

CURRÍCULO, SURDEZ E DIFERENÇA: SOBRE CÁLCULOS E MARGENS; EDUCAÇÃO E POR VIR

William de Goes Ribeiro¹

 <https://orcid.org/0000-0003-3940-7492/>

Silvana Uhmman²

 <https://orcid.org/0000-0003-1182-3187/>

Resumo: O objetivo deste texto é discutir a relação currículo, surdez e diferença em uma perspectiva pós-estruturalista e pós-colonialista. A metodologia se constrói a partir da argumentação em defesa da diferença que está para além dos cálculos normativos, o que comumente se busca marginalizar e obliterar. O enfoque não está nas prescrições, mas na abertura de sentido na qual reconhecemos e assumimos o sujeito como descentrado e a cultura enquanto prática ambivalente entremeada a discursos e poder. Neste sentido, enfatizamos como resultado o currículo como uma política cultural. O processo educativo é, então, tanto impossível quanto necessário. Impossível pela dependência das estruturas comunicativas que operam com identidades imaginadas, mas que nunca se encerram enquanto tais. Necessário em virtude do debate em torno de rastros de sentido coletivos, sociais e políticos que põem em curso a escolarização. Sendo a educação um processo intersubjetivo a partir do qual nos constituímos sujeitos na relação com o outro, a relação da escola com sujeitos surdos tem se dado predominantemente sob as amarras colonialistas e ouvintistas. A partir de nossa análise, conclui-se que a ênfase em resultados e métricas avaliativas acirra as desigualdades e silenciamentos produzidos.

Palavras-chave: Currículo; Surdez; Diferença.

¹ Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professor adjunto na Universidade Federal Fluminense (UFF). Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Cultura e Territorialidades pela Universidade Federal Fluminense (PPCULT/UFF). E-mail: wgribeiro@id.uff.br.

² Doutora em Educação pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - Unijuí. Professora adjunta do Instituto de Educação de Angra dos Reis (IEAR) da Universidade Federal Fluminense (UFF). E-mail: silvana_uhmann@id.uff.br.

CURRICULUM, DEAFNESS AND DIFFERENCE: ABOUT CALCULATIONS AND MARGINS; EDUCATION AND TO COME

Abstract: The objective of this text is to discuss the relationship between curriculum, deafness and difference from a post-structuralist and post-colonialist perspective. The methodology is built on arguments in defense of the difference that is beyond normative calculations, which is commonly sought to marginalize and obliterate. From this perspective, it does not expect to give the last word, nor even to offer recipes to be followed. The focus is not on prescriptions, but on the opening of meaning in which we recognize and assume the subject as decentered and culture as an ambivalent practice intertwined with discourses and power. In this sense, as a result, we emphasize the curriculum as a cultural policy. The educational process is then both impossible and necessary. Impossible due to the dependence on communicative structures that operate with imagined identities, but which never end as such. Necessary due to the debate around collective, social and political traces of meaning that set schooling in motion. Since education is an intersubjective process from which we constitute ourselves as subjects in relationships with others, the school's relationship with deaf subjects has been predominantly under colonialist and hearingist ties. From our analysis, it is concluded that the emphasis on results and evaluative metrics exacerbates the inequalities and silencing produced. More studies and research can contribute to reinforcing the character of negotiation of meanings that difference sets in motion.

Keywords: Curriculum; Deafness; Difference.

CURRÍCULUM, SORDERA Y DIFERENCIA: SOBRE CÁLCULOS Y MÁRGENES; EDUCACIÓN Y POR VENIR

Resumen: El objetivo de este texto es discutir la relación entre currículum, sordera y diferencia desde una perspectiva posestructuralista y poscolonialista. La metodología se basa en argumentos en defensa de la diferencia que está más allá de los cálculos normativos, que comúnmente se busca marginar y borrar. Desde esta perspectiva, no pretende dar la última palabra, ni siquiera ofrecer recetas a seguir. El foco no está en las prescripciones, sino en la apertura de significado en la que reconozcamos y asumamos al sujeto como decente y a la cultura como una práctica ambivalente entrelazada con los discursos y el poder. En este sentido, como resultado, enfatizamos el currículum como política cultural. El proceso educativo es entonces imposible y necesario. Imposible por la dependencia de estructuras comunicativas que operan con identidades imaginadas, pero que nunca terminan como tales. Necesario por el debate en torno a las huellas de sentido colectivas, sociales y políticas que ponen en marcha la escolarización. Siendo la educación un proceso intersubjetivo a partir del cual nos constituimos como sujetos en relación con los demás, la relación de la escuela con los sujetos sordos ha sido predominantemente bajo vínculos colonialistas y oyentes. De nuestro análisis se concluye que el énfasis en resultados y métricas evaluativas exagera las desigualdades y silenciamientos producidos. Más estudios e investigaciones pueden contribuir a reforzar el carácter de negociación de significados que pone en marcha la diferencia.

Palabras clave: Currículum; Sordera; Diferencia.

Introdução

Não é novidade que o debate em torno do currículo tem ocupado um lugar privilegiado nas reformas educacionais em vários contextos nacionais nos últimos anos. No Brasil, tem se buscado dar continuidade à política da centralização curricular como um caminho inexorável em defesa de um sentido de qualidade da educação. Ao longo do processo de discussões sobre a Base Nacional Comum Curricular - BNCC³, a pedagoga e pesquisadora de políticas educacionais Paula Louzano (Entrevista, 2015), integrante do Movimento pela Base (citada na referida entrevista para o Canal Futura como uma das maiores autoridades brasileiras no estudo de políticas curriculares), afirma categoricamente que o sistema curricular descentralizado era o principal gerador de desigualdades, defendendo que faltavam “clareza” e “objetividade” a respeito do que se deve ensinar e aprender nas escolas brasileiras. Para muitos entusiastas da política, a Base buscava atender tal lacuna ao estabelecer um conjunto de competências e habilidades, envolvendo metas para “todos”.

Com isso, se supõe que estamos caminhando para a redução das desigualdades no país. Esta política está associada a um conjunto de mudanças que pretende transformar a formação estudantil, adequando-a a outros modelos internacionais. Conforme diversos autores ressaltam (Alves, 2014; Freitas; Ribeiro, 2018; Macedo, 2014; Ribeiro; Craveiro, 2017 e outros), o debate remonta a uma antiga questão mobilizada por vozes e movimentos dissonantes do campo educacional que foram obstaculizados no debate por entusiastas da política (cf. a linha de tempo da BNCC, Movimento pela Base, 2024)⁴. Assim, trata-se a questão como se fosse uma direção indiscutível e um grande acordo nacional, não uma escolha política, ignorando as adversidades e os problemas decorridos de propostas semelhantes em outros contextos nacionais. Defensores da política, como a Fundação Lemann, insistiram, na ocasião de debates e homologação da BNCC que recuperamos em parte neste trabalho, em adotar alguns países como “inspiração” para a política, o Chile (Fundação Lemann, 2018)⁵, por exemplo. A nosso ver, tal produção de “modelos” torna obscura uma série de questões, por exemplo, a valorização docente e os planos de carreira,

³Ver: <https://www.youtube.com/watch?v=JKOpUVOYJsI>. Acesso em: 14/11/2024.

⁴Ver: <https://movimentopelabase.org.br/como-atuamos/#linha-do-tempo>. Acesso em: 14/11/2024.

⁵Ver: [Educação no Chile – 4 aprendizados e muita inspiração - Notícia - Fundação Lemann](#). Acesso em: 14/11/2024.

uma das metas (17) do novo Plano Nacional de Educação – PNE (Brasil, 2014) que já há algum tempo se mostrou para nós fragilizado pela BNCC (Aguiar; Dourado, 2018).

Consideramos tais aspectos indispensáveis para se discutir “qualidade educacional”, significante em disputa, assim como políticas públicas responsáveis, tal como enfatizam Alves (2014) e Macedo (2014). Além disso, explicitamos a diferença e a interculturalidade como centralidade, conforme uma gramática de sentidos (Burbules, 2003), algo que também é posto em debate ao analisarmos as políticas de cunho nacional. Considerando o exposto, defendemos neste trabalho o argumento de que a articulação da diversidade em tais propostas visa responder aos debates contemporâneos e demandas sociais, como na distinção da política em “parte central” (ou Base) e “diversificada”. No entanto, conforme explicitado neste texto, compreendemos como uma forma de regulação que projeta a diferença para a margem, tal como defende Macedo (2009), tomando como exemplo uma discussão que o texto referido faz a respeito dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Em termos de currículos e pensando a especificidade da surdez, continuamos ainda os deslocando para as margens, por meio de tais políticas, assim como o debate da diferença enquanto processo aberto de constituição de sujeitos que se nomeiam na relação com o Outro, sentidos que vão além da diversidade e de identidades supostamente dadas, conforme Burbules (2003).

Nesta proposta de leitura, o objetivo deste texto é discutir a relação currículo, surdez e diferença em uma perspectiva pós-estruturalista e pós-colonialista. Por meio deste caminho, argumentamos que os silêncios da política, incluindo a surdez, dizem muito - como parte dela. Entendemos que tal silêncio é constitutivo, isto é, diz respeito às demandas produzidas que estão postas em jogo, focadas febrilmente em uma cultura de resultados a partir da qual se configura um modelo de educação subsumido a ensino (Macedo, 2014). Diferentemente, entendemos educação como um processo intersubjetivo, a partir do qual se constitui uma relação curricular, sempre por vir. Em outras palavras, a partir de diálogos com Michel Foucault, Homi Bhabha, Carlos Skliar e Jacques Derrida e outros, esperamos tornar mais explícita a imprevisibilidade e a imponderabilidade na educação, a qual não cabe nas metas. Esta não se restringe em números, não se torna índice, não pode ser transformada em moeda de troca e nenhuma política poderá, de maneira bem-sucedida, prever como cálculo. Trabalhando com pesquisadores do campo do currículo, sobretudo Tomaz Tadeu da Silva (2002), Elizabeth Macedo (2009) e Alice

Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo (2011), ampliamos as possibilidades de sentido de educação, de currículo e de diferença.

Considerando o exposto, começamos por ressaltar, neste ensaio, o campo de debate em torno da surdez, como um elemento relevante para pensar a questão da diferença não como matriz de algo externo aos discursos e dado de antemão, mas em relação contextual e fluida, a partir de um quadro teórico discursivo, pós-estrutural e pós-colonial. Em tal quadro teórico, revemos o debate da diversidade sob a ótica dos fluxos e do hibridismo (Bhabha, 1998), não como simples mistura ou algo que remata à síntese, mas como abertura de sentido, tomando a diferença como prática discursiva (Burbules, 2003). Ou seja, esperamos focar “o diferir” que antecede a identidade, quer dizer, jogar luz ao próprio processo ambivalente e constitutivo da diferença por meio do qual qualquer identificação é produzida, sempre efeito performativo de elementos a partir dos quais atuam jogos de poder. Em função disto, estabelecemos, em seguida, uma leitura para currículo, surdez e diferença, defendendo a dimensão hiperpolítica do debate, sem tomarmos como absolutas as nossas, mas também outras percepções confortáveis ao compartilhamento imaginado em estruturas fixas. Esclarecemos que não é a nossa proposta neste trabalho tecer uma meta de leitura e de análise, mas produzir uma abertura para outros sentidos no campo. Assim, reconhecemos que o nosso trabalho é parte do jogo político, concebendo que valores e posições em uma pesquisa precisam ser constantemente revistos na relação com a alteridade.

Currículo, surdez e diferença

As discussões em torno da surdez apresentam um cenário profícuo para discutir a diferença, sobretudo diante dos aspectos curriculares. Isso porque a surdez está à frente de lutas políticas e educacionais que a reconheçam na perspectiva da diferença, o que por sua vez tenciona propostas curriculares tradicionalmente organizadas nas escolas. No entanto, a acepção está de acordo com o movimento teórico e epistemológico que não encerra uma questão, como vimos antes.

Historicamente o currículo foi pensado na centralidade de concepções hegemônicas e discursivamente “para todos”. Um currículo supostamente fixo, predefinido em verdades que pouco eram contestadas. Aos surdos, muitas vezes foram pensadas estratégias metodológicas de afirmação da deficiência auditiva, bem como a necessidade de atividades corretivas - como treino auditivo, repetição de treino oral – as quais apresentavam a

necessidade de adequação à maioria considerada ouvinte. É como se o contexto – e aqui em destaque o curricular – definisse: caso após várias tentativas o surdo não puder ser “curado”, que sobre ele sejam organizadas estratégias de correção a fim de o tornar o mais próximo possível do aceitável, da regra, da norma: ouvinte. É o que Skliar (2016, p. 15) destaca com o termo “ouvintismo”, no intuito de salientar as práticas opressoras muitas vezes vivenciadas pelas pessoas surdas. “Ouvintismo”, então, envolve as representações sociais históricas e hegemônicas dos ouvintes sobre os surdos, o que impõe ao surdo a olhar-se e narrar-se como se fosse ouvinte.

O currículo, neste contexto, pode ser potencialmente entendido como meio de subjetivar sujeitos e, no caso dos surdos, por muito tempo sob concepções que envolvem a deficiência. Deste modo, ao entender que em um sentido restrito “todo currículo quer modificar alguma coisa em alguém, o que supõe, por sua vez, alguma concepção do que é esse alguém que deve ser modificado” (Silva, 2002, p.37), percebemos que historicamente aos surdos foram conferidas formas de governamentalidade que, nas ideias de Foucault (2005), apresenta a maquinaria escolar e suas artimanhas ao capturar e normalizar os sujeitos em busca do que foi/é considerado norma. Em outras palavras, já trazidas há algum tempo no campo curricular:

Ao conceber um currículo, queremos que alguém passe a respeitar as leis de trânsito, modifique sua atitude em relação à prevenção da Aids, torne-se uma cidadã exemplar, transforme-se em uma trabalhadora produtiva. Da mesma forma, há uma série de pressupostos sobre a matéria sobre a qual essas transformações se darão: processos mais ou menos conscientes; matéria mais ou menos plástica; participação mais ou menos ativa; efeitos de menor ou maior duração. Ou seja, todo currículo carrega, implicitamente, alguma noção de subjetivação e de sujeito: quem nós queremos que eles e elas se tornem? O que eles e elas são? (Corazza; Silva, 2003, p. 38).

Tais perguntas “quem nós queremos que eles e elas se tornem? O que eles e elas são?” apresentam um terreno sob relações de poder, daqueles que hegemonicamente vinham pensando a surdez e aqueles que, heterogeneamente, resistem a essas lutas. Há os que acolhem a possibilidade da existência do Outro⁶, do diferente, do devir, dos surdos como sujeitos em processo de demandas; mas também as inúmeras tentativas de normalizar a diferença, enquadrando-a, preferencialmente, nos aspectos da normalidade e diversidade. Diversidade entendida aqui como a inclusão daqueles que historicamente

⁶“Pode ser pensado sempre como exterioridade, como alguma coisa que eu não sou, que nós não somos” (Skliar, 2003, p.41).

foram excluídos, mas os concedendo espaços predefinidos, organizados e estruturados de acordo com a norma, sempre através de práticas previsíveis e que, prioritariamente, não a questionem. Pois:

Para buscar a ordem e manter a tranquilidade dos demais, é preciso continuar demarcando as linhas divisórias e as balizas entre nós – os normais, os capacitados, os iguais – e eles – os anormais, os diferentes, os descapitados. No entanto, essa demarcação de território vê-se travestida sob o slogan da igualdade, da homogeneidade e da tolerância, em especial por esta última, que nos convida a aceitar e conviver com a diferença (Lunardi, 2003, p. 182).

No entanto, a diferença “não pede tolerância, respeito ou boa vontade”, mas, “desrespeitosamente, simplesmente difere” (Silva, 2002, p. 66). Ela é embaraçosa, incômoda, pois nos põe de frente com um outro que não identificamos, não podemos prever, definir ou enquadrar. Ela nos põe diante da nossa estranheza e de nós mesmos como o outro (Kristeva, 1994). Assim, cabe o destaque para o termo “identidades surdas” no plural, pois não há uma única identidade surda essencial, fixa; mas igualmente pode-se tomar o termo a partir da singularidade e a abertura de sentidos, entendendo a identidade sob rasura, heterogênea e inacabada, imaginada enquanto completude. Além de surdos, eles também são mulheres, homens, homossexuais, heterossexuais, pobres, ricos, negros, brancos e, ainda, a mistura de várias dessas características, infinitas e impossíveis de quantificar e que não estamos parados no tempo ou estanques como roupas à disposição. Sendo assim, jamais dois surdos serão iguais pelo simples fato de serem surdos, pois “o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos [...] Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas” (Hall, 2006, p. 13). No entanto, tendenciosamente e historicamente ser “diferença” não pareceu encantador. Buscou-se

[...] pedagogizar a diferença, o outro, para assim podermos reconhecê-lo pelo valor, identificando a categoria a que o indivíduo pertence, em qual espaço ele pode ser classificado etc. Mas, afinal, somos todos iguais ou somos todos diferentes? Queremos ser iguais ou queremos ser diferentes? (Camatti; Moraes, 2014, p. 2).

Tais questionamentos nos são caros, sobretudo nos dias de hoje. Afinal, “não devemos esquecer que pedagogia será sempre pedagogia, terá sempre a função de pedagogizar, normalizar, disciplinar... E é essa sua função; “ela é necessária para que a maquinaria escolar funcione” (Camatti; Moraes, 2014, p. 5). Em outras palavras, a escola é

espaço-tempo privilegiado que vem constituindo sujeitos educados, pedagogizados, disciplinados, ou seja, as práticas inerentes à escola seguem a pleno vapor. Por isso, devemos entender que “toda escola pedagogiza, disciplina os sujeitos que por ela passam” (Camatti; Moraes, 2014, p. 5), uma vez que “a educação impõe, a si mesma, o dever de fazer de cada um de nós alguém; alguém com uma identidade bem definida pelos cânones da normalidade, os cânones que marcam aquilo que deve ser habitual, repetido, reto, em cada um de nós” (Ferre, 2001, p. 196).

Escola é parte de sistemas de pensamento, construídos sob este solo, o que nos faz reconhecer que é improvável romper com seus preceitos “pelo fato de a escola ser uma instituição pré-instituída a partir de uma lógica que a precede, a multiplicidade de relações e combinações que foram possíveis de ser estabelecidas no decurso de sua história está atravessada por uma força dominadora” (Ríos, 2002, p. 114). Mas, é nosso papel tensionar essa maquinaria para que não “atrole” a diferença sem que dê a ela possibilidades de existir. Assim, nos perguntamos:

Será impossível a tarefa de educar na diferença? Felizmente, é impossível educar se acreditamos que isto implica formatar por completo a alteridade, ou regular sem resistência alguma, o pensamento, a língua e a sensibilidade. Porém, parece atraente, pelo menos não para poucos, imaginar o ato de educar como uma colocação, à disposição do outro, de tudo aquilo que lhe possibilite ser distinto do que é, em algum aspecto. Uma educação que aposte transitar por um itinerário plural e criativo, sem regras rígidas que definam os horizontes de possibilidade (Duscharsky; Skliar, 2001, p. 137).

Tais tensionamentos nos fazem refletir não apenas sobre o acesso do existir em diferença na escola, mas também sua permanência, uma vez que “hospedar um outro em uma pedagogia é cair em uma armadilha” (Camatti; Moraes, 2014, p. 5). Armadilha esta que muitas vezes pode ser certa ao capturar, descrever e intervir de formas diferentes sob os sujeitos, mesmo que sutilmente. Tal cenário nos apresenta o acalento da diversidade que não pode nos fazer parar de questionar: “por que devemos ter uma pedagogia para negros, uma para índios, uma para surdos? Escola é escola para qualquer tipo de raça, gênero, cor” (Camatti; Moraes, 2014, p. 5). Estaria a escola apenas querendo demonstrar a estética da sua hospedagem, mas pouco preocupando-se com seus hóspedes? (Skliar, 2003).

Ao que parece, a estética da hospedagem assegura-se nos aspectos éticos e morais aos quais a inclusão da diferença é firmada (sobretudo por meio dos dispositivos legais). No entanto, sua teimosia em capturá-la para a enquadrar em uma norma, uma rotina, uma

metodologia, a transforma em diversidade, fácil de prever e caber em um único currículo pensado e organizado previamente e sem a necessidade de revê-lo outras vezes. Ao currículo então, cabe a intenção de auxiliar na captura, adjetivação e normalização da diferença. Sua estética apresenta um dia na semana para o indígena, para o negro, para a pessoa com deficiência, para o surdo, criando estratégias para que sua diferença seja “tolerada”, “hospedada” e fixada pela normalidade como diversidade. É o que Santomé (1995) irá chamar de “currículos turísticos”. No caso da surdez, sua inclusão:

[...] é mobilizada para as pessoas ouvintes adentrarem curiosamente no mundo dos surdos, reconhecendo a sua língua e a sua cultura, porém mantendo uma distância necessária que permite demarcar a fronteira entre normalidade e anormalidade. Ou seja, uma distância segura a ponto de que os surdos não se incorporem ao mundo dos ouvintes (Camatti; Moraes, 2014, p. 14).

Esta distância torna-se possível em meio à diversidade. E, para que esse distanciamento seja mantido, “percebe-se que, quando se trata de Pedagogia da Diferença, fala-se de mais uma invenção metodológica, ou seja, de uma mudança curricular, mais preocupada com a estrutura espacial, do que de uma mudança discursiva (Camatti; Moraes, 2014, p. 2). O currículo apresenta-se sob atividades, caminhos e estratégias que devem caber a todos os sujeitos, mas não se pergunta a eles se isso é possível (e desejável). Ou mesmo quem são ou querem continuar sendo.

Sem mudança discursiva, permanecemos curricularmente a fixar na diversidade a possibilidade da diferença. E, finalmente, nos distanciando cada vez mais de reinventar currículos que rompam com a lógica da normalização e que permitam (sem medo) possibilidades diferentes de aprendizagem, de pensamento, de existência, longe de:

[...] tomar o conceito de inclusão como permanência em territórios únicos, em escolas normalizadas, que permitem a diversidade, mas que normalizam a diferença, formalizando em horários específicos a língua de sinais sob a gerência de constante interpretação, sem intensidade, na justificativa de que vivemos em um país de falantes da língua portuguesa (Giordani; Gai; Marins, 2015, p. 94-95).

Trata-se de escolhas que devemos fazer em meio às relações de poder-saber instituídas em cenário curricular, que nada há de ser finalizado, mas se constitui nos caminhos que percorre. No entanto, não devemos nos descuidar dos efeitos produzidos, afinal, o currículo vai além dos aspectos cognitivos, centrados nos conhecimentos que devem ou não ser abordados para a aprendizagem dos sujeitos, mas produzem subjetivações de diferentes formas. Importa, portanto, considerar como curricular aquilo

que não aprendemos, que não é ensinado, processos educacionais que não tivemos acesso e processos outros com os quais nossos mundos não se encontraram.

O que se vem pensando nos dias de hoje em termos de currículo, quer estar “coerente com uma política das diferenças nas práticas escolares, possibilitando ratificar as ideias hegemônicas encontradas na sociedade em favor de uma educação inclusiva” (Santos, 2011, p. 3721). Contudo, é importante reconhecer:

Não há currículo que não acabe se distanciando da ciência oficial e do aparelho de Estado, em seus consensos sobre estratos, classes, espécies, modelos. Nenhum, que não redistribua os dados, force novos lances, relance teses alegres e livres. Não há currículo que não considere a realidade, senão como interpretativa ou perspectivista. Nenhum, que não minorize currículos majoritários, calcados na opinião e no senso comum. Não há currículo que apenas aplique a teoria à prática ou vice-versa. Nenhum, que se contente com o vazio da compreensão especulativa. Não há currículo que não tenha intuições. Nenhum, que não crie ilusões, as quais não são contrassensos abstratos, nem somente pressões de fora, mas miragens do pensamento. Não há currículo que ignore que grande parte das coisas não merece ser dita nem escrita. Nenhum, que não ria, especialmente de si mesmo. Não há currículo que não sofra as vicissitudes de sua concepção, os devires de sua gestação e as dores do seu vir à luz. Nenhum que não saiba que vai morrer e que outros currículos advirão justamente da sua morte (Corazza, 2012, p. 2-3).

A morte de um currículo justifica possibilidades de criações novas que, por sua vez, não serão necessariamente melhores ou piores que as anteriores. Mas, mesmo assim são nascimentos para outras ideias, atividades, sujeitos-assujeitados. O currículo é como “um tempo-espço, um lugar de migrações de conhecimentos, saberes e culturas, um território de passagens e de ocupação constante para se pensar e exercitar as diferenças e a multiplicidade de conhecimentos” (Zen; Hickmann, 2013, p. 21) e “que ora se diferenciam, se distanciam, e ora se hibridizam e se interpenetram” (Zen; Hickmann, 2013, p. 21). Algo impossível de prever, mas que acontece à medida que é vivenciado pelos diferentes sujeitos, em diferentes lugares e situações. Este entendimento não deixa ninguém ‘de fora’ do currículo, da escola, das relações. Pelo contrário, é convidativo, pois reconhece a diferença sem exigir que se enquadre em etiquetas ou gavetas, mas que circule por onde quiser. Para as discussões ligadas à surdez, é como um suspiro de tregua em uma luta de longa data constantemente travada, possibilitando aos surdos um cenário curricular de possibilidade de emancipação da diferença.

Neste contexto, é necessário ficarmos atentos para que novos modelos a serem seguidos não desapareçam com a possibilidade enriquecedora da diferença (Glat, 2018), o que entendemos como traço metodológico da análise de nosso texto. Que a diversidade

predefinida não sufoque o desejo da diferença estar nos espaços escolares, sobretudo contemplada no currículo, pois “há que se enfrentar os desafios que nos provoca a diferença, isto em termos de sujeitos, relações com os saberes, conhecimentos, aprendizagens, avaliações, planejamentos, ritmos, tempos, espaços, culturas, linguagens [...]” (Zen; Hickmann, 2013, p. 26).

Aqui, há espaço para perguntar ao surdo quem ele é, o que deseja ser, o que pensa sobre sua escolarização e as formas e tempos de desenvolvê-las. Em uma sala de aula que reconhece a diferença, mais de uma forma de comunicação será possibilitada, mais de uma forma de atividade será apresentada, mais de um tempo será considerado. A angústia do diverso dá lugar à contemplação de sua existência em que, como participantes do espaço educacional, não devemos e não iremos estar “preparados” para o que sempre será devir, mas estaremos abertos e receptivos para o novo, buscando formas incontáveis de incluir suas culturas, línguas etc.

A diferença surda reafirma a necessidade de um currículo voltado para o devir, para o improvável, o incerto, o que não é possível de definir, mas que cabe reconhecer e incluir. E com isso a importância de estar aberto, flexível e receptível a ressignificações, (re) organizações, (re) arrumações, afinal: “não há um currículo, que não abale as próprias representações, arrastando-se até os seus limites, avesso ou fora. Não há currículo que produza só invariantes. Não há um, que se repita, sem o fazer diferentemente” (Corazza, 2012, p. 2).

Educação, cultura e atravessamentos na/da diferença

Como já foi dito, o processo de construção de uma BNCC no Brasil não é um debate recente, mas ganha impulso com o novo Plano Nacional de Educação - PNE (2014-2024) (Brasil, 2014), se dando em meio às turbulências políticas que têm gerado muitos debates, embates e dúvidas, sobretudo após o impeachment da presidenta Dilma Rousseff. Embora a referida política curricular enuncie soluções ou mesmo caminhos supostamente acertados – pela via do discurso em torno da suposta garantia de qualidade e, de direitos de aprendizagem e de desenvolvimento, pairam diversas questões, como as que envolvem outras políticas que não têm recebido o mesmo reconhecimento e investida, como a valorização docente e os planos de carreira dos professores. Neste ensaio, defendemos especificamente que a diferença não se restringe a um cálculo, o nosso enfoque - e que tal parte diversificada da BNCC é uma política que reforça a centralidade de uma concepção

discursiva educacional reificada em uma Base como meta objetificada e pretensamente homogeneizadora.

Já dissemos que muitas das prioridades criadas em torno do currículo são pensadas e articuladas em uma linguagem da inevitabilidade. Supõe-se um ficcional acordo generalizado que trata de um suposto único e homogêneo caminho, como se fosse inquestionável. No entanto, uma pergunta que emerge a partir dos silêncios das propostas de centralização dos governos é: seria mesmo necessária uma BNCC? (Ribeiro; Craveiro, 2017). Enquanto a insistência em defesa da política centralizadora reitera que se trata de um processo democrático que irá atender à luta contra a desigualdade e a favor da qualidade. Nos EUA, por exemplo, a cultura da testagem, a escolha da escola, a competitividade e a responsabilização docente comprometem a psique docente e restringe o currículo a imaginárias fórmulas e testes (Taubman, 2009). A despeito da complexidade das distinções entre os EUA e o Brasil e da impossibilidade de fechamento de sentido, a centralização e a padronização não reduziram as desigualdades naquele país entre “brancos” e “negros”; entre “pobres” e “ricos”, o que fez mudar de posição até mesmo quem era defensor da política (Ravitch, 2011).

De qualquer forma, a despeito deste exemplo significativo, acordos são supostos e elementos obliterados por um afã pelo currículo— compreendido, não raras vezes, como um artefato a ser reproduzido, implementado. Ou seja, um produto a ser construído com base na ideia de Base, dando sequência à proposta de projetar uma identidade desejada, conforme as competências elencadas, cada vez mais próximas de outros documentos já produzidos, como os parâmetros nacionais. Paradoxalmente, ao nos aproximarmos mais de perto do debate em torno dos sentidos “de base” (não seria de um teto?), podemos compreender o problema em dar tratamento supostamente “igual” à “diferença”, ainda que pleiteando alçar as ditas melhorias. Mesmo se pudéssemos ter clareza e acordo a respeito de tudo o que “todos” devem saber, transformaríamos o direito de aprender em dever de aprender o que está prescrito. A suposta defesa de que se está atendendo à diversidade, à inclusão, à autonomia e à democracia, torna-se uma ilusão na perspectiva da diferença, já que o direito se torna uma prescrição, não um processo de negociação.

No entanto, na ocasião da homologação do referido documento, o Movimento pela Base Nacional Comum (MBNC) comemorou, já que na perspectiva adotada se vivia um momento histórico, o qual está possibilitando uma grande transformação do país. Trata-se de um dos principais defensores da política, o qual tem participado intensamente na

articulação de ideias, (re) mobilizações e hibridizações de saberes. Um movimento que enuncia problemas e possíveis soluções, os quais têm produzido “um arquivo” heterogêneo de perspectivas em torno da centralização curricular. Conforme conclui Macedo (2014), em texto em que debatia tal “virada curricular”, ao mapear a discussão em torno da comunidade política em questão, a qual inclui diversas fundações e instituições público-privadas, qualquer caminho que se trace na rede leva ao enfoque no currículo e na centralização curricular. Com base nisso e em leituras em endereços eletrônicos ligados a tais movimentos, podemos inferir que já faz alguns anos que se luta em torno da BNCC - na crença de que ela é o caminho para se atingir certos desejos e anseios mediante a educação. Por isso e por outras razões, até mesmo financeiras, com a homologação em dezembro de 2017 da versão final que inclui a educação infantil e o ensino fundamental, comemorava o MBNC, posto que um dos principais dispositivos para políticas educacionais de cunho neoliberal estava em curso.

O que ocorre é que o discurso está sendo sedimentado sobre ideias controversas e até mesmo falaciosas, como se tivéssemos até aquele momento vivendo um estágio de anomia curricular, sem nenhuma normatividade dos currículos. Cumpre lembrar que já disponibilizamos um volume considerável de pesquisas que retomam o processo histórico da BNCC (Aguiar; Dourado, 2018; Rocha; Pereira, 2016). Não pretendemos retomar a discussão, tampouco esgotar os elementos, mas podemos destacar alguns pontos, tais como: a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB, os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN, as Diretrizes Curriculares Nacionais - DCN, o Plano Nacional de Educação - PNE (2014-2024).

Recuperando tal linha, possivelmente semelhante à utilizada pelo MBNC, muitos autores defendem que a BNCC está prevista na legislação. No entanto, autores como Alves (2014) e Macedo (2014) já explicitaram que há articulações dissonantes no percurso, bem como outros sentidos e debates obstaculizados no processo, conforme anunciamos anteriormente na introdução deste ensaio. Como as distinções entre BNC (Base Nacional Comum) e BNCC, bem como as posições do movimento de luta dos profissionais de educação sobre a Base, compreendida em âmbito geral como uma política em torno da qualidade e não uma projeção curricular. No caso, se destaca a possibilidade de outro entendimento de Base, já que o Conselho Nacional de Educação (CNE) não aprovou a proposta do governo em tornar os parâmetros uma Base, mas sim de compreendê-los como orientações gerais não obrigatórias.

Desde 2014 intensificaram-se as produções acadêmicas em torno de tais tensões (Rocha; Pereira, 2016). Movimentos contrários à BNCC também têm gerado infundáveis debates, dentre eles, um talvez inaugural destacava a campanha “Aqui já tem currículo”, mobilizada pela Associação Nacional de Pesquisadores em Educação (ANPEd), bem como inúmeros encontros, dossiês, cartas de manifestação e notas, como as produzidas pela ANPEd e pela Associação Brasileira de Currículo (ABdC). Seria uma tarefa árdua e indubitavelmente simplória recuperar a crítica em torno da política curricular em questão, mas nos atrevemos, por economia, a sintetizar alguns elementos importantes: 1) o debate em torno da metodologia de construção da BNCC, sobretudo após o governo Temer, desconsiderando elementos como a unidade da educação básica e a configuração de política de Estado do Conselho Nacional de Educação - CNE (Aguiar, 2018), o que traz celeridade às decisões e descumpra mobilizações democráticas necessárias; 2) muitas críticas são tecidas a respeito de questões como autonomia e valorização dos docentes neste processo; 3) outra questão gira em torno da diversidade e da diferença (nem sempre compreendida como intercambiáveis, mas aproximadas em alguns textos); 4) destacamos ainda as fragilidades em torno da relação público-privada, ampliando os espaços para instituições e fundações de cunho mercadológico nas decisões e encaminhamentos públicos; 5) a significação em torno da escola, da escolarização e do docente como “o lugar” da falta, da incompetência, do fracasso, o qual a política irá “resolver”, contribuindo para fragilizar ainda mais a relação do professor e do profissional da educação na sociedade; 6) a desconsideração de algumas experiências e debates nacionais e internacionais no campo do currículo, insistindo em uma aproximação com soluções simples e pesquisas seletivas em torno de prescrições que se supõe faltarem ao professor e à escola.

Neste contexto, defesa e crítica se inserem de maneira ambivalente a partir de processos de significação (Lopes; Macedo, 2011), em análises e debates, em remobilizações discursivas e reconfigurações a respeito do que se espera para as escolas. Trata-se de processos políticos nos quais este texto faz parte. Embora articulada ao nome BNCC (Cunha; Lopes, 2017), a política “em torno dos 40% dos currículos” jamais recebeu a mesma atenção e tem gerado o mesmo volume de trabalhos (Pereira; Sousa, 2016). Estamos nos referindo ao anúncio e aos enunciados em torno da tal “parte diversificada”. Conforme as autoras citadas, o debate em torno da diferença desloca-se no limite desta fronteira supostamente calculável, (re) mobilizada pela BNCC (60%/ 40%). Embora a

discussão em torno da cultura e dos sentidos de cultura estejam ligadas à perspectiva de diferença, lembremos que os sentidos para ambos são também produções discursivas.

Anteriormente, Macedo (2009) havia analisado a política dos temas transversais nos PCN e o processo de deslocamento da diferença para a margem, já operava com força. Em resumo, a ideia de temas transversais, isto é, assuntos que atravessam toda a dimensão disciplinar – sustentam e valorizam as disciplinas como um eixo central, ou seja, os conhecimentos ditos “universais”. No caso, não se rompia com a orientação curricular, mas postava-se a diferença às margens. Nisto, incluímos as questões “locais” e contextuais, as “culturas outras”, os conhecimentos ditos prévios dos estudantes e os discursos sobre inclusão e educação especial. Em outras palavras, constitui uma estratégia poderosa de deslocamento da diferença, normalizando-a a partir da pluralidade cultural e dissociando conhecimento e culturas. Sem dúvida uma resposta à interculturalidade com base em um projeto educacional normativo e prescritivo.

Com a política em torno da parte diversificada (PD) dos currículos em relação à BNCC, há outra estratégia – aparentemente distinta, mas bem semelhante – a partir da qual permanecemos deslocando a diferença, segundo os termos da pesquisadora anteriormente citada. Levando em consideração a problemática, Pereira e Sousa (2016) discutem as dificuldades desta política que se enuncia em “uma chuva” de problemas e sentidos obstaculizados. A BNCC funciona como um dispositivo normatizador a partir do qual deverá haver adequação. Questão esta que esperamos explicitar neste texto.

Ressaltamos que tal forma de pensar só é possível pelo sentido de cultura calculável e previsto como “repertório de significados compartilhados” (Lopes; Macedo, 2011). Por isso, julgamos relevante nesta discussão lembrar Derrida (2018) quando este sinaliza que tratar da “cultura”, nomeando-a já é de certo modo matá-la. Em outras palavras, toda cultura já é uma “cultura da morte”, uma vez que se desconsidera a alteridade, bem como a dinâmica da mesma, subsumida em “uma retórica da fronteira”, supostamente dada. Porém, para o filósofo magrebino, a aporia é constitutiva, não havendo “puramente vida” e nem “puramente morte”; quer dizer, não há ausência de cálculo e de morte; ou seja, de nomeações, de definições, arquivos sobre uma cultura, mas também não há só cálculo; apontando para a heterogeneidade de uma identidade cultural, sempre imaginada. Levar em apreço a questão desta forma nos insere, portanto, em processos heterogêneos de culturas que não cabem no reducionismo das políticas curriculares, tal como vem sendo comumente pensadas.

Para aprofundamento de tais aspectos, contribui Homi Bhabha (1998), o qual possibilita pensar a cultura como enunciação, a qual se dá por uma dupla dimensão: a pedagógica e a performática. Para o estudioso, o discurso da diversidade é da ordem da política, da ética, da etnologia comparadas. Trata-se de um enquadramento em alguma medida já a priori que possibilita imaginar “identidades culturais” separadas e em organização estrutural, como se fosse simples e estanque. Diferentemente, o autor propõe pensar a cultura como prática de significação, nos interstícios ambivalentes que envolvem tanto a reiteração do pedagógico quanto o performático, em contextos circunstanciais que não estão dados de antemão, apenas podem ser recuperados como rastros a posteriori (Ribeiro, 2017).

Se compreendermos tais dinâmicas da cultura como processo, a aporia da vida-morte, isto é, envolvendo cálculo e abertura em relação de ambivalência (aberto de sentido, em movimento, mas também regulado por aquilo que se espera ou pelo que se imagina possível como instituído), não há culturas puras, mas híbridas, em interação constante. Nesse sentido, só há interculturalidade e diferença. Definir uma cultura e fronteiras, portanto, já é por si só um ato de poder. Assim, levar em apreço o debate em torno da alteridade, se trata sempre de uma relação dinâmica, conforme explicita Ribeiro (2017). Não há Outro se este é assimilado na cultura como identidade dada, na mesmidade. Em outras palavras, não se pode compreender o completo sentido da palavra do Outro, sua língua e linguagens, não se tem como torná-lo objeto de um cálculo da tradução no qual se espera projetar subjetividades adequadas por intermédio de um currículo. O Outro permanecerá mistério, enigma; já a projeção, uma fantasia. Se a diferença e a cultura pudessem tornar-se cálculo (previstas e previsíveis), morreriam.

Em suma, não há distinção possível entre Base e PD senão como uma retórica ficcional de fronteiras que desloca a diferença para a margem, prejudicando o debate em educação; a questão da interculturalidade é política e não meramente epistemológica, se dá em múltiplos contextos; a diferença entre culturas, no caso de surdas e ouvintes – dentre outras, se constitui como enunciação, na ambivalência, como diferimento, não como meramente um cálculo, como algo dado, apreensível tal como homogeneidades disponíveis à racionalização; todo o volume de discussão em torno da Base tem silenciado a questão da diferença surda, dentre outras, deslocando pensamentos das políticas necessárias e responsáveis, pondo-a em um terreno difícil e postergado pela ficcional PD dos currículos, uma política que se enuncia, mas que muito pouca atenção vem recebendo. Com a BNCC

atendendo a anseios privatistas e agendas neoliberais, passamos a lidar mais intensamente com a linguagem dos resultados, supervalorizada por números, índices, metas, resultados. Este é o mote da assimilação. A mensagem é para todos: o surdo terá, (assim como se pressupõe que “todos” devam se adequar, se alinhar) então, que igualmente se adequar em um formato de inclusão-excludente no qual a cultura de referência é a ouvinte, em uma relação de assimilação, embora, como aprendemos com os autores anteriormente mencionados, a tradução seja impossível, fadada ao fracasso. Em outras palavras, persiste o processo colonizador do outro, mas a dominação não tem como ser completa, só é posta em ação porque é parcial.

Considerações finais

Concebemos até aqui o currículo como um campo contestado, disputado, conflitivo e, portanto, um espaço privilegiado de relações de saber-poder. O currículo tem o ‘saber-poder’ de fazer com que a diferença seja valorizada ou, silenciada. Então: que currículo estamos dispostos a organizar? Nossa maior preocupação está na produção do currículo e de como isso produz efeitos sobre os sujeitos. Como os surdos são representados no currículo? Como os surdos são produzidos pelo currículo, em tempos de BNCC? Como efeito de “bondade” das competências e habilidades? Ao fabricar o currículo, somos não somente interpelados por ele, mas também produzidos. O currículo que é um espaço de significação, também está vinculado às nossas subjetividades, às subjetividades de quem os produz e de quem o recebe.

Atualmente, a questão esteve em evidência diante das novas disposições. Em meio às inúmeras dúvidas, nosso papel é problematizar políticas de centralização curricular que, mesmo fixando parte central e diversificada do currículo, ainda pode estrategicamente tornar-se uma forma de regulação cultural. Entendendo que não se espera impor que seja de outro modo, o que se quer é entender: o que sobra para aqueles que não couberem nesta organização? O que sobra para aqueles que não seguirem as regras e normas comuns? E se o mesmo, na parte diversificada, não for contemplado? Muitas são as inquietações. Contudo, não queremos fixar um modelo ideal de currículo, até porque cairíamos na mesma tentação da diversidade e da norma. O que queremos é problematizar o quanto o currículo precisa estar aberto para as mudanças e o porvir, sem se deixar iludir pela busca de definições ou ações preestabelecidas, organizadas, mas ser permanentemente flexível e receptível ao novo, a mudança, as múltiplas possibilidades frente aos múltiplos sujeitos.

Referências

- AGUIAR, Márcia Angela da Silva. Relato da resistência à instituição da BNCC pelo Conselho Nacional de Educação mediante pedido de vista e declarações de votos. *In*: AGUIAR, Márcia Ângela da Silva; DOURADO, Luiz Fernandes. *A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas*. Recife: ANPAE, 2018. p. 8-22. *E-book*. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>. Acesso em: 27 out. 2024.
- AGUIAR, Márcia Angela da Silva; DOURADO, Luiz Fernandes. *A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas*. Recife: ANPAE, 2018. *E-book*. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>. Acesso em: 27 out. 2024.
- ALVES, Nilda. Sobre a possibilidade e a necessidade de uma base nacional comum. *Revista E-Curriculum*, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1464-1479, out./dez. 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/21664>. Acesso em: 20 out. 2024.
- BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.
- BRASIL. *Lei 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2014.
- BURBULES, Nicholas C. Uma gramática da diferença: algumas formas de repensar a diferença e a diversidade como tópicos educacionais. *In*: GARCIA, R. L.; MOREIRA, A. F. B. (org.). *Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios*. São Paulo: Cortez, 2003, p. 159-188.
- CAMATTI, Liane; MORAIS, Monica Zavacki de. Nuances curriculares da escola de surdos: discutindo a emergência de pressupostos sobre a diferença surda. *In*: ANPED SUL-ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO SUL, 10., 2014, Florianópolis. *Anais [...]*. Florianópolis, 2014. p. 1-16. Disponível em: <https://desenvolvimento.forumeja.org.br/wp-content/uploads/tainacan-items/1688/327334/BR-CMV-EPT-DS-024.pdf>. Acesso em: 20 out. 2024.
- CORAZZA, Sandra. O drama do currículo: pesquisa e vitalismo de criação. *In*: ANPED SUL- SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO NA REGIÃO SUL, 9., 2012, Caxias do Sul. *Anais [...]*. Caxias do Sul: UCS, 2012. p. 1-15. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/128/786>. Acesso em: 28 out. 2024.
- CORAZZA, Sandra; SILVA, Tomaz Tadeu da. *Composições*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- CUNHA, Érika Virgínio Rodrigues da; LOPES, Alice Casimiro. Base nacional comum curricular no Brasil: regularidade na dispersão. *Investigation Cualitativa*, [s. l.], v. 2, n. 2, p. 23-35, jul. 2017.

- DERRIDA, Jacques. *Aporias: morrer –esperar-se nos “limites da verdade”*. Tradução de Piero Eyben e Fabricia Wallace Rodrigues. Vinhedo: Editora Horizonte, 2018.
- DUSCHATZKY, Silvia; SKLIAR, Carlos. O nome dos outros. Narrando a alteridade na cultura e na educação. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. (org.). *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 119-137.
- FERRE, Núria Perez de Lara. Identidade, diferença e diversidade: manter viva a pergunta. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. (org.). *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 195-210.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Tradução Raquel Ramallete. 30. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.
- FREITAS, Adriano Vargas; RIBEIRO, William de Goes. Disputas pela Base Nacional Curricular Comum: pensando em diferença e em educação. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 54, p. 333-347, jul./set. 2018. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/34485>. Acesso em: 28 out. 2024.
- GIORDANI, Liliane Ferrari; GAI, Daniele Noal; MARINS, Cássia Lobato. Cartografando currículos na educação de surdos: saberes e práticas docentes entre-diferenças. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 23, n. 3, p. 79-103, set./dez. 2015. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/143167>. Acesso em: 28 out. 2024.
- GLAT, Rosana. Desconstruindo representações sociais: por uma cultura de colaboração para inclusão escolar. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 24, p. 9-20, out./dez. 2018. Número especial.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- KRISTEVA, Julia. *Estrangeiros para nós mesmos*. Tradução de Maria Carlota Carvalho Gomes. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.
- LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. *Teorias de currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.
- ENTREVISTA. Desigualdades entre estudantes (entrevista com Paula Louzano para o Canal Futura). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=JKOpUVOYJsI>. Acesso em: 14/11/2024.
- FUNDAÇÃO LEMANN. Educação no Chile – 4 aprendizados e muita inspiração. Disponível em: [Educação no Chile – 4 aprendizados e muita inspiração - Notícia - Fundação Lemann](#). Acesso em: 14/11/2024.
- LUNARDI, Márcia Lise. *A produção da anormalidade surda nos discursos da Educação Especial*. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003. Disponível em: <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/373/2019/04/tese-marcia-lise.pdf>. Acesso em: 28 out. 2024.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. *Revista E-Curriculum*, São Paulo, v. 2, n. 3, p. 1530-1555, out./dez. 2014. Disponível em:

<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/21666>. Acesso em: 28 out. 2024.

MACEDO, Elizabeth. Como a diferença passa do centro à margem nos currículos: o exemplo dos PCN. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 106, p. 87-109, jan./abr. 2009. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/Fwhpczf7sChQTxMR3fGMhkN/?lang=pt>. Acesso em: 28 out. 2024.

MOVIMENTO PELA BASE. Linha do Tempo. Disponível em:

<https://movimentopelabase.org.br/como-atuamos/#linha-do-tempo>. Acesso em: 14/11/2024.

PEREIRA, Maria Zuleide da; SOUSA, Jorge Luis Umbelino de. Parte diversificada dos currículos da Educação Básica: que política é essa?. *Revista Espaço do Currículo*, João Pessoa, v. 9, n. 3, p. 448-458, 2016. Disponível em:

<https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/rec.v9i3.29915>. Acesso: 27 out. 2024.

RAVITCH, Diane. *Vida e morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação*. Porto Alegre: Sulina, 2011.

RIBEIRO, William de Goes. Currículo, subjetivação e política da diferença: um diálogo com Homi Bhabha. *Conjectura: Filosofia e Educação*, Caxias do Sul, v. 22, n. 3, p. 576-597, 2017. Disponível em:

<https://sou.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/4961/pdf1>. Acesso em: 28 out. 2024.

RIBEIRO, William de Goes; CRAVEIRO, Bastos Clarissa. Precisamos de uma Base Nacional Curricular Comum?. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 23, n. 50, p. 51-69, 2017.

RÍOS, Guillermo. A captura da diferença nos espaços escolares: um olhar deleuziano. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 27, n. 2, p. 111-122, 2002. Disponível em:

<https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/25921>. Acesso em: 28 out. 2024.

ROCHA, Natália Fernandes Egito; PEREIRA, Maria Zuleide da Costa. O que dizem sobre a BNCC? Produções sobre a BNCC no período de 2010 a 2015. *Revista Espaço do Currículo*, João Pessoa, v. 9, n. 2, p. 215-236, 2016.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo: In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995. p.159-178.

SANTOS, Dayanna de Paula Mariani dos. Currículo na educação de surdos: uma análise no ensino superior. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 7., 2011, Londrina. *Anais [...]*. Londrina: Ed. UEL, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Identidade e Diferença: Impertinências. *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 79, p. 65-66, ago. 2002.

SKLIAR, Carlos. *Pedagogia improvável da diferença: e se o outro não estivesse aí?*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SKLIAR, Carlos. Um olhar sobre o nosso olhar acerca da surdez e das diferenças. *In*: SKLIAR, Carlos. *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 2016. p. 5-32.

TAUBMANN, Peter M. *Teaching by numbers: deconstructing the Discourse of Standards and Accountability in Education*. New York and London: Taylor & Francis e-Library, 2009.

ZEN, Maria Isabel Habckost Dalla; HICKMANN, Roseli Inês. Currículo e diferenças: “invenções” sobre ensinar e aprender. *In*: TRAVERSIN, Clarice Saete (org.). *Currículo e Inclusão: na escola de ensino fundamental*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2013. p. 21-32.

Recebido em: 5 de novembro 2024
Aceite em: 13 de novembro 2024