



UNIVERSIDADE FEDERAL  
DO ESPÍRITO SANTO

---

**CRISTINA LENS BASTOS DE VARGAS**

**CURRÍCULOS: REDES DE CONVERSÇÕES E AÇÕES  
COMPLEXAS TECIDAS NOS ENTRE-LUGARES DOS ENCONTROS/  
NEGOCIAÇÕES SEME-ESCOLAS COMO POSSIBILIDADE DE  
CRIAÇÃO DE MOVIMENTOS DE RESISTÊNCIA À BNCC**

**Vitória-ES  
2020**



**Centro de Educação**

**Programa de Pós-Graduação em Educação**

**CRISTINA LENS BASTOS DE VARGAS**

**CURRÍCULOS: REDES DE CONVERSAÇÕES E AÇÕES  
COMPLEXAS TECIDAS NOS ENTRE-LUGARES DOS ENCONTROS/  
NEGOCIAÇÕES SEME-ESCOLAS COMO POSSIBILIDADE DE  
CRIAÇÃO DE MOVIMENTOS DE RESISTÊNCIA À BNCC**

Tese apresentada a Banca Examinadora, como requisito parcial para a obtenção do Grau de Doutora em Educação, do Programa de Pós Graduação em Educação na linha de Docência, Currículo e Processos Culturais. Orientador: Prof. Dr. Carlos Eduardo Ferraço.

**Vitória-ES  
2020**

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de  
Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

---

B327c Bastos de Vargas, Cristina Lens, 1966-  
Currículos: redes de conversações e ações complexas tecidas nos  
entre-lugares dos encontros/negociações SEME-escolas como  
possibilidades de criação de movimentos de resistência a BNCC  
/ Cristina Lens Bastos de Vargas. - 2020.  
124 f. : il.

Orientador: Carlos Eduardo Ferraço.  
Tese (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do  
Espírito Santo, Centro de Educação.

I. Ferraço, Carlos Eduardo. II. Universidade Federal do  
Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37

---

**CRISTINA LENS BASTOS DE VARGAS**

**CURRÍCULOS: REDES DE CONVERSÇÕES E AÇÕES  
COMPLEXAS TECIDAS NOS ENTRE-LUGARES DOS ENCONTROS/  
NEGOCIAÇÕES SEME-ESCOLAS COMO POSSIBILIDADE DE  
CRIAÇÃO DE MOVIMENTOS DE RESISTÊNCIA À BNCC**

Tese apresentada a Banca Examinadora, como requisito parcial para a obtenção do Grau de Doutora em Educação, do Programa de Pós Graduação em Educação na linha de Docência, Currículo e Processos Culturais.

Cachoeiro de Itapemirim, 20 de agosto de 2020.

Banca examinadora:

Prof. Dr. Carlos Eduardo Ferraço (UFES)

---

Janete Magalhães Carvalho (UFES)

---

Martha Tristão (UFES)

---

Antonio Henrique Pinto (IFES)

---

Danielle Piontkovsky (IFES)

---

Maria Regina Lopes Gomes

---

## **Agradecimentos**

*A Deus, responsável pelo sopro da vida;*

*Ao meu querido professor orientador, Carlos Eduardo Ferraço, por aceitar compor a minha vida, como professor e amigo. Uma vida bonita que acreditou em mim. Uma vida que fortalece àqueles que o rodeiam;*

*A todos os professores que fizeram parte desse caminho. Cada um de vocês carinho muito especial! Ferraço, Janete, Martha, Regina, e outros que passaram por aqui. Passagem, contribuição, alegria e bons encontros. Potência de vida, aprendizagem, amizades;*

*A Banca examinadora, professor Antonio , professora Danielle Piontkovsky, Maria Regina Lopes Gomes, Janete Magalhães Carvalho e Martha Tritão pelo aceite desta composição;*

*As minhas queridas irmãs, Elane e Renata que indiretamente me acompanharam e me apoiaram nesse processo. Torcendo sempre para que tudo desse certo. Entenderam quando não estivemos juntas nos finais de semana e feriados;*

*Aos colegas da Seme-Escola que se fizeram presentes, conversando, alegrando, pensando e compondo com essa pesquisa;*

*Aos colegas Geraldo, Marina, Letícia, Wellington, Fernanda, Kezia, Fátima, Júlio, Tamili e outros que cruzaram nossos caminhos. Estudo, conversas, congressos, artigos e toda forma de produção e vida.*

*Aos meus alunos do Centro Universitário São Camilo, que de uma forma ou outra também potencializaram essa pesquisa, atravessando meu caminho, participando das minhas aulas e ouvindo sobre a pesquisa;*

*A meu marido, que viveu com paciência todo o percurso, esperando o tempo que seria dedicado a ele. Torcendo, reclamando, apoiando! Sem desistir de mim;*

*A minha mãe que me acompanhou em algumas tantas viagens de Cachoeiro para Ufes. Companhia, conversas, passeio!*

*Aos meus filhos, meus amores, que entenderam o curto tempo que pude dispor a eles. Maicon que chamava “mamã” várias vezes e eu no computador sem poder responder. Maiele que lia meus textos e achava lindo mesmo sem compreender o contexto.*

**A meu pai, que estará eternamente compondo a minha vida,  
saudades que não tem fim.**



***“Terei toda a  
aparência de quem  
falhou, e só eu  
saberei se foi a  
falha necessária”.***  
***(Clarice Lispector)***



## RESUMO

Problematiza os movimentos, fluxos e intensidades que insurgiram nos entre-lugares dos encontros Seme-escolas. Apresenta discussões sobre as atuais políticas públicas educacionais, cartografando as micropolíticas de currículo da rede municipal de Cachoeiro de Itapemirim, produzindo pistas para pensar/problematizar as experiências curriculares desse município. Argumenta sobre o modelo das atuais políticas da “Base Nacional Comum Curricular”, criando conceitos e produzindo outros modos de se pensar o currículo. Tece movimentos de resistência como forças conectivas e inventivas, operando linhas de fuga, escapando e provocando rupturas no instituído. Revela nesta escritatese as sensações e os sentidos produzidos pelos sujeitos da pesquisa quando desafiados a potencializar a ideia de currículos como redes de conversações e ações complexas, tecidas nos entre-lugares dos encontros/negociações/experiências Seme-escolas. Defende currículos em redes de conversações, pensando os processos curriculares muito além de matrizes prescritivas e centralizadoras que buscam desprezar um projeto educativo capaz de articular as experiências dos atores diretamente envolvidos na educação. A produção é composta na intercessão teórico- metodológica de Gilles Deleuze, Felix Guattari, Michel Foucault, Espinoza, Bhabha, e tantos outros, nas suas interlocuções com os processos educacionais. Produção sustentada na cartografia das redes de conversações produzidas nos grupos, encontros e agenciamentos coletivos no entre-lugar Seme-escola.

**Palavras-chave:** Currículos em redes, entre-lugar, resistências, conversações.

## ABSTRACT

It problematizes movements, streams and intensity that came out in the places in SEME schools meetings. It presents discussions about current educational public politics, mapping the micro politics from curriculum to education network system of Cachoeiro de Itapemirim, producing clue to thinking/problematicize the curricular experiences in this city. It argues about the politics current model of "Curricular Common National Base" creating concepts and producing another's ways of thinking about curriculum. It creates movements of resistance, as connectives and invention forces, operating leakage lines, escaping and causing breaking on what was done. It reveals in this thesis writing the sensations and senses produced by research subjects when challenged increase the curriculum idea as a conversation system and complex actions, created among places of meeting,/negotiations/experiences at SEME schools. It protects curriculum in conversation system, thinking in the curricular process far beyond prescriptive matrices and centralizing that search despise an educational project available to articulate actor's experiences directly involvement in education. The production is compost theoretic methodology interference of Gilles Deleuze, Felix Guattari, Michel Foucault, Espinoza, Bhabha, and so many others, in their interlocutions with the educational process. Production sustained on the conversation system network cartography produced in groups, meetings and collective agency between places at SEME Schools.

Keywords: Networked curriculum, between-places, resistance, conversations.

## RESUMEN

Cuestiona los movimientos, flujos e intensidades que surgieron en los inter-lugares de los encuentros Seme-Escuela. Presenta discusiones sobre las políticas públicas educativas vigentes, mapeando las micropolíticas del currículo de la red municipal de Cachoeiro de Itapemirim, produciendo pistas para pensar / problematizar las experiencias curriculares de este municipio. Argumenta sobre el modelo de las políticas actuales de la “Base Curricular Común Nacional”, creando conceptos y produciendo otras formas de pensar el currículo. Teje los movimientos de resistencia como fuerzas conectivas e inventivas, operando líneas de escape, huyendo y provocando rupturas en la institución. Revela en este escritotesis las sensaciones y los sentidos producidos por los sujetos de investigación cuando se les desafía a potenciar la idea de currículos como redes de conversaciones y acciones complejas, tejidas en los inter-lugares de encuentros / negociaciones / experiencias Seme-escuelas. Defiende los currículos en redes de conversación, pensando en procesos curriculares mucho más allá de matrices prescriptivas y centralizadoras que buscan desprestigiar un proyecto educativo capaz de articular las vivencias de los actores directamente involucrados en la educación. La producción se compone en la intercesión teórico-metodológica de Gilles Deleuze, Felix Guattari, Michel Foucault, Espinoza, Bhabha, y muchos otros, en sus interlocuciones con los procesos educativos. Producción sostenida por la cartografía de las redes de conversación producidas en los grupos, reuniones y asambleas colectivas en el inter-lugar Seme-escuela.

Palabras clave: Currículums en red, inter-lugares, resistencias, conversaciones.

## SUMÁRIO

I PALAVRAS INICIAIS: OU A DIFÍCIL ARTE DE ESCREVER UMA TESE .....	13
II COMPOSIÇÕES DE UMA VIDA: OU SOBRE AFFECTOS E ACONTECIMENTOS E EXPERIÊNCIAS E HECCEIDADES E.. .....	20
III A CONSTITUIÇÃO DO CAMPO PROBLEMÁTICO: OU SOBRE REDES DE CONVERSÇÕES E ENCONTROS E ENTRE-LUGARES E CURRÍCULOS E RESISTÊNCIAS E.....	29
III.1 Entre textos e contextos: problematizações a partir das políticas curriculares instituídas.....	43
IV COMPOSIÇÕES DO CAMPO PROBLEMÁTICO: OU SOBRE A FORÇA DO COLETIVO NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO.....	56
V. A DIMENSÃO ÉTICO-ESTÉTICO-POLÍTICA DA CARTOGRAFIA E DAS PESQUISAS COM OS COTIDIANOS: OU SOBRE O QUE PODEM AS REDES DE CONVERSÇÕES PRODUZIDAS EM UM GRUPO.....	68
VI CURRÍCULOS EM REDES DE CONVERSÇÕES TECIDAS NOS ENTRE-LUGARES SEME-ESCOLAS: A BNCC EM QUESTÃO.....	80
VI.1 A Proposição de uma Base Nacional Comum Curricular para a Educação Brasileira: tensões iniciais.....	80
VI.2 Currículos em redes de conversções: problematizações sobre a Base Nacional Comum Curricular .....	100
VII NOSSA APOSTA POLÍTICO-EPISTEMOLÓGICA NOS CURRÍCULOS EM REDES: PISTAS PRODUZIDAS COM AS REDES DE CONVERSÇÕES/ CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	118
REFERÊNCIAS.....	122

## I PALAVRAS INICIAIS: OU A DIFÍCIL ARTE DE ESCREVER UMA TESE

Criar não é comunicar mas resistir. Há um liame profundo entre os signos, o acontecimento, a vida, o vitalismo. É a potência de uma vida não orgânica, a que pode existir numa linha de desenho, de escrita ou de música. São os organismos que morrem, não a vida. (DELEUZE, 1992, p.183)

Aprendemos com Deleuze (1992, p. 17) que escrever “é um fluxo entre outros”, fluxo que nos leva a algum lugar, ou a lugar nenhum, com múltiplos encontros, alguns bons<sup>1</sup> outros maus, redes de afetos, de conversações, conduzindo-nos a travessias e deslocamentos, “[...] escrever não tem seu fim em si mesmo, precisamente porque a vida não é algo pessoal”. Escrevemos esta tese tecendo e compondo com diversos autores, com muitas conversas, cartografando movimentos escolas-Seme<sup>2</sup>, buscando sentidos nas experiências dos encontros em meio aos espaçostempos vividos com esta pesquisa. Tentamos o exercício de trazer nesta tese as sensações e os sentidos produzidos pelos sujeitos da pesquisa quando nos desafiamos a potencializar a ideia de currículos como redes de conversações e ações complexas tecidas nos entre-lugares<sup>3</sup> dos encontros/negociações/experiências Seme-escolas<sup>4</sup> como possibilidades de criação de movimentos de resistência à Base Nacional Comum Curricular.

*Primeiro, falando então do tema “experiências”, a gente trabalha, eu vou trabalhar com experiências no contexto de um autor chamado “Foucault”, de um autor chamado “Deleuze”, eles pensam experiências também num movimento um pouco diferente do que aquilo que a*

<sup>1</sup>Ressaltando aqui a dinâmica dos afetos da teoria desenvolvida por Spinoza, bom e mau se refere à maneira como as coisas e os outros afetam nosso *conatus*.

<sup>2</sup>Usarei no texto a grafia das palavras “escolas-seme ou seme-escolas” sempre separadas por hífen por me colocar no entre-lugar que, conforme aprendi com Bhabha (2014) é um lugar intersticial, em que uma coisa não é mais ela mesma mas não totalmente outra, desestabilizando as polaridades, pois significantes e significados se encontram e produzem novos sentidos.

<sup>3</sup>Entre-lugar é um dos conceitos fundamentais de Bhabha que destaca que as identidades se constroem nas fronteiras das diferentes realidades. Os entre-lugares fornecem o terreno para elaboração de estratégias de subjetivação. É no entre-lugar que ocorrem as negociações e as diversas formas de hibridismo.

<sup>4</sup>Os dados da pesquisa foram produzidos no que consideramos se constituir como um entre-lugar escolas-Seme ou Seme-escolas, na medida em que não se trata de um espaço físico, mas um interstício como uma passagem onde afloram embates. Entre-lugar pensado por nós, a partir dos estudos de Bhabha (2013), como zonas de fronteiras, de contágios entre as escolas e a Secretaria Municipal de Educação.

*gente tá acostumada. Na minha dissertação de mestrado, uma coisa que eu coloquei lá foi... Quando eu falo da Educação Infantil, lá no percurso da Educação Infantil, tem uma parte... quando começa o documento da Educação Infantil... Lane me ajuda aí... cujo foco é...*

*Proporcionar experiências...*

*Isso proporcionar experiências, então esses três autores, tanto Foucault, como Larrosa, como Deleuze, apresentam conceitos de experiências.*

*(fragmento das conversações)*

Escrever esta tese é trazer para o campo do currículo movimentos e apostas na tessitura de currículos que se dão através de redes de conversações (CARVALHO, 2009), nas quais grupos se encontram para produzir e trocar conhecimentos em redes, “[...] buscando nos afetos e afecções a potência inventiva de um currículo não burocratizado e normalizado” (CARVALHO, 2011, p.78). E, nesse sentido, buscamos maneiras de resistir a modelos padronizados, uniformes e homogêneos, próprios do modelo tecnicista que vem sendo implementado a partir de uma Base Nacional Comum Curricular.

Nesse cenário complexo<sup>5</sup> em que movimentos por uma Base Nacional conduzem a bandeira de um documento obrigatório cujos defensores o idealizam como corretor das desigualdades educacionais, tentamos potencializar encontros que pudessem nos levar a pensar em movimentos de resistência (FOUCAULT, 1988, p. 91), entendendo que “onde há poder, há resistência”. O que nos interessa, a partir dessa problematização é cartografar os movimentos, fluxos e intensidades que insurgiram nos entre-lugares dos encontros Seme-escolas. Nossa opção por cartografar nos espaços Seme-escolas foi motivada pelo lugar que nos encontramos, na fronteira, no interstício onde significado e significante se reúnem e produzem novos sentidos. Estamos hoje no lugar de secretária de educação, e pesquisadora, e professora, e... É nesse entre-lugar que nossa tese se delinea e se produz, é o entre-lugar (BHABHA, 2011), o lugar produtivo, o local das negociações.

---

<sup>5</sup>Aprendido com Morin (2000), complexidade não como explicação, mas em favor de uma ideia de complexo trazendo a importância do que é tecido junto, trazendo a complexidade como parte da ciência e da vida cotidiana.

Como tentativa de insurgência de entre-lugares Seme-escolas, criamos, como dispositivo<sup>6</sup> para produção de dados da pesquisa, um grupo de conversações a partir de solicitações encaminhadas às escolas e, ainda, de pedidos por parte de educadores que demonstraram interesse em participar. Nesse sentido, a princípio foi constituído um grupo com 23 (vinte e três) participantes professores e pedagogos de 15 (quinze) escolas do município, 07 (sete) escolas de educação infantil e 08 (oito) de ensino fundamental, além de 06 (seis) pedagogos e professores que atuam na sede da Secretaria Municipal de Educação, atuando na gerência de educação básica e na gerência de gestão escolar.

No decorrer dos encontros, alguns participantes desistiram, outros novos chegaram, assim, manteve-se a média do quantitativo inicial. Esse grupo reunia-se semanalmente ou quinzenalmente, sempre no final da tarde, em torno das 16 (dezesesseis) horas, na sede da secretaria municipal de educação, ora no auditório, ora na sala de reuniões, ora na biblioteca, ou na sala que utilizamos como gabinete de atendimentos. Os encontros ocorreram com dia e horário marcados. Outras conversas, outros encontros potencializaram a produção de dados, isso porque esta pesquisa se deu durante discussões emersas e constantes sobre o tema aqui apresentado em diferentes *espaçostempos* nos quais sujeitos praticantes da educação se debruçavam sobre a discussão de currículos e a Base Nacional Comum Curricular. Como, por exemplo, nas conversas nos horários de planejamento da Seme-escolas, nos seminários propostos pela UNDIME<sup>7</sup>, CONSED<sup>8</sup>, UFES e SEDU, momentos que contribuíram para uma importante parte na produção dos dados.

Nesse entre-lugar aconteceram os encontros de conversa como forma de invenção e produção de sentidos, tendo como disparadores vídeos<sup>9</sup> elaborados pelo MEC

---

<sup>6</sup>Kastrup e Barros (2009, p. 78) definem dispositivo seguindo a perspectiva de Foucault e Deleuze. Para eles, dispositivos são “máquinas de ver e falar”, são linhas de força que trazem a dimensão do poder-saber, e também linhas de subjetivação que inventam modos de existir. “O dispositivo alia-se aos processos de criação, e o trabalho do pesquisador, do cartógrafo, se dá no desembaraçamento das linhas que o compõem – linhas de visibilidade, de enunciação, de força, de subjetivação” (KASTRUP e BARROS, 2009, p. 79).

<sup>7</sup>UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais, entidade nacional que congrega os dirigentes municipais de educação.

<sup>8</sup>CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação, visa promover a integração das redes estaduais de educação, buscando intensificar a participação dos estados em processos decisórios das políticas nacionais para o desenvolvimento da escola pública.

<sup>9</sup>[https://www.youtube.com/watch?v=g2\\_9XIE18NA;](https://www.youtube.com/watch?v=g2_9XIE18NA;)

para implantação e implementação da BNCC, textos diversos<sup>10</sup> de autores e autoras que problematizam esse documento e fragmentos de alguns filmes<sup>11</sup> escolhidos pela pesquisadora: conversas “entre”, conversas “com”, conversas “para”... simples conversas, num movimento dinâmico e imprevisível, a cada palavra, outra palavra.

*Palavras apenas*

*Palavras pequenas*

*Palavras momentos*

*Palavras, palavras*

*Palavras, palavras*

*(Palavras ao vento - Moraes Moreira)*

As conversas dos grupos e os movimentos de participação em seminários nos permitiram discutir o que nos propusemos nesta pesquisa “o currículo como rede de saberes-fazer e as invenções cotidianas que potencializam a vida. Primeiro fui motivada pela discussão de currículos desde o mestrado, quando problematizamos “o currículo como rede de saberes-fazer e as invenções cotidianas que potencializam a vida. Hoje, vemo-nos instigados a investir nas discussões sobre as políticas públicas educacionais atuais, tentando produzir pistas para pensar/problematizar os currículos, cartografando movimentos nos *espaçostempos* Seme-escolas.

---

<https://www.youtube.com/watch?v=CMgy3SY5vTI>;

<https://www.youtube.com/watch?v=pq0ieMDrHr8>;

<https://www.youtube.com/watch?v=48VtPzI7URU>

<sup>10</sup>Projeto de qualificação - apenas o capítulo: “Aposta na pesquisa com cotidiano” - página 55; todos os textos do livro eletrônico “A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas, lançado pela ANPAE em 2018.

<sup>11</sup>“**Escritores da liberdade**” site: <https://www.youtube.com/watch?v=uV4OBYdcEps>;

“**Sociedade dos poetas mortos**”: <https://www.youtube.com/watch?v=c36DsrAjkTQ>;

“**O Sorriso de Monalisa**”: <https://www.youtube.com/watch?v=OQOI06lchN4>;

“**Entre os muros da escola**”: <https://www.youtube.com/watch?v=YD7CFS0mLaY>.



Tentamos organizar uma escritatese através de capítulos que não nos aprisionem em uma sequência lógica, ou em uma estrutura que se fundamente em modelos cartesianos de pesquisa, sendo um texto formatado apenas para organização em VII capítulos. No primeiro momento, trazemos o Capítulo I “Palavras iniciais: ou sobre a difícil arte de escrever uma tese, cuja intenção foi trazer nossa problematização apresentando também conceitos e autores que nos ajudaram a compor essa pesquisa.

No II capítulo optamos pelo tema “Composições de uma vida: ou sobre afetos e acontecimentos e experiências e hecceidades e .... Apresentamos neste texto acontecimentos, movimentos que nos atravessaram e nos constituíram no que somos hoje. Trazemos ainda a motivação para esta pesquisa, tudo que nos moveu desde a universidade até chegar ao doutorado. Lembranças de uma vida. Escrever este capítulo foi trazer as “marcas marcadas, marcas vividas, marcas sofridas, marcas engendradas. Marcas (CLARETO, 2011, p. 23). Fluxos e correntezas, desejos e afetos, composições...

A constituição do campo problemático: ou sobre rede de conversações e encontros e entrelugares e currículos e resistências e... aparece como título do Capítulo III, apresentamos como o campo problemático da pesquisa se constituiu, trazemos algumas indagações que potencializaram nosso pensamento nos espaços Seme-escolas, mostrando experiências curriculares no Município de Cachoeiro de Itapemirim, local onde se processa esta tese. É nesse capítulo que abordaremos nossos principais conceitos e autores que permitiram a tessitura dessa produção. Conseguimos delinear, nesse momento, o processo de construção dos referenciais curriculares do Município e seus atravessamentos até chegar ao momento da implantação da Base Nacional Comum Curricular.

Apresentamos o IV Capítulo “Composição do Campo Problemático: ou sobre a força do coletivo na produção do conhecimento”, esse capítulo foi uma tentativa de seleção de trabalhos em um recorte temporal de 2011 a 2016, priorizando as pesquisas com autores/pesquisadores do Programa de Pós-Graduação em Educação/UFES, vinculados à linha de pesquisa “Docência, currículo e processos culturais”, que problematizam os currículos produzidos nos diferentes *espaçostempos* da educação. A escolha por essas pesquisas traz explicitamente um

desejo de compor com esses sujeitos que de alguma forma se fizeram presentes em nossa trajetória no PPGE/UFES, desde o mestrado até o doutorado. Compor esta pesquisa foi buscar, nessas produções, aproximações e contradições com o nosso campo de pesquisa.

O V capítulo se apresenta com o título “A dimensão ético-estético-política da Cartografia e das pesquisas com os cotidianos: ou sobre o que podem as redes de conversações produzidas em um grupo”, compomos neste momento com a aposta política na pesquisa com os cotidianos, tentando escapar da lógica linear e do paradigma da simplificação, insistindo em uma forma de pesquisar que nos permita compor com os fluxos, cartografando e acompanhando percursos, apostando nas relações, escolhendo o entre-lugar de encontros e negociações Seme-escolas.

O capítulo subsequente “Currículos em redes de conversações tecidas nos entre-lugares Seme-escolas: a BNCC em questão”, capítulo apresentado em dois subtítulos. No primeiro VI. 1, “A proposição de uma Base Nacional Comum Curricular para a Educação Brasileira: tensões Iniciais” que traz problematizações iniciais sobre a Base Nacional Comum Curricular, apresentando o movimento da implantação e implementação desse documento, mostrando discussões de autores e instituições em defesa da BNCC.

E no segundo subtítulo VI. 2, “Currículos em redes de conversações: problematizações sobre a Base Nacional Comum Curricular” surge a tentativa de apresentar um movimento de resistência, críticas e preocupações, produzidas por instituições, autores e sujeitos praticantes desta pesquisa, problematizando currículo como rede de conversações e de ações complexas, defendendo nesta tese que só é possível pensar a perspectiva curricular na dimensão das redes coletivas de fazeres/saberes dos sujeitos que praticam o cotidiano, resistindo aos movimentos de implantação de uma Base Nacional Comum Curricular, inspirada em experiências de centralização curricular, totalmente fundamentada no tecnicismo, trazendo de volta o modelo tradicional de se pensar currículo.

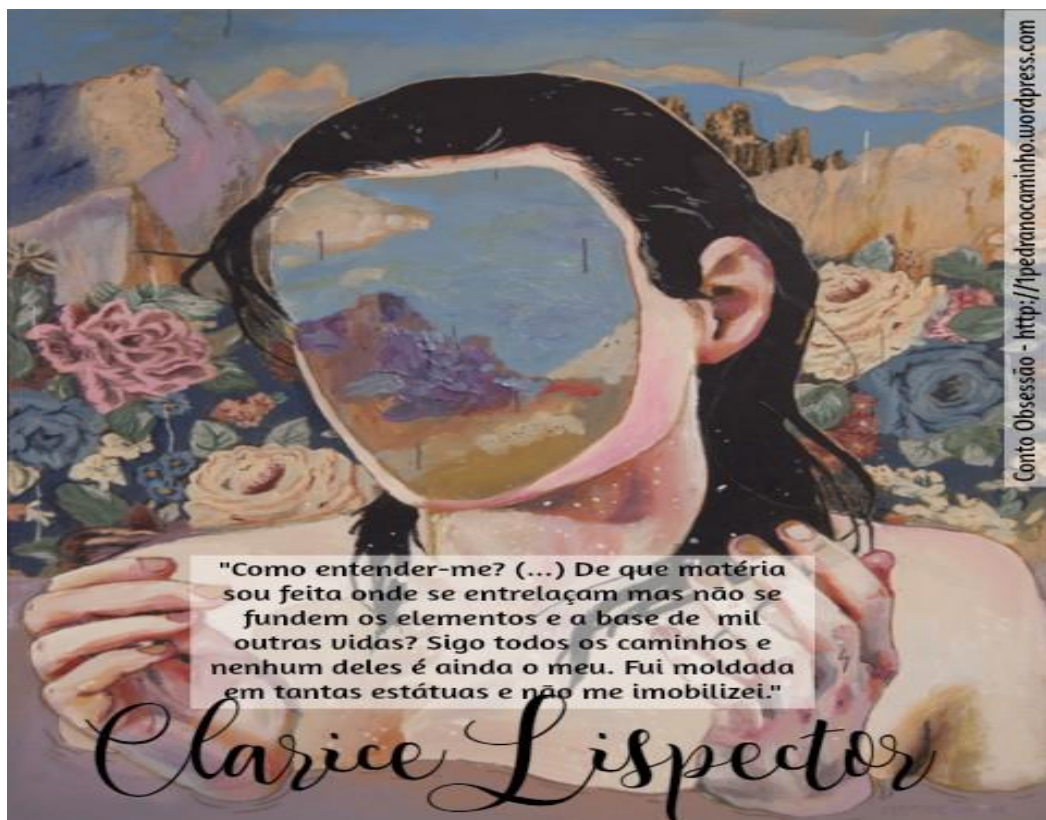
Por último apresentamos o Capítulo VII “Nossa aposta político-epistemológica nos currículos em redes: pistas produzidas com as redes de conversações/considerações finais, capítulo que tentamos produzir considerações

finais através de um texto que apresente as conversações dos grupos como movimentos de resistência à Base Nacional Comum Curricular. Movimentos de resistências como forças conectivas e inventivas, operando linhas de fuga, escapando e provocando rupturas no instituído.

## II COMPOSIÇÕES DE UMA VIDA: OU SOBRE AFECTOS E ACONTECIMENTOS E EXPERIÊNCIAS E HECCEIDADES...

*Nossa existência hoje é marcada por uma tenebrosa sensação de sobrevivência, de viver nas fronteiras [...] (BHABHA, 2013, p. 19).*

Inventar, criar, lembrar... composição de criança, menina, mulher... filha, esposa, mãe... aluna, escriturária, professora, “[...] a subjetividade individual que resulta de um entrecruzamento de determinações coletivas de várias espécies, não só sociais, mas econômicas, tecnológicas, de mídias e tantas outras.” (GUATTARI; ROLNIK, 2011, p.43).



(LISPECTOR, 2016, p. 63)

Uma composição de vida, acontecimentos, afetos e desafetos. “A vida como uma obra de arte” (AMORIM, 2012, p. 10), escapando, reinventando, primeiro o curso técnico em contabilidade que, por algum tempo, atraiu nuances de uma vida, acontecimentos múltiplos, escritório de contabilidade, casamento e magistério.

Nessa composição, um sonho existindo. Acoplamento de vida – primeiro da educação infantil e, hoje, do curso superior. Movimentos que atravessam, emocionam, desterritorializam, marcam, transformam ou transfiguram. Combinações do acaso que em toda parte, em todos momentos, promovem outras intensidades. Hoje, secretária de educação, vivendo intensidades de uma vida compartilhada com tantos praticantes que me potencializam, desterritorializam, silenciam, inspiram e, assim, na complexidade dessas redes, entendendo com Deleuze que,

Uma vida está em toda parte, em todos os momentos que este ou aquele sujeito vivo atravessa e que esses objetos vividos medem: vida imanente que transporta os acontecimentos ou singularidades que não fazem mais do que se atualizar nos sujeitos e nos objetos. Essa vida indefinida não tem, ela própria, momentos, por mais próximos que estejam uns dos outros, mas apenas entre-tempos, entre-momentos. Ela não sobrevém nem sucede, mas apresenta a imensidão do tempo vazio no qual vemos o acontecimento ainda por vir e já ocorrido, no absoluto de uma consciência imediata. (DELEUZE, 2012)

Em 1989, escapo da contabilidade, curso escolhido pela minha mãe, por acreditar que no momento era uma profissão exitosa, e enveredo pelo curso de pedagogia/supervisão magistério, realizando o sonho de dar aulas e colocar em prática o que fazia desde pequeninha dando aulas para as bonecas. Experimentando o mundo da educação, em estágios nas escolas pública, particular e filantrópica; no meio de *praticasteorias*<sup>12</sup>, em 1993 termino o curso superior. Entre escritório de contabilidade e escola de educação básica, deixo-me enrolar com as possíveis linhas de fuga..., “Uma fuga é uma espécie de delírio. Delirar é exatamente sair dos eixos...” (DELEUZE; PARNET, 1998, P.53). Linhas que nos lançaram nos acontecimentos e nas experimentações de uma vida bonita, envolvendo movimentos de desterritorialização e reterritorialização, inventando uma vida na escola, tecida com os deslocamentos dos acasos. “Fugir não é exatamente viajar, tampouco se mover... as fugas podem ocorrer no mesmo lugar, em viagem imóvel” (DELEUZE; PARNET, 1998, P.51).

A experimentação na educação infantil, como professora do maternal, na Escola de Educação Infantil “Girassol”, uma escola vinculada à Igreja Metodista, foi epifânica.

---

<sup>12</sup>Forma de grafar as palavras, apreendida de Nilda Alves, que propõe a escrita unindo palavras no sentido de buscar superar as dicotomias herdadas do discurso hegemônico da ciência moderna. Ao unirmos as palavras, podemos ampliar seu significado e rompemos com a forma dicotomizada de *olharsentir* a realidade.

Naquela etapa, foi intenso e prazeroso conviver com os acontecimentos que cercam a infância – período de alegria, criação, brincadeiras, afetos e experiências. Infância que é devir, fazimento. Entendemos a infância com Deleuze (2012), infância de devires, de um vir-a-ser, não relacionado a futuro, ao amanhã, mas associada a experimentações, a invenções, a outras coisas, outros mundos “[...] não é a criança que devém adulto, é o devir-criança que faz uma juventude universal” (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 73).

A obra gaguejante de Biely, Kotikm Letaiev, lançada num devir-criança que não é eu, mas cosmos, explosão de mundo: uma infância que não é a minha, que não é uma recordação, mas um bloco, um fragmento anônimo infinito, um devir sempre contemporâneo (DELEUZE, 1997, p. 129).

Produção de sentidos, experiências, transformação... Na educação básica, em uma escola de freiras, “Colégio Irmã Margarida”, fui me constituindo pedagoga da educação infantil ao ensino fundamental. Vivência em uma escola filantrópica, com salário ínfimo que só chegava ao final de cada semestre; material didático escasso; ônibus cheio; pão com mortadela, marmitta; dona Nadir, Bernadeth, lembranças de um passado com cheiro de alegria, contentamento de estar em uma profissão, objeto de desejo. Desejo aqui pensado com Deleuze e Guattari (2004), desejo é movimento, o desejo não como falta e sim produção e invenção.

Se o desejo produz, ele produz real. Se o desejo é produtor, ele só pode sê-lo na realidade, e de realidade. O desejo é esse conjunto de sínteses passivas que maquinam os objetos parciais, os fluxos e os corpos, e que funcionam como unidades de produção. (DELEUZE; GUATTARI, 2004, p. 31)

Paralela a esse movimento, surge a oportunidade de atuar na Secretaria Municipal de Educação de Cachoeiro de Itapemirim – primeiro como servidora celetista, em 1993; depois, em 1998, como estatutária. As experiências vivenciadas nessa Secretaria provocaram as inquietações que resultaram na dissertação de Mestrado em Educação – UFES. Dissertação defendida em 12 de outubro de 2012, intitulada “Currículo como redes de saberes-fazer e as invenções cotidianas que potencializam a vida”, orientada pelo Professor Doutor Carlos Eduardo Ferraço. Nossa intenção foi problematizar as redes de saberes-fazer tecidas pelos alunos no cotidiano da EMEB “Valdir Freitas”, escola pública do Município de Cachoeiro de Itapemirim-ES.

O desejo de realizar a pesquisa de mestrado na EMEB “Valdir Freitas” foi consequência de afectos ocorridos em uma vida bonita. Além de ser a escola em que fui alfabetizada pela professora Rutiléia, foi a escola que acolheu, em 2006, Maicon, meu autista, hoje com 29 anos. À época, apenas as APAEs, pestalozzes e escolas regulares particulares eram obrigadas a matricular estudantes com deficiência; às escolas regulares públicas, era facultativo. A vida nos toca de alguma forma, nosso corpo pode ser afetado de muitas maneiras “[...] pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída [...]” (SPINOZA, 2016, p. 163). Rutiléia, Rita, Rúbila, Sr. Jozenildo, corpos afetando outros corpos e pensamentos afetando outros pensamentos. E assim foi constituída minha dissertação de mestrado.

Atuar no curso superior com as diferentes licenciaturas do Centro Universitário São Camilo-ES, primeiro como professora, em 2011, e depois como coordenadora do curso de pedagogia, em 2012, foi consequência do ingresso no mestrado, pois em Cachoeiro de Itapemirim existe uma busca constante por professores universitários com formação em pós-graduação *stricto sensu*. Esse processo potencializou outras pesquisas, outros *fazeressaberes*, outro modo de pensar o currículo e a formação inicial e continuada de professores. Problematizar o processo de formação de professores é pensar, a todo momento, na nossa própria formação.

Atuar como coordenadora de curso nos levou a assumir a coordenação local e depois a coordenação regional do Pibid<sup>13</sup>- ES. Esse movimento nos permitiu desenvolver um importante trabalho junto ao Centro Universitário São Camilo e outras instituições de ensino superior do ES, experiências vivenciadas com estudantes universitários e professores e supervisores das escolas de educação básica de vários municípios. O programa implantado nos levava a pensar numa revolução na formação de professores, cujo objetivo era inserir estudantes de licenciatura plena em atividades pedagógicas nas escolas de educação básica a fim de aprimorar sua formação. Momentos de muitos encontros, afectos, narrativas, belezas, alegrias e desejos percebidos em agenciamentos coletivos no programa. Época marcante de olhares confiantes e desconfiados, dúvidas a cada final de ano

---

<sup>13</sup>Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID é um programa de incentivo e valorização do magistério e de aprimoramento do processo de formação de docentes para a educação básica, vinculado a Diretoria de Educação Básica Presencial – DEB – da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

pela continuidade ou não do programa. Bolsas de pesquisa que mantinham o pagamento da universidade no final de cada mês. Tantas coisas nos passaram em tantos instantes das atividades nas escolas, nas IES, nos seminários e nos intercâmbios, composição produzindo movimentos de expansão, apropriação e criação.

Os encontros e desencontros estabelecidos na IES<sup>14</sup> se revelaram como potentes tessituras cotidianas, permitindo-me outros modos de pensar, de escrever, de estudar e de sentir as relações. Encontros e desencontros entre muitas composições: desabafos com os colegas professores coordenadores do programa; histórias de estudantes; observação da entrada e da saída pelos fiscais de corredor e a ansiedade a cada mudança de reitoria, e... tantos encontrosdesencontros potentes, tantas vidas, uma vida bonita.

*[...] E a gente acredita*

*Que a vida é bonita*

*E se fortalece aquele que cresce*

*A cada manhã*

*E a gente sofre e desce e sobe*

*Mas nunca duvida*

*Que a vida é bonita*

*É bonita viver [...].*

*(Música Vida Bonita, Benziê, 2018)*

---

<sup>14</sup>Instituições de Ensino Superior – Centro Universitário São Camilo-ES;



Professora da educação infantil, pedagoga da educação básica, professora do magistério, professora do curso superior e formadora de cursos livres<sup>15</sup>... é uma composição que torna vivos, cada vez mais, os diferenciados sentidos de uma pessoa apaixonada e interessada pelas questões educacionais. Em 2009, cheguei à UFES, na tentativa de uma vaga para o mestrado. Os acontecimentos até aquele momento me direcionaram para a linha de pesquisa “Cultura, currículo e formação de educadores”<sup>16</sup>. As provocações vividas no mestrado produziram uma multiplicidade de fios, tornando a pesquisa inesgotável; os atravessamentos me fizeram acreditar que queria e precisava do doutorado. Toda essa trajetória me moveu, para continuar discutindo, problematizando e desejando a mesma linha de pesquisa denominada hoje “Docência, currículo e processos culturais”.

Chegar ao doutorado em 2016, na mesma linha de pesquisa do mestrado, significou retornar aos afetos no campo dos currículos, problematizando o processo de implantação e implementação da Base Nacional Comum Curricular, a fim de discutir os sentidos, os agenciamentos coletivos e as resistências que insurgiram dos encontros Seme-escola. Problematizar a BNCC, surge, portanto, como um exercício realizado em todo o Brasil que merece um diálogo mais profundo. Mesmo que já tenha passado pela homologação do Conselho Nacional de Educação, discutir a Base é um movimento que compõe nossa história agora como Secretária de Educação do Município de Cachoeiro de Itapemirim, Coordenadora Regional da UNDIME e Professora do Centro Universitário São Camilo.

Assumir uma “pasta” que nos coloca no desafio de pensar, organizar, ficar, evadir, é uma experiência que apresenta um território de estratégias<sup>17</sup>. Um espaço que suscita *fazeressesaberes*, olhares e uma proliferação de sentidos antes não vivenciados. Isso produz deslocamentos, principalmente, quando a posição ocupada me coloca num lugar de poder disciplinar, marcado desde os séculos XVII e XVIII como forma de dominação.

---

<sup>15</sup>Atuação em diferentes assessorias educacionais como professora de cursos na área de educação: Projeto Crescer, Máxima Eventos e outras;

<sup>16</sup>Nome da atual linha de pesquisa: Docência, currículo e processos culturais.

<sup>17</sup>Certeau chama de estratégia o cálculo das relações de força que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder pode ser isolado. A estratégia postula um lugar suscetível de ser circunscrito como algo próprio e ser a base de onde se podem gerir as relações comuns a exterioridade de alvos ou ameaças. Chama de tática a ação calculada que é determinada pela ausência de um próprio. A tática não tem por lugar senão o do outro.

[...] as relações de poder se dão sempre como estratégias (de luta), de modo que elas, as relações de poder, são intrinsecamente racionais; ou talvez seja melhor dizer: pode-se chamar de relações de poder aquelas relações de luta ou confronto que visam à dominação do outro. (RAGO E VEIGA-NETO 2008, p. 21)

Situações conflitantes, múltiplas relações, decisões e considerações que me constituem como Secretária de Educação e também como pesquisadora, tudo ao mesmo tempo, habitando entre-lugares (BHABHA, 1988), em *espaçostempos* de cruzamento de fronteiras. São movimentos que nos “lançam em experimentações vitais” e é preciso “juntar, sem fundir; articular, sem encaixar; dar consistência, sem homogeneizar; atenuar, sem anular; variar sem corresponder” (DIAS, MARQUES, AMORIM, 2012, p. 09). Vou agindo e reagindo a cada situação que surge, produzindo sentidos, experimentando, inventando, cartografando.

Encontros, experimentações, sentidos e afecções permitiram a composição de vida com: David, Secretário de Educação em 1994-1996, ano em que iniciei minhas atividades na Prefeitura de Cachoeiro, ainda como servidora celetista. Lembranças dos bilhetes de incentivo a cada ação exitosa, carinho e cuidado eram sua marca; Hele’Nice, Secretária de Educação de 1997 – 2004, período em que me efetivei na Prefeitura por meio de concurso público em 1998 e assumi, também, durante toda essa gestão, a Gerência da Educação Infantil, época de maior potência com muitas oportunidades de crescimento profissional e bons encontros; Sonia Luzia Coelho (*in memorian*), Secretária de Educação de 2005-2008, período de menor potência na minha trajetória profissional e ociosidade e desprestígio marcaram para mim os 4 anos dessa gestão; Maria Deuceny, Secretária de Educação de 2009-2012. Em 2009, fui Gerente de Gestão Escolar e, em 2010, estive de licença para realização do mestrado, retornando em 2011. Cristiane Paris, Secretária de Educação de 2013-2016, época em que atuei no setor de Educação Inclusiva pela primeira vez e, em 2016, me afastei para a realização do doutorado. Sujeitos que com “seus desejos, suas experiências e seus agenciamentos, suas políticas, seus amores e seus ódios” (PARNET, DELEUZE, p.18) constituem meu fazer na Secretaria de Educação, primeiro como pedagoga, depois como gerente de setores e agora como gestora da “pasta”. “Não somos um recorte histórico, mas a fonte de combinações do acaso” (CLARETO, p. 171).

Há na vida uma espécie de falta de jeito, de fragilidade da saúde, de constituição fraca, de gagueira vital que é o charme de alguém. O charme, fonte de vida, como estilo, fonte de escrever. A vida não é sua história; aqueles que não têm charme não têm vida, são como os mortos (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 13).

Outros encontros se deram, tanto como coordenadora de curso de licenciaturas, quanto como professora universitária. “Encontram-se pessoas (e, às vezes, sem as conhecer nem jamais tê-las visto), mas também movimentos, ideias, acontecimentos, entidades” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 14). Nesses espaçotempos também fui tocada por acontecimentos, discussões, vidas, alegrias, novidades, limõezinhos<sup>18</sup>, *wathsapp*, acolhimento, desinteresse, sono, motivação – *espaçotempo* que permite observar os fluxos da educação básica e de indivíduos se constituindo professores. Espaçotempos de relações de movimentos e de repouso, afetando e sendo afetada, um plano de *hecceidades*<sup>19</sup>. “comandando a metamorfose das coisas e dos sujeitos” (DELEUZE, GUATTARI, 1997, p. 41). *Encontrosagenciamentos* que não se separam, mas compõem, nunca isto ou aquilo, mas tudo ao mesmo tempo.

O desejo pela pesquisa se fez cada vez mais potente nos acontecimentos das relações, na composição com os corpos, na aproximação e no envolvimento com tudo que move a educação básica, desde a formação inicial de professores até as redes que são tecidas no cotidiano das escolas públicas. São intensidades compondo individuações, aprendendo com Deleuze que,

Há um modo de individuação muito diferente daquele de uma pessoa, um sujeito, uma coisa ou uma substância. Nós lhe reservamos o nome de *hecceidade*. Uma estação, um inverno, um verão, uma hora, uma data têm uma individualidade perfeita, à qual não falta nada, embora ela não se confunda com a individualidade de uma coisa ou de um sujeito. São *hecceidades*, no sentido de que tudo aí é relação de movimento e de repouso entre moléculas ou partículas, poder de afetar e ser afetado (DELEUZE, GUATTARI, 1997, p.40).

---

<sup>18</sup>Bebida apelidada pelos alunos de “limãozinho”, vendida em uma barraca instalada nos arredores da universidade, barraca esta visitada constantemente por eles, antes, durante e depois das aulas.

<sup>19</sup>Em Deleuze, *hecceidades* quer dizer individuações semsujeito. É todo agenciamento em seu conjunto individuado, as *hecceidades* formam-se conforme as composições de potências ou de afetos não subjetivados. Uma *hecceidade* não tem nem começo nem fim, nem origem nem destinação, está sempre no meio.

Assim, vou nos fluxos e nas correntezas, nos desejos e afetos, nos encontros e nas composições...

*Uma vida só*

*Minha vida, minha linda feliz*

*Eu 'tô no gancho da vida*

*Emoção, fantasia*

*Minha vida num conto de fadas não caberia*

(Uma Vida Só

O Rappa Fonte: LyricFind –

Compositores: Marcelo

Custodio / Alexandre

Menezes / Lauro Farias /

Marcelo Lobato).

### **III A CONSTITUIÇÃO DO CAMPO PROBLEMÁTICO: OU SOBRE REDES DE CONVERSÇÕES E ENCONTROS E ENTRE-LUGARES E CURRÍCULOS E RESISTÊNCIAS...**

O campo problemático [...] é resistência: aos processos instituídos de pesquisa, aos modos-bolha de existir. Resistência precária submersa nas águas múltiplas. Resistência: existência monstruosa, híbrida... [...] Existência no labirinto das águas. Experiência no labirinto. Sem saída Sem entrada. Só entre [...]. (CLARETO, 2011, p. 223).

Escrever esta tese envolveu movimentos e ideias e tessituras e cotidianos e desejos. Problematizar as experiências curriculares do município de Cachoeiro de Itapemirim foi falar de espaços, de experiências, como Secretária de Educação, pedagoga, professora, pesquisadora, aluna, mãe e... como observadora de paisagens, experimentações, lugares, afetos...

Vamos sustentar aqui o conceito de *experiências*, na perspectiva de Foucault (1984), termo presente em seu percurso filosófico, passando por alterações ao longo dos anos. Consideramos aqui o saber, o poder e a subjetividade elementos do conceito de experiência, “[...] se entendemos por experiência a correlação, numa cultura, entre campos de saber, tipos de normatividade e formas de subjetividade (FOUCAULT, 1984, p.6).

Tratava-se de ver de que maneira, nas sociedades ocidentais modernas, constituiu-se uma ‘experiência’ tal, que os indivíduos são levados a reconhecer-se como sujeitos de uma ‘sexualidade’ que abre para campos de conhecimento bastante diversos, e que se articulada em um sistema de regras e coerções. O projeto era, portanto, o de uma história da sexualidade enquanto experiência, se entendemos por experiência a correlação, em uma cultura, entre campos de saber, tipos de normatividade e formas de subjetividade. [...] Falar da ‘sexualidade’ como uma experiência historicamente singular suporia, também, que pudesse dispor de instrumentos suscetíveis de analisar, em seu próprio caráter e em suas correlações, os três eixos que a constituem: a formação dos saberes que a ela se referem, os sistemas de poder que regulam sua prática e as formas pelas quais os indivíduos podem e devem se reconhecer como sujeitos dessa sexualidade. (FOUCAULT, 1984, p. 10-11).

Experiência vista como forma de subjetivação, a ideia de uma experiência que arranca o sujeito de si mesmo e das amarras que ele traz consigo, entendendo que experiência não pode ser reduzida a uma experiência individualizada, “[...] a experiência é algo que realizamos sozinhos, mas que só é plena na medida em que escapa à pura subjetividade; em outras palavras, outros podem cruzá-la ou atravessá-la novamente” (REVEL, 2011, p.64).

Problematizar, experimentar, olhar outros modos possíveis, romper com aquilo que pensamos, no sentido dito por Foucault (REVEL, 2011, p. 124), implica duas consequências. A primeira, pensar que o verdadeiro exercício crítico do pensamento se opõe à ideia de se buscar uma solução e visa instaurar “uma distância crítica, de desprender-se, de retomar os problemas”; a outra, corresponde saber que “esse esforço de problematização não é, de maneira alguma, um antirreformismo ou um pessimismo relativista”.

Problematização não quer dizer representação de um objeto preexistente, nem tampouco a criação pelo discurso de um objeto que não existe. É o conjunto das práticas discursivas ou não discursivas que faz alguma coisa entrar no jogo do verdadeiro e do falso e o

constitui como objeto para o pensamento (seja sob a forma da reflexão moral, do conhecimento científico, da análise política etc.) (FOUCAULT, 2006, p. 242).

A construção do campo problemático exigiu uma cuidadosa construção, movendo nosso pensamento, guiando nossas leituras e, levando-nos a escrever uma tese que nos permitiria cartografar as micropolíticas de currículo do Município de Cachoeiro de Itapemirim. Nesta pesquisa, provocamos o modelo das atuais políticas de educação, criando conceitos e produzindo outros modos de se pensar o currículo. Nesse sentido, currículos que “[...] se desfaça daquilo que o aprisiona “[...] que combata as forças paralisantes e crie” (CARVALHO, 2019, p. 60). Currículos produzidos cotidianamente, na potência da vida, que não se deixem aprisionar pelas práticas centralizadoras. Currículos que se componham como máquinas de guerra<sup>20</sup>, deslocando o pensamento, voltando-se contra a fixação de poderes estáveis, incentivando a coletividade, a produção cotidiana em movimentos de desterritorialização<sup>21</sup>.

Entendendo máquinas de guerra a partir de Deleuze e Guattari (2012, p.13), “[...] a máquina de guerra é de uma outra espécie, de uma outra origem que o aparelho de estado”. Aprendemos com os autores citados que não existe dicotomia entre máquina de guerra e máquina de estado, o que existe são rupturas, aproximações e tensões. A partir desses conceitos, trazemos então a possibilidade de pensar a composição dos currículos como máquina de guerra, [...] uma guerra sem linha de combate, sem afrontamento e retaguarda, no limite sem batalha: pura estratégia [...] (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 14). Tratamos, portanto, de pensar currículos como uma máquina de guerra potente contra o aparelho de Estado. Uma máquina de guerra potente na produção, na invenção, no enfrentamento e resistências, capturando desejos e traçando possibilidades de linhas de fuga.

Assim, a direção que nos move se situa na composição desta pesquisa com um olhar *micropolítico* (GUATTARI; ROLNIK, 2011), buscando formas de resistir às políticas curriculares impostas pelo Estado. A micropolítica pode ser pensada como

<sup>20</sup>Estado e a máquinas de guerra: uma das dicotomias no campo social e político, apresentada por Deleuze e Guattari. Termos não necessariamente postos em contradição, mas em uma relação oblíqua ou diagonal irreconciliavelmente diferente e desconjunta.

<sup>21</sup>Territorialização e desterritorialização: uma das dicotomias no campo social e político, apresentada por Deleuze e Guattari. Termos não necessariamente postos em contradição, mas em uma relação oblíqua ou diagonal irreconciliavelmente diferente e desconjunta.

um efeito provocado a partir de pequenas ações cotidianas, muitas vezes não previsíveis e incontrolláveis. Dessa forma, ela é vista nesta pesquisa como possibilidade de construção do exercício de democracia nos cotidianos das escolas-Seme. Entendemos com Deleuze e Guattari (1996) que tudo é político e ao mesmo tempo macropolítico e micropolítico.

Em suma, tudo é político, mas ao mesmo tempo macropolítico e micropolítico. Consideramos conjuntos do tipo percepção ou sentimento: sua organização molar, sua segmentaridade dura, não impede todo um mundo de microperceptos inconscientes, de afectos inconscientes, de segmentações finas, que não captam ou não sentem as mesmas coisas, que se distribuem de outro modo, que operam de outro modo. Uma micropolítica da percepção, da afecção, da conversa, etc. (DELEUZE; GUATTARI, p.83, 1996).

Atravessamentos potencializam diferentes movimentos que nos forçam a pensar, pensar não como “[...] um desejo, um amor natural pela verdade” (DELEUZE, 2003, p.15), mas, um pensamento a serviço da vida em sua potência criadora, um pensamento que nos permita desassossegar, nos inquietando a partir da nossa problematização. Algumas inquietações moveram nosso pensamento como Secretária de Educação, no ano de 2017, ao vivenciarmos os espaçotempos escolas-Seme: a) Que movimentos, acontecimentos, fluxos e intensidades insurgem dos encontros e os processos de negociações nos entre-lugares escolas-Seme e nos dão pistas para pensar/problematizar o currículo? b) Quais os principais sentidos e/ ou marcas produzidos para os currículos com esses movimentos, fluxos e intensidades? c) Que processos de resistência<sup>22</sup> são desencadeados diante da proposta de uma Base Nacional Comum Curricular com os sentidos/marcas produzidos para o currículo? d) Que efeitos os processos de resistência à BNCC (Base Nacional Comum Curricular) produzem em termos de se pensar outros programas de educação para o Sistema Municipal de Educação de Cachoeiro de Itapemirim?

Importantes conceitos como *negociações* e *entre-lugares* (BHABHA, 2011) insurgem neste texto pelas necessárias negociações da vida cotidiana que revelam a habilidade dos sujeitos de articularem diferenças nos *espaçotempos* da Seme-

---

<sup>22</sup>Conceito que aparece tanto em Foucault quanto em Deleuze. Como esses pensadores, podemos pensar que criar é resistir, resistir a uma opinião corrente. Se criamos conceitos, resistimos. Resistir pode provocar rupturas profundas.



escolas, envolvendo diferentes linguagens, ações e processos de significação, *negociações* que transitam no entre-lugar.

“A negociação é a habilidade de articular diferenças no espaço e no tempo, de ligar palavras e imagens em novas ordens simbólicas, de intervir na floresta de sinais e de mediar o que parecem ser valores incomensuráveis ou realidades contraditórias” (BHABHA, 2011, p. 60).

Bhabha (2013) nos ajuda a pensar que as identidades não se constroem nas singularidades, mas nas fronteiras das diferentes realidades. Entre-lugar é um dos conceitos fundamentais de Bhabha, é no entre-lugar que ocorrem as negociações e as diversas formas de hibridismo. Dessa forma, é possível pensar/problematizar currículos como rede de conversações no entre-lugar Seme-escolas, não um lugar fixo, demarcado, mas um espaçotempo de negociações.

Fluxos e intensidades se compõem nos encontros<sup>23</sup>, nas negociações, nos entre-lugares escolas-Seme, encontros conceituais, encontros entre modos de viver, imprimindo sentidos, produzindo marcas, gerando novas composições, novas conexões. São as experiências dos encontros que disparam o nosso pensamento (DELEUZE, 2013), encontro de corpos, composição que vão constituindo formas de pensar.

Compomos também com a ideia de marca em Rolnik (2011), entendida como os estados inéditos que vão se produzindo em nosso corpo, a partir das composições de nossas vidas, e esses estados possibilitam um novo corpo; essas marcas, para Rolnik, são gêneses de um devir.

O corpo arcaico, por exemplo, nunca é um corpo nu, ele é sempre um subconjunto de um corpo social, atravessado pelas marcas do *socius*, pelas tatuagens, pelas iniciações, etc. Esse corpo não comporta órgãos individuados: ele próprio é atravessado pelas almas, pelos espíritos que pertencem ao conjunto dos agendamentos coletivos. (ROLNIK, 2011, p. 278).

É possível ainda pensar com as práticas-teorias curriculares e pedagógicas e perseguir outros objetivos como: trazer os agenciamentos curriculares das escolas-Seme e os encontros dos sujeitos praticantes dos *espaçotempos*, produzidos ao longo da pesquisa; problematizar as experiências e os sentidos de currículo da

---

<sup>23</sup>Trabalhamos com o conceito de encontro em Deleuze, encontro pensado como conexão complexa, conexão que comporta linhas heterogêneas.

educação básica, produzidos em fluxos e multiplicidades no Município de Cachoeiro de Itapemirim e desencadear, por meio de dispositivos<sup>24</sup> diversificados, o fluxo das conversações produzidas, escutadas, nos cotidianos das escolas-Seme. Dispositivos pensados enquanto rede de relações que se estabeleceram entre elementos heterogêneos. Tomamos o conceito de dispositivo em (FOUCAULT, 2019) que, sempre inscrito em um jogo de poder, permite desencadear as conversas a partir de movimentos diferenciados.

Através deste termo tento demarcar, em primeiro lugar, um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos. (FOUCAULT, 2019, p. 364)

Problematizar as experiências e os sentidos de currículo da educação básica, produzidos em fluxos e multiplicidades no Município de Cachoeiro de Itapemirim, é pensar com Deleuze o conceito de multiplicidades, conceito situado dentro da filosofia da imanência<sup>25</sup>. Vemos na sua obra “Diferença e repetição” que “[...] multiplicidade é sempre definida de maneira intrínseca, sem que dela se saia e sem que se recorra a um espaço uniforme em que ela estaria mergulhada” (DELEUZE, 2018, p. 246). Ideias são multiplicidades, as intensidades são multiplicidades. “As multiplicidades não supõem nenhuma unidade, não entram em nenhuma totalidade e tampouco remetem a um sujeito” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p.8). Multiplicidade para Deleuze (2018) não é uma combinação de múltiplo e uno, não supõe nenhuma unidade, não entra em nenhuma totalidade e nem remete a um sujeito. “Mesmo o múltiplo é uma multiplicidade; mesmo o uno é uma multiplicidade” (DELEUZE, 2018, p. 246).

Na discussão de Deleuze e Guattari (1995), multiplicidade nos ajuda a pensar/problematizar currículos em redes de conversações, produzidos a partir de agenciamentos coletivos, produzidos nos espaçostempos do cotidiano escolar.

---

<sup>24</sup>O termo dispositivo surge em Foucault na década de 1970 e designa inicialmente operadores materiais do poder, isto é, técnicas, estratégias e formas de assujeitar desenvolvidas pelo poder.

<sup>25</sup>Deleuze (2008) em *a imanência, uma vida* afirma que a imanência absoluta é nela mesma: ela não está em alguma coisa, dentro de alguma coisa, ela não depende de um objeto nem pertence a um sujeito. A imanência só pode ser entendida como algo que é nela mesma. É a pura intensidade da vida.

Dessa forma, conseguimos problematizar os currículos, caracterizando-os pelas multiplicidades de relações e encontros produzidos não só pelas propostas governamentais criadas e impostas pelos sistemas de ensino, mas também pelos sujeitos praticantes dos espaçotempos do cotidiano escolar.

Uma multiplicidade não tem nem sujeito nem objeto, mas somente determinações, grandezas, dimensões que não podem crescer sem que mude de natureza (as leis de combinação crescem então com a multiplicidade) (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p.15).

Uma multiplicidade de encontros e negociações, ideias, perguntas e experimentações que, de alguma forma, constituem esta pesquisa, permitiram que muitas coisas acontecessem, umas previsíveis, outras de modo inesperado, diferentes atravessamentos, afecções surgiram no percurso, nos agenciamentos. Não se sabia ao certo, onde incidiriam os conceitos, escutas, sons, cores, imagens e agenciamentos desta pesquisa. O exercício de agenciamentos, ora utilizado, parte dos estudos de Guattari e Rolnik (1996). Agenciamentos enquanto movimentos de fluxos de toda natureza, e que não são da ordem de um ato, vez que um ato ordena, organiza, introduz um corte entre um campo e outro. A noção de agenciamento pode comportar também dimensões territoriais, processuais, maquínicas.

Agenciamento: noção mais ampla do que as de estruturas, sistema, forma, etc. Um agenciamento comporta componentes heterogêneos, tanto de ordem biológica, quanto social, maquínica, gnosiológica, imaginária. Na teoria esquizoanalítica do inconsciente, o agenciamento é concebido para substituir o "complexo" freudiano (GUATTARI, ROLNIK, 1996, p. 313).

Escrever esta pesquisa significou cartografar o que está por vir, seguir os fluxos dos procedimentos que foram utilizados para a produção dos dados. Acreditamos que, cartografando, podemos acompanhar percursos. Nossa opção pela cartografia se deu a partir dos encontros com a teoria de Passos e Kastrup (2015), quando compreendemos que a cartografia implica processos de produção e conexão de redes ou rizomas. Uma cartografia como um mapa móvel, uma reversão metodológica no sentido de pensar um método a ser experimentado, e não aplicado. Nessa metodologia, não se abre mão do rigor, mas este é ressignificado, permitindo-nos fugir da exatidão para fidelizar o compromisso e o interesse. Não se trata de pesquisar sem direção, mas sim realizar uma reversão no sentido tradicional de método, permitindo, no caminhar do pesquisador, traçar novas metas.

As experiências curriculares do Município de Cachoeiro de Itapemirim são temáticas que instigam e permitem conversar com Deleuze, Foucault, Certeau, Bhabha e outros que surgiram no decorrer da pesquisa. O exercício foi o de escutar, falar, sentir e conversar nos *espaçotempos* Seme-escolas. Importou, nessa trajetória, deixar-se sensibilizar pelos possíveis encontros. Encontros dos sujeitos praticantes, expressão que utilizaremos, conforme aprendido com Certeau (1994). Sujeitos como ‘praticantes’ representam alguém que transita num lugar que lhe é próprio. O sujeito ordinário, ao procurar viver da melhor forma possível, vai criando e inventando o cotidiano, escapando do lugar que lhe é atribuído, praticando múltiplos e diferentes sentidos em relação às políticas educacionais impostas, inventando mil maneiras não autorizada, com movimentos táticos e estratégicos (CERTEAU, 1994).

Deixar-se tocar pelas multiplicidades de possibilidades dos agenciamentos curriculares da rede municipal de Cachoeiro de Itapemirim, pensar na potência dos documentos produzidos-pensados nos entre-lugares escolas-Seme e problematizar a constituição desses currículos foram ações que geraram afetos e afecções, como afirma Carvalho (2009, p. 179):

“O currículo constitui-se por tudo aquilo que é vivido, sentido, praticado no âmbito escolar e que está colocado na forma de documentos escritos, conversações, sentimentos e ações concretas vividas/praticadas pelos praticantes do cotidiano” (CARVALHO, 2009, p. 179).

A realização desta pesquisa permitiu o deslocamento do lugar de secretária de educação para pensar nas práticas vinculadas à educação, aproximando a pesquisadora da formalidade dos *espaçotempos* da Seme-escolas. Ao mesmo tempo, transformando-a em sujeito da ruptura, deixando-a afetar-se, de alguma forma, pelos acontecimentos nas rodas de conversa<sup>26</sup> e pelas forças do acaso. Ousou-se utilizar as rodas de conversa como instrumento de produção de dados, por entendê-las como uma possibilidade na pesquisa cartográfica com os cotidianos.

Tentou-se sustentar, nesta pesquisa, alguns conceitos: experiência, currículo, cotidiano, entre-lugar, resistência, encontro e negociações...e outros que surgiram

---

<sup>26</sup>Redes de conversações pensadas como dispositivo que permite um diálogo sobre diversos temas propostos nos grupos de trabalho. Essas conversas permitem que as pessoas se sintam mais confortáveis para falar, formular questões, apresentar dúvida e críticas.

durante o caminhar, cartografando composições que tecem os cotidianos, fluxos e encontros nos *espaçotempos* da Seme-escolas.

O conceito é um composto, um consolidado de linhas, de curvas. Se os conceitos devem renovar-se constantemente, é justamente porque o plano de imanência se constrói por região, havendo uma construção local, de próximo em próximo. É por isso que eles operam por rajadas (DELEUZE, 1992, p. 95).

Escrever esta tese foi fazer aflorar pensamentos e experiências, “[...] experiências daquilo que nós somos, daquilo que não só é nosso passado, mas também nosso presente [...]” (REVEL, 2011, p. 64). Representou uma trama de discursos, constituindo formas de saber e de subjetividades. Uma prática de leitura, um exercício pessoal permeado por vivências, desejos e encontros para essa composição. “[...] a experiência é algo que realizamos sozinhos, mas que só é plena na medida em que escapa à pura subjetividade; em outras palavras, outros podem cruzá-la ou atravessá-la novamente” (REVEL, 2011, p. 64,65).

Durante o mestrado, e no grupo de pesquisa<sup>27</sup>, os estudos de Deleuze, Guattari, Rolnik, Ferraço, Foucault, Certeau, Bhabha, entre outros, atingiram a pesquisadora, de modo que as falas desses autores permitiram-lhe produzir sentidos que se entrelaçaram com os conceitos estudados. Eles se organizaram de forma intensiva, viabilizando, cada vez mais, os “agenciamentos de ideias”. “Os conceitos são exatamente como sons, cores ou imagens, são intensidades que lhes convêm ou não, que passam ou não passam”. (DELEUZE; PARNET, 1998, p.12).

Apropriando-se da ideia de Deleuze e Guattari (1992, p. 23) “não há conceito simples”. Os conceitos têm componentes. É uma multiplicidade, ou seja, não há conceito sozinho, pois um conceito tem componentes que remetem a outros – é uma rede, uma teia. Apreendeu-se, com esses dois autores, que se faz filosofia, criando conceitos. “Todo conceito é ao menos duplo, ou triplo”.

Fazer conceitos é questão de devir, um devir que, arrastando esta ou aquela determinação conceitual no declive de sua variação, produzirá mutações na vertente da estética, da política, da ciência, cujos mapas e transformações é impossível separar (DELEUZE, GUATTARI, 1996, p.3).

---

<sup>27</sup>Refiro-me aos encontros do grupo de Pesquisa Currículos, Culturas, Cotidianos e Redes de Conhecimentos que acontecem no PPGE-UFES.

Procurou-se, nesta pesquisa, uma composição com os estudos desses autores, permeada por um atravessamento entre os encontros com as leituras e os cotidianos vividos na Seme-escolas. Falar da Seme e das escolas é falar de entre-lugares culturais (FERRAÇO, 2006), pois tem-se aprendido com Ferraço (2006), que as redes não se deixam aprisionar e que elas são negociadas nas relações cotidianas, produzem subjetividades, agenciamentos... Escapam às normalizações e padronizações.

Esses 'entre-lugares' fornecem terreno para elaboração de estratégias de subjetivação – singular ou coletiva – que dão início a novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação, no ato de definir a própria ideia de sociedade (BHABHA, 2013,p.20).

Ao assumir esta pesquisa, assumiu-se também um lugar de Secretária de Educação do município que, por muitas vezes, colocou-se em dois lugares ao mesmo tempo, ou nem lá, nem cá. Dessa forma, o conceito de entre-lugar (BHABHA, 2013) permitiu deslocar o pensamento e problematizar os temas surgidos nos encontros, documentos e situações. Esse lugar que habitamos, ora fixo, ora instável, coloca-nos num emaranhado de indecisões, (BHABHA 2013), apontando-nos o entre-lugar como um lugar de negociações.

Os cotidianos escolares são constituídos de emaranhados de redes, envolvendo aprendizagens, currículos, ensinamentos e outras questões que nos levam a pensar na complexidade envolvente da educação e dos sujeitos desses cotidianos. “Essa dimensão do que é de fato *realizado pensadofalado* no miudinho dos cotidianos da Seme-escolas nos permitiu, enquanto sujeito pesquisadora [...] poder pertencer a diferentes redes que expressam o entremeado desses *saberesfazeres* cotidianos” (FERRAÇO, 2004 p. 83-84). É assim que se desejou cartografar os movimentos, fluxos e intensidades que insurgem nos entre-lugares dos encontros e negociações Seme-escolas, produzir conceitos, habitando seus *espaçostempos*, encontrando pessoas, conversando com elas, percebendo/produzindo pistas a fim de pensar possibilidades de criação de redes de conhecimentos curriculares.

Acredita-se em que a produção acadêmica se torna potente no encontro com pessoas, autores, movimentos e acontecimentos. Encontros que de alguma forma

nos afetam, nos tocam e fazem emergir sensações que podem ser tanto de composição quanto de decomposição. Spinoza (2016) afirma que o homem pode ser afetado pela tristeza ou pela alegria. Quanto à tristeza, o homem está sujeito a perder sua autonomia, quanto à alegria, sua potência é aumentada, sua ação é potencializada. “[...] Chamo o afeto da alegria, quando está referido simultaneamente à mente e ao corpo, de excitação ou contentamento; o da tristeza, em troca, chamo de dor ou melancolia” (SPINOZA, 2016, p. 177).

Nas redes de conversações tecidas no grupo de trabalho da nossa pesquisatense foi possível estabelecer relações com o outro e com o contexto atual, relações que nos afetou, produzindo aumento ou diminuição no grau de potência. Os encontros com ‘outros’ com diferentes histórias, de diferentes espaçotempos dos cotidianos Seme-escolas possibilitaram composições para produção desta escritatense.



São nesses cotidianos da Seme-escolas que nos constituímos pesquisadores, desafiados a indagar o sistema educativo. No mestrado já existia a pretensão de problematizar e indagar a educação básica, não com os mesmos interlocutores, autores, vozes, mas com a mesma afeição pelos estudos em currículo. Trazemos, para legitimar essa fala, a consideração de Carvalho (2008, p. 19): “o sistema educativo tem se apoiado na lógica das oposições binárias, colocando, de um lado,

o desejável, o legítimo e, de outro, o ilegítimo”. Essas oposições levam sempre à ideia de que um é melhor que o outro, de que existe sempre uma segunda pessoa discriminada, incapaz, incompetente e, por consequência, fora do processo educativo.

O interesse pelas experiências curriculares cotidianas exigiu o enfrentamento e embates teóricos que nos ajudaram partir, evadir e traçar uma linha, atravessar horizontes, penetrar em outras vidas. Dessa forma, procuramos interlocutores que nos permitiram entender os processos e percursos dos cotidianos das escolas. O objetivo foi o de que as conversas potencializassem a escrita desta pesquisa, sem a pretensão de chegar a um texto que representasse ou desse conta de toda complexidade existente nos encontros.

As conversações deram sentido a esta pesquisa, permitindo-nos perceber como as ideias foram se entrelaçando e que “usos” foram feitos das propostas e documentos escritos pela Seme-escolas. Dedicamo-nos, sobretudo, “[...] às práticas do espaço, às maneiras de frequentar um lugar” (CERTEAU 2009, p. 49). Para nós, as conversas-narrativas expressam vivências, permitindo-nos potencializar a multiplicidade de vozes dos sujeitos envolvidos na pesquisa. As conversações permitiram partilhas, desabafos, reflexões e interações, representaram dispositivos que nos ajudaram na produção de dados. A intenção, desde o início, era de um processo compartilhado, sem normas, sem regras, com sujeitos que desejassem discutir o tema e nos ajudassem na tessitura da pesquisa. O planejamento das redes de conversações consistiu apenas em cronograma, como disparadores de debates que pudessem ser: fragmentos de filmes, vídeos e textos de autores que dialogam com a pesquisa.

Nossa intenção não foi definir currículo, nem tampouco perceber como se articulam currículos, apropriação de saberes e trabalho pedagógico na escola. Não tivemos a intenção de realizar análise ou parecer dos documentos produzidos pela Secretaria de Educação. Entretanto, coube pensar/problematizar os movimentos e as maneiras de fazer dos praticantes envolvidos, seja na forma de elaboração do pensamento, seja por meio de seus usos e/ou consumos.



Pensar o currículo como prática tecida-construída cotidianamente em todos os momentos das escolas-Seme é pensar em algo que não pode ser constituído seguindo modelos preestabelecidos, mas, conforme afirma Alves *et al* (2011, p. 41), “[...] os praticantes do currículo ressignificam suas experiências a partir das redes de poderes, saberes e fazeres das quais participam [...]”. Dessa forma, são muitas as possibilidades de produção curricular, realizadas nos encontros Seme-escolas. Tratamos, nesta pesquisa, de problematizar as práticas curriculares de Cachoeiro de Itapemirim e seus movimentos nas escolas de educação básica.

*O Primeiro-Ministro, ele falava “a Base é uma coisa e o Currículo é outra”. Então a gente precisa incorporar isso, que a Base não é Currículo. Mas outro discurso já diz que a Base vai ser o Currículo. Que ela (autora) termina também falando no final “Base vai ser currículo”, mas no texto todo ela vem já levando essa reflexão de que a Base, ela não pode ser considerada como o Currículo da escola. E aí, como bem disse o professor ali, se ele tivesse seguindo uma Base, não teria tido aquela proposta de Currículo. Se a gente pensar na escola como escola viva, igual àquela ali, que ela tem um cotidiano específico, que tem uma especificidade diferente da outra, eu nunca vou dizer a Base vai ser o Currículo da minha escola, porque o Currículo vai ser vivenciado dia a dia. E aí o professor precisa ter essa reflexão junto à Base. Nessa revista aqui, só pra complementar, veio um texto falando da implementação da Base, chegou para as escolas, e aí muitos autores falam muito que vai depender como os gestores e professores vão tá implantando isso. Se a gente pegar a Base e implantar como está lá, não vai... mas se a gente dialogar com os professores a forma como se fazer é que vai se manter essa diferença. A gente não pode deixar que se incorpore Base como Currículo, Base é uma coisa e Currículo... como já se fala sessenta por cento é Base e quarenta por cento é o nosso Currículo, ela relata o tempo todo isso. Mas o discurso do MEC é que a Base é o Currículo.*

*O professor Nicácio fala que “... nós temos o conteúdo que precisa ser dado, mas será que o como fazer do professor estará atualizado com o que de mais moderno há no ensino, se não ele pegará aquela proposta de conteúdo e vai continuar com as mesmas práticas, ou seja, talvez não mudará muita coisa, então, é preciso sempre pensar no como fazer”. É essa questão que a gente precisa pensar em relação à Base, é fazer o nosso currículo a questão da proposta. É um texto que leva a gente a refletir, não tem como...*

*(fragmento das conversações)*

Cartografar as conversações produzidas nos encontros realizados nos deixou cada vez mais instigados a discutir a noção de redes. Redes de conhecimento, redes de conversações, rede de significações, todas se organizam fluidamente sem planejamento, mas em múltiplas e diversas relações que vão se estabelecendo cotidianamente. Ao problematizar as práticas curriculares, defendemos uma produção de currículos a partir das redes de conversações, isso porque vivemos inseridos em redes de significações trançadas cotidianamente como temos aprendido com Alves:

As novas relações devem deixar de ser baseadas no poder de uns sobre os outros, para fundamentar-se em redes coletivas de trabalho, nas quais cada pessoa e cada grupo é valorizado no seu saber específico e na sua condição de cidadão ou de representantes de grupos de cidadãos organizados (ALVES, 2011, p.76).

Entendemos dessa forma, com Alves (2011), que a ideia de conhecimento em rede pressupõe que nessa relação não há subordinados, nem privilegiados, mas sim relações, reciprocidades, ligações que produzem tessituras de conhecimento em rede. “É na discussão coletiva, enquanto exercício democrático de resolver um problema concreto que a todos interessa, [...] que se dá a tessitura do conhecimento em rede (ALVES, 2011, p. 80).

O que nos interessou nesta pesquisa foi problematizar as práticas curriculares no Município de Cachoeiro de Itapemirim, pensando os currículos em redes, diferentes de currículos centralizadores, orientados apenas por objetivos predeterminados ou por propostas curriculares emanadas pelos sistemas de ensino, dessa forma,

[...] podemos pensar as práticas pedagógicas e curriculares enquanto processos compartilhados nos quais emergem sentidos e conflitos que nos fazem, também, e talvez principalmente por este processo, responsáveis pela tessitura do mundo (ALVES, 2011, p. 90).

### **III.1 Entre textos e contextos: problematizações a partir das políticas curriculares instituídas**

Nosso campo problemático insurgiu em meio a políticas curriculares instituídas que se gravitam nos cotidianos das escolas-Seme, que direta ou indiretamente estão presentes, usadas, negociadas com as praticasteorias dos praticantes desses espaçotempos. Dessa forma, sentimo-nos instigados a dialogar com as políticas curriculares municipal, estadual e federal, presentes no nosso percurso Seme-escolas.

O processo e a implementação da Base Nacional Curricular Comum; o processo de elaboração dos currículos da educação infantil e do ensino fundamental; os programas/projetos encaminhados pelo MEC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – Pnaic, Novo Mais Educação); os programas/projetos encaminhados pela Secretaria Estadual de Educação – Sedu (Pacto Pela Aprendizagem no Espírito Santo – Paes); os encontros organizados pela Undime para implantação da BNCC; os estudos orientados pela Seme-escolas para implementação da BNCC; os programas/projetos realizados pela Seme (Potencializando saberes, a potência da vida - uma produção coletiva, Escola de gestores, Projeto Pré-Ifes, Formação continuada “Entrelaçando saberes, formação continuada de cuidadores”, reativação e consolidação dos grêmios estudantis); os projetos realizados por iniciativa das escolas e/ou educadores, entre tantos outros movimentos, tecem redes curriculares

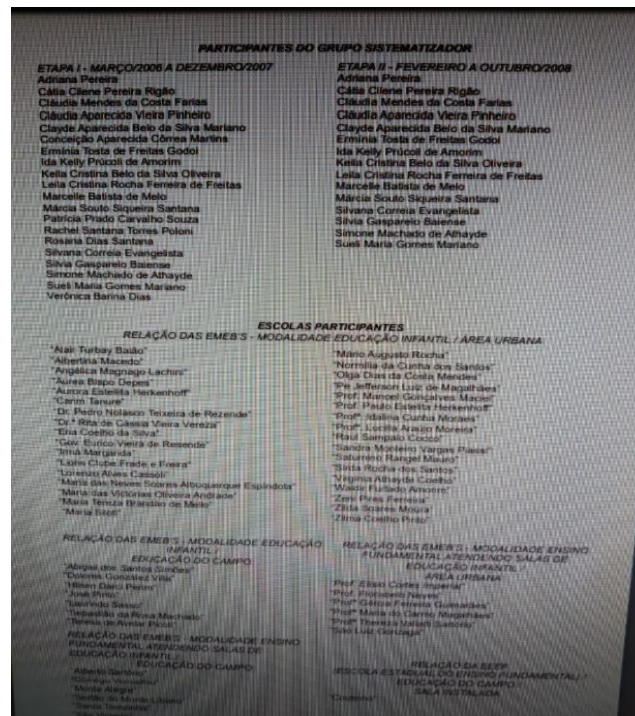
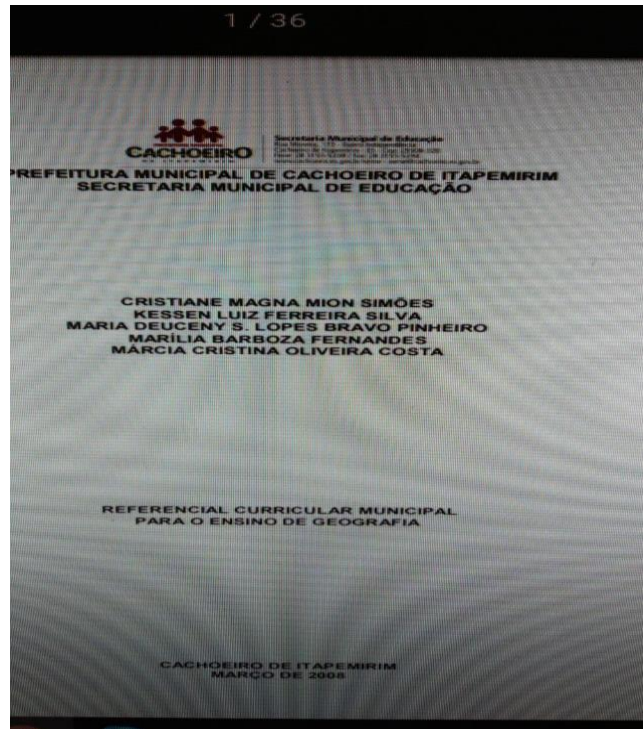
complexas, de modo a potencializar a dimensão de multiplicidades dos currículos que foram experienciados nos encontros Seme-escolas.

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC, instituído pela Portaria nº 867, de 04 de julho de 2012, aderido também pelo Município de Cachoeiro de Itapemirim, teve como finalidade atender à Meta 5 do Plano Nacional de Educação - PNE e, conseqüentemente, ao Plano Municipal de Educação – PME, que estabelece, obrigatoriamente, a alfabetização de todas as crianças, no máximo, até o final do 3º ano do ensino fundamental. As articulações políticas desse pacto propuseram o fortalecimento do regime de colaboração e o diálogo entre a União, os Estados e os Municípios, instituições formadoras e escolas. A ênfase deu-se na realização de diagnóstico da alfabetização e na definição de metas para estabelecimento da qualidade da educação pública. Nesse contexto, vemos o PNAIC como “mais um programa”, lançado para promoção da leitura e da escrita; assim como o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores - PROFA, implantado no ano de 2001; o Programa Nacional de Incentivo à Leitura - PROLER, criado pelo Decreto nº 519 de 13 de maio de 1992 e o Pró-Letramento, criado em 2009, para aperfeiçoar o ensino da língua portuguesa e da matemática. Entendemos que o governo federal aposta em programas dessa natureza, na expectativa de alcançar as metas propostas pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, pressupondo que oferecer a formação de professores é suficiente para esse propósito.

Para o ensino fundamental, foram produzidos, no ano de 2008, no Município de Cachoeiro de Itapemirim, os “Cadernos Pedagógicos” por área do conhecimento. Sobre esse material, já na dissertação de mestrado, problematizaram-se as discussões com os professores da EMEB “Valdir Freitas”. Esse material foi elaborado com a assessoria de um grupo de professores da UFMG e com grupos gestores<sup>28</sup> e, em nenhuma medida, prescindiu-se da utilização das proposições de organização curricular, contidas nos livros didáticos e nos PCN's.

---

<sup>28</sup> Grupo de professores indicados para compor as comissões de elaboração dos Cadernos pedagógicos do ensino fundamental. Apesar de ser efetiva como pedagoga da educação infantil, por questões políticas, não fui envolvida diretamente nessa elaboração.



O processo de construção dos cadernos deu-se de forma diversificada, a partir de discussões ocorridas no “I Fórum Municipal de Educação”, coordenado pela Prof.<sup>a</sup> Dra. Leiva Viana de Figueiredo Leal. O Fórum foi considerado o “pontapé inicial” para as discussões que, futuramente, constituir-se-iam no Referencial Curricular do

Município de Cachoeiro de Itapemirim. Essas reuniões aconteciam por áreas do conhecimento e campos de saber e culminavam, posteriormente, em grandes encontros chamados “Fóruns Permanentes de Educação<sup>29</sup>”, movimentos destinados a discutir os temas que seriam evidenciados no referencial.

Esses fóruns aconteciam nas manhãs de sábado e todos os professores, pedagogos e gestores da rede eram convocados a participar. Apesar de surgirem questionamentos por parte dos participantes, devido ao fato de os encontros acontecerem fora do horário de trabalho, eles se mantiveram assíduos até o final das discussões. Naquele período, mestres e doutores do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Universidade Federal de Minas Gerais – Ceale, eram contratados para palestrar sobre os temas desenvolvidos nos documentos.

Já as “Jornadas pedagógicas<sup>30</sup>” e os encontros denominados “Escola em ação<sup>31</sup>” ocorriam por meio de polos de estudo, em diferentes escolas, e mesmo acontecendo em horário alternado ao de trabalho, também neste caso, os profissionais eram convocados a participar. A decisão de os encontros ocorrerem aos sábados nos leva a pensar como o “poder disciplinar<sup>32</sup>” é exercido e estabelecido na Seme-escolas, seja determinando horário dos indivíduos, seja controlando atividades ou organizando espaços (Foucault, 2013).

Apesar de não ter feito parte do “grupo gestor”, algumas vezes, fui convidada a participar de discussões sobre a elaboração dos Cadernos. Lembro-me de ter participado da elaboração do Caderno de Português; as oficinas eram ricas de discussões e debates. O grupo do CEALE mostrou-se sempre bem preparado, com uma diversidade de sugestões de atividades. Assim, nesse encadeamento, foram construídos os documentos que compõem o currículo do ensino fundamental da Rede Municipal de Ensino.

---

<sup>29</sup>Momento para discussões do grupo gestor com os demais servidores da rede municipal de Cachoeiro de Itapemirim, com a finalidade de debater e informar as decisões tomadas nos grupos.

<sup>30</sup>Enquanto nos Fóruns reunia-se um número maior de profissionais, as jornadas se organizavam em apenas algumas escolas, nas quais os profissionais se agrupavam por região geo escolar, em número menor de profissionais para a apresentação de parte do documento escrito. Nessas ocasiões as escolas levavam tarefas para realizar e apresentar na culminância do Projeto Escola em Ação.

<sup>31</sup>Na Escola em Ação, as atividades aconteciam nos momentos de planejamento e estudo nas unidades de ensino, atividades que eram apresentadas nas jornadas pedagógicas.

<sup>32</sup>Trazendo o poder disciplinar a partir dos estudos de Michel Foucault em Vigiar e Punir.

Em outra experiência, durante nossa pesquisa de mestrado, problematizamos as redes de saberes-fazer, tecidas pelos alunos no cotidiano da Escola Municipal “Valdir Freitas”, a fim de perceber as relações entre currículo e cotidiano. Fomos levados a conhecer, ouvir, sentir, vivenciar os agenciamentos produzidos nessas redes de saberes-fazer e suas relações com os documentos normativos. Durante a pesquisa, foi possível perceber que os profissionais da escola citada não rejeitavam as propostas prescritas, porém, eles as modificavam, transformavam, alteravam e burlavam para a produção de seus planejamentos e aulas.

Mais um entrelaçamento nos foi possível vivenciar na Secretaria Municipal de Educação de Cachoeiro de Itapemirim, com a produção, em 2012, da “Proposta Pedagógica de Educação Infantil: uma experiência coletiva em foco”. Esse documento foi construído pelos professores e pedagogos da rede municipal, com assessoria da professora Vania Carvalho de Araujo, da Ufes. Contudo, após a produção gráfica e envio a todas unidades de ensino, a equipe da Seme percebeu que essa proposta não subsidiava totalmente o trabalho pedagógico nas escolas e que seria necessária a produção de algo mais didático. Assim, decidiu-se pela elaboração dos “Percurso Didáticos” que foram elaborados pela própria equipe da Seme com a finalidade de facilitar o fazer pedagógico dos professores da educação infantil.



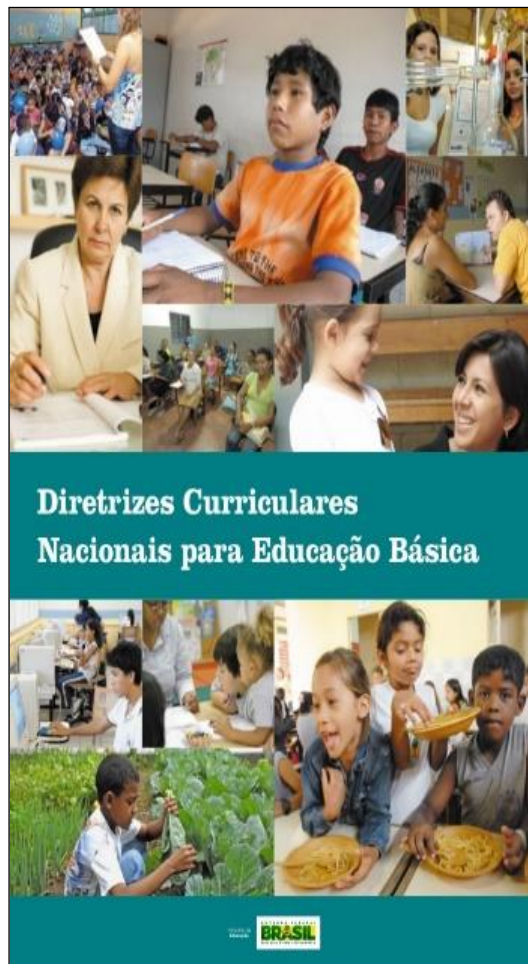


Além dessas construções, outros documentos produzidos pelo MEC ainda são materiais de apoio e consulta para os planejamentos nas unidades de ensino como:

- 1) **“Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil”, que busca contribuir para a disseminação das Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil;**
- 2) **“Educação Infantil e práticas promotoras de igualdade racial”,** cuja finalidade é apoiar os profissionais de educação infantil e as secretarias de educação a implementar o Art. 7, inciso V, das Diretrizes Curriculares da Educação Infantil;
- 3) **“Educação Infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais”,** que se afigura como ferramenta potencialmente útil para o trabalho de elaboração de conteúdos de práticas pedagógicas promotoras da igualdade na educação infantil;
- 4) **“Política de Educação Infantil no Brasil: relatório de avaliação”;**
- 5) “Indicadores da Qualidade na Educação Infantil”, que se caracteriza como um instrumento de autoavaliação da qualidade das instituições de Educação Infantil;
- 6) **“Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças”;**
- 7) Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, contêm referências de qualidade para a educação infantil a serem utilizadas pelos sistemas educacionais, para promoção da igualdade de oportunidades educacionais, considerando diferenças, diversidades e desigualdades



do nosso imenso território e das muitas culturas nele existentes; 8) “**Brinquedos e Brincadeiras**”, um documento técnico com a finalidade de orientar professoras, educadoras e gestores na seleção, organização e uso de brinquedos, materiais e brincadeiras para creches, apontando formas de organizar espaço, tipos de atividades.





Os documentos elaborados, de alguma forma, fazem parte e ajudam a tecer as redes curriculares das escolas-Seme, tanto para a educação Infantil quanto para o ensino fundamental. Recentemente, vivenciamos a elaboração da Base Nacional Comum Curricular - BNCC, documento com características de centralização curricular, seguindo modelos internacionais altamente criticados. Com tantos documentos, propostas, referenciais e diretrizes já existentes, por que a BNCC se faz necessária?

Dando prosseguimento aos movimentos curriculares evidenciados na Secretaria de Educação, outra questão que se colocou fundamental para nosso campo problemático foi participar da campanha, e divulgar, “Aqui já tem currículo<sup>33</sup>”, lançada pela Anped (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), em 2016, cujo objetivo foi dar visibilidade ao conjunto de práticas docentes existentes nas escolas brasileiras, de forma a valorizar as experiências curriculares que acontecem nos diferentes cotidianos das escolas “e que subvertem

<sup>33</sup>Disponível em: <<http://www.anped.org.br/news/anped-lanca-campanha-aqui-ja-tem-curriculo-o-que-criamos-na-escola>>.

e resistem a muitas possibilidades de uma narrativa hegemônica curricular, como pretende o texto da BNCC”.



Em julho de 2017, vivenciamos o processo de implementação da BNCC, por orientação da Undime/MEC, nas escolas-Seme. No segundo semestre daquele ano, iniciou-se, em todos os municípios, a mobilização para a BNCC. Esse movimento visou ao estudo da Base, de forma a “preparar” as Secretarias Municipais para a produção dos seus novos documentos curriculares que deveriam estar de acordo com as competências definidas pela BNCC, desconsiderando os direitos de aprendizagem para dar lugar às competências e habilidades, apresentando, ainda, de maneira vaga, os princípios éticos, políticos e estéticos.

Sabendo que a versão aprovada da BNCC tem sua estrutura em torno de competências, visitamos a noção de “competência” apresentada no Glossário de termos técnicos. Vemos nesse documento que a EBC (Educação Baseada por Competências) baseia-se em uma abordagem sobre o processo de ensino e aprendizagem que surgiu nos anos 70 nos Estados Unidos e, no Brasil, na Década de 90, na reforma do ensino brasileiro. Essa metodologia foi impulsionada pelas políticas educacionais defendidas pela Unesco e OCDE e também pela Declaração de Bolonha (compromisso assinado por ministros de educação de dezenas de países para reformar o sistema de ensino superior). A EBC, conforme dito glossário de termos técnicos, fundamentou-se em cinco princípios:

1. Toda aprendizagem é individual.
2. O indivíduo, como qualquer sistema, se orienta por metas a serem atingidas.
3. O processo de aprendizagem é mais fácil quando o aluno sabe precisamente a performance que se espera dele.
4. O conhecimento preciso dos resultados a serem atingidos favorece a aprendizagem.
5. É mais provável que o aluno faça o que se espera dele e o que deseja de si próprio se lhe é concedida responsabilidade nas tarefas de aprendizagem. (ALEXIM; BRÍGIDO, 2002, p.25)

Outra abordagem sobre competências pode ser encontrada em Perrenoud e Thurler (2002), cujo modo de conceituar o termo é extremamente pessoal. Para eles, apenas pessoas são competentes e toda tentativa de atribuir competência a objetos ou artefatos é inadequada. Os autores entendem a capacidade de expressão como competência fundamental do indivíduo, sendo essa capacidade desenvolvida por meio das disciplinas. Perrenoud e Thurler (2002), acreditam que o professor será das disciplinas, nunca da capacidade de expressão. Outro aspecto de competência apresentado por eles é a capacidade de argumentar, sendo as disciplinas apenas base para o desenvolvimento dessa capacidade.

Uma competência está sempre associada a uma mobilização de saberes. Não é um conhecimento “acumulado”, mas a virtualização de uma ação, a capacidade de recorrer ao que se sabe para realizar o que se deseja, o que se projeta (PERRENOUD; THURLER 2002, p. 145).

Vemos ainda que para Perrenoud e Thurler (2002), a noção de competência emerge da insatisfação com a excessiva fragmentação do trabalho multidisciplinar que afasta a organização do trabalho escolar da formação pessoal, favorecendo a necessidade da reunificação do “conhecimento em migalhas”, produzido pela divisão em disciplinas. O que se busca com a noção de competências é deslocar a atenção das disciplinas para as competências. Para os autores citados, o foco nas pessoas acontece apenas na creche; enquanto no ensino fundamental o que prevalece são as matérias.

Toda competência está, fundamentalmente, ligada a uma prática social de certa complexidade. Não a um gesto dado, mas sim a um conjunto de gestos, posturas e palavras inscritos na prática que lhes confere sentido e continuidade (PERRENOUD, 1999, p.35).

A BNCC foi estruturada, assim como Parâmetros Curriculares Nacionais, em torno de competências. Por isso, consideramos importante refletir sobre as diferentes abordagens em torno desse signifiicante. Especificamente na BNCC, encontramos a noção de competências como “mobilização de conhecimentos(...), habilidades (...), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana” (MEC, 2017, p.8), omitindo-se ou negligenciando-se a construção social e pessoal, destacando-se apenas o valor de aquisição de habilidades e competências para construção necessária à vida profissional e alcance de metas a serem atingidas para as avaliações em larga escala.

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (MEC, 2017, p.8).

Além disso, desde as décadas finais do século XX e ao longo deste início do século XXI, o foco no desenvolvimento de competências tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos. É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol) (MEC, 2017, p.13).

Compreendemos a noção de competências como forma de subordinação da escola ao mercado de trabalho. Cada vez mais, a partir de nossos estudos, entendemos que essa noção está como sempre esteve associada à ideia de formação para o mercado de trabalho, como atitudes a serem incorporadas pelo trabalhador, ideia apresentada pela EBC (Educação Baseada por Competências). Dessa forma, entendemos que o modelo de competências se opõe a um modelo educacional emancipador.

Sem problematizar os processos que levam a um ensino mais rigoroso, alguns profissionais defendem a perspectiva instrumental, esquecendo-se de que nesse processo técnico “[...] o sujeito se reifica, tem sua consciência extirpada, não participando do processo de significação racional” (LOPES, MACEDO, 2011, p. 74). Ainda com Lopes e Macedo, (2011) entendemos que esse grupo acredita que o

conhecimento relevante é aquele baseado em competências e habilidades. A perspectiva instrumental, segundo essas autoras, expressa-se predominantemente nos teóricos que defendem a eficiência social, no caso Bobbitt<sup>34</sup> e Tyler<sup>35</sup>, que defendem uma escola com currículos cuja finalidade é formar cidadãos capazes de gerar benefícios à sociedade. Dessa forma, o conhecimento selecionado para o currículo é aquele vinculado à formação de habilidades e competências necessárias à produtividade socioeconômica.

Pudemos observar, a partir da participação em reuniões e debates referentes à implantação da BNCC, que os discursos dos implementadores e defensores da Base são enfáticos em manter a perspectiva instrumental do conhecimento, visando ao “[...] atendimento que são considerados interesse do mundo globalizado [...]” (p.74). Vimos que para realização desse primeiro momento, que foi a sensibilização dos profissionais da educação do Espírito Santo, a Undime determinou que cada coordenador regional se responsabilizasse por reunir os municípios da 10ª regional<sup>36</sup> e organizasse grupos de trabalho que disseminassem estratégias de implementação da Proposta Curricular, fundamentadas nas competências apresentadas na BNCC:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Aplica-se à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996)<sup>6</sup>, e indica conhecimentos e competências que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade. Orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN)<sup>7</sup>, a BNCC soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (MEC, 2017, p.7).

---

<sup>34</sup>John Franklin Bobbitt (1876 – 1956)

<sup>35</sup>Ralph W. Tyler (1902–1994)

<sup>36</sup>Municípios de Apiacá, Bom Jesus do Norte, AtílioVivácqua, Cachoeiro de Itapemirim, Castelo, Jerônimo Monteiro, Mimoso, Muqui e Vargem Alta.





O campo problemático desta pesquisa não tem a ver com resolução de problemas (CLARETO, 2011), mas com os movimentos que assumimos nos encontros com professores, gestores, pedagogos e com os acontecimentos dos cotidianos vivenciados na fronteira, nos entre-lugares escolas-Seme, percebendo os fluxos e os agenciamentos que se produzem nesses entre-lugares e que rompem com as abordagens hegemônicas da pesquisa educacional. Procuramos construir esta pesquisa, resistindo à “constituição de bolhas – ou imagens de bolhas – que tiram a potência das águas turbulentas, dinâmicas, múltiplas em cores e temperaturas, cheiros e sabores. Múltiplas” (CLARETO, 2011, p. 21).

A pesquisa como solucionadora de problemas costuma proceder por caminhos que colocam o método em sua centralidade: bases teórico-metodológicas são evocadas para constituir aquilo que se chama de questão a ser investigada. Há que se ter uma questão para se realizar uma investigação [...]. Empreendimento investigativo que carrega a questão como estandarte e as bases teórico-metodológicas como suporte do estandarte [...]. Há uma busca por apontar caminhos, soluções, prescrições ou, no mais dos casos, críticas a situações vivenciadas em um campo empírico (CLARETO, 2011, p. 21).

Não sabíamos muito bem o que podíamos, mas partimos do objetivo de potencializar a ideia de currículos como redes de conversações e ações complexas tecidas nos entrelugares dos encontros/negociações/experiências Seme-escolas

como possibilidade de criação de movimentos de resistência à BNCC, a partir das políticas curriculares cotidianas de modo a produzir outros sentidos, outros agenciamentos para os currículos do sistema municipal de Cachoeiro de Itapemirim. Buscamos cartografar os movimentos, fluxos e intensidades que insurgem nos entre-lugares dos encontros e negociações Seme-escolas, produzindo pistas para pensar/ problematizar os currículos a partir das cartografias realizadas.

A vida é um percurso carregado de indefinição, mas tomemos um fragmento de Agamben (2015) que nos ajuda a pensar que podemos o que desejamos e, realizar esta pesquisa no doutorado, foi um desejo de vida: “Para cada homem chega o momento em que deve pronunciar esse *eu posso*, que não se refere a qualquer certeza, nem a qualquer capacidade específica, e que, no entanto, o compromete e o põe em jogo inteiramente” (2015, p. 244). Esse “eu posso” que, aparentemente, pode não significar nada e ao mesmo tempo muito, colocou-nos em confronto com a experiência da potência para a realização desta tese.

Buscamos, ainda nesse percurso de pesquisa, identificar os processos de resistências, desencadeados contra a BNCC, a partir dos sentidos/marcas dos currículos. Discutir, então, a construção do campo problemático é se aproximar dos movimentos curriculares que se tecem nos espaços Seme-escolas: movimentos de resistências, de apostas, de superação, de conversas, movimentos rizomáticos - “[...] um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, *intermezzo*. A árvore impõe o verbo ‘ser’, mas o rizoma tem como tecido a conjunção ‘e... e... e...’ (DELEUZE, GUATTARI, 1996, p. 37).



#### **IV COMPOSIÇÕES DO CAMPO PROBLEMÁTICO: OU SOBRE A FORÇA DO COLETIVO NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO**

Compor esta pesquisa nos permitiu a aproximação com autores que discutem e problematizam questões referentes aos movimentos curriculares nos *espaçostempos* das secretarias de educação e escolas, bem como as experiências e os sentidos de currículo da educação básica, produzidos em fluxos e multiplicidades nos diferentes cotidianos, apresentados em trabalhos científicos que tratam de temáticas que se aproximam do nosso interesse de pesquisa e, por este caminho, analisamos teses e dissertações dos últimos anos. Optamos por compor esta pesquisa com autores/pesquisadores do Programa de Pós-Graduação em Educação/UFES, vinculados à linha de pesquisa “Docência, currículo e processos culturais”.

Os trabalhos selecionados se aproximam, parcialmente, da nossa intenção de pesquisa, quando trazem o currículo, o cotidiano escolar e as discussões acerca de documentos prescritivos, impulsionados pelas secretarias de educação nas diferentes esferas - federal, estadual e municipal. Alguns deles discutem a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, temática que ganhou força nas discussões dos Grupos de Trabalho – GT, de currículo, produzindo grupos desfavoráveis à homologação desse documento que, ao nosso entendimento, desvaloriza as “artes de fazer” (CERTEAU, 1994) dos “sujeitos praticantes” dos *espaçostempos* das escolas.

Nessa tentativa de seleção de trabalhos, realizamos um recorte temporal de 2011 (dois mil e onze) a 2016 (dois mil e dezesseis), priorizando as pesquisas que tratam de problematizar currículos; currículos como rede de conversações; currículos e negociações; currículos produzidos em multiplicidades; pesquisas com os cotidianos; currículo, cultura e formação de educadores; estudos de pesquisadores que se deslocaram durante seu processo de pesquisa para ocupar cargos de gestão na Seme-escolas; usos e consumos de documentos normativos.

Começamos pela dissertação produzida por (BARCELLOS, 2011)<sup>37</sup> que tratou de investigar a implementação do documento da Secretaria Municipal de Educação do Estado do Espírito Santo – Currículo Básico da Escola Estadual – aos processos de tessitura dos currículos que têm sido potencializados com os usos produzidos/articulados a partir dessa implementação. A autora buscou acompanhar as redes de saberes, fazeres e poderes, tecidas e compartilhadas pelos sujeitos praticantes que atuam nesses *espaçostempos*, como potência para as discussões de currículo, problematizando os desdobramentos e processos de ampliação dessas redes que foram oportunizados, ou não, na escola, com a “chegada” do documento. Essa pesquisa questiona, ainda, que processos curriculares os primeiros “usos” desse currículo desencadearam no cotidiano escolar, entendendo que as discussões sobre essa política, muitas vezes, acabam assumindo a escola como ponto final das produções curriculares. A dissertação apresenta, também, alguns fragmentos da produção do Documento Curricular, questionando qual o papel da Secretaria de Estado da Educação - SEDU, durante o processo de sua construção, apontando as principais marcas teórico-metodológicas e a proposta de implementação. Evidencia qual o protagonismo que coube à SEDU, às superintendências às escolas nesse processo. Busca, ainda, um diálogo com Certeau no sentido de registrar que o processo de construção de um documento não se constitui como um ato neutro, mas é marcado por um sistema de referências e por um enquadramento social, político e econômico. Barcellos (2011) finaliza sua dissertação, destacando que o documento “Currículo Básico da Escola Estadual”, expresso em texto, resultou da articulação entre propostas e práticas curriculares, produzidas para a escola, por meio de ações externas a ela e, também, pela própria escola, no seu cotidiano, quando representada por alguns professores que fizeram parte de seu contexto de produção. Nesse aspecto, não se pode deixar de mencionar que outras tantas e significativas propostas poderiam emergir das práticas cotidianas vividas nas escolas e, portanto, poderiam fazer parte daquele texto, se o processo de elaboração do referido documento não tivesse sido planejado/organizado a partir das contribuições de poucos, dos “escolhidos”, dos “professores referência”, ou seja, se o documento tivesse sido produzido com os praticantes dos cotidianos escolares e não para eles...

---

<sup>37</sup>Dissertação de Mestrado apresentada ao PPGE, na Linha de Pesquisa Cultura, Currículo e Formação de Educadores, orientada pelo Professor Dr. Carlos Eduardo Ferraço.

Ainda com Barcellos (2016), desta vez com sua tese<sup>38</sup> de doutorado, intitulada “Sobre os processos de tessitura dos currículos no ensino médio: as marcas das negociações, das experiências e dos hibridismos vividos nos cotidianos”, observamos que apresenta uma investigação acerca das tessituras curriculares de uma escola pública estadual do Espírito Santo, potencializando as marcas das experiências, das negociações e das hibridizações que se estabelecem nas práticas cotidianas do ensino médio. A pesquisadora buscou acompanhar um tanto das redes de saberes, fazeres, valores e poderes que são compartilhadas pelos sujeitos praticantes, que atuam nesses *espaçostempos* como potência para as discussões de currículo. Essa pesquisa considera que as políticas curriculares expressam a potência da complexidade dessas redes para além do estabelecido nos documentos e/ou prescrições curriculares, uma vez que a vida cotidiana não se limita nem se deixa capturar pelas lógicas das propostas oficiais. Defende, ainda, que as tessituras dos currículos se dão nas negociações, experiências e hibridizações que, permanentemente, são vividas entre os sujeitos em suas teoriaspráticas curriculares, negociando a diferença ao afirmarem sua heterogeneidade e performatividade, ao escaparem das prescrições, ao não repetirem modelos estabelecidos, ao criarem regras, ao burlarem os sistemas de controle, ao instituírem inventividades, enfim, ao viverem a *complexidade* dessa mistura de sentidos, de sons, de imagens, de maneiras de “fazer com” inerentes aos cotidianos escolares.

A tese “As múltiplas práticas-políticas de currículoformação, tecidas com os cotidianos como possibilidades de potencialização da vida e dos sentidos das escolas” (GOMES, 2011)<sup>39</sup> traz à discussão as políticas educacionais da Rede Municipal de Ensino de Vitória, a partir dos processos de constituição das políticas de currículo e de formação continuada de professores, realizados nos contextos cotidianos da Seme-central e das escolas e tratados, nessa pesquisa, como entrelaçados e coexistentes em suas especificidades de produção dessas práticas-políticas educacionais. Nessa tese, Gomes privilegia a ideia/noção de redes e de complexidade para falar das relações, dos saberes, fazeres, poderes, valores, afetos, afecções, significados e dos sujeitos encarnados envolvidos nesse processo.

---

<sup>38</sup>Tese de doutorado apresentada ao PPGE, na Linha de Pesquisa Cultura, Currículo e Formação de Educadores, orientada pelo Professor Dr. Carlos Eduardo Ferraço

<sup>39</sup>Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação da UFES; linha de pesquisa: Currículo, Cultura e Formação de Educadores no ano de 2011, orientada pelo Professor Dr. Carlos Eduardo Ferraço.

Muito se aproxima de nossa discussão quando afirma que não era sua preocupação em determinar, em fixar um dado campo específico de pesquisa com sujeitos próprios, pertencentes a apenas um recorte. Mas sim, ousou em tentar seguir alguns fluxos e se deixou levar pelas redes, pelas conversas que insinuavam possibilidades de outras conversas, com outros sujeitos, em outros *espaçostempos*. O interesse da tese de Gomes (2011) foi pensar como as políticas educacionais se instituem em meio aos entrelaçamentos dos múltiplos contextos educacionais, trazendo à cena as políticas produzidas pelos sujeitos encarnados (NAJMANOVICH, 2001), habitantes das escolas e da Seme-central, tecidas nas redes das *teoriaspráticas* cotidianas que apostam em outros modos de pensar.

O vínculo profissional de Gomes (2011) e seu campo de pesquisa em muito se aproximam da nossa condição de pesquisadora, pois, de forma semelhante, também temos o mesmo sentimento de familiaridade e estranheza, ao pensar na nossa produção. Ela também evidenciou que passou por experiências e produções de movimentos que apontaram práticas arrogantes e autoritárias, que desconsideraram os *saberesfazer*es docentes, mas também identificou práticas e redes que apostavam em outras possibilidades de convivência entre os profissionais que habitavam os cotidianos das escolas, da Seme-central e da Seme-central em sua relação com as escolas.

O objetivo de Gomes (2011) foi ampliar e aprofundar as seguintes questões de investigação: como têm se constituído os processos produção de políticas de educação entre as escolas e a Seme-central? O que essas redes/políticas têm apontado? Quais efeitos essas práticas/políticas têm produzido nas tessituras dos currículos e dos processos de formação continuada de professores/as? E ainda, considerando as subjetividades produzidas nas relações cotidianas na educação, como têm sido intercambiadas, negociadas, compartilhadas as políticas de educação entre as escolas e a Seme-central? Para onde as políticas cotidianas de educação estão se deslocando? Como os educadores estão recriando essas instituições públicas em face dos discursos que se colocam como contrários à lógica que defende as ideias de eficiência e produtividade da escola?

Gomes finaliza sua pesquisa, apostando que os currículos e os processos de formação, os *currículosformação*, apontam, sobretudo, a dimensão ético-política

desses docentes em relação ao conhecimento e ao seu papel como intercessores para que as escolas se inventem e (re)inventem, permanentemente, como "[...] *espaçostempos* de possibilidades de conhecimento" (FERRAÇO, 2005, p. 19). Reafirma que, em função do que as conversas suscitaram, há necessidade de se inventar alternativas curriculares e de formação continuada que incorporem a análise do trabalho real dos professores/as que se forja nas complexas redes do dia a dia da escola (BARROS, 2005). Por fim, considera que o trabalho real não tem feito parte dos processos de formação docente, priorizando-se o que está prescrito para o desempenho dos educadores/as e os saberes formais/institucionalizados (BARROS, 2005). É uma maneira de pensar muito semelhante à que encontramos em várias das nossas conversas sobre currículo e formação continuada de professores, inclusive, nas escolas. A autora cita ainda que as prescrições não fazem nenhum sentido, se não tiverem as marcas dos usos dos praticantes, produzidas nas redes de saberes, fazeres, poderes, valores, sentidos, significados presentes nos múltiplos contextos cotidianos, "[...] abrindo brechas que desafiam o instituído" (FERRAÇO, 2008, p. 9).

Nesse mesmo fluxo temos "As 'artes de fazer' e de viver de professoras e alunos nas interfaces entre culturas, currículos e cotidianos escolares" (SILVA, 2012)<sup>40</sup>, tese em que a autora buscou cartografar as políticas das astúcias e criações de consumidores e usuários dos artefatos culturais, buscando visibilizar as táticas de inventividade que fazem do cotidiano um lugar praticado. Essa pesquisa se aproxima de nossas indagações ao questionar o valor das prescrições e normatizações, diante da não existência de *espaçostempos* para que professores e alunos dialoguem sobre os seus respectivos usos. A pesquisadora alerta para o fato de que os planejadores da educação, do Ministério, das Secretarias e das escolas deveriam não se preocuparem apenas em enviar os produtos culturais para os praticantes do cotidiano, mas, sobretudo, dialogarem sobre quais usos os professores e alunos fazem desses produtos.

---

<sup>40</sup>Tese de doutorado defendida no programa de Pós- Graduação da UFES. Orientadora: Profª Doutora Janete Magalhães Carvalho.

Compomos também com Lucena<sup>41</sup> (2016) em sua tese “As narrativasimagens dos estudantes sobre os usos que fazem do *facebook* e a tessitura de relações de amizade com os currículos-entre-redes em uma escola de ensino médio”. Estudo este realizado com os cotidianos de uma escola de ensino médio da rede estadual do Estado do Espírito Santo, localizada no município de Vila Velha. O autor buscou problematizar, a partir das narrativasimagens dos estudantes, que usos têm sido feito dessas redes sociais nos cotidianos das escolas pelos sujeitos praticantes. Lucena destacou o currículo-entre-redes como uma possibilidade criada a partir das relações de amizade e dos encontros estabelecidos nas redes sociais, encontros que podem ser percebidos nas práticas que constituem os cotidianos das escolas. O estudo de Lucena intercambia com alguns conceitos apresentados em nossa tese como: multiplicidades, cotidianos, redes e currículos. Mesmo que sua prioridade tenha sido problematizar o uso das redes sociais, ele traz uma discussão importante sobre os currículos em redes, tecidos no cotidiano das escolas. Assim como a nossa, sua tese explora os estudos realizados no campo do currículo e seus usos no cotidiano escolar.

Os currículos em redes são formados não só pelas pessoas, mas também pelas relações subjetivas, materiais e fluxos. Nos currículos em redes não há um protagonista, não há mentor, não existe fechamento, mas sim uma abertura para o virá. **Nos currículos-entre-redes** os encontros produzem multiplicidades na criação e na produção de novas redes em que os intercessores são essenciais. Podemos considerar os intercessores, nesse caso, outros sujeitos praticantes (CERTEAU, 1998) das redes sociais onde os alunos participantes da pesquisa estão inseridos (LUCENA, 2016, p. 15).

Outra tese que fundamentou nossa revisão foi a de (FIORIO, 2013)<sup>42</sup> “Pensando o currículo com as crianças: ou sobre aprendizagens inventivas na educação infantil”. Essa pesquisa nos trouxe contribuições, especialmente, ao discutir duas questões: que sentidos de currículo são produzidos em multiplicidades? por que as pessoas do cotidiano, em especial as crianças, não são reconhecidas como criadoras de currículos? A autora defende a necessidade de se experimentar o currículo em suas bifurcações, em seus escapes e variações que priorizam a diferença em vez da

---

<sup>41</sup>Tese de doutorado defendida no programa de Pós-Graduação da UFES. Orientador: Professor Doutor Carlos Eduardo Ferrão.

<sup>42</sup>Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação. Orientador: Prof. Dr. Carlos Eduardo Ferrão.

identidade, sem, com isso, fazer a distinção entre aquilo que no currículo está prescrito e aquilo que acontece, levando-se em conta que, na escola, o currículo se realiza como um “aqui e agora”, tudo junto e misturado – numa composição. Nesse caso, pensar um currículo com as crianças não teria sentido de chegar a uma dada prescrição necessária para o currículo na/da educação infantil, mas, sim, colocar em questão as narrativas que apostam nessa possibilidade. Que sentidos de currículos são produzidos em multiplicidades? Um currículo, assim compreendido, tal como descrito por Paraíso (2010, p. 588) “possui uma natureza rizomática porque é território de proliferação de sentidos e multiplicação de significados”. Assim como Fiório, essa citação nos leva a crer que um currículo não acontece sozinho e, muito menos, dentro de uma gaveta. Aliás, sozinho ele nem mesmo existiria, porque seu modo de operação é rizomático e o rizoma, para Deleuze e Guattari (1995, p. 22), sonha com a multiplicidade. Uma das características mais importantes do rizoma talvez seja a de ter sempre múltiplas entradas.

Trazemos também a dissertação de Moreira (2014) “Cartografando movimentos curriculares produzidos nas redes de conversações dos encontros-formações do Proeja/lfes/ES” que compõe com nossa produção ao discutir ao apresentar o conceito de currículo em redes, com enfoque na dimensão das conversações. É uma pesquisa que problematiza a matriz curricular de um dado curso, destacando a importância dos documentos prescritos, mas abrindo para possibilidades de discussão no campo dos currículos, defendidas por autores que também são apresentados em nossa pesquisa.

[...] os Currículos envolvem, além dos documentos emanados dos órgãos planejadores e gestores da educação, os documentos das escolas, os projetos, os planos, os livros didáticos, ou seja, tudo que atravessa as praticasteorias escolares, compreende-se que os Currículos se constituem por tudo aquilo que é vivido, sentido, praticado no âmbito escolar e para além dele, colocado na forma de documentos escritos, conversações, sentimentos e ações concretas vividas/realizadas pelos praticantes do cotidiano. Cabe destacar que o Currículo formal, o operacional e o efetivamente praticado são dimensões ou diferentes faces do mesmo fenômeno – os Currículos em sua relação com a realidade sociopolítica, econômica e cultural mais ampla (CARVALHO, 2012, p. 190-191).

Moreira (2014) defende, também com Ferraço (2007,2008), que “conhecimentos”, “currículos”, “formação” e outros conceitos educacionais são tecidos juntos, são

hibridizados e relacionam-se de maneira permanente. Nessa dimensão de “redes”, de acordo com Ferraço (2008, p. 18), os conhecimentos “não são propriedades ou características do indivíduo no singular, mas condição de vida, de existência das relações entre esses indivíduos”. A autora ratifica a necessidade de as práticas ordinárias serem consideradas no campo curricular em uma compreensão de que em diferentes *espaçostempos* – das redes de relações e sentidos – emergem múltiplas possibilidades de tessitura dos currículos.

A tese intitulada “Problematizações do currículo-experiência o entrelugar da educação infantil e do ensino fundamental: possíveis contribuições para o ensino fundamental de nove anos” (LYRIO, 2014)<sup>43</sup> tem nítida aproximação com nossa problematização e nossa intenção de pesquisa, pois a autora discute sobre a Seme enquanto espaço de preocupação com a formação de professores, com o currículo e com o que ensinar. Seu principal objetivo foi o de problematizar o processo de implementação e implantação do ensino fundamental de nove anos no Município de Vitória-ES e suas implicações no entre-lugar da educação infantil e do ensino fundamental. Nesse processo, professores foram convidados a participar de encontros que visavam analisar o documento de proposta curricular. Alguns manifestavam insatisfação com a extensa listagem de conteúdos e objetivos que deveriam ser cumpridos por um período determinado.

Vimos, também, que a autora chegou à conclusão de que o currículo acaba por ser “um instrumento de afirmação ou negação do sujeito, ao considerar as crianças alunos como boas ou ruins, dependendo de seu conhecimento e de seu comportamento” (LYRIO, 2014, p. 156). Para a autora, foi possível perceber que as professoras entenderam que o currículo escolar vai além da prescrição, pois o que conta é o que se produz a partir dele.

As indagações elaboradas por Lyrio partiram do pressuposto de que proposta curricular e currículo são conceitos sempre presentes no interior das escolas e das secretarias de educação e, assim como ensinoapredizagem, fazem parte do repertório de discussão nos *espaçostempos* vividos pelos professores. Assim, aproximamo-nos dessa questão, porque nos interessa pensar com, as políticas

---

<sup>43</sup>Tese realizada no Programa de Pós-Doutorado da UFES. Orientador: Dr. Carlos Eduardo Ferraço.



educacionais, as propostas curriculares e demais documentos normativos são executados nas secretarias de educação. Conseguimos evidenciar que, assim como nós, a autora dialoga com Bhabha (2017) e traz o conceito de *entre-lugar*, “como espaço de negociação, contato e interação entre as culturas” (p. 159), um lugar possível de reinvenção, tradução e negociação.

A tese apresentada pela autora citada remete-nos a pensar a Seme como *espaçotempo* de controle e poder, quando nos traz a informação de que a escola necessita de autorização em documento que regulamente projetos de organização do ensino fundamental. Outra questão que conseguimos problematizar com Lyrio é a intenção da Secretaria de Educação em buscar possibilidades de formação de professores, para implementar as propostas idealizadas e pensadas pela Seme. Sua pesquisa busca dar visibilidade às discussões que acontecem na Seme e nas escolas no que se refere aos documentos normativos e propostas curriculares que circulam nas escolas e que dão subsídio ao trabalho dos professores.

Em mais um fio nesse entrelaçamento de questões que se tangenciam, deparamo-nos com a dissertação de Majesky (2013)<sup>44</sup> “Ensino médio, currículo e cotidiano escolar: sobre movimentos e tensões nos discursos oficiais”, que compõe com nossa pesquisa ao discutir propostas de um currículo nacional. O autor desenvolve sua problematização em torno das três principais políticas para o ensino médio: as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o Ensino Médio, o novo ENEM, o Programa de Ensino Médio Inovador (ProEMI), o Novo Currículo da SEDU e o uso/entendimento dessas referências no cotidiano escolar.

Nessa dissertação, Majesky apresenta o mesmo entendimento de currículo explorado em nossa pesquisa, “Sem desconsiderar as políticas oficiais e o entendimento que fazem do currículo, o conceito que assumimos de currículo é o de tessituras e redes de conhecimentos que ocorrem no cotidiano das escolas” (MAJESKY, 2013, p. 31), reiterando que é no cotidiano e nas ações dos sujeitos praticantes que o currículo acontece. Esse autor considera que as políticas curriculares são recriadas nos cotidianos escolares e que seus sentidos e significados vão além da esfera oficial, seja ela, federal, estadual ou municipal e que,

---

<sup>44</sup>Dissertação de mestrado em Educação, apresentada à banca examinadora da UFES; orientador: Prof. Dr. Carlos Eduardo Ferraço, 2013.

de fato, currículo é o que acontece/existe no cotidiano das escolas, indo muito além do que as prescrições oficiais sugerem.

Outra pesquisa que contribuiu significativamente para nossas discussões foi a de (MORAES, 2014)<sup>45</sup>, “Currículo-fabulação: a curiosa metamorfose de Francis Tracart”. Esse estudo expõe o currículo como ato político e coletivo, como reinvenção da própria língua. Apresenta a ideia de currículos, constituindo-se no jogo de forças, estabelecido no cotidiano entre prescrições e práticas, em meio a relações de poder, concomitantemente, instáveis, locais e difusas, presentes nesse jogo de forças. Essas relações não provêm de um ponto único ou central, mas vão a cada instante “de um ponto a outro” no interior de um campo de força, marcando inflexões, retrocessos, retornos, giros, mudanças de direção, resistência.

Moraes (2014), apresenta, assim como foi em nossa pesquisa, uma crítica ao currículo como discurso oficial de uma proposta única e coerente para todo o sistema, apostando no conceito de currículos enquanto instrumentos que, em suas práticas, abrem brechas que desafiam o instituído.

A tese de Prates (2016)<sup>46</sup> intitulada “A força revolucionária das experimentações políticas de amizade, alegria e grupalidade nos currículos e na formação de professores da educação infantil” problematiza os fluxos curriculares e de formação de professores relacionados a essa etapa escolar. A autora apresenta discussões significativas referentes à formação de professores, produção curricular, experimentações de amizade, alegria, grupalidade. De modo especial, identificamos no capítulo 5 dessa pesquisa reflexões sobre os processos curriculares que atravessam os encontros formativos na educação infantil. A autora questiona sobre a real contribuição para a aprendizagem, representada pelos documentos, parâmetros e outros textos normativos que circulam na área educacional por intermédio das equipes do Ministério da Educação e Cultura - MEC. Nesse mesmo capítulo, Prates faz indagações sobre a proposta preliminar da Base Nacional Comum Curricular que vêm ao encontro da nossa discussão, quando trata da necessidade de problematizar direitos e resistências, vida e fuga às lógicas que

---

<sup>45</sup>Tese de Doutorado em Educação, apresentada à banca examinadora da UFES; orientador: Prof. Dr. Carlos Eduardo Ferraço, 2014.

<sup>46</sup>Tese apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha de pesquisa Cultura, Currículos e Formação de Educadores, orientada pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Janete Magalhães Carvalho, 2016.

tentam fazer da educação mera listagem de conteúdos a serem ensinados. Apresenta, ainda, discussões de pesquisadores da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) que, por meio do GT currículo (GT – 12) e da Associação Brasileira de Currículo (ABdC), encaminhou ao CNE - Conselho Nacional de Educação, o texto intitulado: Exposição de Motivos contra a Base Nacional Comum Curricular, motivos que também trouxemos como disparadores de discussões e críticas quanto às impossibilidades de uma unificação curricular.

No Capítulo 3, a pesquisadora, com o subtema “Cartografias em processo: o exercício político e afetabilidade como potência da vida em redes de conversações”, aposta nas redes de conversações como um processo de participação ativa que atravessa diferentes esferas da ação educativa. Mais uma aproximação com o modo como pensamos nossa pesquisa, entendendo com Carvalho (2009) que as redes de conversações expressam redes de subjetividades compartilhadas.

Percebemos em nossas pesquisas que as Secretarias de Educação afirmam que levam em consideração a marca dos projetos pedagógicos de cada escola na elaboração dos documentos normativos. Vimos que a maioria das pesquisas aposta em uma elaboração de documentos norteadores, compostos sem práticas discursivas e sem proposições democráticas, sempre carregados de ideologias e força política, longe do que aponta Oliveira (2012),

Falar em currículo como criação cotidiana pressupõe, entre outras coisas, que variadas formas de tecer conhecimentos – que estão na base de diferentes modos de agir, mesmo que jamais de modo linear – dialogam permanentemente umas com outras, dando origem a resultados tão diversos quanto provisórios. Nos cotidianos das escolas, os *praticantes-pensantes* das escolas criam currículos únicos, inéditos, irrepetíveis [...] (p. 59).

Há pesquisas que apontam para a satisfação de alguns professores com a constituição de documentos elaborados pela unidade central, enquanto outros mostram-se desejosos de ter suas concepções e sua participação presentes nos documentos norteadores, apontando para a necessidade de se criar espaços públicos e democráticos de discussão.

As pesquisadoras (BARCELLOS, 2011), (GOMES 2011) e (OLIVEIRA, 2017) têm em comum com a nossa trajetória de estudo o fato de terem vivenciado, durante o

processo de realização do doutorado, uma mudança na condição de trabalho. Essa nova circunstância exigiu, como pode ser verificado nas suas narrativas, mudança de atitude em termos da produção de dados, colocando-as diante do desafio de assumir o risco do papel duplo, de pesquisadoras e gestoras. Essa decisão nos custou proporcional rigor metodológico, pois novos atravessamentos se apresentaram no caminho da pesquisa.

## V. A DIMENSÃO ÉTICO-ESTÉTICO-POLÍTICA DA CARTOGRAFIA E DAS PESQUISAS COM OS COTIDIANOS: OU SOBRE O QUE PODEM AS REDES DE CONVERSÇÕES PRODUZIDAS EM UM GRUPO

Ao nos assumirmos como nosso próprio objeto de estudo, coloca-se para nós a impossibilidade de pesquisar ou falar “sobre” os cotidianos das escolas. Se estamos incluídos, mergulhados, em nosso objeto, chegando, às vezes, a nos confundir com ele, no lugar dos estudos “sobre”, de fato, acontecem os estudos “com” os cotidianos. Somos, no final de tudo, pesquisadores de nós mesmos, somos nosso próprio tema de investigação [...]. Assim, em nossos estudos “com” os cotidianos, há sempre uma busca por nós mesmos. Apesar de pretendermos, nesses estudos, explicar os “outros”, no fundo estamos nos explicando. Buscamos nos entender fazendo de conta que estamos entendendo os outros, mas nós somos também esses outros e outros “outros”. (FERRAÇO, 2003, p. 160).

Decidir pela metodologia desta pesquisa nos colocou num cenário de indecisões, em um percurso que não sabíamos muito bem aonde nos levaria. Tomamos aqui uma citação de Alves (2008) que explicita o que sentimos:

Em relação ao método, tenho que começar por admitir que estou sempre cheia de dúvidas e sobre ele tenho muito que aprender. [...] “É preciso fazer para saber”. O poeta Antônio Machado é lembrado nessas ocasiões: caminhante não há caminho/ se faz caminho ao andar... (ALVES, 2008, p. 16).

Nossa aposta foi em um tipo de pesquisa que potencializasse os encontros nas redes de conversações e que não os deixassem se aprisionar dentro de um método com um caminho único a seguir. Nossa tentativa foi a de fugir do modelo metodológico cartesiano de fazer pesquisa, que tende a negligenciar e reduzir a complexidade. Não tivemos interesse em reproduzir, investigar, analisar, mas, sim, em problematizar percursos e caminhar por terrenos incertos.

Entendíamos que, somente durante a pesquisa, é que surgiriam as tramas percebidas quanto ao seu objeto,

[...] Assumimos que não existe um único, mas diferentes caminhos. Caminhos percorridos por cada sujeito na diversidade de ações, representações e interações realizadas/vividas. Caminhos complexos, acidentais, plurais, multidimensionais, heterárquicos, fluidos, imprevisíveis, que se abrem e se deixam contaminar, permanentemente, pelas ações, pensamentos e imagens do mundo contemporâneo, enredando representações, significados e pessoas.

Uma complexidade que não se esgota nunca e que, apesar de estar em todo lugar, não se deixa capturar. No máximo, ser vivida e com alguma dose de sorte, ser sentida. Entender/sentir/analisar essa complexidade exige de nós o rompimento das tradicionais amarras metodológico-teóricas produzidas na modernidade (FERRAÇO, 2008, p. 112-113).

Buscando escapar da lógica linear e do paradigma da simplificação, tentamos nos aproximar de um método de pesquisa que se inspirasse na processualidade e que permitisse ao pesquisador compor com os fluxos das linhas e forças dos territórios. Nesse sentido, identificamos que a cartografia propõe acompanhar percursos e busca abarcar a complexidade, rompendo com as tendências reducionistas.

Aprendemos com Passos, Kastrup e Escóssia (2009) que, na cartografia, não se estabelecem regras a serem aplicadas, mas, sim, o que se chama de uma reversão metodológica: transformar o *meta-hodos* (etimologia de método) em *hodos-meta*, aquilo que se constrói continuamente na caminhada da pesquisa.

Nossa tentativa foi a de realizar a pesquisa no entre-lugarescolas-Seme, envolvendo sujeitos das escolas da Rede Municipal de Cachoeiro de Itapemirim e da Seme. Esta pesquisa, então, representa uma tentativa de se pensar-produzir *espaçostempos* de encontros, para discussão coletiva de práticas curriculares e problematizações acerca da construção de documentos normativos e propostas curriculares, mas não apenas isso.



Mesmo tendo como ponto de partida os documentos normativos, pensamos que as redes de conversações não se limitam a eles, o que pode ser comprovado com a produção de dados. De fato, nas conversações, as problematizações e/ou questões e/ou dúvidas e/ou críticas feitas extrapolam os textos normativos, isso é, tecem diferentes redes de sentidos sobre currículos, de modo a evidenciar a multiplicidade de fios dessas redes.

Foi por meio do interstício de embates que tentamos realizar esta pesquisa, permitindo-nos estar em um lugar que não comporta hierarquias, nem imposições. “De que modo se formam sujeitos nos entre-lugares, nos excedentes da soma das partes da diferença [...]” (BHABHA, 2013, p. 20), o sujeito do entre-lugar é um novo elemento, é nesse entre-lugar dinâmico, nada estático, que colocamos nossa pesquisa. Bhabha (2013) nos ajuda a pensar questões de identidade em um local cuja característica é a não-fixidez, do que antes era tido como estático, ou pouso seguro. O entre-lugar é um local intersticial, o interstício como uma passagem, um movimento de transposição, onde uma coisa não é mais ela mesma, mas não totalmente outra.

A intenção desta pesquisa foi seguir os fluxos dos *espaçotempos* escolas-Seme em busca de pistas que apontassem possibilidades de problematizações nas redes de *saberesfazeres*, tecidas pelos praticantes ordinários<sup>47</sup> desses espaços. Esses espaços são cotidianamente habitados por nós. De certa maneira, ser este pesquisador que já ocupa esse *espaçotempo*, colocou-nos, ao mesmo tempo, numa situação de expansão de pesquisa, mas também de incômodo, por pertencermos a esse grupo e não sabermos muito bem como se dariam esses movimentos. O incômodo acontece quando surgem nas redes de conversações embates que nos deixam sem respostas. Mesmo entendendo que esses encontros de conversações são ricos de debates, perguntas e colocações, e que não comportam hierarquias, algumas vezes nos sentíamos desconfortáveis com algumas colocações.

*Pois é, e aí? Eu falo, um documento superimportante que vamos ter que colocar na prática, não tem mais jeito. E que dia a escola vai parar pra estudar? Não existe esse dia, não estou falando com a Cristina Secretária. É realmente pra nós pensarmos nisso, nós não*

---

<sup>47</sup>Certeau (1994) nos mostra que o homem ordinário inventa o cotidiano com mil maneiras de “caça não autorizada”.

*conseguimos parar pra estudar dentro da escola. Reunião de área? Cinquenta minutos com três pessoas? Planejamento? Não consegue. Então nos dá uma angústia, porque vem o material, temos que praticar, vai mudar? E aí, vai parar? Deixar de ter aula? Aumentar os dias letivos? Vai cortar as férias. Quando que nós vamos parar pra estudar? (Fragmento das conversações)*

Objetivamos, então, por meio das redes de conversações, cartografar acontecimentos e os movimentos traçados nos agenciamentos coletivos de enunciação que nos ajudassem a pensar o currículo e as produções realizadas com os/nos entre-lugares das escolas-Seme. Acreditamos na composição de grupos de conversações, como dispositivos para potencializar nossa pesquisa.



*Gente, olha bem, primeiro eu quero começar agradecendo a vocês. Este momento já era pra ter acontecido, pois estou fazendo uma tese de doutorado e preciso da contribuição de algumas pessoas. Vocês são um grupo, mas esse grupo vai aumentar. Hoje muita gente já*



*falou, 'ah, eu não posso nesse horário', então, assim, claro que eu não vou contar com todo mundo o tempo todo, mas se hoje veio este grupo e amanhã vier um pouco deste grupo e mais outro, tudo bem, o que não pode todas as vezes ser um grupo todo novo, porque eu entendo que, um dia vai ter problema pra você. (Fragmento das conversações)*

Apostamos nos encontros, nas relações e em uma escuta atenta aos processos que se produziram na pesquisa com os cotidianos. Essa metodologia foi uma grande aliada nessa composição, pois nos permitiu cartografar os movimentos curriculares produzidos nas redes, nos grupos e nos encontros que aconteceram com os sujeitos envolvidos. Isso porque entendemos que cartografar é acompanhar processos, sem modelos e nem regras. A pesquisa com os cotidianos é marcada pela incerteza, pelo interesse do pesquisador nos processos coletivos.



*E eu converso muito isso com Patrícia, porque Patrícia também é da área do Cotidiano... e se a gente for pensar, pesquisa com o cotidiano é muito diferente da pesquisa ação, da pesquisa etnográfica, da pesquisa... e outras metodologias de pesquisa. O meu grupo de pesquisa tem uma forma de pesquisar muito diferente dessas que existem por aí. A gente não trabalha com dados estatísticos, não que*

*a gente desconsidere a importância dos dados estatísticos, a gente sabe que isso é importante, mas sim o que se passa entre o que acontece no cotidiano, as conversas... isso pra gente é muito mais importante do que pautar dados, ter dados... dizer quantos participaram, quantos conversaram, o que isso rendeu... não é essa a nossa intenção, os dados estatísticos são importantes, mas neste momento nosso, pra nossa pesquisa...*

*O que importa são os efeitos...*

*Isso... Então o que importa são os efeitos que as conversas produzem, são os efeitos que a Base vai produzir no cotidiano, são os efeitos que as visitas pedagógicas produzem no cotidiano. A gente não está muito preocupado com as visitas da Jocimara e com as escolas que a Jocimara vai visitar, mas com que efeitos essas visitas produzem nesses espaços. E aí...  
(Fragmento das conversações)*

A pesquisa no cotidiano nos conduz por um terreno movediço, híbrido, opaco, cindido, no qual estamos – todos sujeitos implicados na pesquisa – à deriva, percorrendo portanto um caminho que se vai construindo como o possível, com riscos. (ESTEBAN, 2003, p. 205)

A pauta dos encontros com os seus agenciamentos e conversações realizou-se a partir de vídeos voltados à divulgação e implementação da BNCC, fragmentos de alguns filmes e documentários que tratam de questões referentes à educação:

- **Sociedade dos poetas mortos** (1989) - o longa-metragem norte-americano conta a história de um professor de literatura que dribla os valores tradicionais e conservadores da escola onde trabalha e motiva seus alunos a contestarem e serem livres pensadores.
- **Escritores da liberdade** (2007) - em um contexto social problemático e violento, uma jovem professora, que trabalha em um bairro periférico nos Estados Unidos, ensina a seus alunos valores de tolerância e disciplina, promovendo uma reforma educacional na comunidade.
- **Entre os muros da escola** (2009) - esse filme francês expõe o choque cultural e social dentro de uma sala de aula entre professor e alunos que vivem em constante conflito. A principal questão é como sustentar um projeto pedagógico, quando os estudantes não demonstram disposição e interesse.
- **Sorriso de Mona Lisa** (2003) - conta a história de uma professora de história da arte que, educada na liberal Universidade de Berkeley, na Califórnia, encontra-se trabalhando em uma escola feminina, tradicionalista – Wellesley College, onde as melhores e mais brilhantes jovens mulheres dos Estados Unidos recebem uma

dispendiosa educação para se transformarem em cultas esposas e responsáveis mães. No filme, a professora tenta “abrir a mente” de suas alunas para um pensamento liberal e, para isso, enfrenta a administração da escola e as próprias garotas.

•**Vídeo de sensibilização da implementação da Base** - [https://www.youtube.com/watch?v=g2\\_9XIE18NA](https://www.youtube.com/watch?v=g2_9XIE18NA), produzido pelo MEC com o objetivo de afirmar que esse documento visa orientar a educação no Brasil, considerando-a peça-chave para o desenvolvimento da sociedade e do país.

•**Todos os textos do caderno eletrônico “A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas”** - organizado por Maria Angela da S. Aguiar e Luiz Fernandes Dourado. Vários autores participaram da elaboração do material, no sentido de contribuir com o debate no contexto da Conferência Nacional Popular de Educação (CONAPE 2018).

Apresentamos neste capítulo apenas uma sinopse de cada filme/vídeo e, no decorrer da pesquisa, traremos a descrição do fragmento utilizado para a composição das conversações surgidas no grupo.

Tivemos, como interesse, a produção de dados com base nas conversações e dinâmicas de trabalho diversificadas, nas quais o grupo, formado por alguns professores, pedagogos e gestores das escolas-Seme, reuniu-se para encontros que aconteceram em diferentes espaços da Seme-escolas. Os temas disparadores das conversas foram tanto os dos filmes e documentários citados como outros surgidos durante os encontros.



Nossa pretensão foi de que os participantes do grupo também fossem tocados para sugerir outros vídeos, bem como textos e imagens provocadoras para o núcleo das conversas e discussões. Nesse caminho, tivemos apenas duas colaborações: a professora Jocimara, que coordena a educação infantil, sugeriu o primeiro caderno do material de Leitura e Escrita na Educação Infantil, produzido pela CEALE, UFMG e a professora Luciana, a revista produzida pelo MEC “Base Nacional Curricular Comum”.

*A Maria Carmem Barbosa, ela defende o currículo narrativo. Tenho um texto que podemos ler.*

*A gente precisa conhecer. Posso trazer para nosso próximo encontro uma revista produzida pelo MEC, que apresenta a diferença entre BNCC e currículo?*

*(fragmento das conversações)*

A cartografia nos permitiu, na pesquisa com os cotidianos, acompanhar e problematizar os movimentos da vida durante o processo, vivenciar e nos mover pelos afetos aflorados, especialmente nas propostas de conversações que surgiram nos grupos. “O método cartográfico utiliza pistas como referências que concorrem

para a manutenção de uma atitude de abertura ao que vai se produzindo de calibragem do caminhar no próprio caminhar no percurso da pesquisa (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2009, p.13).

O mapa é aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente. Ele pode ser rasgado, revertido, adaptar-se a montagens de qualquer natureza, ser preparado por um indivíduo, um grupo, uma formação social. Pode-se desenhá-lo numa parede, concebê-lo como obra de arte, construí-lo como uma ação política ou como uma meditação... Um mapa é uma questão de performance. (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 22).

A nossa atuação nas escolas-Seme, desde 1993, permitiu-nos participar de diferentes movimentos cotidianos que ora nos encantavam, ora nos faziam pensar em como se efetivavam as relações de poder nesses *espaçotempos*. Vivenciamos, com frequência, momentos em que as relações de poder e dominação eram exercidas nesses cotidianos e aconteciam sob uma triste superioridade daqueles que a protagonizavam. “Qualquer poder é sempre muito triste, mesmo se aqueles que o exercem alegrem-se ao fazê-lo: – os que exercem os poderes e com eles se alegrem são uns pobres coitados, porque a sua alegria é uma alegria triste!” (CORAZZA, 2007, p.68).

Ao escolhermos o entre-lugar de encontros e negociações Seme-escolas para nosso campo de pesquisa, assumimos que já existiam processos em fluxo, assumimos, também, que não habitaríamos territórios diferentes, pois fomos constituídos como profissional e pesquisadora nesse mesmo *espaçotempo*.

*É o que aconteceu com Deuceny, quando ela ia fazer pesquisa de campo, ela precisava trabalhar em escola que já havia acontecido o “Mais Educação”, o antigo “Mais Educação”. Quando ela chegava, as pessoas “Nossa! A Secretária de Educação!” Eu falava “Gente! Ela deixou de ser há muito tempo!” Ela nem era mais a Secretária, mas ainda a viam como Secretária de Educação. (Fragmento das conversações)*

Um de nossos objetivos nos encontros com os sujeitos praticantes das escolas-Seme foi o de compor, com eles, ideias surgidas nos diferentes movimentos e fluxos produzidos do cotidiano escolar, bem como trazer as negociações curriculares desses *espaçotempos*.

Por entender que a potência da vida está nas relações que estabelecemos uns com os outros, tomamos as conversas como uma dinâmica, para potencializar e nos ajudar na constituição da pesquisa. Em nossa dissertação de mestrado, propusemos, às vezes, a dialogar; às vezes, a debater, mas, sobretudo, a conversar. Isso potencializou nossas produções. Concordamos com Maturana ao definir o que é conversar: “O conversar é um fluir na convivência, no entrelaçamento do languagear e do emocionar [...] por isso é que digo que tudo que é humano se constitui pela conversa [...]. A palavra conversar vem da união de duas raízes latinas: *cum*, que quer dizer ‘com’, e *versare*, que quer dizer ‘dar voltas com’ o outro. Se, de fato, consegue-se conversar, as emoções mudam” (MATURANA, 1997, p.167).

*Minha pesquisa vai nesse movimento de rede, conversações, e é isso que precisamos fazer aqui, conversar. (Fragmento das conversações)*

Maturana (2006) nos permite entender a conversa como um domínio operacional biológico e ontológico dos seres humanos. Para ele, conversações são as diferentes redes entrelaçadas e “consensuais de linguajar e emocionar” (p.132).

Estar no entre-lugar de encontros e negociações escolas-Seme, como pesquisadora..., e professora..., e secretária de educação, foi desterritorializar, traçar linhas de fuga, correr riscos, pois são nas redes de conversações que os sujeitos envolvidos tomam esse *espaçotempo* como entre-lugar. Não tivemos como conter nossa preocupação, pois sabíamos que as relações de poder sempre presentes nas secretarias de educação nos deixam numa situação de desconforto. No entanto, foi preciso enfrentar esse desconforto, valendo-nos de uma dimensão ético-estético-política de pesquisa. Najmanovich (2001) nos ajuda a pensar essa dimensão:

[...] ética, porque indica a decisão do falante de fazer-se responsável por seu discurso; estética, já que reconhece a importância do conteúdo, da forma e dos vínculos específicos que esta cria; e política, porque pretende um lugar no emaranhado de relações contemporâneas (NAJMANOVICH, 2001, p.8).

A partir da consideração acima, apostamos na arte de conversar que, como trata Certeau (2009, p. 49), “são práticastransformadoras de situações de palavras, de produções verbais onde o entrelaçamento das posições locutoras instaura um tecido oral de proprietários individuais, as criações de uma comunicação que não pertence a ninguém”. Quisemos acreditar que esse dispositivo nos colocaria no lugar de

problematizações, experimentações, espaços de interseções que permitiriam a composição desta pesquisa.

Entendemos que cartografar os encontros e as negociações curriculares nos permitiriam acompanhar processos, nos quais transitaríamos por terrenos em constantes mudanças. Cartografar é um tipo de disposição que não está posta em literatura específica, mas que depende da prática do cartógrafo que vai se constituindo a cada dia com a pesquisa, com os processos e tramas a serem acompanhados e percebidos.

Aprendemos, com Deleuze e Guattari (1995) que “somos atravessados por linhas, meridianos”, que vão compondo vidas e tramas, linhas duras, linhas flexíveis, linhas de fuga. Dessa forma, não nos bastava adotar um método, nem narrar historicamente fatos, mas pensar que nada é estático e que é possível, por meio da cartografia, acompanhar os processos. “São linhas que nos compõem”. O que nos interessou nesta pesquisa foi caminhar, sem pré-concepções fixas, sem esperar o esperado, traçando linhas de fuga e desterritorializando:

[...] É uma questão de cartografia. Elas nos compõem, assim como compõem nosso mapa. Elas se transformam e podem mesmo penetrar uma na outra. Rizoma. Certamente não têm nada a ver com a linguagem, é ao contrário a linguagem que deve segui-las, é a escrita que deve se alimentar delas *entresuas* próprias linhas. Certamente não têm nada a ver com um significante, com uma determinação de um sujeito pelo significante; é, antes, o significante que surge no nível mais endurecido de uma dessas linhas, o sujeito que nasce no nível mais baixo. Certamente não tem nada a ver com uma estrutura, que sempre se ocupou apenas de pontos e de posições, de arborescências, e que sempre fechou um sistema, exatamente para impedi-lo de fugir (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 71).

Nossa intenção metodológica foi lançar mão das conversas; narrar os encontros; ter atenção aos movimentos, sons, coisas e paisagens, acompanhando os processos, povoando ideias. Cartografando encontros, tentamos capturar as sutilezas e os movimentos para, depois, exercitar a escrita, sem interesse em reprodução ou representação.

Cartografar é romper com toda forma de representação, de racionalidade técnica e de linearidade comum à modernidade, objetivando romper com as dicotomias teoria-prática e sujeito-objeto. Impossível pensar processos de hierarquização com a

cartografia. O desafio da cartografia, enquanto metodologia, é de estar atento às forças intensivas que formam as linhas que produzem sentidos e que afetam um corpo. Foi preciso atenção aos encontros produzidos, para perseguir e rastrear as linhas duras e as linhas de fuga. A cartografia nos possibilitou imergir no território Seme-escolas, nos *espaçotempos* de produção de sentidos, para pensar como as políticas de educação ali se organizam.



## VI CURRÍCULOS EM REDES DE CONVERSAÇÕES TECIDAS NOS ENTRELUGARES SEME-ESCOLAS: A BNCC EM QUESTÃO

### VI.1 A Proposição de uma Base Nacional Comum Curricular para a Educação Brasileira: tensões iniciais

*É necessário ver como cada um, em toda idade, nas menores coisas, como nas maiores provações, procura um território para si, suporta ou carrega desterritorializações, e se reterritorializa quase sobre qualquer coisa, lembrança, fetiche ou sonho (DELEUZE, GUATTARI, 2010 p. 82).*

A discussão sobre a BNCC, conforme aponta Cóssio (2014), foi iniciada em 2010. Não participamos diretamente dos debates e dos seminários, porém, acompanhamos os procedimentos que o governo federal realizou acerca da Base com a discussão de vários artigos e dossiês que tratam do tema em nosso grupo de pesquisa<sup>48</sup> e em seminários ocorridos na UFES que problematizaram sobre a BNCC<sup>49</sup>. Em 2017, especificamente, começamos a participar diretamente das discussões, seminários, palestras e propostas de implementação, tendo em vista a nomeação para o cargo de Secretária Municipal de Educação e Coordenadora Regional da UNDIME-ES.

---

<sup>48</sup> Grupo de pesquisa: Currículo, cotidianos, culturas e redes de conhecimentos; Instituição: UFES. Líder: Carlos Eduardo Ferraço.

<sup>49</sup> BNCC: tensões, possibilidades e desafios em debate. O objetivo foi socializar os movimentos suscitados a partir da elaboração do documento da BNCC pelo MEC, apresentando as tensões, possibilidades e desafios encontrados nas análises realizadas em cada área. Ocorrido de abril a junho de 2016.



É possível perceber que o movimento pela BNCC (Base Nacional Comum Curricular, MEC - 2016) é de inspiração tecnicista<sup>50</sup> e de pensamento hegemônico que tem se ancorado em políticas prescritivas de currículo e de avaliação. A nítida intenção é a de abrir espaços para se modelar a educação. Os tópicos foram pensados, para serem seguidos e obedecidos mecanicamente no sentido de reduzir o trabalho dos educadores à mera reprodução de conteúdos, ao alcance de objetivos e ao desenvolvimento de competências e habilidades ,embora tenhamos visto integrantes do movimento pela Base, tentando apresentar e justificar a sua importância ou seus pontos positivos.

O professor Luiz Carlos Menezes, membro do Conselho Estadual de Educação, assessor na BNCC e integrante do Movimento pela Base, apresenta um discurso<sup>51</sup> que aponta vantagens desse documento e críticas a ele. Por esse envolvimento de Menezes em relação à Base, consideramos importante mencionar parte do seu discurso nesta tese. Segundo ele, um dado positivo da BNCC é não apontar uma

<sup>50</sup>Tendência verificada nos anos 70 que definiu uma prática pedagógica altamente controlada e dirigida com atividades mecânicas, inseridas numa proposta educacional rígida e passível de ser totalmente programada em detalhes.

<sup>51</sup><https://www.youtube.com/watch?v=d2sfoDDvPYQ>

educação e um currículo que representam lista de pontos para o discurso do professor, mas sim competências gerais e um conjunto de habilidades que não é o que a criança saberá responder, mas o que ela fará. Para ele, isso sinaliza uma mudança de atitude em relação ao o que é escola e ao que é aula. Traz, como mérito da BNCC, a educação integral, diferenciando-a de tempo integral. Para o conselheiro, isso permite uma educação que não desenvolve só a parte cognitiva, mas também a socioemocional, a autoestima, a capacidade de se relacionar, apontando para uma escola viva, onde as crianças façam coisas, ou seja, parte do conceito que a aprendizagem acontece pelos aspectos éticos, na promoção de situações em que as crianças façam julgamentos. Apresenta como vantagem os campos de experiências elencados na BNCC para a educação infantil.

*A gente tem que compreender também que é um documento que a gente vai precisar viver à luz dele, não pode fugir pela legislação, mas a gente não pode perder a nossa identidade de construção do nosso próprio currículo, que é a Proposta da Educação Infantil e a gente deu uma freada, por conta dessa Base, neste ano, mas de alguma forma a gente não vai poder fugir, tem lá os campos de experiência, vai precisar falar deles no nosso PPP, isso vai precisar ser contemplado em 2019, vamos precisar incluir esses campos de experiência mas não perder o que a gente quer como foco. (Fragmento das conversações)*

Importa na nossa discussão o que Menezes aborda como pontos negativos da BNCC que, para ele, são possíveis de resolver: o professor do fundamental 1 é um professor polivalente, ou seja, ministra todos ou quase todos os componentes curriculares e a Base apresenta 9 (nove). Para ele, esse professor precisará “garimpar” esses componentes em suas aulas, mas isso é atenuado porque existem componentes comuns no ensino fundamental e, portanto, conclui que isso não é um “problema grave”, mas que precisa ser pensado. Em relação à matemática, segundo ele, há necessidade de melhor contextualização, “a matemática está excessivamente abstrata”. Quanto à inclusão do ensino religioso no ensino fundamental, Menezes tranquiliza dizendo que esse componente está explicitamente não confessional, “houve esse cuidado”. Ele considera que a pauta em que o Supremo Tribunal Federal autoriza a inclusão do ensino religioso, inclusive nas instituições públicas, é equivocada, porém não vê isso como problema da Base.

Concordamos com Menezes quando ele entende a escola com a sua cultura, o seu projeto pedagógico, as escolas “são diferentes cada uma com sua personalidade” e

é preciso preservar. “Base não é currículo, Base é Base para elaboração do currículo, quem elabora currículo são as escolas, são as redes escolares”. Ele faz uma crítica à existência de 500 (quinhentas) páginas do texto da educação infantil e do ensino fundamental. Só de habilidades para o ensino da língua portuguesa são 70 (setenta) páginas. A Base foi fragmentada para trabalhar por ano, no entanto a escola fica livre para trabalhar de outra forma, por fases ou etapas. A própria LDB 9394/96 proíbe o que foi apresentado pela Base no que se refere à retenção das crianças no primeiro e segundo ano. Ou seja, muitas incoerências são apresentadas pelo professor Menezes. As recomendações da Base, então, não são para serem seguidas? Se não se pode trabalhar com a sequência em séries, como apontado pela Base, por que o texto orienta desta forma? Se a escola tem suas especificidades, tem seu projeto político pedagógico fundamentado em seus próprios referenciais, para que uma Base?

*Sim, eu até anotei aqui a Cleuza, ela diz que a Base dá essa abertura para a construção do currículo local, não pode ficar engessado e achar que aquilo é o produto final, tem que seguir aquilo é a Bíblia e acabou. (Fragmento das conversações)*

A crítica feita no texto “Não há base para discutir a Base”<sup>52</sup> reforça nosso debate acerca da forma de participação na elaboração da BNCC. Quem foram os elaboradores desse documento? Não há dúvidas de que foi produzido em gabinete, sem ampla divulgação e participação de profissionais diretamente envolvidos com a educação. Dessa forma, fica evidenciado o motivo pelo qual a BNCC não tem legitimidade entre muitos educadores com formação que percebem o quão ela é inadequada para o século XXI.

A conversação abaixo nos permite pensar com Macedo (2014), ao mapear em seu artigo as demandas dos sujeitos políticos-públicos envolvidos na implantação de uma Base: MEC, CONSED, UNDIME, CNE. Para a teoria do discurso, esses “sujeitos não possuem identidade prévia a partir da qual defendem uma posição única, são constituídos na ação política de forma específica e contingencial”. Apesar de o MEC informar que fez reuniões com especialistas de universidades e

---

<sup>52</sup>Texto produzido pelo professor Carlos Luiz Freitas, aposentado da Faculdade de Educação Estadual de Campinas – UNICAMP – (SP) Brasil. Blog do Freitas, disponível em: <<<https://avaliacaoeducacional.com/2015/10/18/nao-ha-base-para-discutir-a-base/>>>.

professores da educação básica para auxiliar no debate nacional, faz-se a mesma pergunta de Macedo (2014), “Quem participou desse debate?” Quando apresentamos nosso problema da pesquisa para o grupo de conversações, composto para produção de dados da pesquisa, constatamos que professores não são alheios aos movimentos de imposição de uma BNCC e de um currículo único.

*Cumpra-se! Perfeito! Agora... O que eu não preciso é cumprir sem dar o meu posicionamento também.*

*Igual ao PNAIC quando veio, que o Espírito Santo mesmo fez toda mudança pra apresentar o PNAIC, então todo mundo trabalhou o PNAIC nesses três últimos anos de uma forma... do que a UFES queria que fosse colocado e fez toda a mudança num documento que não comportava. Na Base a gente pode fazer isso, enquanto profissional dentro da escola. Mas que tem que cumprir, tem que cumprir.*

*Você vê que a elaboração da Base não teve representatividade das universidades. Ontem na formação em São Paulo, o tempo todo, Patrícia, eles falavam, “a gente precisa de uma base”, todos eles. Ouvimos o Oliver John da Universidade da Califórnia e membro do Comitê Científico Edulab, vinculado ao Instituto Ayrton Senna, que falou da experiência da Finlândia. Chor Boon Goh falou do tema “Como a expertise internacional pode inspirar a formação de professores no Brasil - pontos de aprendizagem com a experiência de Singapura”. Singapura, um país com 790.000 m<sup>2</sup> e a Linda Darling-Hammond, autora de mais de 25 livros e 500 artigos científicos com grande participação de seus textos usados pra confecção da Base. A Linda é dos Estados Unidos, essa informação é só pra gente pensar..*

*Tem um grupo da educação infantil que está se organizando contra...*

*É, mas a Base já foi homologada, ela já existe. Outra coisa que eles colocam... Gente, eles têm muito dinheiro, os eventos são grandiosos, com brindes e materiais para agregar às formações. Participamos sempre buscando o que é bom no evento.*

*Mas há muito tempo é assim que funciona, quem pensa a educação pública geralmente não está na educação. Então eu, na minha experiência de anos, observo que eles não têm o interesse de que pensemos. Como dito anteriormente, nós estamos em um retrocesso, estão querendo colocar uma viseira.*

*Eu só queria citar uma questão que a UFES fez, muito interessante, em 2013, sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC. O PNAIC, quando veio para o Espírito Santo, veio de uma forma, né? Mas como estava no poder da Instituição Federal, como que a releitura que foi feita desse material foi totalmente diferente do que o MEC tinha colocado? Assim, foi um estudo muito bom, mas foi feita uma releitura desde a pesquisa da Universidade, com um*

*documento pronto, mas eles fizeram a releitura desse documento. Então eu vejo a BNCC também dessa maneira a gente fazer uma releitura dela, por exemplo, no ano passado, quando já não era mais a Universidade UFES) que estava com o PNAIC, quem (o professor) estava desde 2013 sentiu uma enorme diferença, uma ruptura muito grande.*

*E também a gente observou que a questão de a SEDU não ter se empoderado naquele momento foi uma coisa que puxou mais pro lado de ter ido pra SEDU também, porque eles não aceitaram a proposta que a UFES tava fazendo que era um trabalho muito bom. Foi muito prazeroso ter trabalhado naquele período com a releitura que foi feita. E assim a gente pode fazer essa releitura também com a BNCC, de acordo com a nossa realidade.*

*(Fragmentos das conversações)*

Nossa ideia de um currículo como invenção cotidiana é a de *pensar* com Sussekind, (2014)<sup>53</sup>. Ao traduzirmos o currículo em redes, abandonamos o pensamento de que um professor consiga ministrar a mesma aula e negociar os mesmos sentidos que o professor da sala ao lado, situação preconizada pelos defensores da BNCC, quando defendem que esse documento pode orientar massas de professores sobre o quê ensinar, além de ser instrumento a serviço da avaliação, definindo o que os estudantes sabem ou não sabem. Acreditamos em um currículo que não se deixa aprisionar “Que combata as forças paralisantes e crie” (CARVALHO, 2019, p.60).

Discussões em defesa da BNCC têm sido realizadas em diferentes fóruns e parcerias: da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME); do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), do Conselho Nacional de Educação (CNE); de instituições financeiras e empresas – Itaú [Unibanco], Bradesco, Santander, Gerdau, Natura, Volkswagen, Fundação Victor Civita, Fundação Roberto Marinho, Fundação Lemann, CENPEC, Todos pela Educação e Amigos da Escola. Essas discussões apontam para o caminho em defesa da unificação nacional de: conteúdos, objetivos, direito à aprendizagem e padrões de avaliação.

*E quando a gente pensa que são essas empresas que têm o interesse de financiamento, que têm muito dinheiro, não é pouco dinheiro e, por*

---

<sup>53</sup>Professora adjunta do PPGEdu-UniRio / Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.



*traz disso tudo, o que é a visão empresarial dessa empresa pensando na educação? A questão da individualização, da competitividade, do melhor do mercado, do empreendedorismo, tudo assim sempre o melhor, sempre ir à frente. Aí podem falar, “Ah, Patrícia, você tá em que mundo que a gente não vai viver isso?”, mas quando a gente vai pensar a educação como a forma de transformação, na solidariedade, na coletividade, quando a gente fala naquele discurso bem aberto, uma sociedade mais humana, cultura de paz.*

*A gente tá falando do quê? O que a gente tá querendo pra nossa escola, o que a gente pensa com nossos pares? É trabalhar a questão da individualização de cada um, onde todo mundo tem que ser melhor, no simulado, eu tenho que ser melhor que meu colega, na competitividade... Ou pensar numa ação de uma humanização da escola nessas vertentes que trabalham os valores humanos que a gente tanto fala? Pensar nisso também, que não é só a questão econômica, que eles vão chegar com tudo, mas também com a questão ideológica, de ter essa base de economia, de posicionamentos mesmo, da individualização.*

*Mas eu fico preocupado, será que eles estão pensando na educação? Será que eles estão achando que a educação é uma empresa com gerente, com “peão” com tudo isso, só pra gente poder pensar... É com isso que eu fico preocupado, porque se nós, dentro da educação, estamos tendo um trabalho tão grande de como trabalhar a educação, as pessoas que estão lá vão entender isso? Ou o que rola é o dinheiro? Porque é mais fácil pra mim, eu enquanto governo, eu não vou fazer Renata pensar na questão mais abrangente de ser questionadora... Tudo isso é... Mas é o meu modo de pensar, eu jogo isso no ar também, pra gente poder ir pra frente... Mas pra eu voltar aqui, a Alice (autora) pensa isso, ela demonstra isso na incapacidade do professor, “eu tenho aquilo ali, não vou fazer mais do que aquilo ali, eu vou seguir aquilo ali...” Então eu me “torno” incapaz, porque eu já tenho aquilo ali pronto pra mim, e ela tem muita preocupação com isso de ser assim, de ficar assim.*

*(fragmento das conversações)*

Vemos, com Sússekind (2014), que as falas em defesa da BNCC são carregadas de aparentes certezas e consensos “sobre o que seria um currículo, e uma BCN, sobre suas possibilidades de uniformizar conhecimentos e, portanto, servirem como instrumento de avaliação, avaliação/medição e controle por professores, agências, responsáveis e sociedade”. Falas enganosas que parecem tentar convencer e fortalecer a crença de que uma BNCC solucionaria os problemas da educação. Passos (2008, p. 121) nos permite pensar que:

*Através da legitimação de estatutos, protocolos e padrões pautam-se práticas, códigos de ética, leis, regulamentos. Todo o aparelho administrativo, repressivo e normativo que permeia todas as relações entre todas as pessoas, todos os cidadãos e suas instituições,*

inclusive as que, muitas vezes ingenuamente, se acreditam como contrapostas ao poder hegemônico (PASSOS 2008, p. 121).

A partir dos estudos de Foucault (2014), é impossível não se questionar sobre a manifestação desses dispositivos de saber-poder presentes nas nossas ações diárias; em nossas relações pessoais; nas secretarias de educação; nas interações das reuniões das quais participamos na Undime, na Seme e nas escolas: “Impossível não perceber as manifestações deste poder em quase todas as nossas transações, das mais corriqueiras às mais sofisticadas, mas sobretudo nas relações assimétricas da intersubjetividade [...]” (PASSOS, p. 122, 2008).

Em nossas participações das discussões da Undime, manifestamo-nos movidos pelas vivências nos entre-lugares de pesquisadora e de dirigente municipal. Nesses momentos, posicionamo-nos criticamente, sustentados por estudos sobre a BNCC e estudos de teóricos que nos ajudam a pensar nosso compromisso com a educação e com o respeito que temos pelas práticas e pelos processos educativos cotidianos.

Fomos convidadas a participar do Seminário Regional “Sedu-Undime: o regime de colaboração em defesa da educação pública”, realizado nos dias 30 e 31 de agosto de 2018, e fizemos parte da mesa redonda do dia 31, cujo tema foi “BNCC na prática: os desafios da construção e implementação do currículo”. As Professoras Maria Virginia Moraes Garcia, coordenadora estadual de MG do ProBNCC-MG; Tânea Bárbara de Souza - MG e Ligia Cristina Bada Rubim - ES, apresentaram discussões que evidenciaram a defesa de uma Base, cujo enfoque ecoava na democracia, construção de cidadania e superação de desigualdades.





As falas a favor da Base apresentaram um discurso de universalização, como sonho iluminista, no que se refere ao acesso ao conhecimento e à qualidade da educação, como se a Base fosse um documento capaz de distribuir igualitária e isonomicamente os conhecimentos, trazendo também como sua responsabilidade a promoção de uma educação emancipadora. Todas as falas nos remeteram à total desconsideração de que “[...] importa nas produções curriculares não o desejo pessoal, individual de professores e alunos, mas o conjunto de forças e fluxos de saberes e fazeres [...]” (CARVALHO, 2015, p. 81). Compor essa mesa redonda foi um momento de desafio, uma vez que estamos no entre-lugar Seme-Escolas, um lugar de poder e resistência.

Foucault (1974) apresenta o movimento de resistência como primeiro em relação ao poder, não há resistência sem poder, resistir é criar. Entendemos que as resistências se fazem em ruptura com o poder. Aprendemos com Castro (2009) que as relações de poder reclamam e abrem possibilidades de uma resistência, o poder do dominante se mantém na proporção da resistência, se não houvesse resistência não haveria poder. “A possibilidade de resistência para Foucault não é

essencialmente da ordem da denúncia moral ou da reivindicação de um direito determinado, mas da ordem estratégica e da luta” (CASTRO, 2009, p. 387).

No momento do convite para o seminário, pensamos em declinar, mas, ao mesmo tempo, sabíamos da oportunidade de discorrer criticamente sobre a Base. Apesar do pouco tempo que nos foi concedido, conseguimos dar o recado aos participantes, utilizando os três minutos que tínhamos para apresentar nosso posicionamento crítico. Os textos de Lopes e Macedo (2018), constantes na obra “A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectiva” foram fundamentais para a apresentação, cuja fala está representada nos tópicos seguintes:

A desigualdade não está no sistema educativo, está sim nos investimentos inadequados por parte de alguns municípios que desconsideram a importância de um plano de carreira do magistério;

A desigualdade está nas condições de trabalho precárias dos profissionais da educação e dos prédios escolares;

A desigualdade está nas condições de acesso e permanência dos estudantes, que muitas vezes não conseguem chegar aos prédios escolares;

A desigualdade está na condição socioeconômica das famílias dos nossos estudantes;

A BNCC é de caráter centralizador e apresenta um discurso salvacionista da educação, além de supor que os docentes não sabem o que fazer nas escolas e não têm orientação curricular comum;

Existem, em grande parte dos municípios, normatização curricular, diretrizes, parâmetros, orientações, documentos municipais e estaduais que circularam fortemente nos últimos 20 anos. Quantos dos que estão aqui nunca viram esses documentos?

Foi um movimento de batalha e nos sentimos o próprio soldado Urias<sup>54</sup>, mas, diferente dele, sobrevivemos para continuar nos movimentos de luta e resistência, no sentido de problematizar algumas questões, dentre elas, a que mais nos incomoda, é a imagem homogeneizante de que a BNCC foi concebida para suprir o que falta nas escolas.

---

<sup>54</sup>Um heteu, soldado do exército do Rei Davi, citado no Velho Testamento. Foi marido de Betsabá e morreu depois que o Rei Davi ordenou a seus soldados que recuassem, deixando Urias sozinho na linha de frente de uma batalha contra os amonitas.

Percebemos que os defensores, palestrantes e representantes das Secretarias de Educação, enfatizaram e defenderam a BNCC como documento obrigatório. Para eles, as Semes, como mais um tentáculo do regime de colaboração entre União, Estados, Municípios e Distrito Federal, não tinham opção de escolha em suaem seu papel de implantar a Base, cabendo às escolas públicas e às particulares a reformulação de seus currículos a partir de 2018. Sentimos, nessas defesas, o desejo de se colocar, com a BNCC, um currículo objeto, capaz de ser vendido, comercializado, coisificado. Além disso, via-se, nos debates e apresentações, a desqualificação explícita da figura do professor, colocando-o como um profissional despreparado e inseguro, como via-se, também, a desqualificação da universidade ao ofertar a formação inicial desse profissional.

Vimos, no texto da professora Macedo (2014) uma referência à professora Cleuza Repulho<sup>55</sup>, da fundação Leman, que se posiciona como defensora da BNCC. Em suas falas, Repulho defende que o documento tem a função de estabelecer, com clareza, os padrões curriculares comuns, capazes de traduzir as expectativas de aprendizagem e de avaliação que garantam uma mensuração mais verdadeira da evolução, ou não, da educação brasileira em todos os ciclos. Repulho (2016) tem produzido vários vídeos, voltados, especificamente, para a implementação da Base nos Estados e Municípios, sempre defendendo a BNCC como instrumento fundamental para reduzir as desigualdades sociais no Brasil.

Depoimentos em defesa da BNCC foram comuns nas reuniões compostas por dirigentes municipais e profissionais da Secretaria Estadual de Educação. Destacamos, abaixo, alguns fragmentos de conversas entre os profissionais que participaram da reunião organizada pela Undime-Sedu.

Precisamos de profissionais habilitados que não desvirtuem o sentido da BNCC.

A BNCC é um documento normativo que direcionará as ações e as práticas de todos os níveis educacionais. Ela vai unificar os saberes mínimos para uma educação pública de qualidade.

---

<sup>55</sup>Membro da Comissão de Implantação da Universidade Federal do ABC – UFABC; graduada em pedagogia – orientação e administração escolar pelas Faculdades Metropolitanas Unidas; mestre em Educação de Jovens e Adultos pela Universidade Mackenzie. Foi professora universitária de graduação e pós-graduação em diversas universidades, trabalhou no Terceiro Setor na Fundação Orsa; foi membro do Comitê de Relações Comunitárias da Câmara Americana de Comércio, membro da fundação Leman e ex-presidente da UNDIME nacional.

A BNCC vai direcionar a educação brasileira.

A Base da Educação Infantil apresenta os seis direitos da criança: conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se. Toda instituição deve garantir que as crianças tenham esses direitos garantidos no espaço escolar.

A Base norteará a ação do professor, permitindo que ele, de fato, saiba o que está fazendo.

Ela vai garantir a todas as crianças, independente se ela está na escola do lugar mais miserável do país até nas escolas do lugar mais rico, tenham os mesmos ensinamentos e conteúdos.

Isso foi muito bom, é um documento fundamental para a prática dos professores.

A UFES (Universidade Federal do Espírito Santo) não pode nos ajudar na implementação da Base, pois os professores doutores querem impor uma formação já pronta, querem vender um produto que eles defendem.

Nos documentos, que tiveram por objetivo organizar a implantação da Base, vemos um discurso, demonstrando que cada autor educacional tem sua autonomia garantida, portanto, esses relatos estão carregados de forças controladoras e reguladoras, apontando-nos para discursos de caráter centralizador e biopolítico, em um movimento destinado a controlar os sujeitos envolvidos no processo de implementação da BNCC. O poder biopolítico agindo sobre a vida, permitindo que qualquer ação sobre ela seja feita para salvar a espécie. A biopolítica trata de explicar de que modo a política lida com a vida. Pelbart (2016, p. 26) “O regime de soberania consistia em fazer morrer e deixar viver”. No contexto biopolítico, a preocupação é fazer viver, cuidar da população, otimizar a vida, gerir a vida. É possível ver a biopolítica nos discursos dos defensores da Base a partir uma excessiva necessidade de controle educacional, de controle da vida, tomando a elaboração de uma Base Comum como mecanismo do biopoder. “[...] o biopoder passa agora a funcionar na base da incitação, do reforço e da vigilância[...]” (PELBART, 2016, p. 26). Nos discursos de Foucault, vemos o termo biopolítica, indicando a aplicação e o impacto do poder político sobre todos os aspectos da vida humana, “a biopolítica é o governo da vida de uma população” (FOUCAULT, 2017, p.12).

No cruzamento das relações de poder e do que sem cessar lhes escapa, nascem realidades de transação que são de alguma maneira uma interface entre governantes e governados. É nesse cruzamento, na gestão desta interface, que se constitui o liberalismo como arte de governar. É neste cruzamento que nasce a biopolítica (PASSOS, 2008, p. 44).

Dessa forma, entendemos a BNCC como um dispositivo de poder que busca regular a vida, estabelecendo quais habilidades e competências são essenciais para formar um indivíduo, ignorando os seus múltiplos contextos e os das escolas, propondo através de competências gerais o enquadramento dos corpos. Essas habilidades e competências são previstas para serem desenvolvidas ao longo da educação básica e o material de referência pedagógica<sup>56</sup> afirma que “[...] as habilidades propostas só podem ser desenvolvidas na articulação imprescindível com as competências estabelecidas”. Analisando esse documento, juntamente à terceira versão da Base, entendemos, assim como os representantes da diretoria da Anped<sup>57</sup>, que a BNCC traz “equívocos, omissões e retrocessos” como, por exemplo, a noção de competência<sup>58</sup>, que já fora exaustivamente criticada. O retorno das competências ignora todo o movimento realizado com as Diretrizes Curriculares Nacionais<sup>59</sup>.

As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica visam estabelecer bases comuns nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, bem como para as modalidades com que podem se apresentar, a partir das quais os sistemas federal, estaduais, distrital e municipais, por suas competências próprias e complementares, formularão as suas orientações assegurando a integração curricular das três

---

<sup>56</sup>Por dentro da BNCC 4ª versão – Base Nacional Comum Curricular – material de referência pedagógica – educação infantil e ensino fundamental – Editora Moderna – material para o professor.

<sup>57</sup>Diretoria eleita pela chapa “Resistência criativa: em defesa da pesquisa e da pós-graduação em educação”, para o Biênio 2017-2019, composta por: Andréa Barbosa Gouveia (UFPR), presidenta; Mirian Fábria Alves (UFG); Maria Luiza Sússekind (UNIRIO); Mário Luiz Neves de Azevedo (UEM); Sonia Maria da Silva Araújo (UFPA); Isabel Maria Sabino de Farias (UECE); Maria Dilneia Espíndola Fernandes (UFMS); Carlos Eduardo Ferraço (UFES) e Geovana Mendonça Lunardi Mendes (UDESC).

<sup>58</sup>A BNCC considera como competência a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas da vida cotidiana, do exercício da cidadania e do mundo do trabalho. Isso significa que a competência vai permitir aos estudantes desenvolverem plenamente cada uma das habilidades e aprendizagens essenciais estipuladas pela Base.

<sup>59</sup>São normas obrigatórias para a educação básica que orientam o planejamento curricular das escolas e sistemas de ensino, fixadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). As DCNs têm origem na Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB, de 1996, que assinala ser incumbência da União “estabelecer, em colaboração com os Estados, Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e os seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar a formação básica comum”.

etapassequentes desse nível da escolarização, essencialmente para compor um todo orgânico.

A ideia de competência como “mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p.6) empobrece, também, a compreensão de aprendizagem e a concepção de criança e de ensino, assumindo a postura instrumental-tecnicista, que vê o currículo como mero instrumento auxiliar no processo econômico, cuja intenção é formar cidadãos capazes de gerar benefícios à sociedade. É um currículo voltado à formação de habilidades necessárias à produtividade social. Concordamos com Masschelein e Simons (2014, p. 90):

[...] não há nada de errado com as competências (profissionais) em si mesmas. O problema surge quando as transformamos no objetivo fundamental da escola – como muitas vezes acontece – e quando começam a funcionar como resultados de aprendizagem que devem ser produzidos como produtos; em resumo, quando a aprendizagem (competências) toma o lugar do estudo e da prática. À medida que as competências (profissionais) ditarem o que é importante no mundo de hoje, o desafio, realmente, se situa na busca por matéria adequada. A matéria é o que é tratado na escola – e não perfis e competências (MASSCHELEIN; SIMONS 2014, p. 90).

Apesar de os implementadores da BNCC venderem a ideia de um futuro promissor para a educação brasileira, nos encontros-conversas-diálogos perceberam-se movimentos de resistência, agenciados pelas forças que nos comovem e nos fazem prosseguir. Ainda que timidamente, professores reconheceram a BNCC como um retrocesso na educação. O fragmento da conversão que se segue foi extraído de uma apresentação do vídeo introdutório da BNCC<sup>60</sup>:

*Até mesmo a linguagem que vem falando pra educação infantil, se a gente não tiver um cuidado, a gente vai lá pro fundamental de novo, porque a gente não fala de competências e habilidades na educação infantil.*

*Vai ter que falar agora.*

*A parte do ensino fundamental é toda em competências e habilidades. Quando chega à infantil ela fala de interação, ainda fala um pouquinho de interação. Mas se a gente não tiver aquele entendimento de que*

---

<sup>60</sup>Vídeo disponível em [https://www.youtube.com/watch?v=g2\\_9XIE18NA](https://www.youtube.com/watch?v=g2_9XIE18NA). Publicado em 19 de abril de 2017.

*nossa educação infantil não é competências e habilidades, vai virar competência e habilidade.*

*Mas competências e habilidades são princípios de uma economia, quem elabora essa Base é o que, gente? São empresas privadas, que é um projeto econômico pra vender livros, pra manter os grandes grupos. Então assim, eles estão amarrando tudo nesse contexto.*

*(Fragmento das conversações)*

Entendemos com Macedo (2018) que a noção de competência como “mobilização de conhecimentos” é materializada ao longo da BNCC como meta a ser atingida e funciona como *standard* para avaliação, retornando à velha “racionalidade sistêmica” que sustenta a elaboração de currículo com enfoque tecnicista, partindo da tradição demandada do “treinamento militar americano”. Essas competências não são tratadas nesse documento como ponto de partida, mas como uma “descrição de onde se chegar”. Além disso, observa-se também uma perspectiva de homogeneização, prescrevendo um currículo mínimo, centrado em habilidades e competências, com a intenção de um maior atrelamento da BNCC às avaliações externas.

Süssekind (2014) também nos conta que, à época, “o presidente do INEP, Chico Soares, apontou a equidade como fator importante, considerando que a BNCC possibilitará a oportunidade para que a sociedade brasileira defina sobre o que é ensinado nas escolas e sugerindo que uma base comum teria o poder de promover a igualdade social”. Essa forma de pensar as políticas de currículo como discurso hegemônico, como mecanismo de controle do que será ensinado e aprendido, opõe-se à nossa discussão de currículo, um currículo impossível de ser coisificado, currículos como redes, como redes de negociações, como experiências e como resistências.

Ao contrário do que apregoam os defensores da Base, entendemos que as desigualdades no sistema educativo não serão resolvidas com implementação de nenhuma BNCC, muito pelo contrário, fazem-se necessárias políticas públicas que diminuam o investimento diferenciado nos diferentes municípios e, conseqüentemente, na carreira do professor, nas condições de trabalho desse profissional, na aquisição de materiais didáticos de qualidade e na infraestrutura das unidades de ensino que estão cada vez mais precárias.

Importante considerar que no momento em que a BNCC foi implantada, surgiu no Espírito Santo, o Paes (Pacto pela Aprendizagem no Espírito Santo), movimento de iniciativa do governo estadual, cujo objetivo destacado pelos organizadores é o de fortalecer a aprendizagem das crianças desde a educação infantil até as séries finais do ensino fundamental. Esse programa, desenvolvido a partir do estabelecimento do regime de colaboração entre o Estado e as Redes Municipais de Ensino, estruturase em três eixos de trabalho: apoio à gestão, fortalecimento da aprendizagem e planejamento e suporte. Podemos dizer que o Paes se relaciona intimamente com a BNCC por nascer no momento de sua implantação e implementação, representando, no nosso ponto de vista, o mesmo movimento de forças dominantes e políticas.

Em 2017, iniciou-se em Cachoeiro de Itapemirim o movimento da assinatura do Termo de Cooperação Técnica<sup>61</sup> para implementação do Pacto pela Aprendizagem no Espírito Santo – Paes, cuja vigência conta, a partir da data de sua assinatura, até 2024, podendo ser prorrogado, caso haja intenção das partes envolvidas. O Protocolo de Intenções, assinado em julho daquele ano, neste município, traz como discurso a proposta de se fomentar o regime de colaboração entre as redes a partir do diálogo permanente e de ações conjuntas, voltadas ao fortalecimento da aprendizagem e à melhoria dos indicadores educacionais dos alunos da rede pública da educação básica do Espírito Santo.

---

<sup>61</sup>Termo celebrado entre Estado do Espírito Santo e Municípios com a interveniência da Secretaria de Estado da Educação – SEDU e o Município de Cachoeiro de Itapemirim para atuação conjunta no que diz respeito à implementação do Pacto pela Aprendizagem no Espírito Santo – PAES.





Na sensação de viver nas fronteiras Seme-escolas, assinamos o Protocolo de Intenções no momento em que nos encontramos em “[...] trânsito, em que espaço e tempo se cruzam para produzir figuras complexas de diferença e identidade, passado e presente, interior e exterior [...]” (BHABHA, 2014, p. 19). Isso porque, de fato, nessa fronteira, vivemos numa desorientação, num desconforto ao articular políticas governamentais que criticamos, e que não fazem parte do nosso campo discursivo, políticas severamente criticadas pelos autores com os quais dialogamos e que, ao mesmo tempo, permitem-nos resistir. Resistir, pois a “[...] resistência se dá, necessariamente, onde há poder, porque ela é inseparável das relações de poder, assim tanto a resistência funda as relações de poder, quanto ela é, às vezes, o resultado dessas relações [...]” (REVEL, 2005, p.75).

Da mesma forma que a rede das relações de poder acaba formando um tecido espesso que atravessa os aparelhos e as instituições, sem se localizar exatamente neles, também a pulverização dos pontos de resistência atravessa as estratificações sociais e as unidades individuais. E é certamente a codificação estratégica desses pontos de resistência que torna possível uma revolução[...] (FOUCAULT, 2014, p.105).

É preciso evidenciar neste projeto algumas críticas e preocupações encontradas nos artigos e nos documentos<sup>62</sup> produzidos pela Anped, acerca de uma Base Nacional Curricular Comum para a educação brasileira, e que foram amplamente discutidas no nosso grupo de estudos na composição desta pesquisa.

Não contempla as dimensões de diversidade na educação brasileira, o que coloca em risco de retrocesso toda política educacional e ambiental no país expressa hoje na resolução 2/2012 do CNE que estabelece as Diretrizes Curriculares para a Educação Ambiental. (ANPEd, Moção 12, 2015, p.1).

Nossa posição é sustentada 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, à medida que nesta está subentendida a hegemonia de uma única forma de ver os estudantes, seus conhecimentos e aprendizagens, bem como as escolas, os trabalhos dos professores, os currículos e as avaliações imprópria à escola pública universal, gratuita, laica e de qualidade para todos. (pesquisadores do GT 12).

[...] a metodologia de elaboração que privilegia especialistas e subalterniza o diálogo com as comunidades escolares, como suas evidentes implicações nos processos de avaliação, de ensino e aprendizagem, na homogeneização das matrizes curriculares, na formação de professores e autonomia das escolas que se fragilizam com a lógica de centralização que a BNCC instaura na educação escolar (Diretoria da ANPEd).

Outras preocupações e posicionamentos críticos foram apresentados pela Diretoria da Anped por meio de nota<sup>63</sup> ao (CNE) Conselho Nacional de Educação:

[...] BNCC é um documento inspirado em experiências de centralização curricular[...]; A retirada do Ensino Médio do documento fragmentou o sentido da integração entre os diferentes níveis da Educação Básica, ao produzir centralização específica na Educação Infantil e no Ensino Fundamental;[...] a retomada de um modelo curricular pautado em competências[...]; A retirada do texto da BNCC de menções à identidade de gênero e à orientação sexual reflete seu caráter contrário ao respeito à diversidade[...]; A concepção redutora

<sup>62</sup>Disponível em <http://www.anped.org.br/news/documento-expoe-acoes-e-posicionamentos-da-anped-sobre-bncc>. Moção 12, Contrário a Base Nacional Comum Curricular Disponível em: [http://www.anped.org.br/sites/default/files/resources/Mo\\_o\\_12\\_37\\_RN\\_Contr\\_rio\\_Base\\_Nacional\\_Co\\_mum\\_Curricular.pdf](http://www.anped.org.br/sites/default/files/resources/Mo_o_12_37_RN_Contr_rio_Base_Nacional_Co_mum_Curricular.pdf). Exposição de Motivos sobre a Base Nacional Comum Curricular. [http://www.anped.org.br/sites/default/files/nota\\_da\\_anped\\_sobre\\_a\\_entrega\\_da\\_terceira\\_versao\\_da\\_base\\_nacional\\_comum\\_curricular\\_abril\\_2017.pdf](http://www.anped.org.br/sites/default/files/nota_da_anped_sobre_a_entrega_da_terceira_versao_da_base_nacional_comum_curricular_abril_2017.pdf)

<sup>63</sup>Disponível em : [http://www.anped.org.br/sites/default/files/nota\\_da\\_anped\\_sobre\\_a\\_entrega\\_da\\_terceira\\_versao\\_da\\_base\\_nacional\\_comum\\_curricular\\_abril\\_2017.pdf](http://www.anped.org.br/sites/default/files/nota_da_anped_sobre_a_entrega_da_terceira_versao_da_base_nacional_comum_curricular_abril_2017.pdf)

frente aos processos de alfabetização e o papel da instituição escolar na educação das crianças (Nota da diretoria da ANPEd).

Ao trazermos as preocupações e críticas em relação à BNCC, sentimos que esse documento não potencializa a realização de currículos que garantam, de fato, o direito à educação. Esse documento articula-se a modelos curriculares uniformes e hierarquizados, comuns a outros países tomados como referência para a construção da BNCC.

Percebemos que o “I Seminário da Região Sudeste/UNDIME: o regime de colaboração em defesa da educação pública” apresentou em mesa redonda “BNCC na prática: os desafios da construção e implementação do currículo”, abordagens que diferem do nosso pensamento. Mais uma vez discussões apresentaram a Base como garantia de aprendizagem dos alunos e a trataram com caráter salvacionista, como se todos os problemas educacionais fossem resolvidos a partir de sua implementação. O caráter centralizador da Base supõe que os docentes não sabem o que fazer nas escolas e que não têm, atualmente, orientação curricular comum.



Vimos, de um modo geral, nos seminários realizados pela Undime/Sedu nos quais participamos, justificativas a favor de uma lógica dominante que afasta os sentidos humanitários produzidos na coletividade, sem proposição de debates que apontem para uma Base que vem para fixar e engessar toda ação pedagógica, desqualificando os documentos que já circulam nos últimos anos, tantos os encaminhados pelo MEC, quanto aqueles elaborados pelos municípios e estados.

*Vamos ver o que esse vídeo fala sobre a Base. (Trecho de vídeo sobre a Base e o regime de colaboração, frisando a fala onde coloca que todos os alunos do Brasil, sejam das escolas públicas ou particulares terão o mesmo acesso aos conteúdos e metas de aprendizagem).*

*Pronto, descobrimos o segredo. (risadas) Já conversamos sobre isso no outro grupo.*

*Eu acho muito complicado.*

*Se tem receita, por que não dá certo?*

*As comunidades são totalmente diferentes, a qualidade e a equidade vai ser diferente. O que Rachel planejou hoje para executar em duas aulas na minha comunidade tem que ser em cinco, então o resultado também vai ser diferente.*

*E o João Paulo coloca que essa é a fórmula, é a mágica que a gente precisava.*

*E essa colaboração, será o quê?*

*A colaboração que eles falam o tempo todo ali é aquele regime de colaboração - Estado e Município. Nós não assinamos o termo de compromisso?*

*O PAES..*

*O PAES, no caso eles querem dizer que... até por um lado eu não estou dizendo que seja bom, a gente ter de fato um apoio do Estado... mas o que a gente... o que dói um pouco, pelo menos no meu ouvido é de fato... (trecho do vídeo falando sobre a garantia de acesso por todos os estudantes aos mesmos conteúdos) Então assim, às vezes, a..., não vou falar que é ingenuidade porque não é, mas... como a gente vai falar das pessoas que se autovalorizam? Eu acho que é a autovalorização da Base, de achar que a Base vai permitir com que todos os estudantes tenham acesso aos conteúdos....*

## VI.2 Currículos em redes de conversações: problematizações sobre a Base Nacional Comum Curricular

Como as redes de saberesfazeres não se limitam ao território das escolas, também os sujeitos que as tecem não se reduzem aos sujeitos que lá estão por ocasião da realização das pesquisas. Como já dito, estamos considerando como sujeitos potenciais de nossas pesquisas todos aqueles que, de forma mais direta ou indireta, estão envolvidos na tessitura e partilha das redes cotidianas (FERRAÇO, 2016, p. 28,29).

Pensamos este estudo com a possibilidade de tecê-lo com a ideia de currículos em redes e rede de conversações, dialogando com Carvalho (2009); com os estudos de Certeau (2009) quanto à pesquisa com os cotidianos, presente em nossa tese; as experiências e entre-lugares de negociações e de encontros; Foucault (1984); Bhabha (2014) e Deleuze (1982) cujas ideias ecoaram e articularam-se no decorrer da produção desta pesquisa. Buscamos, portanto, conexões com artigos, teses e dissertações que tratam dessa temática e, por isso, ajudaram-nos a problematizar esses conceitos.

Entendemos com Ferraço e Carvalho (2012) que pensar em um currículo como rede de *saberesfazeres*, como redes de conversações, é assumir uma “ideia de potência de ação coletiva”, é pensar na capacidade de os indivíduos e grupos produzirem e trocarem conhecimentos, gerando agenciamentos coletivos. As discussões no campo do currículo assumem, cada vez mais, uma importância maior nas pesquisas em educação, sugerindo o princípio da complexidade que esse tema exige.

Nossa intenção foi pensar, com Carvalho (2009), o currículo como redes de conversações e de ações complexas. A partir do vivenciado e discutido no nosso grupo de pesquisa, percebemos que, por meio de potência coletiva, indivíduos e grupos se colocam numa relação de produção e de troca de conhecimento. Debates, conversas, leituras, apontam-nos para o entendimento do currículo enquanto produção em meio a encontros potencializados por múltiplos afetos, pelas informações compartilhadas, pelo uso da linguagem dialógica, pela busca da construção do comum. Entendemos que:

[...] à noção de redes de conhecimento tecidas a partir de pressupostos de pesquisa nas lógicas das redes cotidianas, tais como: tomar o cotidiano não como uma instância específica da realidade

social e, nesse sentido, afirmar a indissociabilidade entre diferentes modos de inserção no mundo (global, estatal, local, doméstico, de produção, etc.); aceitar a complexidade do real em suas redes e, assim, a indissociabilidade entre os campos político, científico e educacional; superar as divisões dualistas entre natureza e cultura, indivíduo e sociedade, teoria e prática, real existente e real produzido, real e virtual, dentro e fora, espaço, tempo e lugar, etc.; compreender que o campo dos saberes-fazer é rizomático; entender a “teoria como limite”, ou seja, superar a fórmula de aplicação da teoria sobre a prática, observando que a vida é muito mais rica que nosso “olhar teórico” e, portanto, que a teoria é limite e horizonte da prática; recuperar a importância do coletivo, buscando compreender como se manifestam, nos diferentes espaços sociais, tanto os processos de organização, como as iniciativas de resistência/transgressão que se desenvolvem nos modos de fazer e viver dos “praticantes ordinários da vida cotidiana”; desenhar modos alternativos de intervenção sobre o real (CARVALHO, 2012, p. 120- 121).

Carvalho (2011, p. 4), sobre currículo, sinaliza que “[...] uma rede de conversações envolve discursos, textos, narrativas, imagens, sons, encontros, silêncios e silenciamentos”. Dessa forma, apostamos, cada vez mais, que os processos são tecidos, algumas vezes, em torno das negociações estabelecidas pelos sujeitos da escola e na potência das redes de conversações e de ações na produção dos currículos nos cotidianos escolares.

Maturana (1989) também contribui para nossa discussão e nos ajuda a pensar que o movimento potente da vida cotidiana também se dá por meio das redes de conversações. Dessa forma, tomamos o currículo como redes de conversações, abdicando de qualquer tentativa de prescrição única ou receita a ser seguida de forma homogênea por uma turma, por uma série, por uma escola ou mesmo por um sistema escolar. Entendemos que os currículos vão se constituindo a partir do envolvimento dos sujeitos praticantes dos cotidianos<sup>64</sup> das escolas, tomando-os como potências inventivas.

Nessa perspectiva, não podemos conceber a atribuição que historicamente é dada ao currículo como responsável pelos distintos problemas relativos à qualidade da educação, dando a ele a missão de superar as mazelas e desigualdades educacionais, como pode ser evidenciado em textos da BNCC:

---

<sup>64</sup>Para Certeau (2009, p. 41) “[...] essas ‘maneiras de fazer’ constituem as mil práticas pelas quais usuários se reapropriam do espaço organizado pelas técnicas da produção sociocultural”, alterando o seu funcionamento.

No Brasil, um país caracterizado pela autonomia dos entes federados, acentuada diversidade cultural e profundas desigualdades sociais, os sistemas e redes de ensino devem construir currículos, e as escolas precisam elaborar propostas pedagógicas que considerem as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, assim como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais. (MEC, p. 11)

Os defensores da BNCC acreditam que um conteúdo básico e comum em todo país é suficiente para superar as desigualdades sociais e promover a eficiência da educação. Entendemos, entretanto, que a superação dessas desigualdades dá-se por meio da aplicação de medidas governamentais diferentes das que estão postas atualmente como cortes de recursos para programas sociais e educacionais e ausência de políticas de combate ao desemprego e à exclusão social.

Temos, atualmente, vivenciado em nossos estudos uma série de concepções de currículo e entendemos, com Carvalho (2009), Alves (2002), Ferraço (2008) e Oliveira (2012) que o currículo vai muito além de documentos emanados de órgãos planejadores. Temos aprendido com esses autores que currículo se constitui por tudo que é vivido nos cotidianos escolares:

O currículo constitui-se por tudo aquilo que é vivido, sentido, praticado no âmbito escolar e que será colocado na forma de documentos escritos, conversações, sentimentos e ações concretas vividas/praticadas pelos praticantes do cotidiano. (CARVALHO, 2009, p. 179).

A perspectiva curricular que defendemos neste estudo “só é possível de ser pensada na dimensão das redes coletivas de *fazeressaberes* dos sujeitos que praticam o cotidiano” (FERRAÇO, 2008, p. 18), ou seja, a produção dos currículos está nos encontros potentes, nas redes de conversações que se estabelecem, nos encontros dos corpos, nas informações compartilhadas. Isso envolve coletividade e nos força a pensar o currículo entrelaçado por diferentes contextos. Nessa direção, buscamos cartografar como essa rede se entrelaça nos entre-lugares de negociações escolas-Seme.

Pensar a discussão de entre-lugares (BHABHA, 2014) é nos posicionarmos como sujeitos desse interstício, vivendo um movimento onde não éramos mais nós mesmos, mas também não éramos totalmente outros, ou seja, foram os movimentos de dirigente, pesquisadora e professora que me constituíram nesse *espaçotempo* de pesquisa. Não se tratou de estar no meio, entre uma coisa e outra, mas estar em



uma e em outra e nas duas ao mesmo tempo. O entre-lugar se estabeleceu como um espaço de superação das polaridades, indo além das singularidades, entre-lugar é um espaço produtivo, é composto por uma heterogeneidade ampla, atravessado por diversos *saberes-fazer*s.

Ao discutirmos as políticas de currículo, não podemos deixar de trazer o fragmento do *slide*, apresentado em uma das reuniões ocorridas em defesa da BNCC, no sentido de problematizar o retrocesso contido na compreensão desse termo, quando da apresentação do “Currículo capixaba”<sup>65</sup>.

#### O QUE É CURRÍCULO?

Uma construção situada no tempo e no espaço permeado de valores, sujeitos e contextos, que se consolida numa proposta que continuará sendo construída em seu caminhar

Trata-se de uma proposta que estabelece aprendizagens escolares mínimas e oferece diretrizes que buscam assegurá-las como direito a todos os estudantes do nosso território, dialogando com seus interesses e suas necessidades[...] ao mesmo tempo, entende-se que o currículo se faz na prática e nas dinâmicas próprias do fazer e do pensar o cotidiano, onde perpassam os desafios e decisões das mais diversas ordens, onde adquire forma e

O sentido de currículo apresentado nesse *slide*, produzido pela Sedu para implantação do Currículo Capixaba, remete-nos a um passado de quase 50 (cinquenta) anos, ou seja, uma teoria que simplifica a discussão de currículos. O Currículo Capixaba, assim como a BNCC, remete-nos a uma concepção de currículo sob a ótica tecnicista e meritocrática, que se constituem nos direitos de

---

<sup>65</sup>Currículo capixaba ou Currículo do Espírito Santo, ou sei lá que nome mais poderá ser inventado no momento na produção final desse documento que pode ser acessado no site da SEDU, ainda não disponível na formato impresso.



aprendizagem, numa orientação centralizadora e antidemocrática. A fundamentação teórica utilizada nesses documentos (BNCC e Currículo Capixaba) revela uma discussão que aponta sempre a um ‘caminho’ a ser seguido, diferente da compreensão que temos a partir de estudos sobre esse tema, realizados por nós nos últimos 10(dez) anos. Impossível pensar em currículos que não sejam aqueles produzidos nos cotidianos das escolas, desvinculados de demandas contextuais que emergem dos seus *espaçostempos*.

Em nossas conversas no grupo Seme-escolas, também vivenciamos profissionais que simplificam a discussão de currículos. A maioria dos participantes apresentou um discurso homogeneizante, entendendo a Base como salvacionista e capaz de suprir o que falta na escola. Acreditamos que esse discurso está presente em grande parte de grupos de educadores, por estes considerarem necessário um currículo unificador e prescrito. O fragmento abaixo, extraído das nossas conversações, mostra-nos a preocupação dos participantes em definir currículo, e definir da forma correta:

*Hoje, por exemplo, a gente não sabe como vai ser, a gente não sabia, a gente vinha pra cá, todo mundo recebeu uma mensagem, “ah, vou lá pra ver o que é, o que Cristina vai falar, não sei direito o que é”. Aí, chegou aqui Cristina, não fez entrevista, não fez uma pauta, ela está conversando e pode tomar outras proporções também.*

*Perfeito. Selecionei um vídeo agora da Base e vamos ver um pedacinho. Trouxe um texto que vou mandar para o e-mail de vocês para depois estudarem em casa. O texto de estudar não pode faltar.*

*Jô ensaiou tanto, pensando que você iria perguntar o que era currículo.*

*Várias pessoas falando e rindo...*

*Jô, o que é currículo?*

*Isso é bom, hein?!*

*Fala aquilo que você falou.*

*Fala, Jô! O que é currículo?*

*Cristina, que bacana isso! Pode entrar...*

*E o engraçado é que na hora que eu estava pensando no que a gente ia conversar aqui, eu cheguei a botar assim, vou fazer um papelzinho pra cada um como disparador da conversa “o que é currículo?”.*

*Várias pessoas falando e rindo...*

*Engraçado que eu pensei nisso.*

*Teve gente que estudou até dez horas da noite ontem.*

*Trouxe até um...*

*Fala o conceito...*

*Mas isso, esse sentimento que a gente tem, por mais que Cristina falasse no grupo 'eu vou ser como pesquisadora', não deixa de ser Cristina. A gente lê, pensa no que vai falar pra não falar bobagem, pra não falar uma coisa fora do contexto.*

*Tira uma fotinha do livro da Jô.*

*Calma, aí, Jô! Deixa eu te pegar.*



*Gente, vamos deixar a Jô falar o que é currículo.*

*Eu vou falar assim dos antecedentes que é um conjunto de práticas e experiências que buscam articular os saberes do patrimônio cultural, tecnológico, artístico, ambiental, isso como proposta do desenvolvimento da criança.*

*E segundo Maria Carmem Barbosa? Na educação infantil?*

*A Maria Carmem Barbosa... ela defende o currículo narrativo.*

*Tenho um texto que podemos ler.*

*O que é um currículo narrativo?*

*Ouvir as crianças, ouvir o que elas querem, a troca de experiências.*

*DIVERSAS PESSOAS FALANDO: E não um currículo pronto e acabado, não prescritivo...*

(Fragmento das conversações)

A partir dessas conversas percebemos que o currículo precisa fazer sentido para os sujeitos envolvidos, existe ainda um processo de necessidade de definição do termo de forma detalhada e escrita e, enquanto se pensa dessa forma, ocorrem processos de defesa de uma Base Comum. Carvalho traz uma abordagem que nos ajudou a pensar nos agenciamentos que se constituíram nesse grupo Seme-escolas.

Se por currículo não entendemos uma grade ou matriz curricular, mas a composição de experiências prescritas (concebida na forma de leis, diretrizes, projetos políticos pedagógicos, livros-didáticos, etc) com as experiências efetivamente vividas no cotidiano escolar em sua relação com os múltiplos outros cotidianos que atravessam os currículos praticados, teremos uma perspectiva na qual o plano de organização se compõe com o plano de imanência da vida efetivamente vivida no âmbito dos currículos escolares. Desse modo, entende-se como ponto de partida nesse debate a relação sempre presente, entre o desejo e os agenciamentos que perpassam os espaços-tempos dos currículos escolares (CARVALHO, 2015, p. 83).

O sujeito do entre-lugar realinha as fronteiras do espaço e do tempo, o sujeito do entre-lugar é um novo elemento cultural. Entendemos com Bhabha (2014) que as identidades se constroem não mais nas singularidades, mas nas fronteiras. São nos entre-lugares que a fronteira se torna “[...] o lugar a partir do qual algo começa a se fazer presente [...].” (BHABHA, p. 25, 2014). Com esse autor, entendemos, também, que, nos entre-lugares, acontecem negociações, ou seja, é possível negociar posturas, convicções.

[...] a negociação é a habilidade de articular diferenças no espaço e no tempo, de ligar palavras e imagens em novas ordens simbólicas, de intervir na floresta de sinais e de mediar o que parecem ser valores incomensuráveis ou realidades contraditórias (BHABHA, 2011, p.60).

Compondo com a citação de Bhabha (2011), destacamos parte das conversas do primeiro encontro realizado no auditório da Seme, quando nossa intenção foi

apresentar o projeto de pesquisa; familiarizar o grupo com o objetivo proposto; iniciar uma possível conversa sobre experiências curriculares cotidianas e outras possibilidades e negociações. Percebemos que quando começamos apresentar o grupo, alguns se posicionaram em relação à representatividade, com preocupação sobre quem seria ou deveria ser convidado para nossos encontros. Mostraram-se preocupados, porque havia pouca representatividade de professores das áreas específicas.

*Patrícia Laurindo, lá da escola, que é professora PEB-A, é excelente, tem muita experiência.*

*Poderíamos ter representações de todas as disciplinas também, né?!*

*Se a gente conseguisse um professor de cada área.*

*Se a gente conseguisse pelo menos um professor, representatividade de cada área. Eu sou de Ciências.*

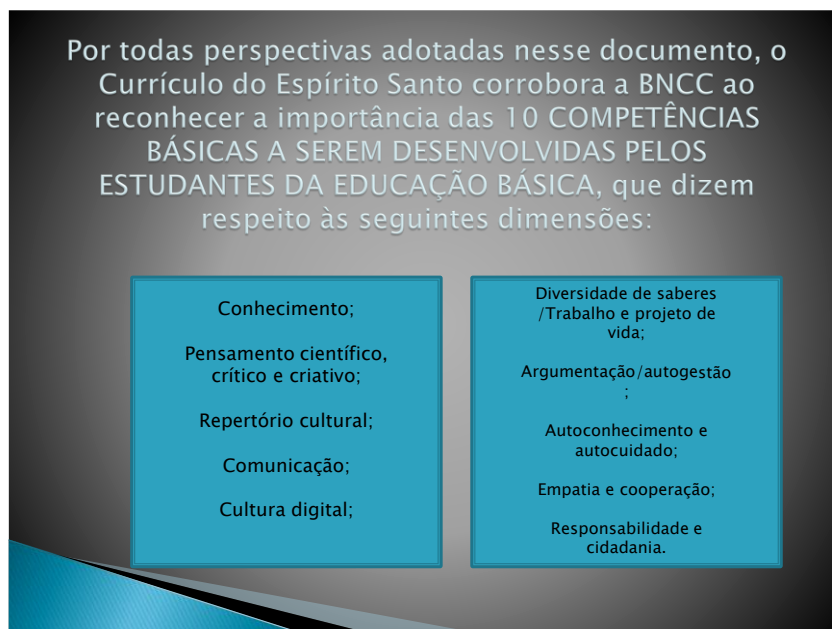
*Tem que ser quem gosta de estudar.*

*E que gosta de estudar, entendeu?*

(Fragmento das conversações)

Nossa intenção foi potencializar a pesquisa nesses momentos de conversa, sem preocupação direta com a representatividade dessa ou daquela área. Interessou-nos a produção dos discursos e fluxos a partir das experiências de cada um e as contribuições dos diálogos dos sujeitos praticantes escolas-Seme. Bhabha (2014) (p. 59) nos ajuda a pensar nos movimentos, conversas e negociações estabelecidas nos encontros da pesquisa. “Preocupada principalmente em estabelecer relações, ou em ‘fechar o acordo’, a negociação é, acima de tudo, um discurso do desvelamento”.

O cenário estadual nos aponta um movimento de modelo curricular amparado pela BNCC, um discurso apoiado em objetivos comuns de aprendizagem, obedecendo aos critérios de habilidades e competências, propostos pela Base, para a construção do chamado “Currículo Capixaba”. Trazemos a composição BNCC/Currículo Capixaba por entender que esse documento se traduz na própria BNCC, conforme podemos observar em uma das apresentações de orientação dada pela Sedu para elaboração desse Currículo nos estados e municípios.



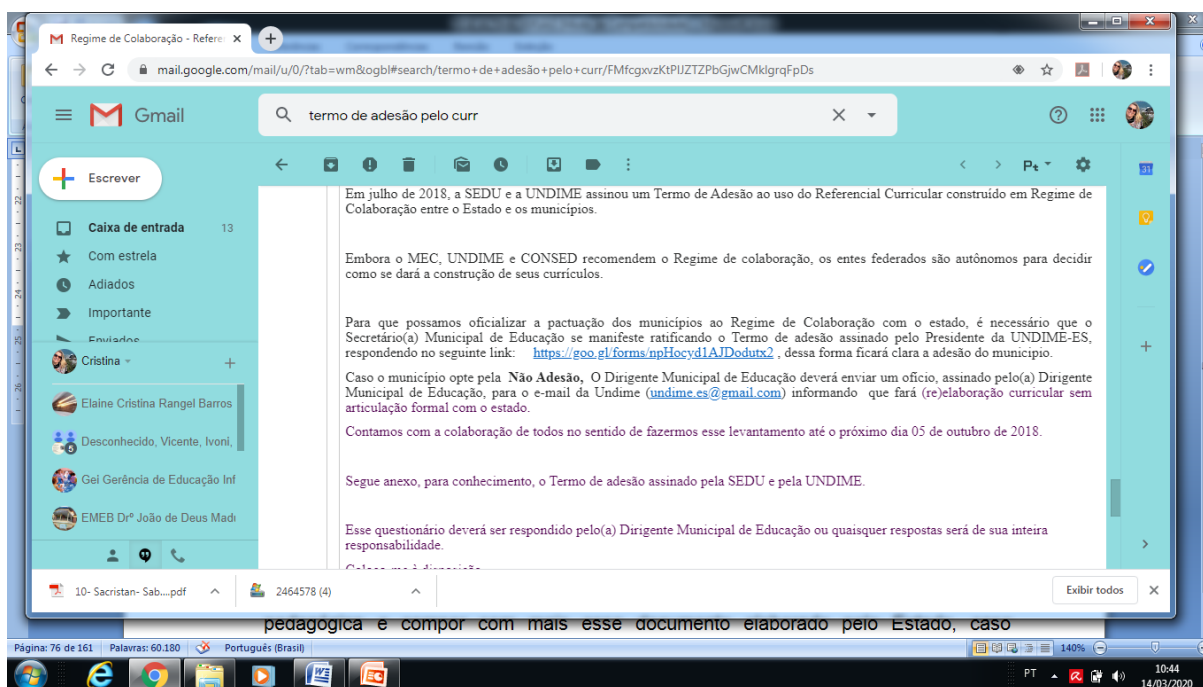
No final de 2017, foi homologada a BNCC e o Estado do Espírito Santo fez a proposta aos municípios para divulgar o documento em regime de colaboração<sup>66</sup> e, assim, no início de 2018, os municípios realizaram o “dia D”, para divulgação da BNCC em todas as escolas municipais. Foucault (2013) nos ajuda a observar nesse processo o exercício de poder, manobras, estratégias e relações tensas, no qual existe o apoderamento de um domínio. A justificativa para a construção de currículo unificado em regime de colaboração remete-nos a uma biopolítica normativa, enquanto procedimentos institucionais de modelagem, formatando indivíduos e atitudes. Dessa forma, entendemos que esse regime de colaboração evidencia sociedades normativas que condicionam o indivíduo e a população.

Se pudéssemos chamar "bio-história" as pressões por meio das quais os movimentos da vida e os processos da história interferem entre si, deveríamos falar de "biopolítica" para designar o que faz com que a vida e seus mecanismos entrem no domínio dos cálculos explícitos, e faz do poder-saber um agente de transformação da vida humana; não é que a vida tenha sido exaustivamente integrada em técnicas que a dominem e gerem; ela lhes escapa continuamente. (FOUCAULT, 2014, p.154)

Na sequência da história desse movimento de construção do “Currículo Capixaba”, vimos que, durante o ano de 2018, deu-se o movimento da elaboração desse documento, realizado pela UNDIME e SEDU. Aconteceram algumas reuniões

<sup>66</sup>O regime de colaboração aparece no termo de compromisso assinado pelo Estado e Municípios que aderiram ao PAES – Pacto pela Aprendizagem no ES.

informativas destinadas aos secretários de educação acerca da elaboração desse Currículo, nas quais soube-se que os especialistas sugeridos pela UNDIME e SEDU fizeram uma análise de altíssimo nível no que se referia às lacunas deixadas pela BNCC e que essas seriam suprimidas no “Currículo Capixaba”. Em uma dessas reuniões, os secretários precisariam opinar pela adesão, ou não, ao novo documento.



O Município de Cachoeiro de Itapemirim, em 05/10/2018, optou pela adesão do “Currículo Capixaba”, a partir de reuniões pedagógicas na Seme, nas quais o grupo (gerentes e pedagogos) entendeu que não haveria tempo, conhecimento técnico, disponibilidade da equipe, mecanismos de monitoramento e investimento de recursos para que esse documento fosse elaborado, implantado e implementado até o ano seguinte. Os motivos que levaram a essa decisão foi o movimento pedagógico da Secretaria de Educação, no sentido de manter os referenciais já existentes como norteadores da prática pedagógica e compor com mais esse documento, elaborado pelo Estado do ES, caso contrário, teríamos que produzir isoladamente um outro. Nessa etapa, reservamo-nos o direito de ficar inertes em relação a algumas ações do setor pedagógico da Seme, produzindo resistências e agenciamentos com parte dos integrantes desse movimento.

Segundo a equipe organizadora do Currículo Capixaba, o documento foi todo fundamentado nas habilidades e competências propostas pela BNCC. A Sedu solicitou que todos os municípios enviassem os documentos norteadores do currículo, pois, segundo a equipe responsável, nossas produções seriam fundamentais para compor o referido currículo, tanto que no documento oficial, disponível no site <https://sedu.es.gov.br/curriculo-do-espírito-santo> há a informação:

Foram considerados os documentos curriculares enviados pelos municípios que compartilharam seus documentos a título de contribuição para construção do Currículo do Espírito Santo, sendo: Aracruz, Boa Esperança, Cachoeiro do Itapemirim, Cariacica, Castelo, Colatina, Conceição da Barra, Domingos Martins, Fundão, Iconha, João Neiva, Pancas, Pinheiros, Santa Maria, Santa Teresa e Vila Velha.

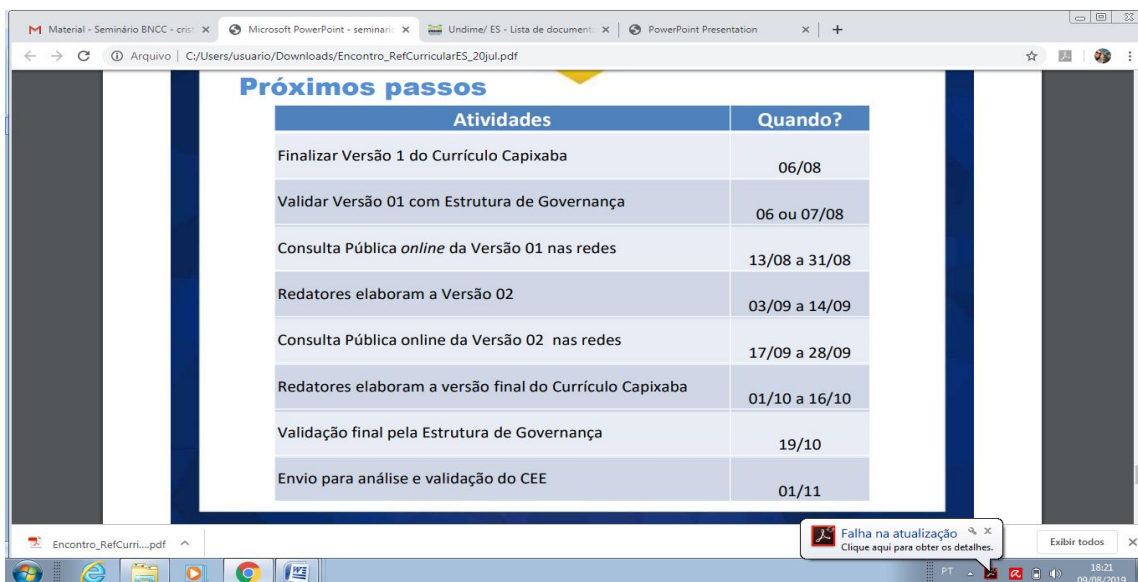
No final de 2018, o Currículo Capixaba foi homologado pelo Conselho Estadual de Educação e apresentado aos conselhos municipais. No início de 2019, realizou-se uma reunião com todos os municípios e, nesse momento, cada redator apresentou o que foi acrescentado ou excluído em relação à BNCC. A partir da publicação do documento no site da Sedu, os municípios deveriam iniciar os estudos, preparando-se para a etapa de formação. A Secretaria de Educação de Cachoeiro de Itapemirim orientou as unidades de ensino quanto as práticas pedagógicas a partir dos documentos norteadores elaborados pelo município, enquanto aguardava as novas orientações da Sedu-Undime.

Ainda com discursos de liberdade de escolha e de igualdade de oportunidades, que ocupam um lugar de destaque nos vídeos e propagandas da BNCC, no início do ano de 2019, a Secretaria de Estado – Undime estabeleceram a obrigatoriedade do estudo do “Currículo Capixaba”<sup>67</sup> (nome dado inicialmente ao documento) que direcionaria a elaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos – PPP, das escolas vinculadas ao sistema estadual, mas que não compõem sistema de educação. Já os municípios que contam com seus sistemas próprios deveriam elaborar o Currículo local e os PPPs, fundamentados na BNCC e no Currículo do Espírito Santo.

---

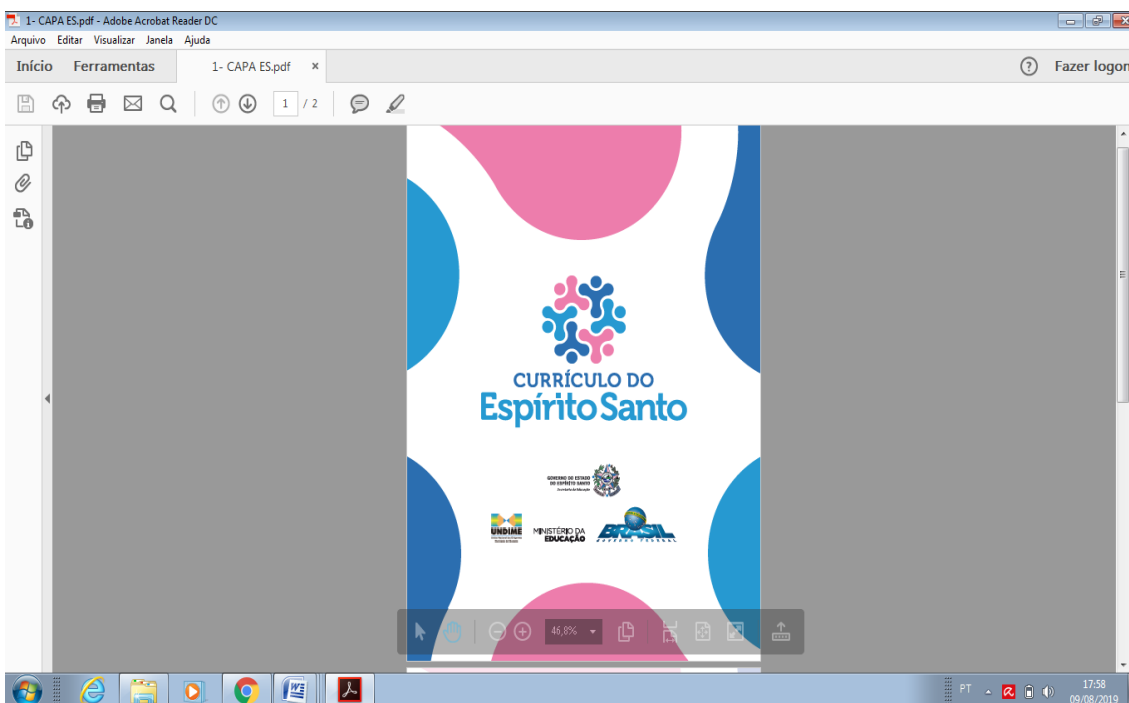
<sup>67</sup> O nome atual é Currículo do Espírito Santo.





**Próximos passos**

Atividades	Quando?
Finalizar Versão 1 do Currículo Capixaba	06/08
Validar Versão 01 com Estrutura de Governança	06 ou 07/08
Consulta Pública <i>online</i> da Versão 01 nas redes	13/08 a 31/08
Redatores elaboram a Versão 02	03/09 a 14/09
Consulta Pública online da Versão 02 nas redes	17/09 a 28/09
Redatores elaboram a versão final do Currículo Capixaba	01/10 a 16/10
Validação final pela Estrutura de Governança	19/10
Envio para análise e validação do CEE	01/11



Presenciamos, na formação “A construção do PPP à luz da BNCC”, ofertada pela Sedu-Undime com o de objetivo orientar a elaboração dos currículos municipais e os PPPs das escolas, falas carregadas de autoridade e poder, sob a égide de verdades. Esses discursos nos remetem ao que aprendemos com Foucault (1969), quando o pensador discorreu sobre as relações de poder cultivadas pelas instituições, escolas, prisões, quartéis, sempre com o amparo da disciplina. É por meio dessa disciplina que se estabelecem as relações: opressor-oprimido,



mandante-mandado, chefe e subalterno e tantas outras que sugerem comando e comandado, relações estas presentes em vários eventos promovidos pelas instituições que defendem a BNCC.

Os locais que não são sistema de educação podem optar pelo Currículo do Espírito Santo porque é mais seguro.

Não podemos fugir ao que a Base exige, pode-se acrescentar, mas não pode tirar.

A partir de 2020 todos os planejamentos serão baseados nas habilidades e não em conteúdos.

(Fragmento de falas dos responsáveis pela implantação da BNCC)

As falas acima nos remetem ainda à indiferença que os defensores dessa política apresentam em relação ao desenvolvimento de projetos educativos que trazem em sua concepção uma visão democrática de currículos, buscando articular experiência com os conhecimentos científicos, artísticos tecnológicos e culturais.

Nesses entre-lugares Seme-escolas, vamos aos movimentos de uma vida que resiste, que respira e que insiste. Insiste em potencializar a ideia de currículos como redes de conversações.

Vimos nos diferentes dispositivos utilizados para a produção de dados desta pesquisa que os defensores da BNCC venderem a ideia de um futuro promissor para a educação brasileira, quando afirmam que “a Base representa um instrumento para a promoção da equidade”, o que pode ser visto no vídeo introdutório da BNCC<sup>68</sup>. A partir dessa mídia, as conversações produzidas agenciaram movimentos de resistência, surgidos pelas forças que nos comovem e nos fazem prosseguir. Ainda que timidamente, professores reconheceram a BNCC como um retrocesso na educação.

*Até mesmo a linguagem que vem falando pra educação infantil, se a gente não tiver um cuidado, a gente vai lá pro fundamental de novo, porque a gente não fala de competências e habilidades na educação infantil.*

*Vai ter que falar agora.*

---

<sup>68</sup>Vídeo disponível em [https://www.youtube.com/watch?v=g2\\_9XIE18NA](https://www.youtube.com/watch?v=g2_9XIE18NA). Publicado em 19 de abril de 2017.

*A parte do ensino fundamental é toda em competências e habilidades, quando chega ao infantil ela fala de interação, ainda fala um pouquinho de interação. Mas se a gente não tiver aquele entendimento de que nossa educação infantil não é competências e habilidades, vai virar competência e habilidade.*

*Mas competências e habilidades são princípios de uma economia, quem elabora essa Base é o que, gente? São empresas privadas, que é um projeto econômico pra vender livros, pra manter os grandes grupos. Então assim, eles estão amarrando tudo nesse contexto.*

*Mas aí também, de quem é esse interesse de montar uma Base? De onde parte esse interesse? É de realmente modificar, de melhorar a qualidade do ensino? Porque se a gente for olhar, não é. É uma coisa que a gente vai vendo... daqui a pouco, daqui a alguns anos eu vou me aposentar e a gente não vai ver essa mudança.*

Nossa intenção foi a de tecer nesta pesquisa debates e conversas disparadas no grupo Seme-escolas<sup>69</sup>, a partir de artigos, dossiês, filmes e vídeos informativos, inclusive os que foram produzidos pelo MEC para implementação da BNCC. Entendemos, assim como Cossio (2014), que algumas questões deveriam ser indagadas nas redes de conversações que estabelecemos com esses profissionais da educação, tais como: Precisamos de uma Base? Por que um Currículo Nacional? Quais fatores, contextos e grupos de interesses estão influenciando a formulação dessa política? Quais as implicações de um currículo único para a formação e para o trabalho docente?

Ao problematizar os temas que envolvem a BNCC no grupo Seme-escolas para produzir dados potencializadores em nossa pesquisa, ouvimos as pessoas e cartografamos acontecimentos e movimentos decorrentes dos debates, conversas, eventos, olhares e visitas a escolas, tudo que fosse potente para nossa discussão acerca das “experiências curriculares cotidianas”.

[...] serve-se de fontes as mais variadas, incluindo fontes não só escritas e nem só teóricas. Seus operadores conceituais podem surgir tanto de um filme, quanto de uma conversa ou de um tratado de filosofia” (ROLNIK, 2014. p. 65).

Foi possível perceber, por meio das conversas nos primeiros encontros do grupo Seme-escolas, um movimento em defesa da BNCC.

---

<sup>69</sup>Grupos de conversações compostos por diferentes profissionais da Seme e da escola que serão convidados a compor com nossa pesquisa.

Iniciamos a conversa em um dos encontros do grupo Seme-escolas:

*Isso... agora a gente podia passar aquele vídeo da Base, que são apenas três minutos, e depois conversaremos um pouquinho, se vocês quiserem falar alguma coisa. Eu gostaria que me sugerissem vídeos também, que pudessem trazer essas contribuições. Pensei de trabalhar alguns fragmentos de vídeo, pra problematizar nossa construção de currículo. “Sociedade dos Poetas Mortos”, um fragmento de “O sorriso de Monalisa”, dentre outros. Esses vídeos que retratam um pouco da escola.*

(Fragmento das conversações)

Apresentamos o vídeo institucional da Base, disponível no site [https://www.youtube.com/watch?v=g2\\_9XIE18NA](https://www.youtube.com/watch?v=g2_9XIE18NA)

O vídeo tem início com a apresentação de questionamentos sobre o que é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que visa orientar a educação no Brasil, conceituando-a como peça-chave para o desenvolvimento da sociedade e do país.

Esclarece que o Brasil, com extensa dimensão territorial, teria uma Base que definiria o conjunto de aprendizagens essenciais a que todos os alunos da educação básica têm direito, afirmando, assim, que a educação brasileira estaria em compasso com as demandas do século XXI. Enfatiza que esse debate não é recente, uma vez que na Constituição (1988) já foi posto a “educação a serviço de: pleno desenvolvimento da pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho”. Estende-se à Lei de Diretrizes e Bases de 1996, onde consta que a União deveria firmar um pacto interfederativo para estabelecer competências e diretrizes capazes de orientar os currículos. Faz interface com o Plano Nacional da Educação (2014), Lei nº 13.005, que reafirma a necessidade de estabelecer diretrizes pedagógicas para a educação básica e de criar uma Base Nacional para orientar os currículos de todas as unidades da federação.

Descreve que a Base é resultante de um processo de construção democrática com envolvimento de educadores e da sociedade, apresentando os dados de contribuição: na primeira versão – doze milhões de contribuições; segunda versão – realização de vinte e sete seminários (um em cada unidade federativa) com a

colaboração de nove mil professores e especialistas – etapa realizada em parceria com o Consed e a Undime, consolidando, assim, a terceira e última versão que foi apresentada ao Conselho Nacional de Educação que deveria discutir o documento em cinco audiências públicas (uma em cada região).

Conclui que, homologada pelo MEC, a Base orientaria a elaboração dos currículos e das propostas pedagógicas das escolas públicas e particulares e políticas para a formação de professores, produção de material didático e avaliação.

Afirma, em sua intervenção final, que a Base representa um instrumento para a promoção da equidade na medida em que define as aprendizagens essenciais e orienta as políticas educacionais a serem implementadas em todas as escolas do país. Enfatiza, ainda, que a BNCC terá um papel decisivo na formação integral do cidadão e na construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

A imagem que segue sinaliza o final do vídeo.



*E aí?*

*Pois é, e aí? Eu falo, um documento superimportante que vamos ter que colocar em prática, não tem mais jeito. E que dia a escola vai parar pra estudar? Não existe esse dia, não estou falando com a Cristina Secretária. É realmente pra nós pensarmos nisso, nós não conseguimos parar pra estudar dentro da escola. Reunião de área, não ocorre cinquenta minutos três pessoas, planejamento não consegue. Então nos dá uma angústia, porque vem o material, temos que praticar, vai mudar? E aí, vai parar? Deixar de ter aula, aumentar*

*os dias letivos, vai cortar as férias. Onde que nós vamos parar pra estudar?*

*E aquele calendário de terça, quarta e quinta, ele não funciona. Que a gente conversou esse ano, fez a proposta de os dias de estudo acontecerem de dois em dois meses, nesses dias da semana, ser reunião de área e fazer estudo da Base e certificar, com devolutiva pra gente. Só que o pedagogo faz praticamente individual, porque a escola não consegue. Por isso que a gente não avançou na proposta do coordenador, como eu vou levar uma proposta de coordenador se eu sei que não está funcionando?*

*Vamos voltar naquela última parte do vídeo, o que vocês me dizem dessa última parte? Formação integral, a Base é decisiva pra formação integral. O que vocês pensam disso? E só agora então que nós vamos pensar sobre isso?*

*Isso não é novidade. Sempre pensamos.*

*Alguém ao fundo fala que a Base é boa.*

*Hein, Cristina! Eu comecei a ver a Base lá na escola, trocando algumas ideias, e o que a gente vê assim, na verdade, parece que o caminho vai ao contrário, porque a Base não vai ser aquilo que vai modificar a educação, não vai melhorar a qualidade, não é a Base. Você pode colocar ali todo o conteúdo de cabeça pra baixo, revirar até a porta. Não é a escrituração desse documento, desse conteúdo, a estruturação da escola, o que precisa mudar são outras coisas. Nossos meninos estão no século XXI e nós professores estamos lá no século XX, a escola em si, a formatação dela é pra trás do século XIX, o enquadramento das salas. Eu tenho um sonho, de pegar meus meninos e misturar eles todos assim, primeiro, segundo e terceiro. Sabe por quê? A gente ali, meninos tão diferentes. E ali o professor e tem aquela Base, onde ele precisa fazer, onde os meninos têm a cabecinha tão diferente, sabe? De montar grupos diferentes, de interesses, onde...*

*E ao mesmo tempo, nós temos professores que querem que seja todo mundo dentro do seu quadradinho.*

(Fragmento das conversações)

Outro fragmento de nossas conversas quando assistimos ao vídeo introdutório da Base levou-nos a pensar “[...] que autores sociais são constituídos nas lutas articulatórias para significar qualidade da educação e Base Comum Nacional”? (MACEDO, 2014).

*Cristina, uma coisa que me chamou muita atenção nesse vídeo é que fala de uma participação democrática, doze milhões de acessos. Isso é muito de pensar. Norma colocou o ponto de vista dela como escola;*

*Renatinha colocou enquanto escola e eu enquanto secretaria. Eu aqui na secretaria em momento nenhum eu me vi afetada, incomodada a ser uma protagonista nessa opinião. Isso que eles colocam aí da democracia, que todos tiveram acesso... doze milhões, foi um clique, de uma pergunta que ficou assim no virtual. Esse debate caloroso, fervoroso de pensar, uma vez que a gente já tinha os parâmetros, as diretrizes curriculares de todos os seguimentos, pra que uma Base? Então essa parte da democracia pra mim, me deixa bem instigada por essa questão.*

*Eu sempre falava isso com os meninos por aí, em 2017, dando palestra em um monte de lugar e a primeira pergunta que eu fazia era quem já havia lido sobre a Base, ninguém levantava a mão. Aí fui dar uma palestra em Conceição de Castelo para todos os professores, “Vocês leram sobre a Base?” Ninguém tinha lido. Então, onde estão esses doze milhões, vinte e sete milhões. No Espírito Santo eles não estão. Porque se vocês perguntarem nas suas escolas quantos professores abriram lá pra ler a Base, o que tem nela, de que ela trata...*

(Fragmento das conversações)

As articulações em defesa de uma BNCC são realizadas com forças políticas e midiáticas, apresentando com ênfase a necessidade de um documento como forma de uniformizar o currículo, reduzir as desigualdades e ampliar a justiça social. Em nome da “qualidade da educação”, alguns professores acreditam nesse documento como necessário para a organização curricular. Percebeu-se, algumas vezes nos encontros, a fala “a Base é boa”. Sem pretender convencer alguém do nosso posicionamento contrário a uma BNCC, procuramos trazer debates em defesa da escola e de currículos produzidos em redes de conversações.

As conversas nos provocaram intrinsecamente pelos estudos de Foucault (2011), onde há poder, há resistência. A resistência funda as relações de poder e, às vezes, é resultado dessas relações. A resistência é a possibilidade de criar espaços de luta e agenciar possibilidades de transformação em todo lugar. E assim continuamos nossos encontros e conversas, produzindo dados, cartografando e resistindo.

## VII NOSSA APOSTA POLÍTICO-EPISTEMOLÓGICA NOS CURRÍCULOS EM REDES: PISTAS PRODUZIDAS COM AS REDES DE CONVERSAÇÕES/ CONSIDERAÇÕES FINAIS

O conjunto de textos desta escritatese envolveu movimentos de produção nos entrelugares escolas-Seme, na tentativa de produzir, por meio das conversações, movimentos de resistência à Base Nacional Comum Curricular. Movimentos de resistência como forças conectivas e inventivas, operando linhas de fuga, escapando e provocando rupturas no instituído. Ensejamos tecer nas conversações atos de resistência, mover o pensamento para pensar currículos em rede, mesmo em meio à implantação de uma Base Nacional Comum Curricular, produzida como norma para o ensino brasileiro.

Assim nossa pesquisa nos desafiou a pensar os processos curriculares muito além de matrizes prescritivas e centralizadoras, que buscam desprezar um projeto educativo que possa articular as experiências dos atores diretamente envolvidos na educação. Entendemos que é possível resistir, subtraindo das relações de forças no campo do poder, entrando em relação com outras forças, conforme aprendemos com Foucault (2008). É possível pensar na resistência ao modelo hegemônico da BNCC, documento construído principalmente por agentes sociais privados, fundações e empresas que de alguma maneira influenciaram e defendem esse modelo de política educativa. É possível resistir, vislumbrando uma percepção que valoriza o papel docente, escapando de práticas de conhecimentos preestabelecidos e da fixação de sentidos para currículos que, para nós, só tem sentido se construídos em redes de conversações.

*Então não adianta a Suzana aplicar a Base lá no “Valdy” que é a mesma Base que nós vamos aplicar no “Florisbelo”, que é uma realidade totalmente diferente, que é totalmente contraditória com a do Ricardo, com a da Tânia. Eu anotei até aqui, quando ele fala “conhecer o pedagógico e aplicar”, além da gente conhecer a nossa área geoescolar, a gente tem que conhecer a comunidade que abrange aquela escola. Dentro da realidade, quando ela fala em aplicar, a mesma poesia que ela aplica em determinado local, eu não posso aplicar aqui, porque não vai fazer o mesmo efeito que aplicado lá. (Fragmento das conversações)*

Pensar currículos para além dos documentos-textos escritos, significa mover o pensamento com a noção de currículos em redes de conversações, ou seja:



[...] queremos provocar outros sentidos para o currículo que possam favorecer movimentos em direção à desconstrução, à rasura de conceitos enclausurados que de tão acostumados a esse confinamento, custam perceber a potência e a riqueza da vida direcionada para se pensar-sentir o que é currículo (FERRAÇO, 2011, p. 11).

É possível pensar uma educação/escola que crie e invente existências próprias em múltiplas possibilidades de transgressão em relação aos modelos escritos. É possível enfrentar a natureza curricular da BNCC, mesmo que o MEC (2018) insista em que a Base tenha o papel de referência para a adaptação dos currículos em todas as redes de ensino do país, apresentando ainda a escola como 'autônoma' para elaborar as metodologias de ensino, abordagens pedagógicas e avaliações, incluindo ainda a diversidade local. Não restam dúvidas de que a BNCC é um currículo formal, que visa ordenar e unificar o que será ensinado nas escolas, isso pode ser observado em todo texto e prescrições do documento, conforme vemos em parte do texto introdutório:

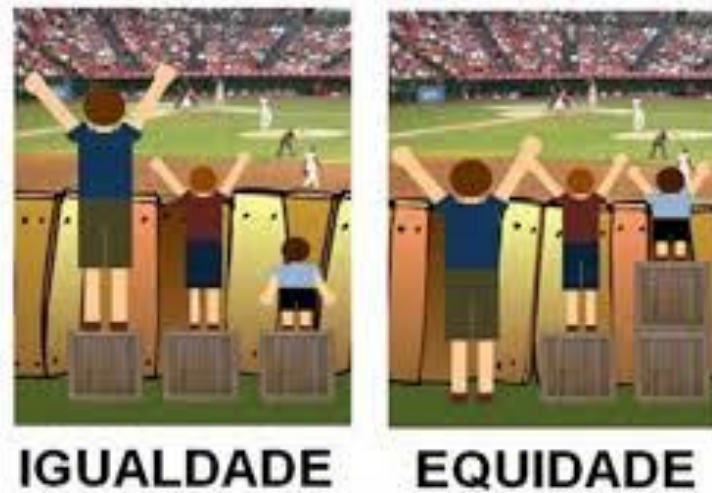
A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996)<sup>1</sup>, e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN)<sup>2</sup> (MEC, 2018, p.7).

Portanto, entendemos currículos a partir de decisões fundadas em redes de conversações que podem potencializar o cotidiano escolar, acreditando na potência dos sujeitos praticantes das escolas-Seme de se constituírem redes para produzir e trocar conhecimentos “[...] debater os “possíveis” do currículo vivido a partir dos conhecimentos, linguagens, afetos e afecções que estão em circulação nas práticas discursivas, em redes de conversações e ações complexas no cotidiano escolar” (CARVALHO, 2011, p.75). Ainda com Carvalho (2011), considerar currículos a partir de rede de conversações é persistir na causa de uma educação pública, tomando as



escolas como locais “[...] criatividade, a erudição, a intelectualidade interdisciplinar, os saberes transversais, a comunicação, a afetividade cooperativa [...]” (CARVALHO, 2011, p.82).

A defesa de uma Base Nacional Comum Curricular traz o mantra da equidade e igualdade de oportunidades, promessas de que uma Base promoverá qualidade à educação. Nossa intenção foi, por meio de conversações, pensar com o grupo que um currículo nacional não vai salvar o Brasil no que se refere à distribuição de rendas, a recursos aplicados indevidamente, a cortes de recursos pelos governos federal, estadual e municipal. Tentamos, através dos dispositivos levados para provocar as conversações, problematizar sobre essa qualidade tão sedimentada pela BNCC. Sabemos o quanto a perspectiva de igualdade e equidade são debates ideológicos. A imagem abaixo, já bastante circulada, compõe com nosso texto ao indicar que é a promoção de igualdade é um empreendimento mais complexo do que se pode imaginar, diferente do que sugere a BNCC.



Da forma como foi elaborada, a Base constitui-se num campo de intensas disputas ideológicas, a partir de uma visão burguesa e de um tecnicismo excludente. É preciso resistir à proposta curricular da BNCC, “[...] Criar não é comunicar, mas

resistir” (DELEUZE 1992, p. 179), resistir na busca de uma qualidade na educação para além da lógica do mercado e do apostilamento.<sup>70</sup>

Ousamos fazer uma pesquisa nos entre-lugares Seme-escolas, com sujeitos praticantes que potencializaram nossa pesquisa, confiaram na nossa proposta e se propuseram a ser sujeitos praticantes desses espaçostempos de conversações, sujeitos com seus conhecimentos, valores, ideais, teorias, capazes de produzir os possíveis nesta escritatese. Cada encontro no grupo de conversações trouxe para nossa pesquisa a multiplicidade de relações, composições e trocas. A escrita é potência de vida, “Escrever é um fluxo entre outros, sem nenhum privilégio em relação aos demais” (DELEUZE,1992, p. 11), conexões com o grupo de conversações, com outros que atravessaram nosso caminho durante a pesquisa e indiretamente permitiram os movimentos aqui traçados.

---

<sup>70</sup>Existe um grande mercado de livros didáticos, e dessa forma a lógica do apostilamento se torna mais intensa, enquanto alvo das grandes empresas que produzem esses livros.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. **Decifrando o pergaminho** – o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, I. B.; ALVES, N. (Org.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas** – sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

\_\_\_\_\_. **Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos**. In: ALVES, N.; OLIVEIRA, Inês Barbosa de (Orgs.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas**: sobre redes de saberes. Petrópolis: DP *et al.*, 2008.

ALVES, Gisele Morilha. **Saberes presentes no currículo escolar de uma escola do campo de tempo integral: laços, entrelaçamentos e tensionamentos**. 2015, 247 fls., Tese de doutorado, UCDB.

AMORIM, Antonio Carlos Amorim (orgs); DIAS, Susana Oliveira; MARQUES, Davina. **Conexões: Deleuze e arte e ciência e acontecimento e....**Petrópolis-RJ: DP *et al.*, 2012.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

\_\_\_\_\_. **O bazar global e o clube dos cavalheiros ingleses**: textos seletos. Organização de Eduardo F. Coutinho. Rio de Janeiro: Rocco, 2011.

BARCELLOS, Adriana Piontkovsky. **Currículos em redes tecidos com os cotidianos da EEEFM David Roldi**: sobre os movimentos/processos de implementação e os primeiros usos do documento “Currículo Básico da Escola Estadual” - SEDU – ES. 2011, 256 f., UFES

\_\_\_\_\_. **Sobre os processos de tessitura dos currículos no ensino médio: as marcas das negociações, das experiências e dos hibridismos vividos nos cotidianos**. 2016, 196 f, UFES

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR, disponível em:

[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_sit e.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit e.pdf)

CARVALHO, Janete Magalhães. **O cotidiano Escolar como comunidade de afetos**. Petrópolis, RJ: DP *et al.*, 2009.

\_\_\_\_\_. **O Currículo como comunidades de afetos/afecções**, revista teias. v. 13, n. 27, p. 75-77. Janeiro /abril . 2014.

\_\_\_\_\_. **Análise dos trabalhos encomendados do GT Currículo 2011**: um sobrevoo sobre os “mapas conceituais” das políticas de currículo. In: FERRAÇO, C.

E.; SAMPAIO, C.; AMORIM, A. C. **Políticas de currículo e escola**. Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2011.

\_\_\_\_\_. **Espinosa: por um currículo político-ético-afetivo no cotidiano escolar**. In: FERRAÇO, C. F.; GABRIEL, C. T. AMORIM, A. C. (Orgs.). Teóricos e o campo do currículo. Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2012. p. 120-140.

\_\_\_\_\_. **Movimentos Curriculares: um estudo de caso sobre políticas de currículo em ação**. Vitória, EDUFES, 2014.

CERTEAU, Michel. **A invenção do Cotidiano: 2- Morar, cozinhar**. 9. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

\_\_\_\_\_. **A invenção do cotidiano: 1. artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.  
CLARETO, Sonia Maria; ROTONDO, Margareth A. S.; VEIGA, Ana Ligia V S da Veiga (orgs). **Entre Composições: formação, corpo e educação**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2011.

CÓSSIO, Maria de Fátima - **Base Comum Nacional: uma discussão para além do currículo**. Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 12, n. 03 p. 1570 - 1590 out./dez. 2014. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

\_\_\_\_\_. **Crítica e clínica**. São Paulo: Editora 34, 1997

\_\_\_\_\_. **Proust e os signos**. 2.ed. trad. Antonio Piquet e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

\_\_\_\_\_. **Diferença e Repetição**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs - Capitalismo e Esquizofrenia**. V.3. Rio de Janeiro: Ed.34, 1996.

\_\_\_\_\_. **Mil platôs- Capitalismo e Esquizofrenia**. V.1. Rio de Janeiro: Ed.34, 1995.

\_\_\_\_\_. **Diálogos**. São Paulo: Editora Escuta, 1998.

\_\_\_\_\_. **O Anti-Édipo - Capitalismo e Esquizofrenia 1**. Lisboa: Assírio & Alvim, 2004.

\_\_\_\_\_. **A Imanência: uma vida...** Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/31079/19291> . Acesso em 10/03/2019.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. **Cotidiano escolar, formação de professores (as) e currículo**, 2. ed., SP: Cortez, 2008.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; CARVALHO, Janete Magalhães (orgs). **Currículos, Pesquisas, Conhecimentos e produção de subjetividades**. Petrópolis-RJ: DP *et al.*, 2012.

FERRAÇO, Carlos Eduardo (org). ... **Currículos em redes**. Curitiba: CRV, 2016.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

\_\_\_\_\_. **História da Sexualidade 2: o uso dos prazeres**. Rio de Janeiro: edições Graal, 1984.

\_\_\_\_\_. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

\_\_\_\_\_. **História da Sexualidade 1: a vontade de saber**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

\_\_\_\_\_. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREITAS, Luiz Carlos. **Não há base para discutir a base**. In: Blog do Freitas, 18 de out. de 2015. Disponível em : <https://avaliacaoeducacional.com/2015/10/18/nao-ha-base-para-discutir-a-base/>. Acesso em 20 mar. 2019.

GARCIA, Regina Leite (org). **Método: pesquisa com o cotidiano**. DP&A, 2003.

GOMES, Maria Regina Lopes, **as múltiplas práticas-políticas de currículos formação tecidas com os cotidianos como possibilidades de potencialização da vida e dos sentidos das escolas**. 2011, 293f, UFES

GONÇALVES, Rafael Marques. **Práticas cotidianas na/da educação integral: alternativas e potencialidades emancipatórias**. Juiz de Fora, 2012. Dissertação (Mestrado em Educação).

LARROSA, Jorge. **Linguagem e Educação depois de Babel**. 2.ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

\_\_\_\_\_. **Tremores: escritos sobre experiência**. 1. Ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

LISPECTOR, Clarice. **Todos os contos**, 1. ed., Rio de Janeiro: Rocco, 2016.

LYRIO, kelen Antunes. **Problematizações do currículo-experiência no entre-lugar da educação infantil e do ensino fundamental: possíveis contribuições para o ensino fundamental de nove anos**. 2014, 202 fls., tese de doutorado, UFES.

LOPES, Maria Regina. **As múltiplas práticas-políticas de curriculosformação tecidas com os cotidianos como possibilidades de potencialização da vida dos sentidos das escolas**. Vitória, 2011, tese de doutorado. Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (orgs.) **O pensamento curricular no Brasil. In: Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002, série cultura, memória e currículo, v. 2.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MACEDO, Elizabeth; OLIVEIRA, Inês Barbosa de; MANHÃES, Luiz Carlos, ALVES, Nilda (org.). **Criar Currículo no Cotidiano**. São Paulo: Cortez, 2011, série cultura, memória e currículo, v. 1.

MACEDO, Elizabeth. **A base é a base. E o currículo o que é?** In: AGUIAR, Márcia Angela; DOURADO, Luiz Fernandes (orgs). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018.

MAJESKI, Sérgio. **Ensino médio, currículo e cotidiano escolar: Sobre movimentos e tensões nos discursos oficiais**. 2013, 122 f., UFES.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Marteen. **Em defesa da escola: uma questão pública**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

\_\_\_\_\_. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. Belo Horizonte: UFMG, 2006.

MORIN, E. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand, 2000.

ALEXIM, João Carlos. BRÍGIDO, Raimundo (orgs). **Organização Internacional do Trabalho Certificação de Competências Profissionais - Glossário de Termos Técnicos - 1ª ed.** - Brasília : OIT, 2002.

OLIVEIRA, Inês Barbosa; SGARBI, Paulo. **Estudos do cotidiano & educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

OLIVEIRA, Cristiane Gomes de. **Que rei sou eu? Escolas públicas de excelência, políticas educacionais e currículo: uma análise sobre o processo de instituição da Educação Infantil no Colégio Pedro II**. UERJ: 2017.

PASSOS, Eduardo. KASTRUP Virginia. ESCOSSIA, Liliana da (orgs). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2015.

PASSOS, Isabel C. Friche. **Poder, normalização e violência: incursões foucaultianas para a atualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PERRENOUD, Philippe; THURLER, Monica Gather. **As competências para ensinar no século XXI**. Porto Alegre: ARTMED, 2002.

RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo. **Figuras de Foucault**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

REVEL, Judith. **Dicionário Foucault**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.

ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina; Editora da UFRGS, 2014. 247 p.

ROLNIK, Suely; GUATTARI, Félix. **Micropolítica: cartografia do desejo**. RJ: Vozes, 2011.

SILVA, Sandra Kretli. **Os caminhos da produção cultural inserida nas Práticas pedagógicas do/no cotidiano de Professores(as) e alunos(as)**. 2005, 144f, UFES

SPINOZA, B; **Ética**. 3a edição. Tradução de Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

SUSSEKIND, Maria Luiza – **As (im) possibilidades de uma Base Comum Nacional** Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 12, n. 03 p. 1512 - 1529 out./dez. 2014. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>.