

COSMOPOLÍTICA E POTÊNCIA DE VIDA: O ACONTECIMENTO COMO FORÇA PARA UM CURRÍCULO DA DIFERENÇA

Terezinha Maria Schuchter¹

Juliana Paoliello²

Nilcéia Elias Rodrigues Moreira³

Resumo: Objetiva o artigo pontuar alguns aspectos sobre a produção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, desde a sua criação, em 2004, até 2015. Tece problematizações em relação aos documentos no que tange aos conceitos de diversidade e diferença apresentados. Discute a importância dessa produção no sentido de desinvisibilizar temas latentes na sociedade, mas encobertos em nome de um padrão universal de normalidade que prescreve um modelo de conhecimento e de existência humana. Utiliza, como abordagem metodológica, a pesquisa documental e bibliográfica e a análise do discurso, tecendo reflexões acerca dos fundamentos do discurso governamental. Aponta os desafios ainda existentes no sentido de efetivar os temas relacionados com as diferenças, como currículo, e analisa as proposições da base nacional comum curricular com referência à visibilização ou ocultamento de questões e temas presentes nos documentos dessa Secretaria. Destaca a necessidade de buscar as linhas de fuga, atravessar os muros, sair dos buracos e se conectar com outras linhas e aumentar suas valências, agenciando bifurcações que escapam a segmentaridades duras de modo a fazer vacilar os dualismos que as organizam e abrir uma nova distribuição de possíveis, uma pluralização de possíveis.

Palavras-chave: Currículo; docência; diferença.

Abstract: This article aims to point some aspects of the production of the Secretariat of Continued Education, Literacy, Diversity, and Inclusion, since its creation in 2004 till 2015. It discusses the documents in the topics of diversity and differences presented. It discusses the importance of this production in the sense of enlightening themes that are often prominent in society, but that are covered because of a pattern that presupposed a model of knowledge and existence. Uses as a methodological approach, the documentary and bibliographic research and discourse analysis, weaving reflections on the foundations of this discourse government. It points out the challenges in effectuating themes related to differences in the curriculum and analyses the propositions of the Brazilian standard curriculum as a reference of making the themes and questions presented in the documents of the Secretariat visible or obscure. It emphasizes the necessity to seek for paths of escape, cross the walls, emerge from holes, and connect with other lines of thought and increase their potential, managing to overcome bifurcations that escape the tough segmentarities, staggering the dualities and opening a new distribution of possibles, a pluralization of possibles.

Keywords: Curriculum; teaching; differences.

¹ Doutora em educação. Professora do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. *E-mail:* terezaschuchter@yahoo.com.br.

² Doutoranda em Educação. Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. *E-mail:* julianapaoliello@yahoo.com.br.

³ Doutoranda em Educação. Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. *E-mail:* nermoreira@gmail.com.

Introdução

Corpos e etnias e gêneros e sexualidades e formas de existência e conhecimento e culturas e... são singularidades que compõem com os nossos pensamentos e nossos modos de existência. O pensamento se torna nômade: de um lado, por nos convocar em função da proliferação de singularidades e diferenças de si e, de outro, por ainda presenciarmos agenciamentos xenofóbicos, sexistas, homofóbicos imbuídos de afetos que produzem o extremismo, a violência, a morte. Persistem, também, em escala mundial, o fortalecimento e a soberania de governos que primam por “[...] subjetivações modernas tais como o nacionalismo, o racismo e o fascismo” (LAZZARATO, 2014, p. 14). Daí, indagamos: “[...] o que pode uma vida em tempos de catástrofe?”

O Ministério da Educação criou, em 2004, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), hoje denominada Secadi, pelo acréscimo do termo inclusão em resposta ao movimento político e teórico a favor das lutas pelas políticas das diferenças. Destacamos também que muitos ordenamentos legais foram produzidos em âmbito federal, em forma de leis, resoluções, decretos e documentos de cunho teórico, metodológico e normativo, sem contar o grande número de pesquisas e a vasta produção teórica sobre a temática. Apesar de parte dessa produção ter se constituído a partir da força dos agenciamentos molares que tendem a reproduzir, reforçar e fixar dualismos, não podemos ignorar a existência dos devires que pluralizam os possíveis, movidos por bifurcações mais flexíveis, moleculares.

Neste momento, a máquina sobrecodificante, em sua segmentaridade dura, instaura um processo de elaboração de uma base nacional comum curricular (BNCC) e, portanto, convocamos a problematizar em que medida e de que forma as temáticas acerca das diferenças foram contempladas nesse documento. Assim, buscamos problematizar a produção da Secadi e discutir as proposições da BNCC no que tange à visibilização ou ocultamento de questões e temas presentes nos documentos dessa Secretaria.

(In)visibilizando temas relevantes no território curricular

No período de 2004 a 2015, foram publicados pela Secadi 153 documentos no formato de livros e revistas dentro da seguinte proporção: educação especial (75); educação de jovens e adultos (27); educação do campo (3); educação étnico-racial (30); gênero e sexualidade (11); direitos humanos (2); e educação e diversidade (5).

Essa produção tem se consolidado dentro de uma perspectiva denominada de políticas de inclusão. De forma geral, há quase uma unanimidade quanto ao reconhecimento da necessidade de utilização de mecanismos que visem à integração social e educacional das pessoas consideradas diferentes, bem como da introdução dessas temáticas nos currículos escolares. Entretanto, precisamos reconhecer que o discurso em torno da necessidade da inclusão e da defesa da “Educação para Todos” decorre do reconhecimento de práticas que ainda segregam e excluem, ou seja, as lutas em torno da garantia do direito à educação podem não ter sido suficientemente capazes de garantir uma escola de/para/com todos. E os ordenamentos legais, bem como a produção teórica parecem não ter sido suficientes para efetivar as diferenças como currículo.

Não temos o objetivo de fazer um juízo de valor dessa produção, mas nos interessa destacar o viés teórico que a caracteriza. Há, nas publicações da Secadi, a utilização de forma constante de conceitos, como identidade e diversidade, e o uso indistinto dos conceitos de diversidade e diferença. Entretanto, compreendemos que esses termos não podem ser utilizados de forma indiscriminada por se tratar de uma questão conceitual. Segundo Deleuze (2006, p. 38), “[...] a

diferença em geral se distingue da diversidade ou da alteridade, pois dois termos diferem quando são outros, não por si mesmos, mas por alguma coisa [...]. A maior diferença é sempre a oposição”.

Ai está o princípio de uma confusão danosa para toda a filosofia da diferença: confunde-se o estabelecimento de um conceito próprio da diferença com a inscrição da diferença no conceito em geral, confunde-se a determinação do conceito de diferença com a inscrição da diferença na identidade de um conceito indeterminado. É o passe de mágica implicado no feliz momento (e disso talvez derive todo o resto: a subordinação da diferença à oposição, à analogia, à semelhança, todos os aspectos da mediação). Deste modo, a diferença fica sendo apenas um predicado na compreensão do conceito (DELEUZE, 2006, p. 41).

As implicações e decorrências desse tipo de abordagem se revelam pelo tratamento da diferença pela da ilusão do tratamento igualitário, ou da consideração de aspectos deficitários e problemáticos. Dessa perspectiva é que originam as políticas compensatórias, de reparação e de tolerância. A diferença é concebida a partir da ideia da diversidade, é analisada sempre com base em uma identidade preestabelecida. Essas perspectivas aparecem nos documentos analisados – principalmente no que concerne à questão da identidade, como dotada de uma essência fixa e imutável. Nesse caso, a “[...] diferença é o fundo, mas apenas o fundo para a manifestação do idêntico [...]. A diferença permanece subordinada à identidade, reduzida ao negativo, encarcerada na similitude e na analogia” (DELEUZE, 2006, p. 38).

Além dessas questões de cunho teórico que marcam a produção da Secadi, ao cartografar as linhas propositivas da segunda versão da BNCC (BRASIL, 2016), identificamos 96 objetivos que tratavam de temas referentes às diferenças entre os objetivos gerais ligados à área de conhecimento ou às etapas da educação básica e os objetivos específicos vinculados aos componentes curriculares. Na terceira versão,⁴ são apresentados apenas três objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para a educação infantil e 64 habilidades em relação aos componentes curriculares no ensino fundamental – da segunda para a terceira versão, já se coloca um problema conceitual: a expressão objetivos foi substituída por habilidades e ou competências. Trata-se de trazer para a BNCC o discurso empresarial, como se educação fosse apenas uma questão de destreza, treino, aquisição de habilidades. É a simplificação curricular, que tem uma relação com os sistemas de avaliação da educação nacional. A organização dos objetivos e habilidades por códigos contribui para o estabelecimento de descritores que servirão na elaboração das avaliações de larga escala. É a ideia pressuposta pela máquina de controle de que cada ato de ensino corresponda a uma aprendizagem (GALLO, 2003).

As 64 habilidades foram distribuídas entre os componentes curriculares. Chama-nos a atenção o componente curricular Educação Física que, mesmo tendo 50% por cento dos objetivos suprimidos na terceira versão (BRASIL, 2017), continuou com o maior percentual de habilidades, ou seja, 22, seguido de Geografia com 18 habilidades, História com 14, Artes com 4, Ciências Naturais, Língua Portuguesa e Língua Inglesa com 2 habilidades.

Podemos inferir que o número de habilidades distribuídas pelos componentes curriculares é ínfimo, diante das questões a serem problematizadas com os estudantes no tocante às diferenças. Pior que as exíguas aparições é a supressão – sexualidade, por exemplo – que

⁴ No dia 20 de dezembro de 2017, foi homologada pelo Ministério da Educação (MEC), a Base Nacional Comum Curricular (versão final). As questões sobre as diferenças aqui tratadas referentes à 3ª versão tiveram um tratamento diferenciado no documento atual, haja vista que o Conselho Nacional de Educação aceitou as sugestões do MEC e retirou da BNCC temas relacionados com gênero e orientação sexual. Assim, se antes eram reminiscências, agora são ausências. As outras questões foram mantidas no texto final.

aparecia na segunda versão apenas em Ciências Naturais, ligada à ideia da reprodução, e em Arte por meio de um objetivo que visava a problematizar as questões de gênero, corpo e sexualidade – mas foi suprimida de ambos os componentes curriculares. A temática relativa a gênero contemplada em alguns objetivos, na segunda versão, só aparece em duas habilidades estabelecidas nos componentes Arte e História.

Entre as habilidades descritas, a grande ênfase está na questão da educação das relações étnico-raciais africana e indígena, o que pode ser explicado pela obrigatoriedade da inclusão de história e cultura africana e indígena como currículo, prevista na Lei nº 11.645/2008. Contudo, se a justificativa é a lei, essa inclusão deveria ser efetivada no âmbito de todo o currículo escolar, em especial em Artes, História e Literatura brasileiras, em todas as etapas da educação básica, ou seja, nem a obrigatoriedade prevista na lei é garantida na BNCC, pois a temática é tratada apenas em duas habilidades em Artes, em sete Educação Física, cinco em História e cinco Geografia. Constatamos uma perspectiva dogmática e representativa de um currículo prescritivo que não afirma a vida na sua dimensão *cosmopolítica*, considerando que docentes e estudantes são atravessados por diversos agenciamentos que emergem no plano da imanência. Percebemos, nesse sentido, a força da educação maior que “[...] quer instituir-se, fazer-se presente, fazer acontecer” (GALLO, 2003, p. 78).

Sobre essa educação maior consolidada pelos planos de organização, problematizamos: pode um currículo nacional expandir a vida no seu mais alto grau de potência? Nessa aposta de transversalidade, é possível agenciar uma proposta cosmopolítica de currículo? Quando as diferenças e “a parte diversificada” serão asseguradas nos currículos? Terão os sistemas de ensino condições de efetuar esse trabalho? Como garantir as diferenças e a “parte diversificada” diante de todas as habilidades prescritas nacionalmente? Como a escola pode enfatizar ou valorizar o trabalho com as diferenças, se o que é julgado nas avaliações nacionais de larga escala é o currículo nacional? De que forma uma avaliação estandardizada, orientada por um currículo nacional, poderá dar conta da diversidade cultural “[...] social e histórica dos diferentes grupos situados na condição de vulneráveis e de excluídos” (CÓSSIO, 2014, p. 1584)? Como resistir à educação maior que busca se constituir como uma “[...] máquina de controle, uma máquina de subjetivação, de produção de indivíduos em séries?” (GALLO, 2003, p. 79)

As diferenças entre os agenciamentos molares e moleculares

Como já afirmado, a produção da Secadi – considerando as questões que precisam ser problematizadas – foi e ainda é fundamental para desinibilizar questões que precisam ser *curricularizadas*, isto é, constituírem-se em questões a serem problematizadas como currículo e não, como propõe a BNCC, temas especiais ou integradores que estão relacionados com as habilidades e competências –, pois, dessa forma, continuarão como algo externo ao currículo, como tema que pode ser contemplado apenas por meio de objetivos, habilidades ou competências. “Não se trata de buscar a integração dos saberes. Importa fazer rizoma. Viabilizar conexões e conexões; conexões sempre novas” (GALLO, 2003, p. 82).

Os temas ligados às diferenças devem superar a concepção de currículo de vitrine e a ideia de aceitação e celebração das diferenças. Ao se trabalhar na perspectiva de educação maior, propondo um “[...] padrão curricular nacional, ao eleger os conteúdos escolares, outros conteúdos poderão ficar à margem e, portanto, muitos saberes poderão ser silenciados” (CÓSSIO, 2014, p. 1581). Essa história já é conhecida. Ao se tratar de um currículo nacional, o que prevalecerá? Predominará o que é reconhecido como o saber sistematizado e legitimado pela humanidade, que sempre foi representado pelo paradigma monocultural e/ou representativo de currículo nos moldes hegemônicos. Ao analisar a BNCC, observamos que as

diferenças se configuram em alguns casos como reminiscências e em grande medida em proporção de ausências.

Parece-nos, assim, que o ensaio da Secadi em fazer emergir um debate acerca das diferenças foi liquidado por agenciamentos que ainda tendem a reproduzir dicotomias e binaridades, como homem e mulher, homo e heterossexual, inclusão e exclusão, dentre outras. Analisando a BNCC, temos a impressão de que a segmentaridade não foi destituída, mas fortalecida singularmente (DELEUZE, 2006). Por isso é que se faz imprescindível fazer “[...] emergir possibilidades que escapem a qualquer controle [...]. Trata-se de opor resistência [...]”, de produzir diferenças. Desterritorializar. Sempre (GALLO, 2003, p. 81).

A ramificação política da educação menor, ao agir no sentido de desterritorializar as diretrizes políticas da educação maior, é que abre espaço para que o educador militante possa exercer suas ações, que se circunscrevem num nível micropolítico [...]. Não se trata de buscar as grandes políticas que nortearão os atos cotidianos, mas sim de empenhar-se nos atos cotidianos (GALLO, 2003, p. 82).

Nessa perspectiva, retomamos Deleuze (2006, p. 38) para afirmar que

Tirar a diferença de seu estado de maldição parece ser, assim, a tarefa da filosofia da diferença [...]. A diferença deve sair de sua caverna e deixar de ser um monstro; ou, pelo menos, só deve subsistir como monstro aquilo que se subtrai ao feliz momento, aquilo que constitui somente um mau encontro, uma má ocasião.

Entendemos, nesse sentido, que, diante do conservadorismo, do projeto de nação embutido nas políticas públicas, precisamos apostar num currículo-acontecimento que rompa com as durezas instituídas e abram possíveis para que a vida se expanda no seu mais alto grau de potência e que esteja pautada nas diferenças. Seria isso possível? Ousamos responder: pode a vida, em seus devires em tempos de catástrofe, vazar/romper/seguir linhas de fuga, porque “[...] sempre vaza ou foge alguma coisa, que escapa às organizações binárias, ao aparelho de ressonância, à máquina de sobrecodificação [...]” (DELEUZE, 2006, p. 103).

É preciso, então, buscar as linhas de fuga, atravessar os muros, sair dos buracos e se conectar com outras linhas e aumentar suas valências (DELEUZE, 2015). É preciso agenciar bifurcações que escapam a segmentaridades duras, hegemônicas “[...] fazendo vacilar os dualismos que as organizam e abrindo uma nova distribuição de possíveis [...] pluralizando os possíveis” (LAZZARATO, 2011, p. 14).

Enquanto o velho insistir em não morrer, o novo não pode nascer. O velho, que traz o ranço reacionário, conservador, intransigente e fascista, insiste em querer viver. Inundemos tudo isso com a vida. Uma vida forte, potente, latente, transbordante, inventiva. A vida que transborda nas escolas. A vida constituída pelas diferenças. “É preciso que a diferença se torne o elemento, a última unidade, que ela remeta, pois, a outras diferenças que nunca a identificam, mas a diferenciam [...]”. É preciso mostrar a diferença diferindo” (DELEUZE, 2006, p. 63).

Referências

BRASIL. *Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008*. Estabelece 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". Brasília: Senado Federal, 2003.

_____. *Base Nacional Comum Curricular: versão preliminar – segunda versão rev.* Brasília, 2016.

_____. *Base Nacional Comum Curricular: versão preliminar – terceira versão rev.* Brasília, 2017.

CÓSSIO, M. F. Base comum nacional: uma discussão para além do currículo. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1570-1590, out./dez. 2014.

DELEUZE, G. *Diferença e Repetição*. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

GALLO, S. *Deleuze & a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LAZZARATO, M. *O governo das desigualdades: crítica da insegurança neoliberal*. São Carlos: EduFSCAR, 2011.

_____. *Signos, máquinas, subjetividades*. São Paulo: Edições Sesc, 2014.