

CALEIDOSCÓPIO DO SER E DOS TEMPOS NO CURRÍCULO: quando as diferenças transbordam no cotidiano escolar

KALEIDOSCOPE OF BEING AND TIMES IN THE CURRICULUM: when differences overflow in school everyday

Luka de Carvalho Gusmão¹

Alan Willian de Jesus²

Luciana Pacheco Marques³

Resumo: Procuramos evidenciar as concepções de *ser* e *tempo* vinculadas às ideias de *mesmidade* e *mecânica* e como estas engendraram lógicas e processos sociais de *negação das diferenças*, isto é, de *negação* da legitimidade dos Outros em suas múltiplas possibilidades de existência e a construção de um currículo que reforça a *ilusão de normalidade* num tempo *matematizado* ou mesmo que *hospeda as diferenças* em sua *marcação*, instituindo um binômio *identidade-diferença*. Outrossim, as concepções de *ser* e *tempo* na perspectiva das *durações* e das *possibilidades* constituem o ensejo de pensar a *comunhão com as diferenças*, impulsionando vivenciar o currículo nas *diferenças puras*, onde a relação *normalidade versus anormalidade* é tensionada continuamente, permitindo o encontro consigo mesmo e com os Outros como são. Assim, intentamos nos perguntar como cada um de nós habita a escola e como a escola nos habita. Como cada um pensa e vive a relação *normalidade versus anormalidade*. Como, experienciando a escola, podemos entender na sua temporalidade as relações com as *diferenças* dentro de uma compreensão que nós produzimos continuamente nos seus artefatos curriculares, a fim de produzirmos tantos outros, inventando sempre diferentes formas de encontro conosco mesmo e com o Outro.

Palavras-chave: Ser. Tempo. Diferença. Currículo.

Abstract: We seek to highlight the conceptions of being and time linked to the ideas of sameness and mechanics and how they engendered logic and social processes of denying differences, that is, denying the legitimacy of Others in their multiple possibilities of existence and the construction of a curriculum that reinforces the illusion of normality in a mathematic time or even that hosts the differences in its marking, instituting an identity-difference binomial. Furthermore, the conceptions of being and time from the perspective of durations and possibilities constitute the opportunity to think of communion with differences, driving to experience the curriculum in pure differences, where the relationship between normality and abnormality is continually strained, allowing the encounter with oneself and with Others as they are. Thus, we try to ask ourselves how each one of us inhabits the school and how the school inhabits us. How each one thinks and lives the relationship between normal versus abnormality. How, experiencing the school, we can understand in its temporality the relations with the differences within an understanding that we continuously produce in its curricular artifacts, in order to produce so many others, always inventing different ways of meeting ourselves and with the Other.

Keywords: Ser. Time. Difference. Curriculum.

Resumen: Buscamos resaltar las concepciones de ser y tiempo vinculadas a las ideas de igualdad y mecánica y cómo engendraron procesos lógicos y sociales de negación de las diferencias, es decir, negar la legitimidad de los Otros en sus múltiples posibilidades de existencia y la construcción de un currículo que refuerza la ilusión de normalidad

¹ Doutorando em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora e Professor da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. E-mail: lukagusmao87@yahoo.com.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8006-9697>.

² Doutorando em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora e Coordenador Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação de Juiz de Fora. E-mail: alan.faced@yahoo.com.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5896-8928>.

³ Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas e Professora Titular da Faculdade de Educação Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. E-mail: luciana.marques65@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2430-831X>.

en un tiempo matemático o incluso que alberga las diferencias en su marcado, instituyendo un binomio identidad-diferencia. Además, las concepciones de ser y tiempo desde la perspectiva de duraciones y posibilidades constituyen la oportunidad de pensar en comunión con las diferencias, impulsando a vivir el currículo en puras diferencias, donde la relación entre normalidad y anormalidad se tensa continuamente, permitiendo el encuentro con uno mismo y con los demás como son. Así, tratamos de preguntarnos cómo cada uno de nosotros habita la escuela y cómo la escuela nos habita. Cómo cada uno piensa y vive la relación entre lo normal y lo anormal. Cómo, viviendo la escuela, podemos entender en su temporalidad las relaciones con las diferencias dentro de un entendimiento que continuamente producimos en sus artefactos curriculares, para producir tantos otros, siempre inventando diferentes formas de encontrarnos con nosotros mismos y con el Otro.

Palabras clave: Ser. Tiempo. Diferencia. Plan de estudios.

1 QUANDO AS IMAGENS DE FORA NOS MOSTRAM O QUE PODE ESTAR DENTRO

Um caleidoscópico é um interessante objeto que exhibe movimentos de construções e reconstruções de imagens coloridas e fragmentadas que pela aproximação, encaixes, afastamentos e desencaixes, formam composições do belo em si mesmo.

Se temos ideias, e essas também podem se alastrar pelo tempo, forjando o ir e vir da história a ponto de nos possuir como um paradigma, nós, na figura dos fragmentos coloridos, estamos imersos em forças e ideias que podem, ou não, nos colocar em movimentos caleidoscópicos múltiplos, cuja sensação terá variações tanto pela unidade da temporalidade do observador, quanto pela temporalidade coletiva sobre a realidade.

Se a palavra caleidoscópico origina-se da junção dos termos gregos *kallós* (belo); *eidos* (imagem); e *skopeo* (olhar para, observar), compondo o significado: “ver belas imagens”; neste ensaio, trazemos a proposição de que o observador é também observado, pois sujeito e objeto em nossas bases teóricas trarão uma indissociabilidade, e o elemento aglutinador destas epistemologias e ontologias é o *tempo*. O ser movente no mundo é observador-observado, e manifesta sua temporalidade junto a percepção e a relação com o Outro, num conglomerado da multiplicidade e unidade das *diferenças* que se interconectam sem desfocar sua singularidade no todo, que se move pela história de transições paradigmáticas. Somos e estamos, pois, num todo caleidoscópico sem ofuscar as propriedades que ocupamos em cada ponto de vista de ser ora observado e ora observador.

Embora não haja limites rigorosamente definidos entre os períodos da história, pode-se considerar que em cada um deles há uma hegemonia de determinado paradigma, que nos permite identificar os traços marcantes de uma época. Essa hegemonia se evidencia a partir da força com que o paradigma penetra no pensamento e na vida dos indivíduos que participam de uma sociedade em certo contexto histórico.

Embora consistam em transformações mais amplas e radicais, as mudanças paradigmáticas se processam gradualmente, passando por etapas intermediárias de resignificação dos conceitos constituintes das cosmovisões. Assim, ideias como as de espaço, *tempo*, conhecimento e sujeito atravessam o devir histórico ora percorrendo períodos de maior estabilidade, ora passando por processos de metamorfose, mas sempre se articulando para compor uma visão de mundo integrada que, aqui, chamamos de paradigma.

Importa-nos entender alguns dos sentidos fundamentais construídos pela Humanidade para sua própria existência, discutindo algumas visões de mundo construídas em diferentes períodos históricos, mas que, não obstante, ecoam nos modos como entendemos a nós mesmos ainda hoje, construindo um caleidoscópico na relação do ser com os tempos para pensar o transbordamento dos currículos e diferenças no cotidiano escolar.

2 QUANDO O MECANICISMO OBSERVA E É OBSERVADO PELO CALEIDOSCÓPIO

Por muito tempo foi tarefa apenas das narrativas mítico-religiosas dar ao mundo e à existência humana seus sentidos fundamentais. Não obstante, consideramos importante destacar que foi outra forma de pensamento que operou como pano de fundo na formação da mentalidade ocidental: o pensamento metafísico platônico.

Conforme salienta Gusdorf (1980), em sua origem, na Grécia Antiga, a busca do pensamento filosófico por compreender o ser da Natureza, chamada de *physis*, apoiou-se na ideia de que atrás do véu dos fenômenos do mundo haveria um princípio unitário responsável por gerar e manter a ordem entre elementos tão diversos. Na medida em que a filosofia foi complexificando seu modo de reflexão, passou a considerar que o ser da Natureza precisaria ser definido em termos mais abstratos, alcançando, assim, uma maior proximidade daquilo que verdadeiramente constituiria a essência universal de cada elemento do real. Os filósofos ligados à Escola de Eleia, como Parmênides e Zenão, consideravam que o estudo do ser a partir da observação empírica da *physis*, tal como se mostrava em sua mobilidade e mudança, geraria contradições insolúveis na busca pelo conhecimento, de tal modo que seria necessário avançar para além da observação da Natureza, isto é, instaurar uma metafísica capaz de pensar os objetos naquilo que eles tinham de imutáveis. A busca pelo conhecimento das coisas confundiu-se com a própria busca pela essência imóvel e universal de cada objeto, excluindo-se da definição dessa essência todos os atributos acidentais que porventura viessem a se acrescentar ao objeto em decorrência de sua participação efetiva na realidade movente do mundo. Assim, na visão da metafísica clássica o ser da Natureza ou de qualquer um de seus componentes só poderia ser concebido em termos de imobilidade e universalidade, enquanto o oposto desses atributos, a mobilidade e as singularidades, eram as expressões mesmas do *não-ser*.

Ainda de acordo com Gusdorf (1980), a filosofia de Platão, continuando, de certa forma, o pensamento metafísico dos eleáticos, viu no mundo diretamente experienciado pelo ser humano uma forma de degradação da essência mesma das coisas, a qual, por sua vez, estaria contida em sua pureza e perfeição no Mundo das Ideias. O conhecimento do real, em sua expressão mais essencial, consistiria, então, na identidade entre o pensamento do filósofo e a Ideia imutável e universal da qual o objeto em estudo derivaria. A reflexão em torno do ser passou a significar a busca pelo mesmo contido na diversidade aleatória e caótica do mundo fenomênico. A *mesmidade* imprimiu-se como a imagem do ser e do pensamento, excluindo as *diferenças*, que, segundo se acreditava, denotavam imperfeição, *não-ser*, variações desordenadas na sucessão de uma mobilidade incompreensível. A própria manifestação da *temporalidade* na concretude do mundo, isto é, a dimensão temporal do real que torna possível perceber e distinguir o antes e o depois nos processos de mudança, era considerada a expressão imperfeita da própria ideia do tempo: a eternidade, plano transcendental onde as ideias se perpetuam, *ad infinitum*, como elas mesmas. Doravante, a metafísica platônica converteu a *mesmidade* na imagem do ser e do pensamento e a *eternidade* na imagem do tempo.

As concepções metafísicas acerca do ser e do *não-ser* foram incorporadas ao pensamento Medieval sobretudo a partir do desenvolvimento da filosofia cristã, que, a seu turno, balizou a ação da Igreja na formação da mentalidade ocidental. Em certo sentido, pode-se dizer que ambas as concepções oriundas da metafísica passaram por grande parte da Idade Média e chegaram até a Idade Moderna, atuando como pano de fundo silencioso, porém decisivo, na formação da epistemologia e da ontologia deste período histórico. Assim, muito embora o pensamento metafísico tenha assumido um papel preponderante no desenvolvimento da cosmovisão Medieval, importa-nos principalmente pensar como alguns de seus principais aspectos se perpetuaram na visão de mundo da Modernidade.

O pensamento Moderno erigiu-se, sobretudo, com o intento de distanciar-se da visão de mundo Medieval. Desse intento resultou uma cosmovisão mista, composta, de um lado, por elementos do pensamento metafísico que havia influenciado a visão de mundo Medieval e, de outro, pelas formulações epistemológicas desenvolvidas com originalidade na própria Modernidade.

Foi no século XVII, com René Descartes (1596-1650), que o clima filosófico de incertezas oriundo dos abalos sofridos pelo pensamento Medieval perdeu força e deu lugar à concepção epistemológica que, doravante, serviria de base para a visão de mundo Moderna. Descartes (1979) admitiu inicialmente que a tradição filosófica grega e a teologia escolástica eram palco de infundáveis disputas e, portanto, fonte de intermináveis incertezas; admitiu também que a experiência sensorial do ser humano poderia iludi-lo quanto ao conhecimento do real, abrindo campo para noções incertas sobre os objetos. Mas se, por um lado, admitia que a tradição e os sentidos davam origem a dúvidas intransponíveis, por outro, via na matemática o campo de conhecimento que fugia a essa regra, na exata medida em que esse campo

recorria, em tese, à pura atividade intelectual e a demonstrações lógicas irrefutáveis. Sendo assim, observava Descartes (1979), se em alguma medida pretendia-se estabelecer os princípios epistemológicos que dessem à filosofia e à ciência o estatuto de formas de conhecimento seguras, recorrendo, para isso, não mais a postulados metafísicos dogmáticos e sim à própria estrutura da razão humana, essa pretensão só podia ser realizada com base no modelo de pensamento matemático.

As regras dessa modalidade de pensamento, por sua vez, partiam necessariamente de uma intuição intelectual primeira, uma proposição tão autoevidente que a negação de sua validade seria considerada absurda. Assim, Descartes (1979) concluiu que a primeira proposição epistemológica autoevidente era a *res cogitans*, a substância pensante que, em última análise, o ser humano era. O pensamento filosófico poderia duvidar de todas as coisas, levantar intermináveis problemas em todos os campos do saber; em qualquer desses casos, o exercício da dúvida e a colocação de problemas só seriam possíveis graças à atividade da própria razão.

Uma vez estabelecida essa primeira proposição epistemológica, tratar-se-ia, na visão de Descartes (1979), de bem conduzir a razão segundo princípios metodológicos seguros, os quais, por sua vez, eram também oriundos do *modus operandi* do pensamento matemático.

Para esse filósofo, embora as regras metodológicas apropriadas à construção de um conhecimento seguro fossem extraídas do modelo matemático, sua aplicação era geral, isto é, poderiam ser utilizadas com proveito em relação a todos os objetos que pudessem ser intelectualmente intuídos pelo ser humano. Com isso, as considerações epistemológicas de Descartes (1979) estabeleceram não só as bases do paradigma de conhecimento científico hegemônico nos séculos seguintes, mas também a própria ontologia da Idade Moderna, isto é, a imagem por meio da qual a Modernidade passou a reconhecer o ser do humano e da Natureza.

Nas reflexões de Descartes (1979), a *res cogitans* definia não apenas o fundamento da teoria do conhecimento, mas também a própria concepção sobre o ser do humano, concluindo que uma única e mesma essência universal a define, sendo identificada como a substância pensante.

Já a visão cartesiana do ser da Natureza se desdobrou inicialmente da primeira proposição autoevidente, para, depois, refletir a própria regra de divisão oriunda do método. Conforme Descartes (1979) havia apontado em suas regras metodológicas, para conhecer com rigor científico qualquer objeto seria necessário dividi-lo em tantas partes quantas fossem necessárias. Assim, se a intuição intelectual clara e distinta sobre um determinado objeto revelava a *res cogitans* - aquilo que seria a própria essência desse objeto; e se para conhecer os objetos do mundo a razão deveria dividi-los em partes, era porque, embora em essência fosse universal e estática, a própria Natureza e tudo aquilo que dela fazia parte compunha-se de elementos isolados que interagiam segundo leis universais e deterministas de causalidade. Daí por diante, a imagem que passaria a definir a própria visão da Natureza na Modernidade era a de um grande mecanismo formado por engrenagens separadas, mas que se articulavam para o funcionamento geral. Essa visão ficou conhecida como *mecanicismo*.

A visão mecanicista da Natureza ressignificou o conceito de *tempo*. Com efeito, tanto na filosofia quanto na ciência, o *tempo* passou a ser visto como um desdobramento do espaço, isto é, como um plano homogêneo passível de fragmentação. O referido conceito deslocou-se da concepção de *eternidade* e passou a ser representado como uma linha reta na qual os instantes se sucedem, partindo de um passado que *já não está mais aí*, para um futuro inexorável. O *tempo*, doravante, foi simbolizado pelo relógio, mecanismo no qual o fluxo do devir é planificado e entrecortado pelo incessante movimento dos segundos, minutos e horas. A visão mecanicista, que supunha haver leis universais e deterministas de causalidade regendo todos os fenômenos da Natureza, julgava ser possível conhecer antecipadamente os acontecimentos futuros desde que se possuísse todas as informações necessárias para calculá-los, como se todos os fatos ocorridos na história do Universo estivessem irrevogavelmente prescritos por uma equação matemática.

Essa operação de planificação e fragmentação do *tempo* foi de suma importância para a ciência Moderna, pois, doravante, a expressão da temporalidade em signos matemáticos – a linha, os pontos e os números – forneceria uma das chaves de interpretação dos fenômenos da Natureza. Gradativamente

essa perspectiva de *tempo* foi ampliada, chegando, por fim, a servir de base para a interpretação dos fenômenos propriamente humanos, como os fatos sociais e psíquicos. A teoria científica que melhor expressou essa concepção foi a de Isaac Newton (1643-1727), que promoveu a ideia mecanicista de *tempo* a um patamar universal.

Newton recebeu essa concepção de um tempo linear, sucessivo e “instantaneizado” e promoveu-a a um patamar ainda mais abstrato, ao afirmar que o tempo da Mecânica é universal, uniforme e absoluto - quer dizer, todas as regiões do espaço seriam englobadas pelo mesmo instante, os instantes se sucederiam na mesma cadência (o tempo não se condensa nem se distende não “acelera” nem “freia”) e quaisquer observadores deveriam concordar quanto à duração que separa dois eventos dados (OLIVEIRA, 2003, p. 47).

Não obstante a visão de mundo Moderna tenha constituído um importante passo na direção da emancipação humana em relação às forças dominantes na Idade Média, seus desdobramentos no sentido de uma política da *alteridade* foram graves. As concepções de *ser* e *não-ser* consolidadas na Antiguidade pela metafísica platônica atravessaram grande parte do período Medieval e chegaram à Modernidade, influenciando silenciosamente as concepções do *ser* do humano e da Natureza hegemônicas na mentalidade europeia.

Com efeito, ainda que de modo implícito, ambas as concepções – *ser* e *não-ser* – estiveram na base dos processos de aculturação promovidos pelas nações europeias colonizadoras na transição da Idade Média para a Moderna. Entendia-se que a cultura europeia era a expressão do *ser* do humano, o que, por consequência, levava a atribuir o *não-ser*, isto é, a própria ausência de humanidade, a todas as culturas dos povos colonizados. A concepção do *ser* enquanto *mesmidade* desqualificou e deslegitimou o *ser* do Outro, tornou invisível e considerou inexistente a própria ideia de *alteridade*. As cosmovisões das diversas sociedades colonizadas, as narrativas que definiam o sentido de suas existências, os modos de organização individuais e coletivos daí advindos, foram sujeitadas à visão universal do *ser*.

A concepção de razão oriunda da *res cogitans* de Descartes (1979), bem como a visão hegemônica de epistemologia instaurada a partir de sua teoria do conhecimento, estiveram na base do projeto Iluminista de emancipação humana. Tal projeto, de grande importância no cenário europeu do século XVIII, buscou universalizar as aquisições culturais, filosóficas e científicas desenvolvidas pelas nações colonizadoras. A concepção de *tempo* forjada na Modernidade teve um papel de relevo nesse empreendimento, porquanto se ele, o *tempo*, era entendido como uma linha matemática composta por instantes universalmente válidos, o modo de *ser* e conhecer dos povos europeus era considerado o auge da evolução temporal. Assim sendo, a ação das nações colonizadoras junto aos povos colonizados, destituídos, em tese, de racionalidade e, portanto, de saberes científicos válidos, consistia em retirá-los do atraso temporal em que se situavam para trazê-los ao cume da evolução humana representada pelas aquisições do pensamento Moderno. Em decorrência desse esforço de salvação do Outro colonizado de seu suposto atraso intelectual para erguê-lo ao aparente avanço das ideias Modernas, assistiu-se a um apagamento dos diferentes modos de produção de conhecimentos que não se pautavam na racionalidade científica hegemônica.

A concepção de *tempo* da mecânica operou como um dos elementos de definição e perpetuação das ideias de *normalidade* e *anormalidade*. Em primeiro lugar, porque o aprofundamento do pensamento científico Moderno acerca das origens da *anormalidade* passou a associá-la, cada vez mais, às características fisiológicas dos sujeitos; assim, na medida em que o conceito de *tempo* possuía um caráter determinista, dado pelas próprias leis da mecânica, uma vez detectada a marca da *anormalidade* em algum sujeito – em decorrência, por exemplo, de alguma deficiência física ou intelectual –, ele estava condenado, desde sua infância, a realizar seu inevitável destino, isto é, a tornar-se um elemento atípico, indesejado e marginalizado na sociedade. Em segundo lugar, porque a referida concepção de *tempo* produziu mudanças profundas na vida social e econômica das nações europeias.

Na medida em que o *tempo matematizado* se transformou em uma moeda de troca na sociedade Moderna, o seu “bom uso” passou a ser relacionado com o emprego da própria força de trabalho em

atividades produtivas que se revertessem em lucro. Dessa maneira, uma das características necessárias para pertencer à categoria dos “normais” seria a aptidão física e intelectual para dispor da possibilidade de colocar seu próprio tempo de vida à venda, ou seja, de inserir-se no tempo da cadeia de produção. Com isso, o conceito de *anormalidade* passou a abrigar também a massa dos diferentes sujeitos considerados disfuncionais, isto é, todos aqueles que estavam impossibilitados, pela condição patológica ou atípica que lhes era atribuída, de ocuparem o tempo de sua existência a serviço do capital. Digamos, então, que o tempo *matematizado* em associação com a lógica do capital produziu a ideia de *atraso dos anormais* em relação ao tempo dos *normais*, isto é, o tempo em que um ritmo *ideal* de produtividade se confirma.

Conforme procuramos evidenciar no decorrer desta seção, as concepções de *ser* e *tempo* vinculadas às ideias de *mesmidade* e *mecânica* engendraram lógicas e processos sociais de negação da *alteridade*, isto é, de negação da legitimidade dos Outros em suas múltiplas possibilidades de existência. Por essa razão, no seio da crise paradigmática Atual acreditamos na relevância de reconceituar as ideias de *tempo* e *alteridade*, possibilitando, assim, o refazimento de sentidos para o *ser* do humano. Para tanto, dialogamos com as teorias de Henri Bergson (2005, 2006) e Ilya Prigogine (1991) como referências importantes nessa reconstrução de sentidos.

3 QUANDO A MULTIPLICIDADE OBSERVA E É OBSERVADA PELO CALEIDOSCÓPIO

No fim do século XIX e nas primeiras décadas do século XX, Henri-Louis Bergson (1859-1941), um importante filósofo francês, desenvolveu uma série de estudos sobre o conceito de tempo, refletindo sobre sua relevância em sentido amplo.

Bergson (2005) foi um crítico das concepções de tempo desenvolvidas pela metafísica platônica e pela mecânica. Considerava que ambas as concepções negligenciavam o tempo real – denominado por ele de duração – para representá-lo em função de símbolos matemáticos extraídos de nossa concepção de espaço. Contrapondo-se à visão mecânica da mudança de nossos estados interiores, este autor observou que em maior profundidade vivemos um fluxo temporal no qual não haveria blocos de consciência homogêneos, pois cada instante de nossa vida psicológica seria singular. Se por um esforço de atenção contínua, abarcássemos nossa duração psicológica em sua verdadeira natureza, veríamos que ela conjuga o uno – pois é uma única corrente de movimento – e o múltiplo – pois essa corrente é composta por uma multiplicidade qualitativa de elementos subjetivos que se fundem. Assim, em nossa duração, que nada tem de linear, o passado se faz vivo no presente, que vai penetrando o futuro imediato, que, por sua vez, retroage novamente sobre o passado, ressignificando-o e mudando qualitativamente o ser do indivíduo.

Bergson (2005, 2006) considerava que, ao avançar na estrada da duração, cada um de nós se singulariza, nosso passado se conserva por inteiro, segue-nos a cada momento, evidenciando-se no conjunto dos hábitos que adquirimos ou nas lembranças de certos fatos particulares de nossa vida. Graças à conservação da memória, nossa consciência se vê impossibilitada de reproduzir integralmente uma mesma vivência. Ainda que as condições materiais nas quais realizamos um ato sejam aparentemente similares às anteriores, ainda que também nos esforcemos para evocar o que sentíamos na ação original que procuramos imitar, ao executá-lo nós próprios nos encontramos em um momento diferenciado de nossa duração psicológica: já não somos hoje a pessoa que éramos ontem. Por esse motivo, nossa duração é irreversível.

Ao mesmo passo em que vamos nos constituindo pelos eventos que já nos ocorreram, deparamo-nos também com acontecimentos novos, os quais podemos verdadeiramente considerar que são imprevisíveis. Ora, diz Bergson (2005), se de um lado não nos é possível passar duas vezes pelo mesmo estado, de outro vamos nos formando na relação com os eventos que emergem na própria caminhada do tempo. Assim, se no porvir nossa consciência experimentará sensações e sentimentos que nunca antes tinha percebido, podemos concluir que o passado não poderia abranger o futuro e que este, conseqüentemente, será imprevisível. Enfim, cada uma de nossas vivências é “[...] um momento original de uma história não menos original” (BERGSON, 2005, p. 7).

A estrada da duração que percorremos não é indeterminada só porque nosso futuro não está dado, mas também porque a pessoa que seremos mais adiante depende, pelo menos em parte, das escolhas

que formos realizando no fluxo do devir. Mas não são exclusivamente nossas escolhas que se diferenciam, porquanto as razões que encontramos para realizá-las também são distintas.

Em síntese, no fluxo da duração cada sujeito torna-se singular graças à constante mudança de estados no conjunto de sua vida psicológica, ao contínuo crescimento da memória, à vivência de novas e imprevisíveis experiências a cada momento, ao que escolhe fazer das coisas e de si mesmo e, por fim, às razões que toma como referência para dar sentido às suas vivências. Conclui-se disso que não é possível estabelecer relações de grau entre as diferentes durações, como se houvesse um tempo subjetivo universal – o tempo da normalidade – e outros menos adiantados, ou atrasados – o tempo da anormalidade. Para Bergson (2005; 2006), entre as durações dos sujeitos haveria diferenças de natureza, o que equivale a dizer que cada ser humano tem uma experiência temporal qualitativamente diferente, absolutamente singular.

A partir de meados do século XX, Ilya Prigogine (1917- 2003) iniciou uma série de pesquisas sobre sistemas físico-químicos afastados do equilíbrio, aqueles atravessados constantemente por elementos internos e externos que engendram desordem em sua dinâmica de funcionamento. Tais pesquisas o levaram a desenvolver uma teoria inovadora sobre fenômenos termodinâmicos e a elaborar, com base nessa mesma teoria, uma visão filosófica original sobre a ontologia do real. Embora vinculado mais diretamente à física, Prigogine (1991) contrariou a visão mecânica da ciência Moderna e estabeleceu diálogos com outras áreas do conhecimento como a química, a biologia, a antropologia, a filosofia e a cibernética, assumindo, assim, papel de destaque na construção do Paradigma da Complexidade.

Em decorrência de suas pesquisas, Prigogine (1991) percebeu que na Natureza existem estruturas complexas – chamadas por ele de estruturas dissipativas – que alternam períodos de comportamento relativamente previsíveis com outros de interação não-lineares, nos quais ocorrem flutuações aleatórias. Buscou, então, entender por meio de quais princípios essas estruturas são capazes de se reorganizarem a ponto de alcançarem funcionalidade e adaptabilidade.

Considerou Prigogine (1991) que, se de um lado, a física newtoniana havia se ocupado do estudo da mecânica dos movimentos dos corpos e instaurado leis universais deterministas para explicá-los, de outro, as observações mais contemporâneas acerca dos fenômenos biológicos revelavam que a evolução dos seres vivos é atravessada por um impulso de criação que dá margem à sustentação da ideia de irreversibilidade. Com efeito, a física de Newton tinha como um de seus pressupostos a ideia de que o tempo era uma linha simétrica, admitindo, a reversibilidade dos fenômenos mecânicos, isto é, o retorno de um fenômeno ao estado anterior mesmo depois de ter sofrido uma série de mudanças.

Porém, Prigogine (1991) abandonou a visão newtoniana de simetria do tempo e de reversibilidade dos fenômenos, e considerou que havia uma temporalidade criadora imanente aos processos observados na Natureza. Em termos físico-químicos, considerou que, uma vez introduzidos elementos geradores de caos em um sistema, o mesmo era levado a um ponto crítico chamado de bifurcação, quando, então, o sistema engendrava uma mudança qualitativa imprevisível e irreversível. A nova estrutura obtida no processo de transformação do sistema era mais complexa e mais capaz de realizar trabalho que a anterior.

Prigogine (1991) concluiu, assim, que os eventos-limites em que os sistemas bifurcam e produzem estruturas absolutamente novas são episódios críticos que revelam o princípio-geratriz da evolução. Dessa forma, as leis da Natureza ganhariam um novo sentido, manifestando múltiplas e imprevisíveis possibilidades no lugar de certezas deterministas.

As ideias de Prigogine (1991) trazem significativas mudanças na compreensão dos conceitos de ser e tempo. Para ele, o tempo seria a dimensão de inconclusão e inventividade da própria Natureza, dimensão essa que traz à tona a imprevisibilidade, porquanto nos constantes processos de crise pelos quais os sistemas físicos, químicos e biológicos passam se revela uma radical abertura à criação de múltiplas possibilidades de organização da vida. Além disso, nos sistemas complexos constituintes da Natureza a teoria prigogineana defendia ser possível notar a existência de várias temporalidades coexistindo. Doravante, pode-se depreender do seu pensamento que se o conceito de tempo não

corresponde à concepção de eternidade da metafísica ou à ideia de linha matemática da mecânica, o conceito de ser não se associa à concepção de mesmidade.

A visão ontológica de Prigogine (1991) revela que tal concepção do ser é incompatível com aquilo que a Natureza nos mostra em seus fenômenos mais elementares. Na medida em que se transforma no fluxo do tempo, o ser se manifesta essencialmente como movimento de diferenciação, como potencialidade de múltiplas possibilidades de existir. Aquilo que aparentemente mantém-se como mesmidade no processo de evolução dos seres vivos, que aparentemente se repete como generalidade, é um aparato de continuidade, uma forma de perpetuar em seres descendentes as aquisições obtidas no fluxo da evolução. Mas o ser da Natureza, considerado em si próprio, traz as diferenças como elementos indispensáveis na sua compreensão.

Por fim, Prigogine (1991) considerou que a atividade humana no mundo, criativa e inovadora, era, de certa forma, a continuação e a intensificação de traços anteriormente presentes na própria Natureza da qual, em última análise, nossa espécie se originou.

4 QUANDO O CALEIDOSCÓPIO SE TORNA O CURRÍCULO E O CURRÍCULO UM CALEIDOSCÓPIO

Entendendo que o currículo é um território em disputa - graças ao papel que desempenha na formação dos sujeitos -, indagamos acerca das tensões pelas quais passa a partir do cenário mais amplo das mudanças paradigmáticas e do horizonte mais específico das transformações nas formas de perceber o ser e o tempo na teia dos discursos acerca das diferenças.

De acordo com Marques (2001), o paradigma da Idade Moderna, com sua busca pela homogeneidade e padronização, caminhou no sentido de criar instituições organizadas com vistas à supressão da heterogeneidade e individualidade humana. Neste sentido, continua Marques (2001), a Modernidade acabou por valorizar uma sociedade disciplinar ou normalizadora, repleta de confinamentos para a padronização dos indivíduos. Determinando atitudes e pensamentos uniformizados, o controle passou a ser uma questão de estar dentro ou fora dos modelos constituídos como normais. Na mesma direção apontada por Marques (2001), Veiga-Neto (2002) procurou compreender em que medida a escola assumiu papel de destaque na difusão das lógicas de padronização, investigando, sobretudo, a atuação do artefato que denominamos *currículo* nesse processo.

Para Veiga-Neto (2002), o surgimento do currículo no período pós-Medieval não se explica apenas pela necessidade de organização da experiência escolar através das ideias de sequenciação e ordenamento, tampouco pela teorização de alguns pedagogos que viveram naquele período; mas sim por transformações mais profundas nas lógicas de tempo e espaço vividas no seio na sociedade europeia de então. A esse respeito, Veiga-Neto (2002) diz:

No fundo, então, o que se colocava, na ruptura do medieval para o moderno, era uma nova geometria e uma nova temporalidade no mundo europeu. De fato, a *concretude*, a *descontinuidade* e a *finitude* do espaço e do tempo medievais deram lugar, ao longo de poucas décadas dos séculos XV e XVI, à *abstração*, à *continuidade* e à *infinitude*, de modo que a percepção, a significação e o uso do espaço e do tempo, desde então, libertaram-se do imediatismo, ampliaram-se sem cessar e tornaram-se moldáveis às novas necessidades que se criavam e se criam ainda hoje (p. 168-169).

Ainda de acordo com Veiga-Neto (2002), o dispositivo que articulou as novas concepções de tempo e espaço ao currículo foi a *disciplina*. A bem dizer, tal dispositivo ligou-se prioritariamente à concepção pós-Medieval de *espaço*, a qual, por sua vez, estendeu-se também à noção de *tempo*, sobrepondo-se a ela. Desde o final da Antiguidade a organização e disposição dos saberes havia se limitado ao *trivium* e ao *quadrivium*, mas da segunda metade do século XVI em diante tal organização passou por uma transformação, a qual foi denominada por Veiga-Neto (2002) de *virada disciplinar*.

Tratava-se, agora, de uma disciplinaridade instável e aberta, capaz de abrigar o crescente volume de novos conhecimentos e dar sentido às novas experiências culturais advindas tanto do expansionismo europeu quanto do humanismo renascentista. É fácil ver que essa nova lógica disciplinar estava em completa consonância com a nova geometria – contínua, abstrata e infinita – que então se estabelecia.

Pode-se dizer que a nova disciplinaridade é contínua porque ela é duplamente infinita: ela permite tanto uma proliferação disciplinar “para fora” – açambarcando continuamente novos casos – quanto uma proliferação disciplinar “para dentro”, microscópica – distinguindo, continuamente e entre si, velhos casos (VEIGA-NETO, 2002, p. 169).

Com a contribuição de humanistas como Petrus Ramus e Juan Luis Vives – os quais, no século XVI, encabeçaram algumas reformas educacionais na Europa – a nova lógica disciplinar foi incorporada à organização escolar através do currículo. Tendo sido adotado primeiramente no contexto universitário, o currículo logo se expandiu tanto para os colégios religiosos quanto para os laicos. Daí em diante, afirma Veiga-Neto (2002):

Na medida em que a expansão desses colégios foi logo entendida como elemento importante para a supremacia econômica, política e religiosa, é claro que, muito mais do que refletir um estado de coisas, esse novo artefato, o currículo, foi decisivo para que a nova lógica disciplinar se incorporasse rápida e profundamente ao pensamento europeu (p. 170).

O que estava em jogo era o estabelecimento e o fortalecimento de novas concepções de epistemologia e ontologia fundadas na ordem e na representação. A lógica disciplinar incorporada ao currículo não dizia respeito apenas ao modo pelo qual os saberes se organizavam, mas também à própria representação do mundo, como se a ordem das disciplinas representasse a própria *ordem* imanente às coisas.

O currículo é pensado e funciona como uma estrutura classificatório-disciplinar; por isso ele é um estruturante. E, por ter uma estrutura disciplinar, ele funciona como um estruturante disciplinador. A consequência disso é que ele gera, no âmbito em que atua, o entendimento não apenas de que os saberes têm (naturalmente) uma distribuição disciplinar que é espacial, mas também de que o próprio mundo tem essa, e *apenas essa*, espacialidade. Na medida em que ele se estabelece disciplinarmente e na medida em que a sociedade moderna é uma sociedade que se torna cada vez mais disciplinar [...], o currículo acaba funcionando também como um poderoso dispositivo subjetivante, envolvido na gênese do próprio sujeito moderno (VEIGA-NETO, 2002, p. 171)

Procurando compreender os modos pelos quais os discursos sobre a *alteridade* se engendraram no interior de uma escola e de um currículo que valorizou, acima de tudo, a padronização dos sujeitos e a manutenção da visão de mundo Moderna, Marques (2008; 2010a; 2010b; 2012a; 2012b, 2020) reafirma que uma de suas mais importantes marcas foi a caracterização das *diferenças* a partir do contraponto entre *normalidade* e *anormalidade*.

No âmbito das lógicas educacionais, a primeira formação discursiva identificada historicamente – mas que, em muitos casos, ainda hoje se faz presente – pode ser denominada de *negação das diferenças*, por trazer implícito o referencial de *normalidade* como parâmetro. A *negação* refere-se ao fato de não se trabalhar explicitamente a questão das *diferenças*. O que se busca é a compreensão de um universal calcado na essência da existência humana, no qual não são levadas em conta quaisquer características individuais e/ou grupais numa homogeneidade simplória e ideologicamente excludente. São os casos das filosofias e das pedagogias essencialistas, que falam de traços gerais e, por isso mesmo, de sentido único e universal.

O que está em jogo é a apologia do *normal*. As *diferenças* são percebidas como *desvio*, tendo como referencial a dicotomia *normalidade versus anormalidade*, demarcando a existência de fronteiras entre aqueles que se encontravam dentro da média e os que estavam fora desta.

Pratica-se, assim, de acordo com Skliar (2002), a *pedagogia de sempre*, que nega a existência do outro duas vezes, tanto por não enunciá-lo quanto por não permitir que ele mesmo se enuncie. Não há senão uma menção ou anúncio forçado e inevitável.

Historicamente, todavia, observou-se um deslocamento de sentido na direção da superação desse modelo excludente de sociedade por um novo modelo fundado no reconhecimento e no respeito às

diferenças. Nesse contexto, situa-se o confronto entre o discurso dominante da exclusão e aquele construído a partir da voz dos nomeados como *diferentes* e/ou das pessoas com eles envolvidas na luta pelo reconhecimento das *diferenças* como condição existencial possível.

Tal deslocamento de sentido tem seus pilares na organização e na ascensão dos movimentos sociais, cujas vozes procuram - ou pela denúncia das práticas discriminatórias ou pela reivindicação de igualdade social - dar visibilidade às *diferenças* e ocupar os espaços deixados pela ideologia dominante, fundadora do modelo social da exclusão, o que se dá tanto em relação ao espaço físico quanto em relação ao espaço discursivo.

Nessa formação discursiva, que Marques (2008; 2010a; 2010b; 2012a; 2012b, 2020) denomina de *marcação das diferenças*, parte-se do princípio de que a diversidade é inerente à vida; entretanto, trabalha-se ainda a partir de dicotomias do tipo *normal versus anormal*, *superior versus inferior*, *capaz versus incapaz* e assim por diante. A explicitação das *diferenças*, nesse caso, é ideologicamente utilizada para marcá-las, estratificando a existência, loteando a vida com a edificação de sólidas barreiras de identificação do outro como diferente e, conseqüentemente, necessitando de olhares e atendimentos especializados, que nada mais são do que o discurso dos iguais, ou *normais*, significando o outro como o diferente.

Mascarando essa realidade, o discurso é o de identificar para dar condições de melhores atendimentos, cumprindo o objetivo de tratar igualmente a todos. Vive-se um paradoxo: a educação contribui, assim, para exacerbar a desigualdade. A própria luta pelo reconhecimento da igualdade de direitos já pode denotar discriminações, tratando-se desigualmente diferentes grupos em situações educacionais. Como argumenta Tadeu da Silva (1999),

[...] a afirmação da identidade e a enunciação da diferença traduzem o desejo dos diferentes grupos sociais, assimetricamente situados, de garantir o acesso privilegiado aos bens sociais. A identidade e a diferença estão, pois, em estrita conexão com relações de poder (p. 81).

Esta foi outra forma como a escola se relacionou com as *diferenças*: abrigando-as, mas *enformando-as*. Constituiu-se, assim, uma prática pedagógica de *marcação das diferenças*. As *diferenças* são percebidas como possíveis, mas só se admite a possibilidade de inserção de alguns considerados capazes.

É, segundo Skliar (2002), *a pedagogia que hospeda*, que abriga, mas que não se importa com quem é o seu hóspede. Representa o nosso discurso acadêmico que tenta traduzir e representar o outro, na intenção ingênua de inseri-lo, no sentido de colocar dentro de uma *mesmidade*, enfim, entendendo o Outro ainda como o diferente e não como diverso.

É a ambição do texto da *mesmidade* que tenta alcançar o outro, capturar o outro, domesticar o outro, dar-lhe voz para que diga sempre o mesmo, exigir-lhe sua inclusão, negar a própria produção de sua exclusão e de sua expulsão, nomeá-lo, confeccioná-lo, dar-lhe um currículo “colorido”, oferecer-lhe um lugar vago, escolarizá-lo cada vez mais para que, cada vez mais, possa parecer-se com o mesmo, ser o mesmo. [...] Uma pedagogia que reúne, ao mesmo tempo, a hospitalidade e a hostilidade em relação ao outro. Que anuncia sua generosidade e esconde sua violência de ordem (SKLIAR, 2002, p.213-214, grifo do autor).

É a pedagogia do outro enquanto figura folclórica, enquanto data cívica, enquanto tema de celebração numa semana especial. É também a pedagogia da escola que hospeda a criança considerada diferente, ainda que com boa vontade e intenção de atender às suas necessidades da melhor forma, mas, ao mesmo tempo, a encara enquanto ser diferente da suposta *mesmidade* com a qual está habituada (SKLIAR, 2002).

No movimento de deslocamento da perspectiva que nega a existência do outro para a que o *marca*, mantemos, também no currículo a dicotomia *normalidade versus anormalidade*, porém evidenciando a existência do *diferente*, construindo um acúmulo de conteúdos sobre o outro, definindo-o, identificando-o e o encerrando em um opaco envoltório tecnicista.

Em relação ao discurso da *marcação das diferenças*, notamos algumas considerações importantes

apontadas por Gusmão (2017), ao realizar o estado da arte sobre a relação *currículo e diferenças* na sua dissertação intitulada XXX (título no documento suplementar). A partir do referido estado da arte, identificou duas formações discursivas: o binômio *identidade-diferença* e *as diferenças puras*. A associação que percebemos entre seu trabalho e a lógica da *negação das diferenças* gira em torno do binômio *identidade-diferença*.

No que se refere a esse binômio, a *diferença* é concebida em relação a outro polo chamado de identidade. Os trabalhos vinculados a esta noção mostraram que *diferença* e identidade estão estreitamente ligadas e que tal ligação não é estática, isto é, não está definitivamente colocada. Ambas se modificam incessantemente por meio das relações de poder que se estabelecem entre grupos sociais e indivíduos. Tais relações contam sempre com um conjunto de discursos das próprias culturas, sem os quais elas não podem ocorrer. Então, ainda que se trate de refletir sobre as *diferenças*, é preciso fazê-lo sempre em relação à identidade, situando ambas dentro de redes de culturas (GUSMÃO, 2017).

Conclui Gusmão (2017) que a formação discursiva que mantém o binômio *identidade-diferença* focaliza seus estudos em quaisquer veículos de discursos que participem das relações escolares, sejam documentos oficiais, projetos políticos-pedagógicos de escolas, planos de aula de uma disciplina, textos orais ou escritos de professores e estudantes. Nesses veículos, procura-se perceber como os discursos estão permeados de intentos de poder que ora fixam, ora mobilizam sentidos para as *diferenças* e identidades. É em meio a esses sentidos em disputa que se constituem as subjetividades, as quais, ainda que como pano de fundo, mantém subjacentes as lógicas da identidade como *mesmidade* e da alteridade como a *diferença* que está no Outro.

Associando as formações discursivas da *negação* e da *marcação das diferenças* à concepção de tempo imanente ao currículo, destacamos a forte relação com a visão mecânica hegemônica na Modernidade.

Em se tratando da ideia de tempo ligada ao discurso da *negação das diferenças*, sua relação mais direta foi com o intento de padronização. Conforme dissemos na segunda seção, o projeto Iluminista de sociedade trazia como ideal a marcha da humanidade aos cumes da evolução cultural. Para tanto, fazia-se necessário universalizar não só os conhecimentos desenvolvidos pelo pensamento filosófico, científico e artístico das nações europeias, mas também, como salientou Veiga-Neto (2002), disseminar a visão de mundo Moderna, inclusive com sua concepção de *tempo*. Na medida em que esse conceito era entendido como uma linha matemática cujos instantes eram universalmente percebidos, fez-se necessário que a própria temporalidade do currículo se vinculasse a essa ideia. Assim, esclarece Marques (2001), o esquadramento do *tempo* e a homogeneização do ritmo de progressão dos sujeitos na temporalidade do currículo se tornaram fortes mecanismos de controle. As atividades escolares foram divididas em horários predeterminados, devendo em cada compartimento de *tempo* ser seguido rigorosa e exclusivamente aquilo que fora previsto, com exclusão de todo elemento perturbador. Estes horários eram, além de predeterminados, repetidos cíclica e regularmente, em dias, horas, minutos, períodos letivos, anos letivos, bimestres, trimestres, semana de prova etc. Ao lado dessa organização compartimentada e *matematizada* de *tempo*, surgem também os programas e planejamentos **escolares para serem seguidos à risca**. Estes programas foram erguidos, em última análise, por sobre a lógica cartesiana, que determinava separar o objeto em partes, estudar inicialmente as mais simples e em seguida as mais complexas. Eles prescreviam o que deveria ser feito, o comportamento que deveria ser seguido, em que *tempo*, a fim de, no final das contas, se alcançarem as metas de produtividade e aprendizado almejadas.

Em outras palavras, os *tempos* de construção do conhecimento, bem como os métodos de ensino eram voltados para a ideia de *mesmidade*. Os estudantes deveriam se adaptar ao processo de aprendizagem proposto de antemão. De tal maneira que nenhuma outra possibilidade de experiência temporal que não fosse vinculada ao ritmo pré-estabelecido era sequer cogitada. A escola era concebida como o espaço de universalização do *tempo* próprio dos ditos *normais*.

Nessa perspectiva, tal como uma fábrica, diz Tadeu da Silva (1999), o currículo deveria ser capaz de

explicitar exatamente que resultados esperava alcançar, de indicar métodos para obtê-los com precisão, e de criar técnicas de mensuração que permitissem saber rigorosamente se eles foram efetivamente atingidos. A fim de instituir os objetivos de sua ação, as propostas de ensino deveriam se basear nas habilidades requeridas para o cumprimento eficaz das ocupações profissionais. Por esta razão, o modelo de currículo estava visivelmente voltado para suprir as necessidades de mercado. “Sua palavra-chave era ‘eficiência’. O sistema educacional deveria ser tão eficiente quanto qualquer outra empresa econômica” (TADEU DA SILVA, 1999, p. 23). O currículo funcionaria seguindo os princípios básicos da mecânica, isto é, seus arranjos deveriam obedecer a padrões de causa e efeito deterministas. Dessa maneira, o tempo do currículo se vinculava diretamente à forma como ele era concebido pelo capital, de tal modo que somente aqueles sujeitos dotados de aptidões físicas e mentais consideradas *normais* conseguiriam acompanhar a velocidade do trabalho escolar.

Em relação à concepção de tempo vinculada ao discurso da *marcação das diferenças*, observa-se que, a rigor, não houve rupturas significativas em comparação com o discurso da *negação*. Na medida em que a propagação da lógica Iluminista postulou a universalização da visão de mundo Moderna, a relação da escola com o tempo sintetizou-se na busca pela *normalidade*. Com o surgimento dos discursos em defesa dos direitos dos grupos historicamente marginalizados, bem como com seu acesso ao espaço escolar que estava preparado apenas para receber os ditos *normais*, alguns desencaixes no currículo se fizeram evidentes. O que fazer com aquele estudante que não consegue acompanhar o ritmo *normal* de aprendizagem? Como lidar com aquele que está sempre atrasado em relação ao ensino dos conteúdos? Desacelerar a velocidade padrão de ensino e prejudicar os *normais* ou mantê-la e realizar trabalhos paralelos com os *anormais* na expectativa de que minimamente acompanhem a classe? Esse conjunto de inquietações, longe de levar o discurso da *marcação* a uma problematização mais radical sobre a própria ideia de tempo universal, engendrou outras nomenclaturas para identificar e enformar os diferentes tempos dos sujeitos. Instaura-se aquilo que Bergson (2006) identificou nos estudos da psicologia como *diferenças de grau* entre as experiências subjetivas. Tais diferenças vinculam a duração de cada sujeito à concepção abstrata do tempo matematizado, que, sendo a padrão, determina quem são aqueles que estão “atrasados em relação ao tempo”, “acompanhando o tempo” ou “adiantados em relação ao tempo”. Estabelece-se ainda as comparações entre tempos de aprendizado dos sujeitos em termos de “mais” e de “menos”, como quando se diz que um estudante é “mais devagar para aprender” ou “menos atento em relação ao ritmo de ensino”. Nessa concepção, trabalha-se ainda com um currículo que não problematiza a relação *normalidade versus anormalidade*, mas sim reforça a lógica da *mesmidade do ser num tempo matematizado*.

No momento Atual o ser humano vem realizando profundas reflexões no sentido de repensar a sua própria existência. De acordo com Marques (2001), parece que a humanidade está chegando à conclusão de que o desejo ressentido da *normalidade* por ela alimentado somente acirrou ainda mais os fortes grillhões da segregação, com a suposição de que ao mundo bastariam os chamados normais, restando aos desviantes o ostracismo e a marginalidade social. Dessas considerações, vem emergindo uma terceira formação discursiva, identificada por Marques (2008; 2010a; 2010b; 2012a; 2012b, 2020), como a *comunhão com as diferenças*.

O reconhecimento do outro como protagonista do teatro da vida constitui o vetor da mudança de paradigma. *Conviver com as/nas diferenças* é mais do que um simples ato de tolerância, é a afirmação de que a vida se amplia e se enriquece na *multiplicidade*. *Ser diferente* não significa mais ser o oposto do *normal*, mas apenas *ser diferente*. Este é, com certeza, o dado inovador: o múltiplo como necessário, ou ainda, como o único universal possível (MARQUES; MARQUES, 2003). Rompe-se, assim, com a dicotomia paradigmática da *normalidade versus anormalidade*, do capaz de ajudar versus o necessitado de ajuda etc. Todos, no caso, têm o mesmo valor existencial e, por isso mesmo, devem compartilhar dos mesmos tempos e espaços, sem qualquer discriminação. Estamos nos deslocando do lugar imutável da *mesmidade* para um outro lugar: o da *comunhão com as diferenças*.

O que se pretende na Atualidade é que no processo pedagógico se viva a complexidade no/do cotidiano em sua multiplicidade. Isso implica pensar uma sociedade sem referenciais determinados, em pensar as *diferenças* dentro de uma formação discursiva que tenha como pressuposto o fato de que os dados se constituem num determinado momento, são históricos, sociais, culturais, não existindo um

referencial único, mas uma disposição para lidarmos com os dados e para considerarmos todas as possibilidades da vida. As *diferenças* não se constituem num critério de hierarquização da qualidade humana.

Assim, o processo pedagógico relaciona a diferença na totalidade e a totalidade na diferença, sem se prender à polarização da *normalidade*, de um lado, e da *anormalidade*, do outro. Nessa concepção propõe-se um discurso que vá além da identidade, em que o sujeito seja compreendido nas suas *diferenças*.

É, segundo Skliar (2002), a *pedagogia de um outro tempo*. Uma pedagogia que não pode “ordenar, nomear, definir, ou fazer congruentes os silêncios, os gestos, os olhares e as palavras do outro” (p. 214). É a pedagogia que pretendemos, mas não sabemos fazer. É a pedagogia de experiências ricas, de cotidianos diversos, que empobrecemos na medida em que pesquisamos e tentamos traduzir em relatórios, utilizando, para tal, referenciais do discurso proprietário ou colonizador no qual estamos mergulhados.

Retomando a pesquisa de estado da arte de Gusmão (2017), notamos que há uma relação entre a concepção de *comunhão das diferenças* e a formação discursiva identificada em seu trabalho como *diferenças puras*. Este autor apontou que na referida formação discursiva, as *diferenças* são pensadas em si mesmas, isto é, naquilo que possuem de singular e, por isso mesmo, de incomparável. Embora as pesquisas realizadas nessa concepção não deixem de considerar a existência de forças culturais que se estabelecem nas relações entre sujeitos, sua ênfase é no acontecimento que traz à tona a especificidade das vivências de cada indivíduo e nos deslocamentos provocados por esses mesmos indivíduos nos discursos unitários.

Podemos concluir, como Gusmão (2017), que a formação discursiva curricular das *diferenças puras* não direciona suas análises para o currículo formal, isto é, para o conjunto de disciplinas organizadas no tempo e espaço escolar e seus aparatos de execução e avaliação. Sua preocupação parece ser com as vivências do cotidiano escolar, uma vez que são elas que revelam as singularidades dos sujeitos. Por essa razão, sua atenção se dirige para todos os acontecimentos, deslocamentos e práticas não previstas pelo currículo formal. Defende que são esses os componentes da formação das subjetividades, e não necessariamente os conhecimentos transmitidos durante o ensino.

No âmbito de sua relação com a concepção de tempo, a formação discursiva da *comunhão com as diferenças* se vincula mais diretamente às ideias desenvolvidas por Bergson (2005, 2006) de *duração* e Prigogine (1991) de imprevisibilidade, como vimos na terceira seção deste texto. De posse dessas concepções, consideramos primeiramente que mesmo no interior da escola Moderna, regida pelo rigor mecânico do currículo, é possível entrever que os múltiplos tempos estão presentes, ainda que no silêncio das subjetividades ou nas rupturas lançadas pelas *diferenças* que resistem à lógica da *mesmidade* no cotidiano escolar. As diferentes *durações* estão ali, queiramos ou não; pois na medida em que o tempo como movimento criador é a mola mesma do real, pode-se até tentar sufocá-lo, apagá-lo ou homogeneizá-lo, mas ainda assim, como um rio subterrâneo que flui sob a aridez da terra seca, ali estão os tempos das diferentes subjetividades. Esses tempos, porém, não podem ser pensados como ritmos de aprendizado, confrontando os que aprendem *mais depressa* ou *mais devagar*. Com efeito, a *duração* não permite comparações de diferença de grau, que expressem os múltiplos modos de existir em termos de *mais* ou de *menos*. Tratam-se antes de diferenças de natureza, isto é, a temporalidade de cada diferente subjetividade é inteiramente particular, um fluxo qualitativo de experiências e sentidos absolutamente único.

5 COMO HABITAMOS A ESCOLA E COMO A ESCOLA NOS HABITA?

Pensamos, pois, a escola e o currículo em sua complexidade do/no cotidiano, em suas incertezas e riquezas.

Não se trata de trazer o sujeito de seu *tempo diferente*, de seu *tempo atípico*, atrasado, ao *tempo da mesmidade*, mas, antes, de habitar o currículo escolar com uma outra disposição de olhar, pensar e

sentir para além das imobilidades, tradições e nomenclaturas cristalizadas. Trata-se, enfim, de pôr em suspenso a ânsia de ocupar o tempo da escola com um grande volume de conteúdo ou um alto ritmo de produção de atividades; de pôr também em suspenso a preocupação em reverter em técnicas padronizadas de ensino as teorias que nos chegam; de, assim, pondo em suspenso a camada de lógicas e ações que sobrepomos sobre aquilo que simplesmente acontece na escola, deixar que as temporalidades vivas e pulsantes das relações entre todos os diferentes sujeitos venham à tona.

Um caleidoscópio enquanto uma leitura da realidade aparece nas pequenas revoluções cotidianas da resistência da *alteridade* no tempo em acontecimento. Quando essa forma de pensar a educação e habitar a escola potencializa-se, não se busca mais trazer o Outro para dentro do currículo, mas simplesmente percorrer o caminho com ele. Deixamos de olhar para as composições da multiplicidade da vida imaginando “como elas poderiam ser”, e passamos a simplesmente admirá-las enquanto diferentes formas do ser em movimento. Acreditamos que habitando a escola com suas manifestações mais simples é que surge a possibilidade da *comunhão com as diferenças*, isto é, um caleidoscópio do ser e dos tempos no currículo escolar.

Skliar (2001) considera que as mudanças textuais ou legais no processo pedagógico deveriam ser pontos de chegada, sendo ponto de partida os anseios e entendimentos dos diretamente envolvidos no processo educacional, quer sejam, professores, estudantes, pais, sindicatos e comunidade. O cotidiano sendo vivo, acontece na aprendizagem com as práticas coletivas, com os movimentos sociais, enfim, na relação com o contexto em que se inserem.

Também as transformações de código pedagógico, envolvendo currículos, programas de formação de professores, didáticas se iniciariam nas práticas dos professores e estudantes, ou seja, daqueles que de fato concretizam a educação (SKLIAR, 2001).

Partindo-se da desconstrução das identidades dos professores, estudantes, escolas, de modo que todos os sujeitos possam assumir sua condição de agentes das situações e nunca de objeto do qual se fala ou se refere; e das representações, de modo que denunciem a situação de *status quo* que a sociedade vive visando questionar e problematizar os atuais discursos e práticas hegemônicas imersos no contexto social, para que façam sentido as mudanças nos códigos pedagógicos e textos legalmente reconhecidos (SKLIAR, 2001).

Assim, intentamos nos perguntar como cada um de nós habita a escola e como a escola nos habita. Como cada um pensa e vive a relação *normalidade versus anormalidade*. Como, experienciando a escola, podemos compreender na sua temporalidade as relações com as diferenças dentro de uma compreensão que nós produzimos continuamente nos seus artefatos curriculares, a fim de produzimos tantos outros, inventando sempre diferentes formas de encontro conosco mesmo e com o Outro.

REFERÊNCIAS

BERGSON, Henri. *A evolução criadora*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

BERGSON, Henri. *O pensamento e o movente*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

DESCARTES, René. Discurso do Método. In: DESCARTES, René. *Descartes*. São Paulo: Abril Cultural, 1979. p. 25-72. (Coleção "Os Pensadores").

GUSDORF, Georges. *Mito e Metafísica*. São Paulo: Centauro, 1980.

GUSMÃO, Luka de Carvalho. *As diferenças e o currículo: reflexões à luz da filosofia bergsoniana*. 2017. 187f. *Dissertação* (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017.

MARQUES, Carlos Alberto. *A imagem da alteridade na mídia*. 2001. 248 f. *Tese* (Doutorado em Comunicação e Cultura) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2001.

MARQUES, Luciana Pacheco. *A escola nas diferenças*. *Dialogia* (UNINOVE. Impresso), São Paulo, n.15, p.41-48, 2012a.

MARQUES, Luciana Pacheco. As diferenças no currículo do curso de Pedagogia da UFJF. In: COLÓQUIO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES, 9./COLÓQUIO LUSO BRASILEIRO, 5., 2010, Porto/Portugal. Actas do IX Colóquio sobre Questões Curriculares / V Colóquio Luso-Brasileiro... Porto/Portugal: CIEE, 2010a, p. 1-18.

MARQUES, Luciana Pacheco. As diferenças no currículo do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). In: FERREIRA, Amauri Carlos; DICKMAN, Adriana Gomes; DINIZ, Margareth (Orgs.) *Repercussões das políticas de inclusão na formação docente*. Jundiaí: Paco Editorial, 2020. p. 111-130.

MARQUES, Luciana Pacheco. Cotidiano Escolar e diferenças. *Educação em Foco*, Juiz de Fora. v.17, p.101-117, 2012b.

MARQUES, Luciana Pacheco. Diversidade, formação de professores e prática pedagógica. *Educação em Foco*, Juiz de Fora, v. 13, n. 1, p. 175-184, mar./ago. 2008.

MARQUES, Luciana Pacheco. Os discursos gerados nas relações com as diferenças: desafio atual para a formação em educação. In: DALBEN, Ângela; DINIZ, Júlio; LEAL, Leiva; SANTOS, Lucíola (Orgs.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010b, v. 1, p. 251-268.

MARQUES, Luciana Pacheco; MARQUES, Carlos Alberto. Do Universal ao Múltiplo: os caminhos da inclusão. In: LISITA, Verbena Moreira Soares de Sousa; SOUSA, Luciana Freire Ernesto Coelho Pereira de (Orgs.). *Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 223-239.

OLIVEIRA, Luiz Alberto. Imagens do tempo. In: DOCTORS, Márcio (Org.). *Tempo dos tempos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003. p. 33-68.

PRIGOGINE, Ilya. *O nascimento do tempo*. Lisboa: Edições 70, 1991.

SKLIAR, Carlos. A educação que se pergunta pelos outros: e se o outro não estivesse aqui? In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Orgs.). *Currículos: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 196-215.

SKLIAR, Carlos. Seis perguntas sobre a questão da inclusão ou de como acabar de uma vez por todas com as velhas – e novas – fronteiras em educação. *Revista Pró-Posições*. v.12, n.2-3 (35-36), p. 11-21, jul./nov. 2001.

TADEU DA SILVA, Tomaz. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

VEIGA-NETO, Alfredo. De geometrias, currículo e diferenças. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 79, p. 163-186, ago. 2002.

Recebido em: 24/08/2020

Aceito em: 14/10/2020

Publicado em: 11/12/2020