**O LUGAR COMO NEGOCIADOR NA TRADUÇÃO DOS TEXTOS CURRICULARES**

**De onde partimos**

Em encontros de estudos do grupo participante do projeto de extensão[[1]](#footnote-1) *Parceria com escolas públicas na produção do currículo para o ensino médio: gestão democrática  
e formação continuada de professores,* fomentado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ) e coordenado pela profa. Dra. Alice Casimiro Lopes, podemos refletir sobre a Reforma do Ensino Médio e sobre questões relacionadas à Educação Básica no Brasil.

      Parte das atividades do projeto está voltada para a viabilização de conversas em torno de reflexões sobre o Novo Ensino Médio, entre professores universitários, professores da educação básica, estudantes da graduação, além de estudantes de nível médio. Foram essas conversas e as leituras de textos relacionados a políticas de currículos propostas como pontos de partida de cada encontro que nos permitiram trazer nesse texto um pouco do que trabalhamos em nossas pesquisas no âmbito desse projeto de extensão.

Nos últimos anos, a educação básica brasileira passou por reformulações nos seus documentos curriculares, motivados, entre outros fatores, por diretrizes de órgãos internacionais. Essas orientações afirmam ter o objetivo de alinhar a formação de estudantes a objetivos econômicos e sociais, a partir de um entendimento neoliberal de sociedade (MORAES, 2020a, p.141) e de educação.

Nesse sentido, segundo Lopes (2008), as justificativas dessas reformas estão pautadas em uma (dita) liberdade de escolha disponível a alunas e alunos, no contexto do Novo Ensino Médio, instituído por meio de uma Medida Provisória, em 2017, (Lei 13.415/17, BRASIL), que expressa princípios mercadológicos na significação da educação básica.

    Considerando as diferentes espacialidades que constituem o território brasileiro, acreditamos que os lugares têm, em suas particularidades, influências no que se refere às políticas de currículos, de uma certa forma, limitando os efeitos de uma imposição cada vez mais verticalizada e unilateral dessas reformas (SCHEID, 2019).

       Diante disso, a proposta de nossa pesquisa é buscar entender como a reforma se desdobra em um contexto específico, uma unidade de ensino público estadual da periferia do Rio de Janeiro e de que forma as traduções[[2]](#footnote-2), no sentido derridiano desse significante, estão passíveis de serem afetadas pelo lugar e momento em que se dá a atuação de uma escola. É o que Alice Lopes (2015) chama de *contextualização radical*. Trata-se de uma contextualização que é sempre movimento, porque acontece sem nenhum tipo de determinismo ou cálculo, acontece na contingência das relações.

**Os diálogos entre lugar e escola na tradução curricular**

          A escola que pretendemos *trazer* para essa reflexão localiza-se em um bairro da Zona Oeste do Rio de Janeiro, e caracteriza-se por ser uma região com certas especificidades, uma vez que é populosa, com um pequeno centro comercial e articula-se com os bairros de entorno. Cabe destacar que, ao longo da sua urbanização, foi se moldando enquanto periferia (SILVA; MARQUES, 2018). Trata-se de um bairro para o qual há uma significativa mobilidade de pessoas, principalmente devido às unidades escolares, pois muitos estudantes precisam deslocar-se para frequentar as escolas dessa localidade.

     Sendo assim, na unidade em questão, há uma expressiva diversidade de lugares de origem de alunas e alunos, que como aponta Massey (2008) fazem parte de uma "constelação de trajetórias." Considerando um movimento de inter-subjetivação, talvez possamos nos aproximar de uma noção de lugar a partir do que se tem em algumas linhas das pesquisas em Geografia. Para muitos autores, o lugar permite a inter-subjetivação, de memórias, de pertencimentos daqueles que se identificam ou pertencem a um espaço. De acordo com Oliveira (2017), o lugar: "[...] é a articulação da espacialidade com as relações sociais estabelecidas entre seres humanos e os elementos que compõem o espaço." Nós acrescentaríamos à ideia de localização a ideia de tempo. É nesse sentido que queremos pensar a escola, as subjetividades que por ela circulam e as traduções operadas nos documentos oficiais da educação.

     Dialogando com as apostas deste trabalho, a definição atribuída por Massey é a que, na nossa perspectiva, melhor expressa a noção de lugar. Lugar para além de um local de encontros e desencontros; lugar também como espaço de negociações, na busca de ajustes, nunca alcançados, frente ao diferir de demandas individuais e coletivas. Ou seja, pertencer ao lugar implica estar inserido em constantes negociações de sentidos. Sendo assim, a argumentação a que queremos chegar, é de que a escola, enquanto um lugar, participa dos sentidos atribuídos às políticas curriculares e, dessa forma, não entendemos escola como lugar de aplicação das diretrizes curriculares; e, sim, como instância ativa na construção e significação dessas políticas. As orientações curriculares afetam as comunidades escolares, mas também são afetadas por essas mesmas comunidades que frequentam esses espaços em um determinado tempo (PINTO, 2024) e que se projetam de alguma forma, a partir das interações, social, histórica e geograficamente.

    Apesar das investidas das diretrizes curriculares nacionais, no sentido de fechar os sentidos das políticas de currículos, entendemos educação como acontecimento (PINTO, 2024). Acontecimento aqui como algo da ordem do imprevisível, algo que não é passível de pleno controle (DERRIDA, 2004), mas que ainda requer, no presente, planejamentos, debates, ações que Alice Lopes nos traz como um investimento radical (LOPES, 2015). Esse investimento é radical porque não temos o controle do que virá a ser na educação, nem os efeitos de cada medida a ser vivenciada de forma singular em cada instituição escolar. E também é radical, porque não é objetivista ou determinista. Operamos, entendendo educação como acontecimento e, dessa forma, antagonizamos com os documentos educacionais que operam com uma tentativa de instituir resultados, habilidades, de maneira homogeneizante, sem considerar as singularidades dos estudantes e das práticas instituídas nas escolas (LOPES, 2019), assim como as especificidades de cada lugar.

Isto posto, entendemos que as políticas educacionais são construídas também a partir da escola. O local geográfico constitui demandas. As subjetividades se constituem a partir das demandas (LACLAU, 2011). São demandas relacionadas à infraestrutura, segurança, transporte, saneamento básico e a outros fatores. Em relação ao saneamento básico, por exemplo, podemos citar as palavras de Valduga et al (2018, p. 5), “as questões do saneamento básico e da estrutura escolar estão intrinsecamente vinculadas ao desenvolvimento social e a qualidade de vida da população." Dessa forma, não por uma perspectiva determinista e necessária, consideramos que as negociações entre os moradores e o poder público, na busca por melhores condições ambientais e urbanas, coerentes às necessidades que cada lugar, têm efeito nas traduções das diretrizes que chegam à escola.

     É dessa forma que entendemos as palavras de Alice Lopes (2019, p.61), quando ela nos diz "[...] não ser necessário nem possível que o currículo seja o mesmo em todas as escolas. O currículo precisa fazer sentido e ser construído contextualmente, atender a demandas e necessidades que não são homogêneas." Nesse sentido, entendemos o lugar como constitutivo da tradução curricular.

**Fechamento que é abertura**

    Finalizamos esse texto reafirmando que a tradução, na perspectiva de Jacques Derrida, impossibilita qualquer tipo de generalização fixa nos sentidos dos currículos oficiais. Nessa perspectiva, a ação de traduzir acontece em toda leitura e também em toda escuta, porque os textos não possuem sentidos originais aos quais temos o potencial de acessar, mesmo que o queiramos. A ação de traduzir é inevitável, na constante e inalcançável busca por uma harmonia, no que diz respeito às comunidades disciplinares, ao lugar da escola, e também à sua comunidade.

**Referências**

BRASIL, **Medida Provisória da Reforma do Ensino Médio.** Brasília, 2016.

DERRIDA, Jacques. \_\_\_\_\_\_. **Papel Máquina.** Tradução: Evando Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 2004.

\_\_\_\_\_\_. O que é uma tradução "relevante"?. **Alfa**, São Paulo, v. 44, ed. especial, p. 13-44, 2000.

LACLAU, E. **Emancipação e diferença.** Rio de Janeiro: EDUERJ, 2011.

LOPES, Alice Casimiro. Intinerários Formativos na BNCC do Ensino Médio: Identificações docentes e projetos de vida juvenis. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, ed. 25, p. 59-75, Jan/Mai 2019.

**\_\_\_\_\_\_.** Normatividade e intervenção política: em defesa de um investimento radical. In: Alice Casimiro Lopes; Daniel de Mendonça. (Org**.). A Teoria do Discurso de Ernesto Laclau:** ensaios críticos e entrevistas. 1ed.São Paulo: Annablume, 2015, v. 1, p. 117-147.

\_\_\_\_\_\_. **Políticas de Integração Curricular**. Rio de Janeiro: Editora UERJ, 2008

MASSEY, Doreen. **Pelo Espaço**: Uma Nova Política da Espacialidade. [*S. l.*]: Rio de Janeiro, 2008. 312 p.

MORAES, M. J. D. **Democracias espectrais**: por uma desconstrução da colonialidade. Rio de Janeiro: Editora Nau, 2020

PINTO, M. C. **Ocupações de escolas como acontecimento:** uma democracia por vir(tese). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro - ProPEd/UERJ, 2024.

SCHEID, Cintia Maria. **O impacto da Globalização na elaboração de políticas públicas urbanas.** CONPEDI , Manaus, 30 mar. 2024.

SILVA, M.S. da; MARQUES FILHO, J. da P. Análise da expansão urbana do bairro de Campo Grande, Rio de Janeiro, no período de 1986 a 2016**. Formação Online**, v. 26, n. 48, p. 180-198, 2019.

VALDUGA, M. et ali. Inter-realções entre saneamento básico e educação. In: **Revista Educação Amibental em Ação,** 26/01/2018. Disponível em: <https://www.revistaea.org/artigo.php?idartigo=3009> . Acessado em 13/05/2024.

1. FAPERJ – Número de registro E\_45/2021ICE\_45/2021. [↑](#footnote-ref-1)
2. Entendemos *Tradução* a partir de Derrida (2000), como uma tarefa relevante e im-possível que abrange não só traduções entre línguas diferentes como dentro de uma mesma língua. Uma atividade que não depende da intencionalidade; faz parte do ser leitor ou ouvinte o traduzir sempre, no sentido de que os sentidos não são contidos por uma origem. “[...] a necessidade e a impossibilidade da tradução, a dívida inflexível e impagável [...]. Toda tradução, por vocação “relevante”, ao mesmo tempo reforça, eleva e redime o original por uma operação que transforma e guarda ainda o luto pela origem, tarefa possível/impossível imposta ao tradutor”. (DERRIDA, 2000) [↑](#footnote-ref-2)