

NA BASE, COMO OS PROFESSORES VEEM A BASE? SOBRE CURRÍCULOS E BNCC

Francisco Canindé Silva¹

Resumo: O debate atual que envolve currículos escolares na educação básica prescinde necessariamente da relação com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e dela se criam posições antagônicas decorrentes de críticas distintas. Desde o ano de 2016, quando começou a ser implementada, a BNCC passou a ser tema de conversas pedagógicas e de outros movimentos formativos em diferentes municípios do território brasileiro. Questões sobre como proceder com o documento passaram a ser busca constante de professores, que, na base, viram as dimensões política e epistemológica silenciadas. Fomentar uma reflexão acerca destes silenciamentos, tomando as angústias e experiências dos praticantes cotidianos da escola como ponto de partida, se constitui na discussão principal deste trabalho, fundamentado teórica e metodologicamente em concepções epistemológicas críticas, assumindo um diálogo horizontal entre diferentes conhecimentos enquanto rede de subjetividades.

Palavras-chave: Currículos; BNCC; Práticas docentes; Cotidianos escolares.

ON A DAILY BASIS, HOW DO TEACHERS SEE THE BASE? ON CURRICULA AND BNCC

Abstract: The current debate involving school curricula in basic education necessarily waives the relationship with Base Nacional Comum Curricular (BNCC), and it creates antagonistic positions arising from different criticisms. Since 2016, when it began to be implemented, BNCC has become the subject of pedagogical conversations and other formative movements in different towns of the Brazilian territory. Questions about how to proceed with the document became a constant search for teachers, who saw the political and epistemological dimensions silenced on a daily basis. Fostering a reflection on these silences, taking the anguish and experiences of everyday practitioners of the school as a starting point, constitutes the main discussion of this work, theoretically and methodologically based on critical epistemological conceptions, assuming a horizontal dialogue between different knowledge as a network of subjectivities.

Keywords: Curricula; BNCC; Teaching practices; School routines.

¹ Universidade Federal do Rio Grande do Norte (caninprof@hotmail.com)

INTRODUÇÃO

A discussão acerca de currículo escolar envolve sempre uma infinidade de reflexões e posicionamentos epistemológicos e políticos situados historicamente. São muitos e diferentes os grupos, os projetos, as tendências e as apostas feitas quando é estabelecida, no contexto de influência política, a discussão sobre o que entra e o que não entra como conhecimento a ser ensinado nas escolas por meio do currículo.

Os professores, profissionais que estão cotidianamente envolvidos com a/na relação de ensinar e aprender nas escolas são os responsáveis diretos para que esses conhecimentos ‘eleitos’ pré-ativamente sejam aprendidos por todos os estudantes em tempos e espaços também definidos *a priori*. A responsabilidade positiva ou negativa com o processo recai, do ponto de vista dos resultados da avaliação em larga escala, sobre sua ação docente, colocando-os, em alguns momentos, na posição de heróis (quando o resultado quantitativo é satisfatório) ou na condição de vilões (quando o resultado quantitativo é não satisfatório).

Contudo, não é demasiado lembrar que no cotidiano escolar, espaço-tempo cotidiano em que as práticas pedagógicas se efetivam, são muitos os fatores que interferem na realização e cumprimento do que está sendo proposto como conhecimento no currículo escolar. Situações de natureza estrutural e organizativa das escolas, de materiais pedagógicos adequados, de tempo formativo continuado para os professores, da carreira e valorização docente são algumas das variáveis internas do processo educativo escolar que se entrecruzam e dificultam a efetividade de um currículo previsto. Não é repetitivo lembrar que questões de natureza externa são determinantes, também, para a efetividade de currículos prescritos.

Dessa maneira, compreendemos que a não efetivação do currículo previsto sob orientação de uma base comum ou parâmetro nacional se constitua em problemática principal ao processo ensino-aprendizagem. Diferentemente, acreditamos que nas práticas pedagógicas cotidianas da escola, mesmo diante das limitações e ausências, professores e alunos ressignificam seus saberes em relação com os saberes das disciplinas, criando múltiplos ‘nós’ na ampla e plural rede de formação tecida na escola.

Defendemos com Oliveira (2003, 2012, 2016 e 2017) que o currículo escolar entendido com e a partir das práticas pedagógicas cotidianas criadas/trabalhadas pelos professores, nos garante maior amplitude

compreensiva acerca do que estamos designando por currículos (com ‘s’, no plural). Conforme Oliveira, existem nos cotidianos escolares, inclusive nos espaços não-autorizados diferentes maneiras de pensar-praticar currículo, evidenciando sob esta ótica o conjunto sempre inacabado de saberes-fazeres-poderes empreendidos na complexidade das relações cotidianas escolares. Assim, pensar o currículo escolar sob uma única referência, sem questioná-la e/ou colocá-la no circuito dos demais saberes pode ser um prejuízo a experiência social dos sujeitos envolvidos neste processo.

Portanto, entender o currículo escolar como decorrente da Base Nacional Comum Curricular², implica em nossa reflexão, reconhecer o que está posto neste documento, o que produziu estas escolhas, que intenções e pressupostos possibilitam a organização do conhecimento da maneira como se apresenta e qual o compromisso do referido documento com a formação dos sujeitos.

Reiteramos nossa posição política e epistemológica de que são os professores, com os estudantes e comunidade escolar, em seus cotidianos, que multirreferencialmente produzem currículos, e de que a BNCC como a própria expressão sugere, é apenas uma base (questionável e refutável, inclusive), e tem invocado muito mais críticas pelo modo como vem sendo operacionalizada (em consonância com princípios, racionalidades e lógicas capitalistas) do que a adesão dos praticantes cotidianos das escolas.

Teoricamente, nossa discussão crítica está organizada em torno do que consideramos com Santos (2002, 2005, 2009 e 2018) de sociologia das ausências, sociologia das emergências; cidadania científica e cidadania cognitiva; conhecimento-regulação, conhecimento-emancipação e conhecimento prudente para uma vida decente, sob a ótica da abordagem das epistemologias do Sul nas quais vimos nos debruçando para melhor compreender currículos praticados-pensados nos cotidianos das escolas.

As práticas curriculares cotidianas enlaçadas para reflexão são identificadas nessa discussão por meio daquilo que Santos (1997) denomina de

² A Base Nacional Comum Curricular BNCC é um documento normativo em vigor no Brasil desde o ano de 2017, que define um conjunto de normas e regras de aprendizagens a serem seguidas e trabalhadas nas escolas, de forma progressiva, ao longo das etapas, níveis e modalidades da Educação Básica.

perguntas poderosas (contra-hegemônicas), feitas por professores a partir de conversas realizadas em encontros, semanas e jornadas pedagógicas, na condição de professor-pesquisador da área de currículo na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), entre os anos de 2016 e 2019 em escolas públicas de diferentes municípios do Estado do Rio Grande do Norte. As perguntas demonstram (entre outros sentidos e sentimentos) angústia, medo, indignação, resistência, vontade política de ‘acertar’ e de produzir emancipação social.

CURRÍCULOS PRATICADOS-PENSADOS NA ESCOLA: UMA BASE OUTRA

Tomar como referência curricular práticas pedagógicas cotidianas, criadas e desenvolvidas na escola por professores e alunos, envolve necessariamente, para os fins deste trabalho, uma conversa com os sujeitos da prática, inclusive com aqueles que de alguma maneira conseguiram traduzi-la em textos e materiais de referência para consulta, reflexão e fundamentação teórica. Referimo-nos, nesse caso, aos trabalhos de Santos (2002, 2005, 2009 e 2018); de Oliveira (2003, 2012, 2016 e 2017) e de Freire (1987), com os quais vimos dialogando e produzindo outras tantas maneiras de compreender currículos escolares, formação de professores e educação.

O sociólogo português, Boaventura Santos, em sua vasta e densa literatura, tem contribuído intensamente com pesquisas e trabalhos realizados no Brasil acerca de educação. A literatura produzida a partir de seu projeto de reinvenção da emancipação social (reconhecido como análise do conjunto de alternativas criadas e/ou em desenvolvimento de grupos e movimentos sociais marginalizados e invisibilizados pela lógica social capitalista excludente) tem nos ajudado a compreender mais amplamente os currículos praticados-pensados.

O projeto de reinvenção da emancipação social definiu-se, a partir de reflexões feitas pelo referido autor, em torno da crítica à razão metonímica e a razão proléptica, obcecadas pela totalidade, hegemonia e controle social. Cada uma das críticas feitas decorre dos procedimentos sociológicos, por ele designado de sociologia das ausências, sociologia das emergências e o trabalho de tradução. Entendemos que, diferentemente das teorias críticas modernas,

Santos (2002) não se restringe apenas à crítica pela crítica, mas implementa-a, apresentando, no circuito da reflexão, alternativas de trabalho.

No contexto da crítica à razão metonímica, é necessário afirmar inicialmente que esta é uma racionalidade que opera tomando a parte pelo todo e o todo pela parte isoladamente, sem dialogar entre si ou sequer comunicar-se com outras maneiras de pensar-sentir o mundo. A razão metonímica tem impulsionado e regulado a ‘cultura’ ocidental, criando um estatuto epistemológico dicotômico entre grupos, pessoas, regiões, saberes, espaços e lógicas, sendo por isso considerada também uma racionalidade política – atravessa a vida de todos por meio dos processos de colonização e de colonialidade.

A crítica feita à razão metonímica, conforme Santos (2002), ocorre por meio do trabalho da sociologia das ausências que identifica cinco tipos de monoculturas: monocultura do saber (produz o ignorante); monocultura do tempo linear (produz o residual); monocultura da classificação social (produz o inferior); monocultura da escala dominante (produz o local) e a monocultura produtivista (produz o improdutivo). Para cada uma das monoculturas analisadas, são propostas cinco ecologias: a ecologia de saberes (transforma ignorância em saber aplicado); a ecologia das temporalidades (relativiza o tempo linear e valoriza outras temporalidades); a ecologia dos reconhecimentos (as diferenças subsistem sem hierarquias, sem desigualdades); a ecologia das trans-escalas (ampliação da diversidade de práticas sociais); e a ecologia de produtividade (recuperação dos objetivos de distribuição).

A proposta de trabalho com a sociologia das ausências, na discussão curricular aqui empreendida visa desinvisibilizar práticas pedagógicas docentes criadas e desenvolvidas por professores e alunos no contexto escolar, fora do registro oficial e normativo estabelecido por algum tipo de monocultura do saber, ou dito de nosso jeito, de algum tipo de base comum nacional. É importante reforçar que o modo matematizado como está orientada a distribuição de saberes no currículo, por uma base comum nacional, tem na lógica monocultural do tempo linear outro suporte fundamental, especificamente ao determinar o que deve ser ensinado e aprendido em cada ano/série da educação básica.

No que se refere à razão proléptica, a crítica recai sobre a monocultura do tempo linear, apresentado na modernidade como infinito e cheio de

possibilidades conferido pela ideia de progresso que lhe é subjacente. Na tradição curricular de nossas escolas, a ideia do tempo linear, de futuro sempre dilatado, é muito frequentemente entendida pela lógica da monocultura da produtividade – da capacidade cumulativa de conhecimentos dos alunos – presente nas disciplinas acadêmicas e verificáveis pelas avaliações em larga escala produzida pela lógica quantitativa capitalista.

A crítica feita à razão proléptica vem sendo obtida por meio da sociologia das emergências que visa, segundo Santos (2002), substituir o espaço vazio do futuro, amparado pela lógica monocultural do tempo linear, por um futuro de possíveis – utópicos e realistas que emergem dos indícios, nas trajetórias e das atividades pedagógicas do cuidado que cada professor desenvolve em seus cotidianos escolares. Desinvisibilizadas as diversas práticas pedagógicas docentes pela sociologia das ausências, caberá à sociologia das emergências perceber-destacar (FREIRE, 1987) aquilo que ainda-não é (BLOCH *apud* SANTOS, 2002), mas se constitui tendência, latência e possibilidade.

A construção curricular entendida a partir de práticas pedagógicas docentes, é contrária às racionalidades metonímica e proléptica ao considerar que as redes finas de saberes-fazer (ALVES, 2002) tecidas nos cotidianos escolares são mais propulsoras de emancipação social, pois consideram os múltiplos processos de lutas individuais e indiciárias dos sujeitos, diferentemente do ideal moderno de emancipação social que tem no conjunto das monoculturas sua idealização.

Assim, podemos considerar que os currículos praticados-pensados nas escolas, entendidos como construção cotidiana de seus praticantes-pensantes podem ser compreendidos, na perspectiva sociológica de Santos (2005), como *cidadania cognitiva*, ou seja, aquela decorrente da revalorização de formas *outras* de conhecimento e de participação dos sujeitos – formas anteriormente desqualificadas, irracionais ou não científicas.

Os modelos de cidadania em que se baseiam as diferentes formas de participação podem, eles próprios, ser muitos diversos, e vinculados à especificidade das experiências históricas e das culturas políticas nacionais (SANTOS, 2005, p. 83).

A cidadania proposta pelos modelos hegemônicos de conhecimento moderno, designada pelo referido autor de *cidadania científica* não credibiliza a diversidade de saberes existentes no mundo, dada suas limitações e

inadequações para lidar com a complexidade das relações e as incertezas próprias desse movimento. A racionalidade que conduz a esse tipo de cidadania, tão comum na organização política curricular destinada a nossas escolas, tem por fundamento uma epistemologia que exclui, ignora e silencia as não-existências – portanto, uma epistemologia que não se propõe reconhecer a diversidade, pois está mais preocupada com a especialização, hierarquização e fragmentação do conhecimento produtoras de dicotomias sociais.

Da cidadania científica à cidadania cognitiva, é produzida uma abissalidade que não apenas separa os diferentes saberes e sujeitos, mas separa, sobretudo, a possibilidade de dilatar a produção do conhecimento científico pelo reconhecimento de tantas outras práticas e lutas criadas e desenvolvidas por grupos e comunidades populares não-autorizadas pelo cânone da ciência. Nesse caso, a resistência ao movimento de democratização da ciência pela inclusão de outros saberes e grupos, dá-se com frequência pela posição arraigada de muitos cientistas e peritos que não admitem a participação de movimentos sociais como alternativa credível à construção do conhecimento. “A par e passo de uma democratização, importa igualmente garantir uma participação cada vez mais alargada e equitativa dos grupos nas instituições que controlam a produção e reprodução do saber” (SANTOS, 2005, p.76).

Os princípios e lógicas que presidem, de fora, a organização curricular das escolas, assim como aqueles conjuntos de princípios e lógicas cotidianas praticadas-pensadas internamente decorrentes desses usos externos devem reconhecer, simetricamente, que tanto o primeiro como o segundo são ignorantes de um saber, pois, como afirma Santos (2002), todo conhecimento implica uma trajetória de um ponto A designado de ignorância para um ponto B designado de saber. Caberá aos professores e gestores da educação e dos currículos escolares entenderem o que se constitui situação-limite e inédito-viável (FREIRE, 1987) em cada uma das propostas, democratizá-las, sem fazer transferência de experiência e de saber, unilateralmente, porque isso incorreria no mesmo pressuposto epistemológico do colonialismo.

O conhecimento que decorre dessa transição paradigmática – da cidadania científica à cidadania cognitiva, implicará naquilo que Santos (2009) designa conhecimento prudente para uma vida decente, ou seja, na revalorização das diferentes formas de saber produzidas pelo conhecimento-emancipação (solidário, caótico) em oposição ao conhecimento-regulação (colonialista e linear).

Desta maneira, podemos afirmar que a cidadania científica é produzida sob a égide das racionalidades metonímicas e prolépticas (totalitárias e indolentes), e controladas pela trajetória do conhecimento feita entre um estado de ignorância (caos) a um estado de saber (ordem), denominado de conhecimento-regulação. Nesse sentido, será emancipado o sujeito que fizer a trajetória do caos a ordem, e dominar o maior número de competências técnico-científicas.

Em contrapartida, a *cidadania cognitiva* produz, fundamentado pelo trabalho das sociologias das ausências e das emergências (de desinvisibilização e de potencialização), uma trajetória inversa feita entre um estado de ignorância (colonialismo) e um estado de saber (solidariedade) denominado de conhecimento-emancipação. Nesse caso, será emancipado por esse tipo de cidadania, o sujeito que realiza a trajetória do colonialismo a solidariedade, ativando e potencializando diferentes redes de saberes comunitários. Esse processo acontece, conforme Santos (2002, 2005), quando os diferentes saberes são reconhecidos ecologicamente, implicando a não superioridade entre este e aquele saber, superando a perspectiva monocultural do saber técnico-científico, ao mesmo tempo em que se produz justiça cognitiva.

A justiça cognitiva implica, como já dito, na desinvisibilização, na valorização e na potencialização dos diferentes saberes existentes-possíveis, que em um sistema social democrático baseia-se no respeito e reconhecimento mútuo. Considera-se, portanto, e também, outras marcas de referências – outras epistemologias – amplamente valorizadas e difundidas por Boaventura Santos (2010, 2018, 2019) de epistemologias do Sul.

Trata-se do conjunto de intervenções epistemológicas que denunciam a supressão dos saberes levada a cabo, ao longo dos últimos séculos, pela norma epistemológica dominante, valorizam os saberes que resistiram com êxito e as reflexões que estes têm produzido e investigam as condições de um diálogo horizontal entre conhecimentos. (SANTOS; MENESES, 2010, p. 11).

Assim, consideramos que, para haver cidadania horizontal, é preciso que haja justiça cognitiva/cidadania cognitiva, que implica na ecologia de saberes, ou seja, no reconhecimento da diversidade epistemológica do mundo, nas condições de um diálogo horizontal entre conhecimentos, também anunciado por Santos (2009), de redes de subjetividades.

A SIMBIOSE ENTRE CURRÍCULOS, PROFESSORES E BNCC NA BASE COTIDIANA DAS ESCOLAS

As discussões produzidas em torno da BNCC intencionam, no *contexto de texto*³ (BALL; BOWE; 2006) da política educacional brasileira, orientar uma prática pedagógica que produza na e a partir da escola uma cidadania verticalizada, cientificista e técnica por meio do desenvolvimento de um conjunto de competências e habilidades anteriormente previstas, segundo uma lógica mercadológica, como apontam Macedo (2014, 2018, 2019), Lopes (2018, 2019) e Dourado (2018).

Esses pesquisadores anunciam tendências políticas e pedagógicas hegemônicas da BNCC como novas formas de sociabilidade e de instrumentalização de um conhecimento útil à mecânica social e econômica capitalista, desconsiderando toda e qualquer produção que não esteja em seu registro epistêmico. Dos agentes públicos e privados que idealizam e impulsionam a validade da BNCC (Fundação Leman, Todos pela Educação, Vivo, Fundação Roberto Marinho, Grupo Civita, Fundação Ayrton Sena e outros)⁴ até aos protagonistas de currículos praticados-pensados nos cotidianos das escolas inúmeras outras questões, entram em cena para dizer de outras experiências docentes, pedagógicas e culturais que ressignificam, na base, a BNCC e toda e qualquer orientação curricular que não leve em conta as expectativas, subjetividades e sonhos dos praticantes cotidianos.

Entre os anos de 2016 e 2019, realizamos enquanto profissional-pesquisador implicado com a discussão curricular um conjunto de reflexões em escolas da rede pública do Estado do Rio Grande. Os convites foram feitos por secretários municipais de educação e/ou diretores de escolas para que pudéssemos conversar sobre “como fazer” a partir da BNCC na escola. A grande preocupação dos gestores e dos educadores, majoritariamente, esteve relacionada ao como fazer – a metodologia, a didática instrumental, ao planejamento técnico de como proceder –, visto que o documento da BNCC é muito volumoso e pouco convidativo à leitura.

³ O *Contexto de Texto* integra o procedimento teórico-metodológico da abordagem do Ciclo de políticas criado e desenvolvido por Ball e Bowe (2006), para análise de políticas educacionais.

⁴ Agentes privados participaram majoritariamente das discussões e definições do documento atribuindo sentidos específicos, de acordo com sua lógica mercadológica.

No ano de 2016, realizamos as seguintes conversas, nos municípios potiguares com as seguintes temáticas sugeridas pelos gestores e professores: (i) BNCC: sujeitos, processos e reflexões (Pilões); (ii) BNCC: o que muda e o que permanece (Alexandria); (iii) Avaliação e planejamento escolar: implicações com a BNCC (Assú); (iv) Currículos, práticas, indícios e contextos: a BNCC em questão (Carnaubais).

Em todos esses momentos, foi feita uma apresentação inicial com alguns “nós da rede de *conhecimentos significações*” (ALVES, 2019) acerca da temática em questão a fim de estabelecer a conversa complicada (PINAR, 2016) em seguida, abria-se para participação dos demais envolvidos. A pergunta que de certa maneira se repetia em todos os encontros foi: “como vamos trabalhar, de acordo com a BNCC, os conteúdos das disciplinas?” O mais interessante nesse processo era o que surgia após a pergunta. Continuavam: “porque aqui em nossa escola as condições de trabalho não são tão boas para gente fazer o que diz a BNCC, temos que nos preparar pra isso”. Ou então, dizia-se: “E como vamos fazer com o trabalho que já vínhamos fazendo?”

As diferentes perguntas já acompanhavam possíveis reflexões de que na escola já existem currículos sendo praticados-pensados, e de que a questão de aprender não está relacionada diretamente com a definição de um conjunto de competências, habilidades e direitos de aprendizagem previstas por uma base curricular. Ao afirmarem que não tinham condições de desenvolver um trabalho coerente com a BNCC, reforçam pressupostos de que educação e currículo não se restringem apenas à definição do quê ensinar. Mas vai além dessas escolhas e envolve formação continuada dos professores, ambientes adequados, materiais para auxílio etc.

No ano de 2017, realizamos duas conversas, 01 no município de Assú, denominada de Currículos praticados-pensados nos anos finais do ensino fundamental: inéditos-viáveis, e 02, também no mesmo município, em uma escola da rede estadual de ensino, cujo tema foi: Currículos na perspectiva da educação integral. Ambas com foco na proposta recém aprovada da BNCC que se disseminava a boca miúda nos cotidianos escolares.

Em 2018 as conversas se intensificam, e o trabalho nas redes estaduais e municipais acerca da BNCC parece aumentar. Foram 05 conversas envolvendo currículo e BNCC, a saber: (i) BNCC e o documento curricular do RN: desafios e apostas cotidianas (Paraú); (ii) A base é a base, e o currículo o que é?

(Assú); (iii) Base Nacional Comum Curricular: o que é fundamental saber-fazer? (Jandaíra); e no Campos Avançado da UERN em Assú, por ocasião de um projeto de extensão realizado por professor do Departamento de Educação, realizamos como colaborador do projeto, uma conversa denominada de (i) Currículo e Educação especial: o caminho se faz entre o alvo e a seta.

Assim como nas conversas realizadas anteriormente, a rede de saberes e dúvidas se estendia rapidamente por meio de contribuições e/ou problematizações, demonstrando algumas vezes maior preocupação com o que estava em curso, outros já se aventuravam em apostas sobre o como fazer, outros repetiam, com o apoio dos demais, ser apenas um modismo, e alguns alertavam a seu modo sobre a carga implícita de trabalho e massificação que esse processo de implementação da BNCC poderia significar.

O depoimento de uma praticante-pensante (OLIVEIRA, 2012) destes encontros revela indício do caráter tecnicista que orienta o fazer pedagógico a partir da BNCC. No encontro realizado no município de Jandaíra em 2018, uma professora relata: “o que queremos saber é se a grade curricular vai permanecer a mesma, e se virá com essa BNCC modelos de plano de aula. Por que depois, tudo termina pra gente fazer; não é o professor que sempre faz tudo”.

A reflexão feita pela professora demonstra indícios políticos e epistemológicos de uma prática pedagógica que se preocupa muito mais com o desenvolvimento de uma cidadania científica, no sentido atribuído por Santos (2005), ao aprendizado da técnica exclusivamente. Contudo, também se percebe ao modo freireano que há uma *denúncia* acerca da prática de opressão a que são submetidos os professores que estão nos cotidianos escolares, recebendo “pacotes” de conteúdos a serem decifrados em suas aulas.

Até agosto de 2019, realizamos com maior intensidade sete conversas envolvendo o público de educadores das escolas ou em formação, foram elas: (i) O currículo escolar: entrelaçando saberes com a BNCC (Afonso Bezerra); (II) Currículos e produção de saberes escolares: conhecidos-percebidos (Faculdade Particular em Assu); (iii) O currículo escolar: entrelaçando saberes com a BNCC (Diretoria Regional de Educação e Cultura - DIREC, Angicos); (iv) BNCC e o currículo nosso de cada dia (Secretaria Municipal de Educação de Angicos); (v) Escola, espaço-lugar de construção de saberes e de pessoas (Ipanguaçu); (vi) BNCC e os documentos curriculares do RN no cotidiano da

escola (Pendências); (vii) Programas de formação continuada e a BNCC: desafios no RESPED (Campus da UERN em Assú).

Todas as reflexões propostas partiram das necessidades apresentadas pelos gestores e educadores de conhecer e de saber o que poderia ser feito com e a partir da BNCC no cotidiano das escolas. Nessas conversas, capturamos algumas questões poderosas que ampliavam a discussão e também a preocupação com o trabalho político e epistemológico, que passou a orientar e a produzir outras tantas reflexões. “[...] parece que não temos outra saída a não ser trabalhar como recomenda o documento...mais parece um trabalho de deciframento do que propriamente de interpretação” (Professora participante, 2019)

Neste caso, o sentimento que *a priori* se manifesta é o de conformação, acompanhado da preocupação de saber como realizar o trabalho, de modo a não ser devorado pela lógica tecnicista requisitada pelo referido documento, a BNCC. Na conversa, e de acordo com o Ciclo de Políticas de Ball e Bowe (2006), reflexionamos que no *contexto de prática*, toda política, por mais determinista que seja, é ressignificada por seus usuários, pois entra em jogo um conjunto de saberes da experiência que possibilitam outras compreensões.

Com apoio em Pinar (2016) e Oliveira (2003 e 2012), apresentávamos concepções acerca de currículos que desestabilizavam a crença em uma visão particular e universal de conhecimento. As práticas pedagógicas cotidianas narradas como experiências estavam carregadas de significados e sentidos outros, demonstrando que o uso de propostas, de parâmetros e de uma base não impede a produção significativa e plural de outros currículos que conduzem mais qualitativamente à emancipação social e emancipação humana, aspectos buscados pelos praticantes cotidianos nas escolas em que estão matriculados.

Nas conversas, o esforço epistemológico era o de desinvisibilizar currículos praticados-pensados nos cotidianos das escolas, entendendo-os como criação invisibilizada pelo pensamento educacional hegemônico. Ou seja, o pensamento educacional hegemônico (PCN, BNCC) é disponibilizado para consumo (CERTEAU, 2011) como uma verdade a ser seguida e praticada, sem nenhum questionamento, pelo menos do ponto de vista do *contexto de texto* (BALL; BOWE, 2006), mas que, na prática, as maneiras não autorizadas de uso (CERTEAU, 2011) são inúmeras, diferentes e astutas, constituindo-se o que Oliveira (2012) denomina de criação curricular.

Currículo como criação curricular pressupõe, entre outras coisas, que as diferentes formas de tecer conhecimentos – que estão na base de diferentes modos de agir, mesmo que jamais de modo linear – dialogam permanentemente umas com as outras, dando origem a resultados tão diversos quanto provisórios (OLIVEIRA, 2012, p.90).

Amparados pelas epistemologias do Sul e pelo trabalho com a sociologia das ausências e a sociologia das emergências (SANTOS, 2002; 2018), nossa conversa buscou sempre evidenciar as múltiplas redes de saberes-fazeres-poderes construídas cotidianamente pelos praticantes (professores, estudantes e comunidade) nas escolas, de maneira a provocá-los a ver por outros ângulos e perspectivas, antagonizando e ressignificando propostas advindas de fora para dentro e de cima para baixo, como no caso da BNCC.

Em outras conversas, impulsionadas por semelhantes questões – BNCC e currículo – fomos questionados sobre as impossibilidades causadas pela ausência de recursos para implementação da base (espaço físico, materiais pedagógicos, tempo de trabalho, quando se trata da escola de educação em tempo integral) e, mais uma vez, recorrendo ao conjunto de epistemologias do Sul, desta feita, um sul mais próximo de cada um dos educadores do estado do Rio Grande do Norte, buscamos na pedagogia freireana os fundamentos para ajudar a dizer o que aquela pergunta poderia representar: uma situação-limite que, percebida-destacada provocaria um inédito-viável (FREIRE, 1987). Mediatizados pelo momento que impossibilita o trabalho com a BNCC, educadores populares são desafiados pelas situações-limites, a aprender a *ser mais*, aprender a superar as dificuldades, pelo diálogo aberto, que exige horizontalidade entre saberes e práticas.

Compreendemos por inédito-viável, constituído nessa relação horizontal, a teimosia imperativa com que cada um dos praticantes cotidianos luta diariamente – a esperança. Sem ela não é possível o conjunto de lutas processuais (SANTOS, 2005) que travamos diariamente com as imposições políticas e epistemológicas coloniais que nos são dadas para consumo. A esperança, o *Ainda-não* do Ernest Bloch (2005), contém a força, a prudência e a potência inscrita no existente, no presente, sendo ela a propulsora do vir-a-ser. Freire (1992, p. 11) afirma que “nas situações-limites, mais além das quais se acha o inédito viável, às vezes perceptível, às vezes, não, se encontram razões de ser para ambas as posições: esperançosa e a desesperançosa”. Talvez por isso mesmo, Bloch (2005) entenda como possibilidade, como ainda-não.

Desse contexto, o que não podemos negar é a força prenhe de esperança que cada um dos praticantes cotidianos, cedo ou tarde irá eclodir – dilatar e ampliar como possível. O que não é possível, ainda segundo Bloch (2005, p. 15), é ausência de esperança: “a falta de esperança é, ela mesma, tanto em termos temporais quanto em conteúdo, o mais intolerável, o absolutamente insuportável para as necessidades humanas”.

Um outro questionamento, também bastante recorrente nas conversas realizadas nos citados municípios e escolas, foi o da relação com as avaliações de larga escala. Segundo os praticantes cotidianos das escolas, quando não há adesão, trabalho intenso e avaliação sistemática acerca do conjunto de competências e habilidades previstas para serem desenvolvidas com os estudantes, não há aprendizado relevante e viabilizador de ascensão social no mercado de trabalho. A visão mercadológica que preside esse questionamento é enfática e muito presente nas abordagens feitas pelos professores, especialmente pelos gestores, deixando-os angustiados sobre o que e como ensinar para evitar o fracasso escolar, não somente dos estudantes, mas também os seus quando são submetidos a avaliação de desempenho, seja pela instituição contratante, ou pelo próprio sistema social quantitativo que opera sob um padrão de dicotomização, classificando de bom ou de mal professor. Esse discurso que também atravessou nossas conversas é considerado em Ball e Bowe (2006) como *política em uso*.

A esse respeito, o Ciclo de Políticas de Ball e Bowe (2006) ajudou na problematização da questão, especificamente quando destacamos o contexto de prática como política em uso. Conforme os autores, a política institucionalizada (neste caso, a BNCC), no *contexto de prática*, está sujeita a interpretações e ressignificações, podendo ser aceita deliberadamente ou trabalhada criticamente, ou ainda problematizada e reencaminhada à política original como possibilidade outra.

O que fazemos com a política curricular prevista na BNCC é uma decisão das individualidades docentes e do coletivo de professores que ultrapassa as barreiras da propositura cognitivo-instrumental (o jogo das competências e habilidades) por áreas de conhecimento, como verdades absolutas e irrevogáveis de serem aprendidas para conferir a certificação, ou o que estamos denominando, com Boaventura Santos (2005), de cidadania científica.

No interior de nossas escolas, diariamente são criadas e desenvolvidas ações curriculares reveladas pelas *artes de fazer* (CERTEAU, 2011) dos praticantes-pensantes cotidianos que não se subordinam ao jogo das competências e habilidades recomendadas por uma base nacional comum curricular. Acreditamos, mesmo reconhecendo o nosso pertencimento a um sistema institucionalizado de ensino, que a vida na escola é bem mais ampla do que a realidade apresenta. Como afirma Boaventura Santos (2014, p. 306): “O possível, por ter mais energia, é mais rico que o real. Por isso não é legítimo reduzir o real ao que existe”.

Essa é a nossa crença em relação aos currículos praticados-pensados na escola e a BNCC. O que fazemos em nossos cotidianos escolares tem muito mais energia, é muito mais rico do que o conjunto de competências e habilidades programadas em uma base curricular planejada com fins estratégicos por setores privados, com objetivos bem diferentes daqueles que impulsionam os sonhos de formação de professores e estudantes dos grupos populares em nosso país.

Contudo, não será suficiente apenas reconhecer as constelações de saberes e práticas curriculares existentes e possíveis nos cotidianos das escolas. O trabalho proposto pelos estudos cotidianos não se restringem à desinvizibilização de práticas, mas quer potencializá-las e traduzi-las como conhecimento curricular credível, processo que exigirá o debate ampliado com outras redes de subjetividades. Referimo-nos à formação continuada dos professores, prática indispensável para que se possa compreender a natureza da política, intencionalidades, proposições e outras tendências que ocultamente estão presentes nos documentos e fortalecer aquilo que os praticantes cotidianos criam como currículos.

CONCLUSÃO

Na base cotidiana das escolas públicas existem currículos, antes mesmo que de fora se pense uma base comum, e disso não abrimos mão. Professoras e professores juntamente aos seus alunos, pais e comunidade articulam infinitas redes de saberes-fazer-poderes, incontroláveis, múltiplas, híbridas, esperançosas e autopoéticas que não caberia, por hipótese alguma, em um formato comum de base curricular.

Nesse sentido, entendemos que a BNCC, e o seu conjunto de princípios, lógicas e racionalidades, não faz justiça cognitiva (SANTOS, 2005) com essas múltiplas práticas pedagógicas emergentes nos cotidianos de nossas escolas. Também não é possível, como já referido, que sua implementação seja uma ação passível de descarte (embora reconheçamos que nos cotidianos escolares a complexidade da inteligência seja sempre mais ampla), afinal tem força de lei e garante minimamente o preconizado como direito.

No contexto da prática em que se efetiva, o diálogo resistente e criativo parece ser o ponto de equilíbrio entre essas duas forças: o que sabem/praticam os professores em seus cotidianos e o que pensam/encaminham os grupos que definem as políticas e currículos (documentos, base, parâmetros) para nossas escolas. Reiteramos que, as situações-limites freireanas, quando percebidas-destacadas, podem fazer emergir o inédito-viável constituinte de uma maneira outra de fazer-dizer-praticar currículos nas escolas.

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. A experiência da diversidade no cotidiano e suas consequências na formação de professores. In: FILHO, Aldo Victório; MONTEIRO, Solange Castellano Fernandes. (orgs.). *Cultura e conhecimento de professoras*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

ALVES, Nilda; ANDRADE, Nívea; CALDAS, Alessandra Nunes. Os movimentos às pesquisas com os cotidianos – após muitas ‘conversas’ acerca deles. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; PEIXOTO, Leonardo Ferreira; SUSSEKIND, Maria Luiza. (orgs.). *Estudos do cotidiano, currículo e formação docente: questões metodológicas, políticas e epistemológicas*. Curitiba: CRV, 2019.

BALL, Stephen; BOWE, Richard. Abordagem do ciclo de políticas. In: MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006

BLOCH, Ernest. *O princípio esperança*. Rio de Janeiro: EdUERJ: Contraponto, 2005.

CERTEAU, Michel. *A invenção do cotidiano*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os impactos nas políticas de regulação e avaliação da educação superior. In: AGUIAR, Márcia Angela; DOURADO, Luiz Fernandes. (orgs.). *A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas*. Livro eletrônico, Recife: ANPAE, 2018.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 32. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 13.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

LOPES, Alice Casimiro. Apostando na construção contextual do currículo. AGUIAR, Márcia Angela; DOURADO, Luiz Fernandes. (orgs.). *A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas*. Livro eletrônico, Recife: ANPAE, 2018.

LOPES, Alice Casimiro. Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v.13, n.25, p. 39-58, jan./mai.2019.

MACEDO, Elizabeth. Base nacional curricular comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. *Irr: Revista e-Curriculum*. São Paulo, v.12, n.3, p.1530-1555, out.dez.2014.

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*. Livro eletrônico, Recife: ANPAE, 2018.

MACEDO, Elizabeth. Fazendo a base virar realidade: competências e o germe da comparação. *Irr: Revista Retratos da Escola*, Brasília, v.13, n.25, p. 39-58, jan./mai.2019.

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

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. *Currículos praticados: entre a regulação e a emancipação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de; SUSSEKIND, Maria Luíza. (orgs.). *Formação docente e justiça cognitiva: pesquisas, práticas e possibilidades*. Rio de Janeiro: DP et Alii, 2016.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de; REIS, Graça. (orgs.). *Pesquisas com formação de professores: rodas de conversa e narrativas de experiências*. Petrópolis, RJ: DP et Alii, 2017.

PINAR, William. *Estudos curriculares: ensaios selecionados*. Seleção, organização e revisão Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo. São Paulo: Cortez, 2016.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A queda de *Angelus Novus*. Para além da equação moderna entre raízes e opções. In: *Novos Estudos CEBRAP*. n. 47, mar. 1997. p. 103-124.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. *Revista Crítica de Ciências Sociais*. n. 63, p. 237-280, out. 2002. Disponível em: <www.boaventuradesousasantos.pt>. Acesso em: 23 mar. 2014.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Semear outras soluções: os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais*. Rio de Janeiro: Civilização, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (orgs.). *Epistemologias do sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A cor do tempo quando foge: uma história do presente. Crônicas 1986-2013*. São Paulo: Cortez, 2014.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Na oficina do sociólogo artesão: aulas 2011-2016*. Seleção, revisão e edição Maria Paula Meneses, Carolina Peixoto. São Paulo: Cortez, 2018.



SANTOS, Boaventura de Sousa. *O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do sul*. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

Recebido em 15/10/2019

Aprovado em 29/02/2020