

**EM DEFESA DOS CURRÍCULOS *PRATICADOS* PENSADOS
NOS COTIDIANOS ESCOLARES**

***IN DEFENSE OF CURRICULUM PRACTICED THOUGHT IN
DAILY SCHOOL***

***EN DEFENSA DE LOS PLANES DE ESTUDIOS CONCEBIDOS
Y PRACTICADOS EN LA ESCUELA TODOS LOS DÍAS***

Rafael Marques Gonçalves^I

Leonardo Ferreira Peixoto^{II}

^IUniversidade Federal do Acre(UFAC) - rafamg02@gmail.com

^{II}Universidade do Estado do Amazonas (UEA) - leopeixoto.uea@gmail.com



Educação: Teoria e Prática, Rio Claro, SP, Brasil - eISSN: 1981-8106

Está licenciada sob [Licença Creative Common](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Resumo

O presente texto toma como ponto de partida a criação de uma Base Nacional Comum Curricular, em curso no Brasil, para problematizar as bases tradicionais e tecnicistas do pensamento curricular que dão sustentação a essa política ao analisar três ações contrárias à BNCC produzidas por entidades representativas de pesquisadores do currículo. Nesse sentido, centramos nossas análises em algumas das ações produzidas pela Associação Brasileira de Currículo (ABdC) e pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd): 1) a produção de um dossiê publicado em 2014 sobre a ideia de Base Nacional; 2) a campanha “Aqui já tem currículo”; 3) o ofício enviado ao Conselho Nacional de Educação (CNE) com uma “Exposição de Motivos contra a Base Nacional Comum Curricular”. Entendendo que a garantia da justiça cognitiva é um pressuposto para a garantia da justiça

social, faz-se mister a desinvizibilização dos currículos praticadospensados nos cotidianos escolares. Consideramos a produção de conhecimentos em redes e a necessidade de provocar práticaspensamentos numa perspectiva pós-abissal.

Palavras-chave: Currículos; Base Nacional Comum Curricular; Políticas de currículo; Estudos *nosdoscom* os cotidianos escolares.

Abstract

This paper takes as its starting point the creation of a Common National Base Curriculum underway in Brazil, to discuss traditional and technologic bases of curriculum thought that support this policy, when analyzing three actions against the BNCC produced by representative entities of curriculum researchers. In this sense, focus our analysis on some of the actions produced by the Brazilian Association of Curriculum (ABDC) and the National Association of Graduate Studies and Research in Education (ANPEd): 1) the production of a dossier published in 2014 on the idea of National Base; 2) the campaign "You already have curriculum"; 3) the letter sent to the National Education Council (CNE) with an "explanatory memorandum against the Common National Base Curriculum". Understanding that the guarantee of cognitive justice is a precondition for ensuring social justice, it is the mister desinvizibilização those practiced curricula and thought in school everyday. We consider networks in knowledge production and the need to bring about practices and thoughts in a post-abyssal perspective.

Keywords: Curriculum; Common National Base Curriculum; Curriculum Policy; School.

Resumen

En este trabajo se toma como punto de partida la creación de una Base Nacional Curricular Común que se lleva a cabo en Brasil, para discutir las bases tradicionales y tecnológicas de pensamiento del plan de estudios, que apoyan esta política cuando consideramos tres acciones contra la BNCC producidas por organizaciones que representan a los investigadores del plan de estudios. En este sentido, centramos nuestro análisis en algunas de las acciones producidas por la Asociación Brasileña de Curriculum (ABDC) y la Asociación Nacional de Posgrado e Investigación en Educación (ANPEd): 1) la producción de un dossier publicado en 2014 con la idea de la Base Nacional; 2) la campaña "Ya hay planes de estudio"; 3) la carta enviada al Consejo Nacional de Educación (CNE) con una "exposición de motivos en contra de la Base Nacional Curricular Común". Entendiendo que la garantía de justicia cognitiva es una condición previa para garantizar la justicia social, es el señor de desinvizibilización de los

practicados y pensados planes de estudio en la escuela todos los días. Consideramos que la producción de redes de conocimiento y la necesidad de hacer que prácticas de pensamientos tengan una perspectiva postabismal.

Palabras clave: Currículo; Base Nacional Curricular Común; Política curricular; Los estudios en la escuela todos los días.

1 INTRODUÇÃO

Como todo campo de conhecimento, a construção do campo do currículo no Brasil é marcada historicamente por disputas políticas e epistemológicas entre múltiplos e distintos agentes. Atualmente, vivemos o processo de disputa em torno da construção de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Nesse cenário, temos diferentes agentes e diferentes posicionamentos com relação à necessidade ou não de construção desse documento. Neste texto, centramos nossas análises em torno de três ações produzidas por associações nacionais (ANPEd, ABdC) de pesquisadores do campo da educação: 1) a produção de um dossiê da publicado em 2014 na revista *E-curriculum* pela Associação Brasileira de Currículo (ABdC); 2) a campanha “Aqui já tem currículo: o que criamos nas escolas...” da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd); 3) o envio de um ofício ao Conselho Nacional de Educação, assinado pelas duas associações, com uma exposição de motivos contra a Base Nacional Comum Curricular.

Na primeira parte do texto, discutimos o pensamento curricular na modernidade e na pós-modernidade, considerando que coexistem múltiplas concepções acerca do que vem a ser currículo. Na segunda parte, selecionamos e analisamos alguns textos publicados no dossiê da ABdC, refletimos sobre a campanha “Aqui já tem Currículo: o que criamos na escola...” e analisamos o ofício enviado pelas associações ao Conselho Nacional de Educação (CNE). Por fim, destacamos a importância de defender os currículos *practicadospensados*¹ (OLIVEIRA, 2012) nos cotidianos das escolas. Nossas reflexões vão ao encontro dos estudos *nosdoscom* os cotidianos escolares. Consideramos a produção de conhecimentos em redes, a necessidade de provocar *práticaspensamentos* numa perspectiva “pós-abissal” (SANTOS, 2010) e entendemos que a garantia da justiça cognitiva é um pressuposto para a garantia da justiça social.

¹ Seguindo a tradição dos estudos *nosdoscom* os cotidianos escolares, optamos por criar neologismos e escrever alguns termos juntos e em itálico, na pretensão de propor um rompimento com o pensamento moderno dicotômico no qual fomos formados. “As dicotomias herdadas da Modernidade têm significado limites aos processos de pensamento que precisamos desenvolver para compreender os múltiplos cotidianos das inúmeras redes educativas que formamos e nas quais fomos formados.” (ALVES, 2014, p.1470)

2 CURRÍCULOS: *PRÁTICAS PENSAMENTOS*

A escola é um produto da modernidade, ou seja, foi na modernidade que se inventou o que hoje conhecemos como escola. Na organização formal desse projeto moderno de escola, várias dimensões buscam reforçar os princípios consolidados pela ciência moderna. Podemos citar, por exemplo, a disciplinaridade, cuja origem está na noção de compartimentalização do conhecimento; a seriação, que consolida a hierarquização e a linearidade dos processos de aprendizagem; a organização temporal das rotinas e sua concepção reguladora rítmica controlada externamente; a avaliação, pautada pelo princípio da métrica e da verificação do saber acumulado; por último, o currículo planejado de forma prescritiva e arquitetônica, entendido como a síntese reguladora de tudo aquilo que se pretende ensinar.

Tomando como suporte esse pensamento moderno cientificista, o currículo pode ser definido como uma programação total ou parcial de um curso ou matéria a ser examinada num ambiente de ensino, de maneira estruturada. Nesse sentido, ele passa a ser organizado e planejado de forma a ordenar os conhecimentos, do mais simples ao mais complexo, do mais concreto ao mais abstrato, do mais geral ao mais específico, propondo o disciplinamento e a hierarquização dos indivíduos segundo os “níveis” que se encontram. Contribui-se, assim, para as divisões, catalogações e, ainda, para situar e manter cada sujeito em seu devido lugar no espaço e no tempo de dominação social e de sua legitimidade advinda na universalização dos valores sobre os quais se assenta essa hierarquia.

O currículo, entendido como um documento prescritivo, entra em cena com a pretensão de universalizar os conhecimentos, apostando que métodos e técnicas do “como ensinar”, quando bem aplicadas, podem dar certo em qualquer lugar, independentemente das condições, das situações e das pessoas envolvidas. Portanto, é por acreditar na universalização dos conhecimentos, dos saberes e das práticas que as primeiras teorias curriculares são forjadas no paradigma da ciência moderna, com sua exatidão, universalidade e determinismo.

No entanto, vivenciamos um tempo plural, de polissemia e de múltiplos sentidos, complementares ou não. Além disso, esse projeto de escola forjado pela modernidade vem sendo amplamente combatido em muitas alternativas *praticadaspensadas*, deslocando, com isso, os sentidos e significados do que vem a ser currículo. A noção de coexistência é muito importante, uma vez que *praticaspensamentos* escolares e de curriculares estão sempre em construção e trazem consigo marcas epistemológicas, ideológicas, políticas e culturais que não são, necessariamente, modelos substitutivos.

Silva (2010) divide as teorias de currículo em quatro² grupos: tradicional, tecnicista, crítica e pós-crítica. A visão tradicional baseia-se numa concepção conservadora do conhecimento e da cultura; a visão é de uma cultura dada, herdada, e o conhecimento é tido como um fato, uma informação, “uma visão que, por sua vez, se baseia numa perspectiva conservadora da função social e cultural da escola e da educação”. (p.12) A visão tecnicista é descrita como similar à tradicional, mas “ênfatisando as dimensões instrumentais, utilitárias e econômicas da educação” (p.12). A visão crítica entende que o currículo reflete e reproduz as estruturas de classes da sociedade capitalista e destaca a necessidade de a escola produzir processos educacionais emancipatórios que lutem contra um sistema educacional alienante. A última, a visão pós-crítica, enfatiza o currículo como “prática cultural e como prática de significação” (p.13). Para Silva, currículo é:

[...] o espaço onde se concentram e se desdobram as lutas em torno dos diferentes significados. É por meio do currículo, concebido como elemento discursivo da política educacional, que os diferentes grupos sociais, especialmente os dominantes, expressam sua visão de mundo, seu projeto social, sua verdade (SILVA, 2010, p.10)

Para o autor, o currículo, tal como o conhecimento e a cultura, não pode ser pensado fora das suas relações de poder. Silva critica as concepções estáticas e essencialistas da cultura, ou seja, que entendem a cultura como um produto da criação humana. Nessa perspectiva, a cultura não se transforma: ela é abstraída do seu processo de produção. O autor também relaciona essa visão estática e realista da cultura a uma visão estática e realista do conhecimento: “o que você vê é o que é. Conhecer é chegar ao real, sem intermediações.” (SILVA, 2010, p.15). Desse modo, a cultura e o conhecimento só podem ser dados, transmitidos e recebidos.

Na visão tradicional, o currículo é pensado como um conjunto de fatos, de conhecimentos e de informações, selecionados do estoque cultural mais amplo da sociedade, para serem transmitidos às crianças e aos jovens nas escolas. Na perspectiva convencional, trata-se de um processo nada problemático. Supõe-se: 1) um consenso em torno do conhecimento que deve ser selecionado; 2) uma coincidência entre a natureza do conhecimento e da cultura mais gerais (a ciência, por exemplo) e a natureza do conhecimento e da cultura especificamente escolares, admitindo-se uma diferença apenas de gradação e de quantidade; 3) uma relação passiva entre quem “conhece” e aquilo que é conhecido; 4) o caráter estático e inercial da cultura do conhecimento. Na história da educação ocidental, essa

² Em Documentos de Identidade (2007), Tomaz Tadeu da Silva não divide as teorias tradicionais das tecnicistas e divide as teorias apenas em três grupos: tradicionais, críticas e pós-críticas. Em “O currículo como fetiche”, ele faz essa diferenciação apresentada no texto entre as teorias tradicionais e as teorias tecnicistas.

concepção é compartilhada por ideologias educacionais tão diversas quanto o humanismo tradicional e tecnicista. (SILVA, 2007, p.15)

Querendo dar conta das explicações do mundo, o paradigma constituidor da ciência moderna amarrou verdades epistemológicas, posicionando alguns sujeitos como sendo mais capazes do que outros (os professores, por exemplo), alguns conhecimentos como melhores que outros (o conhecimento científico), alguns locais como privilegiados em relação a outros (a universidade). Enfim, enumerou e classificou o mundo, dizendo quem e o que era mais ou menos importante, melhor ou pior, a partir de critérios que se pretendem naturalizar, mas que são também produtos culturais.

É interessante perceber que a multiplicidade do mundo, mesmo que previamente negada pelo paradigma científico moderno, e a conflitualidade de leis e conceitos acarretariam a crise do paradigma dominante. Tal fato, de certo modo, deu-se pelo próprio avanço científico e das formas de se *pensarviversentir* o mundo, o que levou à emergência de discursos que consideram a crise do paradigma dominante profunda e irreversível.

Santos (2006) aponta estar nas condições teóricas do aprofundamento do conhecimento, a origem na qual se permitiu ver a fragilidade dos pilares fundantes da modernidade e o conhecimento moderno. Ou seja, se até determinado momento histórico o modelo científico balizava o conhecimento das sociedades, com a crise do seu paradigma esse modelo estaria posto em xeque.

Em vez da eternidade, a história; em vez do determinismo, a imprevisibilidade; em vez do mecanicismo, a interpenetração, a espontaneidade e auto-organização; em vez da reversibilidade, a irreversibilidade e a evolução; em vez da ordem, a desordem; em vez da necessidade, a criatividade e o acidente. (SANTOS, 2006, p. 48)

Se na concepção moderna o conhecimento é percebido como algo naturalmente hierarquizado, na perspectiva pós-moderna entendemos que eles são culturalmente produzidos. Nessa perspectiva, os currículos escolares não podem ser entendidos como um percurso previamente definido e planejados à revelia dos *praticantespensantes* dos cotidianos escolares. Consideramos currículos as produções ordinárias, cotidianas, *praticadaspensadas* nos cotidianos das escolas. Esses currículos são produzidos "num contexto de relações, de negociação, de conflito e de poder." (SILVA, 2010, p.17).

Os conhecimentos são produzidos numa relação de interdependência, em uma dinâmica entre: o pessoal, o social e a cultura. Nesse sentido, as relações e movimentos que compõem o cotidiano escolar, sobretudo a tessitura cotidiana do currículo, podem ser

concebidas como meio de transformação, de confronto e negociação de saberes e conhecimentos.

Portanto, ao consideramos a diversidade de ações, interações e significados que assumimos em tempos atuais, consideramos não apenas um currículo, mas múltiplos currículos em permanente criação, assumindo a complexidade da vida cotidiana e suas experiências. Diálogos e redes de conhecimentos tecidas na comunhão e na divergência discursivas. Com isso, mais do que um mero documento norteador, os currículos que se enveredam nas artes de fazer do ordinário são aqueles viabilizados pelas redes de sujeitos e suas subjetividades. Apostamos na necessidade de desinvisibilizar a existência de currículos que se abrem à ação e ao pensamento do mundo pós-moderno e pelo vadiar da vida cotidiana.

3 ANPED E ABDC CONTRA A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Desde o lançamento do Plano Nacional de Educação em 2014 (Lei 13.005/2014), iniciou-se no Brasil uma forte campanha em construção de uma Base Nacional Comum Curricular, sendo essa uma das metas desse plano.

Ao final do ano de 2014, a Associação Brasileira de Currículo (ABdC) lançou um dossiê na revista E-Curriculum intitulado “DEBATES EM TORNO DA IDEIA DE BASES CURRICULARES NACIONAIS”, organizado pelas pesquisadoras Elizabeth Macedo e Maria Luiza Sussekind, com artigos de alguns importantes pensadores do campo do currículo no Brasil e no mundo. A leitura do dossiê nos permite perceber os caminhos que nos levam a estar hoje discutindo a criação de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), bem como a identificar alguns agentes e seus interesses. Em novembro de 2015, ANPEd e ABdC enviaram à Presidente da Comissão Bicameral da Base Nacional Comum Curricular do Conselho Nacional de Educação, Profa. Dra. Márcia Ângela Aguiar, uma exposição de motivos contrários à sua criação. Em 2016, a ANPEd lançou a campanha “Aqui já tem currículo: o que criamos nas escolas...”.

No dossiê publicado pela ABdC, o artigo de Nilda Alves (2014) é especialmente interessante, pois, como a autora participou de boa parte dessa história, ela consegue narrar, com base em suas lutas e atuação nos movimentos em defesa da educação, os motivos que levaram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – 9.394/96) “falar” em Base Nacional Comum e em Base Comum Nacional, diferenciando essas duas propostas.

Segundo Alves (2014), no início dos anos 80 iniciou-se um movimento chamado pelo antigo Ministério da Educação e Cultura (MEC) em torno da formação de professores, que envolveu diversas universidades e escolas normais. Esse movimento, que mais tarde resultaria na criação da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), produziu um documento em novembro de 1983, em Belo Horizonte, que jamais foi assumido pelo MEC.

Entre inúmeras indicações sobre os múltiplos *espaçostempos* da formação, recolhendo e organizando as boas discussões que existiram em todo o país, no documento se destaca a metodologia que propõe para se organizar uma Base Comum Nacional com um caráter *localnacional*. Embora o que o MEC quisesse fosse uma proposta nacional para os currículos de formação docente – e, por isto, nunca tenha aceito este documento que fugia das ‘determinações’ e abria espaço para criações - no documento foi proposto um movimento constante de discussões nacionais a partir da criação de propostas locais (institucionais) que era extremamente inovador, naquele momento, e que continua inspirador até hoje. (ALVES, 2014, p.140)

A proposta apresentada permitiria que as universidades criassem livremente suas propostas de cursos de formação de professores, mas que houvesse a realização de fóruns e encontros nacionais em que essas experiências pudessem ser compartilhadas, dialogadas e que a partir desses diálogos fossem surgindo algo de comum que pudesse ser assumido futuramente como uma Base Comum Nacional (BCN), mas que manteria sempre o caráter de estar em constante mudança. “Ou seja, entendia-se que uma BCN surgiria de vivências locais - múltiplas, variadas – em todo o território nacional, debatidas em reuniões nacionais, sem modelo exterior determinante.” (ALVES, 2014, p.141).

No entanto, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN N. 9.394/96),

[...] se cunhou a expressão Base Nacional Comum, que foi indicada como necessária para o Ensino Básico (Art. 26), embora a expressão Base Comum Nacional tenha sido mantida na parte que fala da formação de professores (Art. 64). Em nenhum dos dois casos as expressões são explicadas, o que dá origem a discussões intensas a partir daí. (ALVES, 2014, p.142)

Em 2014, a discussão em torno criação de uma Base Nacional Comum para a Educação Básica voltou a ter destaque, com o argumento de que o Plano Nacional de Educação (PNE - Lei 13.005/2014) estabelece o prazo de dois anos para tal. Nilda Alves argumenta que outras metas importantes possuem o mesmo prazo no referido PNE, mas que não são consideradas de urgência, como, por exemplo, a meta 18 que trata do plano de carreira do magistério dos sistemas públicos de ensino.

Para entender os movimentos que fazem com que a construção da BNCC seja prioridade, é importante considerar o artigo publicado por Elizabeth Macedo (2014) no mesmo dossiê. Macedo defende que:

[...] as políticas curriculares como discursos hegemônicos, mais ou menos efetivos em sua tarefa de suturar a estrutura deslocada, ou seja, de fixar sentidos para educação [e currículo]. Num nível mais macro, tenho argumentado que as políticas tomam a *qualidade da educação* como signifiante nodal capaz de sobredeterminar as demandas de diferentes grupos que se constituem neste jogo político. (MACEDO, 2014, p.1536)

Para a autora, a criação da base nacional comum surge como tentativa de responder às demandas que giram em torno das lutas pela qualidade da educação, mas partindo de um discurso que cria uma falsa ilusão de unidade entre essas lutas que são plurais.

Elizabeth Macedo identifica ainda os agentes envolvidos na construção dessa base: “Meu primeiro movimento foi tentar mapear as demandas dos sujeitos políticos ‘públicos’ envolvidos nas políticas em curso: MEC, CNE, CONSED, UNDIME.” (MACEDO, 2014, p. 1537), fazendo uma análise dos pares que esses sujeitos públicos (MEC, CNE, CONSED e UNDIME) estavam convidando para debates realizados para discussão da BNC.

Elizabeth Macedo identificou que:

[...] os sites dos principais agentes públicos que dinamizaram o debate até então indicam praticamente os mesmos “parceiros”. Instituições financeiras e empresas — *Itaú [Unibanco], Bradesco, Santander, Gerdau, Natura, Volkswagen, entre outras* — além de *Fundação Victor Civita, Fundação Roberto Marinho, Fundação Lemann, CENPEC, Todos pela Educação, Amigos da Escola.* (MACEDO, 2014, p.1540)

Ao identificar essas instituições financeiras e empresas envolvidas, conseguimos entender com maior clareza os interesses envolvidos em torno da construção de uma base nacional para a educação brasileira. O artigo de Macedo é importante para compreensão dos jogos de interesses que envolvem esses agentes, uma vez que a pesquisadora analisa essas políticas nacionais considerando ainda outros movimentos internacionais a partir da que existência do que um imaginário neoliberal define ser uma educação de qualidade.

Consideramos esse dossiê produzido pela Associação Brasileira de Currículo (ABdC), publicado no último número da Revista E-Currículo no ano de 2014, uma resposta importante dos pesquisadores do campo de currículo no Brasil à tentativa de consolidação de uma política de padronização de conhecimentos e práticas.

Vale ressaltar ainda que, ao longo desses últimos anos, pesquisadores associados à ABdC e à ANPEd (em especial pesquisadores do Grupo de Trabalho de Currículo – GT12),

têm participado de inúmeras mesas como representantes das associações e nessas mesas procuram defender seu posicionamento muito bem sintetizado em um ofício enviado ao Conselho Nacional de Educação (CNE) em 9 novembro de 2015³.

O ofício encaminhado ao CNE esclarece o esforço das associações em participar dos debates promovidos pela Secretaria de Educação Básicas do Ministério da Educação (SEB/MEC) e os pesquisadores envolvidos na consolidação dessa exposição de motivos:

Vimos por meio deste encaminhar à apreciação desse egrégio Conselho a Exposição de Motivos contra a Base Nacional Comum Curricular produzida por uma equipe interinstitucional de pesquisadores vinculados à Anped/Associação Nacional de Pós-graduação e pesquisa em educação, por meio do GT 12: Currículo, e à ABdC/Associação Brasileira de Currículo. As duas associações têm atuado conjuntamente num esforço de diálogo com a SEB/MEC no sentido de debater o documento Base Nacional Comum Curricular apresentado à consulta pública em setembro deste ano, avaliado por ambas as entidades como problemático e impróprio para as finalidades a que se destina. Com o objetivo de ampliar e fundamentar o debate, os pesquisadores do Grupo de Trabalho 12: Currículo/Anped e da ABdC analisaram o documento, produziram onze textos críticos e convidaram para o debate o Professor Ítalo Dutra, Diretor de Currículos e Educação Básica da SEB/MEC, durante a 37ª reunião da ANPEd, realizada em outubro, no campus da UFSC, em Florianópolis/SC. Considerando a necessidade de ampliar os debates, amplificar e consolidar a manifestação majoritária das entidades contrária à BNCC, o GT 12: Currículo apresentou moção que foi aprovada na Assembléia Geral da referida reunião. A seguir, GT 12: Currículo/Anped e ABdC compuseram comissão encarregada de elaborar a Exposição de Motivos que aqui encaminhamos para análise do CNE, integrada pelos seguintes membros: Alice Casimiro Lopes (UERJ), Álvaro Hypólito (UFPEl), Ana de Oliveira (Colégio Pedro II), Carlos Eduardo Ferraço (UFES), Elizabeth Macedo (UERJ), Fabio de Barros Pereira (SEEDUC/RJ e UERJ), Inês Barbosa Oliveira (UERJ), Janete Magalhães Carvalho (UFES), Maria Luiza Sussekind (UNIRIO), Rita de Cássia Frangella (UERJ), Rosanne Evangelista Dias (UERJ). - (OFICIO 01/2015/GR – ANPEd e ABdC)

Ao se posicionarem contrariamente à construção de Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as associações sustentam seu posicionamento:

no entendimento de que a desejável diversidade, fundamental ao projeto de nação democrática expresso na Constituição Brasileira e que se reflete na LDB/1996, não é reconhecida na proposta da BNCC, na medida em que nesta está subentendida a hegemonia de uma única forma de ver os estudantes, seus conhecimentos e aprendizagens, bem como as escolas, o trabalho dos professores, os currículos e as avaliações, imprópria à escola pública universal, gratuita, laica e de qualidade para todos (OFICIO 01/2015/GR – ANPEd e ABdC).

Além disso, em resposta à tentativa de padronização dos conhecimentos e dos processos de *aprendizagemensino*, que estão no seio da proposta de uma Base Nacional Comum Curricular, a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação

³ Tal ofício pode ser encontrado no site da ANPEd (www.anped.org.br)

(ANPEd), lançou no início de 2016 a campanha “Aqui já tem currículo: o que criamos nas escolas...”. Segue abaixo o texto de divulgação da campanha:

A ANPEd lança a campanha "**Aqui já tem Currículo: o que criamos na escola...**" O MEC está elaborando a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que definirá o que deve ser ensinado nas escolas. Até o final do primeiro semestre de 2016 o Conselho Nacional de Educação receberá do MEC um texto da Base Curricular para discussão e homologação. Foram convidados especialistas para construir o texto da BNCC e criados espaços frios e pouco interativos para a participação de professores e estudantes. Consideramos que os professores e professoras de nossas escolas que já praticam currículos de variadas maneiras e com conteúdos plurais não foram devidamente ouvidos/as. Por isso criamos a campanha **Aqui já tem Currículo...** para que possam circular por todo o Brasil vozes que narrem experiências curriculares já desenvolvidas. Vamos levar essas experiências de forma viva e criativa aos Conselheiros/as do Conselho Nacional de Educação. Faça um vídeo de até 3 minutos ou envie um depoimento em texto com foto e conte para o Brasil o currículo que você já constrói na escola. Faça uma foto sua e/ou do coletivo de professores com um cartaz e publique no Instagram com hashtag **#aquijatemcurrículo**. Currículo é mais que lista de conteúdo; currículo é diversidade, é criação, é vida nas escolas! Conte como você já faz! (ANPEd, 2016)

A luta contra-hegemônica das Associações chama a atenção de todos nós para a importância de valorização dos currículos *praticadospendados* (OLIVEIRA, 2012) nos cotidianos escolares. Consideramos, inicialmente, que há uma intenção de tentar forjar que o problema da qualidade da educação está na ausência de uma lista de conteúdos prescritivos, o que em nosso entender mascara a real necessidade de autonomia que nossas escolas públicas sofrem em seus cotidianos.

Nesse sentido, podemos elucidar que por trás da enunciação da BNCC podem estar forjados os reais interesses das fundações de instância privada na construção de uma base nacional, pois, ao criar um modelo de educação a ser seguido, os especialistas poderiam comercializar materiais e métodos que estejam em consonância com a BNCC. Cabe ressaltar ainda que esta situação já ocorre com outros programas do governo federal, por exemplo, o Mais Educação, no qual uma empresa privada vende soluções para auxiliar os municípios a gestar a educação em tempo integral/ampliado.

Outro ponto que podemos destacar é que a criação de uma base nacional com conteúdo nacionalmente definido, denotando o que deve ser ensinado, permite mais facilmente aplicar sistemas nacionais de avaliação que reforçam a ideia de que em determinado lugar do país se aprende e em determinado lugar do país não se aprende. Como hierarquizar esses conhecimentos sem valorizar determinado padrão em detrimento de outros?

Enfim, cabe destacarmos que o debate oriundo do material estudado é situado a partir de reivindicações, mesmo que iniciais, porém necessárias para levantarmos ainda mais a

discussão crítica e enriquecedora das políticas de currículo, ainda que tal debate se debruce sobre a proposição da BNCC.

4 EM DEFESA DOS CURRÍCULOS *PRATICADOSPENSADOS* NOS COTIDIANOS ESCOLARES

Antes de partimos para a defesa que propomos, Boaventura de Sousa Santos, ao analisar a produção do conhecimento na modernidade, argumenta que “o pensamento moderno ocidental é um pensamento abissal” (SANTOS, 2010, p.31). Para o autor, a realidade social está dividida por linhas imaginárias abissais, que criam dicotomias e separam o universo entre a produção de existências e inexistências. No campo dos estudos dos conhecimentos, o autor aponta que de um lado da linha estão os conhecimentos produzidos pelas teologias, pelas filosofias e pelas ciências e do outro lado os demais conhecimentos, que não recebem o devido status, mas que sustentam e fundamentam os conhecimentos existentes.

O pensamento abissal desconsidera a possibilidade de coexistência e copresença quando assume determinado conhecimento como verdadeiro e considera outras formas de pensar como sendo falsas. Para romper com essa lógica moderna, o autor nos sugere a construção de um pensamento pós-abissal como ecologia dos saberes. “Como ecologia dos saberes, o pensamento pós-abissal tem como premissa a ideia da diversidade epistemológica do mundo, o reconhecimento da existência de uma pluralidade de formas de conhecimento além do conhecimento científico” (SANTOS, 2010).

A justiça cognitiva pretende reconhecer a existência de diferentes formas de produção de conhecimento, para além do conhecimento dito como científico. Pretendemos colocar em xeque o *status* de única verdade do conhecimento científico e, por isso, produzimos ciência a partir dos conhecimentos produzidos nos cotidianos.

A crescente consciência da insuficiência dos métodos de pesquisa associados ao cientificismo positivista (voltados às generalizações e à definição de modelos) para a compreensão da complexa dinâmica que envolve a vida cotidiana, vem fazendo emergir, no cenário sociológico, novas perspectivas de pesquisa. Nesse universo inscrevem-se as pesquisas *nosdoscom* os cotidianos e as pesquisas autobiográficas, entre outras, voltadas ao desenvolvimento do ato de pesquisar, em busca da compreensão ampliada de dimensões da vida que a modernidade e o positivismo emudeceram. (OLIVEIRA, 2008, p.163)

Alves et al. (2004) apontam que os currículos fazem parte da “arte de governar”, salientando seu caráter de um campo para ressignificação das relações

práticas teóricas políticas, tornando necessário compreender como os produtos advindos dos contextos de influência e de produção dos textos são e vão sendo “consumidos”, usados, “adotados”, “escritos”, tornando-se currículos “realizados” pelos *praticantes pensantes* da vida cotidiana.

Quando assumimos os *espaços tempos* escolares como *espaços tempos* de disputas políticas, nas quais a luta pelo controle da organização é permanente, compreendemos que o poder se expressa não “por uma referência a uma posição ou ocupação como tal, mas como o desempenho, o resultado e a luta” (Ball, 1989, p.40).

O que precisa ficar claro é que não se trata apenas de problematizar como as políticas públicas para os currículos são concretamente ‘recriadas’ nas escolas, mas sim buscar compreender como os currículos *praticados pensados* imbricam e se inter-relacionam nas noções particulares de cada *praticante pensante*.

As diferentes “artes de fazer” dos *praticantes pensantes*, de seus usos e táticas que desenvolvem cotidianamente, são inscritas e delimitadas pelas redes de relações de forças que definem as circunstâncias das quais podem aproveitar-se para empreender suas “ações” no âmbito político.

Assim, no contexto das práticas vão transitar sujeitos múltiplos, oriundos de contextos múltiplos e que juntos, ou não, atuam de diferentes formas *nas* diferentes arenas de negociação em que se inscrevem. Por este motivo, necessitamos entender que as vidas cotidianas das escolas são múltiplas e são compostas por maneiras de fazer, ora convergentes e ora divergentes.

Nessa perspectiva, para além do consumo puro e simples do que vem a ser uma Base Nacional Comum Curricular, os *praticantes pensantes* dos cotidianos escolares desenvolvem ações, fabricam formas alternativas de usos, tornam-se *produtores autores*, disseminam alternativas, manipulam ao seu modo os produtos e as regras, mesmo que de modo invisível e marginal (CERTEAU, 1994). São esses os conhecimentos que queremos dar visibilidade. Esse é nosso compromisso enquanto *professores pesquisadores* do campo do currículo no Brasil e na Região Norte, que tanto tem a *aprender ensinar* em seus movimentos *locais globais*.

Referências:

ALVES, Nilda. Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. In.: ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa de.(orgs.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas:** sobre redes e saberes. Petrópolis: DPetAlli, 2008, p. 39-48.

ALVES, Nilda. **Sobre a possibilidade e a necessidade curricular de uma Base Nacional Comum**. Revista e-Curriculum, São Paulo, v.12 n.03 p.1464-1479 out/dez. 2014.

ALVES, Nilda, et all. (orgs). **Criar currículo no cotidiano**. São Paulo: Cortez, 2004.

ANPED. **Texto de Divulgação da Campanha “Aqui já tem currículo: o que produzimos nas escolas...”**, Disponível em: http://www.anped.org.br/campanha/curriculo?_ga=1.226683743.336760393.1443891933
Acesso em: 10 de junho de 2016.

BALL, Stephen J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem Fronteiras**, V.1, n. 2, p. 99-116, 2001.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano 1: Artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **O currículo como criação cotidiana**. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2012.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Estudos do cotidiano e pesquisa em educação: interfaces com as narrativas autobiográficas na compreensão do potencial emancipatório das práticas educativas cotidianas**. IN: SOUZA, Elizeu Clementino de.; PASSEGGI, Maria da Conceição. (org) Pesquisa (auto)biográfica: cotidiano, imaginário e memória. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. **Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes**. IN: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org). Epistemologias do Sul. São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

_____. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autentica, 2007.

Recebido em: 29/08/2016

Aprovado para publicação em: 26/04/2017

Publicado em: 31/08/2017