

**METODOLOGIAS EM CRUZO:
pensando modos de fazer currículo
a partir dos encontros**

**CRUZO METHODOLOGY: thinking
about ways of making curriculum
based on meetings**

**METODOLOGÍAS EN CRUCES:
pensando modos de hacer currículo
a partir de dos encuentros**



Revista Espaço do Currículo

ISSN 1983-1579

Doi: 10.15687/rec.v14iEspecial.60790

<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php>

Resumo: Esse artigo traz a possibilidade de se fazer e entender currículo a partir de uma metodologia, que se denomina nesse texto de metodologia do cruço. Entende-se essa metodologia como sendo uma estratégia de construção de currículos por meio dos encontros entre subjetividades, histórias e culturas; percebendo a escola como uma comunidade em que a pluralidade se faz presente. A educação é compreendida como sendo acontecimento, no sentido derridiano dessa palavra, em que não cabem previsibilidade e cálculo; não sendo, portanto, a escola um local de se construir ou ensinar um dever ser fixo e desejável que corresponda às expectativas de um suposto mercado e da sociedade.

Palavras-chave: Metodologia do cruço. Currículo. Acontecimento.

Marinazia Pinto

Mestre em Letras

Professora de Língua Portuguesa da
Secretaria Municipal de Educação do Rio
de Janeiro, Brasil.

E-mail: marinazia@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6880-6658>

Marcelo José Derzi Moraes

Doutor em Filosofia

Professor da Universidade do Estado do
Rio de Janeiro, Brasil

E-mail: marcelojdmoraes@hotmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0086-5314>

Como citar este artigo:

PINTO, M.; MORAES, J. D. M. METODOLOGIAS EM CRUZO: pensando modos de fazer currículo a partir dos encontros. **Revista Espaço do Currículo**, v. 14, n. Especial, p. 1-11, 2021. ISSN2177-2886. DOI: <https://doi.org/10.15687/rec.v14iEspecial.60790>

Recebido em: 06/09/2021

Alterações recebidas em: 11/11/2021

Aceito em: 29/11/2021

Publicação em: 30/12/2021

Abstract: This article aims to make possible the understanding and elaboration of a curriculum based on a methodology entitled, in this article, as Cruzo methodology. This methodology is understood as a strategy of curriculum elaboration through the convergence between subjectivities, histories, and cultures, recognizing the school as a community in which plurality is present. The education is understood as an event, in the Derridean meaning, in which predictability and calculation do not fit, therefore, the school is not a place to build or teach a fixed and desirable only way, which live up the expectation of a supposed market or society.

Keywords: CRUZO methodology. Curriculum. Event.

Resumen: Este artículo trae la posibilidad de hacerse y entender el currículo a partir de una metodología, que se denomina en ese texto de metodología de cruce. Se entiende esa metodología como siendo una estrategia de construcción de currículos a través de dos encuentros entre subjetividades, historias y culturas; percibiendo la escuela como una comunidad en la que la pluralidad se hace presente. La educación es comprendida como siendo acontecimiento, en sentido derridiano de esa palabra, en que no caben previsibilidad y cálculo; no siendo, por lo tanto, la escuela un lugar de construirse o de enseñar un deber ser fijo y deseable que corresponda a las expectativas de un supuesto mercado y de la sociedad.

Palabras clave: Metodología de cruces. Currículo. Acontecimiento.

1 INTRODUÇÃO

Quando falamos em metodologia, podemos estar nos referindo aos procedimentos adotados para se alcançar determinados objetivos. Esses procedimentos, quando nos referimos ao ensino, são variados. Poderíamos citar a nomenclatura de variados métodos chamados métodos pedagógicos. Todos esses métodos trazem direcionamentos em forma de orientações para os procedimentos a serem seguidos pelos professores a fim de atingirem determinados objetivos de aprendizagem. Nesse sentido, são efetivados como se fossem métodos da ordem do cálculo¹, ou seja, constituem-se de passos previstos e articulados a serem realizados nas salas de aula. A nossa proposta, no entanto, é, a partir de Derrida, operacionalizar uma “metodologia” que entenda que a previsibilidade, o cálculo, é uma ilusão, e que o que temos sempre é acontecimento², no sentido de sempre propiciar um por vir. Trata-se de um por vir que é trazido pela repetição que, além de ser representação, traz consigo algo novo (MORAES, 2020). O acontecimento é o imprevisível, trata-se de algo que não se pode controlar.

Nessa proposta, queremos pensar pesquisas na área de currículo e também pensar o currículo no dia a dia da escola – em um movimento de borrar as fronteiras entre teoria e prática -, como sendo ações que considerem os acontecimentos. Para isso, currículo não pode se resumir a uma lista de conteúdos fechada a serem transmitidos com o objetivo de construir um “sujeito ideal”, como ocorre geralmente nas orientações curriculares centralizadas. Esses documentos têm o ensino como meio para a construção de uma determinada subjetividade cujos significados são normatizados (LOPES, 2015), em uma dinâmica de reconhecimento, como se existisse um modelo em que os alunos precisam se reconhecer, para o qual a escola produza um molde que intencione formatar as subjetividades em uma violência do reconhecimento que não deixa espaço para as diferenças (MACEDO, 2017). Educação não se enquadra nessa dinâmica, ela também não se submete ao cálculo.

Nas orientações curriculares oficiais, o que se deseja é a segurança do normativo, como explica Marcelo Moraes (2020, p.39), "a garantia da tranquilidade, confortante, apresentando-se como uma resposta à insegurança e que daria conta de apreender a realidade". Esse é o modus operandi da norma, tentar passar a ideia de que tudo está no lugar e de que não há embates. Diz respeito a uma

1 Dissemos “podem ser efetivados como se fossem métodos da ordem do cálculo” porque esses mesmos métodos e suas contribuições podem ser entendidos como um apoio teórico-prático, mas não como um passo a passo imutável, em qualquer situação.

2 Acontecimento, no sentido derridiano, diz respeito ao “que acontece, ultrapassando a alternância entre o temporal e o intemporal, estando sempre no movimento do devir, sempre por acontecer, porém, sem ser esperado, calculado ou previsto. É um acontecimento que chega sem avisar, sem mandar recado” (MORAES, 2010) <http://www.unig.br/wp-content/uploads/ACONTECIMENTO-E-DESCONSTRUCAO.pdf>.

tranquilidade que só existe talvez nos textos dos documentos oficiais de orientações curriculares, uma tranquilidade que não se encontra em nenhum setor da sociedade. Uma tranquilidade que, de uma certa forma, não seria nem desejável porque é no encontro com o outro, com o diferente, é no desencaixe que tudo vai sendo construído, processo interminável de negociações e ajustes.

Importante destacar, nesse ponto, a afirmação de Derrida de que essa sensação de que tudo está dentro da normatividade, tudo está seguro é um indício de uma espectralidade nas proximidades, que não é percebida, que permanece na escuridão (DERRIDA, 1994). Segundo Marcelo Moraes (2020, p. 39), na filosofia derridiana, "o espectro é o por vir". Um por vir que produz insegurança e cuja chegada não pode ser prevista. Um por vir que traz consigo "algo que estava recalcado, reprimido, mas também algo novo, uma vez que é sempre direcionado ao futuro". Diz respeito à chegada de algo que tem o potencial de estremecer o que está solidificado, de questionar a possibilidade de um presente que constrói um futuro seguro e pré-determinado. Nas palavras de Derrida (2001b), "o valor de espectralidade é por si próprio desconstrutor, uma força que atrapalha o crer na presença". Para Derrida (2001b), há por trás do espectro algo que abala a tranquilidade, esse efeito explica a censura, a exclusão e a necessidade de contenção do espectro. Esse movimento que abala o estabelecido é o movimento da desconstrução que, à medida que abre espaço para indagações, provoca um deslocamento nas estruturas institucionais que definem as práticas e realizações. Sendo, assim, uma ação que possui consequências incalculáveis (DERRIDA, 2004).

Considerando-se, dentro de uma visão derridiana, que o espectro não se encaixa na categoria das coisas presentes ou das coisas ausentes, mas que os espectros estão entre nós; considerando-se ainda, em Derrida (2010), que não existem começos, que todo começo já é uma repetição do mesmo que também é o novo; podemos afirmar que não existe segurança no que está instituído e que é necessário saber conviver com os espectros e com a possibilidade imprevisível de seu retorno. Trata-se de um posicionamento político considerar a espectralidade porque essa seria uma atitude que questiona o hegemônico, questiona a aceitação de uma única maneira de se realizar alguma coisa e de ser alguém, ou seja, um questionamento do que está colocado de forma dominante.

Partimos, então, nesse artigo, da não existência de uma única maneira de se pensar currículo. Diz respeito ao questionamento da ideia de que a metodologia é uma decisão imutável que tomamos quando vamos iniciar um trabalho. Propomos uma abertura de ações a partir dos encontros, a partir dos cruzos que vão ter lugar no desenrolar de todo fazer currículo e para os quais não queremos fechar os olhos. São encontros que queremos trazer para dentro do currículo, são encontros que nos modificam porque modificam o nosso olhar. Nesse sentido, vamos falar de uma metodologia do cruzo, uma metodologia dos encontros que nos permitem vivenciar caminhos inesperados e singulares.

2 O CRUZO COMO METODOLOGIA

Temos aprendido com Rafael Haddock-Lobo (2020) e o Luiz Rufino (2019) sobre a noção de cruzo, a noção de encruzilhada, como forma de pensar a pesquisa e os estudos acadêmicos. Segundo Rodrigues (2020), o cruzo seria o encontro, um encontro de convivência, de troca, a partir de uma relação de igualdade que entendemos como uma im-possibilidade, mas que é pensada como um desejo, uma vontade, uma responsabilidade que se dá a partir do respeito à alteridade. Um respeito em que, mesmo que um afete o outro, um se modifique a partir do outro, o que se tem é a busca de deixar o outro ser o outro (DERRIDA, 2016) e não o propósito de sobrepujá-lo, dominá-lo, inferiorizá-lo. Nas palavras de Alice Lopes e Verônica Borges (2017, p. 565), "há que se trabalhar com a possibilidade do acontecimento, da singularidade. Essa possibilidade se recria a cada encontro com o outro, não como necessidade, mas como um vir a ser/porvir".

A imagem da encruzilhada, em que um mesmo ponto pode pertencer a mais de um caminho diferente, nos proporciona, em nossas pesquisas, olhar o currículo, a partir de aberturas e não de fechamentos. Permite-nos pensar práticas curriculares³ que podem estar vinculadas a mais de uma metodologia. Sendo assim, o mesmo método, a mesma atividade tem o potencial de pertencer, simultaneamente, ao momento da avaliação, do entretenimento, da aula, em uma dinâmica de ações

3 Entendendo currículo com Elizabeth Macedo (2018) como sendo as experiências que acontecem no espaço da escola.

que se cruzam e compõem o vivenciar a escola. Por isso, compõem também o currículo enquanto acontecimento; currículo como algo sempre aberto que chamaremos, então, de devir-currículo, dado essa natureza da incompletude, da imprevisibilidade. Dessa forma, “o currículo não se limita a ser um conjunto de enunciados constatativos ou teóricos, mas envolve a possibilidade do performativo como promessa de algo que nunca se institui plenamente” (LOPES; BORGES, 2017, p. 566).

Além de métodos que se cruzam, temos no currículo, na escola, subjetividades que se encontram. Subjetividades que trazem suas histórias, suas culturas, suas músicas, suas epistemes e infinitos cruzos acontecem nesse cosmos chamado escola. É “pensar a educação desde o cotidiano, desde as danças, os mitos, os ritos, os contos, a música, a poesia” (MACHADO, 2014). Sendo assim, queremos pensar a escola como lugar de encontro, que “deixará a memória de diferenças e diferendos, tanto quanto a de cruzamentos, coincidências ou consensos” (DERRIDA, 2018, p. 16). Podemos dizer que a escola seja talvez o principal lugar dos encontros entre os diferentes. É um lugar que não segue a lógica dos encontros, por exemplo, entre familiares que têm em comum um sobrenome, nem dos encontros religiosos em que as pessoas compartilham as mesmas crenças, nem encontros políticos em que os pares se juntam, nem encontros de torcida em que todos vestem a mesma camisa, nem de qualquer tipo de encontro em que se tenha uma confluência entre iguais. Afirmamos que a escola não é nem um lugar, em primeira instância, de encontro entre amigos, que se dá a partir da escolha de estar junto. A escola é o lugar do encontro dos diferentes. É lá o ambiente por excelência do cruzo! Não se trata tão somente de aceitar a diversidade, mas trata-se de valorizá-la, em um movimento de respeito à singularidade de cada um.

Além de entender currículo a partir dessa intersubjetividade, queremos trazer para a pesquisa de currículo e para o próprio currículo uma proposta de educação em que se ouve o lugar em que a escola está inserida, suas histórias, seus anciãos, sua natureza. É entender, então, que um currículo é sempre local e está sempre em um por vir, nunca pronto, nunca calculado. Essa educação é um projeto de educação descolonizada e descolonizadora porque foge da dinâmica das ações homogêneas, aquelas ações que são comuns a todo lugar. Mesmo que exista algo comum às inúmeras instituições escolares, a ideia é construir o currículo considerando as diferenças, é entender educação como algo complexo e não um simples aplicar de uma metodologia ou de um material pré-formatado para ser usado por todos os professores e alunos de todos os recantos desse país.

Importante também destacar que, quando nos referimos ao cruzo, não estamos querendo falar de sincretismo em que culturas diferentes se misturam e, nessa mistura, pela ação de relações de poder, uma cultura se sobressai frente à outra que se torna quase que um acessório dessa primeira. Não. A ideia do cruzo é a busca de um encontro sem hierarquias. Um encontro em que todos se modificam, à medida que um passa a constituir, no acontecimento da *différance*⁴, o sentido do outro. É a ideia derridiana de rastro em que “não há nada fora do texto” (DERRIDA, 1973, p. 193). Afirmção tão controversa de Derrida que lhe rendeu tantos ataques. Mas que traz para nós que nada existe por si só, os sentidos se constituem, na discursividade, em que cada signo tem a sua semântica a partir da relação com os demais signos da articulação. É por isso que os sentidos são sempre únicos, nunca saturados, nunca suturados.

Esse quase-conceito⁵ derridiano de rastro permite-nos pensar também as subjetividades a partir da ideia de cruzo, no sentido de que, nos encontros, as alteridades se constituem, a subjetividade de um faz parte da constituição da subjetividade do outro, a subjetividade de um carrega em si os rastros da subjetividade do outro. Estamos todos em uma encruzilhada em que todos são constituídos por todos,

4 *Différance* é uma noção derridiana que diz respeito ao entendimento de que um significante tem o seu significado adiado, no sentido de que não possui nenhum significado em si mesmo, o seu significado é contingente e acontece a partir da relação desse significante com outros significantes de uma cadeia discursiva. Da mesma forma, no encontro entre as subjetividades, tem-se que uma subjetividade se constrói a partir da relação com outras subjetividades, em um movimento contínuo em que um constitui o outro, um se constitui a partir do outro.

5 “Os “quase-conceitos” são unidades de simulacro, “falsas” propriedades verbais, nominais ou semânticas, que não se deixam mais compreender na oposição filosófica (binária) e que, entretanto, habitam-na, opõe-lhe resistência, desorganizam-na, mas sem nunca constituir um terceiro termo, sem nunca dar lugar a uma solução na forma da dialética especulativa”. (DERRIDA, 2001a, p. 49)

em que importa uma valorização das experiências dos encontros na subjetivação dos sujeitos. Radicalizando, podemos ir além e incluir nessas encruzilhadas os não-humanos e até as coisas que dizemos sem vida (DERRIDA, 2002; MORAES, 2017). Podemos e devemos também incluir, nesse processo de subjetivação o encontro com os conteúdos disciplinares que, nessa metodologia, perdem a centralidade, mas são parte do dia a dia da escola.

Pensar currículo, pensar metodologias de currículo, a partir dessa ideia de cruzo, ideia de que tudo está interligado, viabiliza uma descolonização do olhar (MACHADO, 2014) e os efeitos de pensar currículo a partir dessa perspectiva são inúmeros e profundos naquilo que entendemos sobre a dinâmica escolar, em uma escola que, como veremos no próximo ponto, é uma comunidade.

3 A ESCOLA COMO COMUNIDADE

Todos nós que trabalhamos em ambiente escolar já ouvimos a expressão comunidade escolar. No entanto, quando trazemos aqui a ideia de escola enquanto comunidade, queremos entender que tudo e que todo movimento que acontece na escola deve desaguar no fim último que é o indivíduo, a natureza e a comunidade (MACHADO, 2014).

Precisamos detalhar esse fim último para, em uma estratégia de descolonização do olhar – ou como diria o prof. Rafael Haddock-Lobo (2020) uma estratégia de desconstrução da colonialidade -, entender que esse indivíduo como fim último da prática escolar não diz respeito a um individualismo, em uma ideia neoliberal de empreendedorismo de si mesmo, ou em uma dinâmica da troca. Não estamos falando também das ideias de competitividade e meritocracia em uma economicização de tudo (BROWN, 2019), incluindo nesse tudo o as práticas escolares. Pelo contrário, estamos querendo entender escola não mais sob essa visão colonialista de lugar de aquisição de conhecimentos em que, a partir dessa ideia de aquisição, podemos avaliar a escola como avaliamos qualquer outro benefício que podemos comprar. Trata-se de um entendimento de escola para além do lugar de ensino (LOPES, 2019), escola como espaço de construção de significações a partir de encontros. Entre esses encontros o encontro com os conteúdos disciplinares. Mas, como já dissemos, não apenas esse encontro e nem considerando que esse seja o centro dos encontros que acontecem na escola.

Sabemos que esses espaços são considerados em grande parte das políticas curriculares como

espaços hegemonicamente (...) lidos como “territórios de ensino e aprendizagem” são compreendidos a partir da centralidade do conhecimento, que seria ensinado e aprendido cotidianamente. Conhecimentos selecionados e pré-definidos em currículos que visam organizar os acontecimentos bimestrais, semestrais, anuais, principalmente no ambiente da sala de aula. Currículos que determinam ações pedagógicas para a formação de um “sujeito” cuja características são previamente planejadas. Sendo assim, trata-se de planejar a formação de pessoas para receber passivamente conhecimentos externos a si mesmas (...) (PINTO; MORAIS, 2019, p. 29)

Nas palavras de Alice Lopes e Verônica Borges, na defesa da centralidade do conhecimento na organização das diretrizes escolares,

Há o propósito social de garantir a herança de um conhecimento considerado capaz de guiar as ações, as melhores práticas, as performances, subsidiar as decisões políticas que são julgadas adequadas e corretas, porque baseadas em enunciados construídos sobre um sólido fundamento epistemológico, que se modifica em função das finalidades sociais pretendidas. Nesse sentido, o que se tenta conter, frequentemente por referência ao registro disciplinar estabelecido, são os fluxos de sentidos dos processos interpretativos. Desse modo, são projetadas identidades consideradas legítimas ou importantes para os projetos de mudança do mundo em que vivemos (LOPES; BORGES, 2017, p. 558).

Importante entender que o que move esses projetos é uma crença de que se pode controlar o futuro, que ele pode ser seguramente planejado e, mais que isso, que se pode acessar o futuro que é

desejável para a sociedade e para os jovens.

Dentro dessa lógica de controle do futuro, com a Reforma do Ensino Médio, a proposta é que o jovem tenha autonomia para construir seu próprio caminho de formação. Essa proposta apresenta pelos menos dois riscos, duas dificuldades. A primeira delas é a possibilidade do aluno nunca cruzar, na sua caminhada escolar, com conteúdos que lhes são desconhecidos e que, por isso, não podem ser desejados ou escolhidos por ele. A segunda dificuldade da proposta é a de que parece levar o jovem a entender a sua formação como uma trajetória individual, meritocrática e competitiva, em uma perspectiva de aquisição de conhecimentos a fim de poder se estabelecer na sociedade.

A metodologia que, nesse texto, denominamos Metodologia do Cruzo, não diz respeito a “progredir” sozinho ou a entender esse “progresso” a partir da diminuição do outro, do desmerecimento, da exploração. A descolonização do currículo se dá exatamente no sentido oposto a esse empreendedorismo de si. A descolonização traz a ideia de comunidade como sendo o “espaço” em que todos se encontram, e em que um ajuda o outro a alcançar seus propósitos (MACHADO, 2014). Encaixa bem aqui a proposta da filosofia ubuntu, em que nós somos quando o outro é (MORAES, 2020; 2017). Nós não somos sozinhos. Nós não precisamos deixar o outro para trás a fim de alcançar os nossos objetivos. Se o outro não se realiza, a minha realização está comprometida. A ideia de comunidade é a ideia de comum, é a ideia de todos, com todos e para todos. Um espaço em que cada um, na sua singularidade, com suas aptidões, contribui para o crescimento do outro a partir do qual ele também cresce (MACHADO, 2014).

Um currículo, em uma escola que se propõe a ser uma comunidade, não é um currículo apenas utilitário, ou seja, um currículo que apenas visa a instrumentalizar o aluno para atuar, para ter sucesso na sociedade, em uma lógica das competências⁶. É sim um currículo que considera as subjetividades que se encontram. Trata-se da prática concreta ou simbólica do círculo (MACHADO, 2014) em que todos se veem e interagem em um cruza de alteridades. Nas palavras de Oliveira,

O círculo tem a qualidade de não excluir e suas primeiras características são a integração e a horizontalidade. O que entra no interior de um círculo já o compõe. E tudo que compõe um círculo está integrado em roda, onde cada elemento se relaciona com o outro, complementando-o (OLIVEIRA, 2005, p. 268).

Essa escola busca compreender as hegemonias e ir além delas. Possui um currículo inclusivo em que as culturas se cruzam, conversam, misturam-se, convivem, enriquecem-se. Tudo isso em um dialogismo interminável porque esse currículo é um devir-currículo de uma escola por vir. Uma escola em contínua construção e desconstrução.

Dessa forma, entendemos que um currículo que se constrói a partir dos cruzos, em uma escola que é uma comunidade, não traz apenas ideias hegemônicas como norteadoras dos conhecimentos que circulam em suas salas de aula, seus pátios, suas quadras, bibliotecas, em todos os espaços. Não se trata nem de uma rejeição aos conhecimentos acadêmicos nem de uma aceitação irrefletida deles, como centrais na educação (LOPES; BORGES, 2017). Trata-se de nos afastarmos do que Elizabeth Macedo (2006, p. 293) denomina “fantasia colonial”. A crença, com base em uma visão iluminista que se estabelece por meio de binarismos, em que podemos estabelecer fronteiras claras entre o conhecimento trazido pelo aluno e o conhecimento disciplinar/acadêmico que seria ensinado na escola. Segundo Macedo (2006), o que se tem é um projeto colonizador que desconsidera ou reputa à inferioridade os saberes populares e estabelece um duplo movimento, afastando esses saberes para o lugar do erro, do menor e, ao mesmo tempo, trazendo-o para perto a fim de colonizá-lo.

Nesse sentido, Elizabeth Macedo (2006, p. 293), aponta para um currículo “como espaço-tempo híbrido de fronteira”, em que o que temos é a impossibilidade dos essencialismos, da fixidez; entendendo a escola como um espaço em que se cruzam saberes disciplinares com saberes trazidos por

6 Competência é definida na BNCC como sendo “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.” (BRASIL, 2018a, p. 8)

todos. Um espaço em que contamos a história que os livros nos trazem e cruzamos essas histórias com as histórias de vidas de alunos, professores, funcionários em um entendimento de mútua constituição. E, nesse movimento, as artes têm lugar privilegiado como espaço de manifestação do corpo, do olhar, do tato, da audição em uma festa que, mesmo como festa, propõe-se responsável, articulada com propósitos que são apostas e não cálculo. São propósitos, todos eles precários e transitórios, que vão se construindo e desconstruindo no dia a dia do viver a escola de forma muito diferente das orientações com peso de lei que chegam às escolas e sobre as quais queremos ainda refletir.

4 REFORMAS EDUCACIONAIS: políticas sem cruzo

Muitos sistemas educacionais em países diversos têm passado, nos últimos anos, por reformas educacionais como propostas que visam a alavancar os índices da educação nesses países. Índices que são medidos por meio de avaliações que se propõem a aferir a efetividade da aprendizagem dos alunos e a produtividade de professores. Estatísticas que apontam mazelas da educação brasileira que se medem por meio dos números relativos a fatores como repetência, evasão e analfabetismo nas instituições escolares, além de números referentes ao resultado de avaliações externas que visam a medir o aprendizado dos alunos. Porém, o que não se divulga na mídia oficial e nem nas mídias das redes sociais é que os resultados dessas pesquisas têm sido questionados por muitos estudiosos a partir de levantamentos técnicos que indicam incoerências e inconsistências metodológicas na coleta desses dados (MACEDO; LOPES, 2021).

No Brasil, esses processos de reformas educacionais têm se repetido de forma intensa nos últimos anos, principalmente com a implantação da Base Nacional Curricular Comum (BNCC)⁷ e a Reforma do Ensino Médio⁸. Nesse contexto, quando pensamos, como dissemos, em metodologias do cruzo, em currículo enquanto vivências; quando consideramos educação como acontecimento e entendemos, assim, que a educação não é cálculo, que a educação está sujeita ao imprevisível e que esse imprevisível inclui a formação das subjetividades de alunos e professores, a partir dos encontros entre as diversas subjetividades no ambiente escolar e do encontro dessa escola com a cultura em que está inserida geográfica e socialmente; consideramos que essas reformas estão na contramão de uma escola que é entendida para além da função do ensino, e de uma escola que entende que não é possível formatar identidades.

Nas palavras de Stuar Hall (1997, p. 8), “nossas identidades são, em resumo, formadas culturalmente. (...) Nossas chamadas subjetividades são, então, produzidas parcialmente de modo discursivo e dialógico”. Nessa linha e seguindo uma metodologia do cruzo, tal qual propomos, não cabe a ideia de identidade como algo pronto e fixo. Cabe sim a ideia de identificação, subjetivação, como um processo contínuo e interminável em que as subjetividades vão sendo construídas. Um processo, então, em que não cabe um dever ser que se pode aprender na escola. A subjetivação é acontecimento. A escola não é uma fábrica de sujeitos com estas ou aquelas características por melhores que possam ser essas características e as intenções investidas nessa postura de escola. Estamos falando de impossibilidade, de ilusão.

As reformas educacionais, em sentido oposto, estão inseridas em um entendimento de educação a partir da crença de que educar é transmitir conhecimento. Essa transmissão se dá de forma crescente nos anos escolares e têm o potencial de explicar as coisas do mundo e de construir identidades previsíveis e desejáveis. São reformas que seguem uma lógica cientificista que parte da crença em conhecimentos neutros, em ensino homogeneizado, em uma tentativa de que todos acessem os mesmos conteúdos e adquiram os mesmos conhecimentos (LOPES; BORGES, 2017), propondo, assim, a ideia de base comum.

7 A primeira versão da BNCC ficou disponível para consulta pública em 2015. A segunda versão do documento foi publicada em 2016. Na segunda versão, houve a inclusão das discussões sobre as relações étnico-raciais, questões de gênero e educação inclusiva e talvez esta seja uma das razões para o MEC atualmente não investir na BNCC, atuando mais fortemente em outras pautas paralelas na educação. Na última versão, publicada em 2017, foi registrada a proposta das aprendizagens essenciais que dizem respeito ao que os alunos devem aprender no período escolar.

8 Proposta inicial da reforma do ensino médio apresentada sob a forma de uma Medida Provisória (MP 746/16), e posteriormente aprovada com algumas mudanças como lei (Lei 13.415/17)

Nesse contexto, importante destacar, em relação às reformas que se instalam nos processos de escolaridade no Brasil, que existe um envolvimento direto de institutos privados na implantação dessas reformas (ARAÚJO; LOPES, 2021). Não queremos aqui entrar na discussão do certo e do errado, queremos pensar em que sentido esses envolvimentos não consideram a imprevisibilidade dos encontros em uma metodologia que quisemos chamar aqui, nesse texto, de metodologia do cruzo, fazendo eco aos estudos de Rufino (2019).

Quando governos contratam, para a efetivação das reformas, institutos ou fundações de capital privado, além de direcionarem recursos públicos que não são abundantes para empresas privadas (LOPES, 2019), o que ocorre é a compra de pacotes de capacitação em forma de palestras, materiais explicativos, materiais didáticos e/ou consultoria. Esses pacotes são elaborados por técnicos longe do ambiente das escolas em que serão implementados. Dessa forma, eles se caracterizam pela homogeneidade, ou seja, atendem a diferentes escolas, em diferentes regiões do país com o mesmo material, as mesmas instruções, como um manual que descreve procedimentos para colocar em funcionamento um aparelho que nesse caso seria a escola.

No entanto, se queremos pensar políticas de currículo, por meio de uma metodologia do cruzo, temos que considerar que o currículo é uma construção contínua que se dá contextualmente na escola (LOPES, 2019), levando em conta aspectos culturais, geográficos e humanos dessa escola. Além de considerar também os acontecimentos que advêm dos encontros entre as subjetividades e estas com suas culturas, seu espaço e suas vivências.

Orientações curriculares e pacotes de implementação dessas orientações, ao prescreverem as ações na escola, desconsideram a natureza de constante negociação e indecidibilidade do currículo. Entendem a escola exclusivamente como lugar de ensino e não como um espaço educativo. Nas palavras de Alice Lopes,

Ao se colocar o conhecimento no centro do currículo, como vem sendo feito em políticas curriculares, acaba-se por se conceber o aprendizado/ensino de um conhecimento como um processo no qual o conhecimento é algo externo ao sujeito, capaz de lhe garantir uma identidade também pré-estabelecida, construída por meio de um projeto pré-fixado. Por sua vez, o risco de conceber a diversidade de unidades curriculares como espaços de ensino é também o de reforçar o caráter individualizado do ensino, uma vez que o ensino se remete a algo que se faz consigo mesmo (LOPES, 2019, p. 68).

São documentos que se preocupam com uma pretensa formação de competências e habilidades para o mundo do trabalho e não com a formação cultural/integral dos alunos esperada no Ensino Básico. Quando os documentos trazem a ideia das competências, mostram entender a escola como o lugar de aprender a fazer para [trabalhar, ser feliz, tornar a sociedade mais justa, ganhar a vida, adequar-se ao sistema, responder às demandas da vida, ser cidadão, ...] ter futuro.

Em uma metodologia do cruzo que traz a ideia de encontros enquanto acontecimentos, como algo imprevisível, incontrolável, não passível de ser calculado, a ideia de futuro é entendida a partir da ideia derridiana de por vir. A ideia de uma educação por vir também pertence ao campo semântico do acontecimento. Um por vir que, para Derrida (2009), diz respeito a algo irruptivo, algo que não pode ser medido no que tange às suas consequências e seus reflexos. Educação como acontecimento abala o horizonte conceitual e a estrutura estagnada. É o que surge, e ao surgir surpreende e suspende a compreensão já dada. Pois, é aquilo que não compreendemos ainda. E isso aponta para o limite do experimentável, do compreensível, do reconhecimento, da identificação e da descrição (MORAES, 2010). É na experiência do acontecimento que se delinea a abertura para o horizonte da educação acontecer, ou seja, para a educação se realizar em seu por vir nunca totalmente alcançada, mas em constante construção.

Os documentos oficiais que se pretendem paradigmas da educação no Brasil, em muitos momentos, caminham no sentido contrário de uma escola enquanto comunidade a que nos referimos no tópico anterior desse texto. É emblemático o incentivo ao movimento do self que se faz muito

patente quando, na reforma do Ensino Médio, propõe-se os itinerários formativos⁹ em que os alunos constroem cada um o seu caminho de formação a partir de suas próprias escolhas.

Precisamos destacar também que, na proposta de pacotes educacionais, tem-se uma desvalorização do professor e da sua autonomia. Mais que isso, todas as subjetividades presentes na escola que estão em constante formação, no momento que aderimos a pacotes pré-formatados, são negadas nas suas possibilidades imprevisíveis, são negadas nas suas singularidades (DERRIDA, 2016), em função de um futuro que, nesse momento mais do que nunca¹⁰, sabemos não controlar. A ideia de que, se seguirmos esses ou aqueles passos, promoveremos um futuro para os alunos, entendendo a certeza de um futuro como possibilidade de se inserir no mundo do trabalho ou como outras possibilidades, não passa de ilusão. Mais que isso, além de não podermos afirmar futuros, também não podemos impor aos alunos um dever ser, uma identidade que atenda a nossa expectativa¹¹, querendo inclusive definir que futuros os nossos alunos anseiam. Todo esse cálculo é uma total impossibilidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da proposta de se pensar e pesquisar currículo via uma metodologia do cruzo, uma metodologia dos encontros, podemos reafirmar que orientações curriculares construídas fora da escola e aplicadas a todo um sistema escolar, materiais didáticos homogeneizados, propostas de itinerários iguais para todos os contextos pressupõem a possibilidade de padronizar o sujeito, a possibilidade de eliminar a imprevisibilidade do processo educacional. No entanto, quando falamos em cruzo e considerando as infinitas possibilidades de encontros, afirmamos que o imprevisível é constituinte da educação.

Dessa forma, considerando a impossibilidade da padronização, insistir nessa visão de escola é ignorar o cruzo, os encontros entre as subjetividades e as culturas. É acreditar em uma escola que teria o potencial de construir subjetividades pré-formatadas, em uma dinâmica de reconhecimento. O cruzo é a aceitação da imprevisibilidade, é a aceitação da singularidade das subjetividades que se constituem – ato contínuo – em função dos encontros, no que Derrida denomina *différance*, quase-conceito relacionado a outro quase-conceito, o rastro, em que as subjetividades se constituem uma em função das outras. Cada subjetividade e cada cultura carregam em si os rastros das demais subjetividades, das demais culturas. Os encontros as modificam mutuamente.

Queremos finalizar esse texto tão breve em vista de um assunto tão profundo e relevante, fazendo uma reflexão sobre esse momento por que estamos passando desde março de 2020. Sabemos que muitas redes escolares estabeleceram documentos a serem seguidos com objetivos de formar esse ou aquele tipo de sujeito com determinadas habilidades e competências. No entanto, fomos assaltados todos por uma causa invisível que fez com que as escolas fossem impelidas a reformular possibilidades, objetivos e práticas. Trazemos esse momento como um marco visível a todos de que o que temos sempre - mesmo no cotidiano em que tudo aparentemente está no lugar, no lugar que planejamos - é acontecimento, é imprevisibilidade, é o que não podemos calcular. As nossas vivências são sempre espectradas. Nesse sentido, precisamos aprender a conviver com os espectros, precisamos conversar com os espectros (MORAES, 2020), e aceitar – reafirmando aqui - que o controle e o cálculo não passam de uma ilusão.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Hellen Gregol; LOPES, Alice Casimiro. Redes políticas de currículo: a atuação da Fundação Getúlio Vargas. *Práxis Educativa*, v. 16, 2021. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/18297>. Acesso em: 20/07/2021.

⁹ Itinerários formativos como “roteiro de estudos em um plano de formação continuada e como percursos formativos que o estudante poderá cursar no interior de processos regulares de ensino, possibilitando sua qualificação para fins de exercício profissional e/ou prosseguimento de estudos” (Brasil, 2010c: p. 20).

¹⁰ Escrevemos esse texto em meio a pandemia do COVID19 que mudou o cenário educacional no nosso país e no mundo.

¹¹ “perfil de saída” nas palavras da Resolução CNE/CEB nº 3/2018 (Brasil, 2018b), que atualiza as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, e que servem de orientação para os itinerários formativos no Ensino Médio.

BORGES-ROSARIO, Fábio.; MORAES, Marcelo José Derzi.; HADDOCK-LOBO, Rafael. Toco, farofa e marafo. In: BORGES-ROSARIO, Fábio.; MORAES, Marcelo José Derzi.; HADDOCK-LOBO, Rafael. **Encruzilhadas Filosóficas**. Rio de Janeiro: Editora Ape'Ku, 2020

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 3**, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: MEC, 2018b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio em debate**. Brasília, DF: MEC, 2010c.

BROWN, Wendy. **NAS RUÍNAS DO NEOLIBERALISMO**: a ascensão da política antidemocrática no ocidente. Tradução: Mario A. Marino; Eduardo Altheman C. Santos. São Paulo: Editora Filosófica Politeia, 2019.

DERRIDA, Jacques. **Força de lei**. Tradução: Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2018.

DERRIDA, Jacques. **O monolinguismo do outro ou a prótese de origem**. Tradução: Fernanda Bernardo. Belo Horizonte: Chão da Feira, 2016.

DERRIDA, Jacques. **MEMÓRIA DE CEGOS**: o auto-retrato e outras ruínas. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2010.

DERRIDA, Jacques. **Torres de Babel**. Tradução: J. Barreto. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

DERRIDA. Qu'est-ce que la deconstruction? In: **Le Monde**, mardi 12 octobre 2004.

DERRIDA, Jacques. **O animal que logo sou**. Tradução: Fábio Landa. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

DERRIDA, Jacques. **Posições**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2001a.

DERRIDA, Jacques. A solidariedade entre os seres vivos. Entrevista a Evando Nascimento. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 27 de Maio de 2001b. Suplemento Mais!

DERRIDA, Jacques. **ESPECTROS DE MARX**: o estado da dívida, o trabalho do luto e a nova internacional. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

HADDOCK-LOBO, Rafael. **Fantasmas da Colônia**. Rio de Janeiro: Editora Apeku, 2020.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. Tradução: Ricardo Uebel, Maria Isabel Bujes e Maria Vorraber Costa. In: THOMPSON, Kenneth. (org.) **Media and cultural regulation**. London, Thousand Oaks, New Delhi: The Open University; SAGE Publications, 1997. Cap. 5. (Publicado em Educação & Realidade com a autorização do autor).

LOPES, Alice Casimiro. Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 13, n. 25, p. 59-75, jan./mai. 2019. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acessado em 23/07/2021.

LOPES, Alice Casimiro. Normatividade e intervenção política: em defesa de um investimento radical. In: Alice Casimiro Lopes; Daniel de Mendonça. (Org.). **A TEORIA DO DISCURSO DE ERNESTO LACLAU**: ensaios críticos e entrevistas. 1ed. São Paulo: Annablume, 2015, v. 1, p. 117-147

LOPES, Alice Casimiro.; BORGES, Verônica. Currículo, conhecimento e interpretação. **Currículo sem fronteiras**, v. 17, n. 3, p. 555-573, set.dez. 2017. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org. Acesso em 10/07/2021.

LOPES, Alice Casimiro.; MACEDO, Elizabeth. Apresentação: Uma alternativa às políticas curriculares centralizadas. **Revista Roteiro**. Joaçaba, v. 46, Jan./Dez., 2021

MACEDO, Elizabeth. A teoria do currículo e o futuro monstro. In: Alice Casimiro Lopes, Marcos Siscar (orgs). **Pensando a política com Derrida**: responsabilidade, tradução, porvir. - São Paulo: Cortez, 2018

MACEDO, Elizabeth. MAS A ESCOLA NÃO TEM QUE ENSINAR?: Conhecimento, reconhecimento e

alteridade na teoria do currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 17, n. 3, p. 539-554, set./dez. 2017

MACEDO, Elizabeth. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 32, maio/agosto 2006

MACHADO, Adilbênia Freire. Filosofia africana para descolonizar olhares: perspectivas para o ensino das relações étnico-raciais. **Revista de Educação, Ciência e Tecnologia**. Canoas, v. 3, n. 1, 2014.

MORAES, Marcelo J. D. **DEMOCRACIAS ESPECTRAIS: por uma desconstrução da colonialidade**. Rio de Janeiro: Editora Nau, 2020

MORAES, Marcelo J. D. Desobediência Epistemológica: Ubuntu e Teko Porã: outros possíveis a partir da desconstrução. In: CORREIA, A.; MARQUES, S. T.; SILVA, C. V. da; SOLIS, D. E. N. **Filosofia francesa contemporânea**. Coleção XVII. Encontro ANPOF: ANPOF, p. 70-81, 2017.

MORAES, Marcelo J. D. Acontecimento e desconstrução. **Cadernos da FaEL**, v.3, 2010 <https://unig.br/wp-content/uploads/ACONTECIMENTO-E-DESCONSTRUCAO.pdf>. Acessado em 15/01/2021

OLIVEIRA, Eduardo David de. Filosofia da ancestralidade: corpo e mito na filosofia da educação brasileira. **Tese**. Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2005.

PINTO, Marinazia Cordeiro; MORAIS, Max Willa. Currículo e Projeto Político Pedagógico: programa de experimentação, transgressão e potência das periferias. In: VIANNA, Douglas.; RIBEIRO, Luciana.; SANTOS, Patrícia Elaine Pereira dos. **Pesquisadores da educação na escola pública: desafios na produção de conhecimento a partir das periferias**. Rio de Janeiro: Mórula, 2019.

RODRIGUES, Thamara de Oliveira. Sonho como exercício da diferença: o protagonismo ameríndio no questionamento do fim. In: BORGES-ROSÁRIO, Fabio; MORAES, Marcelo José Derzi de, HADDOCK-LOBO, Rafael. (orgs.). **Encruzilhadas Filosóficas**. Coleção X (Org. Rafael Haddock-Lobo). Rio de Janeiro: Ape'Ku, 2020

RUFINO, Luís. **Pedagogia das encruzilhadas**. Mórula Editora, 2019.



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