



"Educação como prática de Liberdade":  
cartas da Amazônia para o mundo!

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ (UFPA)  
SET-OUT 2021

ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

9012 - Resumo Expandido - Trabalho - 40ª Reunião Nacional da ANPEd (2021)

ISSN: 2447-2808

GT12 - Currículo

Escombros: Laboratórios Democráticos nas Teorias Curriculares

Matheus Saldanha do Amaral Reis - UERJ - PROPED - Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Débora de Ataíde Ferreira - UNIRIO - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Agência e/ou Instituição Financiadora: Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro - FAPERJ

### **Escombros: Laboratórios Democráticos nas Teorias Curriculares**

#### **Resumo**

Neste texto nos debruçaremos sobre questões do campo da teoria curricular e as perigosas articulações que tentam simplificar e, até certo ponto, simular as relações de produção de conhecimento dentro de uma dimensão espacial laboratorial que vem sendo entendida como o *espaçotempo* escolar. Auxiliados pelas contribuições teóricas desenvolvidas por Derrida e Deleuze, trabalharemos para desestabilizar os simulacros que se impõem como "perfeitamente" arquitetados exaltando resultados impossíveis e promessas vazias de liberdade, principalmente quando são submetidos à imposição de currículos comuns e conhecimentos essenciais por entender que nessa imposição de comuns estão presentes violências com efeitos preocupantes sobre a diferença. Essas violências são revestidas de propostas solucionantes e de substituição da relação de pessoalidade com o conhecimento e do afastamento da possibilidade de a escola ser a responsável só por si. Quando se vende essas soluções e se estuda seus efeitos, olha-se, estuda-se e narra-se uma escola que está produzindo acontecimentos subalternos aos que foram estipulados como os acontecimentos que deveriam obrigatoriamente serem produzidos por ela.

**Palavras-chave:** Currículo; *Espaçotempo*; Diferença.

#### **Laboratórios**

Nos estudos curriculares lidamos com teorias que se fundamentam na superação de uma suposta crise generalizada do campo. Vendendo a ideia de educação como uma arma transformadora e capaz de distribuir sentidos de liberdade e conhecimentos prontos, esses movimentos se comprometem com uma missão impossível de estabilizar as disputas, criando caminhos para um entendimento pré-percorrido sobre o papel da escola, até mesmo estruturalizando conceitos para o entendimento do que pode vir ser considerado como o currículo ideal.

Buscando trabalhar com uma teoria curricular responsável e alinhada aos parâmetros democráticos, propor um sentido único para a ideia de currículo se torna algo impraticável.

Um currículo democrático não é o seu resultado, ele é o processo, a ação, o envolvimento com e nas diferenças. O campo curricular é palco de árduas disputas e isso não pode ser visto como um problema. O dissenso traduzido e desconstruído em caos (DERRIDA, 2006) é muito mais do que o descontrolo, um problema a ser superado (REIS; FERREIRA, 2020). Essas disputas são conversas potentes que podem construir conhecimentos de conhecimento (SANTOS, 1996, p.17) produzindo novos sentidos e discussões teóricas produtivas para o campo.

Optamos, dentro de nossas escolhas políticas e epistemológicas, trabalhar com Deleuze e, principalmente, com a desconstrução de Derrida (2014) para entender com as suas articulações o conceito de diferença. A ideia de *différance* vem nos mostrando como essa dificuldade e impossibilidade de definição do conceito não é um simples problema a ser superado ou ignorado, mas sim, a própria manifestação da diferença em si, ontológica, com sua ausência de centralidade e sentido. Derrida encontra com a ideia de *différance* uma forma “de atravessar a ordem do entendimento” (DERRIDA, 1991, p.35). Assim, nossa busca por romper com esses simulacros não é uma tentativa de libertação ou de desvelar conhecimentos capazes de empoderar as pessoas que compõem o *espaçotempo* escola, mas sim de viver e possibilitar que a trajetividade (DELEUZE; GUATTARI, 2008) e suas descobertas sejam consideradas e que essas tentativas de controle (comumente importadas e compradas de lugares que viram a destruição de seus componentes da educação básica principalmente pública), mesmo sendo fundamentalmente impossíveis, arrastam as escolas apagando conhecimentos e vidas em nome de um suposto projeto de democracia.

Distantes de querer propor binarismos equivocados e um estudo baseado em comparações entre teorias curriculares presentes no campo, alertamos para o fato de que as violências ético-políticas (MACEDO, 2017) e a imposição de comuns estão presentes em diversas intensidades dentro dos mais variados segmentos das teorias dos currículos, inclusive dentro de nossos próprios trabalhos. Obviamente quando as teorias se estruturam em uma base normativa comprometida com a transmissão de um “conhecimento poderoso”, “especializado”, “codificado, testado e elaborado por comunidades de especialistas” (YOUNG, 2013, 2014) acabam por viabilizar mais projetos e políticas curriculares potencialmente violentas. Mas, não podemos deixar de lado as teorias que se comprometem com o acaso e com o dissenso, mas insistem em não trabalhar com a diferença além das identidades já marcadas, nomeadas e classificadas.

Independente da intensidade na qual essas diferenças são apagadas, nossas práticas e nossas vivências em sala de aula nos despertam a necessidade de questionar as teorias que criam simulacros que se assumem como realidade (DERRIDA apud SÜSSEKIND, 2017, p.145), fazem da escola um laboratório e se autointitulam democráticas quando na verdade seguem usando da democracia para estabelecer os limites que lhes interessa e que fornecem os dados para confirmar as hipóteses de suas pesquisas. Com o objetivo de desestabilizar as estruturas que alimentam esses simulacros, iremos neste momento fazer uma breve desconstrução das possíveis noções que alimentam as ideias de *espaçotempo*.

### **Impossíveis possibilidades**

Ainda que as táticas (CERTEAU, 2011) permitam os escapes às leis e às ordens de determinados locais, as leituras que se fazem desses escapes também corroboram para que as leis sigam em reajuste para abarcar de forma mais contundente os espaços. Por tanto, quando nos debruçamos sobre as noções que alimentam as ideias de *espaçotempo*, queremos apresentar uma diversidade de teorizações (MILLER, 2014) que colaborem para a promoção de discussões que abram as possibilidades para que os conhecimentos sobre conhecimentos não só habitem nossas pesquisas, mas que se sintam também potentes o suficiente para

continuar desestabilizando as repetições, se tornando assim, manifestações da diferença (DELEUZE, 1988).

Concretar os acontecimentos escolares a uma beleza epistêmica de uma abordagem oferecendo valorização, mas que o tempo todo faz concessões, subjugações e hierarquizações para estabelecer muros impeditivos para que os encontros (LONTRA, 2016) aconteçam e que sejam dignos para ambos os lados é também um movimento de controle e de violência. Sendo a escola um *espaçotempo* de acontecimentos, quando se extrai esse acontecimento de seu momento, trai-se todos os corpos que criaram o acontecimento. Deturpa-se o que foi criado para que se enquadre e encaixe em um uso determinado por espaços(corpos) e tempos(presentes) que não são os dos criadores.

Nesse sentido, os encontros, as conversas [...] e as narrativas não são dados pré-existentes, mas são produzidos nas redes que se tecem o tempo todo, em todos os lugares. São negociações, são traduções impossíveis de serem representadas, mas que podem ajudar na desinvisibilização de saberespráticas daqueles que vivem cotidianamente as escolas. (LONTRA, 2016, p. 15)

Apropriando-se de diferentes formas de pensamento e de vidas, se esgotam as possibilidades de se trabalhar com o outro como aquilo que ainda não foi inventado (DERRIDA, 1989), perde-se a oportunidade de se trabalhar com as diferenças, classificando-as apenas a partir dos sentidos de diferir enquanto temporização ou não ser idêntico (DERRIDA, 1991, p.39) aceitos dentro de um espaço de repetições do já conhecido.

Por mais que reconheçamos que “os corpos são causas, causas uns com relação aos outros” (DELEUZE, 2007, p.5), é importante destacar que o acontecimento não se deixa representar nem identificar, porque a visualização é que é superficial e não ao contrário. O presente(tempo) e os corpos(espacos) são o que asseguram que há mais do que se pode ser traduzido para a superfície, então toda tentativa de marcação, nomeação e classificação do acontecimento [que é uma conversa complicada (PINAR, 2012)], é outro acontecimento, que habita outro espaço(corpo) e acaba acontecendo em outro tempo(presente) independente das possíveis normatizações e tentativas de controle.

A tentativa de tradução e de prévia significação se apresentam em nossa perspectiva teórica como experimentos violentos. O processo de traduzir o intraduzível (DERRIDA, 2006) alimenta possíveis processos de apagamento da diferença, e por consequência disso, fortalece a criação de simulacros a partir de intencionalidades prévias dentro do que pode vir a ser aceito como acontecimento nos *espaçotempos* escolares. Esses apagamentos se configuram de diferentes formas na perspectiva curricular, inicialmente percebemos como eles intensificam as estratégias de controle e reduzem as dinâmicas de produção de conhecimento, simplificando as relações tecidas com e nas diferenças dentro de propostas curriculares pré-estabelecidas.

Essa violenta retirada da complexidade dos acontecimentos da escola também está na tentativa de territorializar o *espaçotempo* deferindo a ele a nomenclatura de escola.

são necessários trajetos fixos, com direções bem determinadas, que limitem a velocidade, que regulem as circulações, que relativizem o movimento, que mensurem nos seus detalhes os movimentos relativos dos sujeitos e dos objetos. (DELEUZE; GUATTARI, 2008, p. 59-60)

É como uma forma de estriamento (DELEUZE; GUATTARI, 2008) produzindo recorrentes tentativas de controle dos acontecimentos, tentando conduzir de acordo com outros sentidos os movimentos que deslizam e fluem de forma turbilhonar e (des)ordenados a partir de seus próprios interesses. Essas tentativas de estriamentos conduzem e reduzem os acontecimentos a meros dados laboratoriais de teste, de tentativa e erro até que aconteça o que é utilizável, pesquisável e bom o suficiente para que seja estudado.

Dessa forma, nossas pesquisas têm se apropriado da “perspectiva estática, submetida a um buraco negro central (que aqui, talvez, sejamos nós os academicistas) que lhe retira toda capacidade heurística e deambulatória” (DELEUZE; GUATTARI, 2008, p. 30), numa tentativa de se manter maior e mais forte, sugando e conduzindo os movimentos (des)norteados. Se fazendo de parceira, mas que em toda e qualquer oportunidade esvazia os sentidos produzidos durante o presente do acontecimento, e define que o melhor caminho é a condução, o controle e a leitura distante e desigual das teorias e seus domínios para com a escola e seus acontecimentos. Submetem esses acontecimentos dos *espaçotempos* que habitam a escola a sucumbirem aos seus próprios caminhos de forma que os acontecimentos se perdem de seus autores e atores, se esvaziam da multiplicidade de sentidos em que foram criados e inventados e, no final, se tornam apenas informações remontadas pelos interesses que os simulacros lhes propuseram a priori.

### **Buraco negro de (in)existências**

Quando tivemos a chance de nos deparar com o uso contínuo e bem elaborado do *espaçotempo*, nós percebemos efeitos preocupantes sendo explorados. Efeitos que aparentam trabalhar com a diferença, conversando com as possibilidades de múltiplas existências e currículos nos cotidianos, mas que sendo analisado a partir de cautelosas desconstruções, os enredamentos e infinitas possibilidades deram lugar a territorializações idealizadas do que deveria ser aquele espaço e como que a dinâmica da construção de conhecimento deveria funcionar dentro de um tipo determinado de delimitação temporalizada do que se quer tentar definir por escola.

Em nossas travessias (LONTRA, 2016) entendemos que no melhor dos casos, o *espaçotempo* escolar corresponde apenas a um lugar de análise científica com fortes semelhanças a uma análise clínica e laboratorial, um lugar que se admite algumas manifestações controladas da diferença. No pior dos casos, o *espaçotempo* escolar é uma projeção virtual fria ligada aos interesses neoliberais que apaga todos os tipos de diferença em nome de uma liberdade intangível, um projeto perfeito de sociedade. Nenhuma dessas possibilidades nos satisfaz. Por isso, ao invés de nos apropriarmos da noção de *espaçotempo*, pretendemos continuar a desconstrução dessa ideia que aparece a partir de vários nomes e enunciações, com sentidos e articulações diferentes, mas com o objetivo semelhante de se criar simulacros que apagam as existências, e a possibilidade de se trabalhar com a diferença.

### **Referências**

- CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano 1: Artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- DELEUZE, Gilles. **Lógica do sentido**. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Vol. 5, Ed.34, 4ª edição. São Paulo. 2008.
- DERRIDA, J. *Psyche: inventions of the Other*. In Waters, L & Godzich, W. (Orgs). **Reading de man reading**. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1989.
- DERRIDA, J. **Margens da filosofia**. Campinas: Papyrus, 1991.
- DERRIDA, J. **Torres de Babel**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.
- DERRIDA, J. **A escritura e a diferença**. São Paulo: Perspectiva, 2014.
- LONTRA, V. **Travessias de (des)formação: encantos, descobertas, invenções e(m) encontros com o outro**. 121f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, UNIRIO, Rio de Janeiro, 2016.
- MACEDO, Elizabeth. **MAS A ESCOLA NÃO TEM QUE ENSINAR?: conhecimento, reconhecimento e alteridade na teoria do currículo**. **Currículo sem Fronteiras**, v. 17, p. 539-554, 2017.
- MILLER, J. **Teorização do currículo como antídoto contra/na cultura da testagem**. **Revista e-Currículo**, v. 12, n. 3, p. 2043–2063, out./dez. 2014.
- PINAR, W. **A equivocada educação do público nos Estados Unidos**, In: GARCIA, R. L. e

- MOREIRA, A. F. B. (orgs). **Currículo na Contemporaneidade**: incertezas e desafios. São Paulo: Cortez, 2008.
- PINAR, W. What is Curriculum Theory. Second Edition, NY: Routledge, 2012.
- REIS, M. S. A. **Currículo e cotidiano**: a imposição do comum nos espaçostempos de diferença. 99f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, UNIRIO, Rio de Janeiro, 2020.
- REIS, M. S. A.; FERREIRA, D. A. Erro 406: as impossíveis expectativas dosnos espaçostempos escola. In: **14a Reunião da ANPEd Sudeste**: Direito à vida, direito à educação em tempos de pandemia, 2020, Rio de Janeiro. Trabalho Completo - 14a Reunião da ANPEd Sudeste (2020). Rio de Janeiro: ANPEd, 2020.
- SANTOS, B. S. Para uma Pedagogia do Conflito, In: SILVA, Luis Heron da et al (org.), **Novos Mapas Culturais, Novas Perspectivas Educacionais**. Porto Alegre: Editora Sulina, 1996.
- SÜSSEKIND, M.L. O QUE ACONTECEU NA AULA? Políticas, currículos e escritas nos cotidianos da formação de professores numa universidade pública. **Teias**, v. 18, p. 134-148, 2017.
- YOUNG, Michael, F. D. Overcoming the crisis in curriculum theory: a knowledge-based approach. **Journal of Curriculum Studies**, v. 45, n. 2, p. 101-118, 2013.
- YOUNG, Michael, F. D. Teoria do currículo: o que é e por que é importante. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 44, n. 151, p. 190-202, 2014.