadas nesse projeto em tramitação, pode-se dizer que a redivisão da carga horária para cada uma das partes constitutivas do NEM tem seu lugar de notoriedade - já que muitas disciplinas estão sendo afetadas por diminuição de sua carga-horária como obrigatória. Propõe-se 2.400 horas de formação geral e 600 horas de parte diversificada em substituição à configuração atual que é de até 1.800 horas de formação geral e pelo menos 1.200 horas de parte diversificada.

⁸ De acordo com Mouffe (2015), político - refere-se a dimensão de antagonismo constitutiva das sociedades humanas (espaço de poder e conflito) já a política refere-se ao conjunto de

práticas e instituições por meio das quais uma ordem é criada, organizando a coexistência humana no contexto conflituoso produzido pelo político.

⁹ Grupo de pesquisa do ProPEd/Uerj dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/34701 Os doutorandos Bruno Silva Godoy, Marinazia Cordeiro Pinto e Raquel Garcia Braga de Lima contribuíram mais diretamente para a pesquisa cujos resultados são apresentados neste artigo.

¹⁰ Projeto apoiado pela Faperj, por meio do Edital Melhoria da Escola Pública.

¹¹ Pedro Fernandes (PSC, 01/2019 a 09/2020); Plínio Comte Leite Bittencourt (Cidadania, 09/2020 a 06/2021); Alexandre Valle Cardoso (PR, 06/2021 a 12/2022); Patrícia Reis (PL, 01/2023 a 03/2023); Roberta Barreto de Oliveira (PL, 03/2023 até os dias atuais). Para maiores detalhes ver: <https://oglobo.globo.com/rio/noticia/2023/03/governo-do-rio-troca-secretaria-de-educacao.ghtml> Acessado em 10 de junho de 2023.

¹² Frente estratégica; Frente de Comunicação e Mobilização; Frente de Organização da Oferta de Matrículas na Rede; Frente de Recursos financeiros; Frente Infraestrutura e Suporte; Frente de Normatização e articulação; Frente de Ensino-aprendizagem e Sistema de Gestão Escolar (incluindo o sistema de matrículas e certificação).

¹³ [No Rio de Janeiro, reforma do ensino médio será implementada | Geral \(brasildefato.com.br\)](https://brasildefato.com.br)

¹⁴ A proposta é de autoria de André Ceciliano e dos Deputados Waldeck Carneiro (PT), Carlos Minc (PSB) e Flavio Serafini (PSOL).

¹⁵ Esse adiamento foi defendido inclusive por grupos favoráveis a reforma. Nesse caso, o que estava sendo alegado era que as trocas de gestão da SEEDUC-RJ (no caso, quatro secretários diferentes no período de um ano) poderia dificultar a efetividade implementação do Novo Ensino Médio nas escolas do Rio de Janeiro.

¹⁶ De acordo com a SEEDUC-RJ, todos os inscritos receberam as informações necessárias para acesso à plataforma virtual de aprendizagem - Google Classroom - para realização da formação a distância, baseada nas tecnologias educacionais e educação on-line. A organização das capacitações foi modular, a partir de trilhas de aprendizagem, com momentos síncronos: Lives via YouTube. Durante o período de inscrição, foram recebidas 3.508 (três mil e quinhentas e oito) solicitações e, destes, 2.257 (dois mil e duzentos e cinquenta e sete) profissionais concluíram o processo formativo (RIO DE JANEIRO, 2022a, p. 51).

¹⁷ FOREMP | Curso de Especialização Lato Sensu em Formação de Professores em Empreendedorismo e Gestão para o Ensino Médio (ForEMP) (uff.br).

¹⁸ [Estação Empreender | Curso de extensão Estação Empreender \(uff.br\)](http://uff.br). O curso visa desenvolver competências para a educação baseada no fazer e para o uso de ferramentas digitais no ensino médio. É oferecido na modalidade à distância, com carga horária de 90 horas, ao longo de 12 semanas, utilizando o ambiente de aprendizagem Moodle.

¹⁹ [EMPREENDEDORISMO | Departamento de Empreendedorismo UFF](http://uff.br)

²⁰ https://seperj.org.br/wp-content/uploads/2022/08/Boletim-REDE-ESTADUAL-15_08_2022-versao-site.pdf Acessado em 10 de junho de 2023.

²¹ O ensino da Língua Inglesa é obrigatório na Formação Geral Básica (Lei 13.415/2017).

²² Para tal, além dos trabalhos de Joanildo Burity já citados, recomendamos Oliveira (2014).

²³ Instituto Ayrton Senna - é uma organização da sociedade civil sem fins lucrativos, que tem

com objetivo "dar a crianças e jovens brasileiros oportunidades de desenvolver seus potenciais por meio da educação de qualidade" (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2023).

²⁴ A estrutura curricular era organizada entre Núcleo integrador (Projeto de vida, Estudos orientados e Projetos de intervenção e pesquisa) e Áreas do conhecimento.

²⁵ Escolas interculturais: fazer notas explicativa.

²⁶ O livro é dividido em 3 módulos: 1) Quem sou eu: autoconhecimento, trajetória e potencialidades – "para saber quem queremos ser é preciso saber quem somos" (p.8); 2) Eu, cidadão – "a expansão de seu projeto de vida começa com a exploração de sua relação com o outro" (p.40) e 3) Meu projeto de vida – "várias escolhas são realizadas durante o planejamento de um projeto de vida, por isso é fundamental fazer uma reflexão sobre os aspectos que são determinantes na tomada de decisão" (p.74).

²⁷ Artes, Ciências, Tecnologias, Engenharias e Matemáticas

²⁸ [Trilha Empreendedora \(jarj.org.br\)](http://Trilha Empreendedora (jarj.org.br))

²⁹ Em 2021: 1º ano: Cidadania e desenvolvimento pessoal: Aprender pra quê, Economia Pessoal e Negócios Sustentáveis; 2º ano: Mercado de trabalho: Conectado com o Amanhã, Vamos Falar de Ética e Negócios Sustentáveis e 3º ano: Empreendedorismo: Futuro do Trabalho e Gestão de Projetos (Tradicional e Ágil).

³⁰ O Programa Ensino Médio Inovador – EMI foi instituído pela [Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009](#), no contexto da implementação das ações voltadas ao Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE. A edição atual do Programa está alinhada às diretrizes e metas do Plano Nacional de Educação 2014-2024 e à reforma do Ensino Médio proposta pela Medida Provisória 746/2016 e é regulamentada pela [Resolução FNDE nº 4 de 25 de outubro de 2016](#). O objetivo do EMI é apoiar e fortalecer os Sistemas de Ensino Estaduais e Distrital no desenvolvimento de **propostas curriculares inovadoras nas escolas de Ensino Médio**, disponibilizando apoio técnico e financeiro, consoante à disseminação da cultura de um **currículo dinâmico, flexível**, que atenda às expectativas e necessidades dos estudantes e às demandas da sociedade atual. Deste modo, busca promover a formação integral dos estudantes e **fortalecer o protagonismo juvenil** com a oferta de atividades que promovam a educação científica e humanística, a valorização da leitura, da cultura, o aprimoramento da relação teoria e prática, da utilização de novas tecnologias e o desenvolvimento de metodologias criativas e emancipadoras. A adesão ao Ensino Médio Inovador é realizada pelas Secretarias de Educação Estaduais e Distrital, que selecionam as escolas de Ensino Médio que participarão do programa EMI. Essas escolas receberão apoio técnico e financeiro por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE para a elaboração e o desenvolvimento de suas Propostas de Redesenho Curricular (PRC).

³¹ As ações propostas devem contemplar as diversas áreas do conhecimento a partir do desenvolvimento de atividades nos seguintes Campos de Integração Curriculares (CIC): I - Acompanhamento Pedagógico (Língua Portuguesa e Matemática); II - Iniciação Científica e Pesquisa; III - Mundo do Trabalho; IV - Línguas Adicionais/Estrangeiras; V - Cultura Corporal; VI - Produção e Fruição das Artes; VII - Comunicação, Uso de Mídias e Cultura Digital; III - Protagonismo Juvenil.

³² Segundo dados da Rede Escola Pública e Universidade (Repu), o cenário da falta de professores é alarmante: "é como se os/as estudantes tivessem, em vez de cinco dias letivos

por semana, apenas quatro”, apontam os pesquisadores da Repu, ligados à Universidade Federal do ABC (UFABC), à Universidade Federal de São Paulo (Unifesp) e ao Instituto Federal de São Paulo (IFSP)", <https://expresso.estadao.com.br/naperifa/novo-ensino-medio-sofre-com-a-falta-de-professores-da-rede-publica/>, Estadão Conteúdo, 6 de junho de 2022, em Educação, Na Perifa acesso em 16/06/2023.

³³ Brasil de Fato | Rio de Janeiro (RJ) | 27 de Outubro de 2022.

³⁴ Diretora geral do Centro de Políticas Educacionais da Fundação Getúlio Vargas (FGV).

Las diferencias en disputas en curriculum de formación en psicología
As diferenças em disputas no currículo de formação em psicologia
Differences in disputes in the curriculum of academic education in psychology

Mariana Aguiar Manenti¹
Núbia Regina Moreira²

Resumen

El encuentro con el tema de las diferencias surge como una posibilidad de interrogar el currículo de formación de psicólogos en dos universidades públicas del interior de Bahía. El enfoque teórico se basó en la perspectiva teórico-metodológica post-estructural, combinada con los elementos de la teoría del discurso de Laclau y Mouffe (2015), los estudios culturales de Stuart Hall (2000, 2003 y 2006) y Arjun Appadurai (2001), así como el campo del currículo post-fundacional. Nos guiamos por la metodología orientada hacia el problema, la cual nos permitió leer los documentos curriculares como discursos contingentes, precarios e inestables, cuestionando el status de verdad, de fundamento, atribuido a los elementos discursivos y destacar los momentos en que su emergencia se hace posible. A lo largo de la escritura, buscamos formas de articular lo que entendemos por currículo y las diferencias en relación con la formación en psicología, considerando que necesitaría un proceso de comprensión. En el transcurso de las interpretaciones, percibimos que las diferencias tensionan todo sentido hegemónico y universalizado de un discurso, abriendo brechas en los intentos de fijar sus significados, posibilitando la articulación de currículos para una psicología que negocia con las demandas plurales, que la legitiman, que suturan sus identidades y, por otro lado, la despojan de sus significados y de la certeza de lo que es.

Palabras clave: Diferencias, Currículo, Formación en Psicología

Resumo

O encontro com o tema das diferenças surge como uma possibilidade de interrogar o currículo de formação de psicólogos/os em duas universidades públicas no interior da Bahia. A abordagem teórica sustentou-se na perspectiva teórico-metodológica pós-estrutural, aliada aos elementos da teoria do discurso de Laclau e Mouffe (2015), dos estudos culturais de Stuart Hall (2000, 2003 e 2006) e Arjun Appadurai (2001), bem como do campo do currículo pós-fundacional. Fomos guiadas pela metodologia orientada ao problema, o que nos permitiu ler os documentos curriculares como discursos contingentes, precários e instáveis, colocando em questão o *status* de verdade, de fundamento, atribuído aos elementos discursivos e de destacar os momentos em que as suas emergências são possibilitadas. Ao longo da escrita, buscamos maneiras de articular o que compreendemos como currículo e as diferenças em relação à formação em psicologia, considerando que precisaria de um processo de compreensão. No percurso das interpretações, percebemos que as diferenças tensionam todo significado hegemônico e universalizado de um discurso, abrindo lacunas nas tentativas de fixação dos seus sentidos, possibilitando as articulações de currículos para uma psicologia que negocia com as demandas plurais, que a legitimam, que lhe suturam identidades e, em contrapartida, lhe tiram os significados e a certeza do que ela é.

Palavras-chaves: Diferenças; Currículo; Formação em Psicologia

Abstract

Coming across the theme of differences emerges as a possibility to question the curriculum of academic education psychologists in two public universities in the backland of Bahia. The theoretical approach was based on the post-structural theoretical-methodological perspective, combined with the elements of the discourse theory by Laclau and Mouffe (2015), the cultural studies by Stuart Hall (2000, 2003 and 2006) and Arjun Appadurai (2001), as well as the field of the post-foundation curriculum. We were guided by the problem-oriented methodology, which allowed us to read the curriculum documents as contingent, precarious and unstable discourses, questioning the status of truth, of foundation, attributed to the discursive elements and to highlight the moments when their emergence become possible. Throughout the writing, we sought ways to articulate what we understand as a curriculum and the differences in relation to psychology academic education, considering that it would need a process of understanding. In the course of interpretations, we realized that the differences strain every hegemonic and universalized meaning of a discourse, opening gaps in attempts to fix its meanings, enabling the articulation of curricula for a psychology that negotiates with plural demands, that legitimize it, that sutures its identities and, on the other hand, deprives it of its meanings and the certainty of what it is.

keywords: Differences, Curriculum, Academic Education in Psychology

Introdução

Quando interpretamos os sentidos atribuídos aos discursos que estão incorporados em documentos curriculares, consideramos que demandas distintas, de diferentes sujeitos e grupos sociais, se aglutinaram em prol de um “inimigo” em comum, efetivando uma legitimidade diante de uma comunidade reconhecida, na tentativa sempre precária de representar os sentidos de uma formação e, conseqüentemente, do perfil profissional. O currículo, se torna então, uma prática discursiva, cultural e de significação.

A partir da perspectiva pós-estrutural entendemos que as suas funções são de autorização de viabilizar e inviabilizar fluxos culturais e, conseqüentemente de (re)posicionar os sujeitos. No entanto, apesar de apresentar marcas coloniais da regulação, o currículo não é capaz de regulação total, e por isso possibilita que outros sentidos surjam nas lacunas dos jogos da linguagem.

Para Oliveira *et al.* (2013, p. 1328), a teoria do discurso de Laclau e Mouffe (2015) fornece recursos conceituais e interpretativos importantes para investigar até que ponto e como as demandas e identidades se apresentam, mesmo que de forma marginal e/ou clandestina – nos contextos educacionais. E como estratégia de leitura dos sentidos, de modo que antigas certezas possam ser rasuradas e deslocadas — a exemplo das noções de currículo e de identidade — às discussões das diferenças junto aos estudos culturais de Hall e Appadurai se tornam relevantes, na medida em que sinalizam para a cultura como produção simbólica de mundo, não como um objeto epistemológico ou elo de pertencimento, mas como um terreno de enunciação em que ocorrem os fluxos culturais que podem afastar ou aproximar as demandas umas das outras.

Ao pesquisarmos os processos de individualização e identificação social e cultural no campo do currículo nos deparamos com o que Hall (2002) considera como uma cultura nacional que, no que diz respeito aos sentidos, busca unificar tais processos “numa identidade cultural, para representá-los todos como pertencendo à mesma e grande família nacional” (Hall, 2002, p. 59). A partir disso, podemos interpretar que há uma pretensão à homogeneidade e neutralidade operando como um movimento de tentativa de fixação dos sentidos, a ser questionado nos currículos.

A tentativa de neutralidade, além de estar relacionada com as metodologias e as epistemologias que buscam as verdades universais, também surge como uma demanda do liberalismo para tornar os seus ideais aceitáveis para pessoas com diferentes visões morais, filosóficas e religiosas, ou seja, precisam ser neutras em relação às visões abrangentes (Mouffe, 2005).

Isso reflete não somente no currículo como campo de saberes, mas nas práticas, nos processos de identificação profissional e nos documentos curriculares, que nos jogos de linguagem passam a representar estabilidades momentâneas que se formam

em fluxos discursivos e de identificações, que criam efeitos ilusórios de estabilidade, de ordem do social, mas que impactam posicionando as diferenças mediante as regulações. São nesses jogos que também somos posicionados como sujeitos e assumimos as nossas identidades provisoriamente.

De acordo com Hall (2006, p. 13), as identidades são fragmentadas e têm caráter contingente, “elas não são, nunca, singulares, mas multiplamente construídas ao longo de discursos, práticas e posições [...] constantemente em mudança e transformação” (Hall, 2000, p. 108). Trata-se, então, de pensar na identidade sob rasura, que sempre está aberta às ressignificações.

A rasura, nesse contexto, é vista como instrumento de deslocamento e de abertura de significações. O que está sob rasura apresenta-se como uma indeterminação por deslocar o seu sentido, o que colabora para as múltiplas interpretações das noções de currículo, das demandas das diferenças, da cultura e das identidades.

A vista disso, como enfatiza Manenti *et al.* (2021), deslocar a ideia da identidade em direção à perspectiva pós-estrutural é considerar que é a e na linguagem que se constitui o seu significado, mesmo não refletindo a sua realidade plena que, nesse registro teórico aqui articulado, é impossível de se concretizar, pois “há sempre algo descentrado no meio cultural, na linguagem, na textualidade, na significação, que escapa e foge à ligação com outras estruturas” (Hall, 2003, p. 199). Com isso, são nos escapes e nas lacunas que os fluxos culturais nos permitem questionar o que é legítimo, hegemônico e universal.

Armar uma perspectiva para ver os escapes tem significado se posicionar e assumir nossos lugares enquanto pesquisadoras. Ao propormos essa discussão, sem o compromisso de assumir as certezas e apenas um lado, diversos espaços para outros tensionamentos se abrirem, ao ponto de percebermos que a tarefa de compreender os movimentos de articulações das demandas que estão em torno do currículo é uma tarefa inacabada, que sempre se atualizará diante das ações políticas cotidianas, e é também uma tentativa de construção discursiva e uma maneira de descentralizar e horizontalizar a política para criar lacunas para que as diferenças possam entrar na disputa de poderes. (Manenti, 2022).

Nessa armação, há a possibilidade de pensar no currículo como um espaço de produção de identidades e de diferenças, o que permite ver que as relações se estabelecem no e pelo currículo, permite o posicionamento ou não-posicionamento dos sujeitos diante desses elementos e, nessa dinâmica de identificação-diferenciação é que se processam as criações.

Torna-se evidente a necessidade de fixar os sentidos e estabilização de demandas expressas nas produções de documentos, comum a todas as formações, o que gera processos que forçam a todo custo um consenso entre demandas distintas. Essa dinâmica produz uma coletividade que anseia pela homogeneização e um lugar no

qual as divergências sejam apaziguadas, de modo que exista um projeto geral.

Concordamos com a perspectiva desconstrutiva de Derrida (2002, 1991), segundo a qual as representações e as demandas surgem como tentativas de preenchimento de lacunas na significação. Tais lacunas, por sua vez, na escrita (documentos), são vistas como o suplemento do pensamento, representando as ausências. Tanto as representações totalizantes, como as identidades plenas são ilusões de diferenças que não são traduzíveis, o que evidencia o caráter contingencial dos processos de identificação.

A ideia de sociedade, por exemplo, de acordo com Laclau (2008), é uma categoria impossível de ser definida, dado que ela não possui fundamentos absolutos para a sustentação de sua identidade plena. Como a política opera para produzir estabilidade de maneira constante, podemos afirmar que documentos curriculares, como textos políticos, também se propõem a desempenhar essa função, principalmente na tentativa de fixar uma identidade profissional para a sociedade.

Logo, um currículo que opera em prol da transformação social e da formação de sujeitos, sustentado em uma cultura com pretensão de neutralidade e homogeneidade, não é estável, pois

na medida em que é questionado o sujeito centrado e com identidades fixas, são desestabilizados os projetos curriculares que têm por propósito formar uma dada identidade no aluno ou operar com uma identidade docente pré-estabelecida. Também são desestabilizados os projetos de formação de um sujeito emancipado e consciente, capaz de dirigir a transformação social. Se deixamos de ter projetos de futuro fixos e certezas em relação ao futuro, os projetos de formação para uma dada sociedade são contestados (Lopes, 2013, p. 18).

Os discursos presentes nos documentos curriculares trazem ideais de um perfil profissional junto à ideia de um currículo que projeta a profissão de psicólogas (os), dessa forma, os textos passam a corresponder a finitude de uma ordem no “intento de atuar sobre o Social, de hegemonizá-lo” (Laclau, 1990, p. 105, tradução livre).

No entanto, o social/ordem social não consegue eliminar/apagar por completo as várias possibilidades de existências e experiências sociais. Em um momento performativo³ do político⁴, por haver repetição e reiteração das normas, existe a possibilidade de pensarmos quando e como se produz a operação hegemônica que institui a sociedade a partir daquilo que sempre escapa de toda e qualquer tentativa de domesticação política ou social entendendo que o político é produto de um deslocamento da ordem das coisas estabelecidas por meio dos antagonismos, da precariedade e da contingência.

Por produzirem efeitos com múltiplos significados e sentidos para seus leitores,

os documentos, permitem olhar sob rasura qualquer pretensa fixação do sentido de currículo que, no dizer de Derrida (2001, p. 12), é evidenciado “[...] por meio desse duplo jogo, marcado em certos lugares decisivos, por uma rasura que permite ler aquilo que [...] oblitera, inscrevendo violentamente no texto aquilo que buscava comandá-lo de fora [...]”. Em outras palavras, o discurso revela, na escrita, o seu caráter limitante e excludente que permite a identificação da negação, do seu exterior constitutivo, e não autoriza o acesso a uma clareza ou a uma verdade.

Diante disso, o modelo analítico da teoria do discurso de Laclau (1993, 2005, 2006), nos dá recursos para compreender as hegemonizações parciais de sentido das políticas curriculares e a identificar os deslocamentos dos discursos nos textos, isso possibilita que o leitor tenha interpretações diversas sobre o mesmo texto, que perceba a polissemia dos significantes. Contudo, a ideia de homogeneidade não se sustenta, visto que os particulares sempre estarão lutando pelos seus registros como universais, representando um antagonismo que gera múltiplos sentidos e significados e constrói novas hegemonias nas políticas curriculares.

O movimento de hegemonização é importante para percebermos como são formadas as comunidades epistêmicas que, amparadas em um ponto de vista pós-estrutural, são entendidas como constructos aglutinadores, produzidos nas relações identitárias e políticas. Essas relações influenciam na produção dos currículos e nos modelos de soluções para problemas, com o poder de operar no controle do posicionamento das diferenças, produzindo assim, os seus “instrumentos de homogeneização” (Appadurai, 2001, p. 20).

Em uma demanda extremamente heterogênea pode existir um significante vazio que represente uma homogeneização de uma subjetividade, tornando a hegemônica. Nesse contexto, os significantes vazios são relevantes como recurso de interpretação para a compreensão de que, quando ocupados por vários significados que, ao representarem demandas e completude ilusória, podem silenciar as diferenças, enfraquecer as particularidades em nome do universal. Logo, tornam-se estratégias no jogo político dos governos, entidades, grupos e comunidades reconhecidas, pois possibilitam a construção de hegemonia. Em razão disso, podemos afirmar que mesmo pretendendo ser neutra, a psicologia opera política, que para Lopes (2013, p. 20),

é o exercício da decisão que nos constitui como sujeitos, e essa decisão é sempre contingente, exige o risco da indeterminação: toda a opção política é sempre uma opção num conjunto imprevisto de possibilidades. Cada decisão é um ato de poder, e quem detém a hegemonia num dado contexto é quem detém o poder de decisão.

Levantar essas discussões possibilita o reconhecimento dos antagonismos e a compreensão das posições de sujeitos diante das estabilizações de poder que

ocorrem nos consensos. Tais posições, para Mouffe (2003, p. 17), estão sempre vinculadas a alguma forma de exclusão ou silenciamentos. Como afirma Dantas (2010),

Fala-se em justiça social, no oprimido, mas nossas práticas cada vez mais compactuam com as violências simbólicas e concretas. Compactua-se através do silêncio das discussões não promovidas com diversos debates. Dantas (2010, pp. 626-627).

Em relação às diferenças, os pactos de silêncios e silenciamentos as atingem de maneira direta. O não questionamento das formações e currículos, efeito das naturalizações e universalizações, impossibilita a identificação dos perfis das (os) profissionais atuantes, quais são seus posicionamentos políticos, assim como a interrogar os serviços e, principalmente, quais são as demandas acolhidas em suas formações.

A hegemonização da branquitude nos espaços das formações de Ensino Superior, no Brasil, é um exemplo de universalização, mesmo com as políticas de cotas e ações afirmativas com vias de ampliação do acesso à população e democratização do ensino. Isso ocorre porque a branquitude funciona como um pacto narcísico e silencioso entre os brancos, em que ter a si próprio como modelo, garante a preservação dos privilégios e se sustenta enquanto ser ideal e hegemônico, existe “um pesado investimento na colocação desse grupo como grupo de referência da condição humana” (Bento, 2002, p. 30).

Nas problemáticas das relações raciais, a branquitude, como afirma Bento (2002), é uma identidade racial com fortes matizes políticas, simbólicas, econômicas, que se constitui por posicionamentos ideológicos e deve ser questionada e problematizada, para que outros sistemas normativos, que estabelecem padrões de condutas e modos, possam entrar na disputa por hegemonização. O tensionamento se dá, principalmente, quando as diferenças, como as outras identidades de raça, passam a disputar por significação, desestabilizando o modelo hegemônico.

A Psicologia, área que nos dispusemos a interpretar, como efeito da hegemonização e universalização da branquitude, como afirmam Gouveia e Zanella (2019), mantém uma prática que passa a não dar conta dos estudos sobre raça, etnia e saúde mental das populações nomeadas como pretas, indígenas, entre outras, por considerar o argumento do ‘sofrimento humano’, sem questionar “que humano é esse?” para além do corpo branco. Pratica-se então, na Psicologia, o racismo por omissão por não tratar com atenção e equidade os males causados pelas doenças sociais.

Moreira (2018) chama a atenção ao destaque negativo nas estatísticas apresentadas pelos serviços de saúde referentes à população negra, uma vez que a subnotificação do quesito raça/cor é significativamente mais baixa que outros dados de saúde (Brasil, 2016). Conseqüentemente, a falta de destaque no quesito raça/

cor, ou de outras categorias das diferenças, impede o monitoramento e análise para possíveis proposições à saúde da população preta e parda, entre outras.

É o que Mbembe (2018), chama de política de morte, ou necropolítica: a ação do Estado sobre as vidas, decidindo qual vida é passível de sofrimento, luto e qual não é. E a Psicologia por vezes pode compactuar com arranjos sociais divididos em “quem importa e quem não importa, quem é ‘descartável’ e quem não é” (Mbembe, 2018, p. 41).

Vale ressaltar, que uma prática homogênea, que tende à neutralidade política e à manutenção de discursos que não abrangem uma pluralidade de relações sociais, de corpos e existências, também pode atravessar a vivência das (os) profissionais a respeito das suas formações e de seus próprios corpos, provocando efeitos como falta de reconhecimento da profissão, desvalorização dos serviços, teto salarial baixo e outras instâncias.

Mobilizamo-nos, portanto, a pensar nas condições em que as cristalizações sociais são possibilitadas e em como as demandas de gênero, de raça, entre outras diferenças, lidas como significantes inscritos, constituídos apenas como traduções de uma falta, disputam nos campos discursivos e reivindicam por uma hegemonia na tentativa de garantir direitos trabalhistas, qualidade nos ambientes de trabalho, em uma sociedade (rasurada) que se encontra em um contexto/momento racista, machista e sexista.

Vale a pena pensar sobre quais são os instrumentos utilizados por essas comunidades nas produções desses discursos, sobre os discursos das políticas curriculares, sobre as finalidades quais diferenças, simultaneamente, produzem e a quais finalidades tais diferenças se associam.

A partir dessa perspectiva, olhamos para os documentos elencados, como indícios de que a psicologia ainda é um campo a ser interrogado, e que diante de tantas outras indagações surgiram ao longo da história, mas foram momentaneamente sanadas e silenciadas de acordo com as hegemonizações dos sentidos dados às formações, ao currículo e às diferenças.

Interpretações contigentes dos documentos

Considerando o campo de luta pelas significações como um terreno de fluxos de sentido, que segundo Laclau (2000) e Laclau e Mouffe (2015), são efeitos do tempo, de uma temporalidade irrefreável sobre a vida, mas que não permitem o fechamento definitivo da significação e suspendem a possibilidade de uma estabilidade definitiva dos sentidos, buscamos questionar, tensionar o currículo de formação de Psicologia e interpretar as demandas para a formação, a partir dos significados atribuídos às diferenças, que nesse caso, se direciona para a afirmação ou contestação de um

lugar de disputa.

Para a interpretação diversos elementos da teoria política do discurso, utilizamos como os significantes vazios, hegemonia, articulação e, principalmente, as demandas. E dos estudos culturais recorreremos às diferenças, identidade/identificação, cultura, homogeneização, nacional/local entre outros que surgiram nas realidades contextuais dos problemas apresentados.

É importante ressaltar que considerar as demandas das diferenças como meio analítico, é ter em vista um caminho para pensar no movimento significativo das demandas nas articulações não previstas em um processo político de nomeação em que os fechamentos provisórios do que são as diferenças, do que é ser profissional da Psicologia, em um fluxo cultural, subjetiva os sujeitos dessa formação, sem esquecer que, por não dar conta de abarcar todo o social, o antagonismo sempre se fará presente, permitindo que novas demandas sejam constituídas mesmo que contingencialmente (Silva, 2018, p. 107).

Optamos, portanto, por fazer uma relação entre os Projetos Pedagógicos do Curso (PPC) das duas universidades com as DCN's de 2004, 2011, 2019 (ainda em homologação), por serem os documentos orientadores dos PPC's. Apesar dos textos dos PPC's usarem como referência as DCN's de 2004, 2011, também optamos por trazer para a discussão da revisão de 2019, por considerarmos as modificações relevantes para a compreensão das demandas das diferenças.

A relação entre local/particular, como no caso dos PPC's e o nacional/universal, no caso das DCN's dos documentos escolhidos, tornou-se uma estratégia para melhor compreendermos como os textos das DCN's foram traduzidos nos PPC's e observarmos as articulações e deslocamentos dos sentidos dados às diferenças nos contextos de construção dos documentos.

Os levantamentos foram realizados no período 2020 a 2022, nos quais escolhemos as duas universidades públicas que ofertam o curso de Psicologia no município de Vitória da Conquista BA, sendo elas: a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e a Universidade Federal da Bahia IMS/CAT (UFBA IMS/CAT).

Buscamos, nos sítios virtuais de cada instituição, os documentos que dão sentidos às formações, como o Projeto Pedagógico do Curso de Graduação (PPC) em Psicologia. Ressalta-se que o *site* da UFBA/IMS não disponibiliza o projeto pedagógico do curso, por isso houve a necessidade de buscarmos no sítio virtual do Instituto de Psicologia (IPS) da UFBA *campi* de Salvador.

A fim de relacionar as Diretrizes com os PPC's, convém detalhar alguns aspectos relativos às instituições de ensino superior analisados. A UESB e a UFBA/IMS, presentes no município de Vitória da Conquista BA, localizada no sudoeste do estado da Bahia, possui a população estimada em 341.128 habitantes, segundo os

dados do IBGE (2020), e é também considerado um dos maiores polos de saúde e educação do estado.

Tais características espaciais contribuíram para a criação das duas Universidades, por estar numa região estratégica, constituindo-se passagem obrigatória na circulação entre as regiões sudeste e nordeste do estado, além de ter relação direta com os municípios vizinhos, o que possibilitou que a educação superior se tornasse mais acessível a uma grande parcela de seus moradores e atendesse às demandas da região.

A cidade abriga três *campi* de universidades públicas, sendo duas federais, UFBA e IFBA e uma estadual UESB, e diversas instituições particulares, como: Universidade Católica de Salvador (UCSal), Universidade Tiradentes (UNIT), Faculdade Independente do Nordeste

(FAINOR), Faculdade de Tecnologia e Ciência (FTC), Faculdade Maurício de Nassau, Faculdade Santo Agostinho, Universidade Paulista (UNIP), Universidade Norte do Paraná (UNOPAR/KROTON), Faculdade Pitágoras, Centro Universitário Leonardo Da Vinci (UNIASSSELVI). O quantitativo demonstra a repercussão da expansão do Ensino Superior privado, movimento em todo país, com transferência de recurso para o grande empresariado por meio do FIES e PROUNI, com intensificação a partir de 2003 com o Governo Lula da Silva.

A Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, foi construída na década de 1980 e marcou o processo de interiorização do ensino superior público na Bahia. A UESB possui três *campi*, sendo o maior deles em Vitória da Conquista e os outros dois, um na cidade de Jequié BA e, outro, na cidade de Itapetinga BA.

Também com o intuito de oferecer opções de cursos universitários geograficamente mais acessíveis à população, o Instituto Multidisciplinar em Saúde, Campus Anísio Teixeira, da Universidade Federal da Bahia, foi criado em 18 de julho de 2005, por efeito da resolução nº 2, de 2005, do Conselho Universitário da UFBA, sendo regulamentado por Portaria nº 813 do Ministério da Educação, publicada no DOU nº 165, de 27 de agosto de 2007, e teve as atividades acadêmicas iniciadas em 23 de outubro de 2006.

O Campus Anísio Teixeira é parte do projeto de interiorização da UFBA, criado com o objetivo de promover a inclusão social de segmentos excluídos da educação superior, além de expandir o ensino de graduação e pós-graduação para territórios dispersos, fomentado a inovação e a pesquisa *locorregional*.

De acordo com o *site* da UFBA/IMS/CAT (2021), o curso de Bacharelado em Psicologia, na instituição, foi criado através do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), em 2010 com o objetivo de expandir a educação superior no Brasil e nos interiores dos estados.

Ao realizarmos as buscas no site do IMS/CAT, encontramos poucos documentos e informações sobre o curso. Encontramos o PPC somente no site da UFBA/ Salvador, mas no documento não havia menção à formação de Vitória da Conquista. Ao contrário do sítio virtual da UESB, aonde encontramos todos os arquivos necessários para a nossa pesquisa, contendo o número de professores, o histórico do curso, entre outros.

Essa dificuldade é discutida nos estudos de Silva *et al.* (2020), que apontam que informações relevantes estão sendo omitidas dos estudantes do curso, dos estudantes em potencial que farão a escolha pela instituição de ensino superior e da sociedade em geral, o que impossibilita o acompanhamento e *fiscalização* da formação do psicólogo. Cursos públicos e privados incorreram em omissão na publicização de informações relevantes, em desacordo com as noções de transparência e *accountability* e contrariando disposições legais (Silva *et al.*, 2019).

Os autores afirmam ainda que a disponibilização de informações claras é uma estratégia que pode evitar o fracasso acadêmico, por favorecer a afiliação dos estudantes com o curso, além de facilitar a construção de perspectivas sobre a sua formação e compreensão de como os componentes curriculares (CCs) se articulam entre si e aos objetivos da formação.

Essa discussão trouxe a inquietação a respeito da dificuldade de poder interpretar as demandas das diferenças em um contexto em que as informações são ocultadas e junto com elas as possibilidades do questionamento, da reflexão e, conseqüentemente, de modificações. Além disso, percebemos a importância de criar as normativas, não apenas para manter uma ordem, mas para nomear as demandas e revelar outras urgências quando não nomeadas.

A interpretação desses documentos implica entender, então, as modificações sociais, políticas, econômicas e culturais pelas quais passamos, e como as fixações ilusórias de sentido estabilizam os conflitos sobre as questões de nosso tempo. Logo, seguiremos com a perspectiva de que as normativas curriculares são construídas sob a tensão entre nacional e o local, pelas articulações intermediárias da política e da cultura, pela negociação e controle dos sentidos e significados, e não apenas como tentativas de produzir homogeneidade.

Nas DCN's encontramos os princípios, compromissos e a identidade do curso de Psicologia do país, que é conferida através de um núcleo comum de formação e definido por um conjunto de competências, habilidades e conhecimentos organizados em eixos estruturantes. A partir desse conjunto se forma a identidade do curso e, conseqüentemente, o estabelecimento de uma base homogênea para a formação no país e o perfil do profissional definido nos PPC's de cada instituição.

No segundo tópico do texto das DCN's de 2004/2011, que cita a "compreensão dos múltiplos referenciais que buscam apreender a amplitude do fenômeno psicológico em suas interfaces com os fenômenos biológicos e sociais" revela uma linha condutora

experimental semelhante ao do currículo mínimo de 1962, que, de acordo com Esch e Jacó-Vilela (2004), contemplava, por meio de suas disciplinas, aspectos biológicos e sociais. Nas entrelinhas percebemos semelhanças entre os documentos, que ao mesmo tempo que apresentam uma revisão, com um novo texto e perspectiva, resgatam o que ainda não deixou de ser demanda para as perspectivas tradicionais, demonstrando um consenso na escrita.

No texto da DCN-P 2019, os fenômenos biológicos e sociais foram suprimidos, o que demonstra uma ruptura com o resquício do Currículo Mínimo, que segundo Seixas (2014, p. 91), possuía uma estrutura baseada no positivismo “indutivista, apresentando um modelo de ser humano fragmentado, estruturado e, sobretudo, desconectado com o seu contexto”

Verificamos nos outros tópicos do texto da DCN-P 2004/2011 a preocupação com a atuação em contextos sociais diversos, com a importância da compreensão de outras culturas, contextos políticos do país, com o exercício da cidadania, que suturaram as exigências de parte da população acadêmica e da sociedade.

Porém, na revisão de 2019, é possível observar o reconhecimento de elementos definidos no documento anterior e considerações presentes no item III, a respeito de fenômenos que se constituem em um processo crescente de globalização, em regiões diversas de um país pertencente à América Latina e a comunidade de países de língua portuguesa. Há também os acréscimos na redação como a relevância do compromisso com a democracia, justiça social, respeito à diversidade pessoal, social, cultural e ética, em consonância com a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH).

Compreendemos que, na versão da revisão, os direitos humanos, promoção da dignidade humana, a justiça social e o chamado à democracia ganharam mais centralidade, nomeando as faltas e demandas críticas por justiça e igualdade social. Existe a tentativa de assegurar algo, de um compromisso democrático, mais perceptível no tópico VI, que cita a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), um documento com poder de – tentativa de – representação dos direitos destinados, como o próprio nome já informa, a todos os seres humanos, desde 1948.

Os termos citados revelam a presença do pensamento crítico, que tem disputado por espaço nas escritas dos documentos curriculares da Psicologia desde o período da ditadura militar (CFP, 2018). É preciso reconhecer a importância dos acréscimos e de manter os termos, afinal em 2004 e 2011 a configuração das diretrizes vinha no contexto otimista quanto às mudanças no país e às políticas de bem-estar e campos de trabalho para a Psicologia. Já em 2019 essas diretrizes trazem as marcas de defesa de princípios de cidadania agora ameaçados⁵. No entanto, é notória a dificuldade da significação, da nomeação dos termos e das diferenças. A pretensão universal da ideia de nação, de “comunidade imaginada”, como argumenta Hall (2005, p. 49), é

incapaz de representar a unidade que é prometida.

Tratam-se de promessas imaginárias de inclusão universal, que estarão sempre a nível do desejo, do inalcançável. O universalismo e a neutralidade do Estado são ameaçados pelas particularidades, pelas diferenças, por isso elas são suprimidas ou articuladas às equivalências, a depender do momento histórico. Para Bhabha (1998, p. 202), e alguns movimentos sociais e teóricos que operam a diversidade e as totalidades sociais que expressam experiências coletivas unitárias a promessa imaginária é a “metáfora progressista da coesão social moderna” (Bhabha, 1998, p. 203).

As diferenças podem não ser reconhecidas por tais políticas, que definem um país homogêneo, uma nação única, a brasileira. Em concordância com os estudos de Silva e Moreira (2019), a sensação que estabiliza a existência das diferenças, ao universalizar as demandas, como se encontra acomodada em leis, é efeito da estratégia de manter a crença de que os excluídos deixam de existir a partir de uma representação ilusória. É uma estratégia para que as demandas das diferenças percam espaço nas disputas por hegemonia.

Como ressaltamos anteriormente, os trechos de acréscimo podem ser interpretados como marcas de uma tentativa de resistências ao que tem sido ameaçado nos últimos anos. A existência do Parecer CNE/CES nº 1071/2019 nos anos de 2020 e 2021, períodos iniciais da Pandemia, garantiu que a formação em Psicologia não se transformasse em qualquer outra coisa virtual, assim como uniu uma classe diversa e dispersa.

Apesar das diferenças tensionarem as normativas, o espaço que lhe é designado é suprimido ou equivalente a outros significados, revelando o movimento de neutralização dos possíveis conflitos ou desordens que as suas presenças poderiam causar. Ao interpretarmos os princípios e compromissos da formação nas DCNs, encontramos significantes repetidos em nossa leitura, como a diversidade, a promoção da cidadania, qualidade de vida e de saúde para os seres humanos, os direitos humanos para a garantia da dignidade humana.

Atribuímos o movimento de resistência aos tensionamentos das diferenças que têm se esbarrado em normativas com discursos esvaziados de sentido, que representam demandas outras, correspondentes às exigências mercadológicas de uma profissional psicóloga que seja capaz de se auto atualizar de acordo com o que o campo exigir, de produzir práticas que deem conta de todos os fenômenos psicológicos, características de um perfil profissional hegemônico.

Mas, retornando à nova redação da DCN's, no Parecer CNE/CES nº 1071/2019, há a inserção de trechos para o compromisso com a democracia, a compreensão crítica dos fenômenos históricos, sociais, econômicos, culturais e políticos, considerando um mundo em processo crescente de globalização, a diversidade regional do país,

sua inserção na América Latina e na comunidade de países de língua portuguesa, entre outras demandas (BRASIL, 2019). Esses acréscimos compõem um processo discursivo que revela o tensionamento das diferenças nas normas, que apesar de estar presente em um texto ainda em homologação, abrirá espaços para que outras demandas possam ser nomeadas

Enquanto nas interpretações do PPC dos cursos das universidades escolhidas, fomos estimuladas a pensar que as tentativas de representação estão em torno do local, das particularidades das instituições e da cidade ou da dimensão dos mundos da vida, constituídos por sentimentos, estabilidades e histórias coletivas compartilhadas, diante das orientações do documento de caráter nacional das DCN's.

No projeto pedagógico do curso da UESB, sobretudo na definição das ênfases, encontramos maior preocupação em descrever a cidade, a importância de construir um curso de psicologia que prepare, durante a graduação, profissionais competentes e habilitados a lidarem com as demandas sociais, com as novidades das modificações políticas do país, entre outras questões que, para a nossa interpretação, dão abertura para as diferenças disputarem por significação e hegemonia. No entanto, nas competências e habilidades não são definidas as estratégias, causando uma lacuna que pode ser interpretada de qualquer maneira, inclusive de um modo que impeça o contato dos estudantes com os contextos de demandas locais e das diferenças.

Em relação ao projeto pedagógico do curso da UFBA também identificamos os discursos que se fecham em significantes universalizados, caracterizando a tentativa de neutralidade do discurso. As demandas das diferenças foram suprimidas e se articularam aos significantes vazios totalizantes. Além disso, vemos que a localidade não se refere ao que a comunidade demanda e que não há preocupação, no documento, com as particularidades da instituição da cidade de Vitória da Conquista-BA, não mencionada no texto.

É importante ressaltar que não descartamos a possibilidade de que a formação do campus Anísio Teixeira IMS UFBA corresponda às demandas da cidade e região, assim como a nossa interpretação não objetiva dar sentidos à qualidade do curso. O que consideramos, portanto, são os efeitos da relação de dependência com a matriz de Salvador e a herança do PPC na formação, que podem dificultar as orientações para que a formação esteja conectada ao seu local e aos fluxos culturais da região.

Consideramos que há uma relação contraditória entre o que é exigido do perfil profissional ideal e as demandas sociais, nos dois cursos. Por não dar conta do total e do social (significante totalizante e universalizante), um perfil ideal imaginado, que corresponda a todas as demandas sociais, é desligado do coletivo e passa a ser responsável pelas faltas individualmente. Essa lógica relacionada ao conhecimento coloca esse sujeito em posições performáticas de buscas constantes por atualizações baseadas em realidades suturadas que estão distantes de ter um fechamento,

assim como ao desligá-lo do coletivo torna-o não responsável pelo social e, conseqüentemente, alheio à política.

Ao direcionar a discussão para o cenário da Psicologia, lembrando que é uma área que luta por legitimações e valorização há quase 60 anos, vemos uma formação discursiva que nomeia uma disputa social, como ressalta Manenti (2022), contornada pelas problemáticas das representações/falta de representação e da problemática do conhecimento/falta do conhecimento, em prol da qualidade do ensino, da igualdade nos atendimentos e posições democráticas das psicólogas, diante de demandas diversas que se articulam em uma cadeia de equivalência e produzem discursos hegemônicos, como o das finalidades de formação de psicólogas habilitadas a corresponder simultaneamente às demandas sociais e mercadológicas.

Pensando nas demandas das diferenças, o exterior é aquele que não domina os conteúdos socialmente relevantes, não tem conhecimentos ou não está habilitado ou não tem competência suficientes. Como não há a representação total e o fechamento completo do que é idealizado para o perfil das (os) profissionais de Psicologia, a problemática se torna individual, cabendo ao estudante/profissional a representação (impossível) da pluralidade (Manenti *et al*, 2021).

No currículo de Psicologia é projetada a identidade que se refere a todo e qualquer sujeito, que pode adquirir e dominar o que lhe é externo, o conhecimento (a competência e habilidade) que lhe falta. O currículo, diante dessa ideia, se torna então o responsável por garantir o (re)conhecimento através do ensino de algo, enquanto o(a) professor(a) é responsável por ensinar e (re)produzir alguma coisa nos sujeitos em processos educativos.

É esse o movimento que nos permite enxergar a precariedade do currículo, a perceber como a formação passa a ser entendida como insuficiente e de como surgem as urgências pelas superações e soluções para a garantia da qualidade do curso. Ao questionarmos as projeções de universalidade, totalidade, e neutralidade comum aos documentos que interpretamos, tensionamos para a dissolução dos discursos homogeneizantes dos sujeitos e das diferenças.

Não objetivamos fazer uma comparação entre instituições. Somente buscamos vislumbrar uma possível compreensão do que ocorre com as demandas das diferenças, a partir de seus currículos, na formação oferecida por cada uma delas. E é possível verificar que as diferenças são suprimidas e se apresentam em um campo restrito de representação na formação em Psicologia da UESB e da UFBA.

Vemos que os textos se reportam ao domínio de conhecimentos e capacidades para utilizá-los em contextos diversos de acordo as demandas dos pacientes e da sociedade, mas não é destacada a quem que a formação é destinada ou como os serviços serão oferecidos. A partir dessas interpretações, percebemos que a supressão e a essencialização das diferenças servem a uma lógica conteudista conformando-as

às naturalizações. Entretanto, vale ressaltar que as possibilidades interpretativas das diferenças se dão a partir de disputas políticas articuladas contingencialmente, elas não se exaurem no tempo. Cabe-nos, portanto, não perder de vistas os momentos de articulações nas equivalências, em que as políticas curriculares estejam operando com hibridizações identitárias e multiculturais em uma democracia por vir.

Considerações finais

Ponderamos sobre a importância de pensar para além de tentativas de fixações dos documentos e do que os imaginários democráticos, nacionais e universalizados nos oferecem, uma vez que consideramos a possibilidade de negociar sentidos diversos que produzem traduções constantes no texto curricular.

Como os documentos curriculares são modificados no decorrer das distintas demandas por estabilizações, não é possível garantir-lhes qualquer plenitude ou fechamento, pois um texto normativo sempre estará aberto. Diante disso, a nossa interpretação não objetivou conceituar as diferenças ou o currículo, pretendemos tensionar, ressignificar essas e outras noções.

As aberturas até aqui percebidas nos deram a possibilidade de questionar a formação em Psicologia sem fixarmos na ideia de um fundamento último de realidade. Com isso, consideramos que o currículo de formação em Psicologia se encontra em um campo de disputas por demandas diversas, às vezes conflituosas, que exigem definições concretas e as totalidades nas realidades. Junto a isso, existem as diferenças que tensionam hegemonias outras, revelando outros sentidos e novas possibilidades de representações.

Referências

- Appadurai, A. (2001). Dimensiones culturales de la globalización. In A. Appadurai. *La modernidad desbordada: dislocación y diferencia en la economía cultural global* (pp. 41-61). Buenos Aires: Ediciones Trilce S.A.
- Bento, M. A. S. (2002). Branqueamento e branquitude no Brasil. In I. Carone, & M. A. S. Bento (Orgs.). *Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil* (pp. 25-58). Petrópolis: Vozes.
- Bhabha, H. (1998). *O local da cultura* (Tradução de M. Ávila, E. I. L. Reis, & G. R. Gonçalves). Belo Horizonte: UFMG.
- Brasil. (2019). *Parecer CNE/CES n. 1071/2019 de 04 de dezembro de 2019* (Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) dos Cursos de Graduação em Psicologia). Brasília: Ministério da Educação. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=139201-pces1071-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192.
- Brasil. (2011). *Resolução Nº 5, de 15 de março de 2011* (Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia, estabelecendo normas para o projeto

pedagógico complementar para a Formação de Professores de Psicologia). Brasília: Ministério da Educação.

Brasil. (2004). *Resolução Nº 8, de 7 de maio de 2004* (Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia). Brasília: Ministério da Educação.

Butler, J. (2010). *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Conselho Federal de Psicologia – CFP. (2018). *Ano da formação em psicologia: Revisão das diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação em psicologia*. Brasília: Conselho Federal de Psicologia.

Derrida, J. (2002). *A Escritura e a Diferença*. São Paulo: Perspectiva.

Derrida, J. (2001). Implicações: entrevista a Henri Ronse. In J. DERRIDA (Org). *Posições* (pp. 9-22). Belo Horizonte: Autêntica.

Dias, R. E. (2009). Ciclo de políticas curriculares na formação de professores no Brasil (1996-2006). [Tese de Doutorado, Universidade do Estado do Rio de Janeiro].

Gouveia, M., & Zanello, V. (2019). Psicoterapia, raça e racismo no contexto brasileiro: experiências e percepções de mulheres negras. *Psicologia em Estudo*, 24, e42738.

Hall, S. (2006). *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Lamparina.

Hall, S. (2000). Quem precisa da Identidade? In T. T. SILVA (org.). *Identidade e diferença* (pp. 103-133). Petrópolis: Vozes.

Hall, S., & SOVIK, L. (2003). *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: UFMG.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2020). *Censo demográfico 2020*. Rio de Janeiro: IBGE.

Jacó-Vilela, A. M. (2004). Psicologia: um saber sem memória? *Mnemosine*, 1(0), 156-161.

Laclau, E. (2011). *Emancipação e diferença*. Rio de Janeiro: EdUERJ.

Laclau, E. (2011). *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.

Laclau, E., & Mouffe, C. (2015). Hegemonia e estratégia socialista: por uma política democrática radical. São Paulo: Intermeios.

Léda, D., & Mancebo, D. (2009). REUNI: heteronomia e precarização da universidade e do trabalho docente. *Educação & Realidade*, 34(1), 49-64.

Lopes, A. C. (2010). Currículo, política, cultura. In A. I. L. F. Dalben, J. E. D. Pereira, L. F. V. Leal, & L. L. C. P. Santos (Orgs). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente* (pp. 23-37). Belo Horizonte: Autêntica.

Lopes, A., & Macedo, E. (2011). Teorias de Currículo. São Paulo: Cortez.

Lopes, A. (2013). Teorias pós-críticas, política e currículo. *Educação, Sociedades e Culturas*, 39(1), 7-23.

Lopes, A. (2015). Por um currículo sem fundamentos. *Linhas Críticas*, 21(45), 445-466.

Macedo, E. (2006). Por uma política da diferença. *Cadernos de pesquisa*, 36(1), 327-356.

Manenti, M. A., & Moreira, N. R. (2021). Currículo de formação em psicologia e a emergência do ensino remoto: conflitos e consensos em tempos da pandemia da Covid-19 no Brasil. *Seminário Nacional e Seminário Internacional Políticas Públicas, Gestão e Práxis Educacional*, 8(14), 1-13.

Manenti, M. A., Santos, F. V., & Moreira, N. R. (2022). Cultura, identidade e política no currículo de formação em Psicologia. *Conjecturas*, 22(5), 622-631.

Mouffe, C. (2003). Democracia, cidadania e a questão do pluralismo. *Política & Sociedade*, 2(3), 11-26.

Mouffe, C. (2005). Por um modelo agonístico de democracia. *Revista de sociologia e política*, 25(1), 11-23.

Oliveira, G. G., Oliveira, A. L., & Mesquita, R. G. D. (2013). A Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe e a Pesquisa em Educação. *Educação & Realidade*, 38(1), 1327-1349.

Silva, G. A. D., Rudá, C., Soares, T. L. F. D. S., & Martins, V. D. (2019). (In)disponibilidade de informações pedagógicas de cursos de Psicologia da Bahia no site das Instituições de Ensino Superior: um estudo sobre accountability.

da Silva, G. A., Rudá, C., Martins, V. D., Borges, J. P. L., Alves, J. P. R., & de Sousa Soares, T. L. F. (2020). Informações pedagógicas de cursos de psicologia em sites de instituições de ensino superior. *Revista Psicologia, Diversidade e Saúde*, 9(2), 162-173.

Zanello, V. (2020). Prefácio. In: Denega, A. M. O.; Andrade, D. S. V.; Santos, H. M. dos, & et al. *Gênero na psicologia: transversalidades*. Salvador: CRP-03.

Notas

¹ Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB/Vitória da Conquista Bacharelada em Psicologia pela Universidade Federal da Bahia, no Instituto Multidisciplinar em Saúde (UFBA/IMS/CAT). Membro do Grupo de Pesquisa em Práticas Curriculares e Educativas (GEPPCE/UESB).

² Doutora em Sociologia pela UnB. Realizou estágio pós-doutoral no ProPED/UERJ. Professora titular da UESB e docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UESB). Líder do Grupo de Pesquisa Oju Obinrin - Observatório de Mulheres Negras (UESB) e do Grupo de Estudos e Pesquisa em Práticas Curriculares e Educativas (GEPPCE/UESB). Membro da Associação Brasileira de Currículo (ABdC), da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN).

³ Em Butler (2010, p. 195), o performativo se dá na repetição das normas ao mesmo tempo em que se dá a possibilidade de burlá-las, de fazê-las nem verdadeiras, nem falsas. Para ela, não há identidades que precedam o exercício das normas (de gênero), é o próprio exercício que termina por criar as normas, que são produzidas como efeitos de verdade de um discurso sobre a identidade primária e estável.

⁴ O político representa tanto o momento em que uma ordem é desafiada como aquele em que uma nova ordem é instituída. Ele é estranho à política, pois representa o caráter subversivo e radical contra o próprio sistema. A razão para isso está no fato de que o político opera fora

do código da ordem (Mendonça, 2014).

⁵ O contexto observado é de rupturas nas políticas públicas nos campos da saúde pública, educação, seguridade social (CFP, 2018); aumento nos índices de violência e mortalidade de grupos LGBTQIA+, de mulheres, da população negra, indígena e da população em situação de extrema pobreza (IPEA, 2021); de uma pandemia e pós pandemia mundial do coronavírus (COVID-19) causada pelo vírus SARS-CoV-2; de constante redução de recursos à ciência e à tecnologia no país, propagação de discursos mentirosos intitulados de fake news, responsáveis pela descrença na ciência; de ampliação das políticas de formação à distância; entre outros fatores que compõem realidades diversas.

Diferencia, complejidad y heterogeneidad curricular: ¿es necesario un currículum diferenciado en la educación del campo?
Diferença, complexidade e heterogeneidade curricular: é necessário um currículo diferenciado para a educação do campo?
Curricular difference, complexity and heterogeneity: is a differentiated curriculum necessary for field education?

Roser Boix Tomàs¹
Luciélío Marinho da Costa²

Resumen

El territorio y la educación del campo distan de ser homogéneos. La particularidad de la educación del campo viene delimitada por la diferencia, la complejidad y la heterogeneidad, que la caracterizan y repercuten en el currículum escolar, si bien, se tiene en cuenta esta singularidad, la diferencia entre la escuela urbana y del campo debe ser motivo de reflexión, no solo en la línea sociológica y de la dimensión territorial, sino, especialmente, en la pedagógica, marcando diferencias que permitan a la población del campo adaptarse a su contexto y mantener el respeto y la valoración hacia el mismo, fundamentado en la epistemología del propio currículum, flexible y abierto al territorio y que facilite el proceso de enseñanza y aprendizaje a la población local. En este texto hemos buscado reflejar el currículum desde la perspectiva de la educación del campo.

Palabras clave: Educación del Campo; Diferencia Curricular; Currículum; Heterogeneidad Pedagógica

Resumo

O território e a educação do campo estão longe de ser homogêneos. A singularidade da educação do campo é definida pela diferença, complexidade e heterogeneidade, que a caracterizam e afetam o currículo escolar, embora, nem sempre se leve em conta essa singularidade, a diferença entre a escola urbana e a escola do campo deve ser motivo de reflexão, não apenas sob uma perspectiva sociológica e territorial, mas, especialmente pedagógica, estabelecendo diferenças que permitem à população rural adaptar-se ao seu contexto e manter o respeito e a valorização pelo mesmo, com base na epistemologia do próprio currículo, flexível e aberto ao território que facilite o processo de ensino e aprendizagem para a população local. Neste texto, procuramos refletir sobre o currículo a partir da perspectiva da educação do campo.

Palavras-chave: Educação do Campo; Diferença Curricular; Currículo; Heterogeneidade Pedagógica

Abstract

The rural territory and rural education are far from homogeneous. The uniqueness of rural education is defined by difference, complexity, and heterogeneity, which characterize it and impact the school curriculum. Although this singularity is not always taken into account, the difference between urban and rural schools should be a subject of reflection, not only from a sociological and territorial perspective but especially from a pedagogical one, establishing differences that enable the rural population to adapt to their context and maintain respect and appreciation for it, based on the epistemology of the curriculum itself. A flexible curriculum that is open to the territory and facilitates the teaching and learning process for the local population. In this text, we have sought to reflect on the curriculum from the perspective of rural education.

Keywords: Rural Education; Curriculum Difference; Curriculum; Pedagogical Heterogeneity

Diferença, complexidade e heterogeneidade curricular: é necessário um currículo diferenciado para a educação do campo?

“...los seres vivos, son sistemas abiertos que sólo pueden ser definidos ecológicamente, es decir, en sus interacciones con el entorno, que forma parte de ellos tanto como ellos mismos forman parte de él”
(Morin, 1982)

Introducción

Este artículo pretende reflexionar sobre la diferencia, complejidad y heterogeneidad curricular, en la educación del campo, desde una perspectiva, abierta, adaptada al contexto, opuesta a políticas educativas que promueven el mismo currículum para la formación de todos sus habitantes, sin tener en cuenta (e incluso subestimando) el contexto, el entorno y la dimensión territorial en la que viven, promoviendo propuestas curriculares hegemónicas, llegando, incluso, a establecer, en determinados, medios, sujetos de primera y de segunda clase.

El proyecto hegemónico busca definir contenidos y prácticas que contribuyan a la formación de un sujeto que se adapte a un determinado orden establecido con escasos o nulos cuestionamientos, mientras que la educación del campo puede devenir un elemento clave, en estos territorios, para el fomento de una perspectiva emancipadora y transformadora, que contribuya a que los niños, adolescentes, jóvenes y adultos que viven en ellos se entienden e identifiquen a sí mismos como sujetos de ese territorio.

En este sentido, se delibera sobre la educación del campo y el currículum en la línea de la importancia y necesidad de un currículum flexible, contrahegemónico, que fomente conocimientos que contribuyan a comprender, valorar y transformar en términos de calidad, la vida en los territorios del campo en el marco de un proyecto de sociedad respetuosa con el entorno, solidaria, igualitaria, sostenible y especialmente inclusiva.

A partir de esta consideración se plantean unos breves análisis en relación, a la diferencia, complejidad y heterogeneidad curricular, de los cuales surgen algunas cuestiones relacionadas con la tipología de contenidos curriculares y su relación con el contexto de la escuela, la heterogeneidad curricular como factor conveniente para el desarrollo del currículum y la complejidad curricular como componente favorable para un aprendizaje contextualizado.

Educación del Campo y Currículum

El currículum es un elemento fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje, definiendo los tiempos y espacios de la organización escolar y, sobre todo, una

dimensión fundamental del proceso formativo que se desarrolla en la escuela. Como reflexiona Arroyo (2007, p. 18), "o currículo, os conteúdos, seu ordenamento e sequenciação, suas hierarquias e cargas horárias são o núcleo fundante e estruturante do cotidiano das escolas, dos tempos e espaços, das relações entre educadores e educandos, da diversificação que se estabelece entre os professores".

El currículum tiene concepciones variadas, ya que refleja las contradicciones y las relaciones de poder y de clase en la sociedad que repercuten en la educación. Desde una perspectiva hegemónica, el currículum busca dar significado a un sentido común entre el conjunto de la población y estandarizar una identidad, tal y como refleja Apple (2000, p. 9), "entre os objetivos mais importantes das agendas da direita encontram-se a mudança do nosso senso comum, alteração dos significados das categorias mais básicas, das palavras-chave que empregamos para compreender o mundo social e educacional e o papel que cada um de nós ocupa nesse mundo".

En la política educativa, el currículum es un instrumento consistente para promover la hegemonía de los intereses políticos y económicos de una sociedad determinada, en tanto posibilita la transmisión de conocimientos, saberes, ideologías que sustentan una visión del mundo en los estudiantes en formación.

Non podemos entender el currículum distanciado de las relaciones de poder de la sociedad, como un listado de contenidos del conocimiento científico, sistematizados dentro de estándares positivistas libres de posiciones axiológicas, ya que el conocimiento científico no es neutral. La definición del currículum, contenidos y prácticas son fundamentales en las rutinas escolares, en las intenciones de los proyectos políticos pedagógicos de las escuelas. Según Batista (2016, p. 91), "o currículo na educação escolar é tratado como elemento importante do projeto pedagógico e da política educacional, uma vez que toda ação educativa da escola compreende o currículo. Ele define o que e como deve ser o processo de ensino-aprendizagem".

La perspectiva hegemónica del currículum busca enmarcar el trabajo docente y las acciones de los estudiantes en relación con los conocimientos encerrados en grillas curriculares, donde se define una fragmentación de contenidos que deben ser trabajados en fragmentos de horas de clase. La superación de la perspectiva curricular tradicional depende de las luchas organizadas de quienes defienden una educación emancipadora y de los cambios insurgentes en las prácticas pedagógicas de los educadores, como lo menciona Pereira (2006, p.21), "os educadores e educadoras, em caráter emergente, devem tentar buscar alternativas curriculares mais abertas, ou seja, possibilitar a criação de espaços para que alunos e alunas se tornem agentes ativos no processo de ensinar-aprender; que as práticas curriculares estejam em consonância com a realidade e necessidades dos diferentes contextos, e que a construção dos saberes seja resultante de entrelaçamentos das diversas redes de

Diferença, complexidade e heterogeneidade curricular: é necessário um currículo diferenciado para a educação do campo?

conhecimentos presentes no âmbito da escola pública".

En la dirección de una educación emancipadora, es importante considerar un conjunto de dimensiones en la formación en las escuelas del campo. Pensar en un currículum y prácticas educativas que proporcionen el desarrollo de diferentes experiencias vividas por los estudiantes, como afirma Lima (2013, p. 612), "os saberes construídos no contexto das práticas educativas e curriculares, devem, tanto, partir das experiências concretas dos alunos, quanto voltar "se para a ampliação das competências e habilidades dos educandos para intervirem de forma crítica e competente enquanto agente político responsável pela transformação social da realidade do campo". La contradicción y el desconocimiento de la educación del campo y del propio territorio, marca claramente, la toma de decisiones sobre la estructura y el contenido del currículum escolar. El currículum desde la perspectiva de la educación del campo sólo puede entenderse como parte de un proyecto educativo de clase que contrasta con el proyecto educativo dominante.

El proyecto de educación del campo se sustenta en una perspectiva de educación emancipadora y contrahegemónica, basada en algunos principios políticos, pedagógicos y epistemológicos: formación humana que desarrolle todas las dimensiones de los sujetos; práctica educativa basada en el diálogo entre estudiantes y educadores, mediado por la discusión y reflexión sobre temas y cuestiones de la cultura, la producción y las formas de vida de los sujetos rurales como elementos para la construcción de conocimientos que contribuyen a comprender y transformar la vida a partir de un proyecto de una sociedad solidaria, igualitaria y sostenible, como se indica Senra y Vilela (2020, 518), "[...] trata-se de um projeto social de emancipação humana e de luta pela conquista de direitos reiteradamente negados. [...] a escola deve considerar as histórias de vida e de resistência dos povos do campo e deve ser um espaço para a difusão de determinados valores que devem ser perpetuados".

La idea de saber y currículum en la educación del campo no reconoce la supremacía del conocimiento sistematizado, producido por la ciencia, transmitido mecánicamente, como prevén las políticas curriculares, en detrimento del conocimiento proveniente de la experiencia de los sujetos rurales. La epistemología que defiende supone que el conocimiento producido por la ciencia debe contribuir a reflexionar y comprender el mundo vivido, de manera inseparable entre teoría y práctica, como afirma Sá; Pessoa (2013, p. 4), "defendemos que os currículos das escolas do campo repercutam, valorizem e constituam-se a partir dos referenciais políticos e culturais e dos processos formativos mais amplos de que tomam parte os povos do campo em seus contextos específicos (suas lutas, trabalho, tradições culturais, etc.)".

Desde esta perspectiva, algunos temas son imprescindibles para ser introducidos en el currículum de las escuelas del campo y problematizados, como afirma Arroyo (2012, p. 365), esta "deve ser espaço em que sejam incorporados os saberes da

terra, do trabalho e da agricultura camponesa; em que as especificidades de ser-viver a infância-adolescência, a juventude e a vida adulta no campo sejam incorporadas nos currículos e propostas educativas; em que os saberes, concepções de história, de sociedade, de libertação aprendidos nos movimentos sociais façam parte do conhecimento escolar”.

Considerando que históricamente la clase trabajadora del campo ha experimentado y continúa experimentando situaciones de opresión, exclusión y violencia, negación del derecho a la tierra, elemento central del derecho a la vida en el campo y objeto de luchas, resistencias y enfrentamientos como respuesta. Debido a los conflictos de clase, esta historicidad no puede ser silenciada o ignorada por la escuela.

Es fundamental que el currículum de la escuela del campo contribuya a la formación de una memoria histórica de luchas, resistencias, identidad, procesos de producción, trabajo en el campo; todos estos temas trabajados de manera interdisciplinaria, apoyados en la investigación como principio educativo, adoptando metodologías participativas que promueven la teoría y la práctica, con los estudiantes como protagonistas del proceso de construcción de conocimientos de generación de temas, que promueve la investigación de problemas, cuestiones importantes para vida en el campo y descomposición de temas a partir de la problematización y la reflexión crítica (Costa & Batista, 2021).

Diferencia, complejidad y heterogeneidad curricular en la Educación do Campo

El contexto en donde se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje determina la estructura y forma de organizar los contenidos del currículum escolar. Sin duda alguna, no es lo mismo una escuela situada en un contexto plenamente urbano o semiurbano que una escuela del campo. No solo es diverso el entorno natural y patrimonial sino que, evidentemente, también lo es la dimensión cultural que envuelve al centro. La flexibilidad del currículum debería permitir la incorporación y adaptación de estos saberes y competencias contextuales en el marco de la programación didáctica diferenciada que parte de la perspectiva de la diferenciación curricular.

Una de las preguntas que surgen en el marco de esta diferenciación curricular es si, realmente, *en la escuela del campo deben tratarse contenidos relacionados con el contexto del niño y de la niña*, cual es la finalidad de ello y evidentemente para que le van a servir al estudiante en su proceso de crecimiento y socialización. E incluso, si no le son más valiosos la adquisición de saberes y competencias que están más próximos al contexto urbano o semiurbano. Quizás porque el futuro de la vida en la ruralidad es incierto.

La consolidación de la vida en el campo pasa, necesariamente, por su valoración y respeto, partiendo de la propia población campesina. Es necesario que los habitantes

Diferença, complexidade e heterogeneidade curricular: é necessário um currículo diferenciado para a educação do campo?

de los territorios campesinos estimen el contexto en el que viven. La educación del campo juega un papel muy importante. La flexibilidad curricular es clave para que este contexto entre en la escuela y que, a partir de él, la programación didáctica trabaje el conocimiento de contenidos integrales prescriptivos y básicos para la formación de los estudiantes.

Partir del patrimonio del campo próximo para trabajar contenidos instrumentales, por ejemplo, es una forma de allanar incluso la propia complejidad curricular y, sin duda alguna, dar significatividad al proceso de enseñanza-aprendizaje. Va a mostrar al estudiante lo importante y valioso que es su contexto hasta el punto de que a partir de él va a aprender matemáticas, o lengua, además, de que van a tomar conciencia de su contribución personal al respeto y revalorización del propio territorio.

No es suficiente tratar de forma interdisciplinar contenidos curriculares que incorporen el contexto del niño y la niña. Para esa tomada de conciencia es necesario, también, la creación de situaciones de aprendizaje que permitan reforzar la autoestima, la autonomía de aprendizaje, la reflexión crítica y la responsabilidad personal y con y para el propio contexto. Las situaciones de aprendizaje son una herramienta pedagógica eficaz para la educación do campo y para atender a la heterogeneidad propia de las aulas diversificadas singulares de la escuela en este territorio. De ahí, también, surge otra cuestión: *esta heterogeneidad es un elemento curricular diferenciador que favorece el aprendizaje de los estudiantes o, por el contrario, es un factor incómodo y antipedagógico frente a la homogeneidad propia de otras tipologías de escuela?*

El aula diversificada, como ya nos avanzaba Tomlinson (2008), permite la interacción simultánea de alumnos de diferentes edades, en un mismo espacio y tiempo, sobre temas y contenidos curriculares. El “contraste entre diferentes maneras de pensar, actuar y apropiarse del conocimiento, así como el intercambio de ideas, informaciones y valores, promueve la colaboración y el respeto hacia las diferencias” (Boix & Domingo, 2021, p. 66). Al tiempo que facilita la adquisición de saberes y competencias propias del contexto del estudiante; el hecho de que un alumno tenga la posibilidad de que pueda explicar a su compañero (de mayor o menor edad) un determinado contenido a partir de su experiencia en el contexto en donde viven, facilita el aprendizaje significativa y, sin duda alguna, aporta elementos para la construcción del pensamiento crítico y el respeto hacia ese contexto.

Así pues, la heterogeneidad pedagógica es un elemento diferenciador y característico de la educación do campo y tiene valor pedagógico por sí misma. Además de facilitar el proceso de enseñanza y aprendizaje en la escuela a la población local y al revés, de la población local al currículo escolar.

Una heterogeneidad pedagógica que, junto con la diferencia curricular, nos emplaza a otra duda en relación a la diversidad de componentes del currículum. *La*

complejidad curricular tiene implicaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación do campo? Abordar el currículum de forma simplista es una acción que repercute de forma adversa en la creación de situaciones de aprendizaje que promuevan, como hemos dicho anteriormente, un aprendizaje significativo que permita partir del contexto social y natural del niño y la niña, en territorios campesinos.

La complejidad curricular permite tratar lo multidimensional, lo global y lo local, pero es necesario situar las competencias y los saberes del contexto del campo para que tengan sentido y sean valorados desde y para el currículum escolar. Se trata de fomentar un conocimiento pertinente, desde la propia identidad y concepción etnocéntrica.

La diferencia, la complejidad y la heterogeneidad, los tres factores, conlleva una comprensión profunda de las diferentes perspectivas para enfocar el currículum escolar del campo. Una de ellas es la necesidad de apostar por una didáctica multigrado, entendida como proyecto y proceso de intervención pedagógica que allane el terreno a la mejora de la configuración de la propia práctica curricular, teniendo en cuenta el papel protagonista que adquieren los alumnos en el aula multigrado. Una didáctica que favorece la creación de situaciones de aprendizaje acompañadas de actividades significativas que faciliten la incorporación del contexto en la práctica curricular y, en consecuencia, promuevan una intervención pedagógica respetuosa con todo aquello que envuelve social, económica y culturalmente a los alumnos de la escuela en territorio del campo.

La relación escuela-territorio campo-comunidad local debe formar parte real del currículum escolar, entendido como nos señala Osorio (2017, p. 150) "como un constructo histórico, tanto en su teoría, como en sus prácticas", y es cada comunidad educativa y cada comunidad local-territorial las que deben definirlo de acuerdo cómo explican ellos la relación de la escuela con la sociedad, con su contexto, con su dimensión territorial.

REFERENCIAS

- Apple, M. W. (2000). A política do currículo oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: Moreira, A. F.; Silva, T. T. *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo.
- Arroyo, M. G. (2007). Indagações sobre currículo: educandos e educadores: seus direitos e o currículo. In: Beauchamp, J.; Pagel, S. D.; Nascimento, A. R. (Org.). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, Brasília/Distrito Federal. <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag1.pdf>.
- Arroyo, M. G. (2012). Formação de Educadores do Campo. In: Caldart, R. S. et al. Org. *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro. Expressão Popular.
- Batista, M.S.X. (2016). Educação do Campo: da luta dos movimentos sociais às políticas. In: Figueiredo, J. B. A.; Veras, C. I. M.; Lins, L. T. (Orgs.). *Educação Popular e Movimentos*

Diferença, complexidade e heterogeneidade curricular: é necessário um currículo diferenciado para a educação do campo?

Sociais: experiências e desafios. Fortaleza, Imprece.

Boix, R., Domingo, L (2021). Aula multigrado y aprendizaje entre edades. En Abós, P., Boix, R. Domingo, L., Lorenzo, J., Rubio, P. *El reto de la escuela rural. Hacer visible lo invisible*. Editorial Graó. Barcelona.

Osorio, M. (2017). El currículo: perspectivas para acercarnos a su comprensión. En *Revista del Instituto de Estudios en Educación* y del Instituto de Idiomas Universidad del Norte. Zona Próxima, núm. 26, pp. 140-151.

Morin, E. (1982). *Ciencia con consciencia*. Editorial Anthropos. Barcelona.

Tomlinson, CA (2008) *El aula diversificada*. Editorial Octaedro. Barcelona.

Senra, R. E. F., Vilela, E.S.M. (2020) Educação do Campo e Currículo: território em disputa em uma escola de Campo Novo do Parecis/MT. *Rev. Espaço do Currículo*. João Pessoa, v.13, n.3, p. 517-530, set/dez.

<https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2020v13n3.52181>.

Costa, L. M. da., & Batista, M. do S. X. (2021). O Currículo na Perspectiva da Educação do Campo: contraponto às políticas curriculares hegemônicas. *Revista Espaço Do Currículo*, 14(2), 1–15.

<https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2021v14n2.58081>.

Lima, E. S. (2013). Educação do Campo, Currículo e Diversidades Culturais. In. *Espaço do Currículo*. v.6, n.3, p.608-619.

<https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec/article/view/18998/10545>.

Sá, C. F.; Pessoa, A. C. R. G. (2013). Currículo e Educação do Campo: tensões e resistências à nucleação escolar. *Seminários do GEPEC*. <http://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/publicacoes>.

Pereira, M. Z. C. (2006). Globalização e Políticas Educacionais. In: Moura, A. P.; Pereira, M. Z. C. (Orgs). *Políticas Educacionais e (Re) Significações do Currículo*. Alínea, Campinas/SP.

Notas

¹ Doctora en Filosofía y CCEED - Universitat de Barcelona/España (1993). Profesora Titular del Departamento de Didáctica y Organización Educativa/Facultad de Educación-Universitat de Barcelona/España. E-mail: roser.boix@ub.edu. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9000-7967>.

² Doctor en Educación por el Programa de Postgrado en Educación de la Universidad Federal de Paraíba, con pasantía doctoral en la Universidad de Barcelona/España. Profesor Asociado del Departamento de Fundamentación de la Educación/Centro de Educación/Universidad Federal de Paraíba/Brasil. Miembro del Grupo de Estudio de Educación Popular y Movimientos Sociales del Campo-UFPB/CNPq; Grupo de Estudio e Investigación en Educación del Campo y Indígena; Red Temática de Investigación de Educación Rural-RIER; Red Diversidad y Autonomía en la Educación Pública-REDAP. Correo Electrónico: leomarinhosufpb@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5872-4349>.

Diferencia en el Programa Nacional de Libros y material didáctico Diferença no Programa Nacional do Livro e do material didático Difference in the National Book and Teaching Material Program

Aline Renata dos Santos¹
Janssen Felipe da Silva²

Resumen

El artículo analiza el Programa Nacional del Libro y Material Didáctico (PNLD-2022) como política curricular para la selección y organización de saberes dignos de ser enseñados y aprendidos en las escuelas, a través de libros de texto/textos curriculares. El PNLD establece la alineación con la Base Curricular Nacional Común (BNCC) como uno de los criterios de evaluación y selección de libros de texto, o sea, la LD se convierte en un artefacto curricular de reproducción de la BNCC. A partir de ese entendimiento, miramos la diferencia en esta selección, frente a la idea de universalización del currículo que orienta la BNCC. Adoptamos la perspectiva teórica de los Estudios Poscoloniales articulada con la perspectiva del currículo poscolonial. Para la organización y el análisis de los datos se utilizó el análisis de contenido. Concluimos que las reformulaciones del PNLD, provocadas por los contextos sociales y políticos, revelaron la necesidad de considerar la diferencia en la formulación de los libros de texto, en ese sentido la diferencia históricamente tratada como algo negativo se transforma como principio en la producción de libros de texto, apuntando a una sociedad basada en la justicia social. Sin embargo, notamos tensiones con respecto a la alineación de LD con BNCC. Tensiones en el sentido de que el discurso rector para la construcción de la BNCC siguió la dirección de la universalización del conocimiento, por lo tanto, cualquier tipo de universalización tiende a silenciar las diferencias. Si bien se prevé la diferencia en los avisos de invitación y registro de editoriales, el proceso de evaluación de los libros de texto está imbuido de interculturalidad funcional, ocultando las jerarquías y asimetrías basadas en la colonialidad del poder, del ser y del saber.

Palabras clave: Diferencia; Programa Nacional del Libro y Material Didáctico; Libro de texto

Resumo

O artigo analisa o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD-2022) enquanto uma política curricular de seleção e organização dos conhecimentos dignos de serem ensinados e aprendidos nas escolas, via livros didáticos/textos curriculares. O PNLD estabelece como um dos critérios avaliativos e de seleção dos livros didáticos (LD) o alinhamento a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), isto é, o LD passa a ser um artefato curricular de reprodução da BNCC. A partir dessa compreensão, lançamos nosso olhar para a diferença nessa seleção, tendo em vista a ideia de universalização do currículo que baliza a BNCC. Adotamos a perspectiva teórica dos Estudos Pós-coloniais articulada à perspectiva de currículo pós-colonial. Para a organização e análise dos dados, utilizamos a análise de conteúdo. Concluímos que as reformulações do PNLD, provocadas pelos contextos sociais e políticos, desvelaram a necessidade de considerar a diferença na formulação dos LD, nesse sentido a diferença tratada historicamente como algo negativo é transformada como princípio na produção dos LD, almejando uma sociedade fundada na justiça social. No entanto, percebemos tensões com relação ao alinhamento dos LD a BNCC. Tensões no sentido de que o discurso orientador da construção da BNCC seguiu a direção da universalização dos conhecimentos, logo, qualquer tipo de universalização tende ao silenciamento das diferenças. Apesar da diferença está prevista nos editais de convocação e inscrição das editoras, o processo de avaliação dos LD encontra-se imbuído da interculturalidade funcional, ocultando as hierarquias e assimetrias pautadas na colonialidade do poder, do ser e do saber.

Palavras-chave: Diferença; Programa Nacional do Livro e do Material Didático; Livro didático

Abstract

The article analyzes the National Book and Didactic Material Program (PNLD-2022) as a curricular policy for the selection and organization of knowledge worthy of being taught and learned in schools, via textbooks/curricular texts. The PNLD establishes alignment with the Common National Curricular Base (BNCC) as one of the evaluative and selection criteria for textbooks, that is, the LD becomes a curricular artifact of reproduction of the BNCC. Based on this understanding, we look at the difference in this selection, in view of the idea of universalizing the curriculum that guides the BNCC. We adopted the theoretical perspective of Postcolonial Studies articulated with the perspective of the postcolonial curriculum. For data organization and analysis, we used content analysis. We conclude that the reformulations of the PNLD, provoked by the social and political contexts, revealed the need to consider the difference in the formulation of the textbooks, in this sense the difference historically treated as

something negative is transformed as a principle in the production of textbooks, aiming for a society based on justice social. However, we noticed tensions regarding the alignment of LD to BNCC. Tensions in the sense that the guiding discourse for the construction of the BNCC followed the direction of the universalization of knowledge, therefore, any type of universalization tends to silence differences. Although the difference is foreseen in the notices of invitation and registration of publishers, the evaluation process of textbooks is imbued with functional interculturality, hiding the hierarchies and asymmetries based on the coloniality of power, being and knowledge.

Keywords: Difference; National Book and Didactic Material Program; Textbook

Introdução

O artigo, é fruto de uma pesquisa de doutorado, analisa o PNLD enquanto parte das políticas públicas curriculares, uma vez que toma a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como elemento de avaliação e de seleção dos livros didáticos (LD). Nessa direção, compreendemos os LD como textos curriculares, por tal, são considerados o currículo a ser ensinado e materializado nas salas de aulas, principalmente, nas escolas da rede pública do país. O LD, tendo em vista o cenário de desigualdades educacionais que ainda prevalece na realidade brasileira, em uma perspectiva mercadológica, é tido como um instrumento capaz de proporcionar uma melhoria na qualidade educacional dos estudantes a partir de uma lógica de menor custo e maior eficiência. Esta lógica, fundada na colonialidade, tende a negar as diferenças presentes no espaço escolar. Logo, o LD passa a ser compreendido como material curricular, pedagógico e formativo que alimentará o padrão de poder colonial. Nesse sentido, há, mais uma vez, a negação ao direito à educação intercultural crítica que contemple as diferenças como uma riqueza no processo de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, como equalizadora das relações, dissipando hierarquias étnico-raciais, epistêmicas e territoriais, por exemplo.

Assim, a partir do diálogo entre os estudos pós-coloniais e a perspectiva pós-colonial de currículo, desvelamos o trato dado a diferença nas reformulações do PNLD. Para isso, analisamos: o contexto histórico de construção do PNLD, elencando as transformações ocorridas até a sua atual versão; o edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o PNLD 2019, direcionado à educação infantil e aos anos iniciais do ensino fundamental. Organizamos e tratamos os dados por meio da análise de conteúdo via análise temática (Bardin, 2011), efetivada em três fases: pré-análise; exploração do material; tratamento e inferências. Na primeira fase, selecionamos os documentos referentes ao desenvolvimento do PNLD, principalmente, a partir do período de redemocratização do estado brasileiro, visto que esse período possibilitou uma abertura para que os diferentes fossem contemplados na Constituição de 1988 como sujeitos de direitos e, conseqüentemente, nas legislações educacionais subsequentes. Na segunda fase, selecionamos os documentos que tratavam especificamente do PNLD. Na última fase, construímos uma rede de significados balizados pelos estudos pós-coloniais e pela perspectiva do currículo pós-colonial que nos indicaram o modo como a diferença tem sido abordada no PNLD.

Para alcançar o objetivo pretendido, organizamos o artigo em três seções, além da introdução e considerações finais. A primeira apresenta o diálogo entre os estudos pós-coloniais e o currículo pós-colonial, nela versamos sobre os principais conceitos utilizados para a compreensão do lugar dos povos do campo, indígena e quilombola no PNLD. A segunda aborda o conceito de LD, evidenciando suas múltiplas faces. Por

fim, a terceira apresenta o contexto histórico, social e político de surgimento do PNLD, analisa as transformações ocorridas, principalmente, com a BNCC, evidenciando o lugar atribuído a esses povos nesse processo.

Entrelaçamentos entre os estudos pós-coloniais e o currículo pós-colonial

Nesta seção apresentamos o diálogo entre os estudos pós-coloniais e a perspectiva teórica de currículo pós-colonial. O currículo pós-colonial preocupa-se em compreender as relações de poder assimétricas estabelecidas pelos colonizadores nos países que passaram por processos de colonialismos (Silva, 2010), herdadas pelos currículos escolares, e superar o universalismo epistêmico, cultural, étnico-racial gerador de hierarquias e de subalternizações na manutenção do sistema colonial mesmo com o fim das colônias. A consolidação do colonialismo ocorreu por meio de duas pilastras fundamentais: a racionalização e a racialização (Quijano, 2005).

A pilastra da racionalização demarca o que é válido de ser aprendido, produzindo a exclusão dos conhecimentos que destoam da racionalidade moderna, resultando em tentativas de epistemicídios (Santos & Meneses, 2010). Por isso são criadas classificações e hierarquizações epistêmicas, para garantir que a pretensa hegemonia da razão moderna eurocêntrica se sobressaia às racionalidades *outras*, como é o caso dos povos do campo versus povos da cidade, dos homens versus mulheres, das mulheres brancas versus mulheres negras/indígenas/ciganas, dos homens brancos versus homens negros/indígenas/ciganos (Sartore *et al*, 2015).

Para o sucesso dessa pilastra, operou-se um convencimento dos sujeitos *outras* de sua irracionalidade devido a sua pertença racial, étnica, de gênero, de classe, territorial. Assim, a imbricação da racionalização com a racialização torna-se um importante elemento de convencimento dos sujeitos *outras* de sua “inferioridade”. A classificação entre sujeito racional e sujeitos irracionais ainda ressoa no currículo escolar através do emudecimento da condição epistêmica desses sujeitos *outras*. Isso é visível nos LD quando é posto como armazenador de conteúdos/conhecimentos a partir de uma hierarquização de conteúdos valorosos e de não valorosos.

Em nossa acepção, isso é um indicativo de uma perspectiva da interculturalidade funcional no currículo, isto é, a inserção da história, cultura afro-brasileira, africana e indígena ainda não rompe com as hierarquias fundadas na racialização e na racionalização e por vezes as reforçam.

Os povos originários e os escravizados do continente Africano foram submetidos à métrica eurocêntrica de ser, de pensar e de produzir conhecimentos, por não se enquadrarem nessa métrica, foram classificados como não humanos, portanto, incapazes de ser, de pensar e de produzir conhecimento. Essa cisão reverbera nos currículos escolares “por isso a história e a cultura dos negros no Brasil no currículo

escolar, por exemplo, tem se limitado muitas vezes a história e a cultura dos escravos, reduzindo os negros a essa condição” (Silva, 2015, p. 50).

Os territórios também foram racializados, pois seguiam a mesma lógica de racialização dos sujeitos uma vez que povos inferiores também habitavam territórios inferiores. Essa relação é evidenciada nas pesquisas de Silva, Torres e Lemos (2012) ao destacarem que os povos do campo ainda enfrentam hierarquizações pautadas na racialização da sociedade, visto que a herança legada do colonialismo localiza os sujeitos-povos em dois polos de localização. O primeiro polo (cidade) é habitado pelos sujeitos de cultura e de referência, pois ocupam um lugar relevante para o desenvolvimento da sociedade. O segundo polo (campo) é tido como o lugar da falta, dos sujeitos-povos sem cultura, sem educação validas, necessitando de evolução aos moldes da cidade, por isso que os currículos escolares do primeiro polo são transpostos para as escolas do campo.

Essa divisão entre cidade e campo é uma herança do colonialismo que se consolidou como padrão de referência para todos esses povos tidos como inferiores, assim, suscetíveis de dominação e de aceitação das imposições postas pelas nações autodeclaradas de superiores. Desse modo, essas nações tornaram-se proprietárias não só das terras descobertas, mas também de todos os seres que as habitavam. Lopes e Macedo (2011) evidenciam que o colonialismo move-se restringindo diferentes formas de ser, de pensar, de construir conhecimento de uma única forma, tolhendo significações e representações *outras* que extrapolem os limites fixados pela razão moderna/eurocêntrica. É isso que o colonialismo tenta realizar quando, arbitrariamente, substitui os idiomas/línguas dos povos originários pelo idioma do colonizador, principalmente quando nos currículos escolares, a exemplo do Brasil, determina que o idioma nacional é o português, obscurecendo idiomas *outros* dos povos indígenas, tais como o *la-tê* falado pelo povo Fulni-ô de Pernambuco, dentre outros.

A herança colonial tem realizado uma assepsia epistemológica para manter e alimentar a pretensa universalidade do referido cânone. A BNCC foi construída por meio de discursos de universalização do currículo, apesar das lutas contra essa perspectiva. Sendo assim, cabe nos perguntar o lugar dos povos do campo, indígenas e quilombola nessa seleção de conhecimentos, que historicamente tem garantido o lugar hegemônico da episteme eurocentrada na sociedade, por meio de práticas que favorecem “a transmissão de saberes propedêuticos que são “depositados” no outro, colonizando-o, subalternizando-o, oprimindo-o” (Ferreira & Silva, 2013, p. 28).

Ao compreender essas relações de hierarquização e subalternização dos sujeitos *outros*, a teoria pós-colonial traz à baila a violência física, epistêmica, política e cultural imposta pelos colonizadores europeus aos povos originários e aos povos afro-diaspóricos escravizados. Para a teoria pós-colonial, essas relações de poder

desiguais estabelecidas no período colonial permanecem sustentando o ideário colonial, mesmo após o fim das colônias e um dos meios de sua conservação é a educação escolar via, particularmente, os currículos escolares.

O currículo pós-colonial busca descortinar as heranças coloniais (Ferreira & Silva, 2013) que permanecem celebrando a soberania eurocêntrica, “isto é, saber em que medida o currículo contemporâneo, apesar de todas as suas transformações e metamorfoses, é ainda moldado pela herança epistemológica da colonização; e as formas de análises que concebem o processo de dominação cultural como via de ‘mão única’” (Carvalho, 2004, p. 44). Os sujeitos feitos inferiores o que primeiro aprendem na escola é que não-são, por isso que o currículo escolar não seleciona e nem valida suas culturas e quando trazem algum elemento da cultura dos subalternizados, o faz via hierarquização em que a cultura do branco eurocentrado sempre ocupa o lugar-tempo de referência no currículo (Silva, 2015).

Nessa direção, os processos educativos fundados pelos preceitos do colonialismo se organizam em volta de um currículo monocultural, racista, patriarcal, sexista, classista, homofóbico, posto que esses elementos são constitutivos do paradigma eurocêntrico. Esse paradigma sustenta-se na falácia da universalidade e da neutralidade científica para justificar hierarquizações de gênero, de raça, de etnia, de territórios, de conhecimentos e de sexualidade. Segundo Silva (2015),

nessa lógica, são instituídos os sujeitos curriculares: aqueles(as) que têm os elementos de suas culturas selecionados e validados no currículo e na avaliação escolar. Como também é imposto os sujeitos não curriculares, aqueles(as) que, ao não terem suas culturas reconhecidas, são culturalmente alienígenas no currículo e na avaliação escolar que se torna para eles(as) alienantes (p. 51).

Assim, o enfoque do currículo colonizador busca pela manutenção e a ocultação dos privilégios do cânone eurocêntrico para cultivar a sua existência, camuflando os privilégios históricos da branquitude. Seguindo essa linha de pensamento, há uma relação de poder que se retroalimenta por meio de negações, subalternizações, na medida em que é preciso negar a existência do diferente ao mesmo tempo que é necessário afirmá-la, mas em um lugar inferior.

De acordo com Santomé (2013), os sistemas de educação que tomam o padrão de sociedade monocultural se utilizam da estratégia de omissão para silenciar todas as demais realidades. Em determinados momentos quiçá se fale dos *outros*, geralmente, para emudecê-los, negando-lhes a fala e, frequentemente, representando-os de acordo como os grupos hegemônicos da sociedade os inventam.

A contradição do poder colonial se assenta na dependência de reconhecimento do *outro* para que seja assegurado o seu poderio, ou seja, o poder colonial só existe tendo em vista que inventou o *outro* como inferior, por tal inferioridade, suscetível à

dominação. Por conseguinte, o aniquilamento do *outro* impossibilitaria a dominação colonial (Lopes & Macedo, 2011). Ainda que se apresente enquanto soberano, o poderio colonial é restrito, pois depende da existência do *outro* para se consolidar enquanto tal.

Nessa direção, para a sobrevivência do poderio colonial, são abertas frestas de negociações entre o opressor colonizador e os oprimidos colonizados. As negociações acontecem em circunstâncias óbvias de desigualdades, mas que revelam limitações no padrão mundial de poder colonial, mostrando a impossibilidade de cristalização e de homogeneização. Desse modo, há sempre lugar para o híbrido, para a emergência de significados *outros* que não são definidos e regulados pelo poder colonial. Esse lugar é o espaço da diferença colonial (Mignolo, 2011). Para Almeida e Silva (2015), a diferença colonial é o locus de disputa em que podem ser estabelecidas condições de diálogos, gestando pensamentos de fronteiras (Mignolo, 2011), isto é, formas outras de pensar compostas pelo conhecimento hegemônico eurocêntrico e pelos conhecimentos outros. Dessa maneira, nessas tensões entre o poder colonizador e as resistências dos subalternizados, são construídos conhecimentos *outros*, não previstos pelo cânone eurocêntrico, gestando uma ecologia de saberes (Santos, 2010). A referência para a construção de currículos *outros* sustenta-se nos conhecimentos dos sujeitos *outros*, entre tensões e conflitos com o conhecimento eurocêntrico.

Nesse sentido, a teoria pós-colonialista de currículo vai de encontro aos princípios do colonialismo, na medida em que pretende analisar as complexas relações de poder entre nações que constituem o legado econômico, político e cultural da conquista colonial europeia. O currículo pós-colonial realiza dois movimentos simultâneos: a) o primeiro desvela as heranças coloniais que ainda sobrevivem na atualidade e estão presentes nos currículos escolares e b) o segundo assinala para as possibilidades de rupturas com os currículos colonizados e para a construção de currículos descolonizados, por conseguinte, considerar os conhecimentos dos povos do campo, indígena e quilombola na seleção dos LD pelo PNLD são relevantes tanto na construção desses currículos, quanto para a materialização deles.

Em vista disso, o currículo pós-colonial ultrapassa a mera integração e oficialização da diferença nas determinações curriculares, ou seja, não se funda na interculturalidade funcional (Walsh, 2008) que visa apenas reconhecer as diferenças para integrá-las ao currículo sem que as hierarquizações sociais, epistemológicas, culturais sejam reveladas e questionadas e, menos ainda, rompidas.

Esse currículo contempla formas *outras* de produzir conhecimentos, pois funda-se na interculturalidade crítica (Walsh, 2008), em outros termos, revela as hierarquias epistemológicas, sociais, culturais, raciais, étnicas, territoriais, sexuais, de gênero, dentre outras, possibilitando questioná-las e materializar diálogos

conflitivos vis-à-vis com o cânone eurocêntrico. Na compreensão de Silva, Sartore e Santos (2019, p. 8) “a perspectiva de interculturalidade crítica busca elucidar as relações sociais desiguais a fim de contribuir para um processo de transformação social que enalteça vozes outras”.

Além de elucidar tais relações, reivindicadas pela interculturalidade crítica, é preciso questionar:

em que medida as definições de nacionalidade e “raça”, forjadas no contexto da conquista e expansão colonial, continuam predominantes nos mecanismos de formação de identidade cultural e da subjetividade embutidos no currículo oficial? De que forma as narrativas que constituem o núcleo do currículo contemporâneo continuam celebrando a soberania do sujeito imperial europeu? Como é que nessas narrativas são construídas as concepções sobre “raça”, gênero e sexualidade que se combinam para marginalizar identidades que não se conformam com as definições da identidade considerada normal? (Silva, 2010, p. 129).

Diante desses questionamentos, cabe indagarmos em que medida o PNLD celebra os conhecimentos eurocêntricos e hierarquiza e subalterniza conhecimentos *outros*, tais como os dos povos do campo, indígenas e quilombolas? Quais conteúdos celebram a racionalidade e a cosmovisão eurocêntrica em detrimento de *outras* racionalidades e cosmovisões? Quais diferenças são acolhidas e tratadas de forma horizontal?

Essas indagações caminham na direção de apreender os movimentos de rupturas, proposições e materialização de currículos descolonizados, ou seja, de descolonização dos currículos, para isso Gomes (2012) defende que

a descolonização do currículo implica conflito, confronto, negociações e produz algo novo. Ela se insere em outros processos de descolonização maiores e mais profundos, ou seja, do poder e do saber. Estamos diante de confrontos entre distintas experiências históricas, econômicas e visões de mundo. Nesse processo, a superação da perspectiva eurocêntrica de conhecimento e do mundo torna-se um desafio para a escola, os educadores e as educadoras, o currículo e a formação docente (p. 107).

Compreendemos que a descolonização dos currículos faz parte de um processo mais amplo de enfrentamentos e negociações nos distintos espaços-tempos de disputas epistêmicas, sociais, culturais, políticas. Ferreira e Silva (2019) destacam que “se radicalizou a consciência dos direitos entre aquelas/es que foram marcadas/os pela ferida colonial como inferiores, subalternos, selvagens, pobres, atrasados e, na escola, como defasados, repetentes, indisciplinados etc.” (p. 133). Essa tomada de consciência cria possibilidades de descolonização dos currículos e de construção de currículos *outros*.

A descolonização dos currículos acontece na relação entre o macro e os micros espaços de poder, visto que um não se movimenta sem o outro. O macro constitui os lugares e os grupos sociais que pleiteiam e produzem significados em torno do currículo, tais quais os grupos hegemônicos que estão em constante disputas com os grupos tidos como minorias sociais, por exemplo, os povos do campo, indígena e quilombola. Essas disputam, geralmente, são pela retirada, permanência e inserção de conhecimentos que constituem os currículos e que afetam, de forma direta e/ou indireta, determinadas concepções de sujeitos, cultura, conhecimento, sociedade, dentre outras. O micro espaço de poder corresponde ao que acontece nos cotidianos dos sujeitos destinatários das políticas educacionais, dentre elas as de currículo. Entendemos que esses processos ocorrem de forma associada, há uma correlação de forças que refletem os interesses dos grupos sociais, nem sempre de maneira equilibrada. Por conseguinte, as políticas educacionais que tratam especificamente das diferenças representadas pelos grupos subalternizados, em especial, os povos do campo, indígenas e quilombolas são resultado das lutas travadas por esses grupos e pelos grupos hegemônicos, provocando avanços nos textos legislativos. Por exemplo, as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 que modificam a Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB) 9.394/1996 ao tornar obrigatório a inserção, nos currículos das instituições de ensino públicas e privadas, o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana e indígena. Sublinhamos que, embora essas leis possuam o intuito de viabilizar à justiça social para esses grupos, a sua inserção nos currículos escolares não garante a sua materialização nas práticas desenvolvidas nas escolas de forma efetiva.

Para tanto, o conceito de identidade em política (Mignolo, 2008) se faz de suma importância para desvendar as amarras imperialistas presentes nas políticas curriculares. Nela são os sujeitos *outros* que se dizem a partir e por meio de suas experiências individuais e coletivas, assim os currículos estarão balizados nas identidades dos sujeitos. A identidade em política rompe com a política de identidade imperialista que reduziu os povos originários e os advindos da África em dois grupos: índios e negros, negando e silenciando suas identidades. Dessa forma, “nos desvencilhamos da alegoria da política neutra, comprometida com a igualdade e com a inclusão, configurando-se enquanto adaptação criativa emancipadora, plural, coletiva, heterogênea, utópica” (Torres, 2018, p. 104).

As conquistas dos movimentos negros, indígenas, camponeses, entre outros, não se dão apenas no âmbito legislativo, mas também na luta cotidiana nas comunidades, nas escolas, nos sindicatos e associações de moradores, etc. pautados na identidade em política. Em vista disso, concordamos com Silva (2015) quando destaca que “na mesma escola há forças *Decoloniais* que, ao longo do tempo, vêm se estruturando e evidenciando as contradições da *Colonialidade*. Exemplos das resistências e das proposições (*Decolonialidades*) são: a luta pela educação das relações étnico-raciais

que tem se intensificado nos últimos anos; a luta dos indígenas e dos povos do campo por uma educação específica e diferenciada, entre outras” (p. 57).

Desse modo, evidenciamos que essas lutas apresentadas pelo autor se aproximam da luta por uma educação intercultural crítica (Walsh, 2008), enquanto paradigma educativo outro, concretiza-se na feitura do fazer pedagógico vivenciado por meio das práxis política, epistêmica e contra hegemônica questionadora da colonialidade. Dessa forma, analisar o PNLD nos ajuda a compreender em que medida a seleção dos LD tem se aproximado da educação intercultural crítica e com isso amplia e modifica o sentido atribuído à diferença nos LD/textos curriculares.

Abordamos o LD a partir da compreensão de que ele possui uma natureza complexa constituída de múltiplas faces (Bittencourt, 2004; Choppin, 2004), destinado a usos e fins de um grupo específico de leitores, notadamente, professores e estudantes pertencentes a instituições escolares. Sendo assim, o LD é um instrumento curricular-didático-pedagógico-mercadológico.

Em sua face curricular ele é veículo e portador de ideologias e valores culturais, uma vez que é constituído na arena de disputas culturais que procuram conformar e/ou hegemonizar uma dada cosmovisão de sociedade. Essa arena influencia e determina os conteúdos escolares legitimados como únicos e verdadeiros nos LD. Já em sua faceta didático-pedagógica, especificamente, os LD - Manual do professor apresentam aos professores/as instruções de como ensinar os conteúdos e direciona a aquisição de conhecimentos e valores através de atividades, exercícios, etc. Ele também é mercadoria, resultado do mundo da edição dos livros, subordinado à evolução técnica de fabricação e de comercialização (Bittencourt, 2004).

Logo, compreendemos o LD como objeto e produto da cultura disputado nas arenas culturais, políticas, sociais e educacionais. Sua constituição reflete essas disputas, tal como seus usos fins. A natureza complexa e as múltiplas faces dos LD resultam dos contextos culturais, sociais, políticos e educacionais pelos quais são transformados de acordo com as demandas e dos interesses contextuais de dada época. A título de exemplo, citamos os movimentos feministas, negros, indígenas que denunciaram/denunciam os mecanismos de reprodução das hierarquias de gênero, de raça, de etnia e de classe, etc. presentes nos conteúdos (verbais e imagéticos) dos LD. Essas denúncias impulsionaram/impulsionam a construção de legislações que tensionaram/tensionam mudanças nas políticas educacionais e curriculares, dentre elas o PNLD, desdobrando-se na necessidade de atender às demandas dos grupos sociais, aproximando-se da descolonização, da despatriarcalização e da desracialização.

Para isso, há um processo de convocação das editoras pelo MEC para que suas coleções didáticas sejam (re) elaboradas de acordo com os critérios classificatórios postos pelo edital de convocação que, geralmente, toma por referência legislações

nacionais para formulação dos critérios de aprovação. As editoras que cumprem os critérios estabelecidos pelo edital, conseqüentemente, conseguem a aprovação das coletâneas didáticas inscritas e passam a ser colocadas na vitrine do mercado do LD para que professores/as possam escolher a que será adotada por cada instituição escolar.

Livro didático e suas múltiplas faces

Esta seção visa conceituar o LD compreendido como um texto curricular (Silva, 2010) fruto de disputas sociais, políticas, epistemológicas e culturais. O LD acompanha professores e estudantes no processo de ensino-aprendizagem, sobretudo, durante todo o período da educação básica, no caso do Brasil desde a Educação Infantil³, passando pelo Ensino Fundamental obrigatório de nove anos até o Ensino Médio. O LD sofreu várias mudanças com o passar do tempo, estas mudanças tanto de cunho conteudista quanto físicas (impressão, encadernação, etc.) constituíram o seu processo evolutivo, bem como os novos significados e usos atribuídos a ele.

Segundo Choppin (2009), o livro escolar possui uma multiplicidade de conceituações, possibilitando diversas compreensões. Apesar disso, o LD diferencia-se facilmente dos outros livros, pois ele é, primordialmente, utilizado em sala de aula de forma sistemática e coletiva, porque é objeto de uso no processo de ensino-aprendizagem conduzido pelo/a professor/a nas aulas. Segundo Lajolo (1996), o LD corresponde aquele livro destinado às escolas que serão utilizados nas aulas da educação básica e de cursos de forma sistemática, visto que ele foi pensado, escrito, editado, vendido e comprado para essa finalidade educacional. No Brasil, sobretudo, devido ao seu contexto educacional (nas escolas públicas) ainda marcado pela precariedade de distintas ordens (estruturais, pedagógicas, de formação das/os professoras/es, pouco investimento em materiais e instrumentos didáticos-pedagógicos, etc.) o LD passa a direcionar os conteúdos tidos como legítimos de serem ensinados e aprendidos.

Condicionam estratégias de ensino e de aprendizagem, indicando de forma decisiva o que deve ser ensinado (conteúdos) e como se ensina (prática docente), evidenciando a sua natureza curricular, prescritiva, didática e pedagógica. Cabe ressaltar que o LD – Manual do Professor ainda que possua essa natureza diretiva e prescritiva não podemos negar a autonomia dos professores/as na condução do processo de ensino-aprendizagem e nas escolhas de conteúdos e/ou conhecimentos outros não contemplados nos LD.

Dessa maneira, a leitura e o uso do LD pelo/a professor/a tornar-se parte de seu ofício, tornando-o/a em um leitor/a privilegiado/a do LD. Ele/a passa a ser a ponte entre o LD e o estudante, por tal o seu exemplar necessita ser bem mais que um livro com as respostas das atividades e dos exercícios (Lajolo, 1996). A partir

desse raciocínio, o autor chama a atenção para o fato de que o LD destinado aos professores além de ser instrumento de aprendizagem para os estudantes é também instrumento didático-pedagógico para os professores, recheado de orientações de como ensinar os conteúdos que estão presentes nas distintas disciplinas que compõem os LD.

Nessa direção, os LD – Manuais dos Professores possuem um papel importante na tentativa de controle da prática docente, impondo modos de ensinar. Cabe destacar que não estamos afirmando que o LD – Manual do Professor é uma camisa de força, mas que ele incide uma forte influência sobre a prática docente, principalmente, na seleção dos conhecimentos a serem ensinados pelos professores/as e de como serão ensinados aos estudantes (planejamento).

Lajolo (1996) chamava a atenção para o fato de que o LD precisa ser compreendido considerando todos os seus elementos constitutivos além da linguagem verbal, visto que para o autor todas as linguagens presentes no LD necessitam ser equitativamente eficientes. Nessa perspectiva, a qualidade do livro em relação à impressão, à durabilidade da encadernação e os textos não verbais (ilustrações, tabelas, diagramas, etc.) são elementos de suma importância no processo de ensino-aprendizagem pelo fato de que possuem as funções de aprimorar e diversificar os significados dos conteúdos, bem como as atitudes que os textos não verbais aludem. A função da multimodalidade do livro didático é um elemento importante (Lajolo, 1996; Choppin, 2004) para a conformação de LD de maior qualidade ao agregar conteúdo verbal com o não verbal.

Ainda nessa direção, Lajolo (1996) defende a necessidade de que o LD esteja de acordo com o projeto político pedagógico da escola, fazendo com o que os manuais dos professores e LD sejam adequados aos objetivos de ensino e de aprendizagem com os quais a escola está comprometida. Nessa perspectiva, os LD passariam por mudanças de significado construídos e alterados pelos docentes e estudantes, passariam por processos de recontextualizações que considerariam, por um lado, o projeto societário com o qual a escola está vinculada, logo os padrões de conhecimento estariam em consonância com o referido projeto. Por outro lado, haveria questionamentos em relação aos conhecimentos e significados que os livros veiculam tidos e aceitos até o momento como verdadeiros.

Desse modo, é imprescindível que os LD – Manuais dos Professores não construam seus significados pautados em valores que promovam e legitimem desigualdades raciais, étnicos, de gênero, de classe, de território, por exemplo. Por isso que os editais de inscrição e avaliação das coleções didáticas precisam em seus critérios eliminatórios deixar evidente a urgência de eliminar com as desigualdades sociais de toda natureza nos LD. Os LD aprovados, fundamentalmente, precisam estar em sintonia com projetos societários que promovam justiça social, cognitiva e

equidade.

Os LD possuem como base de sustentação três funções interconectadas, são elas: ser um dispositivo recontextualizador do currículo oficial (BNCC), ser material didático-pedagógico e, por fim, ser uma das fontes de aprendizagem para os alunos. No tocante à função recontextualizadora do currículo oficial, percebemos que os LD recontextualizam a BNCC que por sua vez é resultado de processos recontextualizadores no campo de influência e de produção.

Nesse sentido, de acordo com Bittencourt (2004), o LD é: a) mercadoria; b) depositário dos conteúdos escolares; b) instrumento pedagógico; c) veículo portador de valores; d) de ideologia e de cultura; e) condicionado por razões econômicas, ideológicas e técnicas. Por ser uma mercadoria ele é objeto de disputas mercadológicas e ideológicas e obedece às inclinações políticas, econômicas e culturais. Por essa razão ele tornar-se depósito dos conhecimentos científicos, sociais e culturais recontextualizados como conteúdos escolares, bem como é suporte básico e sistematizador dos conteúdos listados pelas políticas curriculares. Enquanto instrumento pedagógico ele apresenta um modo de condução da prática do professor/a ao oferecer possibilidades de atividades, exercícios extras, etc. tendo por fim levar os estudantes a alcançar a aprendizagem. Por ser objeto de disputas ideológicas e produto delas, conseqüentemente, ele acaba tornando-se um importante difusor de valores, de ideologia e de cultura (Choppin, 2004).

Diante dessas múltiplas faces que constitui o LD, ele torna-se limitado e subordinado, visto que a cada “nova” configuração social, política, cultural e econômica sua fabricação e produção são perturbadas para que se adequem a nova configuração. Com a aprovação da BNCC (2017) as editoras foram levadas a adequar os LD aos direcionamentos postulados pela Base, uma vez que um dos critérios avaliativos das obras didáticas consiste no alinhamento com a BNCC. A título de exemplo, quando a versão final da BNCC foi aprovada já havia ocorrido o processo de avaliação dos LD, mas para que os LD estivessem alinhados com a Base foi realizado uma atualização do PNLD 2019 e as editoras precisaram adequar os LD à BNCC.

Nessa direção, a seleção e aprovação dos LD obedecem a determinada visão do que se pretende ou se concebe como sociedade, logo os conteúdos escolares precisam estar em sintonia com a concepção de sociedade que se tornou “hegemônica” em um dado momento. Sendo assim, os conhecimentos selecionados acabam sendo validados como únicos e verdadeiros e, portanto, útil de serem ensinados e aprendidos. Assim, considerando que a sociedade brasileira é constituída por sujeitos diferentes, buscamos saber como o PNLD tem contemplado a diferença na seleção e avaliação dos LD.

PNLD: contexto histórico, social e político

Nesta seção apresentamos o PNLD e o trato dado a diferença nos critérios de seleção dos LD. Focamos, principalmente, nas orientações relacionadas aos povos do campo, indígena e na população negra. Considerado o maior programa de avaliação, compra e distribuição de LD do país, o PNLD mobiliza vultosos recursos que alcançam um número expressivo de sujeitos: (professores, estudantes, gestores e famílias). Segundo dados do FNDE⁴ (2020), do final de 2019 e início de 2020 foram distribuídos milhões de LD para as escolas públicas da educação básica de todo território nacional. Em números⁵ foram beneficiadas 123.342 escolas do ensino fundamental e médio, um total de 32.010.093 estudantes receberam 172.571.931 exemplares de LD, resultando em um investimento de R\$ 1.390.201.035,55.

Por sua importância e dimensão, o PNLD é responsável por submeter à produção de material didático a processos avaliativos sistemáticos e cíclicos, que visam contribuir com a qualidade dos materiais didáticos destinados ao atendimento de todas as instituições públicas e sem fins lucrativos e convenientes ao poder público de todo o Brasil. Assim, o PNLD se inscreve no esforço de propiciar aos estudantes o aporte dos LD, dentre outros materiais didáticos, contemplando quase que em sua totalidade os componentes curriculares, de forma a garantir o acesso aos livros, colaborar com a formação de leitores, construir condições para o aprendizado dos conhecimentos em patamares qualificados.

A preocupação com a produção de LD no Brasil advém do século XIX, especificamente, por volta de 1808, momento em que a Imprensa Régia foi instaurada, objetivando formar uma elite dirigente e moldar uma massa populacional, garantido o *status quo* (Mariano, 2008), para isso o LD tornou-se uma ferramenta de suma importância. A discussão sobre a importância dos LD no processo educacional vem de longa data e sua evolução ocorreu através de marcos legislativos, Leis e Decretos, que foram moldando o espaço de produção, avaliação, eleição e compra dos LD.

O PNLD atual substituiu as políticas públicas sobre manuais escolares que lhe precederam. Na década de 1985 foi lançado o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), por meio do Decreto nº 91.542, em substituição ao Programa do Livro Didático (PLID). A reformulação da política de LD ampliou o alcance do Programa e realizou mudanças no tocante à qualidade, à escolha e à distribuição dos LD. Segundo Höfling (1993), apesar de trazer elementos inovadores o PNLD seguiu a lógica da máquina administrativa do Estado brasileiro, uma vez que absorveu o PLID travestindo-o com novas roupagens institucionais e ampliou a estrutura organizacional e orçamentária.

O PNLD assume um papel importante na abertura e ampliação do acesso à educação escolar para a população, em pleno processo de redemocratização do país. A garantia de materiais didáticos de qualidade que subsidiassem o desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem nas salas de aulas, alinhou-se ao que

determina a CF de 1988: “de que o atendimento ao educando em toda a educação básica acontecerá através de programas suplementares, dentre eles, o de material de didático-escolar” (Brasil, 1988, Art. 208 inciso VII). Com a reformulação do PNLD a ideia e a prática do livro durável de boa qualidade foram fortalecidas em contraste com os acordos MEC/USAID⁶ que defendiam a ideia do LD descartável de baixa qualidade para os estudantes. Com o PNLD instituiu-se o LD reutilizável, ampliação da distribuição para todos os estudantes da 1ª a 8ª série e os professores das escolas públicas passariam a escolher os LD (Freitag *et al*, 1989).

Embora essas mudanças representassem avanços significativos na política do LD, apenas a primeira mudança foi efetivada de fato pelo governo e não foram mais comprados os LD descartáveis, referente à distribuição e à escolha dos LD pelos professores não foram de fato efetivadas na primeira fase do PNLD. Os escândalos com a corrupção envolvendo centros decisórios de poder juntava-se a ineficácia da distribuição universal dos LD para os estudantes do ensino fundamental.

A partir da década de 1995, com a instituição de uma política avaliativa dos LD, foi possível que os professores de fato realizassem a escolha dos LD. No entanto, Cassiano (2007) alerta que a escolha dos LD ainda é ponto de estrangulamento do PNLD, bem como a concentração de editoras beneficiadas com a venda dos LD. Todavia, em 1995, o PNLD passou a ter políticas de gerenciamento dos LD solicitados e recebidos pelas escolas e foram adotadas normas para orientar as seleções realizadas pelos docentes, o que nem sempre condiziam com as escolhas realizadas pelo governo.

Diante do exposto, compreendemos que as mudanças ocorridas com a constituição do PNLD estavam relacionadas às mudanças provocadas pelo contexto de redemocratização que entre outras demandas buscavam sanar com as desigualdades sociais por meio da educação. O LD e a merenda escolar foram postos como elementos importantes para a superação das desigualdades que assolavam o nosso país. Nesse sentido, o LD teve um papel de equalizador das relações via uma educação assistencialista (Höfling, 1993) balizada pela interculturalidade funcional, em que o acesso à educação escolar foi ampliado, mas mantendo as estruturas de dominação.

Na segunda fase do desenvolvimento do PNLD, iniciada em 1995, foram realizadas mudanças significativas que possibilitaram a continuidade do Programa de forma efetiva, porque estabeleceu-se um órgão financiador, algo que não estava presente no decreto que o criou. De acordo com Cassiano (2007), o PNLD sofreu influências da Conferência Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, realizada em 1990 em Jomtien, resultando em diretrizes para a educação mundial. Essa conferência foi organizada por organismos internacionais, tais como: a Organização das Nações Unidas para a Educação, a

Ciência e a Cultura (Unesco), Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Banco Mundial, considerada um marco para a educação mundial na década de 1990. Em seguida, no ano de 1993, foi realizada uma conferência em Nova Delhi em que nove dos países mais populosos em desenvolvimento, dentre eles o Brasil, reafirmaram o compromisso acordado em Jomtien sendo signatários da Declaração de Nova Delhi.

Com a assinatura da Declaração, o Brasil comprometeu-se em diminuir a sua dívida social com a universalização da educação fundamental, para isso passou a contar com os organismos internacionais. O relacionamento e a colaboração com esses organismos tornaram-se o ponto fulcral para o avanço das políticas, a Unesco, Unicef e Banco Mundial, dentre outros, estiveram envolvidos em diferentes situações, tal como as iniciativas do Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003) (Machado, 2000), documento elaborado pelo Brasil como resultados do compromisso assumido em Jomtien. De forma geral, o Plano Decenal de Educação para Todos determinava as esferas que deveriam ser concentrados os esforços e os recursos, do mesmo modo que as estratégias que precisariam ser adotadas, no intuito de alcançar a universalização da educação básica de qualidade no Brasil (Brasil, 1993). O LD foi tido como um dos pontos essenciais para que o sistema educacional brasileiro pudesse adequar-se “às exigências de um estilo de desenvolvimento economicamente eficiente e socialmente democrático, justo e equitativo” (Brasil, 1993, p. 22), dentre outros elementos.

Nesse sentido, os documentos advindos das agências internacionais, particularmente do Banco Mundial e da Unesco também evidenciaram a centralidade e relevância do LD na Educação. Por exemplo, o Relatório Jacques Delors considera o LD como um suporte de simples manejo e econômico (Delors, 1998). Segundo Uribe (2006), o Banco Mundial privilegiou, para a concessão de financiamentos os países da América Latina e do Caribe, os projetos em que fossem previstos programas de distribuição de LD. Compreendemos que a segunda fase de desenvolvimento do PNLD foi marcada, principalmente, pela relação entre LD e qualidade da educação e pela influência e incentivos financeiros para os países em desenvolvimento promovidos pelo Banco Mundial para compra e distribuição de LD em toda América Latina e Caribe. Podemos inferir que essas relações se aproximam da colonialidade do poder e do saber, haja vista que a prerrogativa para o financiamento dos países estava condicionada aos critérios estabelecidos pelas agências internacionais que ditaram (colonialidade do poder) o que é eficaz e eficiente para os países em desenvolvimento. Assim, além de impor uma ordem a ser seguida há a imposição do saber (colonialidade do saber) que deve ser ensinado por meio dos currículos e da formação dos professores subordinados à iniciativa privada e ao mercado editorial.

Cabe destacar que a preocupação com a qualidade dos LD está presente no

Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), uma das justificativas para a precária qualidade dos LD que chegavam as escolas era a formação exígua dos docentes que os incapacitava de escolher um LD de boa qualidade. Frisamos que apesar dessa “justificativa” não houve interesse em formular políticas consistentes de formação inicial e continuada para os professores, porque investir em formação diz respeito a ter políticas salariais condizentes com a jornada de trabalho, melhoria nas condições materiais de trabalho, dentre outras demandas. No entanto, a política internacional adotada pelos países em desenvolvimento, em especial o Brasil, primava pelo menor custo e maior eficiência. Assim, nesse contexto o LD foi percebido como facilitador do trabalho docente, uma vez que foi utilizado como currículo prescrito e como manual a ser seguido cotidianamente e de forma linear. É notável quanto o LD foi usado como instrumento da colonialidade do saber, os conteúdos e conhecimentos contidos nele são postos como saber absoluto e válido, a função dos docentes é segui-lo fielmente.

Diante disso, em 1993, o Estado instituiu uma comissão avaliativa que analisou os dez LD mais solicitados pelos professores das escolas públicas, em 1991, contemplando todas as disciplinas, na época, português, matemática, estudos sociais e ciências. Com o resultado das análises foram criados critérios para a avaliação de LD e em 1994 foi publicado o documento: Definição de Critérios para Avaliação dos Livros Didáticos que analisou os LD da 1ª a 4ª, enfocando elementos que dizem respeito à produção física do LD, bem como à formulação metodológica das obras didáticas. Com relação aos povos do campo, indígena e a população negra, localizamos os seguintes trechos: “assuntos como trabalho, meio ambiente, negros, índios, folclore, lendas e fábulas aparecem esporadicamente, e sem motivo aparente” (Brasil, 1994, p.36). “Alguns dos textos induzem atitudes preconceituosas em relação a raças ou sexos, reservando para os negros atividades menos “nobres”, mostrando nas ilustrações quase que exclusivamente crianças louras, bem vestidas” (Brasil, 1994, p. 63). “transmitem uma visão idealizada do campo e da cidade. No campo não há problemas e a cidade é o centro da vida, significado de progresso. Isto é apresentado de uma forma maniqueísta, sem contradições e diversidades (Brasil, 1994, p. 70).

Conforme verificamos, a comissão avaliativa concluiu que até então o MEC estava comprando e distribuindo LD obsoletos, portadores de preconceitos e erros de conceituação. Com relação à diferença os LD reforçavam preconceitos, demonstrando a presença da colonialidade do ser, à medida que são estabelecidas hierarquias étnico-raciais. Ademais, percebemos a racialização dos territórios onde o campo é lugar do atraso e a cidade do progresso, reforçando as hierarquias entre estes territórios. A avaliação dos LD desvelou que o sistema de dominação ainda permanência enquanto base fundamental na produção dos LD. Logo, a diferença ocupava o lugar da subalternidade, aproximando-se da interculturalidade funcional,

haja vista a presença da diferença nos LD, mas enquanto sujeitos naturalmente inferiores.

A partir desse resultado, em 1996, foi implementada oficialmente a avaliação pedagógica dos LD comprados através do PNLD. Assim, foram formadas comissões por áreas de conhecimento e construídos os critérios de análise e classificação dessa avaliação. Os resultados decorrentes da avaliação foram condensados e divulgados por meio dos Guias de Livros Didáticos, no intuito de orientar os professores na escolha do LD nas escolas públicas de todo o país. Segundo Cassiano (2007), a partir de então a avaliação dos LD inscritos no processo de avaliação inscreve o PNLD em uma nova fase de operacionalização, juntamente com a universalização e distribuição planejada dos LD, permitindo a sua consolidação como Programa nacional de distribuição gratuita de LD. A universalização e distribuição dos LD estavam garantidas por meio da Resolução nº 6/1993 e da Portaria nº 542/1995, respectivamente.

Ressaltamos que os Guias de Livros Didáticos não foram atualizados no período de 1996 até 1999 e em 2000 não foram editados. Em 2002 há mudanças no critério de inscrição dos LD, pela primeira vez é imposto às editoras que a inscrição só será permitida aos LD pertencentes a coleções, ou seja, coleções que contemplem as quatro séries finais do Ensino Fundamental (Cassiano, 2005). Com a extinção da Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), em 1997, a execução do PNLD foi transferida para o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) que passou a captar recursos para o financiamento do Programa, dentre outros, destinado ao Ensino Fundamental. Assim o MEC consegue cumprir com uma das propostas do PNLD, isto é, a universalização do Programa.

É importante destacar que durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) buscou-se pelo cumprimento dos acordos estabelecidos com as agências internacionais, bem como solucionar os problemas com o desenvolvimento do PNLD, a exemplo da universalização do PNLD que ainda não havia sido cumprida de forma integral. Além disso, estava em curso um processo de reformulação do Estado e, conseqüentemente, da economia, mudanças nos currículos escolares com a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) maior influência da iniciativa privada na educação, a exemplo das editoras de LD.

Britto (2011) ressalta que o mercado editorial cada vez mais ganhava espaço na arena pública por meio de parcerias público-privadas. Assim, a consolidação do PNLD enquanto política estatal está intimamente relacionada aos setores privados de produção dos LD para as escolas de todo país, sendo assim capitalismo, colonialidade do poder e do saber se interseccionaram na conformação do PNLD. A ação do Banco Mundial na política de distribuição de LD exemplifica essa relação, para o Banco a melhoria da educação dos países em desenvolvimento perpassava pela aquisição

de LD e outros materiais didáticos e paradidáticos (Tommasi, 2003). O LD era/é concebido como elemento chave, dentre outros aspectos, para o êxito de projetos neoliberais no setor educacional.

Alinhado a isso, a segunda metade do século XX apresentou como elemento considerável a crescente dominação das grandes editoras europeias que difundiram por todo o mundo publicações de uso escolar, entre elas: Hachette, Hatier, o Nathan, Mac Millan, Longman, Anaya e Santillana. Conforme, já mencionamos o grupo Editorial Santillana no Brasil está entre os grupos editoriais com a maior vendagem de LD para o PNLD. O alcance do PNLD continuou avançando e na primeira década dos anos 2000 foram distribuídos, além dos LD, dicionários para estudantes da 1ª a 4ª, da 5ª a 8ª série, LD em Braille para estudantes com deficiência visual e os LD passaram a ser entregues no ano anterior ao ano letivo de sua utilização. Cabe destacar que a diferença começa de fato a ser contemplada, em parte, quando são produzidos LD específicos para os estudantes com deficiência visual.

Ademais, o PNLD continuou expandindo-se e em 2004 foi criado o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM), via Resolução nº 38/2004 que previa a universalização de LD para os estudantes dessa etapa de ensino de todo o país. A universalização do PNLD para o Ensino Médio fazia parte das propostas do Governo Lula no seu primeiro mandato presidencial, o documento “Uma Escola do Tamanho do Brasil” (2002) traz a necessidade de implementar um programa de livros didáticos que atenda todos os componentes curriculares do ensino médio, no ano de 2005 foi iniciada a distribuição dos LD por meio do PNLEM. No ano de 2007, o PNLD lança o Programa Nacional de Livro Didático para Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA) por meio da Resolução nº 18/2007, esse Programa visa contribuir com uma das metas do Plano Nacional de Educação que é a de erradicar com o analfabetismo, bem como entra na ambiência da inclusão social.

Destacamos ainda que no ano de 2009 aconteceu o último processo de escolha dos LD do Ciclo I (1º ao 5º ano), com vigência para os três próximos anos (2010, 2011 e 2012). A Resolução nº 60 de 20 de novembro de 2009 dispôs sobre o PNLD para educação básica no ano de 2010. Romanini (2012) destaca que a Resolução não contemplou como critério avaliativos as imagens, projeto gráfico do LD, resultando em LD com pouca qualidade gráfica. Os municípios e estados podiam aderir ou não ao PNLD para isso foi inserido o termo de adesão ao PNLD, a autora destaca que essa inserção influenciou no desenvolvimento do PNLD. Nessa direção, entram em cena os sistemas apostilados desenvolvidos pela iniciativa privada, a relação público-privada se estreita e passa a interferir significativamente na educação pública.

Ressaltamos que o PNLD continuou a ser ampliado e no ano de 2011 por meio da Resolução nº 40/2011 foi instituído o PNLD – Campo destinado para as escolas do campo. Segundo o Edital de convocação nº 5/2011 esse Programa visava “atender

aos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, de escolas do campo, das redes públicas de ensino, considerando as especificidades do contexto social, cultural, ambiental, político, econômico, de gênero, geracional e de raça e etnia” (Brasil, 2011, p. 27). A Secretária de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e o FNDE eram responsáveis pela formulação, avaliação e distribuição dos LD das escolas do campo. O PNLD – Campo teve a sua primeira edição em 2013 e findou com a segunda edição em 2016, seguida da dissolução da SECADI.

Com relação à diferença o Edital traz como princípios a serem seguidos pelas editoras na formulação dos LD a necessidade de:

6. promover positivamente a imagem de afro-descendentes e descendentes das etnias indígenas brasileiras, considerando sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder; 7. promover positivamente a cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros, dando visibilidade aos seus valores, tradições, organizações e saberes sócio-científicos, considerando seus direitos e sua participação em diferentes processos históricos que marcaram a construção do Brasil, valorizando as diferenças culturais em nossa sociedade multicultural; 8. abordar a temática das relações étnico-raciais, do preconceito, da discriminação racial e da violência correlata, visando à construção de uma sociedade anti-racista, solidária, justa e igualitária (Brasil, 2011, p. 48).

Conforme observamos o trato dado a diferença é modificado, ela passa a ser considerada como elemento primordial à construção de uma sociedade antirracista. Percebemos um giro social, político, cultural e epistemológico que, em tese, romperia com a herança colonial. A efetivação de um PNLD – Campo específico e diferenciado foi um contraponto em prol da construção de paradigmas societários outros que respeitem os diferentes, rompendo com hierarquias pautadas na inferiorização dos diferentes (racialização). No entanto, essa perspectiva foi interrompida em 2018, através do informe nº 07/2008 – Coordenação de Apoio a Gestão (COARE) FNDE, informou o encerramento do PNLD – Campo Programa em decorrência da revisão dos marcos legais da educação nacional. Essa revisão representou um retrocesso no trato à diferença, visto que o PNLD – Campo foi fruto das conquistas dos povos do campo pelo direito a uma educação específica e diferenciada, desvelando a tentativa de homogeneização cultural via os LD, bem como a ação da colonialidade do poder e do saber, simultaneamente. A dissolução da SECADI representou um marco histórico de uma ofensiva ultraconservadora e neoliberal que ganhou notoriedade a partir de 2016 com o “impeachment” da Presidenta Dilma Rousseff. Apenas em 2023 com o novo governo eleito a SECADI foi reaberta, sinalizando a retomada da democracia e da luta contra o racismo, o preconceito, o machismo, dentre outras formas de discriminação pautadas na diferença. Além de avançar com a pauta inclusiva da diferença em suas múltiplas faces.

O PNLD continuou com o seu ciclo contínuo entre lançamento de editais de convocação e inscrição para as editoras, avaliações das obras didáticas, produção dos guias do livro didático, distribuição de LD para determinada etapa de ensino e reposição complementar dos LD consumíveis ou reutilizáveis. Cabe destacar que o PNLD foi concebido como Programa de Estado no âmbito da publicação do Decreto nº 7.084/2010 em que foram consolidadas um conjunto de diretrizes construídas no decorrer de mais de duas décadas, a saber: respeito ao pluralismo de ideias e concepções pedagógicas; o respeito às diversidades sociais, culturais e regionais; o respeito à autonomia pedagógica dos estabelecimentos de ensino; o respeito à liberdade e o apreço à tolerância; e a garantia de isonomia, transparência e publicidade nos processos de avaliação, seleção e aquisição das obras (Brasil, 2010). Essas diretrizes guiaram o processo de avaliação das obras didáticas, mediante publicação do edital de convocação e inscrição, conforme já explanamos.

No ano de 2016, o contexto político brasileiro foi marcado pelo afastamento da presidente Dilma Rousseff decorrente de um processo de “*impeachment*”, com o fim do processo a presidente foi deposta e Michel Temer (vice) passou a ocupar o cargo. Desde então, iniciou-se a implementação de uma nova agenda governamental, distinta da que havia sido eleita pela maior parte da população brasileira, com isso enfrentamos inúmeras ameaças e revogações de direitos conquistados com a luta social e política dos povos brasileiros, dentre eles os indígenas, do campo, negros e negras.

Os retrocessos iniciados foram aprofundados, aumentando as desigualdades sociais de toda ordem no país, à medida que os privilégios para uma pequena parcela da população se sobrepuseram a maior parte da população que padeceu com o desmanche das conquistas sociais, políticas e educacionais alcançadas. Na esteira dos retrocessos o PNLD 2010 instituído pelo Decreto nº 7.084/2010 é revogado, entra em cena o Decreto nº 9.099/2017. De forma sintética, apresentamos as alterações realizadas de um decreto para outro.

De acordo com Caimi (2018), algumas alterações aparentemente se mostram inofensivas à natureza e à qualidade do Programa, ao mesmo tempo que identificamos outras que precisam ser melhores observadas e avaliadas, porque expressam potenciais danos aos princípios de democracia, equalização de direitos, cidadania e justiça social. Uma das modificações relevantes no Programa está presente no Art.1º, conforme podemos conferir:

o Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD, executado no âmbito do Ministério da Educação, será destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e às

instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público. (Brasil, 2017, p. 7)

O Art. 1º determina como tarefa do PNLD avaliar e disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, estabelecendo a fusão entre o PNLD e o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). Esse último, desenvolvido desde 1997, busca promover o acesso à cultura e ao incentivo à leitura nos estudantes e professores da rede pública da educação básica por meio da avaliação e da distribuição de obras literárias, de pesquisa e de referência. Dessa fusão decorreu não só a mudança de nomenclatura do programa, passando a ser denominado Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), mas também o alcance do programa que passa a avaliar e distribuir outros materiais de apoio a prática educativa além dos tradicionais LD. Depreendemos que a expressão *outros materiais* amplia a possibilidade de inclusão de softwares, jogos educacionais, dicionários, materiais de correção de fluxo, já contemplados no Decreto nº 7.084/2010, assim como abre a possibilidade de o governo brasileiro adquirir e distribuir os sistemas estruturados de ensino, isto é, sistemas apostilados, a exemplo do sistema Alfa e Beto⁷. Essa abertura implica em um estreitamento da relação público privado, decorrendo na associação com grupos privados que pautam suas práticas na mercantilização da educação.

Outro elemento significativo presente no Art. 1º refere-se à ampliação da distribuição das obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa não só as redes públicas de ensino, mas também instituições comunitárias, confessionais, filantrópicas sem fins lucrativos. Essa abertura do atendimento do PNLD a essas instituições significa dizer que o dinheiro público passa a financiar essas instituições pulverizando os escassos recursos destinados à educação pública brasileira.

Seguimos para o Art. 2º que trata dos objetivos do PNLD, localizamos no Inciso VI o estabelecimento da vinculação direta entre a BNCC e o LD, no qual determina como um dos objetivos do PNLD apoiar a implementação da BNCC. Cabe destacar que a publicação do Decreto nº 9.099/2017 (julho) é anterior a BNCC do Ensino Fundamental aprovada em 15 de dezembro de 2017, no entanto já havia a determinação dos LD contemplarem as proposições da BNCC no referido decreto. Da mesma forma ocorria com a BNCC do Ensino Médio aprovada em dezembro de 2018.

Ao determinar, via decreto, que o LD apoie e contemple a BNCC limita-se a possibilidade de oferecer abordagens de matrizes do conhecimento outras não fundadas no paradigma euronortecêntrico, nessa direção, o LD passa a ser atrelado unicamente a um modelo curricular preestabelecido ditado pelo Estado eivado pela colonialidade. Os movimentos de padronização de conteúdos e de abordagens de conhecimento por imposição dos editais do PNLD a estrita vinculação à BNCC tenderá a uma homogeneização sem precedentes, transformando o LD no currículo prescrito

oficial, subsidiando as avaliações de larga escala, os exames padronizados, portanto os *rankings* de rendimento educacional dos estudantes, acentuando cada vez mais a colonialidade do poder e do saber por meio de hierarquizações e classificações.

Ainda o Decreto 9.099/2017 ampliou o atendimento para a educação infantil, passando a contemplar essa etapa da educação básica com LD, dentre outros materiais didáticos e o componente curricular Educação Física para o ensino fundamental destinado aos professores. Outrossim, o modo de definição do ciclo dos processos avaliativos e escolha dos LD foi alterado, os editais passam a estabelecer a vigência de cada ciclo, segundo os interesses do MEC e do FNDE. Ressaltamos que no Decreto 7.084/2010 os ciclos avaliativos e escolha dos LD ocorriam a cada três anos, nos respectivos segmentos (anos iniciais e finais do ensino fundamental e ensino médio).

O Edital PNLD 2019 é o primeiro sob a vigência do novo Decreto, destinado aos anos iniciais do ensino fundamental, estabeleceu o ciclo de quatro anos podendo ser ampliado para seis anos nos próximos editais. Segundo Caimi (2018), as implicações da ampliação do ciclo poderão ser mais evidentes nos anos que se sucedem, mas decerto elas incidirão diretamente na sala de aula. Uma das implicações que podemos pressupor diz respeito à defasagem dos LD ao término dos quatro anos do ciclo. Além disso, na lógica mercadológica o prolongamento do ciclo em um ano representa uma economia considerável para as editoras, pois receberam um ano a mais para atualizar os LD.

Outra alteração significativa relaciona-se à escolha dos integrantes da comissão técnica responsável pela avaliação pedagógica das obras didáticas, anteriormente, o MEC realiza a seleção dentre os profissionais com titulação e especialização compatível com cada área/disciplina. Com o Decreto 9.099/2017 a escolha passa a ser realizada segundo a indicação das seguintes instituições e entidades: Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação; Conselho Nacional de Secretários de Educação; União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação; União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação; Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação; Conselho Nacional de Educação; Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior; Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica; Entidades da sociedade civil escolhidas pelo Ministério da Educação para elaboração das listas tríplices do Conselho Nacional de Educação, conforme o disposto no Decreto 3.295, de 15 de dezembro de 1999 (Brasil, 2017).

Nessa esteira, outra alteração fundamental à execução do PNLD concerne ao papel das universidades nos processos avaliativos. Até o Decreto 7.084/2010 era de responsabilidade das universidades públicas a avaliação pedagógica dos LD, conforme o Art. 14, “a avaliação pedagógica das obras será realizada por

instituições de educação superior públicas, de acordo com as orientações e diretrizes estabelecidas pelo Ministério da Educação, a partir das especificações e critérios fixados no edital correspondente” (Brasil, 2010, p. 6).

No parágrafo primeiro do referido Art. determina-se que “para realizar a avaliação pedagógica, as instituições de educação superior públicas constituirão equipes formadas por professores do seu quadro funcional, professores convidados de outras instituições de ensino superior e professores da rede pública de ensino” (Brasil, 2010, p. 6). Diante do exposto, as universidades possuíam um papel fundamental no processo avaliativo dos LD, uma vez que era reconhecida a competência dessas instituições na produção de conhecimento teórico-metodológico e na formação de professores.

Esse cenário é modificado com Decreto 9.099/2017 que confere ao MEC a tarefa de construir edital e estabelecer as regras que orientarão as diretrizes a serem obedecidas na etapa da avaliação pedagógica, anulando das universidades a condução dessa etapa avaliativa. De forma mais específica o parágrafo primeiro estabelece que “para realizar a avaliação pedagógica, serão constituídas equipes de avaliação formadas por professores das redes públicas e privadas de ensino superior e da educação básica” (Brasil, 2017, p. 8).

Essa alteração confere prejuízo ao processo avaliativo das obras didáticas inscritas no processo seletivo do PNLD, haja visto que destituiu a relevância do papel da universidade pública, cuja competência teórico-metodológico e na formação de professores é incontestável e reconhecida. Esse movimento centralizador implica na fragmentação da avaliação do conjunto da produção dos LD, constituindo uma avaliação isolada de cada obra didática, desfavorecendo análises mais amplas do cenário editorial e educacional nos diferentes campos do conhecimento. Caimi (2018) afirma que estas modificações incidem profundamente sobre o PNLD as demandas imediatistas, bem como as pressões do mercado editorial pela disputa dos recursos públicos, podendo ocorrer na intensificação da flexibilização dos critérios relativos à qualidade do LD e do material didático.

Frisamos que uma das conquistas de maior relevância promovida pelo PNLD refere-se à escolha dos LD pelos professores. O Decreto 7.084/2010 em seu Art. 24 reafirmava esse direito “os livros didáticos serão livremente escolhidos pela escola, por meio de seu corpo docente e dirigente, em primeira e segunda opção para cada componente curricular, considerando-se a adequação e a pertinência das obras em relação à proposta pedagógica de cada instituição escolar” (Brasil, 2010).

Contudo, essa liberdade de escolha dos professores é cerceada no Decreto 9.099/2017, conforme redação do Art. 18 “durante a etapa de escolha, por opção dos responsáveis pela rede, a adoção do material didático será única: I – para cada escola; II – para cada grupo de escolas; ou III – para todas as escolas da rede” (Brasil,

2017). O referido Art. abre possibilidade de a escolha do LD ser única para toda rede de ensino, permitindo que as escolhas sejam pautadas por outros interesses que não as demandas das escolas e de seus projetos pedagógicos, curriculares e metodológicos evidenciados pelos docentes de determinada escola, haja vista as disputas mercadológicas entorno dos LD.

Caimi (2018) destaca que essa alteração no PNLD vai de encontro a ideia de que o LD deve ser escolhido segundo especificidade do trabalho de cada docente, refletindo assim a sua concepção de ensino, os objetivos com os componentes curriculares, bem como uma determinada organização curricular de conteúdos necessária a um dado contexto. A escolha genérica do LD para um município ou Estado atrela-se ao esvaziamento da liberdade de escolha do professor sobre o LD, bem como corrobora com a política de identidade, haja vista que a escolha genérica do LD obscurece as distintas realidades educativas de cada escola.

Diante do exposto, percebemos que as alterações realizadas no PNLD revelam retrocessos importantes nessa política e a ampliação da interferência do setor privado no setor público, isto é, os tentáculos do capitalismo envolvem cada vez mais a educação pública e gratuita. Somado a isso, temos a partir de 2018, com a eleição do atual presidente, o avanço da ultra direita atrelada ao conservadorismo e ao neofascismo, a tendência é de aprofundamento das desigualdades sociais, econômicas, dentre outras, e a centralização do poder no governo federal. O aprofundamento desses retrocessos alinhados a uma agenda neoconservadora, neofacista e liberal pode ser percebido com a finalização do PNLD - Campo, ou seja, na tentativa de homogeneização cultural e com a finalização arbitrária, principalmente, da última versão da BNCC, por exemplo.

Passamos agora ao Edital de inscrição e convocação das editoras de 2019 destinado à avaliação e à distribuição de LD para os anos iniciais do ensino fundamental, conforme já expusemos o PNLD 2019 é o primeiro a ser lançado pós Decreto 9.099/2017. Nesse Edital estão dispostos todos os passos que as editoras devem percorrer para a produção, a inscrição e a avaliação das obras didáticas, bem como estão expressos os critérios avaliativos utilizados pela equipe técnica na avaliação das obras didáticas.

Os critérios são de duas ordens, a saber: critérios eliminatórios comuns e critérios eliminatórios específicos à educação infantil e ao ensino fundamental. Em relação aos critérios eliminatórios comuns o Edital apresenta um total de sete critérios, destacamos os seguintes: respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental; observância de princípios éticos e democráticos necessários à construção da cidadania, ao respeito à diversidade e ao convívio social republicano; adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico aos objetivos didático-pedagógicos da obra; observância dos temas contemporâneos

no conjunto dos conteúdos da obra; Outros critérios comuns.

No critério *Respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental* o Edital expõe uma lista de documentos legislativos que devem ser tomados como referência na produção dos LD, dentre eles, elencamos aqueles em que a diferença é considerada na fabricação dos LD pelas editoras, são eles: Constituição Federal de 1988; Lei nº 10.639/2003 e Lei nº 11.645/2008 (estabelecem as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”); Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, Parecer CNE/CEB nº 36/2001 e Resolução CNE/CEB nº 1/2002, e pelo Parecer CNE/CEB nº 3/2008 e Resolução CNE/CEB nº 2/2008; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, Parecer CNE/CP nº 3, 10/03/2004 e Resolução CNE/CP nº 01 de 17/06/2004; Base Nacional Comum Curricular, Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017; Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Parecer CNE/CEB nº7/2010 e Resolução CNE/CEB nº 4/2010).

Conforme podemos perceber o Edital 2019 contemplou os documentos legislativos resultantes das lutas dos povos do campo, indígenas e quilombolas em prol de uma educação escolar específica e diferenciada, no entanto percebemos que não foram contempladas as Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Indígena. Pressupomos que este fato pode estar relacionado à contemplação da Lei 11.648/2008 que trata da história e da cultura indígena, no entanto, a nosso ver, a inclusão da referida Lei não exclui a importância da Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Indígena, visto que as diretrizes contemplam aspectos relevantes para a Educação Escolar Indígena, por exemplo, os princípios que a orienta.

No tocante ao critério *Observância de princípios éticos e democráticos necessários à construção da cidadania, ao respeito à diversidade e ao convívio social republicano*, o Edital afirma que será eliminada do processo avaliativo a obra didática que:

- a. Veicular estereótipos e preconceitos de condição socioeconômica, regional, étnico-racial, de gênero, de orientação sexual, de idade, de linguagem, religioso, de condição de deficiência, assim como qualquer outra forma de discriminação ou de violação de direitos humanos;
- b. Fizer doutrinação religiosa, política e/ou ideológica, desrespeitando o caráter laico e autônomo do ensino público;
- c. Utilizar o material escolar como veículo de publicidade ou de difusão de marcas, produtos ou serviços comerciais;
- d. Promover negativamente a imagem da mulher, desconsiderando sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder, desvalorizando sua visibilidade e protagonismo social;
- e. Abordar a temática de gênero segundo

uma perspectiva sexista não igualitária, inclusive no que diz respeito à homo e transfobia; f. Desconsiderar o debate acerca dos compromissos contemporâneos de superação de toda forma de violência, com especial atenção para o compromisso educacional com a agenda da não-violência contra a mulher; g. Não promover a educação e cultura em direitos humanos, desconsiderando os direitos de crianças e adolescentes, bem como o conhecimento e vivência dos princípios afirmados no Estatuto da Pessoa Idosa; h. Propor ação pedagógica voltada para desrespeito e desvalorização da diversidade, aos conceitos de sustentabilidade e da cidadania; i. Promover postura negativa em relação a imagem de afrodescendentes e dos povos do campo, desconsiderando sua participação e protagonismo em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder; j. Promover postura negativa em relação a cultura e história afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros, desvalorizando seus valores, tradições, organizações, conhecimentos, formas de participação social e saberes sociocientíficos, desconsiderando seus direitos e sua participação em diferentes processos históricos que marcaram a construção do Brasil, desvalorizando as diferenças culturais em nossa sociedade multicultural; k. Abordar a temática das relações étnico-raciais, do preconceito, da discriminação racial e da violência correlata, de forma não solidária e injusta; l. Desconsiderar a diversidade cultural, social, histórica e econômica do país nos textos, enfoques e exemplos utilizados nas obras (Brasil, 2017, p. 37, 38).

Compreendemos que esses elementos representam um esforço em romper com as hierarquizações sociais pautadas, principalmente, nas interseções entre raça-etnia, gênero, classe social, dentre outras desigualdades elencadas acima. Esse esforço advém do reconhecimento das lutas dos diferentes povos marcados por distintas vias opressoras. Ademais, revela a importância do processo avaliativo pelo qual as obras didáticas são submetidas, visto que é possível eliminar os LD que portem preconceitos relacionados à raça-etnia, gênero, classe social, território, etc. indicando uma possibilidade de descolonização da sociedade, visto que os LD são armazenadores de uma dada visão de mundo que se pretende “perpetuar”.

Relacionado às imagens que compõem os LD, o critério *Adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico aos objetivos didático-pedagógicos da obra* exhibe os aspectos que as ilustrações das obras precisam ter, entre outros elementos, esses aspectos relacionam-se à função, à qualidade e à diversidade de gêneros imagéticos nos LD, mas também versa sobre a necessidade de: “retratar adequadamente a diversidade étnica da população brasileira, a pluralidade social e cultural do país” (Brasil, 2017, p. 40). Esse aspecto remete a uma tentativa de equalizar as representações imagéticas da população brasileira, uma vez que por muito tempo as imagens de homem e de mulher, em sua maioria, representavam pessoas brancas

do território urbano em detrimento das pessoas negras, das etnias indígenas, bem como as hierarquias relacionadas a raça, etnia, gênero e território, conforme pesquisa de Santos e Nicareta (2011).

Essa preocupação é fruto das lutas de diversos movimentos sociais, dentre eles, o negro, o indígena e os feministas em equalizar a representatividade de homens e de mulheres negros/as, indígenas, entre outros, aproximando-se da descolonização de gênero e da desracialização da população. Todavia, esses critérios eliminatórios indicam que os preconceitos e as hierarquizações de raça, etnia, gênero, classe social ainda influenciam e podem estar presentes nos LD, haja vista que a colonialidade do ser, do poder, do gênero, do racismo, etc. ainda continuam pulsantes, podendo ser transpostas para os LD.

Quanto ao critério *observância dos temas contemporâneos no conjunto dos conteúdos da obra*, observamos que o Edital determina que as obras didáticas precisam garantir a abordagem de temas contemporâneos à vida em sociedade em escala local, regional e global. Dentre os temas elencados, destacamos os que dizem respeito à diversidade cultural que deve ser tratada, preferencialmente, de forma transversal, integradora e aprofundada. Além disso, exige-se que o material didático assegure aos professores condições de mobilizar conteúdos em torno das temáticas elencadas, estabelecendo uma perspectiva multidisciplinar dos temas trabalhados (Brasil, 2019).

Por fim, o último critério, *outros critérios comuns*, apresenta de forma mais contundente as formas que devem ser tratadas as temáticas da diversidade social, cultural e, principalmente, a étnico-racial nas obras didáticas. As imagens e ilustrações são consideradas importantes na representação dessas distintas diversidades, desde que tratem positivamente a imagem das pessoas afrodescendentes e indígenas e estejam isentas de preconceitos e estereótipos em relação a gênero, idade, religião, território e nações do mundo. Ademais, chama atenção para que sejam considerados trabalhos e profissões e ocupação de espaços de poder das pessoas negras para além do período escravocrata (Brasil, 2019).

Compreendemos que estas orientações caminham em duas direções: a primeira diz respeito ao cuidado que as editoras devem ter em não propagar e/ou reforçar hierarquias construídas social e historicamente nas imagens dos LD; a segunda realiza um giro epistêmico em que os povos negros, indígenas, do campo, dentre outros, historicamente construídos como inferiores e de forma negativa, sejam restituídos de sua condição humana e epistêmica.

Considerações finais

O artigo teve por objetivo compreender o trata dado à diferença no processo

de seleção dos LD por meio do PNLD, para isso traçamos um breve percurso histórico sobre o Programa e analisamos especificamente o Edital de convocação e inscrição das editoras de 2019. A partir das análises, percebemos que desde o primeiro processo avaliativo dos LD, em 1994, foi identificado que a diferença nos LD era tratada de forma subalterna e alimentava as hierarquias sociais, étnico-raciais, territoriais, principalmente, com relação aos povos do campo, indígenas e população negra. A avaliação, nesse dado momento, desvelava a herança colonial presente nos LD. Com a efetivação da avaliação dos LD pelo PNLD, esse cenário foi modificado no tocante aos critérios avaliativos. Identificamos ainda que o LD é disputado por forças externas a escola que influenciam de sobremaneira a produção das obras didáticas, bem como os conhecimentos e os modos didáticos-pedagógicos de tratar a diferença. Nessa direção, o PNLD avança ao estabelecer critérios que visam romper com as diferentes formas de discriminação dos povos do campo, indígena e negro, aproxima-se da interculturalidade crítica. No entanto, salientamos que apesar desse avanço o encerramento do PNLD – Campo evidencia um retrocesso no que diz respeito ao atendimento das especificidades dos diferentes povos, aproximando-se da interculturalidade funcional. Além disso, não podemos deixar de citar a BNCC, construída de forma arbitrária, silenciando as diferenças, ao ser pautada em discursos de universalização do currículo, cabe destacar que esses discursos tendem a reconhecer a diferença, mas não busca transformar as estruturas desiguais de poder. Por isso, desde a aprovação da BNCC as editoras se empenham em seguir e em traduzir o currículo nacional.

Referências

- Almeida, E. A., & Silva, J. F. (2015). Abya Yala Como Território Epistêmico: Pensamento Decolonial Como Perspectiva Teórica. *Revista Intertérios*, Caruaru, 1(1), 42 - 64.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bittencourt, C. M. F. (2004). Autores e editores de compêndios e livros de leitura (1810-1910). *Educação e Pesquisa*, São Paulo, 30(3), 475 - 491.
- Brasil (2019). *Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o programa nacional do livro e do material didático — PNLD 2019 Atualização BNCC*. Brasília: Ministério da Educação.
- Brasil. (2017). *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Educação é a Base. Brasília, MEC/ CONSED/UNDIME.
- Brasil. (2011) *Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o programa nacional do livro didático — PNLD 2013*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.
- Brasil. (2010). *Decreto nº 7.084 de 27 de janeiro de 2010*. Dispõe sobre os programas de material didático e dá outras providências. MEC, Brasília.

- Brasil. (2002). Uma escola do tamanho do Brasil. *Programa de Governo 2002: coligação Lula Presidente: PT, PCdoB, PL, PMN, PCB*. <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001806.pdf>.
- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, Senado, 1998. <http://www.alep.pr.gov.br/system/files/corpo/Con1988br.pdf>.
- Brasil. (1994). *Definição de critérios para avaliação dos livros didáticos: 1º a 4a séries*. Brasília: FAE.
- Brasil. (1993). *Plano decenal de educação para todos*. Brasília: MEC.
- Britto, T. F. (2011). *O livro didático, o mercado editorial e os sistemas de ensino apostilados*. Textos para Discussão 92. Centro de Estudos da Consultoria do Senado.
- Caimi, F. E. (2018). Sob nova direção: o PNLD e seus desafios frente aos contextos político-educativos emergentes. *Revista História Hoje*, 7(14), 21 - 40.
- Carvalho, R. T. (2004). *Discursos pela interculturalidade no campo curricular da educação de jovens e adultos no Brasil nos anos 1990*. Recife: Bagaço.
- Cassiano, C. C. F. (2005). Reconfiguração do mercado editorial brasileiro de livros didáticos no início do século XXI: história das principais editoras e suas práticas comerciais. *Em Questão*, Porto Alegre, 11(2), 281 - 312.
- Cassiano, C. C. F. (2007). *O mercado do livro didático no Brasil: da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à entrada do capital internacional espanhol (1985-2007)*. [Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo].
- Choppin, A. (2004). História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, 30(3), 549 - 566.
- Choppin, A. (2009). O Manual Escolar: uma falsa evidência histórica. *História da Educação*, 13(27), 9 - 75.
- Delors, J. (1998). *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez.
- Ferreira, M. G., & Silva, J. F. (2019). Opção Decolonial e Práxis Curriculares de Enfrentamento do Racismo: diálogos com sujeitos curriculantes de licenciaturas da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira. *Revista Intertérios*, 5(8), 121 - 150.
- Ferreira, M. G., & Silva, J. F. (2013). Perspectiva Pós-Colonial das Relações Étnico-Raciais nas Práticas Curriculares: conteúdos selecionados e silenciados. *Revista Teias*, 14(33), 25 - 43.
- Freitag, B., Motta, V. R., & Costa, W. F. (1989). *O livro didático em questão*. São Paulo: Cortez.
- Gomes, N. L. (2012). Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. *Currículo sem Fronteiras*, 12(1), 98 - 109.
- Höfling, E. M. (1993). *A FAE e a execução da política educacional: 1983-1988*. [Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas].
- Lajolo, M. (1996). Livro Didático: um (quase) manual de usuário. *Em Aberto*, 16(69), 3-9.
- Lopes, A. C., & Macedo, E. *Teorias do currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.
- Machado, M. A. M. (2000). O Plano Decenal e os compromissos de Jomtien. In *Educação para Todos: avaliação da década* (pp. 39 - 52). Brasília: MEC/INEP.

Mariano, N. R. C. (2008). Ordenar, civilizar e instruir: os livros didáticos e a construção do saber escolar no Brasil oitocentista. In *XIII Encontro Estadual da ANPUHPB*, Guarabira, Paraíba, Brasil.

Mignolo, W. (2011). *Historias locales/diseños globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamientos fronterizo*. Madrid: Akal.

Mignolo, W. (2008). Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. *Cadernos de Letras*, 34(1), 287 - 324.

Quijano, A. (2005). Colonialidade do Poder. In E. Landier (Org.). *A Colonialidade do Saber: eurocentrismo e Ciências sociais* (pp. 107 - 130). Perspectivas latino-americanas. Colección Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.

Santomé, J. T. (2013). *Currículo escolar e justiça social: o cavalo de Troia da educação*. Porto Alegre: Penso.

Santos, B. S. (2010) *A Gramática do tempo: para uma nova cultura política* (3. Ed.). São Paulo: Cortez.

Santos, B. S., & Meneses, M. P. (2010) Introdução. In B. S. Santos, & M. P. Meneses (Org.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez.

Sartore, A. R.; Santos, A. R., & Silva, C. F. (2015). Tecendo Fios Entre o Feminismo Latino-Americano Descolonial e os Estudos Pós-Coloniais Latino-Americanos. *Revista Interterritórios*, 1(1), 86 - 98.

Silva, J. F. (2010) As políticas de currículo e os discursos sobre a avaliação da aprendizagem: uma aproximação com a Teoria da Complexidade. In M. Z. C. Pereira, R. C. C. Porto, S. W. X. Barbosa, V. X. Dantas, & W. G. Almeida (Orgs). *Diferenças nas políticas de Currículo* (pp. 321 - 339). João Pessoa: Editora Universitária da UFPB.

Silva, J. F. (2015). Sentidos de Avaliação da Educação e no Ensino e No Currículo na Educação Básica através dos Estudos Pós-Coloniais Latino-americanos. *Espaço do Currículo*, João Pessoa, 8(1), 49 - 64.

Silva, J. F., Ferreira, M. G., & Silva, D. J. (2013). Educação das relações Étnico-raciais: um caminho aberto para a construção da Educação Intercultural. *Revista Eletrônica de Educação*, 7(1), 248 - 272.

Silva, J. F., Torres, D. X., & Lemos, G. T. (2012). Educação do Campo: a luta dos Movimentos Sociais Campesinos Por uma Educação Escolar específica e diferenciada. *Revista Pedagógica*, 28(1), 409 - 438.

Silva, T. T. (2010). *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica.

Tommasi, L. (2003). Financiamentos do Banco Mundial no setor educacional brasileiro: os projetos em fase de implementação. In L. Tommasi, M. J. Warde, & S. Haddad (Orgs.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais* (pp. 195 - 227, 4. ed.). São Paulo: Cortez Editora.

Torres, D. X. (2018). *Tensões entre Avaliações da aprendizagem, Avaliações de Sistema e Educação do Campo: a disputa nas fronteiras da validação de conhecimentos*. [Tese de Doutorado, Universidade Federal de Pernambuco]

Uribe, R. (2006). *Programas, compras oficiais y dotación de textos escolares em América*

Latina. Bogotá: CERLALC.

Walsh, C. (2008). Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. *Tabula Rasa*. 9(9), 131 - 152.

Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. In J. Viaña, L. Tapia, & C. Walsh (Orgs). *Construyendo Interculturalidad Crítica* (pp. 75 - 96, 3. ed.). La Paz, Bolivia: CAB Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.

Notas

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professora Adjunta I do Centro Acadêmico do Agreste (CAA-UFPE) nos Cursos de Licenciatura Intercultural Indígena e de Licenciatura em Pedagogia. E-mail: aline.renata@ufpe.br .Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4483-3592>

² Doutor em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professor Associado IV do Centro Acadêmico do Agreste (CAA – UFPE) no Curso de licenciatura em Pedagogia. Professor Permanente do Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea do CAA-UFPE. E-mail: janssenfelipe@hotmail.com. Orcid: <http://orcid.org/0000-0001-8113-3478>

³ Destacamos que o PNLD exclusivo para a Educação Infantil está ocorrendo pela primeira vez, por meio do Edital de convocação e inscrição lançado em 2020, atualmente, o processo encontra-se na fase de convocação e inscrição das editoras e suas respectivas coletâneas didáticas que serão destinadas às escolas a partir de 2022.

⁴ O FNDE é o órgão responsável por adquirir e distribuir os LD em todo Brasil.

⁵ Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos> Acesso em: 25 fev. 2021.

⁶ Durante o Estado Ditatorial Militar foram assinados acordos entre o Brasil e os Estados Unidos por meio da Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID) que influenciaram, principalmente, à produção dos LD no Brasil.

⁷ O Instituto Alfa e Beto é uma Organização não Governamental (ONG) criada em 2006, a produção de materiais didáticos é uma das suas frentes de atuação.

Curriculum, de nós a laços: cenas cotidianas y las posibilidades de una perspectiva inclusiva
Currículo, de nós a laços: cenas do cotidiano e as possibilidades de uma perspectiva inclusiva
Curriculum, us from ties: everyday scenes and the possibilities of an inclusive perspective

Patricia Baroni¹

Raquel Falcão²

André Luis de Abreu Oliveira³

Resumen

Este artículo está dedicado a tejer una reflexión sobre los procesos de inclusión que tienen lugar en el ámbito de la creación curricular cotidiana, a partir de la interlocución con algunas escenas vivenciadas en una escuela del Municipio de Nova Iguaçu. Este municipio forma parte de la Baixada Fluminense, territorio periférico del Estado de Río de Janeiro/Brasil. A partir de las escenas se enumeran diálogos con los conceptos de diversidad, inclusión, creaciones curriculares, cotidianidad, racismo y antirracismo. Como camino metodológico, optamos por la investigación narrativa y las posibles interfaces con la metodología de las conversaciones. Al final del texto se busca reflexionar sobre las creaciones curriculares cotidianas como posibles maneras para el surgimiento de una escuela más justa, más inclusiva, más solidaria y más colectiva.

Palabras clave: Diversidad, Racismo, Inclusión, Currículo, Vida Cotidiana, Narrativas Docentes

Resumo

O presente artigo se dedica a tecer uma reflexão acerca dos processos de inclusão que se dão no âmbito da criação curricular cotidiana, a partir da interlocução com algumas cenas experienciadas numa escola do município de Nova Iguaçu. O referido município faz parte da Baixada Fluminense, território periférico do Estado do Rio de Janeiro/Brasil. A partir das cenas são elencados os diálogos com os conceitos de diversidade, inclusão, criações curriculares, cotidianos, racismo e antirracismo. Como caminho metodológico, optamos pela pesquisa narrativa e as interfaces possíveis com a metodologia de conversas. Busca-se assim, ao final do texto, a reflexão acerca das criações curriculares cotidianas enquanto possíveis caminhos para a emergência de uma escola mais justa, mais inclusiva, mais solidária e mais coletiva.

Palavras-chave: Diversidade, Racismo, Inclusão, Currículo, Cotidiano, Narrativas Docentes

Abstract

This article is dedicated to weaving a reflection on the processes of inclusion that take place within the scope of daily curriculum creation, based on the interlocution with some scenes experienced in a school in the Municipality of Nova Iguaçu. This municipality is part of Baixada Fluminense, peripheral territory of the State of Rio de Janeiro/Brazil. From the scenes, dialogues with the concepts of diversity, inclusion, curricular creations, everyday life, racism and anti-racism are listed. As a methodological path, we opted for narrative research and the possible interfaces with the methodology of conversations. At the end of the text, reflection is sought on everyday curricular creations as possible paths for the emergence of a fairer, more inclusive, more solidary and more collective school.

Keywords: Diversity, Racism, Inclusion, Curriculum, Daily Life, Teacher Narratives

Introdução - A força daquilo que não se vê no primeiro olhar

Este presente trabalho personifica parte das vozes que se entrelaçam cotidianamente em coro, ora harmoniosas, ora não, dentro de uma escola de educação básica brasileira. Ele ambiciona perceber, refletir e proliferar que caminhos curriculares são possíveis frente a rotina escolar e seus constantes desdobramentos. Num abraço a Certeau (2008, p.35) quando diz:

Os relatos de que se compõe essa obra pretendem narrar práticas comuns. Introduzi-las com as experiências particulares, as frequentações, as solidariedades e as lutas que organizam o espaço onde essas narrações vão abrindo um caminho, significará delimitar um campo. Com isso, será preciso igualmente uma “maneira de caminhar”, que pertence, aliás, às “maneiras de fazer” de que aqui se trata. Para ler e escrever a cultura ordinária, é mister reaprender operações comuns e fazer da análise uma variante de seu objeto.

Esse passeio entre as cenas cotidianas, seus dilemas e dissabores toma corpo nesse registro exibindo o quão potente é a escola no que se refere a sua prática. O quanto de suas ações estão pautadas em suas experiências e necessidades. Esse compromisso ético e estético, onde a descrição das falas, desabafos, reações, súplicas e agradecimentos materializam as execuções daquilo que efetivamente vem sendo produzido no contexto escolar.

Assim, de mãos dadas ao cotidiano, esse texto revela uma escola outra que se movimenta, sente e percebe as minúcias do todo dia. Se tornando um espaço para além daquilo que se espera enquanto templo de profusão de saber hegemônico, hierarquizado e colonizador. Esse modo outro de ser e fazer escola se transfigura concretamente num desenho lógico quando observadas as miudezas diárias, quando enxergadas as políticas presentes e do mesmo modo as ausências produzidas que na tensão bailam. Assim, tendo como base de análise, as falas, relatos e a composição de cenas do cotidiano, a ciência se (re)faz longe de um obscurantismo ditatorial que insiste em classificar *praticantespensantes*^d como meros objetos, indo de encontro ao proposto por Baroni e Santos (2021) que apontam as narrativas como uma potência externalizada que pode contribuir de maneira integral e significativa, para o ambiente acadêmico ao constituir uma pesquisa científica necessária e de qualidade.

Um passo de cada vez

No seu artigo 205 a constituição brasileira de 1988 estabelece a educação, como direito de todos e dever do Estado e da família, sendo promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Assim como no primeiro inciso do artigo 206, onde declara que para tanto, se faz necessária a

igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, deste modo. se concretiza um movimento em favor do acesso a educação como direito, onde cabe ao poder público regulamentar, oferecer vagas e as condições de permanência.

Dito isso, conforme a Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 cabe às administrações municipais dispor de vagas na educação infantil e no primeiro segmento do ensino fundamental (fase compreendida entre quatro e dez anos de idade). Logo, existe a necessidade da Secretaria Municipal de Educação de Nova Iguaçu - SEMED, ampliar exponencialmente e de forma rápida o número de vagas a fim de permitir que todas as crianças entrem no processo escolar de educação formal. É importante destacar que tal localidade é periferizada no estado do Rio de Janeiro, cujas potências docentes e estudantis muitas das vezes são esquecidas frente às questões ligadas a sua estruturação. Ao observar o recorte de uma escola, essa necessidade se revela urgente e infelizmente percebemos que este carência de vagas se reflete também em outras escolas, numa comunidade onde o atendimento não atende a demanda, mas se reduz a um registro simples e perverso, denominado lista de espera. O responsável da criança que procura se matricular perambula pelas escolas que geralmente são distantes uma das outras, perguntando se e onde é possível encontrar uma vaga. Nessa escola, ele deixa seu contato na esperança que outras crianças por motivos particulares, peçam transferência para que surjam vagas e a matrícula requerida seja efetivada. Esta realidade nos leva a refletir: A educação é de fato um direito garantido ou se tornou um espaço de disputa ao acesso? Ampliar esse número de vagas⁵ exige a criação de novas escolas o que sugere uma política de Estado de longo prazo e alto investimento que acreditamos não ser a prioridade dada a escassez de vagas oferecidas e a superlotação das salas. Porém numa tentativa de equilibrar essa balança injusta face à necessidade real de uma lista de espera de apenas uma das escolas com mais de 180 crianças não matriculadas, a solução política do governo municipal foi aderir a um terceiro turno em plena metade do ano letivo de 2022.

Tal empreendimento da administração pública responsável pela educação cria este dispositivo, que não se performa como solução mais equilibrada, porém corrige de forma mais rápida às disparidades, trazendo essas crianças para a escola e suas possibilidades que antes eram negadas. Contudo diante dos detalhes, ainda nos perguntamos se mesmo ofertando o acesso o direito a uma educação de qualidade é de fato preservado, dado as circunstâncias, uma vez que a escola que antes funcionava em dois turnos, com quatro horas de aula diárias em cada um deles (manhã das sete às onze e tarde das treze às dezessete) passa a ter seu funcionamento em três turnos sem intervalos, nem mesmo para processo de limpeza predial (manhã das sete às onze, tarde, das onze às quinze e intermediário das quinze às dezenove).

A projeção inicial do intento seria utilizar o mesmo espaço para abrir mais cinco turmas nesse novo horário. Porém, frente à enorme procura, foram abertas de fato oito turmas. Três turmas a mais do que o inicialmente pensado, em maio de 2022. No primeiro dia da implementação do novo turno, enquanto ocorria a movimentação e a nova dinâmica para todos, fomos atravessados por uma imagem que jamais nos será permitido esquecer. Chega Elyas, um aluno cadeirante trazido por sua mãe, para o primeiro dia de aula, ele foi matriculado no quarto ano de escolaridade, conforme declaração e o detalhe perverso do destino é que o espaço de funcionamento da turma é no segundo piso, tendo apenas escadas como forma de acesso. Nesse momento, um dos gestores da escola se volta pra mãe e lhe pergunta: *“por que no ato da matrícula a senhora não me contou que ele era cadeirante?”* Firme, ela olha bem dentro dos olhos do gestor e lhe responde: *“se eu falasse isso pro senhor, duvido que me deixaria matriculá-lo”*. Essa situação nos fez sentir o açoite de toda política pública malfadada que os excluía (mãe e filho) a todo momento e tangenciados a reflexão de Gomes (2016, p. 92) esta cena nos mobiliza a emergência do reeducar:

Como todos já sabem, porque adoro falar e afirmar isso, sou uma educadora. E tenho muito orgulho de ser uma educadora. Se tem uma coisa que é comum em todos os caminhos por onde passei é que eu sempre entro – seja na docência ou na gestão – imbuída de um processo de reeducar a sociedade, ou reeducar aquelas estruturas, para pensar as questões raciais, para pensar, agora, a igualdade racial.

Sem tempo, aos berros, o gestor chama a professora da turma que, sem entender o porquê de uma convocação tão violenta, aparece na varanda de uma das salas de aula e pergunta o que está acontecendo. Atônita, convoca toda a turma do quarto ano para descer. Por alguma força da imanência ou por coincidência do destino, havia uma sala vaga no primeiro pavimento do prédio escolar. Era necessário trabalhar lá, pois havia uma criança cadeirante na sua nova turma.

Eu senti o peso de todos os não que aquela mãe recebeu de um sistema a vida toda, a ponto de criar tamanha estratégia furtiva. O que deveria proteger o menino o expõe, o exclui. Me envergonhei. Da minha parte, abracei da forma que pude. Elyas segue estudando. (Gestor da Escola)⁶

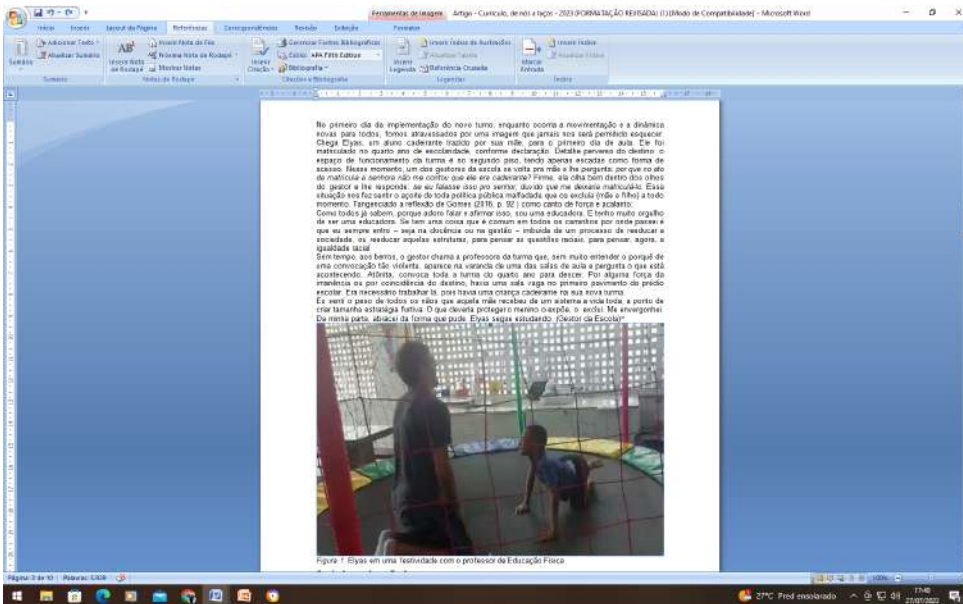


Figura 1. Elyas em uma festividade com o professor de Educação Física
Currículo escolar, reflexões em cena

O presente artigo tem como objetivo tecer uma reflexão acerca dos processos de inclusão que se dão no âmbito da criação curricular cotidiana, a partir da interlocução com algumas cenas experienciadas numa escola do Município de Nova Iguaçu. Compreendemos que a experiência de criação nos cotidianos das escolas a partir de situações complexas e desafiadoras, podem conduzir potencialmente a uma resposta inclusiva e emancipatória. Tal como já apresentado no início deste artigo, a sensibilidade do gestor da escola municipal, bem como a dor sentida por ele nesse “nós” compartilhado (Baroni & Santos, 2021), foram disparadoras de ações curriculares. Sobre o caráter emancipatório dessas criações, Oliveira (2012, p. 103) explica que:

O processo de desinvisibilização e reconhecimento das criações curriculares cotidianas e de avaliação de seu possível caráter emancipatório se inscreve na compreensão da emancipação social como um processo político e epistemológico, por meio do qual conhecimentos e culturas, bem como temporalidades, escalas e modos de produção hoje subalternizados, e mesmo tornados inexistentes, (re)aparecem como possibilidades válidas de compreender o mundo de nele estar e sobre ele agir.

Discutir o currículo é fazer com que a escola se olhe no espelho e pense: *quem*

sou eu?, e também *para onde pretendo ir?* Assim, numa perspectiva na qual este potente espaço se organize num viés democrático/libertador, essa reflexão se dá no sentido de que o currículo não é um elenco de conteúdos prontos a serem passados aos alunos, engessados por um caráter epistemológico científico dominante, tomado como verdade absoluta. Cabe a ele, ser uma interlocução de saberes dados e não-dados, expressos e não-expressos, experienciados no já vivido e projetados para o porvir, inscritos em diferentes dinâmicas sociais, políticas e culturais, intelectuais e pedagógicas, orientados pela necessidade da arteficialidade docente em ser espaço de abraço para a diversidade de ideias e assim estabelecer acenos de uma melhor constituição de sociedade.

Para tal, optamos pela pesquisa narrativa que aqui se inscreve enquanto percurso necessário à sensibilidade de uma pesquisa com o vivido de todos os dias.

A investigação narrativa faz um trânsito contínuo entre o singular e o social que o funda, não recusa a mobilidade e nem exclui os outros horizontes de compreensão: convive com o múltiplo em diálogo. Não trata de construir exclusões, mas mostrar incompatibilidades de compreensões e até mesmo as razões de desvios das compreensões. Não se trata de dizer “a verdade” como se esta somente fosse aquela que se repete sempre igual a si mesma. (Geraldi & Geraldi, 2021, p. 14)

Neste sentido, Gomes (2007) ao questionar como poderia a escola manter-se distante da diversidade, estando ela cercada de diferenças por todos os lados, aponta para o cotidiano e a reflexão deste como de premissa para viabilização de alternativas curriculares que procuram atender as demandas e tensionamentos dos envolvidos, sejam alunos, responsáveis, professores. Para a autora, Gomes (2007, p.25):

A inserção da diversidade nos currículos implica compreender as causas políticas, econômicas e sociais de fenômenos como etnocentrismo, racismo, sexismo, homofobia e xenofobia. Falar sobre diversidade e diferença implica posicionar-se contra processos de colonização e dominação. É perceber como, nesses contextos, algumas diferenças foram naturalizadas e inferiorizadas sendo, portanto, tratadas de forma desigual e discriminatória. É entender o impacto subjetivo destes processos na vida dos sujeitos sociais e no cotidiano da escola. É incorporar no currículo, nos livros didáticos, no plano de aula, nos projetos pedagógicos das escolas os saberes produzidos pelas diversas áreas e ciências articulados com os saberes produzidos pelos movimentos sociais e pela comunidade.

Por isso, refletir com os currículos, especialmente a partir de posicionamentos que desinvisibilizem a diversidade e desnaturalizem as padronizações se constitui num compromisso contra colonial. E, é nesse ponto que os descaminhos curriculares e o currículo vivo das unidades escolares precisam estar calcados, haja vista a

necessidade de (re)invenção dos modos do fazer docente.

É importante destacar aqui, que o pensar e o fazer curricular solidificado sobre a diversidade, precisa estar esteticamente fincado no que este conceito preconiza. Isto quer dizer que a questão da diversidade, composta por um prisma analítico multifacetado, plural, fomenta uma forma de concepção de coexistências mais do que possíveis, e sim necessárias. Por isso, conceber a diversidade curricular, não se trata de dizer qual conhecimento é mais importante ou legítimo. É de fato, pensar nas diferentes possibilidades de caminhos subjetivos para uma mesma jornada, questionando o ideário hegemônico, trazendo ao debate que outros fazeres nos atravessam formando epistemologias outras, antes silenciadas.

Este trabalho busca trazer cenas de um cotidiano nesse movimento. Narrando o chão da escola para perceber onde o currículo tende a falar sobre as questões raciais, as ações anti capacitistas, os embates sobre gênero, e sobretudo, as vivências de infâncias periféricas, buscando o protagonismo desses grupos na construção dos caminhos curriculares.

Ao trazer a primeira cena, logo no início deste texto, destacamos que o currículo vivido está para além do tensionamento normativo legal, o qual gera acesso da criança periférica em diversos aspectos, mas ao mesmo tempo nega esse mesmo acesso quando não considera diferentes formas de existir, sobretudo as necessidades locais, onde de forma resumida, gera esse acesso exclusivamente num campo filosófico, negando seu exercício de fato.

O lado branco da força

Ainda em diálogo com as perspectivas que consideram a diversidade, sentimos a necessidade de abordar os diferentes processos que a negam. Sobre isso, e a partir de Almeida (2019) tornar-se imperativo nomear e refletir acerca do racismo estrutural. Sobre isso o autor propõe que:

Em uma sociedade em que o racismo está presente na vida cotidiana, as instituições que não tratam de maneira ativa irão reproduzir as práticas racistas já tidas como 'normais' em toda sociedade. É o que geralmente acontece nos governos, empresas e escolas em que não há espaços ou mecanismos institucionais para tratar de conflitos raciais e sexuais. Nesse caso, as relações do cotidiano no interior das instituições vão reproduzir as práticas sociais corriqueiras, dentre as quais o racismo, na forma de violência explícita ou de microagressões - piadas, silenciamento, isolamento, etc. (...). Em resumo: o racismo é decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo "normal" com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo

institucional". (Almeida, 2019, pp. 48-50)

Um movimento discriminatório fundido às estruturas sociais que não se permite questionar. Eis o racismo e suas projeções multifacetadas. Essa força robusta e violenta, tal como explicitado pelas leis da física, recebe resistência, igualmente volumosa, haja vista que não se estabelece alienadamente. Ao contrário, tamanha opressão forja uma luta tenaz do povo negro por respeito a sua matriz de construção identitária que não se permite apagar.

Nesse sentido, numa espiral crescente onde opressão, luta e conquista se convocam alternadamente ao embate, nasce no Brasil oriunda do imenso esforço e da luta antirracista do Movimento negro, em 09 de janeiro de 2003 a Lei 10/369, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Uma forma de combater o racismo e promover a igualdade racial, avançando numa perspectiva inclusiva onde outras formas de ser e pensar são possíveis para além daquele modelo hegemônico opressor.

Em atendimento ao disposto legal, se multiplicam diversos modelos de práticas antirracistas alardeadas em variados formatos. Cursos, palestras, mostras, feiras, datas marcadas.

Do outro lado da ponte, observam-se também as atividades exercidas no cotidiano. Estas sim revelam o compromisso político que a escola assume ou nega nesse sentido.

Mas eu acho linda a história das bonecas abayomi. Porque, que não pode?
Agora não pode nada. (Professora 1 do Ensino Fundamental)

Duas linhas escritas e tantas marcas de uma herança escravizada cingidas no desabafo de uma professora do ensino fundamental durante o debate sobre o desenvolvimento de um projeto afrocentrado. Somente esse relato já seria uma cena para um artigo inteiro. A perspectiva de romantizar a diáspora africana revela o forte cunho de uma epistemologia eurocêntrica na qual a verdade absoluta contada pelos colonizadores defende um ideário romantizado no qual as mães pretas cuidavam de suas filhas em navios negreiros. Contudo, ao analisar a entrada dos negros escravizados nos portos brasileiros, vemos que separadas de seus filhos, as mulheres eram vendidas enquanto mercadoria. As crianças, caso fossem também embarcadas, eram descartadas no mar, por conta do seu baixo valor de mercado. Pensar sobre isso, com os corpos negros que habitamos, gera tamanha dor e revolta e torna a diáspora ainda mais perversa capaz de encerrar qualquer debate sobre esse cenário.

É válido ressaltar que enquanto exercício reflexivo, se faz necessário tecer formas de ressignificar a dor e a revolta gravadas na trajetória da população negra. É nesse

ponto que desejamos refletir acerca das ações para a inclusão obrigatória da Lei do ensino sobre a história e cultura afro-brasileira. Remetendo ao ponto anterior, essa é uma alternativa de (re)inventar-se/ (re)existir com os currículos, destacando que a matriz africana constituinte da identidade brasileira nos remete a uma África de povos originários e não relegadas a um continente escravizado.

A gente não se entende enquanto preto, pardo, amarelo, a cor que mais se chegar. Nos falta referência de como somos. Se isso não é alienação, não sei mais o que é. Só sei que eu estou de saco cheio de alguém tentar me dizer o que eu sou, sem me perguntar. (Professora 2 do Ensino Fundamental)

Ao anunciar sua exaustão acerca dos silenciamentos impostos ao longo da vida, essa outra professora reforça o quanto o pensamento hegemônico se agarra às estruturas de poder que permitem sua manutenção e, por conseguinte, a resistência de um currículo orientado na escola enquanto aparelho reprodutor de ideologias dominantes. Reforça o quanto ainda hoje essas amarras epistêmicas colocam vendas e mordidas em professores, que sequer puderam tecer suas identidades e compreender a intencionalidade política das artimanhas que estão dadas.

O acesso inacessível?

Quando pensamos num modelo de educação inclusiva, geralmente uma das primeiras necessidades apontadas é como a criança com deficiência deve ser atendida. Dentro e fora da escola ou em um ambiente especializado? Mas qual é a educação que realmente inclui a criança com deficiência? A redução dos esforços voltados apenas para o atendimento mostra o quanto o interlocutor está interessado apenas em atender uma demanda sua e não de fato em ajudar ao outro. Dessa forma, pensar em como o currículo escolar se atenta a essa especificidade educacional é fundamental, uma vez que revela o real compromisso com o atendimento de múltiplas subjetividades dos indivíduos.

Nesse sentido, as experiências quando contadas, mostram que para cada subjetividade a escola constitui um lugar de diferença quando se assim politicamente se posiciona. Nela, potencialidades e rótulos dançam frequentemente juntos na construção de memórias e saberes, por conta disso, pensar educação e inclusão é pensar no acesso e permanência da diversidade em um processo.

Observar, sentir, conviver. São atos que permitem uma (re)dimensionalização daquilo que realmente importa: como pode a escola ser inclusiva, se não estiver voltada às subjetividades, num movimento de abraço a diferença? Não enquanto lugar que apoia, mas enquanto berço de uma convivência harmônica. Isso porque como denotado por Goffredo (1999) a inclusão vem quebrar barreiras cristalizadas em torno de grupos estigmatizados.

Assim, ainda que por um viés muito mais político filosófico, pensar numa educação

inclusiva, seus currículos e caminhos de mãos dadas com Paulo Freire nos parece de extrema valia. Pois ao apontar a participação ativa do educando como itinerário para uma educação libertária, Freire sugere pilares como o diálogo, o respeito, a consciência crítica e a autonomia que conjugados tornam a ação docente inclusiva e, portanto, promotora de uma sociedade mais justa.

Resta-nos então, exemplificar como se desenha esse currículo dentro das escolas, a fim de que não sejam desperdiçadas tais experiências, ao contrário se polinizem em múltiplos fazeres, que tecidos em rede deem força para um salto no que se refere à superação de uma lógica classista cisheteropatriarcal, que não reflete a necessidade de toda nossa gente.

No caso em questão, observando a realidade de uma escola da Baixada Fluminense no Rio de Janeiro as adaptações são registradas por meio de um Plano Educacional Individualizado (PEI), construído em parceria com a professora da sala de Recursos⁷. Nele, ficam registrados os objetivos planejados, consideradas as especificidades de cada aluno público alvo da educação inclusiva à luz daquilo que fora selecionado para aquele grupo de determinado ano de escolaridade. Sobre isso, a professora (professora 6 do Ensino Fundamental) da escola afirma:

É um trabalho de pensar a mais, para cada um, mas é o pensar um por todos. A gente quando para e projeta o PEI com a necessidade de cada criança, também traz para os outros a necessidade de participar. A gente estimula o aluno desde cedo na educação infantil a ver o outro e isso sim é exercício democrático.

Apontado nesse discurso como possibilidade de construção de uma sociedade melhor, a preocupação com o atendimento à diversidade, quando escrita num documento curricular individualizado, nos remete à riqueza que a convivência na diversidade favorece. Esse movimento mais sensível das escolas apontado por Gomes (2007) constitui um sistema educativo diverso, inclusivo e portanto, de caráter democrático e emancipatório.

A discussão está posta à mesa. Podemos falar sobre gênero na Educação Básica?

Pensar um currículo para a diversidade onde não se trabalhe sobre as questões de gênero é algo aparentemente impensável uma vez que surgem dentro deste arcabouço discussões sobre o machismo e a homofobia, que dançam freneticamente sobre o chão da escola diariamente.

Por isso, a perspectiva curricular que pretende tangenciar tamanhas urgências não se permite desconsiderar esse traço diverso, ainda que forças tradicionalistas cristãs insistam que esse debate não pode acontecer, especialmente se no primeiro segmento.

Pamella chegou na escola e pediu pra falar comigo. Eu sentei logo, pois vi que ela estava agitada, logo ela sempre muito carinhosa. ela com vergonha me confidenciou baixo e rapidamente, que pela segunda vez o padrasto havia insistido pra tocar em suas partes íntimas. contou que aquela não era a primeira vez.

Que já havia falado com a mãe e que na ocasião, a mãe pediu que ela o perdoasse.

A menina contou que achava errado ficar perdoando e ele insistindo. “Pediu que eu falasse com *ela* (Professora 5 do Ensino Fundamental).

Rememorar esse relato de abuso só mostra o quanto o currículo precisa ser orientado no sentido de proteger a infância. Discutindo direitos e deveres, mostrando o que pode ou não ser feito, reforçando o inquestionável respeito ao NÃO enquanto limite.

Se a gente vai trabalhando com a criança, qual banheiro ela tem de usar, os ícones, o ser menino e o ser menina, como é que não vai falar dessas diferenças? Como é que vai falar dessas diferenças longe de falar dos limites de corpo? Quem ganha quando a criança não se defende? Pois muito do *que essas crianças aprendem é a escola que ensina* (Professora 6 do Ensino Fundamental).

Sempre nos perguntamos quais os interesses escondidos em bandeiras de programas que julgam e criminalizam o ensino de educação sexual, em favor de uma vertente machista patriarcal de cunho fanático religioso. Nessa proposta onde o currículo plural da educação básica procura justamente alertar as crianças sobre as possíveis situações de abuso. Como pode incomodar alguém que crianças reflitam sobre as relações interpessoais e consentimento. Entender a formação de relacionamentos saudáveis e a comunicação eficaz, prevendo comportamentos prejudiciais, em especial o assédio sexual e o abuso.

Pamella foi encaminhada ao atendimento no Conselho Tutelar⁸. Sua mãe abraçada pelas instituições conseguiu sair do julgo do abusador, que lhes subalternizava por conta da questão financeira. Hoje, as duas estão em sua própria residência, sem depender de mais ninguém.

Da mesma forma, que interesses são preservados ao manter longe do currículo questões de gênero referentes à identidade? A desculpa da precocidade, não faria sentido. Quem vive o dia a dia dentro de uma escola, esbarra com bilhetes como o que segue:

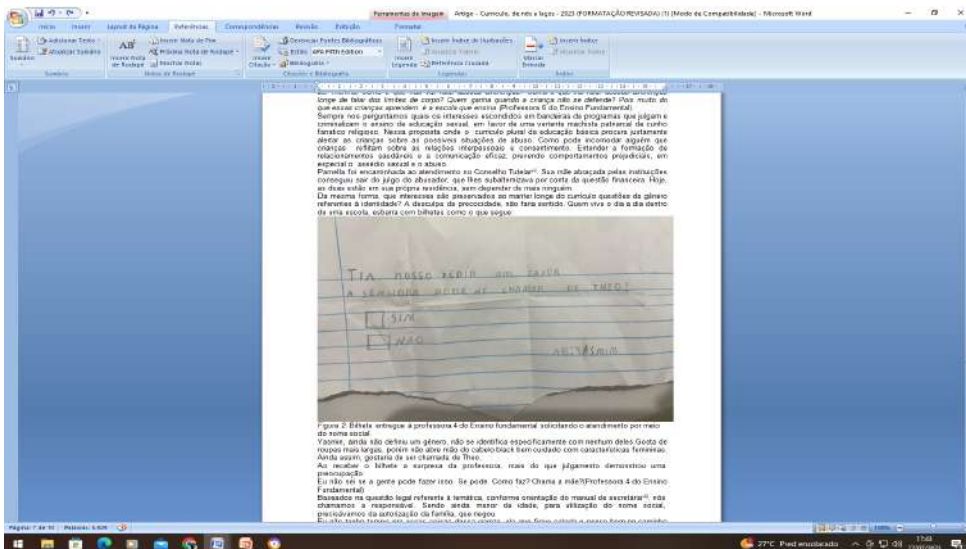


Figura 2. Bilhete entregue à professora 4 do Ensino Fundamental solicitando o atendimento por meio do nome social.

Yasmin, ainda não definiu um gênero, não se identifica especificamente com nenhum deles. Gosta de roupas mais largas, porém não abre mão do cabelo black bem cuidado com características femininas. Ainda assim, gostaria de ser chamada de Theo.

Ao receber o bilhete a surpresa da professora, mais do que julgamento demonstrou uma preocupação:

Eu não sei se a gente pode fazer isso. Se pode. Como faz? Chama a mãe?(Professora 4 do Ensino Fundamental)

Baseados na questão legal referente à temática, conforme orientação do manual de secretária⁹, nós chamamos a responsável. Sendo ainda menor de idade, para utilização do nome social, precisávamos da autorização da família, que negou.

Eu não tenho tempo pra essas coisas dessa garota. Ela que fique calada e pense bem no caminho que vai seguir. (Narrativa da mãe da aluna Yasmin, autora do bilhete)

A negação da família, após inúmeras tentativas de contato revela o quão violenta é a pessoa transgênero dentro daquilo que a lei lhe garante enquanto direito. Assim, como pode o currículo escolar, não se pautar na diferença? Não falamos apenas da questão do respeito. Até a forma da construção da língua e conseqüentemente o ensino de sua gramática, que colonial, não considera essas existências nas suas

flexões. Todex merecem respeito, SIM!

Considerações para proliferar diferentes ideais!

Dos olhares sobre as cenas apresentadas, surge a evidência de quanto precisamos pluralizar os caminhos curriculares enquanto forma de construção de autonomia e criticidade se o que desejamos é a constituição da escola enquanto espaço formador voltado para ação cidadã.

Sem observar as subjetividades, sem contradizer e questionar as trilhas impostas, por meio das táticas orquestradas cotidianamente a ação docente tende a se perder, ou melhor, a se alienar politicamente. Caminhando exclusivamente para a reprodução de um saber hegemônico que atende a sustentação do poder onde ele sempre esteve e que está nos trazendo enquanto sociedade a uma barbárie. Conforme Baroni (2009, p 14) provoca, temos uma possibilidade clara de ação nesse sentido:

É o conceito de tática que me faz compreender que para além dos conteúdos descritos pelo livro didático de geografia na sala de aula, havia espaço para a troca e leitura de cantigas regionais levadas pelos alunos; para além da rotulação de um aluno enquanto possível paciente da neuropsiquiatria, a professora buscava outros modos para contribuir com a aprendizagem da criança; para além do que se define enquanto o espaço escolar hoje, há uma história de reivindicação por este espaço pela comunidade.

Essas táticas sugerem um posicionamento político, de caráter libertador, centrado na procura, nas necessidades dos grupos. Quando alimentado pelo diálogo nas redes de autoformação, a tática se consolida como prática curricular, ganha operacionalidades múltiplas. Nelas os *praticantes pensantes* sugerem ações, delineiam caminhos curriculares observando suas construções, suas historicidades, as marcas que carregam frente às expectativas das futuras andanças, justamente para evitar esse afamado fim do mundo. Indo ao encontro do que tal apontam Ribeiro e Godoy ao anunciarem que ouvindo a ancestralidade seremos hábeis construtores de novos futuros.

Tais andarilhanças plurais por essencialidade sugerem diferentes trajetos, que se encontram em diversas esquinas. Seja garantindo o acesso a todos, abraçando aqueles que sofrem violência e encorajando suas denúncias ou respeitando a forma como os sujeitos pretendem ser, valorizando suas origens e enaltecendo seus aprendizados, como nas alguns dos relatos nos trouxeram. Não se tratando de somar identidades como sustenta Baroni (2022) mas sim compreendendo as encruzilhadas identitárias, lendo as condições estruturais que atravessam os corpos desenhados com e ao longo dessas experiências estabilizadas pela matriz de opressão.

As práticas curriculares cotidianas da escola, quando costuradas no sentido da

ampla diversidade, procuram transformar a escola num espaço que democrático de direitos. Ali se acolhe, compreende e desenvolve as diferenças, conforme as potencialidades. Longe dos rótulos, de uma legislatura ditatorial, a escola se organiza como um lugar que dinamiza subjetividades percebendo os caminhos interseccionais que se estabelecem no processo identitário individual dos que por ali transitam.

Qual a importância deste movimento? É nesse espaço de construção curricular diversa, galgada nessa encruzilhada de saberes e fazeres que a escola se (re) faz emancipadora. Olhando para dentro, em oposição aos documentos impostos, recheados de ideologias dominantes distante das necessidades dos grupos atendidos.

Para terminar este trabalho, continuando o exercício de pensamento, vale ressaltar um importante destaque deixado por Gomes (2007, p 38) acerca de toda essa movimentação:

A diversidade indaga o currículo, a escola, as suas lógicas, a sua organização espacial e temporal. No entanto, é importante destacar que as indagações aqui apresentadas e discutidas não são produtos de uma discussão interna à escola. São frutos da inter-relação entre escola, sociedade e cultura e, mais precisamente, da relação entre escola e movimentos sociais. Assumir a diversidade é posicionar-se contra as diversas formas de dominação, exclusão e discriminação. É entender a educação como um direito social e o respeito à diversidade no interior de um campo político.

Referências:

- Almeida, S. L. (2019). *Racismo estrutural*. São Paulo : Sueli Carneiro; Pólen.
- Alves, N. (2008). Decifrando o Pergaminho - Os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas (pp. 13-38, 3º Ed). In N. Alves & I. B. Oliveira (Orgs.). *Pesquisa NOS/DOS/COM os cotidianos das escolas sobre redes de saberes* (3º Ed). Rio de Janeiro, RJ: DP&A.
- Baroni, P. (2009). Saberes cotidianos: Tecendo trilhas para novos modos de produção de conhecimento. *Revista de Educação - Linguagem e Literatura*, 1(2), 7-16. <https://core.ac.uk/display/230333149>
- Baroni, P. & Santos, R. B. (2021). Dignidade e cidadania tecidas no “nós compartilhado”: aprendizagens com mulheres pretas. *Revista Teias*, 22(Especial), 48-60. <https://doi.org/10.12957/teias.2021.61930>
- Baroni, P. (2022). Narrativas Interseccionais (pp.283-288). In G. Reis, I. B. Oliveira & Baroni, P. (Orgs.) *Dicionário de pesquisa narrativa*. Rio de Janeiro, RJ: Ayyu.
- Brasil. (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Congresso Nacional do Brasil. Assembleia Nacional Constituinte. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm
- Brasil. (1996). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Congresso Nacional do Brasil. Assembleia Nacional Constituinte. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm

- Certeau, M. (2008). *A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer*. Petrópolis: Vozes.
- Geraldi, C. & Geraldi, J. W. Prefácio (pp. 11-16). In G. Reis, I. B. Oliveira & Baroni, P. (Orgs.). *Dicionário de pesquisa narrativa*. Rio de Janeiro, RJ: Ayvu, 2022.
- Goffredo, V. L. F. S. (2022). A escola como espaço inclusivo (pp. 07-42). In Ministério da Educação, Secretaria de Educação a Distância. *Salto para o futuro: Educação Especial: tendências atuais*. Brasília: Ministério da Educação.
- Gomes, N. L. (2007). Indagações sobre currículo: diversidade e currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica.
- Gomes, N. L. (2016). A gestão democrática é mais trabalhosa, é mais difícil, mas não devemos temê-la (pp. 92-99). In K. R. C. Santos e E. P. Souza (Orgs). *SEPPIR – PROMOVENDO A IGUALDADE RACIAL: para um Brasil sem racismo* (1. Ed). Brasília: Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial, da Juventude e dos Direitos Humanos. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial.
- Oliveira, I. B. (2012). *O currículo como criação cotidiana*. Petrópolis: DP et Alli.
- RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmen Sanches (Org.). *Conversa como metodologia de pesquisa: por que não?* Rio de Janeiro: Ayvu, 2018.
- Ribeiro, T. & Godoy, R. L. (2021). Chuva de estrelas: entre metáforas e narrativas para sentir/pensar caminhos investigativos desde nossas ancestralidades. *Revista Educação Unisinos*, 25(1). <https://doi.org/10.4013/edu.2021.251.33>

Notas

- ¹ Universidade Federal do Rio de Janeiro <https://orcid.org/0000-0003-1570-9816> Professora adjunta da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Doutora em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Coordenadora do grupo de pesquisa e extensão Ecologias do Narrar.
- ² Universidade Federal do Rio de Janeiro <https://orcid.org/0009-0009-2555-963X> Mestranda em educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Orientadora educacional na rede privada de ensino do Rio de Janeiro. Integrante do grupo de pesquisa e extensão Ecologias do Narrar.
- ³ Universidade Federal do Rio de Janeiro <https://orcid.org/0000-0003-2657-4400> Mestrando em educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Graduado em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Professor da Educação Básica rede municipal de Nova Iguaçu.
- ⁴ Junção dos termos por acreditarmos que a aglutinação representa o conceito agregado e fluido onde as ações se complementam conforme pensamento da professora emérita da UERJ Nilda Alves.
- ⁵ Ainda em 2022 de acordo com os dados do Educacenso foram ofertados 6.234 vagas na pré-escola. em contraste com o censo do IBGE que aponta uma população de 13.626 crianças em idade escolar nessa faixa etária.

⁶ Como compromisso ético e estético, optamos por não divulgar as identidades dos participantes e da mesma forma, proteger os alunos, trocando seus nomes reais, por fictícios.

⁷ Uma professora de sala de recursos é conforme legislação do município de Nova Iguaçu, uma profissional da educação que trabalha em escolas com o objetivo de fornecer apoio adicional e atendimento educacional especializado a alunos com necessidades educacionais especiais ou dificuldades de aprendizagem. Essas dificuldades podem estar relacionadas a deficiências físicas, intelectuais, sensoriais ou emocionais.

A sala de recursos é um ambiente educacional projetado para atender às necessidades específicas dos alunos com dificuldades de aprendizagem ou deficiências. Nesse espaço, a professora de sala de recursos desenvolve atividades e estratégias pedagógicas adaptadas para ajudar os alunos a superar obstáculos e avançar em seu aprendizado.

⁸ O Conselho Tutelar é um órgão responsável pela proteção e garantia dos direitos das crianças e adolescentes, com atuação no âmbito municipal. Criado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) Lei 8069/1990, o Conselho Tutelar tem como objetivo zelar pelo cumprimento dos direitos da criança e do adolescente, agindo em situações em que esses direitos estejam sendo violados ou ameaçados.

⁹ O Manual de Secretaria é um documento que estabelece as orientações, procedimentos e informações relevantes sobre o funcionamento das escolas municipais de Nova Iguaçu conforme a resolução SEMED N°005 de 09/12/2010, publicada em diário oficial da mesma data.

Currículo y diferencia: la didacización del Adinkra y la semiofagia Awaeté
Currículo e diferença: a didatização dos Adinkra e a semiofagia Awaeté
Curriculum and difference: the didacization of the Adinkra and the Awaeté semiofagia

William de Goes Ribeiro¹
Ronniele de Azevedo-Lopes²

Resumen

Este texto tiene como objetivo discutir el currículo y la irrupción de la diferencia en una perspectiva postestructuralista. Por lo tanto, se articula teóricamente evocando el análisis de dos casos que resaltan los argumentos de la investigación. Así, el lenguaje no representa una realidad dada, como quiera que la constituya. La simbología Adinkra ha sido un recurso para acercar el continente africano al universo de la enseñanza en Brasil. Sin embargo, a pesar de las iniciativas, es necesario reconocer el carácter precoz y limitante del diálogo con tal simbología. Además, el uso pragmático que dicotomiza lo multicultural del conocimiento universal, evidencia un problema conceptual y un discurso que mantiene la jerarquía entre las áreas involucradas. La cultura y su red simbólica se enuncia en las experiencias colectivas de un pueblo o comunidad, como contemplamos, en nuestro segundo caso, entre los awaeté (también conocidos como parakanã), en la Amazonía Oriental. El oikos simbólico de los Awaeté, así como de otros colectivos amerindios, está marcado por la depredación simbólica de otros signos y subjetividades, humanas y no humanas; ¿cómo enuncia tal performatividad otra forma de apropiación y economía simbólica, que nos permite potenciar en las semióticas curriculares otras irradiadas por la diferencia?

Palabras clave: currículo; diferencia; interculturalidad; imprevisibilidad; semiofagia

Resumo

Este texto tem como escopo discutir currículo e a irrupção da diferença em uma perspectiva pós-estruturalista. Para tanto, se articula teoricamente ao evocar a análise de dois casos que põem em relevo os argumentos da pesquisa. Com isso, a linguagem não representa uma realidade dada, todavia a constitui. A simbologia Adinkra tem sido um recurso para trazer o continente africano para o universo do ensino no Brasil. No entanto, a despeito das iniciativas, é preciso reconhecer o caráter precoce e limitador para o diálogo com tal simbologia. Ademais, o uso pragmático que dicotomiza o multicultural de conhecimentos universais, demonstra um problema de ordem conceitual e um discurso que mantém a hierarquização entre as áreas envolvidas. A cultura e sua rede simbólica são enunciadas nas vivências coletivas de um povo ou comunidade, como contemplamos, em nosso segundo caso, entre os *Awaeté* (também conhecidos por *Parakanã*), na Amazônia Oriental. O *oikos* simbólico dos *Awaeté*, assim como de outros coletivos ameríndios, é marcado pela predação simbólica de signos e *subjetividades outras*, humanas e não-humanas; como tal performatividade enuncia uma forma outra de apropriação e economia simbólica, que nos permita potencializar nos currículos semióticas outras irradiadas pela diferença?

Palavras-chave: currículo; diferença; interculturalidade; imprevisibilidade; semiófagia

Abstract

This text aims to discuss curriculum and the irruption of difference in a post-structuralist perspective. Therefore, it is articulated theoretically by evoking the analysis of two cases that highlight the arguments of the research. Thus, language does not represent a given reality, however it constitutes it. The Adinkra symbology has been a resource to bring the African continent into the universe of teaching in Brazil. However, despite the initiatives, it is necessary to recognize the precocious and limiting character for the dialogue with such symbology. Moreover, the pragmatic use that dichotomizes the multicultural of universal knowledge, demonstrates a conceptual problem and a discourse that maintains the hierarchy between the areas involved. Culture and its symbolic network are enunciated in the collective experiences of a people or community, as we contemplated, in our second case, among the *Awaeté* (also known as *Parakanã*), in the Eastern Amazon. The symbolic *oikos* of the *Awaeté*, as well as other Amerindian collectives, is marked by the symbolic predation of other signs and subjectivities, human and non-human; how does such performativity enunciate another form of appropriation and symbolic economy, which allows us to enhance in the curricula semiotics others radiated by difference?

Keywords: curriculum; difference; interculturality; unpredictability; semiophagia

Introdução

As aulas voltaram! Depois de duas longas e abruptas interrupções nos cursos do Magistério Indígena e do Tecnólogo em Agroecologia ofertados pelo *Campus Rural de Marabá (CRMB)* do Instituto Federal do Pará (IFPA) aos *Povos Awaeté* – a saber, quase dois anos de paralisação em virtude da Pandemia da Covid-19 e logo em seguida em função da escada de violência e ameaças de massacres por parte dos *tória* (os *brancos*) após o desaparecimento e morte de três jovens caçadores da cidade de Novo Repartimento -PA no interior da T.I Parakanã – as aulas finalmente retornaram. Após muita demanda e insistência dos *Awaeté*, o retorno das aulas no começo de abril de 2023 longe da T.I Parakanã foi a alternativa mais segura e viável aceita pelos indígenas, parceiros e docentes do CRMB/IFPA. Entretanto, antes de completar um mês de aula, a morte de uma criança filha de um estudante do Magistério fez com que os *Awaeté* das 23 aldeias que cursam o Magistério Indígena e o Tecnólogo em Agroecologia assumissem coletivamente o luto e decidissem voltar à T.I Parakanã, levando à suspensão imediata das aulas e o esvaziamento do tempo escola. A cultura e a simbologia (talvez seria mais pertinente semiofagia) assumidas pelos *Awaeté* reivindicaram singularidade e o imprevisível, atravessara as certezas institucionais e o planejamento docente. A sensação de que novas interrupções poderiam ocorrer gerou certa ansiedade em professores/as e técnicos do CRMB/IFPA.

Como o currículo lida com a imprevisibilidade? Que efeitos a irrupção da *diferença* geram em nossas curricularizações e planejamentos didáticos? Como as simbologias de culturas não ocidentais têm sido abstraídas e didatizadas nas salas de aulas?

O caso da simbologia dos Adinkras tem gerado processos pedagógicos no campo do ensino em diversas áreas, seja como um elemento no ensino de História da África, seja para uma proposta “multicultural” na qual contribua para tornar o processo “mais significativo”, por exemplo, a partir da área da geometria ou da simetria (Alves, 2021; Silva, 2021). Em nossa perspectiva, o caso apresenta questões sobre as quais desejamos debater, sem esperar dar “a última palavra”. O que torna possível a convicção de que sabemos o que é “África”? Que modelo didático é esse que faz uso da cultura adendo para “o ensino de” uma área suposta universal e dada que exclui a própria África do processo?

Partindo de duas situações-casos distintas, o escopo deste texto é discutir a relação “currículo” e “diferença” em uma perspectiva pós-estruturalista na qual a linguagem é considerada um elemento relevante. Por não a considerarmos transparente e representativa de uma realidade dada, temos assumido em nossos trabalhos um caráter pós-fundacional da política. Isso quer dizer que não idealizamos um único traçado a ser projetado com base em fundamentos prévios. Pesquisamos com a ideia de discurso, compreendido a partir da teoria política laclauiana, ou seja, como articulação entre palavras e ações (Laclau, 2011). Este estudo então reúne estudiosos

que enfocam as práticas culturais de significação, bem como efeitos na materialidade.

Considerando e ampliando o exposto, em um primeiro momento, destacamos o que entendemos por currículo e por diferença. Em interlocução com estudiosos de diversos campos, incluindo antropologia, educação, currículo, filosofia e outros, discutimos elementos que têm sido reiterados nas políticas educacionais no país a respeito da “questão multicultural” (Ribeiro, 2022), a qual preconiza, além do caráter descritivo, a busca de respostas acerca da condição plural das sociedades contemporâneas (Ivenicki, 2018, 2019). A partir disso, trouxemos os casos para pensar o enfoque de nosso texto, a saber, como currículo e diferença se articulam no universo político educacional brasileiro, cuja história é marcada por traços de colonialismo, opressão, omissão e silenciamentos. A despeito da dificuldade em trabalhar com contextos distintos, reunimos ambos os enfoques em uma seção para pensar no que podem apresentar ao campo curricular. Terminamos a escrita com algumas considerações, destaques do que pensamos em fazer e de possíveis desdobramentos das questões em futuros estudos.

Currículo e diferença: pressupostos teórico-metodológicos

O currículo tem sido confundido, não raras vezes, como o próprio ato de planejar currículo, tornando-se um dispositivo técnico, um documento ou uma lista de objetivos cujos conteúdos são o resultado de uma relação de suposta objetividade que “traduz” aquilo que vale a pena ser ensinado nas escolas. Com essa forma de pensar, “a diferença” pode ser vista como um problema, por exemplo, como o que dificulta o aprendizado do suposto universal; ou um adendo que irá facilitar o processo de escolarização, se bem aproveitada, estudada, classificada, incluída de maneira aditiva no currículo. Nosso empenho neste trabalho é desconstruir tais perspectivas, pondo em discussão as questões de poder que implicam e omitem.

Livros didáticos e panorâmicos sobre o debate curricular explicitam o quanto se torna difícil pensar em currículo e mesmo impossível defini-lo a partir de algo intrinsecamente relacionado (Silva, 2007; Lopes & Macedo, 2011). Nesse sentido, rejeitando qualquer ideia de essência ou de uma identidade dada para o currículo, compreendemos que se trata de um significante cujos significados se articulam de formas distintas e até mesmo conflitantes. Conforme as clássicas referências citadas, teorias ou discursos sobre o currículo resultam de distintas finalidades educacionais em disputa na dinâmica das práticas sociais. No caso, o que entendemos por currículo é exatamente o efeito das disputas de significação do que vem a ser currículo, tal qual apontam Lopes e Macedo (2011). Conforme dissemos na introdução, operamos com uma abordagem discursiva e pós-estruturalista para lidar com as questões curriculares.

Nesse enfoque, a diferença não é um adendo, não dificulta ou facilita, nem é

apenas “respostas” que possamos considerar dadas, mas é o próprio processo de produção de sentidos. No caso, a diversidade cultural é um dos sentidos da diferença, não devemos usar os termos como sinônimos (Burbules, 2003). Diferença para nós é verbo ou prática, é relacional, ambivalente, efeito de poder, imprevisibilidade. A diferença irrompe. Com a teorização, nos ocupamos mais com “o diferir” do que com a busca infindável de constituição de estruturas fundamentais para encaixar as realidades. A política, em tal abordagem, é tratada de maneira dinâmica, em terreno indecidível, não um processo puramente consciente, dado, construído *a priori* com fundamentos (Lopes, 2018; Ribeiro, 2021a).

Nesse arranjo discursivo, entendemos que tal teorização nos aponta caminhos de análise, de pensamentos e formas de lidar que diferem no campo mais amplo das relações de pesquisa e de produção pedagógica. Assim como um de nós já discutiu (Ribeiro, 2022), o chamado “multiculturalismo” apresenta uma questão para a sociedade brasileira, a qual tem se constituído por diversas causas, como a sustentação de variadas formas de exploração, do racismo e de múltiplas outras maneiras de opressão e discriminação, dos autoritarismos oligárquicos e de silenciamentos. Trata-se de feridas abertas que eclodem com fúria, mais ou menos inconsciente na disputa pelo social. Nesse universo de tensões, algumas políticas têm caminhado no sentido de responder ao caráter plural e conflitante das sociedades contemporâneas (Ivenicki, 2018, 2019; Ribeiro, 2022).

A lei 10639/2003 é uma dessas respostas, assim como a 11648/2008, visam alterar o currículo escolar de modo a ensinar a cultura e a história afro-brasileira e africana, bem como a indígena em todas as redes educacionais do país (Brasil, 2004). Não temos espaço e tampouco é o foco analisar as referidas leis, há muitos outros pesquisadores que estão pondo em relevo tais debates, apenas as trazemos para exemplificar que a relação “currículo e diferença” atravessa o universo de decisões sobre a escola e que caminha *pari passu* com outras ações, incluindo a revisibilidade constante a respeito dos caminhos traçados, já que a política curricular não se encerra no documento (Lopes & Macedo, 2011; Lopes, 2018).

Nilma Gomes (2012), por exemplo, destaca o movimento negro e a sua contribuição (desse movimento) na educação do país, resignificando e politizando o termo “raça” para colocá-lo em proposição de luta contra o racismo. A estudiosa propõe um debate no qual a raça estrutura e é estruturante de toda a sociedade latino-americana. Dialogando com estudiosos como Aníbal Quijano, os quais apresentam os processos colonizadores que buscam apagar e silenciar os modos de ser que diferem dos seus, a pesquisadora expõe o padrão de poder inaugurado com o “descobrimto da América”, o qual atinge dimensões econômicas, sociais, políticas, culturais e pedagógicas. Então, a ideia de “raça” se dá na proliferação do racismo, constituindo-se como pensamento que resulta da interação e do contato dos europeus com os povos

colonizados, criando a inferiorização a partir de conhecimentos que resultaram de experiências sociais.

O referido texto enfatizar que “a raça” ganha centralidade para inferiorizar e subjugar “o outro”, inventando categorias, como “negro”, “índio” e “mestiço”. Portanto, tais termos são produtos coloniais. Um instrumento de saber-poder que desqualifica saberes outros e formas de ser que não são espelhos dos europeus. Com Boaventura de Sousa Santos, Nilma Gomes (2012) traz a ideia de “linha abissal” e de “ecologia de saberes”, busca apontar para outras epistemologias que vem sendo negadas e silenciadas por um suposto conhecimento universal tido como sustentação das sociedades modernas e ocidentais. A proposta visa a diversidade epistemológica e cultural, provocando novos arranjos a partir do outro lado da linha abissal, como saberes que podem até se confrontar.

O movimento negro se encontra nesse contexto de produção de saberes diaspóricos. No conjunto de demandas articuladas que buscam está a representatividade dos valores historicamente negados. Com isso, o artigo traz a importância do protagonismo. Outro ponto a destacar é a articulação a eventos internacionais na luta contra o racismo e o compromisso assumido que dava o reconhecimento de políticas de reparação. Nessa perspectiva, a lei 10639/2003 é uma demanda atendida, alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional para que se inclua a cultura e a história afro-brasileira e africana no currículo. De um momento de cunho mais universalista, o movimento negro passa a pleitear cotas de ação afirmativa e espaço mais amplo de disputas no processo de formação, incluindo o ensino superior. Assim, raça é ressignificada enquanto uma construção social e processo mental que assola o imaginário da população. A ideia é dar outro sentido, compreendendo-a politicamente no seio do protagonismo negro.

Já a proposta de Ivenicki (2018, 2019) persegue uma argumentação que visa propor formas técnico-científicas de responder à pluralidade cultural das sociedades contemporâneas. A pesquisadora entende multiculturalismo como um conjunto de respostas que visa a valorização da diversidade cultural e o desafio às desigualdades, estereótipos e preconceitos. O argumento é que existem diversas abordagens, o que não impede a hibridização, visando a transformação identitária dos sujeitos e de instituições. Para a pesquisadora, a resposta pode ser de caráter liberal ou folclórico, de maneira crítica ou pós-colonial.

Nessa estrutura didática, a primeira se limita a exaltação do exótico, sem dar conta de elementos críticos, visa explicitar uma harmonia que omite as contradições. Em linhas gerais, a crítica aponta para as lutas contra discriminação e o preconceito, expondo o racismo e buscando formas de luta e problematização de tudo o que sustenta a desigualdade. Enquanto o pós-colonial dissocia diversidade de diferença, visando a crítica à essencialização e ao binarismo. A autora citada entende que

tais elaborações críticas podem oferecer formas positivas de trabalho, percebendo o processo de construção de identidades individuais, coletivas e instituições. E conclui que não deve ser compreendido como um adendo do currículo, este visto como multicultural, deve refletir a diversidade que comporta, trabalhando com o processo.

Já em “uma gramática da diferença”, o clássico texto de Nicholas Burbules (2003), no entanto, aponta para “a diferença” como o que extrapola a diversidade cultural, sendo a última um sentido que restringe a significação, sobretudo, considerando que se trata de sistemas classificatórios e comparativos. Bhabha (1998) também reforça o exposto, compreendendo a diferença a partir das ambivalências e interstícios, como efeito de negociação de sentido ou práticas de enunciação. Nessa perspectiva, interessa considerar o fluxo de produção de sentidos sobre e a partir da cultura, como efeitos de relações de poder, produzidos em múltiplos contextos que, por sinal, também são parte da produção, não um cenário dado de antemão (Derrida, 1991).

Conforme procuramos discutir, a partir de um livro organizado, o currículo se relaciona com a diferença de muitas formas, sempre objeto de relações entre elementos que incluem a utopia envolvida com as finalidades educacionais em disputa (Azevedo-Lopes & Ribeiro, 2021). Para Macedo (2014), por exemplo, trata-se de uma forma de pensar que tende a focar a diferença como “diversidade na unidade”, ignorando a imprevisibilidade e o imponderável da relação educacional e o diferir que irrompe o caráter pedagógico do processo (Bhabha, 1998). Em seu modo de entender, Macedo (2014) pensa politicamente o currículo, mas de modo distinto da afirmação de fundamentos e idealizações transcendentais. Fazer política curricular também pode ser ampliar o que está obstaculizado, sobretudo, por práticas de produção de sentido enclausurada pela mesmidade ou pela busca de reafirmação de fundamentos que projetam identidades imaginadas (Appadurai, 2004).

A didatização dos símbolos Adinkra: por uma prática pedagógica na diferença

A simbologia Adinkra remete a antigas tradições ganesas que, segundo a história oral, foi criada a partir de um conflito entre reis de impérios africanos, bem antes da colonização (Carmo, 2022; Nascimento & Gá, 2009). Como resultado da contenda, o rei vitorioso se apossa de símbolos utilizados em tecidos tradicionais, os quais guardam antigos ensinamentos e sintetizavam uma orientação moral para a população. Hoje, a simbologia é utilizada não apenas em Gana, mas tem sido referida como uma “filosofia” ou “cultura africana”. No Brasil, é didatizada em escolas, como parte de ensino de diversas áreas, história, matemática e outras (Alves, 2021), como instrumento para trabalhar “simetria”, por exemplo (Silva, 2021; Viana, 2018).

Cumprir lembrar que no que diz respeito à arte, filosofia e cosmologia africana, em sua heterogeneidade e fluxos de produção de sentidos, se mantiveram e se mantêm simultaneamente próximos e distantes dos brasileiros. Por uma forma de ver ou de

perceber, de maneira mais ampla, estão em toda a parte, nos corpos, modos de ser, cultura, ética, valores, explicitados pelos próprios símbolos. No entanto, no que diz respeito ao continente, igualmente, se apresenta distanciado de nós por inúmeras razões: incompreensão, desinformação, desinteresse, falta de atenção, racismo e colonialismo, os quais hierarquizam valores, pondo em relevo saberes europeus e estadunidenses. Cumpre realçar que tais processos apagam estreitas relações entre antigas civilizações.

Nascimento e Gá (2009) é um dos textos encontrados que tratam dos símbolos africanos, em especial, a produção ganesa dos Adinkra. Ressaltam que têm sido empregados com a ideia de “despedida” ou de “adeus”, símbolos grafados em ouro, madeira, utilizados igualmente em tecidos em situações de funeral e homenagem. Segundo os mencionados estudiosos, como já dito, a história oral aponta uma narrativa que remete a um rei chamado Adinkra, rei de um local hoje conhecido como um país, trata-se da Costa do Marfim. No conflito com o povo Asante (hoje, povo de Gana) o antigo rei Adinkra acaba assassinado. Como efeito da disputa bélica, já que a rivalidade envolvia a soberania dos reinados, é gerada uma dimensão simbólica e apropriação que passa a ser de domínio do povo Asante.

O trabalho com a simbologia pode ser pertinente na medida em que, diferentemente do que preconiza a invenção ocidental sobre os africanos, a respeito de se tratarem de “povos sem escrita”, possuem também longas tradições de escrita, não apenas a força da oralidade (Bâ, 2003). Na África, certamente encontramos “hieróglifos” egípcios e tradições de escrita em diversos países. O que abre possibilidades de se pensar de outro modo, rompendo a exclusividade estereotipada da oralidade, observando a simbologia que condensa filosofia e moral. Remete ao continente em sua heterogeneidade e abundância. Em função disso, o texto de Nascimento e Gá, já apresentado, direciona o debate para a filosofia e a estética. Trata-se de símbolos inspirados em provérbios e ideias valorativas que enaltecem a ética e a moral, trazendo respostas, inspiração para situações e problemas cotidianos. No caso, a tradição incorpora símbolos que estão ligados a animais, elementos humanos, corpos celestiais, imagens abstratas e outras formas que sintetizam relações produtoras de sentido.

No Brasil, sabemos que grande parte de nossa educação escolar se dá de forma eurocêntrica. Os laços e traços da relação colonial permanecem no imaginário brasileiro, ainda que sob tensionamentos. Leis como as 10639/2003 e 11645/2008 ainda são consideradas exceções em nosso histórico, na relação entre Estado e população, pois apresentam proposições reativas e proativas no sentido de lidar com o quadro racista e colonialista, ainda que tal quadro não tem sido objeto de reflexões de caráter mais estruturante. Ou seja, apesar do potencial das discussões, não raras vezes, se tornam apêndices, veiculadas por iniciativas de alguns docentes e gestores e ainda

enclausuradas no calendário escolar por datas específicas.

Nesse universo discursivo, trabalhos como os de Alves (2021) e Carmo (2022) apresentam uma elaboração didática e conceitual voltada para professores, o que estamos entendendo como “didatização”. O material resulta de práticas de formação em graduação e pós-graduação, como no caso do mestrado profissional na Bahia na área de Cultura e História da África. No caso, os citados textos apresentam estrutura teórica e propostas metodológicas as quais visam lidar com uma educação mais plural, na qual a África é a herança. Com isso, a simbologia Adinkra é chamada a oferecer um percurso aprofundado na filosofia e sabedoria africanas. Os Adinkras, como ideogramas africanos, se tornam um amplo sistema de escrita que sintetiza ideias, provérbios, ditos populares e preceitos morais, mas em relação com processos tradutórios de um universo cultural mais amplo.

Conforme os estudos mencionados, a criação dos símbolos não termina, já que os artistas continuam produzindo novos elementos, a despeito da antiga tradição ligada ao povo Akan. Tal povo viveu na África Ocidental, região que hoje seria o país de Gana, Togo e Burkina Fasso. Carmo (2022) enfatiza, através de estudiosos da África, que o povo Akan (ou Acã) era uma das maiores “etnias” do continente africano, cujo domínio se deu por centenas de anos, entre os séculos XVII e XX quando se tornou colônia britânica. Entre os Akan, está o povo Asante, já mencionado, que teve o poder de unificação e domínio do território.

Segundo apresenta a historiadora, como já dito, revoltado por ter um dos seus símbolos copiados pelo rival, no caso, um banco especial que remete ao poder e à soberania daquele reinado, a liderança Asante “mata” Adinkra e daí toma posse dos seus bens materiais e simbólicos. Lembra a pesquisadora que Adinkra quer dizer “adeus” ou “palavra que se diz quando se vai embora”. Daí sua utilização em cerimônias funerárias e diversas homenagens na região.

Hoje, os símbolos são parte do povo de Gana, mas sua sabedoria atravessa o planeta. Nisso, cabe atentar para a disseminação dos significados, podendo gerar sentidos, algo que acontece com os símbolos, os quais estão inscritos na língua, nas práticas e usos sociais. E a transformação pode ser bem radical. Carmo (2022) dá exemplos de como “a suástica” e “a cruz cristã” se alteraram bastante na perspectiva cultural, social, política e histórica, se tornando associadas a determinadas ideias que se diferem de povos para povos, inclusive, impactando fortemente a perspectiva de mundo de um povo.

Sobre o tema, Bâ (2003) nos ajuda a adentrar o universo cultural africano, com mais cautela. O pensador malinês ressalta que há marcas distintas sobre a perspectiva ocidental, bem como seus efeitos são insuficientemente dimensionados até mesmo para os africanos. Então ressalta que as continuidades não fazem da África uma homogeneidade. O pensador salienta que existem processos muito distintos

entre inúmeros povos, considerando as transformações espaço-temporais que, por sinal, não são lineares. Por isso, a questão colonial atravessa todo o livro do “menino Fula” (Bâ, 2003), tornando mais evidenciado o impacto. Bâ viveu na região oeste do continente africano, nascido no início do século passado.

Nessa escrita, o valor da ancestralidade é evidentemente estabelecido. Para o pensador citado, não há como falar de si sem reconhecer quem veio antes, nem negar a história afetiva e social. No caso, é preciso reconhecer a herança materna e paterna, dupla e marcada por desencontros e diversas formas de violência, mas também por lutas e solidariedade. Outro destaque no livro citado está na oralidade, valor ensinado aos mais jovens. Observar bem e escutar a mesma narrativa repetidas vezes é considerado importante. Os mais velhos são tidos como “bibliotecas vivas”. Ademais, a figura da mãe é crucial dentro da estrutura marcada pela procriação. O islamismo aparece a todo instante, sinal da adesão religiosa. Há línguas compartilhadas por distintas comunidades, consideradas “étnicas”.

O que nos impulsiona a pensar sobre a relação estabelecida entre a didatização e alguns dos termos recorrentes na literatura acadêmica. Buscamos então o termo “etnia”, fartamente empregado em textos acadêmicos no Brasil, incluindo, a produção educacional, para apontar alguns caminhos neste texto sobre “currículo e diferença”. Nesse caso, levantamos o seguinte: será que temos nos debruçado nos sentidos produzidos através de tal significante? Do que estamos tratando quando discutimos com a palavra “etnia”? O que quer dizer? Que tipo de apropriação temos feito da Antropologia? E qual Antropologia?

O livro de Amselle e M'Bokolo (2017) aprofunda o debate em torno da etnia e de termos como “tribo” ou “tribalismo”, “mestiçagem” e “crioulização”, contribuindo para pensar a didatização dos Adinkra por intermédio da perspectiva discursiva. A ideia é promover uma desconstrução dos sentidos engessados em torno da etnia, os quais estão relacionados com o colonialismo e o pós-colonialismo. Segundo os referidos pesquisadores, trata-se de uma palavra aliada à raça e que está comumente carregada de valores centristas, assim como devedor do conceito de Estado-nação.

Assim, se naturalizam certos aspectos político-ideológicos, bem como se reproduzem diversas formas de hierarquias. No caso, a etnia e o tribalismo são tratados como formas de particularismos, opostos ao Estado, não como efeitos de problemas da contemporaneidade, estruturados por determinantes econômicos, culturais e políticos. A questão é: são termos articulados por definições que caracterizam e subjagam comunidades de forma não histórica.

Conforme esclarecem Amselle e M'Bokolo (2017), “étnico” vem do grego e quer dizer “nação” ou “povo”. Porém, a congruência de certos sentidos a momentos históricos é um problema apontado por Amselle (2017). Ressaltam que a literatura antropológica pouco discute a questão, reforçando o consenso sobre a utilização

enclausurada. A própria produção acadêmica se utiliza de termos colonialistas sem a devida problematização. Desse modo, muitas das vezes o emprego acrítico reforça o que se espera combater, alertam os pesquisadores citados. E salientam ainda: tanto na África quanto em qualquer lugar não se é apenas étnico ou se é exatamente do mesmo modo.

Tais percursos de análise realçam a demanda de um trabalho com a história e uma antropologia de forma mais dinâmica, uma “antropologia topológica”, como defende Amselle (2017). Isso porque há tradições acadêmicas que empregam termos que podem ser complicados no afã de classificações e registros que caminham na direção e marca colonial. No entanto, cabe elucidar que se trata de um performativo que “cria aquilo que descreve”. Com isso, seguimos as mesmas indicações dos citados textos, não se quer recriminar o uso do conceito, mas mudar o paradigma com o qual esteve a serviço.

Na Antropologia, conforme Amselle e M'Bokolo (2017), os estudiosos tanto fazem uso do termo quanto se esquivam do debate a respeito. Muitas das vezes, denunciam, a palavra é empregada de maneira superficial e sob aportes teóricos não históricos, com influência de doutrinas como o evolucionismo, funcionalismo, culturalismo e estruturalismo. Advertem que não se trata de uma cruzada contra a utilização, mas de um devido aprofundamento sobre o emprego ideológico de tais termos ao se referir à África e aos africanos. O caso não envolve apenas questões teóricas, mas políticas.

Com base em tal referencial, a etnia e o sentimento étnico têm sido usados e manipulados, desde teóricos colonialistas, como em processos como os do apartheid. Este, por exemplo, dividiu a África em três: “primitiva”, “evoluída” e “eurocentralizada”. O livro mencionado aponta que são assuntos que têm despertado grande interesse no Brasil. Seja pelas relações estabelecidas entre o país e o continente, seja pela necessidade de estudos que ampliem a capacidade de tratarmos o tema.

De fato, a História hoje já incluiu a “História da África” como disciplina obrigatória em seus cursos. A “etnologia africana” é um assunto predominante na antropologia. Estudos geográficos demandam estudar a África para compreensão do mundo global atualmente. A filosofia tem se aberto à filosofia oriental e africana de modo a oferecer novos caminhos. São alguns exemplos, os quais podiam incluir áreas como a arte e estudos da corporeidade. Outra demanda advém da lei 10639/2003 (alterada pela 11645/2008) para que os currículos escolares trabalhem com a cultura e a histórica afro-brasileira, africana e indígena. Além disso, movimentos sociais e políticos buscam reconfigurar os caminhos educacionais.

No caso do livro já citado, há uma clara demanda por desmontar a etnia, desconstruí-la para que seja pensada de maneira mais topológica. Isso pela configuração associativa de grupos étnicos a lutas selvagens, seu caráter preconceituoso, colonialista e essencialista. No caso, busca-se uma mudança de perspectiva, historicizando

a categoria. Desse modo, qualquer identidade é vista como heterogênea, uma vez que os sentidos variam e devem ser aprofundados conforme o contexto, o qual nunca estará dado, mas em construção, assim como os sujeitos.

Em suma, Amselle e M'Bokolo (2017), como as referências utilizadas anteriormente, apontam para a dificuldade de uma classificação rígida, discutindo a fronteira e as fragilidades dos limites. O estudo seriamente reforça que alguns elementos foram relevantes para se distinguir determinados grupos e remete ao pré-colonial para traçar o argumento. Mas, não quer dizer que se trata de uma essência, pelo contrário, é justamente a dinâmica relacional e histórica que se quer salientar. O caráter performático é evidenciado, demonstrando a variedade de sentidos produzidos sobre “o que conta como étnico”. Nessa abordagem, uma das características relevantes da “África” pré-colonial diz respeito: às relações de trocas desiguais, mercantis ou não; os processos migratórios, alguns gerados pela decadência dos impérios medievais e outros pela busca de ouro e outros minérios de valor; à circulação de moedas e definição de valores. Tais aspectos estruturam o continente que, conforme argumentamos, não deve ser pensado através de categorias rígidas e monolíticas, mas a partir da compreensão mais aprofundada das desigualdades e heterogeneidades.

Os *Awaeté*, uma breve relatografia

Os *Awaeté* são povos da família linguística tupi-guarani que habitam o estado do Pará, na Amazônia Legal Brasileira, tradicionalmente nos cursos médios das bacias dos Rios Xingu e Tocantins – sobretudo no interflúvio dos Rios Tocantins e Pacajá. Os *Awaeté* são conhecidos como *Parakanã*, tanto pela sociedade hegemônica circundante aos seus assentamentos quanto por agentes de estado e por antropólogos (Magalhães, 1993; Fausto, 1997, 2001). O etnônimo *Parakanã*, portanto, não é uma autodesignação; o termo possivelmente foi dado pelos antigos *Arara-Pariri* e apropriado e usado reiteradamente pelos não indígenas, os *brancos (tôria)*. Nas palavras de Xeteria *Parakanã*, cacique *Awaeté* da Aldeia Paranoa: “Tôria colocou nome errado na época do contato” (22/03/2023, registro Azevedo-Lopes). Por seu turno, o nome *Awaeté* é uma autodeterminação (alterautodeterminação, certamente), uma afirmação existencial e cultural destes povos, a significar, “gente de verdade, humanos de verdade”.

Os *Awaeté* se constituem por dois grandes coletivos étnicos, denominados por pesquisadores e agentes da FUNAI (Fundação Nacional do Índio) como *Parakanã* Orientais e Ocidentais: “Denomino estes blocos, Oriental e Ocidental. Os primeiros aceitaram o contato com a FUNAI em 1971, enquanto os diversos subgrupos do segundo foram pacificados entre 1976 e 1984” (Fausto, 1997). De acordo Xavatiro-na, cacique da aldeia Xaraíra e estudante do curso de Magistério Indígena, seriam Wyrapina e Apyterewa³; dentro da Terra Indígena (T.I) *Parakanã*⁴ se nomeiam como

os *Awaeté* de “baixo” e os de “cima” – em referência a proximidade ou distanciamento da BR-230, a Rodovia Transamazônica. Xavatirona, na mesma roda de conversa com Xeteria, enfatizou que “A FUNAI colocou tudo [os nomes] *Parakanã*. Chamou todos de *Parakanã*” (22/03/2023, registro de Azevedo-Lopes), mas eles mesmo se “chamam de *Awaeté*: gente de verdade” (Idem) e se afirmam por este significante.

As relações intermitentes dos *Awaeté* com os *tória* se deram após conflitos diversos acionados por *contatos* bruscos e violentos provocados pela lógica desenvolvimentista dos chamados grandes projetos para a Amazônia, sobretudo, a abertura da Transamazônica (1970) e a construção da Usina Hidrelétrica (UHE) de Tucuruí-PA (1976). Os grandes projetos para a Amazônia forçaram os *Awaeté* ao deslocamento compulsório e ao sedentarismo forçado para o interior das Terras Indígenas Parakanã e Apyterewa; cabe destacar, portanto, que dentro do enquadramento oficial da FUNAI são considerados *povos de contato recente*⁵. Do início da década de 1980 até os dias atuais são auxiliados, além da FUNAI, pelo Programa Parakanã da Eletronorte, como compensação aos impactos causados pela Hidrelétrica de Tucuruí. É pertinente enfatizar que o Programa Parakanã da Eletronorte – ambivalentemente ao passo que assegurou relativa proteção e logística – representou para os *Awaeté* pelo menos até meados de 2017 – conforme seus próprios relatos – uma traumática experiência de tutela em que as interações culturais e linguísticas com o mundo circundante eram restritas ou reguladas pelo Programa.

Nos termos das lideranças *Awaeté*, com quem dialoguei, hoje estes vêm se “libertando” da tutela do Programa em vista de “estudar” para ocupar os cargos na T.I. Parakanã e melhor se relacionar com os *tória*. Deste modo, a partir de 2018, após muito insistirem e com o auxílio da FUNAI demandaram cursos junto ao *Campus Rural de Marabá* (CRMB) do Instituto Federal do Pará (IFPA). Sendo ofertados os cursos de Magistério Indígena e de Tecnólogo em Agroecologia.

Tradicionalmente a dieta *Awaeté* é diversificada: as proteínas consumidas são carnes de caça e peixes pescados dentro das Terras Indígenas Parakanã e Apyterewa. Orientada pela cosmologia destes povos, a agricultura igualmente diversificada permite aos *Awaeté* polivalência de produção e consumo:

Os Parakanã habitam área de terra firme e praticam a agricultura de queima e coivara com plantio de arroz, banana, milho, etc., e onde se salienta a cultura da mandioca, principal produto da roça e que é transformada em farinha pelas mulheres. A banana e o cacau, este de introdução recente, estão endereçados também para o comércio. A coleta atende principalmente às necessidades do consumo, com o jabuti e frutos diversos, tais como o cupuaçu, a bacaba, o coco babaçu, o ingá, o açaí; este último e a castanha-do-Pará são também comercializados no mercado regional (Magalhães, 1993, p. 105).

Assim como a dieta, a agricultura e os enfrentamentos cotidianos, a simbologia e

rituais assumidos pelos *Awaeté* se desdobram da sua cosmologia. Como outros povos indígenas, os *Awaeté* não desvinculam o meio ambiente natural de sua organização social; não separam natureza de cultura: “Eu não percebo onde tem alguma coisa que não seja natureza. Tudo é natureza. O cosmos é natureza. Tudo em que eu consiga pensar é natureza” (Krenak, 2019, p. 16-7). A natureza, o fazer e o pensar indígenas se movem de forma interconectadas. O que é chamado de natureza e de cultura na história ocidental, nas cosmologias indígenas, se indissociam e reiteradamente se interagem. Humanos e não humanos, bem como os entes fáticos e seus duplos espirituais, habitam o mesmo plano cósmico, a floresta.

Antes de pensarmos, na próxima seção, nos efeitos simbólicos da cosmologia *Awaeté* evocamos uma breve história *Awaeté* que relaciona predação, conhecimento, técnica e simbologia para esses povos:

Awaeté tá atravessando rio grande em cima do jacaré, mas não sabia que era jacaré, pensava que era pau, tronco de árvore... O jacaré, então, anda atrás do *awaeté* [que corre]. O pavãozinho-do-Pará (*haka*) tava botando timbó na água e pergunta: por que tu tá correndo? O *awaeté* responde: _O jacaré tá correndo atrás de mim, quer me escolher, pra me comer. Aí *haka* fala: _eu vou escolher tu e engole o *awaeté*. / Aí o jacaré chegou e perguntou: _onde tá o cara? *Haka* responde: Eu não sei, não. / O jacaré fala: _Vomita pra mim. O *haka* vomitou só peixe. / O jacaré andou um pouco mais e voltou. Perguntou pro *haka*: _Onde tá o *awaeté*? *Haka* responde: _Não sei, não; não vi, não. Aí o jacaré falou pro *haka*: _Vomita de novo. O *haka* vomitou só peixe. Aí, o jacaré falou: _Tá bom, eu vou embora, e foi. Aí, o *haka* voou pra bem longe e vomitou o homem, o *awaeté*. **Aí o *haka* ensinou o *awaeté* a pescar com timbó** (Magalhães, 1993, p. 117, negritos nossos).

Semiofagia: Os *Awaeté* e a Predação simbólica

Na história ou mito do jacaré – uma narrativa do primeiro *Awaeté* sua aquisição do timbó⁶ –, o comer, o predar, deglutir e o regurgitar são imagens que enunciam uma forma de lidar com a experiência de cosmos e de subjetivação – o *oikos* cultural e simbólico dos *Awaeté* – na Amazônia. O comer, o predar, deglutir e o regurgitar – o absorver, o apossar, o transformar e o remanejar da cultura – apontam a formas de significar (resignificar ou transsignificar) e existir coletivamente. O jacaré é um predador que pode se transformar em presa para os *Awaeté*, a presa que após aprender a caçar e a pescar com os espíritos-animais da floresta, como o *haka*, por meio de mediações como o timbó, se torna predador. A história da aquisição do timbó pelos *Awaeté* acena às estratégias simbólicas da predação de signos e de subjetividades. Como na história dos reis Asante e Adinkra, o predado (a vítima da predação) torna-se parte do predador, um “outro constitutivo”, se transforma no seu corpo e é respei-

tosamente rememorado em símbolos, narrativas, nomes, cantos, grafias e rituais.

Se em interlocução com a etnologia amazônica, “os sistemas ameríndios estão voltados primariamente para a produção de pessoas, não de bens”, a “interioridade e identidade estão associadas à ausência de fertilidade, de tal modo que a reprodução geral da sociedade depende simbolicamente da relação com o exterior [e] **a predação é o modo primário de interação com o exterior**” (Fausto, 1997, p. 1, negritos nossos), então, há uma predação constituinte que provoca “uma economia simbólica voltada para a apropriação de subjetividades no exterior” (Idem). Nesta perspectiva, já é pertinente acentuar que, como tentaremos argumentar, a simbologia *awaeté* se performatizaria na predação (ou apropriação) de subjetividades outras que se comunicaria com os *Awaeté* oniricamente. A etnologia amazônica – sobretudo seu recorte pós-estruturalista e perspectivista – acena que as sociedades indígenas na Amazônia agenciam as relações sócio-cósmicas por meio da semiofagia do outro; e nestes termos, aponta para:

Uma economia da alteridade predatória como constituindo o regime basal da socialidade amazônica: a ideia de que a ‘interioridade’ do corpo social é integrante constituída pela captura de recursos simbólicos – nomes e almas, pessoas e troféus, palavras e memórias – do exterior. Ao escolher como princípio de movimento a incorporação de atributos do inimigo, o *socius* é levado a se ‘definir’ – determinar – segundo esses mesmos atributos (Viveiros de Castro, 2015, P. 161-2).

Para os *Awaeté*, assim como para a quase totalidade dos povos indígenas na Amazônia, o xamanismo e a guerra são os principais modos simbólicos de predação constituinte; são as principais formas ameríndias de incorporação da alteridade. O xamanismo e a atividade guerreira são modos de interação com o mundo externo, apropriando-o e ressignificando-o como “exterior constitutivo” (Laclau, 2011). Tanto pelo xamanismo como pela a guerra, as sociedades ameríndias amazônicas interagem e acolhem o mundo exterior como alteridade constitutiva: “Na maioria das sociedades ameríndias, o xamanismo e a guerra são formas de interação com subjetividades outras, sejam elas humanas ou não. Por meio dessas atividades, as unidades políticas amazônicas, sociologicamente fechadas, abrem-se para o exterior” (Fausto, 1997). O xamanismo e a guerra são articulações institucionais de predação e apropriação da alteridade cósmica; em outras palavras, “são instituições cosmopolíticas centrais (ou melhor, ‘de-centrais’) dos Tupi e outras sociedades ameríndias” (Viveiros de Castro, 2015, p. 156).

O xamanismo e a guerra são expressões simbólicas da cosmologia *Awaeté*. Entretanto, é preciso apontar que, enquanto muitos coletivos indígenas distinguem a performatividade guerreira do xamanismo, “no trabalho de mediação entre exterior e interior. Os Parakanã, contudo, não o fazem. Xamanismo e guerra estão conectados

em um único ciclo de predação e familiarização, no qual a guerra engloba o xamanismo” (Fausto, 1997, p. 1). Mesmo quando os xamãs estão ausentes no grupo, eles estão presentes no mundo *Awaeté* e são percebidos e familiarizados em vista de uma cura por sonhadores. Entretanto como toda outreidade (*akwawa*), estes xamãs se articulam como “inimigos oníricos”.

Cabe pontuar, segundo Carlos Fausto (1997, 2001), que os “inimigos oníricos” – que podem ser xamãs, espíritos animais, vítimas de guerras – “são *akwawa* familiarizados, que estão sob o controle do sonhador, como a maioria dos espíritos de xamãs na América do Sul” (Fausto, 1997, p. 2). O sonhador pode trazer o *akwawa* (o outro sobretudo animal) para curar uma pessoa: “sonhando e trazendo o inimigo; segundo, durante uma sessão de cura, ele pode por meio da execução pública de um canto que ele recebeu de um inimigo familiares, convocá-los para venham e curem” (Idem). O outro evocado pelo sonhador, mesmo sendo um inimigo, comparece e responde manifestando-se simbolicamente para o sonhador. A experiência onírica de trazer o outro inimigo, *akwawa-teroawa*, é em geral provocada pela necessidade de curar algum doente; além da cura essa experiência é acompanhada por outras dádivas, geralmente, simbólicas. Esses “inimigos” que doam presentes, como os cantos, são responsáveis e fieis, em outros termos, “inimigos fieis” (Fausto, 2001).

O sonhador se apropria do outro sonhado (*teomawa*), recebe e absorve a dádiva do novo da alteridade: um novo signo, uma nova narrativa, um novo canto, uma nova potência no rito. Oniricamente os símbolos da alteridade são incorporados a subjetividade *awaeté* e novo acontece: “os inimigos sempre dão cantos para o sonhador... Não temos o penso logo sou, mas sim, sonho logo familiarizo. Como não há criação *ex nihilo*, o novo é aquilo que se captura no exterior. Nada se cria, tudo se apropria” (Fausto, 1997). Em outros termos, e é isso que queremos acentuar, o novo simbólico *awaeté* provém de uma apropriação semiológica, uma semiótica radicalmente outra, certa antropofagia dos símbolos.

De acordo com Eduardo Viveiros de Castro, a predação ameríndia – sobretudo o canibalismo tupi – em sua análise acerca do canibalismo místico-funerário *araweté* se performatiza em “um processo de transmutação de perspectiva, onde o ‘eu’ se determina como ‘outro’ pelo ato mesmo de incorporar esse outro, que sua vez se torna um ‘eu’, mas sempre *no* outro, *através* do outro” (2015, p. 159). O predado não é uma substância dotada de conteúdo, um ente material, uma mônada ideal ou qualquer outra realidade dada ou estrutural. A alteridade – subjetividades outras – é predada simbólica significativamente. O corpo predado – seja ele um animal, um espírito, um guerreiro, um xamã, um chefe ou mesmo um rei (para lembrar do caso Adinkra) – é um signo. O que se devora são os signos da/com a alteridade:

Esse corpo, não obstante, era um signo, um valor puramente posicional; o que se comia era a *relação* do inimigo com seu devorador, por outras palavras,

sua *condição de inimigo*. O que se assimilava da vítima eram os signos de sua alteridade, e o que se visava era essa alteridade como ponto de vista sobre o Eu. O canibalismo e o tipo de guerra indígena a ele associado implicavam um movimento paradoxal de autodeterminação recíproca pelo ponto de vista do inimigo (Viveiros de Castro, 2015, p. 160).

As cosmontognosiologias (Azevedo-Lopes, 2021) indígenas – como a cosmologia *awaeté* – convida à experimentação simbólica do outro, ao mergulho semiofágico nos signos da alteridade. Distintamente da apropriação cultural hierarquizante, etno-cêntrica, e banalizadora exercida pela cultura hegemônica, isto é, o apossamento colonial; a semiofagia se deixa afetar e compartilha os símbolos por envolvimento, entoenvolvimento (Azevedo-Lopes, 2019 e 2020a). Enunciar a cultura passa pelo incorporamento da alteridade, o que em hipótese alguma deve implicar em homogeneização. Se conforme o “perspectivismo ameríndio”, a antropofagia é jeito indígena de fazer antropologia, “uma alter-antropologia indígena” (Viveiros de Castro, 2015, p. 34), a semiofagia é uma semiótica radicalmente outra. Não obstante, é possível entender a didática como predação cultural, antropofagia, e o currículo como semiofagia?

Entrelaçando os casos ou considerações finais

O apossamento semiótico do rei Adinkra pelo rei Asante e a semiofagia ameríndia ou ainda a predação de subjetividades outras dos *Awaeté* apontam a uma forma de apropriação cultural não hierarquizante, se assim podemos dizer, que, ambivalentemente assume e potencializa a *diferença* por meio do envolvimento com a alteridade. O rei Asante torna-se a si mesmo com o rei Adinkra, o seu outro, sua subjetividade outra; Adinkra torna-se o traço constitutivo e performativo Asante. A semiofagia *Awaeté* acena que a predação é o modo, cosmologicamente, constituinte do mesmo ameríndio.

A cosmologia *awaeté* aponta que enunciar a cultura passa pelo incorporamento semiofágico do outro, o que em hipótese alguma deve implicar em homogeneização. A semiofagia é a forma contra-hegemônica de fazer semiótica e simbologia, é uma alter-simbologia. O rei Asante mais que uma semiótica (um ponto de vista ou uma representatividade) dos símbolos, experimenta o Adinkra por semiofagia e é transformado pelos signos que absorve. Esta cosmontognosiologia da predação, ou nos termos de Eduardo Viveiros de Castro (2015), metafísica da predação ou canibais, pode provocar um deslocamento – certo giro – da antropologia à antropofagia, da semiótica à semiofagia.

Nestes termos, procuramos com este trabalho discutir as relações entre currículo e diferença, seja da perspectiva da teorização que adotamos, seja por casos que apontam e reforçam a imprevisibilidade e o imponderável na relação educacional. Ademais, ressaltamos a necessidade de consideração a diferença como diferir no

ensino, ou seja, de modo a observar os distintos processos de produção de sentido que envolvem questões tão amplas e complexas como a história da África e as vivências ameríndias.

O caso da didatização da simbologia Adinkra reforça a atenção para as práticas de enunciação que ficionam identidades imaginadas, cristalizando outras possibilidades e o mistério da pergunta. É contra tais certezas e formas de apropriação etnocêntricas de saberes que este texto se volta. A ideia não é questionar a iniciativa de docentes e pesquisadores que buscam em África um mobilizador de lutas antirracistas que julgamos necessários no país. Trata-se de sinalizar que não sabemos muita coisa ou sabemos muito pouco a respeito da complexidade que o continente africano convoca. A partir da interlocução com as vivências *Awaeté*, entre outros coletivos ameríndios, sinalizamos para uma produção de significação semiofágica como forma de lidar com o modo de ser simbólico da alteridade, se afetando por esta.

Em suma, mais do que atentar para os documentos, pensamos ser relevante continuar o estudo e até mesmo intensificar os processos de pesquisas a respeito das formas como sentidos são produzidos, o que torna possível as interpretações que julgamos “verdadeiras” e “objetos de ensino”. Ademais, processos decisórios e escolhas atravessam a colonização de mentes, melhor dizendo, de imaginários que são reforçados por textos em seus sentidos amplos, compondo uma grande amálgama tecnológica e de dispositivos de controle do que pode, ou não pode ser dito a respeito deste ou daquele tema. Procuramos demonstrar, nesse sentido, que entendemos currículo como uma política cultural, como a própria luta pela significação do que vem a ser currículo, do que compõe a educação escolar como acontecimento e experimentação, dentro-fora da instituição.

A torsão da antropologia à antropofagia, potencializada pela semiofagia dos signos, em educação talvez implique em pensar uma didática que incorpore o outro e currículos semiofágicos que a despeito de matar a alteridade, possibilite reiteradamente existências outras. A incorporação do outro e a semiofagia abre espaços para os agenciamentos da imprevisibilidade, *a fortiori*, a emergência da *diferença*.

Referências

- Alves, M. A. (org.). (2021). *Cultura afro-brasileira: possibilidades para o ensino infantil e fundamental menor* [recurso digital]. Cabedelo, PB: Editora UNIIESP.
- Amselle, J., & M'Bokolo, E. (orgs.). (2017). *No centro da etnia: etnias, tribalismo e Estado na África*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Amselle, J. (2017). Etnias e espaços: por uma antropologia topológica. In J. Amselle, & E. M'Bokolo (orgs.). *No centro da etnia: etnias, tribalismo e Estado na África* (pp. 29 - 74). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Appadurai, A. (2004). *Dimensões culturais da globalização: a modernidade sem peias*. Lisboa:

Editorial Teorema.

Azevedo-Lopes, R. (2020a). A metafísica do desenvolvimento e o *etnoenvolvimento* dos povos no Vale do Tocantins-Araguaia: dispositivos de poder *kupë* e agenciamentos indígenas. In M. C. M. Alencar, R. Ribeiro Junior, & R. Azevedo-Lopes (Orgs). *Sociedades Indígenas na Amazônia: territorialidades, histórias e processos educativos* (pp. 101 - 133). Curitiba: CRV.

Azevedo-Lopes, R. (2020b). Contra a certeza dos brancos: Por filosofias da educação transcoloniais. In C. Medeiros & V. Galdino (Orgs.). *Experimentos de filosofias pós-colonial* (pp. 162 - 182). São Paulo: Ed. Politéia.

Azevedo_Lopes, R., & Ribeiro, W. G.(Orgs.). (2021). *Utopia e normatividade curricular: abordagens pós-estruturalistas*. Curitiba: CRV.

Azevedo-Lopes, R. (2021). *Temëjakrekaté: gnosecídio, resistência e transcolonialidade dos saberes no Vale do Tocantins-Araguaia*. [Tese de Doutorado, Universidade do Estado do Rio de Janeiro]. Repositório Institucional da UERJ.

<https://www.bdt.d.uerj.br:8443/handle/1/17506>.

Bâ, A. H. (2003). *Amkoullel, o menino fula*. São Paulo: Palas Athena: Casa das Áfricas.

Bhabha, H. K. (1998). *O local da cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG.

BRASIL. (2004). *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília: Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. Ministério da Educação.

Burbules, N. C. (2003). Uma gramática da diferença: algumas formas de repensar a diferença e a diversidade como tópicos educacionais. In R. L. Garcia, & A. F. Moreira (org.). *Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios* (pp. 159 - 188). São Paulo: Cortez Editora.

Carmo, E. F. B. M. (2022). *História e cultura da África nos anos iniciais do ensino fundamental: os Adinkra* (2 ed.). Cosmópolis, SP: Editora Baobá.

Derrida, J. (1991). *Limited Inc*. Campinas, SP: Papyrus.

Fausto, C. (1997). *A dialética da predação e familiarização entre os Parakanã da Amazônia Oriental: por uma teoria da guerra ameríndia*. [Tese de Doutorado, Museu Nacional].

Fausto, C. (2001). *Inimigos fiéis: história, guerra e xamanismo na Amazônia*. São Paulo: Edusp.

Gomes, N. L. (2012). Movimento negro e educação: resignificando e politizando a raça. *Revista Educação & Sociedade*. 33(120), 727 - 744.

Ivenicki, (2018). A. Multiculturalismo e formação de professores: dimensões, possibilidades e desafios na contemporaneidade. *Ensaio: Avaliação, Política Pública e Educação*, 26(100), 1151 - 1167.

Ivenicki, (2019). A escola e seus desafios na contemporaneidade. *Ensaio: Avaliação, Política Pública e Educação*. 27(102), 1 - 8.

Laclau, E. A. (2011). *Emancipação e diferença*. Rio de Janeiro: EdUERJ.

Lopes, A. C & Macedo, E. (2011). *Teorias de Currículo*. São Paulo: Cortez.

Lopes, A. C. (2018). Sobre a decisão política em terreno indecível. In: A. C. Lopes & M. Siscar (Orgs.). *Pensando a Política com Derrida: responsabilidade, tradução, porvir* (pp. 83 - 116). São Paulo: Cortez.

- Macedo, E. (2014). Currículo, Cultura e Diferença. In A. C. Lopes & A. Alba (Orgs.). *Diálogos curriculares entre Brasil e México* (pp. 83-104). Rio de Janeiro: EdUERJ.
- Nascimento, E. L., & Gá, L. C. (orgs). (2009). *Adinkra: sabedoria em símbolos africanos*. Rio de Janeiro: Pallas.
- Ribeiro, W. G. (2021). Pensando a política com Jacques Derrida: notas sobre o desespero na utopia pedagógica. *Revista Enfil.* 9(13), 48 - 72.
- Ribeiro, W. G. (2022). Teoria do Discurso e a questão multicultural: articulações (im) possíveis? *Revista Espaço do Currículo*, 15(2), 1 – 14.
- Silva, M. G. C. (2021). *Ensino de simetria por meio dos símbolos africanos Adinkra: um estudo de licenciandos em Matemática*. [Trabalho de Conclusão de Curso. Licenciatura em Matemática, Universidade Federal de Pernambuco].
- Silva, T. T. (2007). *Documentos de identidade: uma introdução às teorias de currículo* (2 ed). Belo Horizonte: Autêntica.
- Viana, E. (2018). *Atividades para o ensino de simetria com os símbolos Adinkra*. [Dissertação de Mestrado, Universidade do Grande Rio].
- Viveiros De Castro, E. (2015). *Metafísicas canibais*. São Paulo: Ubu Editora.

Notas

¹ Pós-doutorado em Currículo. Doutor em Educação. Professor do Programa de Pós-Graduação em Cultura e Territorialidades (PPCult) e do Instituto de Educação de Angra dos Reis, Universidade Federal Fluminense. Líder do Grupo de Pesquisa em Educação e Cultura (GPECult). E-mail: williamgribeiro@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3940-7492>.

² Doutor em Educação (UERJ). Professor de Filosofia e Epistemologia no Campus Rural de Marabá-PA – IFPA. Líder do Grupo de Pesquisa Saberes *tradicionais* e etnosintropia no Vale do Tocantins-Araguaia (GP-SATE). E-mail: ronnesingular@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3898-7181>.

³ Magalhães argumenta que, Wyrapina e Apyterewa são formas de “descendências dos grupos” *Awaeté* (1993, p. 112).

⁴ Além da T.I Parakanã, os *Awaeté* habitam a T.I Apyterewa localizada na bacia do Rio Xingu entre os municípios de Altamira-PA e São Félix do Xingu-PA, com uma área de 981 mil há, boa parte invadida por agropecuaristas e madeireiros (não está nos escopos de nossa reflexão neste texto). A Terra Indígena Parakanã, demarcada pelo Decreto n. 91.028/1985, possui uma área de 351.697,41 há e se localiza entre os municípios de Novo Repartimento e Itupiranga-PA.

⁵ “A Funai considera ‘de recente contato’ aqueles povos ou grupos indígenas que mantêm relações de contato permanente e/ou intermitente com segmentos da sociedade nacional e que, independentemente do tempo de contato, apresentam singularidades em sua relação com a sociedade nacional e seletividade (autonomia) na incorporação de bens e serviços...” (FUNAI, 2021). <https://www.gov.br/funai/pt-br/atualizacao/povos-indigenas/povos-indigenas-isolados-e-de-recente-contato-2/povos-de-recente-contato-1>.

⁶ É uma técnica de pesca. Timbó é um termo genérico para um conjunto de plantas tóxi-

cas que, tradicionalmente, auxiliam na pescaria de muitos povos indígenas na Amazônia. Os cipós dessas plantas são recolhidos, colocados em um feixe e batidos ou lançadas no rio com a finalidade de atordoar ou mesmo asfixiar os peixes.

Rutina escolar: lo que dicen jóvenes estudiantes de Goiás con distorsión edad-grado
Cotidiano escolar: o que dizem jovens estudantes de Goiás com distorção idade-série
School routine: what young students from Goiás with age-grade distortion say

Frederiko Luz Silva¹
Miriam Fábila Alves²

Resumen

Este texto tiene como objetivo discutir la rutina escolar desde el punto de vista de jóvenes alumnos de la enseñanza fundamental de Goiás que presentan distorsión edad-grado en sus trayectorias en la educación formal. La recolección de datos se realizó con jóvenes estudiantes y se obtuvo a través de la participación en círculos de conversación y entrevistas. Los datos fueron analizados desde la perspectiva del análisis crítico del discurso y la comprensión de la juventud como categoría social. Al final, indicamos que los estudiantes que tienen fracaso escolar en su camino tienen mucho que decir sobre cómo se desarrolla la vida cotidiana en la escuela y más, obtienen ideas sobre lo que se podría implementar en esa vida cotidiana para que la escuela les brinde más cerca de él, en lugar de distanciarlos.

Palabras Clave: Rutina Escolar; Juventud; Distorsión edad-grado

Resumo

O presente texto objetiva discutir o cotidiano escolar a partir do olhar de jovens estudantes de Goiás, do ensino fundamental, que apresentam distorção idade-série em suas trajetórias na educação formal. A coleta de dados foi realizada com jovens estudantes e obtida por meio de participação em rodas de conversa e concessão de entrevistas. Os dados foram analisados na perspectiva da análise do discurso crítica e entendendo a juventude como categoria social. Ao final, indicamos que os e as estudantes que possuem reprovação escolar em seus percursos têm muito a dizer sobre como se dá o cotidiano na escola e mais, obtêm ideias sobre o que poderia ser implementado nesse cotidiano para que a escola os aproximasse dela, ao invés de distanciá-los.

Palavras-chave: Cotidiano Escolar; Juventude; Distorção idade-série

Abstract

This text aims to discuss the school routine from the point of view of young elementary school students from Goiás who present age-grade distortion in their trajectories in formal education. Data collection was carried out with young students and obtained through participation in conversation circles and interviews. Data were analyzed from the perspective of critical discourse analysis and understanding youth as a social category. In the end, we indicate that students who have school failure in their paths have a lot to say about how everyday life at school takes place and more, they get ideas about what could be implemented in that everyday life so that the school would bring them closer to it, by instead of distancing them.

Keywords: School routine; Youth; Age-grade distortion

Introdução

Neste artigo nos propomos a refletir sobre o cotidiano escolar vivenciado em instituições educacionais públicas brasileiras a partir das percepções de jovens estudantes de Goiás, do ensino fundamental, que apresentam distorção idade-série, ou seja, que têm, pelo menos, uma reprovação em um dos anos escolares que já cursaram. Para que tal reflexão seja possível, utilizamos trechos das falas dos e das jovens participantes de rodas de conversas desenvolvidas em etapa de campo de pesquisa exploratória de nível de doutorado³.

Uma das categorias de análise na tese de doutoramento foram os *discursos sobre as relações entre as dificuldades na escolarização e o cometimento de violência* por parte dos e das jovens estudantes participantes da pesquisa, o que, em nosso entendimento, nos possibilita, nesse texto, refletir criticamente sobre o cotidiano escolar. Assim, o recorte que aqui apresentamos busca revelar a forma como jovens goianos(as), com atraso na progressão escolar, percebem o ambiente educacional em sua etapa fundamental, que atende estudantes de 6 a 14 anos de idade.

Apresentamos, após essa introdução, primeiro uma seção em que indicamos os referenciais teóricos que nos ajudaram a refletir sobre a juventude como categoria social, após isso, em uma seção que traz os achados da pesquisa, escolhemos trechos de discursos dos participantes da pesquisa com foco em como percebem o tratamento dado no cotidiano escolar aos estudantes que possuem distorção idade-série.

Marcos teóricos e conceituais

Para refletirmos acerca das ideias sociológicas sobre juventude, recorreremos, primeiramente, a Pais (1990), autor que tem grande relevância e se tornou um clássico para o campo de estudo em questão. A primeira observação que o referido autor nos apresenta é sobre o fato de, comumente, os e as jovens serem tomados(as) como fazendo parte de uma cultura juvenil uniforme. Ele explica que a questão central posta para uma sociologia da juventude “é a de explorar não apenas as possíveis ou relativas similaridades entre jovens ou grupo sociais de jovens, mas também – e principalmente – as diferenças sociais que entre eles existem” (Pais, 1990, p. 140).

O mesmo autor esclarece que a sociologia da juventude “vacila” entre duas tendências,

numa delas, a juventude é tomada como um conjunto social cujo principal atributo é o de ser constituído por indivíduos pertencentes a uma dada fase da vida, prevalecendo a busca dos aspectos mais uniformes e homogêneos que caracterizam essa fase da vida – aspectos que fariam parte de uma cultura juvenil, específica, portanto, de uma geração definida em termos etários; Noutra tendência, contudo, a juventude é tomada como um conjunto social

necessariamente diversificado, perfilando-se diferentes culturas juvenis, em função de diferentes pertenças de classe, diferentes situações económicas, diferentes parcelas de poder, diferentes interesses, diferentes oportunidades ocupacionais, etc. Neste outro sentido, seria, de fato, um abuso de linguagem subsumir sob o mesmo conceito de juventude universos sociais que não têm entre si praticamente nada de comum. (Pais, 1990, p. 140)

A partir dessas duas tendências podemos notar que, em algumas análises, a juventude é classificada por um recorte etário e que em outras, o foco situa-se na maneira como os grupos juvenis refletem a organização social que se dá pela divisão em classes.

Ao tratar do desenvolvimento da sociologia da juventude, Groppo (2016) propõe uma reflexão compreendendo a categoria como questão social, já que para este autor a compreensão dos significados das juventudes modernas e contemporâneas não se dá por meio da delimitação da faixa etária de sua vigência, pois entende que a idade não tem caráter absoluto e universal e que se trata de um produto da interpretação das instituições das sociedades sobre a sua própria dinâmica. Para o autor, a juventude é

uma categoria social usada para classificar indivíduos, normatizar comportamentos, definir direitos e deveres. É uma categoria que opera tanto no âmbito do imaginário social, quanto é um dos elementos estruturantes das redes de sociabilidade. De modo análogo à estruturação da sociedade em classes, a modernização também criou “grupos etários homogêneos”, categorias etárias que orientam o comportamento social, entre elas, a juventude. (Groppo, 2016, p. 10)

Esta reflexão compõe a intenção do autor em demonstrar que a juventude é uma realidade social e não mera mistificação ideológica, compreendendo-a como categoria social e não como uma característica natural dos indivíduos.

Segundo Groppo (2016), os estudos históricos e sociológicos demonstram que o que realmente existe são grupos juvenis múltiplos e diversos e não uma única juventude concreta, porém o autor não deixa de mostrar que existe uma condição juvenil mais ou menos geral que é resultado da formação desses grupos juvenis.

A proposta de Groppo é que a sociologia da juventude se desenvolva através de uma concepção dialética e concebe essa ideia como “a presença de elementos contraditórios no interior dos diversos grupos juvenis” (Groppo, 2016, p. 15). Um exemplo da contradição existente é o percurso dialético entre a institucionalização da juventude e a possibilidade de sua autonomia.

Assim, temos que uma condição juvenil mais ou menos geral seria estabelecida pelo fato de que instituições socializadoras como escolas, igrejas, o mercado e

a indústria cultural agregam os sujeitos por idades semelhantes com o objetivo de determinar o sentido da transição à vida adulta. Há, então, uma organização institucionalizada que imprime às pessoas categorizadas como jovens condições sociais comuns, porém o que possibilita a formação de grupos juvenis diversos é o fato de que cada pessoa pode desenvolver valores, identidades e significações múltiplas daquelas determinadas pelas instituições (Groppo & Silveira, 2020).

Dessa forma, concordamos com a necessidade de se avançar no desenvolvimento de uma sociologia da juventude de caráter dialético, que considere o cotidiano dos e das jovens. Nesse sentido, compactuamos com Dayrell (2003) quando propõe que os e as jovens sejam compreendidos como sujeitos sociais, observando que, com essa compreensão, o e a jovem não devem ser vistos como sujeito passivo, não participante da movimentação social.

Sobre este último pensamento citado, entendemos que “tomar os jovens como sujeitos não se reduz a uma opção teórica. Diz respeito a uma postura metodológica e ética, não apenas durante o processo de pesquisa, mas também em meu cotidiano como educador” (Dayrell, 2003, p. 44). Diante disso, adotamos neste trabalho a concepção dialética de juventude, pois

Ainda que inspirada originalmente por teorias críticas desenvolvidas em meados do século passado, pode trazer novas iluminações para compreender a condição juvenil na atualidade. É que ela traça outros caminhos, ao focar não apenas o cotidiano, ou melhor, a focar menos o cotidiano e mais o extracotidiano, na figura da rebeldia, revolta, recusa, resistência e autonomia juvenil (Groppo & Silveira, 2020, p. 10).

Ao olharmos para os e as participantes dessa pesquisa e considerarmos as muitas tramas sociais em que estão enredados, bem como as instituições e agências que disputam poder e domínio sobre eles e elas, temos a condição de compreendê-los(as) para além das idades que possuem, analisando também as realidades em que vivem. Encontramos na proposta de uma sociologia da juventude articulada a uma concepção dialética de juventude o caminho para pensarmos as relações entre um determinado grupo etário e estruturas de classe.

Concordamos com Dayrell (2003, p. 43) que “existem várias maneiras de se construir como sujeito, e uma delas se refere aos contextos de desumanização, nos quais o ser humano é ‘proibido de ser’, privado de desenvolver as suas potencialidades, de viver plenamente a sua condição humana”. Ancorados nessa ideia, olhamos para os discursos dos e das jovens que participaram das rodas de conversas, num esforço de, a partir de suas falas, percebermos o cotidiano da escola de estudantes com distorção idade-série.

Decisões metodológicas e condições do trabalho de campo

Diante da intenção que tínhamos de colaborar para o desenvolvimento de uma sociologia da juventude, foi necessário pensar sobre qual metodologia de coleta de dados nos possibilitaria desenvolver a etapa de campo da pesquisa de doutorado numa abordagem dialética, que nos possibilitaria apreender as contradições presentes nas materialidades vivenciadas pelos(as) participantes.

A forma que encontramos para conseguir superar o desafio metodológico foi optando pela utilização de rodas de conversa, pois é um recurso metodológico científico que se caracteriza por possibilitar a compreensão da escuta, uma vez que permite que os e as participantes expressem suas narrativas sobre o tema proposto (Alves, 2018).

Dessa forma, a escolha da utilização das rodas de conversa como técnica de coleta de dados se justifica pelo fato de que “se tornaram canais responsáveis por trazer à tona as vozes, as expressões e os gestos dos jovens e colocá-los em cena [...] contribuindo para a quebra de estigmas e preconceitos” (Silva & Neta, 2010, p. 55).

Assim, corroboramos com a defesa de Alves de que o uso das rodas de conversa é “um instrumento capaz de possibilitar a escuta dos jovens, sem direcionar a sua narrativa, bem como de não lhes atribuir narrativas que não foram por eles produzidas” (Alves, 2018, p. 437).

Escolhemos esse procedimento metodológico por acreditarmos que nos possibilitaria ouvir os e as jovens, valorizar suas narrativas, o que eles e elas têm a dizer e compreender suas realidades a partir de suas próprias falas, com o objetivo de permitir uma aproximação com a realidade deles e delas e suas visões de mundo. Dessa forma, atribuímos às rodas de conversa, como técnica de coleta de dados, a potencialidade que possuem de intervir na realidade da população jovem e a possibilidade de eles e elas virem a se reconhecer como sujeitos sociais com direitos (Alves & González-Monteagudo, 2019).

Com a utilização desse recurso, pudemos conhecer a opinião e a visão dos e das participantes/colaboradores(as) da pesquisa acerca de sua própria situação escolar, pois com as rodas de conversa ocorre uma aproximação dos pesquisadores com as pessoas da investigação.

Nossa intenção, ao utilizar essa técnica, foi de que os e as jovens participantes da pesquisa se sentissem parte do processo de construção dos resultados do trabalho. E isso foi realmente possível, pois “as rodas de conversa podem contribuir tanto como uma narrativa potente para a escola quanto para os sujeitos que se encontram nesse universo, uma vez que nos permite, ouvindo suas vozes, repensar o fazer escolar” (Alves & González-Monteagudo, 2019).

A pesquisa de campo foi realizada em Aparecida de Goiânia, segunda maior

cidade do estado de Goiás, no Centro-Oeste do Brasil, com população de 527.550 pessoas, de acordo com o Censo de 2022. É uma das cidades que compõem a região metropolitana de Goiânia, capital do estado. Fizemos a opção metodológica de dialogar com jovens de 15 anos ou mais matriculados em turmas de 9º ano. Assim, nosso campo de pesquisa foi constituído pelas quatro escolas municipais que ofertam todo o Ensino Fundamental.

A decisão por dialogar apenas com educandos e educandas maiores de 15 anos foi tomada também por conta de ser a idade em que a pessoa que avança na escolaridade sem nenhuma reprovação escolar, e que ingressou no Ensino Fundamental com 6 anos, entraria no Ensino Médio. Assim, os e as jovens com quem dialogamos são pessoas que já poderiam estar cursando o Ensino Médio e que, por conta de distorção idade-série de, pelo menos, um ano, ainda não haviam conseguido sair do Ensino Fundamental.

Nas quatro escolas que constituíram nosso campo de pesquisa, fizemos, pelo menos, duas visitas. A primeira era para solicitar a autorização da pessoa responsável pela gestão da unidade para que pudéssemos conversar com nosso público de participantes pretendido, fazer junto à coordenação pedagógica o levantamento de quantos educandos e educandas seriam potenciais participantes e já convidá-los(as) e dar-lhes explicações sobre como seria a participação. Nessa primeira conversa de apresentação da pesquisa para os(as) potenciais participantes, pedimos para os e as menores de idade que demonstraram interesse em participar/colaborar que assinassem o termo de assentimento livre e esclarecido e aos(às) maiores de idade que assinassem o termo de consentimento livre esclarecido.

Na segunda visita, recolhíamos os termos de consentimento livre esclarecido assinados pelos(as) responsáveis dos e das participantes/colaboradores menores de idade, em seguida realizávamos a roda de conversa.

Para analisar criticamente os discursos dos e das jovens participantes da pesquisa, adotamos, como Fairclough (2016), a concepção de que o discurso é tridimensional, podendo ser texto, prática discursiva e social. Assim, consideramos que discursos são modos de ação e que há uma relação dialética entre o que se diz e a estrutura social, o que torna possível dizer que “o discurso é uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo significado” (Fairclough, 2016, p. 95).

Também Fairclough (2016, p. 294) explica que existem, pelo menos, três tipos de análise do discurso em perspectiva crítica, a saber: “i) análise das práticas discursivas, focalizando a intertextualidade e a interdiscursividade das amostras do discurso; ii) análise dos textos e iii) análise da prática social da qual o discurso é uma parte”. Para esse autor não há uma sequência fixa para se realizar a análise, entendendo que esses três tipos apresentados estão sempre superpostos.

Fizemos a opção de focarmos na análise da prática social da qual os discursos dos e das jovens estudantes participantes da pesquisa são parte. São com essas perspectivas que, na seção seguinte, discutimos os discursos dos e das jovens participantes da pesquisa sobre as relações entre as dificuldades na escolarização e o cometimento de violência, o que nos possibilita refletir sobre como tais sujeitos percebem o cotidiano escolar em que estão inseridos.

A voz dos e das jovens no cotidiano escolar: alguns achados da pesquisa

Os relatos dos e das jovens indicam sua compreensão do cotidiano da escola e da sua condição de estudantes com distorção idade-série. O trecho a seguir ilustra a distinção que é feita entre alunos que já foram reprovados e/ou perderam algum ano escolar com os que estão na idade certa:

- Mediador⁴: Nossa! Entendi. A escola aqui de vocês faz campanhas contra violência, bullying, drogas...*
- Educando02P: Não, se você fizer bullying com alguém você ganha suspensão, se brigar com alguém, te mandam pra polícia.*
- Educanda01P: Uma amiga aconteceu isso.*
- Mediador: Vai pra polícia?*
- Educanda01P: É.*
- Educando03P: É, tem XXX. Nós 3 aqui (mostra “educando04P”, ele e “educando02P”), como nós é repetente, quer dizer, não é repetente... quer dizer, você não é repetente, né?*
- Educando02P: Dois anos também.*
- Educando03P: Nós é repetente, a gente se envolve em briga, eles chama a polícia pra nós, e os home já fica na cola. Alunos do 7º e 6º ano também são repetentes, brigam na escola, e sai só com uma... suspensão.*
- Educanda06P: Advertência... é verdade, eles tratam os menino como se fossem criminoso.*
- Educando02P: É diferente, é diferente, eles tá julgando muito pelo caráter das pessoas.*
- Educando03P: Fora, assim, que quando some algum, alguma caneta, algum celular, eles vêm procurar direto na nossa mochila.*
- Mediador: Sério?*
- Educando03P: Nas mochilas dos repetente.*
- Educando02P: Ficam falando da gente, porque nós é atentado, mas nós não fez nada. Só porque a gente é atentado e repetente eles acabam culpando nós, sem nós ter feito nada!*

- Mediador: Já tem uma discriminação contra vocês.*
- Educando02P: É, a pessoa maior santa ali, que não faz nada, foi lá e pegou e culpa a gente e nós vai levar a culpa.*
- Educanda06P: Acho que é por isso que nosso mundo tá tão assim, a desigualdade, sabe?*
- Educando02P: Ai se o trem não aparecer...*
- Educanda06P: Acho que é por isso que tem muito menino violento nas escolas, eu acho que é por isso.*
- Educando03P: E é por isso que tem gente usando droga, pra poder fugir da realidade.*
- Educanda06P: Ahã.*
- Mediador: Entendi.*
- Educando02P: Tem pessoas, tem várias coisas, né, tem pessoas que fumam, que bebem, que acabam se cortando por algum problema...*

Há por parte deles e delas o reconhecimento da realidade desconfortável a que são submetidos por terem em seus históricos escolares algum atraso e observam uma relação de causa e efeito também neste caso. Essa percepção/hipótese de que o envolvimento com drogas e de automutilação por parte de alguns jovens repetentes seja resposta à forma hostil como são tratados na sociedade e, mais especificamente, no ambiente escolar, é reveladora de como as interações sociais são fortemente influenciadoras da construção do eu de cada um, do *ethos* de cada um, o que confirma o preconizado por Augusto (2019) quando defende que as trajetórias juvenis são sempre referenciadas em transmissões que ocorrem no decorrer de todo o processo de socialização.

Por outro lado, podemos destacar como o etarismo é forte no cotidiano escolar, numa definição do que os e as jovens devem estudar em cada ano de suas vidas, desconsiderando todo o debate sobre os jovens como sujeitos sociais, como define Dayrell (2003).

Entender a influência das reprovações para a formação humana dos educandos e das educandas nos convida a repensar essa prática que já está naturalizada, o que, muitas vezes, nos faz perder de vista que “reprovar, reter nos processos de aprendizagem e socialização têm repercussões sociais, éticas, raciais, democráticas ou antidemocráticas, igualitárias ou segregadoras, includentes ou excludentes” (Arroyo, 2012, p. 374).

Os discursos dos e das jovens sobre a condição dos e das repetentes no ambiente escolar são reveladores de que, no contexto deles e delas, a prática da reprovação é pautada numa diferenciação negativa dos que não conseguem avançar na escolaridade. Arroyo (2012) nos ensina que poderíamos agir como educadores da

sociedade se invertêssemos essa lógica excludente já naturalizada, defendendo que a nossa tarefa será deixar claro à sociedade que se somos nós os que sentenciamos, a lógica que nos leva a sentenciar não é só docente nem escolar, é a lógica seletiva e excludente que a sociedade nos impõe. Neste sentido, nós podemos ser educadores da sociedade, mostrar os perversos efeitos de sua lógica excludente e seletiva nas escolas e na sociedade (Arroyo, 2012, p. 374).

Em relação a essa diferenciação no interior da escola, o trecho a seguir é revelador de como a escola organiza as classes e ao mesmo tempo de como os e as jovens percebem e avaliam negativamente essa estrutura que legitima uma prática excludente.

Educanda04C: Se você for nas salas dos 9ºs anos você vai ver: tem uma sala que têm mais alunos que querem estudar, alunos que não quer nada com nada, uns que é mais ou menos, outro que... (mexe o ombro em sinal de descaso)... é isso.

Educando01C: Só que isso não foi eles que separaram, foi de acordo com o aprendizado de cada um. Praticamente foi uma questão de sorte. Saíram pegando, digamos, de uma sala cheia, as pessoas inteligentes, se você for uma pessoa que não tem muito interesse, logo, logo ela vai tá inteligente também, logo, logo ela vai tá interessada também em fazer o que as outras fazem.

Educanda06C: Mas...

Educando01C: Agora, se você coloca uma pessoa inteligente numa sala de quem não quer nada, ele vai se transformar num deles.

Mediador: Ahã.

Educando01C: Ou se você estimular essa pessoa ela pode virar o jogo e se transformar nessas pessoas, em pessoas inteligentes, entendeu? Em pessoas que querem estudar realmente.

Educanda06C: Mas eu acho que vai depender, depende da pessoa. Se a pessoa quer ou se a pessoa não quer, porque uma não vai influenciar a outra, entendeu? Se as outras pessoas, “ah, eu tô caindo e tal, minhas notas tá ruim e não sei o quê”, a pessoa pega e, tipo, ela pensa “eu tenho que melhorar, eu tenho que focar nos meus estudos”, e ela consegue. Igual o meu vizinho lá perto de casa. Os filhos dele, tipo, são, as nota do filho dele são tudo boa.

Mediador: Ahã.

Educanda06C: Ele pegou e falou assim pros filho dele: “Pai, eu queria ser médico”, ele falou assim: “Se você quer ser médico, você estuda muito, aí você consegue. Agora, se você não quer, você não vai conseguir nada na sua vida”.

Mediador: Ahã.

Educanda06C: Vai da personalidade da pessoa, se a pessoa quer ou não quer.

O Educando01C explicou que a separação comentada pela Educanda04C não foi voluntária, mas imposta pela escola. Na percepção do Educando01C, se houver estímulos e interações adequados, um educando ou educanda considerado(a) ruim poderia se transformar positivamente, ao que a Educanda06C discordou, pois fez discursos que demonstram a capilaridade da meritocracia entre estudantes.

Por outro lado, percebe-se, por parte da escola, uma tentativa de homogeneizar os e as estudantes, negando sua condição como sujeito social e os diversos marcadores que os constituem, tais como etnia, gênero, religião, condição urbana ou rural, momento histórico, situação econômica (Groppo, 2016).

Esse trecho mostra também que, nos discursos dos e das participantes da pesquisa, a falta de empatia não está totalmente instalada, não há consenso entre as falas, o que é indicativo de que representações sociais e adoção de ideologias estão ainda em aberto, constatação que poderia ser mais bem observada pelos agentes educacionais no sentido de propor intervenções/reflexões que promovessem o rompimento da lógica individualista/meritocrática percebida na hegemonia capitalista.

O relato dos e das jovens indicam também a necessidade de que a escola seja um espaço mais participativo, mais provocativo e com atividades que envolvam sua presença na escola, como demonstram os trechos a seguir:

Educanda03C: Porque a gente, eu acho que os professores tinha que buscar mais onde os alunos quer, né, porque muita gente desistiu de estudar, então eles tinham que ir mais no, nos alunos, eu acho que eles tinha que investir no que os alunos gostam, mas, mas aqui eles gostam mais de fazer bagunça, então... não dá certo, mas se tiver, assim, uma Feira de Ciências envolvendo toda a escola eu acho que eles ia gostar bastante.

Mediador: Hum... legal. Também gosto. Eles mostraram um projeto dos..., não sei se foi vocês que fizeram...

Educanda04C: Foi, foi a gente.

*Mediador: Achei legal. Muito legal.
(pausa)*

Mediador: Vocês falaram que... eh... ah, essas pessoas que pararam de estudar eles já foram, já teve algum caso de ocorrência relacionado com eles? Ou se eles já foram presos ou alguma coisa assim?

Educanda03C: Meu irmão... já.

Mediador: Já. Ele já brigou e foi preso? Alguma coisa assim?

Educanda03C: É. Ele, tipo, mexeu com coisa errada, uma vez ele foi roubar XXX no outro setor, aí o povo juntô tudo e pegaram ele... Ele tem 17 anos e já tem seis passagens pela polícia. E aí agora XXX com ele.

Mediador: Ahã.

Educanda03C: Aí meu pai falou pra ele virar homem, né, porque agora vai limpar a ficha dele e se ele aprontar mais uma agora vai ficar pra sempre na ficha dele...

Mediador: E aí ele parou de estudar depois disso?

Educanda03C: É.

A fala inicial da Educanda03C no trecho indica que, em sua opinião, deveria haver esforço maior por parte da escola para que educandos e educandas se sentissem motivados a estudar e, ao continuar suas falas, conta o que aconteceu com o irmão que não estuda mais. Há nesse discurso uma relação de causa e efeito, sendo a causa ter sido o irmão parar de estudar e o efeito ele ter se envolvido com “coisa errada”, podendo dessa fala entendermos que há uma sintonia entre o que a Educanda03C pensa com a representação social de que a escola protege e orienta os modos de vida dos educandos e educandas.

O próximo trecho mostra a relação de causa e efeito que os educandos e educandas percebem na relação entre parar de estudar e se envolver com drogas e violência:

Mediador: Vocês conhecem pessoas que não estudam?

Educando02P: O meu irmão.

Educando04P: Ahã.

Mediador: O seu irmão? Ele parou de estudar por quê?

Educando02P: Drogas, ele entrou no mundo das drogas. Parou de estudar. Tá com 25 anos e tá no oitavo ano ainda.

Mediador: Ah...

Educanda01P: XXX, um deles já faleceu já.

Mediador: Ele já até morreu?

Educanda01P: Já, 23 anos...

Mediador: Por conta de quê?

Educanda01P: Por conta de drogas, ele tomou 33 tiros dentro de uma festa.

Mediador: 33 tiros?

Educanda01P: Sim, fizeram uma casinha pra ele, porque ele tava devendo mais de 3 mil reais de drogas.

Mediador: Foi a questão que ele tava devendo droga? E ele já tinha, ele ainda tava estudando nessa época?

Educanda01P: Ele estudava, assim, à noite, lá no XXX. Aí ele tava fazendo, ia fazer o 7º, por conta que não terminou o 6º, parou bem no 6º.

Mediador: Ahã.

Educanda01P: Aí ele foi, quando ele decidiu voltar, aí quando foi no outro dia chamaram ele pra ir numa festa, aí foi eu, ele e a mulher dele. Aí as filha dele ficou lá com a minha tia. Aí nesse dia, não, aí primeiro ele não queria ir pra festa, quando chegamo lá, passou um pouquinho os cara chamou ele mais pra baixo assim e começou a dar tiro nele, sem parar.

O relato da Educanda01P revela a tragédia que acomete os jovens brasileiros, pois o envolvimento com o tráfico acaba em assassinato, executado muitas vezes com violência extremada como o narrado.

Em relação à escola, os e as participantes da pesquisa indicam que falta esforço para que sejam motivados(as) a se interessarem pela vida escolar e entendem que os(as) educandos que desistem da escola acabam por se envolverem com drogas e possuem mais chances de morrerem ainda novos.

Alguns discursos nos deram pistas do que é considerado pelos/as jovens participantes da pesquisa como práticas que, no ambiente escolar, são motivadoras de suas permanências na trajetória dos estudos formais. O trecho a seguir é da entrevista que o Educando01C nos concedeu e nele é possível perceber que a diferenciação negativa não é uma regra absoluta a ser praticada por parte de docentes com estudantes que possuem reprovação escolar em seus históricos⁵:

Entrevistadora: Educando 01C, você vai agora pro Instituto.

Educando01C: O IFG, isso.

Entrevistadora: É, pro IF, não vai?

Educando01C: Ahã.

Entrevistadora: Que curso você vai?

Educando01C: Técnico em Agropecuária.

Entrevistadora: Agropecuária.

Entrevistador: Lá em Hidrolândia?

Educando01C: Em Hidrolândia, ahã.

Entrevistadora: ãh, é Hidrolândia?

Educando01C: É.

Entrevistadora: Ah, não é aqui não?

Educando01C: Não, tem aqui também, o diretor disse que tem como passar a vaga pra cá, mas eu acho que eu vou ficar lá mesmo.

Entrevistadora: Lá em Hidrolândia?

Educando01C: Ahã.

Entrevistadora: E você tá animado com essa história de ir pro Ensino Médio integrado?

Educando01C: Tô.

Entrevistadora: É?

Educan01C: Ahã.

Entrevistadora: E você gosta da história do curso? Da Agropecuária?

Educando01C: Ah...

Entrevistadora: Ou você nunca pensou?

Educando01C: Eu nunca pensei na área não.

Entrevistadora: Não?

Educando01C: Eu peguei mais porque a professora de Língua Portuguesa me forçou a ir ali, mas até que eu tô gostando da ideia de poder entrar num curso superior de uma Federal pra ver se eu consigo realmente ter um plano de vida melhor.

Entrevistadora: Ahã.

Educando01C: Cursar os meus desejos.

Entrevistadora: Ahã.

Entrevistador: Como assim a professora de Língua Portuguesa te forçou?

Educando01C: Não, ela me forçou assim, eh...

Entrevistador: Te incentivou?

Educando01C: Me incentivando, falava: “Não, vai lá, tem que fazer, você tem que fazer!”. Aí de tanto eu ouvir ela falando assim, “Ah, quer saber? Eu vou tentar, vou tentar”.

Entrevistador: Por que você não queria fazer?

Educando01C: Porque eu não acreditava em mim mesmo.

Entrevistador: Como assim?

Educando01C: Eu não tinha certeza de que eu iria passar. Falta de confiança. Nunca tive muita confiança em mim mesmo pra poder fazer as coisas.

Entrevistadora: Ahã. E passou?

Educando01C: Ahã.

Entrevistadora: E passou!

Educando01C: Passei.

Entrevistadora: Ah! Que bom! Aêee! Muito bem! E a confiança agora...

Educando01C: Aumentou.

Entrevistadora: ... tá...

Educando01C: É como a professora de Língua Portuguesa disse: se você não faz, você não tem certeza.

O educando e a educanda que experimentam a reprovação escolar passam a se sentir desacreditados por conta do valor negativo posto sobre tal acontecimento, o que influencia a formação de seus *ethos*. Nesse caso específico, além desse trecho em que conta de sua aprovação para um curso técnico de nível médio em um Instituto Federal, o Educando01C nos relatou que gosta muito de ler, que gosta de ouvir *rock*, que sempre foi um aluno muito assíduo na escola, mas ainda assim não possuía autoconfiança quando a questão era avançar na escolaridade. A insistência da professora de Língua Portuguesa em motivá-lo a tentar fazer a seleção do Instituto Federal foi importante para que esse educando resgatasse a confiança em si mesmo, que foi quebrada quando da sua única experiência de reprovação escolar.

Já no trecho a seguir, fica evidente que os educandos e as educandas têm ideias sobre como a escola poderia se organizar para que se sentissem mais felizes e motivados em estudar:

Educanda06P: Olha o tamanho dessa nossa escola, tem essa, tem uma possibilidade...

Mediador: Sim, enorme.

Educanda06P: ... de ser uma escola maravilhosa, esse, esse local, sério. Deveria ter mais salas, eu acho, tipo sala de, de reforço e tal, fazer... a biblioteca ela não é muito grande, eu amo pegar livro lá, tipo, sempre eu tô pegando, sabe, e eu acho que deveria ter mais.

Educando03P: Não é puxando o saco pra nós não, mas naquele espaço vago, onde os carro ficam estacionado, deveria fazer o quê, uma piscina olímpica, natação pros...

Educanda06P: Verdade, aula, tem de patins também, eles disse que ia fazer antigamente, área de patins assim, nossa, eu imaginei tudo quando falava, sério! Você monta uma arquitetura, assim, na sua cabeça, mas tudo ilusão, então...

Mediador: Eles só colocam tudo aí no final...

Educanda06P: A gente para de sonhar até, a gente só se contenta com o que tá agora e pronto.

Para a Educanda06P, a indisposição da escola em transformar os espaços e as práticas escolares faz com que os e as jovens estudantes parem de sonhar e, como

vimos nos trechos anteriores, a interrupção dos sonhos, o desinteresse pela escola fazem com que muitos(as) jovens busquem fugir das realidades que lhes causam sofrimento e ausência de perspectiva de futuro, usando drogas e, muitas vezes, como consequência desse uso, se envolvem com práticas de violência.

Nem as falas dos e das jovens estudantes com quem conversamos, nem nossa análise tem a pretensão de deslegitimar o trabalho que as escolas públicas têm realizado, pelo contrário, ouvir as críticas e sugestões dos e das educandas pode ser um exercício positivo para que, coletivamente, sejam planejadas e executadas ações no interior das escolas que colaborem para a permanência com qualidade de mais adolescentes e jovens no espaço escolar. Também se reconhece que, apesar de todos os problemas enfrentados pelos(as) estudantes na escola, os quais geram afirmativas como a dita pela Educanda 06P “*A gente para de sonhar até, a gente só se contenta com o que tá agora e pronto*”, esse espaço é considerado como lócus que contribui para a preservação da vida dos e das jovens, bem como ainda representa um meio de alcançar o sonho de uma vida melhor, como revelado pelo Educando01C: “*mas até que eu tô gostando da ideia de poder entrar num curso superior de uma Federal pra ver se eu consigo realmente ter um plano de vida melhor*”. Por isso urge que a voz dos e das jovens seja ouvida e considerada para a elaboração dos currículos e a organização da escola.

Referências

- Alves, M. F. (2018). Violência e juventude em Goiás: narrativas dos jovens de escolas públicas. *Inter-Ação*, 43(2), pp. 433-449. <http://dx.doi.org/10.5216/ia.v43i2.52504>.
- Alves, M. F., & González-Monteagudo, J. (2019). “Eu já falei que tenho algo a dizer, e disse”: As rodas de conversa na pesquisa com jovens – potencialidade e limites para o fazer da pesquisa. In I. B. Oliveira, L. F. Peixoto & M. L. Sussekind (Orgs.), *Estudos do cotidiano, currículo e formação docente: questões metodológicas, políticas e epistemológicas*. Curitiba: CRV.
- Arroyo, M. G. (2012). *Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres*. Petrópolis: Vozes.
- Augusto, M. H. O (2019). Teorias sobre juventude: para que servem e para onde nos conduzem? In V. F. R Colaço, I. M. P. Germano & L. L. Miranda *et al.* (Orgs.), *Juventudes em Movimento: experiências, redes e afetos*. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora.
- Dayrell, J. (2003). O jovem como sujeito social. *Revista Brasileira de Educação*, 24, pp. 40-52.
- Fairclough, N. (2016). *Discurso e mudança social*. Brasília: Editora UnB.
- Grosso, L. A. (2016). *Juventudes: sociologia, cultura e movimentos*. Alfenas: Unifal.
- Grosso, L. A. & Silveira, I. B. (2020). Juventude, classe social e política: reflexões teóricas inspiradas pelo movimento das ocupações estudantis no Brasil. *Argumentum*, 12,(1), pp. 7-21. <https://doi.org/10.18315/argumentum.v12i1.30125>.
- Pais, J. M. (1990). A construção sociológica da juventude: alguns contributos. *Análise Social*,

v. XXV(105-106), pp. 139-165.

Silva, L. R. & Neta, M. A. (2010). Rodas de Conversa: entre falas e escutas. In C. L. Teixeira, L. R. Silva, M. F. Alves (Orgs.), *A juventude quer viver: condição juvenil e redes de proteção em Goiás*. Goiânia: Casa da Juventude; PUC Goiás.

Notas

¹ Doutor em Educação e Mestre em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás – UFG. Professor efetivo nas redes municipais de ensino de Aparecida de Goiânia e Goiânia. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais e Juventude – GEPEJ. E-mail: proffrederiko@uol.com.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4334-5151>

² Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais UFMG, Mestre em Educação pela Universidade Federal de Goiás - UFG. Realizou Estágio Pós-Doutoral na Universidade de Sevilha. Professora associada na Faculdade de Educação/UFG, docente no Programa de Pós-Graduação em Educação, Professora Visitante na UNIRIO e bolsista FAPERJ (2022-2023). Coordena o Grupo de Estudos e pesquisas em Políticas Educacionais e Juventude – GEPEJ - e a Rede Nacional de Pesquisa sobre Militarização da Educação - REPME. Atua como Diretora Financeira da ANPEd. Tem experiência na área de Educação atuando principalmente nos seguintes temas: Militarização de Escolas Públicas, Ensino Médio e Juventudes, Políticas Educacionais. E-mail: miriamfabia@ufg.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7742-0009>

³ Parte de pesquisa desenvolvida em curso de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás – PPGE/FE que teve como produto final a tese “*Tem aqui na escola, perto de casa, em todo lugar*”: percepções de jovens estudantes de Aparecida de Goiânia sobre as relações entre educação escolar e violência. <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/12245>

⁴ Optamos por descrever os trechos das rodas de conversa em sua integralidade (inclusive com a participação do mediador) e respeitamos as características da oralidade de cada participante.

⁵ Além das rodas de conversa, foram realizadas duas entrevistas: uma com um estudante e outra com uma estudante. Esse e essa foram convidados a serem entrevistados por conta de elementos que nos chamaram a atenção em suas falas no desenvolvimento das rodas de conversa.

Refundar la escuela secundaria. Análisis del proceso de reforma curricular en la Provincia de Buenos Aires, Argentina (2007-2011)
Reformar a escola secundária: análise do processo de reforma curricular na Província de Buenos Aires, Argentina (2007-2011)
Refounding the Secondary School: analysis of the curricular reform process in the Province of Buenos Aires, Argentina (2007-2011)

Mara Espasande¹
Henry Cruz²
Daniela D`Ambra³

Resumen

Este trabajo presenta los resultados preliminares de la investigación “La enseñanza de la historia y la geografía latinoamericana y caribeña: descolonización del saber y reconfiguración de identidades territoriales”⁴ cuyo objetivo general fue analizar los imaginarios presentes sobre América Latina y el Caribe en los diseños curriculares (DC) de la escuela secundaria de la Provincia de Buenos. Como punto de partida consideramos necesario estudiar la política pública mediante la cual se impulsó la construcción de los diseños curriculares vigentes, elaborados entre 2007 y 2011, tema que abordaremos en este artículo. El proyecto se enmarca en los postulados teóricos desarrollados por la mexicana Alicia Alaba en torno a la noción de currículum, a partir de los cuales analizamos la reforma curricular realizada entre 2007 y 2011 tomando como fuente principal las entrevistas en profundidad realizadas a funcionarios políticos y equipos técnicos, actores de estructuración formal del currículum de la reforma mencionada.

Palabras clave: Reforma Curricular; Pcia. de Buenos Aires; Ciencias Sociales; Descolonización Cultural

Resumo

Este trabalho apresenta os resultados preliminares da pesquisa “O ensino da história e da geografia da América Latina e do Caribe: descolonização do conhecimento e reconfiguração de identidades territoriais”, cujo objetivo geral foi analisar os imaginários presentes sobre a América Latina e o Caribe nos currículos escolares do ensino médio da Província de Buenos Aires. Como ponto de partida, consideramos necessário estudar a política pública que impulsionou a construção dos currículos atuais, elaborados entre 2007 e 2011, tema que abordaremos neste artigo. O projeto está enquadrado nos postulados teóricos desenvolvidos pela mexicana Alicia Alaba em torno da noção de currículo, a partir dos quais analisamos a reforma curricular realizada entre 2007 e 2011, tendo como principal fonte as entrevistas em profundidade realizadas com funcionários políticos e equipes técnicas, atores da estruturação formal do currículo da referida reforma.

Palavras-chave: Reforma curricular; Província de Buenos Aires; Ciências Sociais; Descolonização Cultural

Abstract

This work presents the preliminary results of the research “Teaching Latin American and Caribbean history and geography: decolonization of knowledge and reconfiguration of territorial identities” whose general objective was to analyze the present imaginaries about Latin America and the Caribbean in curricular designs (DC) of the secondary school of the Province of Buenos. As a starting point, we consider it necessary to study the public policy through which the construction of the current curricular designs, developed between 2007 and 2011, was promoted, a topic that we will address in this article. The project is framed in the theoretical postulates developed by the Mexican Alicia Alaba around the notion of curriculum, from which we analyze the curricular reform carried out between 2007 and 2011 taking as the main source the in-depth interviews carried out with political officials and teams. technicians, actors in the formal structuring of the curriculum of the aforementioned reform.

Keywords: Curriculum Reform; Province of Buenos Aires; Social Sciences; Cultural Decolonization

Introducción

En este trabajo presentamos las conclusiones preliminares del proyecto de investigación en curso “La enseñanza de la historia y la geografía latinoamericana y caribeña: descolonización del saber y reconfiguración de identidades territoriales” donde nos propusimos explorar los imaginarios de América Latina y el Caribe presentes en los diseños curriculares de la Escuela Secundaria de la provincia de Buenos Aires (Argentina). Subyace la pregunta sobre la presencia de una matriz eurocentrada o, por el contrario, de otras vertientes vinculadas al pensamiento latinoamericano descolonizador. Como punto de partida consideramos necesario estudiar la política pública mediante la cual se impulsó la construcción de los diseños curriculares vigentes, elaborados entre 2007 y 2011, tema que abordaremos en el presente artículo.

A partir de la conceptualización de currículum realizada por la mexicana Alicia Alba (1991), buscamos establecer los rasgos centrales del contexto político, social, económico y cultural en el cual se produjo dicha reforma, como parte de la política educativa bonaerense desarrollada en la primera década del siglo XXI. Entendido el currículum como propuesta político-educativa vinculada a los proyectos político-sociales más amplios promovidos por diversos grupos que buscan determinarlo; la autora destaca la necesidad de considerar el contexto social como una dimensión general inherente –aunque no siempre explícita- a un currículum. Esta dimensión, señala Alba, funciona como demarcación de los aspectos esenciales y los límites de un proceso, en este caso, de reforma educativa y curricular.

En este sentido, la Reforma estudiada intentó dar respuestas a la acuciante crisis que vivía la Argentina -y la educación en particular- a partir del estallido social del año 2001. Pero, ¿cómo transitó la provincia de Buenos Aires esta etapa en el campo educativo?, ¿qué políticas públicas se ejecutaron para dar respuesta a la crisis en dicho ámbito?, ¿qué lugar ocupó la reforma curricular -en general y en Ciencias Sociales en particular- en dicho proceso?, serán algunos de los interrogantes a trabajar.

“Reformar la reforma” y la redefinición de los diseños curriculares

Los diseños curriculares de ciencias sociales vigentes en la Pcia. de Buenos Aires fueron elaborados en el marco de la reforma educativa iniciada en 2006, habilitada por la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 que estableció la obligatoriedad de la Educación Secundaria. El carácter obligatorio del nivel determinó la necesidad de la modificación de la estructura escolar en cada de las jurisdicciones educativas de la Argentina y del conjunto de los DC, cambios que se produjeron en el marco de una profunda crisis social y política.

La crisis orgánica que vivió la sociedad argentina durante las postrimerías del siglo XX y el primer lustro del siglo XXI⁵, generó que los diferentes ámbitos de lo público

tuvieran que enfrentar uno de los desafíos institucionales más importante desde la última dictadura cívico militar. En esta coyuntura la provincia de Buenos Aires devino como epicentro de la crisis. El deterioro de los lazos sociales y políticos mostró allí su rostro más duro y trastocó todos los aspectos de la vida social, particularmente el educativo.

Resulta interesante recobrar la lectura que el equipo de gestión realizó retrospectivamente de la crisis del 2001, y la evaluación adelantada por los/as funcionarios/as sobre las dificultades que enfrentaron, y los objetivos de las políticas públicas propuestas para tratar de contener el impacto e iniciar la reconstrucción de un sistema definido como “destruido”. Como agentes responsables de la gestión de respuesta a la crisis desde la esfera educativa, el equipo de funcionarios que integró la Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE) de la Provincia de Buenos Aires -desde sus bases técnicas hasta los niveles ejecutivos- nos aporta a través de sus testimonios algunas claves para entender el modo en el que caracterizaron la coyuntura de quiebre. En estas experiencias también están presentes las subjetividades y recorridos personales de los integrantes del equipo, afectados por la incertidumbre de la crisis, y la sensación de encontrarse en el umbral de un cambio de época.

En el trabajo *La política educativa en la Provincia de Buenos Aires, 2001-2005: de la crisis a la gobernabilidad*, Daniel Lauría⁶ recoge la experiencia de aquellos años de gobierno (2017). El autor desglosa los diferentes factores que articulados dieron como consecuencia la crisis de 2001, empezando por la que afectó a la esfera político-institucional. Su análisis ubica el inicio de la crisis varios años antes en la década de 1990, y argumenta que la misma trajo consigo “la transformación y decadencia del Estado y el abandono de sus funciones esenciales como expresión de una voluntad política deliberada” (p. 22). El Estado nacional se desentendió de sus responsabilidades -por ejemplo en materia de salud y educación- y las descargó en las provincias, que no tenían la capacidad económica para solventarlas. Asimismo, se sucedió un proceso agudo de privatización sin un marco legislativo y con magros organismos de control que oficiaran como regulación en la producción y prestación de bienes y servicios que afectaban a lo público. Este proceso se complementó con el achicamiento del Estado que afectó al cuerpo laboral, por medio del ataque a los salarios y el deterioro de las condiciones que llevaba a los retiros voluntarios.⁷

Esta suerte de implosión condujo a la afectación de la esfera política, y entre 2000 y 2001 se expresó en la pérdida total del papel de representatividad y mediación de los intereses de la sociedad que debían cumplir los partidos políticos. El cenit de la crisis se concretó con el abandono de sus funciones por parte de quienes, democráticamente elegidos, debían llevar las riendas del país desde el cargo público.

Para Mario Oporto -quien prologa el trabajo de Lauría e incorporando su experiencia en la gestión- existen dos conceptos fundamentales para entender la reforma

educativa aplicada durante el periodo en la Provincia de Buenos Aires: “governabilidad y crisis”, entendiendo por gobernabilidad “una situación de equilibrio dinámico entre el nivel de las demandas sociales y la capacidad del sistema político para responder a ellas de manera legítima, eficaz, estable y sustentable en el transcurso del tiempo”. (Lauria, 2017. pp. 9-19) Al quebrarse esta condición de gobernabilidad, desaparece la legitimidad de quienes la ejercen y con ella la confianza en los liderazgos encausados en la política formal, eventos que conducen al detrimento y la pérdida de la gobernabilidad y a la crisis generalizada. Oporto asumió en diciembre de 2001 como Director General de la DGCyE, tras desempeñarse como subsecretario de educación. En su análisis de la coyuntura Oporto refrenda lo sostenido por Lauría, en cuanto a que la crisis político- institucional tuvo su origen por lo menos una década antes, a principios de los noventa, y se manifestó en las dificultades enfrentadas por el gobierno de la DGCyE. Sin embargo, a pesar del resquebrajamiento de la institucionalidad, la escuela conservó su papel institucional, cohesionando a la sociedad desde las bases y los territorios, y brindando un nexo entre las comunidades y el Estado (p. 10)

Al respecto, Lauría da cuenta de las causas por las cuales uno de los objetivos estratégicos propuestos a partir del 2004/2005 fue la reconstrucción de la institucionalidad educativa en vinculación con los actores sociales y políticos territoriales. Pero, para esto, era necesario “reformar la reforma” (en referencia a la Reforma de 1993 donde se sancionó la Ley Federal n° 24.195) tal como sostuvo el ministro de educación a pocos días de asumir. En palabras de Oporto enunciando los tres objetivos al momento de iniciar su gestión: “Uno era la descentralización del sistema; el segundo era afianzar los planes sociales, porque sabíamos que la crisis iba a tener muchas consecuencias y se iba a alargar en el tiempo; y el tercero era que había que hacerle reformas a la reforma” (Oporto, Reunión con Inspectores Jefes, 17 de febrero de 2005). En un apartado de su análisis sobre el impacto de la crisis sobre el sistema educativo bonaerense Oporto reconoce dos características que se convirtieron en obstáculos al tiempo que fueron de algún modo fortalezas. La primera de ellas fue la rigidez de la institución educativa que si bien le confería la potencia de la creación y el mantenimiento de la identidad, también la hacía altamente resistente a los cambios; y por otro lado los problemas de articulación entre las instituciones y ámbitos internos del sistema, que complicaban la “instauración de políticas generales. (pp. 10-11). Por estas razones, el mayor desafío y el horizonte hacia el cual se transitó fue el de la creación de amplios consensos, involucrando a todos los actores participantes del sistema escolar, conviviendo con la incertidumbre constante propia del momento. Paulatinamente el esfuerzo logró recuperar la legitimidad del gobierno del sistema educativo, retornando y fortaleciendo la narrativa de mejoramiento, coherencia y compromiso de la dirección del sistema, y nutriendo de nuevo la credibilidad de la sociedad en la responsabilidad de las instituciones. (p. 12)

Frente a la acuciante crisis social, las medidas tomadas entre 2001 y 2003 se

orientaron entonces con toda claridad a la contención social, la asistencia alimentaria y, luego del primer año y medio de gobierno, a una lenta recomposición del salario docente. Como era de esperarse, la descomposición económica, política, institucional y social se expresó en un “retroceso educativo y cultural”. El salario docente fue reflejo de la aguda crisis económica, derivando en un ciclo de conflictividad entre los gremios y el Estado, debido a medidas impopulares como congelamientos salariales, ajustes y recortes. (p. 30)

Por otro lado, la resistencia durante la etapa neoliberal y la reacción popular contra la posibilidad de un rebrote del autoritarismo no fue menor, por cuanto podemos ver cómo se va haciendo presente en el sentido social que habilitará, post 2001, un proceso de recuperación de la memoria y del juzgamiento de hechos de la historia cercana. Otro aspecto que resulta relevante se vincula con las carencias sufridas por la población bonaerense atravesada por el hambre, la pobreza, la descomposición del tejido social, etc., y cómo estas cuestiones contribuían a la erosión de cierto sentido de valores como la igualdad de oportunidades y posibilidades y los derechos de todos los ciudadanos en cuanto las posibilidades y condiciones del acceso al conocimiento.

Las “múltiples pobrezas” vividas por la mayoría de los/as niños/as y adolescentes perfilan el carácter de los damnificados de la crisis.⁸ De la disputa política, social y, claro está, económica, emerge el sujeto que sufre el vaciamiento de sus derechos a través de diferentes formas del extractivismo: económico, de derechos sociales –alimentación, salud, etc.- y, también, cognitivo. Frente a esta situación, tal como se expresa en los documentos oficiales a partir del 2001, existía conciencia del despojo vivido por los sectores populares durante la etapa neoliberal: ¿cómo retornar a un Estado planificador?, ¿cómo devolver la centralidad pedagógica?, en definitiva, ¿cómo educar en la extrema pobreza? Fueron algunos de los interrogantes que emergieron como consecuencia de aquel contexto.

En este contexto, durante los años 2002 y 2003, la prioridad fue, en palabras de Lauría, “...salir de la emergencia. El sistema educativo se encontraba atravesado por las dificultades presupuestarias y los efectos de la reforma de la década anterior” (2017, p 59)⁹. En el mismo sentido afirma: “Las condiciones coyunturales limitaron las posibilidades reales de incidir sobre las acciones propiamente pedagógicas. Esto se vivió como una verdadera frustración durante los primeros momentos de la gestión. Sin embargo, nunca se perdió de vista que el único objetivo válido era mejorar sustancialmente los niveles de aprendizaje” (2017, p. 105).

Para dimensionar la crisis socio-económica, podemos señalar que recién a finales del segundo año (2002), se pudieron rescatar los patacones (bonos de emisión provincial con los cuales se pagaba parte del salario de los/as empleados/as públicos/as) y, en enero de 2004, luego de la derogación de la Ley de Emergencia, restituir el pago de la antigüedad docente otorgando un moderadísimo aumento salarial después

de casi diez años. También, se inició la construcción de algunos edificios escolares, ya que hacía mucho tiempo que no se construían escuelas (2007, p. 59). Pequeños hitos que, en un país devastado, avizoraban un cambio de rumbo.

Efectivamente, estos cambios se comenzaban a desarrollar en el marco del cambio de gobierno nacional. Néstor Kirchner, asumido en 2003, logró reconstruir al movimiento nacional fuertemente debilitado durante la etapa neoliberal. Recogió las banderas de lucha y resistencia de las décadas precedentes y asumió las demandas de diferentes grupos sociales y políticos tales como los movimientos sociales, las organizaciones piqueteras, los organismos de Derechos Humanos y el movimiento obrero. Frente a la demanda social, su gobierno fue asumiendo una serie de decisiones políticas concretas vinculadas a la defensa de los Derechos Humanos y de la soberanía nacional sobre las que logró construir la legitimidad y el apoyo social expresado en el apoyo logrado en la instancia electoral.

Esta reconfiguración política a nivel nacional permitió la recuperación económica y las problemáticas educativas ocuparon un lugar en central en la agenda de debate público. En este sentido, la escuela se consideraba imprescindible en cuanto institución que podía dirigir la reconstrucción de la formación ciudadana y política, hacia sujetos que vivían tiempos de destrucción y desconfianza. Así como el espacio escolar resultaba el primer paso en la movilidad social, podía continuar siendo lugar de contención a través del cual se podían canalizar alimentos, acompañamientos y asistencias, etc.

Iniciada esta nueva etapa, en el marco de la apertura del debate sobre qué hacer con la Ley Federal de Educación, en la provincia de Buenos Aires comenzó lo que Oporto llamó la “reforma de la reforma”. Para esto, en 2004 se llevó adelante un proceso denominado “La consulta”, donde más de un millón de personas participaron de entrevistas, encuestas y foros realizados para relevar información sobre el estado de situación de la educación bonaerense. Al respecto explica Lauría:

A diez años de vigencia de la Ley Provincial de Educación N°11612, que dio origen a la transformación educativa y luego de atravesar la crisis más grave de la historia, el gobierno de la Provincia de Buenos Aires, a través de la DGCyE, desarrolló entre los meses de abril y agosto de 2004 una Ronda de Consultas dispositivo que instaló un canal de diálogo con la sociedad y con los docentes destinado a evaluar los aciertos y debilidades de su aplicación, realizar eventuales correcciones y plantear propuestas y metas para el mejoramiento de la calidad de la educación en los años próximos. (2017, p. 74)

De la sistematización de dicho proceso emergieron numerosas demandas, entre las que se destacaron la necesidad de la reconstrucción de la Escuela Secundaria y la jerarquización de la tarea docente, dos cuestiones que vertebran las políticas educativas provinciales desde 2005 - en el plano educativo general-, y desde el año

2007, en el plano estrictamente curricular.

En las opiniones de los diferentes actores intervinientes se observaba un claro posicionamiento crítico de la aplicación de la Ley Federal, coherente con el alto nivel de resistencia tanto gremial como social que se había existido frente al proceso de reforma educativa en la década precedente. Esta cuestión tendrá fuerte influencia al momento de la toma de decisiones en el plano curricular, pero también en el administrativo y en el rediseño institucional.

Como resultado del diagnóstico realizado, se elaboró un plan de acción que buscó los siguientes objetivos:

Mejorar la eficiencia y eficacia política y técnica del sistema educativo (...); descentralización para aumentar la capacidad de acción de las instancias administrativas locales y regionales; reconstrucción de un marco de alianza política con los poderes territoriales y de diálogo con los gremios docentes de la Provincia para aliviar la conflictividad social y sindical; afianzar las políticas socioeducativas (...) que permitieran mejorar las condiciones de educabilidad de los alumnos con el fin de aumentar las posibilidades de inclusión y permanencia en la escuela y de acceso al conocimiento.... (Lauría, 2007, p. 60)

Los mismos fueron la base de la elaboración del “Plan Educativo 2004-2007. La Nueva Escuela”, organizado en tres grandes ejes: el mejoramiento de las condiciones de aprendizaje, el mejoramiento de las condiciones de enseñanza y la reorganización del sistema educativo.

Fue en este momento, cuando se derogó la Ley Federal de Educación y se sancionó la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006) que estableció la obligatoriedad del nivel estudiado determinando, así, la revisión de la estructura escolar –y curricular- de todas las jurisdicciones educativas de la Argentina.

La provincia de Buenos Aires había aplicado la Ley Federal por lo cual debía definir el devenir del Tercer Ciclo de la Educación General Básica (EGB) que incluía 7mo, 8vo y 9no año. Luego de arduos debates, la sanción de la Ley Provincial de Educación N° 13.688 de 2007, estableció que el mismo se incorporaría a la Escuela Secundaria de 6 años, organizada en dos ciclos (básico y superior).

La adopción de dicha estructura escolar implicó una revisión del sistema en su conjunto –en sus dimensiones de infraestructura, institucional, administrativa- y, también, de la totalidad del currículum, proceso en el cual se trabajó, en el caso de la Escuela Secundaria, entre el año 2007 y 2011. Se trataba no solo de pensar la currícula sino de “refundar” el nivel” y los objetivos del mismo.

En las entrevistas realizadas por el equipo de investigación, los/as funcionarios/as de la DGCyE expresaron haber transitado aquel momento con “conciencia plena” de la importancia de la reforma que emprendían; la etapa era percibida como un momento

“fundacional” y de “ruptura”. Tal como indica Marina PauloZZo (MP), por entonces Directora de Gestión curricular, “no solamente implicó una reconfiguración curricular sino también institucional, porque Buenos Aires había tomado la educación Federal y había hecho la EGB, había roto la secundaria, digamos, no había secundaria...” (MP).

Podemos sostener que este proceso se enmarcó en un momento transicional acompañado de una “crisis cultural”, siguiendo a Alejandro Grimson, entendida como la

...suspensión del sentido común y del imaginario acerca de quiénes somos. Si la conciencia práctica y los “saberes” evidentes se redefinen o se recomponen, si la noción de quiénes somos está clara para cada actor social aunque haya disputas entre ellos, no hay crisis cultural. La crisis es el período en el cual se produce una sensación colectiva de liminalidad, de que algo ha llegado a su fin, o de que un sentido crucial se ha tornado obsoleto, y no se impone otro régimen de significación que pueda otorgar certidumbres mínimas a la sociedad. (Grimson, 2011, pp. 14-15)

La “sensación colectiva de liminalidad” fue, entonces, constitutiva del clima de época de principios de siglo XXI. En este sentido, la “reforma de la reforma” puede interpretarse como expresión de la crisis de la hegemonía cultural liberal y del pensamiento único, propios de los años '90.

En lo referido al currículum, todos/as los /as funcionarias que condujeron este proceso caracterizan este momento como una “oportunidad”, un “desafío único” en el cual había que realizar –en palabras de PauloZZo- una “selección cultural, una síntesis cultural” en todas las materias organizadas según el “... código curricular de occidente (...) que, por lo menos el de Latinoamérica es el mismo”.¹⁰

PauloZZo explicita la adscripción a la propuesta teórica de la especialista mexicana Alicia de Alba. En varias oportunidades durante la entrevista cita a esta autora quien en su obra define al currículum como:

...la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos, y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía. Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social. Propuesta conformada por aspectos estructurales-formales y procesales- prácticos, así como por dimensiones generales y particulares que interactúan en el devenir de los currícula (sic) en las instituciones sociales educativas. Devenir curricular cuyo carácter es profundamente histórico y no mecánico y lineal. Estructura y devenir que conforman y expresan a través de distintos niveles de significación (De Alba, 1991, p. 59).

En el mismo sentido, Marina Paulozzo sostiene que un currículum es una expresión de hegemonía: “Cuando hacemos un diseño curricular se termina definiendo una síntesis, un universo que queda dentro del diseño, que representa, a veces yo lo digo así, representa la historia de los que ganaron la discusión. Con el diseño es la historia del que ganó la disputa. Como decimos: un currículum es un campo de disputa y negociación, bueno, el que ganó, escribió. (Paulozzo: entrevista realizada el 27/10/20)

Sin embargo, retomando los planteamientos de Grimson, una hegemonía establece las reglas por las cuales los sectores subalternizados llevarán adelante los conflictos: “(...) es necesario distinguir los procesos de conflicto que trabajan dentro de los límites hegemónicos de los que trabajan en las fronteras de la hegemonía sobre esos mismos límites, buscando transformarlos (...)”. (Grimson, 2011. p. 46) Es decir que contrario a eliminar las contradicciones, la hegemonía las encuadra bajo sus propios términos naturalizándolas. Pero en las brechas abiertas de las fronteras hegemónicas, los sujetos subalternos intentan transformaciones.

La disputa por la construcción del currículum se inserta, entonces, en dicha disputa por la hegemonía. Lejos de concebir al currículum en tanto conjunto de conocimientos técnicos dispuestos a ser impartidos verticalmente; consideramos que en él se visibilizan los elementos culturales puestos en juego y las tensiones consecuencia de los diferentes intereses políticos y sectoriales presentes en una sociedad en un momento determinado. En este sentido, los/as funcionarios/as entrevistados definen que “lo curricular es una política de Estado” (Cristina Ruiz), reconocen que es un campo de disputa donde participan diversos actores; no se concibe a la reforma curricular como una mera política vertical, sino como el resultado de un complejo proceso de diálogos intersectoriales. En este sentido, durante este proceso el equipo de la DGCyE presentó una agenda de reuniones y encuentros con diversos partidos políticos, incluyendo a aquellos que se encontraban en la oposición. Pero para los/as funcionarios/as, estos diálogos no resultaron fructíferos: “les invitamos a aportar y no había respuesta” (CR).

Si bien no lograron establecer diálogo con los partidos políticos opositores quienes optaron por ser prescindentes en el debate, sí intervinieron otros actores tales como la Iglesia católica, la Sociedad Rural Argentina, los medios de comunicación masiva, entre otros, que cuestionaron los enfoques, perspectivas y contenidos desde perspectivas teóricas vinculadas al conservadurismo y, también, al neoliberalismo. El debate por el currículum, entonces, ocupó las primeras planas de los principales medios de comunicación masiva.

Esta pugna por los sentidos del currículum se enmarcó en el conflicto político nacional desarrollado en la etapa 2003-2015 entre las diversas fuerzas sociales enfrentadas. El vínculo del gobierno nacional con diversos actores sociales se tensionó

por la puja distributiva, las políticas de memoria, la ampliación de derechos civiles, entre otros factores, en particular a partir del año 2008.

En este sentido, los “sujetos de determinación curricular”, aquellos que se encuentran interesados en determinar los rasgos básicos o esenciales de un currículum particular, convirtieron la reforma de la provincia de Buenos Aires en objeto de debate público. Siguiendo a Alba, estos actores son sujetos sociales que, a pesar de tener el interés específico por incidir en la orientación de ciertos aspectos del currículum, en muchas ocasiones no tienen presencia directa en el ámbito escolar. Para Alba, en esta tipología se encuentran el sector empresarial, los sectores populares, la Iglesia, los partidos políticos, los colegios de profesionales o los gremios profesionales (De Alba, 1991, p. 93).

¿Cuáles eran los principales puntos cuestionados? Las fuerzas sociales que ahora se encontraban en el gobierno asumieron una concepción de las niñeces y adolescencias en cuanto sujeto de derechos plausibles de ejercitar ciudadanía donde la formación política era clave para que los/as jóvenes se comprometieran con la justicia social, la construcción de una sociedad más igualitaria con perspectiva popular y latinoamericana.¹¹ La DGCyE de la provincia de Buenos Aires se inscribió en esta perspectiva y promovió la búsqueda de incorporación en forma transversal de contenidos que les permitieran a los/as jóvenes ejercer ciudadanía.¹² Los cuestionamientos que provenían de sectores vinculados al conservadurismo o la matriz de pensamiento neoliberal fueron resistidos por la gestión que recibió el apoyo de gran parte de la comunidad científica y de docentes universitarios.

Un currículum en defensa de la ampliación de derechos

La juventudes como sujetos en ejercicio de ciudadanía fue el horizonte que se expresó en el texto de la Ley Provincial citada. PauloZZo sintetiza los consensos alcanzados señalando que la secundaria debía “formar para el trabajo, para la democracia y para seguir estudiando” (MP). No solo se pensaba en la inserción laboral, sino en la posibilidad de educar para ejercer la ciudadanía y, también, para continuar estudiando.¹³ Esta perspectiva se diferenció de la propuesta educativa de la Reforma de los 90 ya que para ésta, tal como sostiene Vázquez Olivera,

(era) deseable que todos los niños vayan a la escuela, pero que lo hagan no en su calidad de futuros ciudadanos, sino en tanto consumidores y potencial fuerza de trabajo. Concepción que fue retomada magistralmente por el Banco Mundial en 1995 al definir las ‘Prioridades y Estrategias para la Educación’ estableciendo puntualmente que en los países en vías de desarrollo [...] la educación debe estar concebida para satisfacer la creciente demanda de trabajadores adaptables, capaces de adquirir fácilmente nuevos conocimientos (Banco Mundial, 1995) (Vázquez Olivera, 2015, p. 99).

El nuevo enfoque desde la perspectiva de derechos fue reflejado en la creación de un nuevo espacio curricular: en los primeros tres años de la Escuela Secundaria se comenzó a dictar “Construcción de la ciudadanía” (CC). El mismo fue concebido a partir de una propuesta metodológico-didáctica del trabajo por proyectos y podía estar a cargo de docentes de distintas disciplinas. Los/as funcionarios/as coinciden en que fue la “gran apuesta”, “lo verdaderamente innovador” en el campo de la formación de ciudadanos/as críticos/as y comprometidos/as: “...fue el paradigma de sujeto de derecho, y de exigibilidad de derechos, y que la ciudadanía se aprende ejerciéndola...” (MP). Por otro lado, en el ciclo de Educación Superior se crearon espacios curriculares donde poder continuar profundizando la “línea de formación política con: salud y adolescencia, política y ciudadanía, trabajo y ciudadanía...” (CR). Desde esta concepción, la construcción de ciudadanía implicaba la formación política de las juventudes, generando una ruptura con el paradigma neoliberal. Construcción de la Ciudadanía fue planteada como una asignatura adicional que en el diseño curricular de Ciencias Sociales de 1° año es descrita del siguiente modo:

Existe hoy una concepción consumista de ciudadanía sustentada en la competitividad capitalista. Ella se restringe al derecho del ciudadano/a a exigir la calidad anunciada de los productos que compra. Esta sería, entonces, una ciudadanía de mercado. En oposición a esa concepción restringida existe una concepción de ciudadanía que no se limita a los derechos individuales, sino en la movilización de la sociedad para la conquista de los derechos (sociales, civiles y políticos que se sustenta) que deben ser garantizados por el Estado (...). Las Ciencias Sociales deben atender a proporcionar aquellas herramientas que permitan a los estudiantes interpretar los distintos significados y prácticas sociales, promoviendo aquellos conocimientos que para la construcción de la ciudadanía les permitan comprender sus propias experiencias de vida e inscribirlas en un proyecto espacio-temporal que les otorgue nuevos sentidos (DC 1° año, Ciencias Sociales, pp. 59-60).

Por otro lado, en el Marco general para la Educación Secundaria Básica esta cuestión se expresa como la necesidad de formar “sujetos libres para expresarse, actuar y transformar la realidad”, pero también que puedan “intervenir y actuar en la conflictividad que implican necesariamente las relaciones sociales” (pp. 5-6). La cuestión del conflicto y su abordaje, a la que la etapa necesariamente apelaba, se vio reflejada en una concepción del estudiantado como parte activa de la transformación social y en aras de que ese objetivo pudiera ser cumplido, la orientación de los diseños en su conjunto debía contemplar las “maneras de estar en el mundo y de percibirlo” que esos sujetos portan.

Esto más adelante es enunciado en los diseños correspondientes a Historia como una tarea tendiente a promover el acceso “al acervo cultural construido por la huma-

nidad” (DC 4° y 5° año, Historia, p. 5). En el caso de la reformulación de los diseños de Geografía se asume que “hará posible avanzar en la constitución de sujetos cada vez más autónomos y solidarios, que analicen críticamente tanto el acervo cultural que las generaciones anteriores construyeron, como los contextos en que están inmersos, que puedan ampliar sus horizontes de expectativas, su visión de mundo y ser propositivos frente a las problemáticas o las situaciones que quieran transformar”.

Finalmente, también se hace mención a la necesidad de conformar un pensamiento situado, buscando la “interrelación entre persona y entorno”, reconociendo las diversas interpretaciones del mundo y apelando a una doble vía de reconocer otras miradas y de “provocar pensamiento”: “Una escuela secundaria inclusiva apela a una visión de los jóvenes y los adolescentes como sujetos de acción y de derechos” (DC 4° y 5° año, Historia, p. 5 y DC 4to y 5to Geografía, p.) necesita promover el desarrollo de sujetos que asuman la responsabilidad sobre la construcción del destino colectivo y “ser propositivos frente a las problemáticas o las situaciones que quieran transformar” (DC 4° y 5° año, Historia, p. 5). Se Apela a una visión de los jóvenes y los adolescentes que en sus trayectos formativos no “(...) nieguen las situaciones de conflicto, pobreza o vulnerabilidad” (DC 4to y 5to Geografía, p. 6).

Este horizonte de perspectiva pedagógica crítica y latinoamericanista aparece también enunciado en las entrevistas realizadas a los integrantes del equipo técnico de Historia y de Geografía. Los curricularistas señalan la fuerte influencia del contexto nacional explicado anteriormente, en la búsqueda de incorporar la perspectiva latinoamericana en los DC. Sostiene uno de los profesionales del área de ciencias sociales:

“... Esto ya se daba en un contexto 2003/2004 y politizado, en el sentido de que un gobierno tiraba atrás una serie de medidas neoliberalistas, es decir, era un contexto de transición, donde la cuestión de América Latina aparecía como más relevante. Ya para el proyecto político, en todo caso, ya estaba Mario Oporto quien siempre tuvo preferencia por el recorte de América Latina a la hora de la enseñanza. Por ello, uno entra en las instituciones y hay clima de época...”.

Efectivamente, el Director General de Escuelas le solicitó al equipo de curricularistas en el área de Ciencias Sociales considerar tres cuestiones: la primera, la incorporación de la historia argentina reciente; la segunda, la renovación metodológica y la presencia de las nuevas corrientes historiográficas; y la tercera, centrar los contenidos en historia argentina y no en historia universal.

En este marco, otro de los curricularistas entrevistados, plantea que la preocupación central estuvo puesta en cumplir con estos puntos. Enfatiza, en el caso de historia, que se prestó particular atención al objetivo de incorporar contenidos de historia argentina y disminuir proporcionalmente los referidos a historia europea. Sin embargo, identifica la existencia de una fuerte resistencia por parte de los/as

docentes en ejercicio consultados/as. Recuerda de las reuniones con los/as docentes el problema planteado:

“...tenía que ver con restarle tiempo y espacio a la historia llamada universal y poder plantear lo mundial, lo internacional, lo universal, desde la historia de la región y de la historia de nuestro país y eso genera por sí mismo resistencias. Para algunos docentes es muy difícil pensar en una escuela secundaria que no enseñe la revolución industrial y la Revolución Francesa (...) aún cuando les podemos explicar que se puede enseñar desde lo que sucedió en América Latina.”

Sobre este objetivo, la percepción del curricularista es clara: la mayoría de las veces, se perdió la “batalla”. En sus palabras:

“...tenés que convencer a los colegas de la que están en todo lo que pone la provincia que hay que dejar de dar la revolución las revoluciones europeas desde la mirada europea para poder dar esta revoluciones desde la mirada regional es muy difícil esta discusión y se perdió la mayoría de las veces.”

En el caso de geografía, según el testimonio de uno de los curricularistas entrevistados, se observa la misma resistencia:

“Tratamos de empezar con el segundo año de Argentina pero en el mismo segundo año de geografía argentina, el desafío era ponerlo en relación con América Latina. El desafío allí fue fuerte pues mantener la tradición allí (...) era enseñar América y no América Latina, lo cual fue Una oportunidad para poner en discusión cuál es el criterio de enseñar América y no América Latina, o por qué no enseñar el Sur”.

Al indagar por las causas de esta resistencia, el entrevistado hace referencia a la formación de los/as docentes que no contaban con conocimientos de historia latinoamericana y, también, en cierta inercia en el proceso de enseñanza-aprendizaje que generaba la repetición de las planificaciones ya realizadas; el curricularista también refiere la fuerza de la “costumbre” recurriendo al concepto de Pierre Bordieu de “habitus”. Sostiene:

“... el habitus y la costumbre era enseñar América (...) Así que la oposición fue fuerte pero nunca fundamentada, no había una fundamentación teórica, era más ligada al sentimiento, a aspectos ideológicos: ‘¿Por qué me van a sacar de enseñar América y me van a poner a enseñar América Latina, porque a ustedes se les ocurre?’. Ese era el comentario y el reclamo más común.”

Si bien no es objetivo de este trabajo analizar la participación/recepción de los sujetos de realización curricular en el proceso de reforma —es decir los/as docentes en ejercicio— cabe destacar que los objetivos planteados encontraron resistencia y, de una lectura atenta de los DC, se desprende que fueron alcanzados solo parcialmente.

Por la misma concepción del currículum del equipo de gestión, en cuanto espacio de negociación, las posturas tomadas por los/as docentes tuvieron una fuerte implicancia.

Reflexiones finales

La reforma educativa de principios del siglo XXI en la Provincia de Buenos Aires es el resultado de las condiciones generadas por la crisis del modelo hegemónico anterior. Al confrontar con la nueva fuerza, en términos de PauloZZo, la vieja hegemonía cedió ante las condiciones impuestas. Este cambio de sentidos se galvanizó en los nuevos diseños curriculares que expresaron la necesidad de una nueva formación política de los/as ciudadanos/as, en la que la historia y la geografía guardaban un papel central. Sumado a esto, se creó un espacio curricular adicional especial denominado Construcción de la Ciudadanía.

En este sentido, la reforma curricular analizada se enmarcó en un proyecto político definido como “latinoamericanista”, “popular” y “democrático”. En la disputa por el sentido común se propuso llevar a cabo –en los términos planteados por el movimiento gobernante- la “batalla cultural”. En la misma, abandonar la Ley Federal de Educación implicó la construcción de una nueva estructura escolar, pero también, la puesta en cuestión de lo que había constituido un emblema del neoliberalismo en el campo social y cultural.

Ahora bien, en la etapa 2007-2011 el conflicto social y político se profundizó a partir de la conformación de un bloque policlasista opositor que cuestionó las políticas públicas oficiales y, también, su forma de mirar el mundo.

Si bien los nuevos DC expresan el avance en la construcción de la hegemonía por parte del movimiento gobernante que logró incorporar contenidos y perspectivas para la formación política de los/as jóvenes como ciudadanos/as; también son expresión de los límites, condicionantes y disputas no resueltas dentro del campo político y cultural al promediar la segunda década del siglo XXI.

Referencias

Lauria, D. (2017). *La política educativa en la Provincia de Buenos Aires, 2001-2005: de la crisis a la gobernabilidad*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

GRIMSON, Alejandro (2011). *Los límites de la cultura. Crítica de las teorías de la identidad*. Siglo XXI editores: Buenos Aires.

Alba, A. (1991). La planificación curricular: una aproximación conceptual. *Perfiles educativos*, 13(37), 27-39.

Vázquez Olivera, M. G. (2015). La calidad de la educación. Reformas educativas y control social en América Latina. *Revista de Estudios Latinoamericanos*, 60, 93-124.

Bourdieu, Pierre. (1955). Las reglas del arte: génesis y estructura del campo literario. Barce-

lona: Anagrama.

Notas

¹ Licenciada en Historia por la Universidad Nacional de Luján (UNLu) y Especialista en Pensamiento Nacional y Latinoamericano del siglo XX por la Universidad Nacional de Lanús (UNLa). Actualmente es profesora adjunta ordinaria del Seminario de Pensamiento Nacional Latinoamericano de la UNLa, coordinadora académica de la Especialización en Pensamiento Nacional y Latinoamericano del siglo XX y directora del Centro de Estudios de Integración Latinoamericana “Manuel Ugarte” de la misma Universidad. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0257-6313>.

² Licenciado en Historia por la Universidad Nacional de Colombia (convalidación de licenciatura en Historia. Universidad de Buenos Aires). Maestrando en Historia en la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM). Investigador externo del Centro de Estudios de Integración Latinoamericana “Manuel Ugarte” de la misma Universidad. Orcid: <https://orcid.org/0009-0006-0060-4551>.

³ Profesora de Historia por la Universidad de Buenos Aires. Docente del Seminario de Pensamiento Nacional Latinoamericano de la Universidad Nacional de Lanús (UNLa), de Historia política, social y cultural latinoamericana de la Licenciatura en Justicia y Derechos Humanos, de la UNLa. Investigadora del Centro de Estudios de Integración Latinoamericana “Manuel Ugarte” de la misma Universidad. Orcid: <https://orcid.org/0009-0001-4312-5853>.

⁴ Proyecto de investigación “La enseñanza de la historia y la geografía latinoamericana y caribeña: descolonización del saber y reconfiguración de identidades territoriales”, radicado en el Centro de Estudios de Integración Latinoamericana “Manuel Ugarte” de la Universidad Nacional de Lanús, Buenos Aires, Argentina. Convocatoria Oscar Varsavsky 2019 de la Secretaría de Investigación y Posgrado de la UNLa. Dirección: Mara Espasande. Investigadores/as: Henry Cruz, Daniela D’ambra, Facundo Di Vincenzo, Ernesto Dufour.

⁵ El ciclo de crisis del capitalismo neoliberal, que golpeó a las economías latinoamericanas entre finales del siglo XX e inicios del siglo XXI, afectó de manera profunda a la nación argentina engendrando el conocido estallido social del 2001. Más de 20 años de políticas neoliberales habían logrado destruir las bases de una sociedad industrializada, sin fuertes desequilibrios sociales. Cuando Carlos Menem dejó el gobierno, en 1999, el 26,7 % de la población se encontraba por debajo de la línea de pobreza y el 6,7 % en la indigencia. La brecha entre el 10 % más rico y el 10 % más pobre era de 24 veces. La deuda externa –pública y privada-, por su parte, era de 200.000 millones de dólares. En vez de generar un cambio de rumbo, el nuevo gobierno de la Alianza –con Fernando de la Rúa como presidente- sostuvo que se debía “honrar la deuda” aún a costa del hambre del pueblo argentino (Basualdo, 2002; Galasso, 2008).

⁶ Daniel Lauria es licenciado en historia y tiene una amplia carrera en la gestión pública en la Provincia de Buenos Aires en la que fungió como director de educación Polimodal, director provincial de Educación Superior y Capacitación Educativa, y vicepresidente primero del Consejo General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

⁷ Sin ir más lejos, esta precarización que se ciñó sobre los nuevos individuos en resistencia se manifestó también en las trayectorias vitales de los dos curricularistas entrevistados del campo de las Ciencias sociales. Tanto En palabras de uno de ellos, “los ingresos no daban

como para dedicarse a la docencia universitaria”, así transcurrió el menemismo y el estallido social de 2001 (Entrevista realizada el 12/11/20). Por su parte, el segundo entrevistado cuenta cómo su trayectoria se interrumpió repetidamente por cuestiones económicas, teniendo que dejar la actividad docente en 1991 para buscar ingresos económicos por otros medios (Entrevista realizada el 19/11/20).

⁸ Sirvent, M. T. (2001). El valor de educar en la sociedad actual y el “talón de aquiles” del pensamiento único, en Revista Voces Asociación de Educadores de Latinoamérica y El Caribe, Uruguay Año V Nro. 10 Noviembre 2001. Disponible en: <https://esba-nqn.infod.edu.ar/sitio/wp-content/uploads/2020/03/SIRVENT1.pdf>

⁹ Se desarrollaron los siguientes programas sociales y, en esta etapa, se redefinen el conjunto de las políticas sociales en la Provincia de Buenos Aires expresado esto en un nuevo marco legal y conceptual a partir de la sanción a fines de 2004 de la Ley N° 13298 de Promoción y Protección Integral de los Derechos de los Niños. Esta Ley incorporó la perspectiva de derechos en el diseño e implementación de políticas públicas universales para la niñez y la adolescencia constituyendo a estos en ciudadanos con derechos especiales, con la obligación por parte del Estado de intervenir para proteger o reparar la vulneración de sus derechos.

¹⁰ Las materias en el currículum son: la lengua materna, la matemática, las ciencias sociales: historia y geografía, las naturales: física química y biología, el idioma extranjero es inglés mayoritariamente, y educación física (MP).

¹¹ La Ley Nacional de Educación plantea en el inc. d) del artículo 11 plantea entre los fines y objetivos de la educación nacional “Fortalecer la identidad nacional, basada en el respeto a la diversidad cultural y a las particularidades locales, abierta a los valores universales y a la integración regional y latinoamericana”.

¹² Recordemos que esto se enmarca en un debate público que culmina en la sanción de la Ley del Voto Joven en 2012.

¹³ Se vio acompañada por una política de ampliación del sistema universitario mediante la creación de 17 Universidades Nacionales públicas distribuidas en todo el territorio nacional.

Revista

de

Educación



ENTREVISTA



FACULTAD DE HUMANIDADES
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA



Una conversación con la Diferencia: movimientos en la investigación educativa
Uma conversa com Diferença: movimentos na pesquisa em educação
A conversation with Difference: movements in education research

Allan Rodrigues¹
Maria Luiza Sússekind²
Francisco Ramallo³

Resumen

Esta conversación tuvo lugar en una clase sobre diferencia y currículum. Por eso la llamamos una conversación complicada con formas de investigar y de pensar nuestras vidas. Maria Luiza entreteje sus investigaciones y formas de ver el mundo de una manera polifónica que nos invita a preguntarnos: ¿Estamos legitimando nuestras diferencias? En este sentido, dejamos que cada uno entre en esta complicada conversación, partiendo de la pregunta que impulsa este texto y nuestras preguntas de investigación en educación: ¿qué es la diferencia?

Palabras clave: Diferencia; Currículum; Investigación en educación

Resumo

A presente conversa aconteceu como aula sobre diferenças e currículos. Por isso, chamamos de uma conversa complicada com os modos de fazer pesquisa e pensar nossas vidas. Maria Luiza tece a partir de suas pesquisas e modos de olhar para o mundo de uma forma polifônica que nos convida para uma pergunta: Será que estamos legitimamos nossas diferenças? Nesse sentido, deixamos para que todes possam entrar nessa conversa complicada partindo de uma questão que move esse texto e nossas perguntas de pesquisas em educação: o que é diferença?

Palavras-chave: Diferença; Currículo; Pesquisa Educação

Abstract

This conversation took place as a class on differences and curricula. That is why we call it a complicated conversation with ways of doing research and thinking about our lives. Maria Luiza weaves together her research and ways of looking at the world in a polyphonic way that invites us to ask: Are we legitimizing our differences? In this sense, we leave it to everyone to enter this complicated conversation, starting from the question that drives this text and our research questions in education: what is difference?

Keywords: Difference; Curriculum; Education Research

Para empezar la prosa

Esta conversación tiene muchos hilos que tejeremos con el concepto de diferencia. Hay muchas formas y maneras de pensar la diferencia en la época contemporánea, pero nos preguntamos: ¿qué es la diferencia? ¿Cómo se produce? Esta complicada conversación nos acerca a la posibilidad polisémica del término, es decir, el concepto no se captura. No podemos capturar lo que no tiene forma, lo que requiere otro cuerpo y lo que es rizomático en su origen". ¿Qué es la diferencia?

Advertimos al lector que no lea esta complicada conversación buscando un principio, un medio y un final, porque la diferencia no es disciplinaria. La diferencia es antidisciplinaria.

Por lo tanto, es fundamental reconocer el concepto de Diferencia y producir otros caminos en la investigación educativa, especialmente aquellos en diálogo con las Diferencias. Otro rigor, otra forma de mirar el mundo apunta a una construcción que nos enseñe cómo el conocimiento se teje a través de diversas redes de saberes, acciones y políticas. Son encuentros plurales que nos orientan hacia la potencialidad de la vida, permitiendo un diálogo profundo con las experiencias en el acto de investigar. No es de extrañar que, en esta complicada conversación, te invitemos a lanzar la diferencia como una forma de indagar, investigar y contar sobre la vida cotidiana, los currículos y los territorios educativos.

Antes de entrar en la complejidad de la cuestión, entendemos, especialmente en Brasil, que el asombro de la individualización-meritocracia ha estado en la agenda de las políticas educativas. Esta agenda, elaborada por las políticas neoconservadoras y liberales, acaba eliminando algunos de los principios fundamentales para una sociedad más democrática y justa. Es decir, entendemos que es por los poros y el disenso de las diferencias que venimos experimentando otra forma de pensar la educación y la relación con la diferencia. Cuando empezamos a hablar de algunos de los conceptos que permean el campo de los colectivos de profesores, nos tomamos con el currículum, dado que cuando pensamos en lo que se crea dentro de los colectivos de profesores, algo se crea dentro de lo currículum.

Aunque esta creación no sea discutida por los profesores, algo se produce, se inventa y se renueva. ¿Qué tenemos que contar a partir de nuestras experiencias de creación e invención del currículum con escuelas, alumnos y personas en diferentes contextos educativos? ¿Qué nos da que pensar la idea de diferencia? ¿Cómo las hemos investigado, indagado y/o hablado?

Insistimos en la idea de conversación complicada porque, para nosotros, la conversación es una forma especial de relacionarse con el otro, ya que incluye el estar y el pensar juntos, el intercambio, la polifonía, sin que ello signifique el borrado de la autoría del habla y del pensamiento de nadie.

Allan: Profesora, su trabajo e investigación van, en cierto modo, siempre en la dirección de comprender el proceso de la diferencia. Sus textos, conferencias y formas de pensar nos remiten al concepto de diferencia como algo fluido, dinámico y siempre en movimiento. ¿Podemos partir de esta idea de Currículum y Diferencia?

Maria Luiza: Entonces, quiero responder a esto haciendo dos movimientos, ¿no? En primer lugar, creo que en el campo del currículum somos muy cuidadosos con tres palabras que acaban asociándose a otras conversaciones que no están en el campo del currículum. Así que tenemos que empezar por marcar esta “diferencia” de “diferencia”. Cuando hablamos de educación, es muy común que la diferencia entre desigualdad y diversidad parezca confusa, y que nosotros, en el campo del currículum, parezcamos confundidos. Así que, en primer lugar, me gustaría empezar situando el escenario, ¿no? La palabra diversidad es, digamos, un componente de nuestro marco legal para la educación. Se entiende que las políticas educativas brasileñas, desde la Constitución de 1980 hasta la LDB, todas ellas tienen que salvaguardar y valorar la diversidad en todos los sentidos: cultural, regional, social, religiosa. Es en este sentido que aparece esta palabra, que muchas veces acaba confundiéndose con la idea de “diferencia”. El currículum tiene que valorar la “diferencia”, por lo que tiene que valorar las diferentes culturas. No es eso lo que quiero decir.

Cuando hablamos de esto, hablamos de diversidad, de diferentes culturas, de diferentes lenguas, ¿verdad? Lo currículum brasileño debe ser multilingües, porque tenemos una diversidad de lenguas y no una lengua única, como supuestamente se entiende. Creo que esa es la primera cuestión. Inmediatamente después, si hablamos de Brasil, surge la palabra desigualdad. Las desigualdades sociales y educativas son cuestiones urgentes, que suelen ser tangenciales a nuestro debate. Cuando hablamos de “diferencia”, entendiendo que “diferencia” es la jerarquización de las condiciones de acceso, ya sean bienes culturales o el propio currículum, no es esa “diferencia” la que creo que usted quiere que comente. Esta jerarquización no es una “diferencia” para nosotros, es una desigualdad para nosotros. Así que es una corrupción de lo que está previsto en el sistema legal, en el que todo el mundo tiene que tener una casa, todo el mundo tiene que tener una escuela, todo el mundo tiene que tener asistencia sanitaria. Así que cuando estos accesos: todo el mundo tiene que tener cultura, libre acceso a la cultura, a la ciencia, a la información, cuando no tienes ninguna de estas cosas, las estás negando. Así que... en este sentido, es obvio que las desigualdades, por ejemplo, en el acceso a los bienes culturales en la ciudad de Río de Janeiro o en Brasil en general, generan diferentes visiones, comprensiones y perspectivas, y crean diferentes significados, cuando trabajamos con el conocimiento escolar, por ejemplo. Pero no es una diferencia demasiado cara para el campo curricular. La “diferencia” que es muy cara al campo curricular es la que aparece en la “conversación complicada”, que es la “diferencia” que en la comprensión postestructural, especialmente derridiana, es lo que nos hace ontológicamente humanos, por lo que, dentro de esta

línea de pensamiento, la “diferencia” es lo único que nos hace humanos. Podríamos, por ejemplo, acudir a Pinar, cuando dice que el currículum es una “conversación complicada”, porque trata de todas las personas que están, de las que no están, y sobre todo trata de que las personas se ofuscan, de que también tienen dudas, de que tienen opiniones fluctuantes, porque lo que estamos defendiendo es que toda “diferencia” produce “diferencia”. Entonces, en la medida en que yo, Maria Luiza Sússekind, te miro a ti, Allan de Carvalho Rodrigues, y veo en ti, Allan, y no veo en ti una Maria Luiza peor o alguien que va a ser una Maria Luiza un día, sino que veo en ti, Allan, tu “yo”, como le gustaba repetir muchas veces a Maturana, legítimo, sólo en ese momento se establece una relación de diferencia, porque “yo” sólo me veo como un “yo” diferente en la medida en que “yo” me veo en el otro no diferente.

Así que la “diferencia” en este sentido es relacional, por eso es una “conversación complicada”... No tiene principio ni fin. Una conversación no empieza, siempre ha existido y también define los límites de las personalidades. Entonces, para esta perspectiva, una idea que a veces es muy querida por los estudios científicos es que la idea de individuo es una idea que se está disolviendo, porque en lugar de valorar la individualidad, lo que vamos a trabajar aquí es valorar la “diferencia”. Entonces, realmente no importa si soy “yo” o “tú” en una conversación, lo que importa es que la conversación conserve las texturas de las diferencias que podemos reconocer en ella. Pues bien, creo que estas dos son, digamos, dos aproximaciones iniciales. Si quieres, puedo volver sobre ellos más adelante. Pero para Pinar, todo esto tiene una historia, ¿no? Entonces, él me contaba que eran muy jóvenes y allí, a mediados de los setenta, vivían en comunidades, eran todos intelectuales y sentían una inmensa sensación de fracaso, de no haber logrado lo que se habían propuesto en la Revolución, acabar con la guerra, el racismo y la desigualdad.

Este movimiento de “*currere*”, de comprensión, de toda la posibilidad de conocer, como siendo sólo una posibilidad permanente de producir diferencia, por lo que aprendí en mis conversaciones con Pinar, tiene mucho que ver con ese momento en que era imposible lidiar con certezas, y una necesidad de tener una visión más generosa y solidaria de la propia humanidad, entendiendo no sólo esa “diferencia” constitutiva de lo humano, sino esa “diferencia” como una arquitectura permanente de la construcción de nosotros mismos y de la sociedad, ¿no? En sus obras, las de Pinar, por ejemplo, en aquella época, setenta y cinco, setenta y ocho, principios de los ochenta, habla del conocimiento, del aprendizaje como una “conversación complicada” y una multiplicación de significados, y producción permanente/creación permanente de diferencias, pero también habla de que el “yo” está en una arquitectura permanente, ¿no? En un proceso permanente de diferenciación, y que, al mismo tiempo, el currículum para él es un territorio de reconstrucción de la sociedad, quizás de una manera menos, digamos, pragmática de lo que él dice. Podríamos ser un poco más Carlos Eduardo Ferrazo, y decir que el currículum es una territorialización

de otros mundos posibles. Yo creo que sí.

Allan: Me gustaría retomar una idea que mencionaste sobre la cuestión de la diferencia y la propuesta de trabajo del dossier. La relación entre el currículum y la diferencia, la educación y la diferencia. Quiero pensar si es posible fijar el concepto de diferencia.

Maria Luiza: Es la condición ontológica del ser humano, ¿no? Sólo ocurre en la preservación. Ahora, mira, ¿qué está pasando aquí, por qué estás diciendo esto? Porque para Piner no hay barrera entre lo que es currículum y la vida.

Así que lo que está diciendo es que no tiene sentido imaginar que en la escuela, por ejemplo, vas a fabricar la democracia, porque para él eso no existe. El currículum es la vida, y la vida es el currículum. Esta “conversación complicada” es la escuela, es el mundo, y es la gente, la sociedad en su conjunto. Creo que lo que él está tratando de abordar es un poco esta tradición en el campo del currículum, con la que está dialogando, al principio de este movimiento que se llamará reconceptualización, que digamos está fuertemente inspirado en diálogos, construcciones, teorizaciones entendidas como postestructuralistas... Creo que podemos entender esto hoy, que es una cosa más grande, porque es decolonial, es interseccional, pero es la asunción de un diálogo, no con la psicología como se hace tradicionalmente la pedagogía, sino con el psicoanálisis, ¿no? Entonces, pensar la relación entre el currículum y el “yo” de una manera más intensa y no binaria.

Allan: Entonces, ¿podemos decir que las políticas curriculares han ido disolviendo esta idea de diferencia y normalizando este “yo”?

Maria Luiza: Mira Allan, creo que ha pasado mucho tiempo, ¿vale? Tal vez a algunos les gustaría que respondiera: “desde el gobierno de Bolsonaro o desde el golpe contra Dilma”. Pero, verás, prefiero fijar otro momento para responderte, que es allá por 2014, cuando perdimos todo en la CONAIE, cuando el concepto de lucha contra las desigualdades no iba más allá del reconocimiento de las diferencias. Entonces ahí, en ese momento, cuando dejamos de decir que la educación no sólo iba a combatir las desigualdades sociales y educativas, sino también el racismo, el capacitismo, el adultocentrismo, etcétera. Quiero decir, cuando renunciamos a estas cosas, creo que perdimos esta lucha de política pública, que creo que de alguna manera estaba bien equilibrada, porque, verás, los parámetros hicieron eso, ¿verdad? Categorizaron la “diferencia”. Lo que William Pinar llamó multiculturalismo convergente, ¿no? Categorizaron la “diferencia” de forma generalizada en lugares inexistentes e innecesarios, pero estaba ahí, pero no se puso de moda. Las directrices quizás fueron demasiado lejos en un intento de territorializar y reconocer estas diferencias que son constitutivas del ser humano, pero quizás con más fuerza en el reconocimiento de la diversidad social, religiosa, regional, cultural, etc... pero creo que con la base enterramos todo este diálogo, sobre todo con el Nuevo Bachillerato. Creo que cuando hablamos de

trayectorias preconcebidas, borramos inmediatamente las trayectorias reales y existentes, que son las vidas de las personas. Esto me preocupa mucho, pero ni siquiera hablo mucho de estas cosas cuando hablo de política curricular, porque el problema es tanto más grave, por ejemplo, todavía en términos de desigualdad, que ni siquiera tengo tiempo para llegar a lo que me es más querido y sin duda lo más teóricamente desafiante, que es el tema de la “diferencia”.

Allan: Escuchándote hablar sobre tu percepción, tus estudios e investigaciones dirigidas a pensar sobre esta diferencia. Quiero decir, no pensar en esta diferencia, sino pensar en una diferencia. Es posible investigar y comprender esta diferencia, ¿no? Quiero decir, ¿hasta qué punto puedo investigar esta diferencia?

Maria Luiza: investigar, narrar, informar, explicar. No sé si comprender. Creo que el paradigma de la comprensión es un paradigma que la idea de “conversación complicada” quiere abandonar, ¿no? Que empecemos a lidiar un poco con esta precariedad, con esta imperfección, con esta fugacidad, con la incertidumbre que es el propio modo educativo, de que cuando hablamos, nos escuchamos, cuando leemos, entendemos lo que el otro ha dicho. Creo que son estas falacias de la conversación a las que se enfrenta la idea de “conversación complicada”, anunciando que toda conversación como el juego de la cebolla tiene varias capas, y cuantas más capas quitas, supuestamente, más entiendes de la cebolla, pero cuando quitas toda la capa de la cebolla, es otra cosa. Así que no sirve de nada, hay que mirar las capas...

Es importante quitar las capas, porque creo que, precisamente, de cara a Ted T. Aoki, que es un pensador canadiense, al que Pinar le gustaba mucho. Él tiene un texto muy bonito que se llama “Las capas en el aula”, ¿no? Es sobre cómo es el trabajo de la enseñanza, de la educación, de la escuela pensar que las voces son capas, y que hay cosas que nos resultan más fáciles de decir, y otras que nos resultan más difíciles, ¿no? Algunas imágenes tendrán sentido de un modo u otro para determinadas personas. Vemos, por ejemplo, que hay museos hoy en día que están muy preocupados por esto, y empiezan a retirar ciertas imágenes diciendo: “aunque históricamente esta imagen pueda parecer importante, aquí tenemos a una niña indígena embalsamada y por su cultura, no puede estar aquí en el museo y la han retirado”. Entonces yo creo que hoy en día, cuando hacemos investigación, cuando hacemos currículum, cuando queremos comprometernos con la producción, la creación de la diferencia y reconocer el aula como territorio de la diferencia, tenemos que estar dispuestos a trabajar con capas, a renunciar a la comprensión como paradigma de la funcionalidad, del funcionamiento de la educación, ¿no? El objetivo es hablar, el objetivo es desplazar, muchas veces resignificar, multiplicar las posibilidades de comprensión, si así lo preferimos. Ahora, renunciando a algunas ideas, a una cronología temporal en la que primero se aprende algo...

Al asumir el currículum como territorio permanente de la diferencia, y por tanto

de la vida, de la humanidad, acabamos siendo conducidos, por así decirlo, obligados a renunciar al lenguaje como forma eficaz de comunicación. Renunciar a la idea de un sujeto monolítico, ¿no? Más bien una arquitectura permanente del yo y de la sociedad. Así que creo que tiene varias ventajas, pero al mismo tiempo es una forma de trabajar en la que siempre te guías por la incertidumbre y la precariedad, y asumiendo que el territorio sólo está donde existe el currículum. Así que no hay teriorización, no hay mundo ideal, no hay lo que debería ser, siempre es lo que se puede producir allí en esa condición, valorando y respetando a las personas en sus posibilidades, condiciones, necesidades, sueños y deseos.

Allan: Antes de terminar, me gustaría volver a una cuestión que has estado tocando a lo largo de tu pensamiento, tu trabajo, tu investigación, esta dimensión de la conversación complicada, ¿verdad? Así que la conversación complicada podría ser una manera de pensar en investigar la diferencia, pensar en la diferencia y articularla con estas capas del currículum, ¿no?

Maria Luiza: Eso sería, pero mira, no es una conversación cualquiera. Cuando decimos que esta conversación es complicada, por ejemplo, tenemos que enfrentarnos a una cuestión que nos resulta muy difícil, que es la cuestión del tiempo. El tiempo de una conversación complicada es un tiempo no binario. Entonces, cuando yo te pido, poniendo un ejemplo muy práctico, que me cuentes tu relación con la enseñanza y tú me dices: “ah, en mi infancia, y yo qué sé qué...”, la comprensión que tú tienes como investigador no puede ser una comprensión cronológica. No puedes tomar lo que el tipo dice: su experiencia, y ponerlo en una línea cronológica, porque tienes que entender que la persona ahí está creando una historia. Así que quizá sea un reto a veces, todo parece muy bonito, pero en mi experiencia también es un reto renunciar a cierto atractivo que tenemos, la idea de que hay un pasado que se puede recordar... la idea de que hay una realidad que está ahí y que vas a contar. Pero ayuda, por ejemplo, leer a Krenak, cuando dice que somos demasiado egoístas y arrogantes para pensar en la realidad, pensando que la realidad que tenemos es la del capitalismo y que no podemos imaginar el fin del mundo, pero no podemos imaginar el fin del capitalismo. El currículum desde esta perspectiva, un currículum para la diferencia, es un currículum que se obliga a sí mismo a imaginar otros mundos posibles todo el tiempo, incluyendo un mundo capitalista, no misógino, antirracista...

Allan: Sí, creo que para terminar, ¿no? La conferencia, porque escuché a la profesora Maria Luiza Sussekind, porque ella siempre es una conferencia, ¿no? Estoy encantada, y creo que su discurso de hoy, profesora, nos va a dar la idea de que hay una forma de pensar la diferencia y de reencantar el mundo, ¿no? Es posible pensar en la diferencia como un lugar para ser producido por este mundo.

Maria Luiza: ¿Es posible no pensar? No es posible no pensar en la diferencia, creo. ¿Puedo contarte una pequeña historia?

Allan: Sus historias son lecciones, por favor.

Maria Luiza: Hay un artículo de Sarah y mío que se llama “Alfinetar: currículos y odios”, ¿no? En este artículo, en una conversación complicada en el aula, una persona/alumno que está muy enfadado conmigo, con las cosas de las que estábamos hablando, dice que la clase es muy bonita, pero que lo que estamos haciendo allí no es un currículum, que lo que estoy haciendo allí es pincharle, porque él debería expresar todo lo que piensa. La libertad es relacional, como una relación. La libertad es relacional, como una conversación, y su libertad de decir lo que piensa termina en el momento en que piensa/agreda la libertad de otra persona de ser quien es. Así que creo que en el momento en que vivimos, en el momento teórico epistemológico político en que vivimos, no hay forma de no hablar.

La prosa continúa

La historia única crea estereotipos. Y el problema de los estereotipos no es que sean mentiras, sino que son incompletos. Hacen que una historia se convierta en la única historia. Pero hay otras historias que no son sobre catástrofes. Y es muy importante, igual de importante, hablar de ellas. Chimamanda Ngozi Adichie, 2019.

Recurrimos a la autora nigeriana Adichie para reflexionar sobre las formas en que hemos operado en el campo del currículum para pensar otras provocaciones con las diferencias y su presencia. Partimos de epistemologías plurales, y más fuertemente de estudios cotidianos, para entender el movimiento de historias creadas y producidas por las diferencias para diseñar otra historia - otro currículum.

La idea de multiplicar las historias invirtiendo en la idea de otras historias frente a las culturas cotidianas y los conocimientos disciplinarios procede de encuentros y conversaciones con lo que hemos elegido en nuestras investigaciones: la diferencia. Este camino nos ha ayudado a escuchar múltiples historias de la vida cotidiana, reforzando la comprensión de que no podemos estancarnos en un único modelo o marco representativo, ni en lo currículum ni en las diferencias.

Referencias

Adichie, Chimamanda Ngozi (2009, julio). El peligro de la historia única [Vídeo]. YouTube. https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story/transcript?language=pt.

Notas

¹Doutor e Mestre em Educação pelo PROPED/UERJ e Bacharel em Pedagogia pela Univer-

sidade Federal Fluminense. Foi bolsista de pesquisa na FAEPRJ e no CNPQ (2010-2024), assistente de pesquisa técnica financiado pelo CNPQ (2014 a 2015) e, nos anos de 2016 e 2017, bolsista de apoio técnico à pesquisa da FAPERJ. É membro da Associação Brasileira de Currículo e da ANPEd/GT Currículo. Atualmente, é professor na Universidade Estácio de Sá e na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Desde 2020, é coordenador dos programas de História e Pedagogia, além de ser o Coordenador da Comissão Permanente de Avaliação na Universidade Estácio de Sá. Também coordena o Grupo de Pesquisa “Conversações Curriculares e Coletivos Docentes”. Possui ampla experiência na área de Educação, com foco em Currículo, atuando principalmente na formação de professores, currículo, políticas curriculares, cotidiano e filosofia da diferença. E-mail: allancr@id.uff.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0233-7697>.

² Cientista do Nosso Estado/FAPERJ. Pesquisador Produtividade 2 CNPq. Vice-presidente Sudeste da ANPEd/Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, atuando na diretoria e representação do Grupo de Trabalho em Currículo desde 2013. Professora do Departamento de Didática, Coordenadora do PPGEd/Programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro/UNIRIO. Tem experiência em educação básica, superior e pesquisa, desde 1988, com livros e artigos publicados nas áreas de epistemologia, currículo e formação de professores, também em inglês. Possui Licenciatura Plena em História pela PUC-RJ (1990), Magister Scientiae pelo CPDA/UFRRJ (2002) e doutorado (2007) em Educação no PROPED/UERJ. Na Universidade da Columbia Britânica/UBC, Canadá, fez Estágio Pos-doutoral sobre Curriculum Studies in Brazil junto ao Professor Emérito William Pinar, com projeto aprovado pela CAPES. Membro da ABdC/Associação Brasileira de Currículo, da AAACS/ Associação Americana/Canadense de Estudos Avançados em Currículo, da IAACS- Associação Internacional de Estudos Avançados em Currículo e da AERA/Associação Americana de Pesquisa em Educação. E-mail: mluizasussekind@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7296-615X>.

³ Docente e investigador del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades de Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP) en donde se desempeña como Jefe de Trabajos Prácticos de la cátedra “Problemática Educativa?”, miembro del Grupo de Investigadores en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) y de la red ?Tejidos Pedagógicos del ser: Educadores, experiencias descoloniales y queers? ambos con sede en el Centro de Investigaciones Multidisciplinares en Educación (CIMED). Doctor en Humanidades y Artes con mención en Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de Rosario), Magíster en Estudios Étnicos y Africanos (Universidad Federal de Bahía, Brasil), Magíster, Profesor y Licenciado en Historia (UNMdP), Especialista en Docencia Universitaria (UNMdP) y en Educación y TICs (ISFD N19). Ha publicado libros, capítulos de libros y artículos científicos en relación a la historia de la educación, la memoria, la investigación narrativa y las perspectivas descoloniales y queers. E-mail: franarg@hotmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4611-3989>.

Revista

de *ducación*



RESEÑA **Libro**



FACULTAD DE HUMANIDADES
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA



El libro **Currículos: teorias e políticas**, publicado por la Editora Contexto en 2023, es obra de la profesora Marlucy Paraíso. Es profesora titular de la Facultad de Educación de la Universidad Federal de Minas Gerais (UFMG) y del Programa de Postgrado en Educación de la misma institución. Es doctora en Educación por la Universidad Federal de Río de Janeiro (UFRJ). Su labor docente, de investigación, extensión y orientación se centra en los currículos de educación básica, currículos y diferencia, currículos y cultura y currículos, género y sexualidades. Dirige el Grupo de Estudios e Investigaciones sobre Currículos y Culturas (GECC), que existe desde hace más de 20 años. El libro aborda las teorías que explican el currículo escolar, las luchas políticas en torno a este artefacto, así como las diferentes relaciones que implican las decisiones sobre lo que se enseña y lo que se puede aprender en la escuela.

El libro consta de 11 capítulos, que no se enumeran aquí, ya que sólo hay títulos. Sin embargo, a lo largo del texto hemos adoptado una secuencia numérica con fines organizativos. Los capítulos son: El “corazón” de la escuela... Un territorio disputado; Etimología, introducción al campo pedagógico y sentidos construidos; Las teorías tradicionales de currículo y sus usos en Brasil; Teorías curriculares críticas; Pedagogía popular y pedagogía sociohistórica crítica; Teorías curriculares postcríticas; Postcolonialismo y relaciones étnico-raciales; Feminismos, relaciones de género y sexualidad; Currículo y pensamiento de la diferencia; La BNCC en cuestión; Conclusión: lo vi-



talicio. También incluye referencias finales y una breve biografía de la autora. El libro contiene 160 páginas.

Un libro que parte del corazón, aquello que hace latir la vida y la alimenta, y que además utiliza como metáfora imágenes relacionadas con el amor y la pasión... De su primer título se deduce que este corazón es codiciado. Se compite por conquistarlo, por eso los conflictos son su latido. Este corazón es el currículum, el órgano central para hacer existir la escuela y dimensionar sus deseos. Quizá por eso Paraíso dice que no hay escuela sin currículum. El currículum es entendido en la obra como el conjunto de aprendizajes hechos posibles en el ambiente escolar. Es este conjunto de aprendizajes el que nos permitirá también pensar la sociedad que queremos construir. Es por tanto este conjunto el que nos permitirá también pensar en la sociedad que queremos construir.

Por estar relacionada con un proyecto de sociedad, como sostiene la profesora, también se justifican las diversas luchas en torno a su constitución. La elección de los conocimientos a enseñar, de los sujetos que se desea producir y de los elementos culturales a preservar y valorar no es unánime. De este modo, la pregunta central en el ámbito curricular -¿Qué enseñar? - puede responderse de diferentes maneras. Por ser tan importante y estar relacionado con un proyecto de sociedad, ya que eso es lo que se pretende constituir, al responder a esta pregunta, la autora dice que no está sólo en la escuela. Ella amplía la comprensión del currículum como limitado a una malla de conocimientos sistematizados y estandarizados en la escuela, destacando su existencia y funcionamiento también en otros espacios. Por ejemplo, los medios de comunicación, el cine, la cultura, los museos, la calle, etc. Nos cuenta algunas de las acciones de este currículum, cómo moldea, produce, evalúa, sugiere, prescribe, expande, subjetiviza, abre o limita posibilidades. En este capítulo introductorio, la autora hace otra defensa importante: el currículum siempre ha abordado, aborda y abordará la vida. Vidas que quiere ordenar, modificar, incluir, excluir, capturar, estandarizar,



encuadrar, a partir de lo que en él se difunde y se acepta como verdad, de las narrativas y significados que en él se enseñan. Por eso siempre es contestado, para contar otras historias, visibilizar otros saberes y hacer posibles y vivibles muchas vidas.

Después de estas discusiones y defensas, Paraíso supone que profesores y alumnos han oído algunas definiciones de currículo: currículo como rejilla, camino, selección, prescripción, relacionado con la habilidad y la competencia. Por eso cree que es importante conceptualizar los diferentes términos que podemos utilizar para referirnos a las distintas dimensiones del currículo. Los términos definidos son: oficial, formal, en acción, oculto, turístico, nulo/vacío, campos de silencio, directrices, mayor y menor. Estos términos muestran, según la autora, que el currículo se dice de diferentes maneras, mostrando sus múltiples dimensiones a explorar. Existen, por tanto, diferentes y contrapuestas teorías explicativas, diferentes sentidos de currículo que serán explorados en detalle en el libro a partir de los siguientes capítulos.

Antes de explorar específicamente estas teorías, la autora hablará sobre la etimología de la palabra currículo y su introducción en el campo pedagógico y los sentidos construidos. Ella comienza recuperando el aspecto histórico de prácticas curriculares ya existieran en la sociedad, incluso antes de que se utilizara la palabra currículo, afirmando, por ejemplo, que muchos siglos antes de que la palabra currículo entrara en el campo pedagógico, en el siglo XVII, ya existía el currículo como práctica de selección de saberes. Habla de la lista de siete asignaturas elaborada durante la Antigüedad para ser enseñadas a los hombres libres, que adquirió prestigio y fue ampliamente seguida en diversas partes del mundo como educación clásica. En consecuencia, la investigadora afirma que la comprensión de estas asignaturas como currículo, sin embargo, sólo será posible tras la inclusión de la palabra currículo en el ámbito pedagógico en el siglo XVII. Por lo tanto, recibió el nombre de currículo clásico humanista. Incluso



fue adoptado en Brasil durante el periodo colonial. Los detalles de cómo funcionaba este currículo se analizan en este capítulo.

Tras hablar de estos usos y prácticas curriculares incluso antes de que se utilizaran en el ámbito educativo, la autora nos cuenta cuándo empezó a utilizarse la palabra en educación, siendo su primer uso en el registro pedagógico de 1633 en la Universidad de Glasgow, asociado a las ideas calvinistas. Al hablar de estas ideas, la autora analiza por qué la aparición de la palabra currículo ya se asociaba a la moral, la disciplina y la organización. Define la etimología de la palabra currículo, que en latín significa pista o circuito atlético, y por qué esta etimología es tan pertinente a los deseos calvinistas aplicados a la educación y fundando la idea de currículo como el control de la enseñanza y el aprendizaje. Se asocia a la selección y organización de un conjunto de conocimientos y comportamientos que deben enseñarse en una sociedad determinada. Conocer la etimología y cómo el término currículo llegó al campo de la educación es importante, según los argumentos del libro, porque es una forma de entender por qué estos sentidos siguen tan entrelazados cuando pensamos en el currículo hoy en día y analizamos las formas en que funciona para llevar a cabo acciones como dividir, jerarquizar, agrupar, etc. Antes de finalizar este capítulo, la autora señala cuándo apareció el primer currículo oficial en Brasil, que se basa en las primeras acepciones de currículo utilizadas en el campo pedagógico.

En el tercer capítulo del libro, podemos explorar específicamente las teorías curriculares, comenzando por las llamadas teorías tradicionales en el currículo. Según Paraíso, hasta entonces no existía un campo académico especializado para discutir, debatir, investigar y teorizar sobre cuestiones curriculares. Esto iba a cambiar en un contexto marcado por el interés en la escolarización de las masas asociado a las predilecciones económicas de la industria. Por esta razón, el primer enfoque se denomina teoría tradicional tecnicista del currículo. Aquí



hay un interés explícito: controlar los conocimientos a los que tendrían acceso las masas y tener el control social de la población. El objetivo último de los modos de organización de la producción industrial comenzó a inspirar a los primeros teóricos del currículo. Así lo hizo John Franlin Bobbit al escribir *The Curriculum* (1918). La concepción del currículo de este autor refleja sus ideales asociados a la teoría de la administración científica.

Para él, era necesario especificar objetivos, procedimientos y métodos para obtener resultados que pudieran medirse, mostrando así su concepción fabril del aprendizaje. Es a partir de esta concepción que el currículo se asocia a la definición de metas y objetivos de aprendizaje. La autora explica cómo esta perspectiva del currículo fue ampliamente adoptada y sus efectos en la constitución de formas de percibir los conocimientos considerados relevantes en un currículo. Define las cuestiones que interesan a esta teoría del currículo. Como resultado, hace evidente una disputa sobre el currículo ya en el ámbito de las teorías tradicionales, a partir del pensamiento de Jon Dewey, que iba en contra de la perspectiva discutida anteriormente por Paraíso en esta obra. Dado que Dewey estaba más preocupado por la democracia que por la economía, defendía el progreso de la sociedad a través del avance científico, tecnológico, económico y comunitario. Estamos, pues, ante una teoría progresista. A autora pasa a discutir por qué tanto Dewey como Bobbit se distanciaron del modelo del humanismo clásico. Ella explica por qué las ideas del segundo autor han tenido más prominencia y adhesión en diversas partes del mundo, que fueron ampliadas y consolidadas con el libro de Ralph Tyler (*Basic Principles of Curriculum*), lo cual, sin embargo, sigue criticando a Bobbit y combina las ideas de Dewey. Son estos tres autores los que aportarán ideas sobre las que basar las teorías tradicionales del currículo, y se agrupan de este modo porque no están comprometidos con una sociedad opuesta al capitalismo, y no problematizan las relaciones de poder implicadas en la definición del propio currículo y de los conociemien-



tos seleccionados en él. Finalmente, en este capítulo, la autora discute la influencia de las ideas tecnicistas típicas de las teorías tradicionales en el campo del currículo en Brasil. Esto se consideró pertinente en el contexto del golpe militar y como alternativa al enfoque crítico inicial que se venía desarrollando con inspiración al Movimiento Escuela Nueva.

El cuarto capítulo presenta las teorías críticas del currículo, que, según Paraíso, se crearon en 1970 en países como Inglaterra y Estados Unidos, como resultado de diversos movimientos sociales, políticos y culturales que habían tenido lugar en la década anterior. Las situaciones vividas en esa década provocaron la crítica y la revuelta contra las desigualdades culturales establecidas, creándose así un movimiento de contracultura. La investigadora define aquí este movimiento, habla de su expansión, de lo que representaba y de sus efectos en la sociedad, lo que también dio lugar a la creación de las teorías críticas del currículo y también sentará las bases del conjunto de teorías que la profesora tratará en el capítulo siguiente. A partir de las teorías críticas, la autora registra cómo las instituciones educativas se convirtieron en blanco de críticas, mostrando que la escuela no promovía el ascenso social, era tradicional, opresiva, desigual, discriminatoria e injusta con las clases trabajadoras. Por lo tanto, era necesario transformarla. Aparecieron varios libros para comprender y explicar cómo funcionaba la escuela tradicional.

La autora cita estos diversos libros y destaca principalmente los más importantes a los movimientos críticos del currículo. Describe su surgimiento, los conceptos creados para discutir el currículo, los temas movilizados, la comprensión del currículo, lo que defendía y las explicaciones dadas por la primera corriente sociológica y crítica del currículo: la Nueva Sociología de la Educación. También muestra que existían diferentes concepciones dentro de esta corriente, que se subdividía entre una sociología estructuralista y una fenomenología sociológica. También se analiza cómo los conceptos de poder, ideología, reproducción y cul-



tura llegaron a utilizarse para cuestionar los conceptos de eficacia, racionalización, objetivismo, evaluación, objetivos, metas, planificación y desarrollo curricular que procedían de las teorías tradicionales.

A continuación, presenta otro movimiento surgido en Estados Unidos: el Movimiento de Reconceptualización. También pretendía aportar otros conceptos, teorizar y comprender el currículo. Del mismo modo, se divide en dos vertientes, enumeradas por la autora como 1) enfoques marxistas y neomarxistas; 2) enfoques vinculados a la hermenéutica, la fenomenología y la autobiografía. Ella discute lo que defiende cada una de estas vertientes. Presenta y discute el libro considerado el hito de la vertiente neomarxista de este movimiento: *Ideology and the Curriculum* (1979), de Michael Apple. Al final de este capítulo, se definen los principales conceptos traídos a colación por la Sociología del Currículo, desde la teorización educativa crítica. Estos son: clase social, ideología, reproducción, poder, currículo oculto, cultura. Por último, se explica cuándo se desarrolló la teoría crítica del currículo en Brasil, lo que permitió la creación de dos teorías pedagógicas brasileñas que se discutirán en el capítulo siguiente.

El quinto capítulo está dedicado a explorar la Pedagogía Popular y la Pedagogía Sociohistórica Crítica. La líder del GECC abre este capítulo explicando que, aunque la teoría crítica del currículo en Brasil comenzó a finales de la década de 1960, principalmente con las ideas de Paulo Freire, sólo se desarrolló durante el período de redemocratización. Esboza el contexto político, histórico y social de ese período, que acabó generando diversas movilizaciones sociales. De las manifestaciones de ese período surgieron la Constitución Federal Brasileña de 1988 y, posteriormente, la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (Ley nº 9.394/96), aún vigente. La autora destaca el período de reformas y los currículos oficiales que surgieron.

Los cambios que aquí surgen provienen de las pedagogías que el autor pasa a definir y discutir. Ambas



teorías pedagógicas y no curriculares, como señala Paraíso. Al hablar de la Pedagogía Crítico-Social del Contenido, formulada por Dermeval Saviani, la autora describe una breve biografía de este autor, afirmando que Saviani defiende el acceso al conocimiento sistematizado por todos, lo que es central en su pensamiento. Así, la vertiente crítica del currículo hace hincapié en la necesidad de enseñar en la escuela el conocimiento “objetivo” acumulado históricamente. Tendríamos entonces un currículo centrado en el conocimiento. La autora destaca los límites, dilemas y retos que plantea esta forma de entender el currículo, algo que es contestado por otra vertiente crítica, la Pedagogía Popular, formulada por Paulo Freire. A continuación, Paraíso destaca aspectos biográficos de Freire y presenta cómo se entenderá el currículo a partir de lo que él considera relevante en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Uno de los principales aspectos es la importancia que dio a las culturas de las clases populares, por lo que abogó por un conocimiento revolucionario que tuviera como punto de partida esta cultura. Al final de este capítulo, se mostrará cómo esto afecta a la construcción de los currículos, que, a partir de esta comprensión, comienzan a incorporar las culturas populares, sin prescindir de las asignaturas académicas.

En el sexto capítulo, Marlucy Paraíso aborda las teorías postcríticas del currículo. Se definen estas teorías y se explica su diversificada constitución, procedente principalmente del posestructuralismo. Este capítulo también comparte una justificación para la forma como la hemos nombradas a las teorías postcríticas del currículo. Se presentan los conceptos y temas que movilizan estas teorías. A continuación, al principio del capítulo, se ofrece una amplia explicación de las acciones que pueden emprenderse desde las teorías postcríticas para problematizar y cuestionar las explicaciones y percepciones modernas. Por ejemplo, la razón iluminista, sus metanarrativas, las identidades fijas, el sujeto centrado, unificado y coherente, los análisis estructuralistas del lenguaje.



La autora sostiene que, en general, estas teorías están relacionadas con dos giros vinculados al postestructuralismo. Se trata del giro lingüístico y del giro cultural. Los párrafos siguientes están dedicados a explicar en detalle cuáles son estos giros y sus efectos en la construcción de las teorías postcríticas y sus efectos en las teorías del currículo. Esto permite plantear otras preguntas a este artefacto y poner de manifiesto sus consecuencias colonialistas, homófobas, racistas, imperialistas y excluyentes en la educación. Trae otras concepciones del currículo: como texto, lenguaje, discurso. La profesora argumenta que dos corrientes de teorías postcríticas del currículo se desarrollaron con este giro cultural como eje central de sus análisis y discusiones: el multiculturalismo y los estudios culturales. Entonces, describe las especificidades de cada una de ellas y termina destacando sus efectos en las políticas curriculares creadas en la década de 1990 en Brasil, permitiendo que estas políticas entablaran un diálogo con la discusión sobre las culturas de los diferentes grupos que componen la llamada cultura brasileña. El capítulo termina destacando que esta lucha ha continuado hasta nuestros días, ya que ninguna victoria o derrota en el campo de los currículos se da de una vez por todas.

En el séptimo capítulo, titulado “Poscolonialismo y relaciones étnico-raciales”, la autora subraya qué analiza la teoría poscolonialista y por qué es importante para hacer visibles los efectos colonialistas, racistas y etnocéntricos en los conocimientos que forman parte del currículo. Explica en qué estudios se basa esta teoría y de dónde proceden. Destaca que estos estudios apuntan a la necesidad de nuevas epistemologías que valoren los saberes de los pueblos y etnias que provienen de países periféricos y que no ejercen el poder. Considera que esta teoría se basa en un área de estudios interdisciplinarios. Afirma que en el campo curricular brasileño, la teoría poscolonialista se asocia a la teoría étnica y racial del currículo, especificando lo que trae al centro del análisis, permitiendo así la



comprensión del currículo como una narrativa colonial, étnica y racial.

La autora cita y describe lo que tratan y la importancia de tres libros relevantes para tejer las bases de la teoría poscolonialista. Discute cómo el conocimiento del otro, sus formas de vivir y su tierra siempre se han utilizado en los planes de estudios para jerarquizar naciones, etnias y grupos culturales. Entonces, afirma que el currículo se entiende como un territorio utilizado para mantener el imperialismo económico, político, social y cultural, resultado de este proceso de colonización que tiene lugar a través de las representaciones y sus sistemas de significación. Sigue ejemplificando qué más se puede analizar de estas teorías en el currículo, argumentando que el objetivo es crear un currículo anticolonialista, antirracista y antieurocéntrico. Discute la adecuación de los términos raza y etnia. Argumenta por qué estas teorías consideran importante entrar en el juego de la representación e introducir en el currículo las narrativas de los grupos subalternizados, colonizados y dominados. Cita las Leyes nº 10.639/2003 y nº 11.645/2008 como una victoria de las luchas históricas de los movimientos negro e indígena en Brasil (las referidas leyes exigen que estén presentes en los currículos escolares los pueblos indígenas, negros y sus producciones culturales y epistémicas). Subraya que, incluso con las leyes, la lucha por su aplicación continúa. Sostiene que los blancos también pueden aprender de los cambios en los planes de estudio. Refleja que, incluso con los diversos cambios que ya se han desarrollado en el currículo, el proceso de subalternización y jerarquización sigue vigente. Entonces, enumera diversas preguntas que pueden ayudar a problematizar y descolonizar el decir, el querer y el hacer de un currículo. Concluye hablando de los posibles efectos de estas preguntas y de la importancia de la resistencia.

En el octavo capítulo -Feminismo, relaciones de género y sexualidad- la autora comienza afirmando que la vertiente de la teoría curricular que aborda los temas nombrados en el capítulo entiende que el currículo es un



artefacto en el que se opera cotidianamente un razonamiento pedagógico y cultural sexista y sexualizado que desfavorece, oprime y produce sufrimiento a quienes no tienen una correspondencia sexo-género-deseo. Considera, por tanto, que al estar concebido con una lógica masculina, el currículo se convierte no sólo en patriarcal y sexista, sino también en heteronormativo y homóforo. Describe los efectos de que el currículo se construya de esta manera y cómo esto afecta a las vidas de muchas personas que dependen del currículo. Añade, sin embargo, que es a través del currículo como podemos luchar para deconstruir los discursos y significados que producen la norma, discriminan y excluyen.

Luego afirma que existe un doble funcionamiento del currículo, que puede operar según una lógica normativa o implementar estrategias de resistencia. Muestra que la discusión curricular que intenta hacer operar la segunda alternativa está subvencionada por la teorización feminista, los estudios de género y la teoría queer. Esboza una breve historia de las teorías feministas, de los estudios de género y, al final de ésta, describe las contribuciones de los estudios queer para poner en tensión el concepto de género y por qué estos estudios se han vuelto importantes. Sostiene que toda la discusión suscitada por estos estudios ha ampliado la teorización del propio campo curricular, permitiendo variados debates sobre las cuestiones asociadas a estos estudios. Así, cuestiona el género como campo epistemológico silenciado en el currículo y retoma la discusión sobre el giro cultural y lingüístico postestructuralista y su importancia para los análisis que estos estudios aportan al campo curricular. Considera importante recordar que vivimos un antifeminismo y una homofobia de Estado que dejan huella en nuestras percepciones, en nuestras relaciones y en las políticas curriculares, lo que hace que estos temas sean aún más importantes en las teorías y políticas de currículo. Describe como una visión tímida del género y la sexualidad el hecho de que temas como la orientación sexual se incorporaran a los Parámetros Curriculares Nacionales. También discute



la desaparición de las discusiones sobre género y sexualidad del actual currículo nacional oficial. Al final del capítulo, argumenta que las discusiones sobre género se basan en todos los parámetros autorizados para la producción de conocimiento científico, lo contrario de las doctrinas en las que los grupos reaccionarios han intentado invertir, y lo importante que es resistirse a estas inversiones.

En el noveno capítulo -El currículo y el pensamiento de la diferencia- Paraíso afirma que este pensamiento ha aportado otros problemas y conceptos a la teorización curricular. Cuando se considera la perspectiva de este pensamiento, el currículo se va haciendo a medida que se piensa y, por lo tanto, es experimental. Esto posibilita la invención de un currículo conectado a la diferencia. Según la autora, existe una ética de la experimentación inspirada en los filósofos Gilles Deleuze y Félix Guattari. Aporta una comprensión de la diferencia basada en Deleuze. A continuación, explica cómo estos filósofos problematizan el pensamiento y cómo el pensamiento, cuando se asocia a la diferencia, puede convertirse en un procedimiento inventivo y creativo, en lugar de una actividad voluntaria y reflexiva. Trae otros autores, como Jacques Derrida y Michel Foucault, con sus aportaciones a la afirmación de la diferencia y cómo pueden utilizarse para escapar de lo dado y hecho en el currículo, abriendo espacio a nuevas formas de existir. Estos tres filósofos son considerados por la autora como transgresores/rebeldes, aportando contribuciones a la teoría del currículo e implicaciones relevantes para comprender la diferencia en la operacionalización de un currículo. La diferencia no es un problema, no puede representarse, se moviliza para crear posibilidades en el currículo y resistir las exigencias del currículo-mayor.

Así, Marlucy Paraíso argumenta que el pensamiento de la diferencia del currículo no cree en un currículo nacional, y argumenta que incluso con este currículo podemos crear estrategias para resistir, a él, apostando así por un currículo-menor, que se centra en el profesorar y en hacer que el currículo posibilite buenos



encuentros. Describe una premisa del currículo desde la perspectiva de la diferencia, mostrando qué se puede experimentar y explorar en él y qué aprendizaje hay aquí. Sostiene que quizá la mayor contribución de la vertiente del currículo de la diferencia radica en el poder que atribuye al profesorado. Considera la importancia del pensamiento de la diferencia en tiempos de disciplina exacerbada para posibilitar otras formas de ser y estar. Por último, esboza las acciones importantes de un currículo en esta línea de pensamiento y elabora preguntas para seguir una línea de selección de saberes/culturas, conocimientos/pensamientos que tienen como criterio más importante la vida.

En el penúltimo capítulo del libro, la autora pone en indagación la BNCC. La profesora de la UFMG comienza definiendo uno de los aspectos de la política curricular y lo que ésta hace. Aclara que va a hablar aquí de macropolíticas curriculares, las que se hacen en procesos dentro del Estado, y las contrapone a las micropolíticas, describiendo también estas últimas y hablando de su importancia. Al hablar de la política del currículo-mayor, otro nombre dado por la autora a las macropolíticas, discute cómo esta pretende estandarizar y homogeneizar. Muestra los dilemas, retos y críticas de un currículo-mayor, de los currículos oficiales, y cómo, incluso con un amplio debate y contestación en el campo de los currículos, se siguen formulando. Describe las justificaciones que se movilizan para ello. Describe los currículos oficiales vigentes en Brasil. Discute el proceso de creación de las diferentes versiones de la Base Curricular Nacional Común. Destaca aspectos relevantes de este currículo para la educación infantil y la educación primaria, subrayando que estos aspectos han sido criticados por asociaciones, investigadores individuales, sindicatos y movimientos sociales. Aún así, la BNCC fue aprobada. Concluye señalando que las resistencias siguen existiendo incluso con toda la inversión en normalización y control de los currículos.

El último capítulo del libro enfatiza cómo el currículo tiene una relación intrínseca con la vida. Esto es



así porque, según Paraíso, el currículo es un territorio para crear posibilidades y lo que la vida quiere es crear la posibilidad de perseverar. Por eso, al igual que en la vida, en un currículo hay minorías que luchan por existir, incluso con todas las imposiciones de formas de enseñar limitantes y formateadas. Así, la autora invita a todos a escuchar una fábula que ha creado para tejer un currículo vitalicio, marcado por una genética de la diferencia, para hacer proliferar la vida. Obviamente, no hablaremos aquí de la increíble fábula escrita por la autora, pero terminaremos dejándote con la curiosidad de entrar en conexión y confabular posibilidades en el currículo leyendo esta fábula que trae lo fantástico al mundo curricular.

En este sentido, el libro **Currículo: teorías e políticas** (Currículo: teorías y políticas) - recientemente publicado por la Editora Contexto - es una excelente oportunidad para que los profesionales de la educación conozcan, profundicen y problematicen las teorías curriculares. Además de proporcionar un compendio de las teorías en el área, el libro ofrece una historia de las políticas curriculares brasileñas, abordando las diferentes teorías que las subsidian y mostrando los diferentes sentidos de currículo creados por esas teorías. El libro presenta una conceptualización de los diferentes términos utilizados en las teorías y políticas curriculares para caracterizar importantes dimensiones y cuestiones de la educación, lo que lo hace indispensable para la pedagogía, los cursos de grado y los estudiosos que se centran en cuestiones curriculares.

Con un lenguaje accesible, dinámico y agradable, el libro nos hace entrar y comprender las complicadas y complejas conversaciones sobre este territorio en disputa, marcado por las relaciones de poder, la resistencia, pero también la creación de posibilidades, como muestra el autor. Todo currículo está directamente implicado con un proyecto de sociedad, porque, como señala la autora, la pregunta “¿qué enseñar?” puede responderse de diferentes maneras, basándose en las distintas teorías existentes, pero también puede ser



respondida por docentes que establecen la conexión entre la educación y la vida, destacando el aspecto incontrolable del currículo. Una razón más para leer el libro es la autora, Marlucy Alves Paraíso, una importante referencia en estudios e investigaciones en el campo del currículo, profesora titular de la Universidad Federal de Minas Gerais, una docente que, a lo largo de su carrera, a partir de las diversas discusiones sobre el currículo, forma profesores y trabaja para ampliar los posibles en este territorio. Así, la lectura del libro nos hace transitar por diversos espacios, desprendernos y conectarnos con la fuerza de los currículos, para construir un docente involucrado en la potencialidad de la diferenciación del pensamiento y de la vida. Por lo tanto, para problematizar, discutir, cuestionar, estudiar, conocer y profundizar en las teorías y políticas curriculares, esta es la obra más actual, potente y necesaria.

Notas

¹ Danilo Araujo de Oliveira, profesor de la Facultad de Educación de la Universidad Federal do Maranhão, Miembro del Grupo de Estudios e Investigaciones en Currículos y Culturas y de la Asociación Brasileña de Currículo. E-mail: oliveira.danilo@ufma.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3222-3172>.

² Professor e Orientador Pedagógico de la Educación de Jóvenes y Adultos del Instituto Nacional de Educación de Sordos - INES, Brasil. Profesor del Programa específico de Investigación narrativa y (Auto)biográfica del Curso de Doctorado en Educación de la Universidad Nacional de Rosario - UNR, Argentina. E-mail: tribeiro.ines@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7264-3388>.



Revista
de **E**ducación n



RESEÑA
Tesis



FACULTAD DE HUMANIDADES
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA



La política de currículo del programa de educación ciudadana integral para el atendimento de adolescentes y jóvenes en cumplimiento de medidas socioeducativas
A política de currículo do programa de educação cidadã integral para o atendimento de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas
The curriculum policy of the Comprehensive Citizenship Education Program for the care of adolescents and young people in compliance with socio-educational measures

Ana Claudia da Silva Rodrigues¹

André dos Santos Bandeira²

Anne Karoline Cantalice Sena³

Nome do programa/Universidade: Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, Brasil.

Autor: Professor e Pesquisador Dr. Rafael Ferreira de Sousa Honorato⁴

Orientadora: Profa. Dra. Maria Zuleide da Costa Pereira

Data da defesa: 22 de fevereiro de 2022

Resumen

La obra reseñada tiene por temática la política curricular del Programa de Educación Ciudadana Integral direccionada para jóvenes en privación de libertad. Esta investigación tuvo por objetivo analizar la política curricular del Programa de Educación Ciudadana Integral para Jóvenes en Cumplimiento de Medidas Socioeducativas en el Sistema Socioeducativo de la Paraíba/PB, Brasil, instituida por el Decreto N° 37.505, de 18 de Junio de 2017. Con esto, este estudio permite entender la complejidad de la actuación de la política de currículo y (re)pensar las prácticas curriculares en el espacio socioeducativo del contexto paraibano. Para ello, el autor recurre a supuestos teórico-metodológicos pos-estructurales y posfundacionales, ancorados en el abordaje del ciclo político de Bowe, Ball y Gold (1992); y Ball (1994). como también la Teoría del Discurso de Laclau (2011, 2013), Laclau e Mouffe (2015), como también de las teorizaciones de Mouffe (2005, 2011, 2015). La investigación se basa en documentos oficiales internacionales y nacionales, además de normativas estatales y entrevistas con actores envueltos en la política investigada. El autor señala registros antagónicos en la propuesta de construcción de la política y señala que esta ha enfrentado serios problemas para constituirse debido a la falta de financiamiento para el mantenimiento y la reforma, así como a problemas relacionados con los recursos humanos, que carecen de una formación

adecuada y específica, además de recursos materiales a menudo escasos. Concluye que el currículo, como construcción discursiva, refleja la búsqueda de una respuesta política-curricular a la realidad de los jóvenes en privación de libertad, destacando la Educación Integral como medio para garantizar la protección integral de estos adolescentes.

Palabras clave: Políticas curriculares; Educación Integral; Medidas socioeducativas; Privación de libertad

Resumo

A obra resenhada tem por temática a política curricular do Programa de Educação Cidadã Integral direcionada para jovens em privação de liberdade. Essa pesquisa teve por objetivo analisar a política curricular do Programa de Educação Cidadã Integral para Jovens em Cumprimento de Medidas Socioeducativas no Sistema Socioeducativo da Paraíba/PB, Brasil, instituída pelo Decreto nº 37.505, de 18 de julho de 2017. Com isto, esse estudo possibilita entender a complexidade da atuação da política de currículo e (re)pensar as práticas curriculares no espaço socioeducativo do contexto paraibano. Para tanto, o autor recorre a pressupostos teórico-metodológicos pós-estruturais e pós-fundacionais, ancorados na abordagem do ciclo político de Bowe, Ball e Gold (1992); e Ball (1994), bem como a Teoria da Atuação da política proposta por Ball, Maguire e Braun (2016). Ademais, visando romper com as estruturas e formas que buscam limitar a tradução da política, fez uso também da Teoria do Discurso de Laclau (2011, 2013), Laclau e Mouffe (2015), bem como das teorizações de Mouffe (2005, 2011, 2015). A pesquisa se baseia em documentos oficiais internacionais e nacionais, além de normativas estaduais e entrevistas com atores envolvidos na política investigada. O autor aponta registros antagônicos na proposta de construção da política, e sinaliza que essa tem enfrentado sérios problemas para se constituir por falta de financiamento para a manutenção e reforma, bem como questão de recursos humanos, que não possui formação adequada e específica, além de recursos materiais que por vezes são escassos. Ele conclui que o currículo, como construção discursiva, reflete a busca por uma resposta política-curricular à realidade dos jovens em privação de liberdade, destacando a Educação Integral como meio de garantir a proteção integral desses adolescentes.

Palavras-chave: Políticas curriculares; Educação Integral; Medidas socioeducativas; Privação de liberdade

Abstract

The reviewed work focuses on the curricular policy of the Comprehensive Citizenship Education Program aimed at youth in detention. This research aimed to analyze

the curricular policy of the Comprehensive Citizenship Education Program for Youth under Socioeducational Measures in the Socioeducational System of Paraíba/PB, Brazil, instituted by Decree No. 37,505, of July 18, 2017. Thus, this study allows us to understand the complexity of the curriculum policy's implementation and to (re)think curricular practices in the socio-educational space of the Paraíba context. To this end, the author resorts to post-structural and post-foundational theoretical-methodological assumptions, anchored in the approach of the political cycle by Bowe, Ball, and Gold (1992); and Ball (1994), as well as the Theory of Policy enactment proposed by Ball, Maguire, and Braun (2016). Moreover, aiming to break with the structures and forms that seek to limit the translation of policy, the author also made use of Laclau's Discourse Theory (2011, 2013), Laclau and Mouffe (2015), as well as Mouffe's theorizations (2005, 2011, 2015). The research is based on international and national official documents, as well as state norms and interviews with actors involved in the investigated policy. The author points to conflicting records in the proposal for the construction of the policy and indicates that it has faced serious problems in establishing itself due to a lack of funding for maintenance and renovation, as well as human resources issues, where there is a lack of adequate and specific training, in addition to material resources that are sometimes scarce. He concludes that the curriculum, as a discursive construction, reflects the search for a political-curricular response to the reality of youth in detention, highlighting Integral Education as a means to ensure the comprehensive protection of these adolescents.

Keywords: Curricular policies; Integral Education; Socio-educational measures; Detention

A obra resenhada foi produzida a partir de um trabalho de tese realizado no período de 2018 a 2022 pelo pesquisador Dr. Rafael Ferreira de Sousa Honorato⁴, no âmbito da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, localizada no Estado do Paraíba, Brasil. A pesquisa apresenta por objeto de estudo a política curricular do programa "Janela para o Futuro", instituída pelo Governo do Estado da Paraíba/ PB, Brasil, por meio da Secretaria de Estado da Educação (SEE), ao publicar o Decreto nº 37.505, de 18 de julho de 2017. A escolha da temática encontra-se imbricada com as vivências (com as práticas docentes, e com as pesquisas acadêmicas), e as experiências profissionais do pesquisador supracitado, ao atuar tanto na condição de coordenador pedagógico de uma Escola Cidadã Integral, que atendia a adolescentes e jovens em cumprimento de medida socioeducativa em privação de liberdade nas unidades de internação da Fundação Desenvolvimento da Criança e do Adolescente "Alice de Almeida" (FUNDAC) , quanto coordenador do Eixo Educação da Diretoria Técnica-DITEC/FUNDAC. Desse modo, imerso nas tessituras dos enredamentos em diferentes tempos-espacos da política investigada, almejou dar visibilidade às experiências que são desenvolvidas nessa modalidade que por muitas vezes ficam invisibilizadas.

No movimento de compreender a trajetória e os discursos que deram origem à política para adolescentes e jovens em cumprimento de medida socioeducativa, o autor, no âmbito desta investigação, destaca a seguinte situação-problema: quais as demandas, articulações e antagonismos se constituem na atuação da política de currículo do Programa de Educação Cidadã Integral para Adolescentes e Jovens em Cumprimento de Medidas Socioeducativas?

Nesse sentido, ele objetiva analisar a política curricular do Programa de Educação Cidadã Integral para Adolescentes Jovens em Cumprimento de Medidas Socioeducativas no Sistema Socioeducativo da Paraíba, Brasil. Esta pesquisa apresenta um teor de originalidade, uma vez que não há estudos, que tenham realizado o mesmo esforço em investigar a política curricular que atende os adolescentes e jovens em unidades socioeducativas, principalmente quanto há programas e políticas de currículo (de tempo) integral, em espaços e tempos iguais ou similares aos do cumprimento de medidas socioeducativas da Paraíba.

Dessa forma, acreditamos que a discussão dessa política é de grande relevância, uma vez que apresenta um caráter pioneiro no Brasil, e constitui-se como passo importante para os objetivos da Socioeducação na garantia dos direitos fundamentais dos adolescentes e jovens que são atendidos nas unidades de socioeducação.

Para alcançar o objetivo traçado, o autor faz uso de aportes teórico-metodológicos com foco em tendências pós-estrutural e pós-fundacional como estratégia para compreensão da política de currículo da Escola Cidadã Socioeducativa. Dessa forma, ele adotou a abordagem do ciclo de políticas de Bowe, Ball e Gold (1992),

Ball (1994, 2014) e a Teoria da Atuação de Ball, Maguire e Braun (2016), além de acionar as teorizações discursivas da Teoria do Discurso de Laclau (2011, 2013), Laclau e Mouffe (2015), bem como das teorizações de Mouffe (2005, 2011, 2015).

Para compreensão da política investigada, notamos que o autor recorre a diversas fontes de apropriação dos discursos oficiais, desde documentos internacionais, nacionais e estaduais a entrevistas. No que tange a apropriação dos documentos internacionais utilizados neste trabalho, verificamos a: Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948); Regras Mínimas para a Administração da Justiça dos Menores, também chamada Regras de Beijing (1985); Regras para a Proteção dos Jovens Privados de Liberdade, mais conhecidas como Regras de Havana (1990) e os Princípios Orientadores da ONU para a prevenção da delinquência juvenil, denominadas Regras de Riad (1990b). Essas fontes foram utilizadas para fundamentar a análise da política curricular do programa Janela para o Futuro, à luz da Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe (2015).

Somado a estas fontes empíricas internacionais, verificamos alguns documentos oficiais brasileiros, dentre eles: Constituição da República Federativa do Brasil (1988), Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (2006), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e a [Resolução CEB/CNE nº 03/2016](#) (2016). Além de se debruçar sobre algumas legislações do Estado da Paraíba, principalmente sobre o documento do Programa de Educação Cidadã Integral para o Atendimento de Jovens em Cumprimento de Medidas Socioeducativas - Janela para o Futuro (2017a), as Diretrizes Curriculares das Escolas Cidadãs Integrais Socioeducativas (2017).

Uma outra técnica de coleta de dados utilizada por Honorato (2022), consiste na realização de entrevistas com alguns atores envolvidos na política investigada. Esta técnica foi usada diante da proeminência da tradução da política, assim destacando a influência daqueles que atuaram na produção dos textos do decreto, que instituiu o Programa Janela Para o Futuro, e das Diretrizes. Dessa forma, foram entrevistados quatro sujeitos envolvidos na produção das políticas.

A tese se encontra organizada em cinco capítulos. Na introdução, intitulada "MOTIVOS E CAMINHADA INVESTIGATIVA", no nosso entender como o primeiro capítulo da tese, o autor faz apresentação de sua trajetória acadêmica e profissional, destacando sua caminhada e suas motivações para análise dos discursos que deram origem a política para adolescentes e jovens em cumprimento de medida socioeducativa. Nesta seção, apresenta as questões e objetivos de pesquisa, bem como ressalta o caminho investigativo deste trabalho.

No segundo capítulo, intitulado "REATIVANDO OS PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS: O CURRÍCULO COMO DISCURSO", traz uma breve discussão sobre a complexidade do processo político a partir da abordagem do Ciclo Contínuo

de Políticas (Bowe *et al.*, 1992), (Ball, 1994, 2014) e da Teoria da Atuação Política (Ball *et al.*, 2016).

Neste capítulo, o autor faz uma breve caracterização da abordagem do ciclo de políticas proposta por Bowe *et al.* (1992) e Ball (1994), destacando a definição de política, a gênese da política, apresentação dos contextos primários do ciclo de políticas (contexto da influências, da produção do texto, da prática, dos efeitos e estratégia política) e suas transformações no decorrer do tempo (ampliação dos contextos, e noção de linearidades desse contextos substituída pela ideia de contextos aninhados, inter-relacionados). Honorato (2022), ainda buscou ampliar as discussões sobre a análise da política investigada mediante tessituras subsidiadas pela Teoria da Atuação de Ball *et al.* (2012), abordando, por exemplo, a discussão da utilização do termo "tradução" em vez de "implementação" das políticas.

Na tese, lança mãos sobre as pesquisas nacionais produzidas por pesquisadores brasileiros, como os escritos de Lopes (2005); Macedo (2014); Dias (2009); Pereira (2009a, 2009b); Honorato, Pereira e Ramos (2020), entre outros.

Ainda no segundo capítulo, adota abordagens conceituais da Teoria do Discurso de Laclau (2011, 2013), Laclau e Mouffe (2015), bem como das teorizações de Mouffe (2005, 2011, 2015), para fazer uma diferenciação conceitual e experimental de duas categorias diferentes, mas entrelaçadas: "a política" e "o político". Com isto, nos fica evidente que o autor optou por associar teorias diferentes, mas complementares, com o intuito de pensar a trajetória e complexidade da política de currículo do Programa Janela para o Futuro que vem sendo desenvolvida em espaços de privação de liberdade para adolescentes e jovens.

No capítulo terceiro, "PRODUÇÃO DE POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO PARA ADOLESCENTES E JOVENS EM PRIVAÇÃO DE LIBERDADE NO CONTEXTO INTERNACIONAL", foram apresentadas as normativas internacionais, planos e programas de direitos humanos relacionados à educação de adolescentes e jovens privados de liberdade, destacando as diferentes perspectivas sobre o grupo, desde ser objeto de proteção até se tornarem sujeitos de direitos em contexto democrático.

Utilizando os conceitos de "Redes Políticas" e contexto de influência de Ball (2014), explora as contribuições da Liga das Nações, da Organização das Nações Unidas (ONU) e de seus Organismos Internacionais na criação do sistema de justiça juvenil global. Destacando, em particular, a influência da Liga das Nações Unidas, com ênfase na Declaração de Genebra, elaborada por Eglantyne.

Ademais, foi ressaltado que somente em 1948, dois anos antes do término da Segunda Guerra Mundial e da dissolução da Liga das Nações, a ONU proclamou a Declaração Universal dos Direitos Humanos, marcando uma expansão significativa na concepção de Direitos Humanos no século XX. Porém, diante da necessidade de proteção legal específica para as crianças em caso de violação de seus direitos

básicos, a ONU aprovou, em 1959, de forma unânime, a Declaração dos Direitos da Criança. Esta declaração, composta por 10 (dez) princípios, delineava os direitos básicos de toda criança, abrangendo liberdade, alimentação, educação e convívio social.

Nesse contexto, o autor destaca que uma série de demandas discursivas formaram uma cadeia de equivalência que hegemonizou o discurso dos direitos humanos fundamentais infante-juvenis no Brasil. Na esfera política de formulação de currículo, se constituiu um discurso em defesa da centralização curricular, logo, os antagonismos políticos delimitaram os limites e as reais possibilidades, ou mesmo impossibilidades concretas de implementação, desses direitos.

Seguindo essa compreensão, no capítulo quatro, denominado "DISCURSOS SOBRE O DIREITO FUNDAMENTAL À EDUCAÇÃO PARA ADOLESCENTES E JOVENS EM MEDIDA SOCIOEDUCATIVA DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE NO BRASIL", a análise da rede de políticas é concentrada na produção dos textos da política nacional. O pesquisador destaca que o Estatuto da Criança e Adolescente (ECA), Lei nº 8.069 (1990), substituiu o paradigma da situação irregular, caracterizado por discriminação e repressão, pela Doutrina de Proteção Integral, recepcionada pela Constituição Federal, influenciando uma reorganização na rede discursiva, resultando em um novo enfoque nas políticas públicas para crianças e adolescentes no Brasil.

A educação, inicialmente considerada um direito social na Constituição da República Federativa do Brasil (1988), é reafirmada no ECA como um direito fundamental coletivo para crianças e adolescentes. Reconhecendo a obrigatoriedade do ensino gratuito como um direito público e subjetivo, o que reflete os acordos internacionais que enquadram a educação como um direito humano, social e fundamental.

Sendo assim, o autor aponta as sanções estabelecidas pelo ECA regulamentadas pelo Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo, que criou inicialmente a Resolução nº 119/2006b do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA). Como também destaca a Seção V do Capítulo II da LDBEN, o Parecer nº 8/2015 do Conselho Nacional de Educação, as metas do Plano Nacional de Educação (PNE) e às diretrizes do Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo (2013), que preconiza a ampliação do atendimento integral para adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas, objeto da política do Programa de Educação Cidadã Integral para Adolescentes e Jovens em Cumprimento de Medidas Socioeducativas.

Direcionando-se aos achados, o autor no capítulo quinto, "ARTICULAÇÕES DISCURSIVAS DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL PARA ADOLESCENTES E JOVENS EM PRIVAÇÃO DE LIBERDADE NA PARAÍBA", concentra-se na investigação das demandas que foram articuladas ou excluídas durante a produção

da política de currículo para a educação de adolescentes e jovens em privação de liberdade na Paraíba. Para tanto, utilizou documentos oficiais como elementos discursivos, adotou a abordagem da atuação política, baseando-se nas teorizações lacanianas e explorou as narrativas de quatro entrevistados identificados como G1, G2, G3 e G4.

O destaque inicial recai sobre a origem da proposta em análise. O autor destaca o surgimento da proposta a partir do discurso de *déficit* da qualidade das socioeducativas e da precarização na aplicação de programas voltados à educação de jovens no atendimento escolar, principalmente após os incidentes da rebelião no Centro Educativo "Edson Mota" e a do Completo Lar do Garoto. Essa situação impulsiona a discussão sobre Educação Integral no sistema. Em resposta, a Secretaria de Educação do Estado (SEE), em colaboração com a Fundação Desenvolvimento da Criança e do Adolescente Alice Almeida (FUNDAC) e a Secretaria de Desenvolvimento Humano (SEDH), lança o Programa Janela para o Futuro, visando influenciar as instituições na produção de sentidos desejados.

Além das discussões advindas mediante as narrativas dos entrevistados e da análise da cadeia de equivalência dos discursos produzidos, foi mencionada a comissão que pensou a proposta, algumas das discordâncias entre os elaboradores e as diferentes perspectivas em disputa. Como também, a organização da política de currículo do Programa Janela para o Futuro, que se conecta com outros documentos políticos por diversos elementos que dão origem à matriz curricular para a modalidade de Educação de Jovens e Adultos em tempo integral, como o Projeto de Vida - PV, Protagonismo Juvenil, Disciplinas Eletivas e o PBVEST.

Por fim, Honorato (2022) apresenta algumas considerações sobre a política para proteção e privação de liberdade para crianças e adolescentes, dentre elas destacamos que a política investigada, desde as discussões iniciais, que foram protagonizadas em espaços internacionais, mostraram que estiveram sempre articuladas às condições materiais, de recursos variados.

No contexto do estado da Paraíba/CE, Brasil, o autor ainda destaca que a política investigada aponta registros de construção conflituosas/antagônicas, pois de um lado tinha-se aqueles atores, envolvidos na construção da política de currículo analisada, que apontam para defesa de que o modelo das Escolas Cidadãs Integrais não precisava de nenhuma alteração para o Sistema Socioeducativo, a Secretaria de Estado da Educação e Ciência e Tecnologia (SEECT). Por outro lado, a Secretaria de Desenvolvimento Humano (SEDH) e professores de uma das escolas socioeducativas defendiam uma proposta própria. No fim, ambos os grupos tiveram que entrar em um acordo e aceitar que não seria o projeto das Escolas Cidadãs Integrais (ECI) na sua integralidade, mas também não seria um projeto específico e pensado a partir da realidade das unidades de socioeducação.

O autor sinaliza, também, que a política de socioeducação tem enfrentado sérios problemas para se constituir por falta de financiamento para a manutenção, reforma e construção dos sistemas estaduais de socioeducação para atender às diretrizes do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (2006). Para além das questões de estrutura está a questão de recursos humanos, que não possui formação adequada e específica, bem como os recursos materiais que por vezes são escassos.

Como resposta possível às dinâmicas das unidades socioeducativas, o autor enfatiza que esta depende do dinamismo interpretativo, que resulta numa interconexão, multiplicidade e hibridização, frutos da combinação das lógicas globais e locais, ou seja, forçando a ideia de uma homogeneização curricular que vem sendo tensionada pela heterogeneidade das especificidades do contexto socioeducativo.

Diante do exposto, este estudo apresenta relevante contribuição para/com a comunidade acadêmica, socioeducativa e escolar do estado da Paraíba e dos demais estados que estão (re)pensando as práticas curriculares em espaços socioeducativos de privação de liberdade para jovens e adolescentes, uma vez que possibilita entender a complexidade da atuação da política de currículo no espaço socioeducativo. Além de servir como subsídio para a avaliação da política de currículo em tela, que tem como foco a Socioeducação. Nesse movimento teórico e prático, convidamos a todos a lerem a tese para conhecerem melhor essa política pioneira que traz a Educação de Jovens e Adultos ofertada na modalidade de Educação Integral no Estado da Paraíba-PB, Brasil.

Referências

- Ball, S. J. (1994). *Education Reform: a critical an post-structural approach*. Philadelphia: Open University Press.
- Ball, S. J. (2014). *Educação global SA: novas redes políticas e o imaginário neoliberal*. Ponta Grossa: Editora da UEPG.
- Ball, S. J.; Maguire, M. & Braun, A. (2016). *Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias*. Ponta Grossa: Editora UEPG.
- Bowe, R.; Ball, S. J. & Gold, A. (1992). *Reforming Education and Changing Schools: case studies in policy sociology*. London: Routledge.
- Brasil. *Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990* (1990). Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União República Federativa do Brasil, Brasília. 1990.
- http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm.
- Brasil. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996* (1996). Brasília. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.
- Brasil. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1998* (1998). Brasília.
- Brasil. *Resolução n.119, de 11 de dezembro de 2006* (2006). Dispõe sobre o Sistema Nacional

de Atendimento Socioeducativo. Brasília.

<https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/crianca-e-adolescente/acoes-e-programas/atendimento-socioeducativo>.

Brasil. *Resolução nº 160, de 18 de novembro de 2013* (2013). Aprova o Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo. Brasília.

<http://www.crianca.mppr.mp.br/pagina-1556.html>.

Brasil. *Resolução CNE/CEB nº 3, de 13 de maio de 2016* (2016). Define Diretrizes Nacionais para o atendimento escolar de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. Brasília. https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_RES_CNECEBN32016.pdf.

Dias, R. E. (2009). *Ciclo de políticas curriculares na formação de professores no Brasil (1996-2006)*. [Tese de Doutorado, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro], Repositório da UERJ.

Honorato, R. F. S. (2022). *A política de currículo do Programa de Educação Cidadã Integral para o Atendimento de Adolescentes e Jovens em cumprimento de Medidas Socioeducativas*. [Tese de Doutorado, Universidade Federal da Paraíba]. Repositório Institucional da UFPB. https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/23501?locale=pt_BR

Honorato, R. F. S. Pereira, M. Z. C. & Ramos, L. (2020). Influências, governança, redes de políticas e a organização da Educação Integral em Pernambuco. In Rodrigues, A. C. S.; Albino, A. C. A. & Sússekind, M. L. (org.). *Democracia, educação e políticas curriculares nas pesquisas com currículos* (Vol.1, pp. 181-207). João Pessoa: Editora UFPB.

Laclau, E. (2011). *Emancipação e diferença*. Rio de Janeiro: EdUERJ.

Laclau, E. (2013). *A razão populista*. São Paulo: Três Estrelas.

Laclau, E. & Mouffe, C. (2015). *Hegemonia e Estratégia Socialista: Por uma política democrática radical*. São Paulo: Intermeios.

Lopes, A. C. (2005). Política de currículo: Recontextualização e hibridismo. *Currículo sem Fronteiras*, 5(2), 50–64.

Macedo, E. (2014). Base nacional curricular comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. *Revista e-Curriculum*, 12(3), 1530 – 1555.

Mouffe, C. (2005). Por um modelo agonístico de democracia. *Revista de Sociologia e Política*, n. 25(1), 11–23,

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-44782005000200003.

Mouffe, C. (2011). *En torno a lo político*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Mouffe, C. (2015). *Sobre o político*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes.

ONU. *Resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas, de 10 de dezembro de 1948. (1948)*. Declaração Universal dos Direitos Humanos. Paris. Recuperado em: 18 fevereiro, 2019, de <https://nacoesunidas.org/direitoshumanos/declaracao/>.

ONU. *Resolução n.º 1386 (XIV) da Assembleia Geral das Nações Unidas, 20 de novembro de 1959 (1959)*. Declaração Universal dos Direitos da Criança. Recuperado em: 18 fevereiro, 2019, de https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Docs_

ONU. *Resolução 40/33, de 29 de novembro de 1985* (1985). Regras mínimas das Nações Unidas para a administração da justiça de menores - Regras de Beijing. Beijing: Assembleia Geral das Nações Unidas na sua resolução. Recuperado em: 20 fevereiro, 2019, de <https://www.ciespi.org.br/site/collections/document/2610>

ONU. *Resolução 45/112, de 14 de dezembro de 1990* (1990). Princípios das Nações Unidas para apreensão da delinquência juvenil - Diretrizes de Riad. Assembleia Geral das Nações Unidas. Recuperado em: 20 fevereiro, 2019, de <https://www.ciespi.org.br/site/collections/document/2617>

ONU. *Resolução 45/113, de 14 de dezembro de 1990* (1990). Regras das Nações Unidas para a proteção de jovens com restrição de liberdade - Regras de Havana. Havana: Assembleia ONU. Geral das Nações Unidas na sua resolução, 1990. Recuperado em: 20 fevereiro, 2019, de https://www.justica.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/migrados/File/regras_das_nacoes_unidas.pdf

Paraíba. *Decreto nº 37.505, de 18 de julho de 2017* (2017). Paraíba. Cria o Programa de Educação Cidadã Integral para o Atendimento de Jovens em Cumprimento de Medidas Socioeducativas – Janela para o Futuro. Diário Oficial, n. 16.415.

Paraíba. *Diretrizes Curriculares das Escolas Cidadãs Integrais Socioeducativas (2017)*. João Pessoa: SEECT.

<https://www.ecitseverinocabral.org/documentos/curr%C3%ADculo>.

Pereira, M. Z. C. (2009a). A Centralidade da pluralidade Cultural nos Debates Contemporâneos no Campo do Currículo. *Currículo sem Fronteiras*, 09, p. 169–184.

Pereira, M. Z. C. (2009b). Currículo, discurso e discursos. In: Macedo, E, Macedo, R. S. & Amorim, A. C. (org.). *Discurso, texto, narrativa nas pesquisas em currículo* (pp. 114–123). Campinas – SP: FE/UNICAMP

Notas

¹ Professora associada, lotada no Departamento de Fundamentação da Educação e credenciada no Programa de Pós-graduação da UFPB, Brasil. Licenciada em Pedagogia com mestrado e doutorado em Educação pela Universidade Federal da Paraíba - UFPB, Brasil. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais, GEPPC/UFPB, Brasil. Editora da Revista Espaço do Currículo. Participa da Red Latinoamericana de Estudios Epistemológicos en Política Educativa - ReLePe. E-mail: ana.rodrigues@academico.ufpb.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6621-1861>.

² Professor de Matemática da rede estadual de educação do Ceará, lotado na EEEP Professora Maria Célia Pinheiro Falcão, Pereiro-CE, Brasil. Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública pela Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF, Brasil. Doutorando em Educação pela Universidade Federal da Paraíba - UFPB, Brasil. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Curriculares - GEPPC/UFPB, Brasil e da Revista Espaço do Currículo - REC/UFPB, Brasil. E-mail: andrebandeira.prof@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4672-3135>.

³ Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal

da Paraíba, - campus I, Brasil na linha de Políticas Educacionais. Pedagoga pela Universidade Federal da Paraíba - UFPB, Brasil. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Curriculares - GEPPC/UFPB, Brasil e da Revista Espaço do Currículo - REC/UFPB, Brasil. E-mail: annecantalic@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2353-0675>.

⁴ Professor da área de Educação, Didática e Currículo do Centro de Ciências Humanas e Exatas (CCHE) da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), Campus VI. Doutor e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), na linha de Políticas Educacionais (PE), Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Currículo e Experiências Escolares (GEPCEE), integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Curriculares (GEPPC/UFPB), do Fórum Permanente de Pesquisa Narrativa (FOPPEN/UFRJ) e membro da equipe editorial da Revista Espaço do Currículo (REC). Possui especialização em Gênero e Diversidade na Escola (2015), licenciatura em Pedagogia (2016) pela Universidade Federal da Paraíba e licenciatura em matemática pela Universidade Vale do Acaraú (2011). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em currículos, atuando principalmente nos seguintes temas: avaliação, gênero, EJA e Socioeducação. E-mail: rafaelhono@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6196-0211>.

Revista

de

E
ducación



RESEÑAS
Eventos



FACULTAD DE HUMANIDADES
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA



I FoCEB “Fórum de Currículo para Educação Básica”. Monteiro, Brasil, 04 de julho a 04 de novembro de 2023.

Rallyne Ranielly Alves da Silva¹
Juan Cleslay Pereira Ventura²
Carolina Alonso Morgado³

No dia 11 de agosto, no Centro de Ciências Humanas e Exatas da Universidade Estadual da Paraíba - CCHE/UEPB, Campus VI, Monteiro, Paraíba, Brasil, realizou-se o primeiro encontro via transmissão online do FoCEB (Fórum de Currículo para Educação Básica), no departamento do Curso de Letras do CCHE/UEPB, na área da Educação. Este é um projeto de extensão com foco em debates e reflexões acerca de temas relacionados ao processo de tradução da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Na modalidade virtual, esse projeto se configura como um espaço de diálogo e, portanto, um ato político endereçado à realidade docente. O FoCEB promove discussões acerca da formação de professores, da BNCC e do processo de produção do currículo em escolas de Educação Básica do Estado da Paraíba, principalmente no município de Monteiro. Com o objetivo de construir um espaço de formação inicial e continuada para professores, capaz de aprimorar os conhecimentos pedagógicos necessários para o desenvolvimento da qualidade da Educação Básica.

Este projeto obteve resultados satisfatórios, pois abriu um espaço de fala para muitos grupos. A ação é uma proposta do Grupo de Estudos e Pesquisas em Currículo e Experiências Escolares (GEPCEE) e conta com a contribuição de alguns membros do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Curriculares (GEPPC), constituído por pesquisadores seniores e juniores de diferentes instituições educacionais do Brasil e internacionais, incluindo áreas de Humanas e Ciências da Natureza, entre outras. Estudantes de graduação do curso de Letras Português também contribuíram na operacionalização dos encontros e na construção do projeto.

O primeiro encontro do FoCEB iniciou-se com as palavras de abertura do Prof. Dr. Rafael Ferreira de Souza Honorato, da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), coordenador do projeto, que destacou a importância do primeiro tema, “Currículo da/ para Educação Inclusiva”, e como a discussão promovida pelo grupo poderia contribuir para os professores da educação básica e demais interessados em ingressar

nesse campo.

Logo em seguida, a palavra foi passada para o palestrante convidado, Prof. Dr. Tiago Ribeiro da Silva, orientador pedagógico dos anos iniciais do Ensino Fundamental Noturno do Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES e co-coordenador do Grupo de Pesquisa ArteGestoAção - CNPq/INES. A palestra do referido docente foi mediada pela Profa. Ma. Náthaly Guisel Bejarano Aragón, docente da Universidade Estadual da Paraíba e coordenadora do Grupo de pesquisa Ensino de Língua Estrangeira, Formação Docente e Educação Inclusiva (ELEFDEI/CNPq). Ambos destacaram a importância do tema escolhido, que recebeu a maior votação entre os inscritos no fórum e foi o mais citado como desejado para a primeira discussão do FoCEB, intitulado “Currículo da/para Educação Inclusiva”. Durante o debate, os professores exploraram a inclusão de alunos na escola, discutindo as diferenças entre a inclusão na escola e a inclusão nas práticas e conteúdos em sala de aula.

O segundo encontro, realizado em 25 de agosto de 2023, teve como convidados a Profa. Dra. Rute Pereira Alves de Araújo, da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), o Prof. Me. Rayffi Gumercindo Pereira de Souza, da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), e a Profa. Ma. Maria Betania Barbosa da Silva Lima, da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), os quais debateram sobre o tema “Currículo da/para Educação Infantil”. Em suas apresentações, eles discutiram a Educação Infantil, que é a primeira etapa da educação básica, e salientaram suas peculiaridades e complexidades que não podem ser abraçadas pela prescrição curricular presente em alguns documentos mandatários.

A Educação Infantil, na concepção que eles compartilharam, rompe com estereótipos baseados no assistencialismo e na escolarização. Portanto, o currículo nessa etapa da educação é orientado por propostas pedagógicas que respeitam as crianças em suas possibilidades, potencialidades e protagonismo. Os eixos que estruturam essa proposta pedagógica, assim como as reflexões e práticas vivenciadas pelas crianças, são as interações e a brincadeira. Dessa forma, o trabalho deve ser realizado contemplando múltiplas linguagens, sensibilidade e contextualização cultural e social, sem perder de vista os princípios éticos, estéticos e políticos que permeiam o fazer pedagógico.

A escuta atenta às curiosidades, inquietações e autonomia da criança dá vida, dinamismo e vitalidade às inúmeras temáticas e conteúdos que compõem o currículo na Educação Infantil. A proposta apresentada traz reflexões sobre as peculiaridades do currículo na Educação Infantil, com ênfase nas experiências e vivências realizadas no contexto da Unidade Acadêmica de Educação Infantil da UFCG, *campus* de Campina Grande, PB.

No terceiro encontro, realizado em 13 de setembro de 2023, também centrado no currículo, o Prof. Dr. Luís Paulo Cruz Borges, do Colégio de Aplicação da Universidade

do Estado do Rio de Janeiro (CAp/UERJ), mediado pelo Prof. Dr. Rafael Ferreira de Souza Honorato, da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), abordou o tema “A construção do currículo e o fracasso escolar: uma conversa complicada e necessária”. O objetivo dessa discussão foi debater os significados do fracasso/sucesso escolar em sua relação com o currículo. A abordagem teórica escolhida baseou-se nas teorizações de William Pinar (2016), que compreende o currículo como uma conversa complexa, indicando o fracasso escolar, ou o fracasso da escola, como uma construção histórico-social. Foram, assim, combinados conhecimentos teóricos e empíricos de pesquisas no campo da educação para contribuir na revisão dos modelos escolares e na promoção de uma instituição mais inclusiva. Foi defendido que a escola é um local de produção de conhecimento e que seus professores e professoras são os responsáveis por construir os currículos.

No quarto encontro, realizado em 19 de outubro de 2023, a Profa. Dra. Angela Cristina Alves Albino, da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), e a Profa. Dra. Ana Cláudia da Silva Rodrigues, também da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), abordaram o tema “Currículo, Formação de professores e práticas pedagógicas”. Ambas discutiram os resultados do projeto de pesquisa intitulado “Formação Continuada na Educação Básica: as práticas curriculares como eixos de desenvolvimento profissional”. A pesquisa acadêmica foi uma iniciativa de membros do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Curriculares (GEPPC), que submeteram uma proposta ao EDITAL Nº 35/2021 – SEECT/FAPESQ/PB Pesquisas Científicas Aplicadas à Educação Básica Pública na Paraíba.

O quinto e último encontro ocorreu em 10 de novembro de 2023 e contou com a colaboração do Prof. Dr. Allan Rodrigues, da Universidade Estácio de Sá (UNESA), e teve a mediação da Profa. Me. Liliâne Alves Chagas (Doutoranda do PPGE/UFPB – Professora da SEE/PB). Eles discutiram o tema “Reformas Curriculares nos/com/para cotidianos escolares” e exploraram como os estudos sobre os cotidianos escolares estão ganhando cada vez mais destaque nas pesquisas em Educação no Brasil e estão sendo levados para outros países. Esse fenômeno é resultado da expansão de grupos de pesquisa, da formação de novos pesquisadores no campo e da visibilidade dos trabalhos produzidos no ambiente escolar.

Nesse contexto, a discussão dos dois pesquisadores está ligada à pesquisa que compreende a produção cotidiana dos currículos e das práticas docentes como elementos centrais para a análise dos processos e contextos de formação de professores, bem como para a discussão sobre a criação de políticas curriculares com base nos diversos conhecimentos gerados no ambiente escolar. Eles abordaram a produção de currículos no cotidiano, buscando compreendê-la no contexto da elaboração de políticas curriculares. Essa produção foi examinada por meio de conversas entre professores e, entre outros objetivos, visou refletir sobre as conversas como

metodologia de pesquisa e formação docente.

Nessa direção, exploramos o potencial para compreender e dialogar com as políticas cotidianas de produção dos currículos, especialmente no que diz respeito ao seu compromisso com a justiça social. Compreendemos as práticas docentes que moldam os currículos no dia a dia, bem como as narrativas de suas práticas como fontes potenciais para fortalecer os sentimentos e as paixões como forças impulsoras da transformação social (SANTOS, 1995).

Isso reforça a importância de entender os diálogos entre os professores e entre as escolas e universidades como ferramentas que potencializam mudanças e a geração de novos conhecimentos nas negociações de significados relacionados aos currículos, além de contribuírem para a construção de redes de conhecimento docente, uma vez que, ao pensarmos em uma reforma curricular, é essencial promover muitas conversas que tenham como ponto de partida o processo de justiça social e cognitiva.

Diante do exposto, fica evidente a relevância das discussões promovidas nos encontros analisados. Através da reflexão sobre as práticas docentes na construção dos currículos, a ênfase na justiça social e cognitiva e a importância dos diálogos entre professores, escolas e universidades, é possível vislumbrar um caminho para a melhoria das políticas curriculares e, por conseguinte, para uma Educação mais inclusiva. Nesse contexto, torna-se claro que o debate contínuo e a troca de ideias desempenham um papel fundamental na transformação do cenário educacional. Assim, concluímos que pensar em uma reforma curricular é uma tarefa que requer muitas conversas, sempre tendo como ponto de partida o compromisso com a justiça social e cognitiva.

Notas

¹ Graduanda em Letras - Português pelo Centro de Ciências Humanas e Exatas da Universidade Estadual da Paraíba, Campus VI. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Currículo e Experiência Escolares - GEPCEE e da equipe editorial da Revista Espaço do Currículo - REC. E-mail: rallyne.silva@aluno.uepb.edu.br.

² Graduando em Letras - Português pelo Centro de Ciências Humanas e Exatas da Universidade Estadual da Paraíba, Campus VI. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Currículo e Experiência Escolares - GEPCEE e da equipe editorial da Revista Espaço do Currículo - REC. E-mail: juan.ventura@aluno.uepb.edu.br

³ Doctoranda en el Programa de Investigación Narrativa y (Auto)biográfica del Universidad de Rosario. Es maestra del Instituto Nacional de Educación de Sordos, em Brasil.

Revista

de

Educación



EVENTOS



FACULTAD DE HUMANIDADES
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA



CENTRO DE
INVESTIGACIONES
MULTIDISCIPLINARIAS
EN EDUCACION

INSTITUTO GUAYA ENTEL (UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA)

Setembro de 2024

- **XI Colóquio Internacional de Políticas Curriculares | VII Seminário Nacional do Grupo de Pesquisa Currículo e Práticas Educativas | IV Simpósio da Região Nordeste Sobre Currículo.**

Organização:

- Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Curriculares da Universidade Federal da Paraíba (GEPPC/UFPB), Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), Centro de Educação (CE) e Canal Voz Docente.

- Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), Grupo de Estudos e Pesquisas em Currículo e Experiências Escolares da Universidade Estadual da Paraíba (GEPCEE/UEPB), Programa de Pós-graduação em Educação Inclusiva (PROFEI), Centro de Ciências Humanas e Exatas (CCHE) e Fórum de Currículo para Educação Básica.

Data: 25, 26 e 27 de setembro de 2024.

Cidade: João Pessoa/Paraíba/Brasil.

Local: Universidade Federal da Paraíba/Brasil.

Formato: Presencial.

Site: <https://www.even3.com.br/xicip/>

Suscripción y canje

INSTITUCIÓN / INSTITUTION:

DIRECCIÓN POSTAL / ADDRESS

DESEARÍAMOS RECIBIR LA REVISTA EN CANJE CON NUESTRA REVISTA /

WE WOULD LIKE TO RECIEVE IN EXCHANGE FOR OUR SERIAL

ISSN

PERIODICIDAD / FREQUENCY

FIRMA / SIGNATURE

Enviar este formulario a la siguiente dirección postal o transcribir en el cuerpo un e-mail y enviarlo a sidhuma@mdp.edu.ar

Correo Postal:

Bib. Doc. Alicia Hernández
Servicio de Información Documental
Facultad de Humanidades
Universidad Nacional de Mar del Plata
Funes 3350 Nivel +4
7600 - Mar del Plata
Pcia. de Buenos Aires
Argentina

Correo Electrónico:

sidhuma@mdp.edu.ar

Esta Edición se terminó de imprimir
en la ciudad de Mar del Plata
en el mes de diciembre de 2023.

Notas al final

- 1 Professor da área de Educação, Didática e Currículo do Centro de Ciências Humanas e Exatas (CCHE) da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), Campus VI. Doutor e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), na linha de Políticas Educacionais (PE), Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Currículo e Experiências Escolares (GEPCEE), integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Curriculares (GEPPC/UFPB), do Fórum Permanente de Pesquisa Narrativa (FOPPEN/UFRJ) e membro da equipe editorial da Revista Espaço do Currículo (REC). Possui especialização em Gênero e Diversidade na Escola (2015), licenciatura em Pedagogia (2016) pela Universidade Federal da Paraíba e licenciatura em matemática pela Universidade Vale do Acaraú (2011). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em currículos, atuando principalmente nos seguintes temas: avaliação, gênero, EJA e Socioeducação. E-mail: rafaelhono@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6196-0211>.
- 2 Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/UFPB), Mestre em educação pelo Programa de Pós-graduação da Universidade Federal da Paraíba (2018) vinculado a linha dos Estudos Culturais da Educação e Pedagogo formado pela Universidade Federal da Paraíba. Foi docente da educação básica de escolas privadas da cidade de João Pessoa lecionando também a disciplina de Línguas Estrangeiras (Inglês/Espanhol) no ensino médio tendo habilitação por escolas de línguas renomadas da cidade de João Pessoa/PB. Desenvolve suas potencialidades acionando as mais diversas formas de artistagens para produzir conhecimentos, (des)aprendizagens e significados. Têm desenvolvido pesquisas no âmbito dos estudos de Corpo, Currículo, Gênero e Sexualidades. Atualmente é participante do Grupo de Pesquisa em Gênero, Educação, Diversidade e Inclusão (GEDI) vinculado ao CNPq que é coordenado pelas docentes, Maria Eulina Pessoa de Carvalho e Jeane Félix da Silva. Na atualidade é professor/tutor de ensino superior da Faculdade Três Marias (FTM) localizada na cidade de João Pessoa/PB, mas, já lecionou na graduação do curso de Pedagogia e na pós-graduação da referida instituição. E-mail: rodolfonp2016@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7158-4865>.
- 3 Possui graduação em Licenciatura Em Educação Física pela Universidade Estadual de Londrina (1976), graduação em Licenciatura Em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba (1990), mestrado em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (1995) e doutorado em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (2001). Pós- doutorado em Educação na UERJ (2008) Atualmente é professora Titular da Universidade Federal da Paraíba atuando na graduação e pós-graduação. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Políticas Educacionais, Políticas de currículo e suas interconexões com cultura, gênero, etc. E-mail: mzulpereira4@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8980-9302>.
- 4 Esse estudo realçou o contexto de amplificação das lógicas de controle e produção de estatísticas que relacionam qualidade da educação à produção de indicadores de desempenho dos estudantes, professores e escolas. Assim, buscou problematizar como significações de qualidade produzidas por anseios de padronização curricular, para avaliar performances definidas por currículos fixos, negligenciam o diferir instado pela vida, a compor intrinsecamente o educar. A pesquisa integrou um estudo mais amplo, intitulado Política e alteridade: produção curricular e formação de professores na escola, que estabeleceu um trabalho de formação e investigação *em e junto* a uma escola pública da rede municipal de