

O silenciamento<sup>1</sup> de professores da Educação Básica pela estratégia de fazê-los falar

*The silencing of basic education teachers by the strategy of making them speak*

Janete Magalhães Carvalho <sup>(i)</sup>

Suzany Goulart Lourenço <sup>(ii)</sup>

<sup>(i)</sup> Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, Vitória, ES, Brasil. <https://orcid.org/0000-0001-9906-2911>, [janetemc@terra.com.br](mailto:janetemc@terra.com.br)

<sup>(ii)</sup> Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, Vitória, ES, Brasil. <https://orcid.org/0000-0002-4404-772X>, [suzany.goulart@gmail.com](mailto:suzany.goulart@gmail.com)

**Resumo:** Este artigo objetiva questionar a proposição de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como um antiacontecimento, por sufocar a possibilidade de problematização dos professores da Educação Básica, assim como afirmar o currículo como espaço complexo, espaço de acontecimentos éticos, poéticos e políticos, que potencializam a aprendizagem inventiva. Utiliza a associação entre pesquisa bibliográfico-documental e pesquisa de campo em conversações com professores de duas escolas municipais, buscando verificar como eles problematizam os documentos oficiais em sua relação com os currículos dessas escolas como acontecimento ou antiacontecimento. Conclui que os *experts* silenciam as vozes dos professores, num jogo no qual ocorre um estímulo à participação dos professores com a finalidade de, ao fazê-los falar, legitimar o discurso dos *experts* e, sob uma aparente participação, mantê-los em consulta, sem efetivo poder de decisão. Conclui, porém, também, pela existência de uma problematização silenciada acerca do processo de sujeição social a modelos verticalmente impostos.

**Palavras-chave:** base nacional comum curricular, sujeição social, silenciamento, problematização, acontecimento

<sup>1</sup> Orlandi (1992) afirma que o silêncio, ao contrário do que podemos pensar, não é ausência, mas significação, fundação. A esse silêncio podemos chamar silêncio fundador. Mas há também um outro viés do silêncio, o silenciamento. A política do silêncio sublinha que o dizer do sujeito esconde sempre outros dizeres, outros sentidos. Os recortes dos dizeres e o procedimento de mostrar uma coisa e esconder outras têm uma conotação biopolítica.

**Abstract:** *This article aims to question the proposal of a Base Nacional Comum Curricular (BNCC; National Curricular Common Basis) as an anti-happening which chokes the possibility of basic education teachers to problematize, while also affirming the curriculum as a complex space of ethical, poetic and political events that enhances inventive learning. This paper uses the association between bibliographic-documentary research and field research in conversations with teachers from two municipal schools, seeking to verify how teachers problematize official documents in their relationship with the curricula of these schools as happening or anti-happening. The article concludes that the experts silence teachers' voices, in a process of stimulating the participation of teachers in a way through which, by making the teachers speak, the experts' discourse is legitimized and, under an apparent participation, the teachers remain without any effective decision-making power. The paper concludes, however, that there is indeed a silenced problematization of the process of social subjection to vertically imposed models.*

**Keywords:** *national curricular common basis, social subjection, silencing, problematization, happening*

## Introdução

Objetiva este texto questionar a proposição de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no Brasil atual, como um antiacontecimento, por sufocar a possibilidade de problematização daqueles potencialmente interessados nessa questão, em especial, os professores da Educação Básica. Procura também, afirmar o currículo como espaço curricular complexo, campo de possibilidades de acontecimentos éticos, poéticos e políticos que potencializam a aprendizagem inventiva de professores e alunos da Educação Básica.

O caminho metodológico da pesquisa foi o da associação entre pesquisa bibliográfico-documental e pesquisa de campo, realizada em encontros com professores de duas escolas municipais da Serra/ES, no primeiro semestre de 2016, ou seja, na ocasião, logo após a realização da consulta pública pelo MEC sobre a BNCC (Brasil, 2015), buscamos verificar se os professores problematizavam os documentos oficiais em circulação em sua relação com os currículos existentes nessas escolas como acontecimento ou antiacontecimento.

Mas qual seria a relação entre problematização e acontecimento?

Para Foucault (2006), a “problematização... 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” (p. 242). Nesse sentido, o poder de apresentar problemas envolve

um grau de participação, configurando-se como um poder de politização: “um poder de introduzir novos objetos e novos sujeitos dentro do espaço da política e de torná-los as balizas de uma polêmica e de uma luta” (Lazzarato, 2014, p. 127).

A leitura deleuziana de Foucault (Deleuze, 2005) diferencia relações de poder de instituições, considerando o poder, sempre, como uma relação entre forças, e as instituições como agentes de integração e/ou de estratificação dessas forças. Integrar, portanto, significa homogeneizar as singularidades, fazê-las convergir em função de um objetivo comum; e a diferenciação possibilita outro processo, imprevisível e não antecipado: o acontecimento.

Porém, o modo do acontecimento é a problematização. Portanto, um acontecimento não é uma solução antecipada de um problema, mas uma abertura de possibilidades. Para Bakhtin (1997), o acontecimento revela a natureza do ser como questão ou como problema, de forma que a esfera do ser é a esfera das perguntas. Um enunciado hipotético, tal qual esta é a base nacional comum curricular desejável deveria designar menos uma afirmação, uma resposta previamente dada, e mais uma interrogação, um questionamento.

Desse modo, afirmamos a BNCC como um antiacometimento (Lazzarato, 2014) tanto no sentido de não refletir as Diretrizes Curriculares propostas em 2013 (Brasil, 2013), ou seja, desvirtuá-las em seu potencial de cooperação entre as instâncias políticas e os agentes envolvidos, como de diminuir o potencial de mundos possíveis devido à excessiva centralização de poder expressa não somente em seus princípios, mas fundamentalmente em sua proposta centralizadora de organização e planificação de conteúdos e competências para a Educação Básica.

Considerando que a atualização das relações de poder não é apenas integração, é também diferenciação – pois as relações de poder se exercem à medida que existe uma diferença entre as forças: no caso, os legisladores, as instituições formadoras, seus agentes, os professores da Educação Básica –, advogamos a necessidade de pensar a tendência excessiva de centralização manifesta na BNCC, visto que se encarna dentro de uma tradição de pensamento e de um conjunto de práticas que consideram os “acontecimentos” como negativos, pois tudo deve acontecer conforme o que foi previsto e planejado. Assim, a visão disciplinar de organização de uma BNCC é antiacometimento, anti-invenção, pois subordina o acontecimento e a invenção à reprodução, à padronização.

A organização e a planificação da BNCC envolvem relações de poder que visam a construir um modelo majoritário de comportamento, de valores, de sentidos, de modelos discursivos do ensinar e do aprender, impostos verticalmente, sobrando pouco espaço para a problematização e a invenção de alternativas baseadas na efetiva participação dos profissionais da Educação Básica. Porém, mais do que isso, pontuamos que essa padronização impossibilita a emergência de espaços de aprendizagem inventiva para além de processos de reconhecimento, tanto para os estudantes como para os professores (Carvalho, 2015).

## Um currículo como um corpo sem órgãos

Um currículo deve ser expressão de um processo e não de alguma metodologia ou listagem de conteúdos com fins que se traçam para além dele mesmo. Um currículo deveria buscar não se estabelecer como mediação, no sentido de explicar o mundo, mas procurar interrogá-lo de forma indireta, abrindo espaço para configurar a aprendizagem como estratégia ética, poética e, por isso, política. Assim sendo, o currículo como processo passaria a atuar como acontecimento, e o acontecimento passaria a ser o sentido imanente dessa *praticapensante* (Oliveira, 2012).

Esse seria um currículo tracejado, em campo aberto e permeável, por professores e alunos, pois é desse modo que se apropriaria de formas e potencializaria fluxos, destituindo hierarquias e padronizações para propiciar o diálogo das diferenças, visto que aqueles que *praticampensam* o cotidiano escolar são a própria força-invenção de um currículo que não se constitui verticalmente, mas a partir de relações cooperativas que fazem proliferar zonas de intensidades, devires singulares (Carvalho, 2009).

Um currículo concebido como um Corpo sem Órgãos (CsO) que, não sendo contra o organismo, pratica o nomadismo contra a organização molar e se revela como conexão de desejos, conjunção de fluxos, *continuum* de intensidades. Por não possuir ou pretender apresentar uma identidade fixa, entende que o plano de consistência deve ser construído por agenciamentos muito distintos em diferentes CsO: artísticos, místicos, políticos, amorosos, odiosos, científicos, etc. Compreendendo, assim, que o plano de consistência seria o conjunto de todos os CsO, constata-se que a aprendizagem que interessa não pode ser modelar ou padronizada, visto que

o plano de consistência em que um currículo desliza (movimento incessante de territorialização-desterritorialização-reterritorialização) é pura multiplicidade de imanência, multiplicidade composta por “pedaço a pedaço”, lugares, condições técnicas, etc. (Deleuze & Guattari, 1996).

Espaço complexo, porque, não ignorando os campos disciplinares, procura integrá-los no movimento de aprendizagem inventiva. Inventiva, pois, mesmo um campo disciplinar bem demarcado e constituído historicamente, necessita ser transcrito no movimento do pensamento para a problematização e a experimentação. Admitir a complexidade significa exercitar a composição e a recomposição com o desequilíbrio, a desordem, a contradição e o dissenso em um espaço de dimensões múltiplas que atravessam o campo educacional, advêm por esse campo e se instituem como trânsito criador por meio de fluxos de associações variadas, das quais nenhuma é original ou privilegiada, mas agem no sentido de arranjar conexões para novas composições e experimentações tecidas no seu conjunto (Adó, 2014).

Importam, portanto, os fenômenos de superfície: nossa vida cotidiana e a superfície de nossos dias de professores e alunos – e nisso entra a pergunta pelo espaço de/da aula, – são por nós, agentes desse processo, notadas, vistas, anotadas? Que corpo de imagens éticas, poéticas, políticas, podemos formar de uma aprendizagem, de uma atividade, de uma aula, de um encontro entre corpos?

Ao evocar a noção de superfície, falamos também dos incorporais que atravessam nossas relações cotidianas. Os incorporais, como acontecimentos provindos das relações entre corpos que, por sua vez, são causas uns para os outros de efeitos que não “são qualidades e propriedades físicas, mas atributos e modos de ser e estar nos verbos da vida. Não são coisas ou estados de coisas, mas acontecimentos” (Deleuze, 2003, p. 5). Ao falar em corpo, tem-se de pensá-lo ao modo spinoziano, que o define de duas maneiras simultâneas: uma cinética e outra dinâmica. De um lado, um corpo sempre comporta uma infinidade de partículas, e são as relações de repouso, velocidades e lentidões entre essas partículas que definem sua individualidade por meio de um efeito cinético; de outro, um corpo afeta outro corpo, ou é afetado por outros corpos, e esse poder de afetar e ser afetado define a sua individualidade dinâmica. Assim sendo, não se define um corpo por sua forma ou função, ou por uma substância ou sujeito (Deleuze, 2002). Os corpos são causas e efeitos simultaneamente, e tudo é corpo, assim como os incorporais que, paradoxalmente, se dariam por três proposições: o tempo, o lugar e o exprimível.

Tomar, portanto, um currículo como um espaço complexo. Entretanto, seu objetivo e/ou intenção não está na complexidade em si ou nos conteúdos e nos meios que determinam o que deve ser ensinado e o que deve ser aprendido, mas naquilo que há ao seu redor: o dentro e o fora. Trata-se de ter como objeto o espaço. Mas não o espaço infinito, aquele que, por seu mutismo poderia nos provocar medo, mas os espaços próximos: as cidades, os corredores das metrópoles, um jardim público, ou seja, nos lugares em que vivemos nossa cotidianidade. As salas de aula? Os currículos *praticadospensados*? O percurso curricular consiste em “criar brancos”, ou seja, criar espaços nos quais professores e alunos “escrevam” juntos os currículos *praticadospensados* no cotidiano escolar, espaços esses que precisam estar esvaziados de clichês, de imagens que congelam os processos aprendentes, imagens que petrificam a vida na escola.

Enfim, considerando que o currículo, como espaço complexo a ser habitado, prescinde de margens, indagamos se a proposição de diretrizes curriculares nacionais, como margens de mapas macropolíticos, configura-se como um espaço completa e aprioristicamente já habitado. Ou podemos *pensarpraticar* currículos sem margens, nômades, transgressores, que possibilitem aos professores e aos alunos escrever movimentos intensivos de aprendizagens no plano de consistência dos CsO que compõem os cotidianos escolares?

## **Entre a padronização e a sujeição social, o campo de possibilidades dos currículos como acontecimentos que potencializam a aprendizagem inventiva**

A relação foucaultiana entre o enunciado e o visível é vista por Deleuze e Guattari (1995) como uma relação entre máquinas de expressão e agenciamentos corporais. Assim, as instituições de formação de professores são espaços de visibilidade que fazem ver, que fazem emergir uma mistura de corpos, um agenciamento corporal (professores, alunos, comunidade escolar). O currículo prescrito, como máquina de expressão, define um campo de enunciação (discursos sobre “bons docentes”) que produz transformações incorporais sobre os corpos.

Entretanto, seria desastroso acreditar que a diferença entre invenção e reprodução segue por caminhos incomunicáveis, já que todas as atividades têm uma parte de invenção e uma de reprodução. Portanto, é o próprio conceito de atividade teórica ou prática que precisa ser

repensado, inter-relacionando-as não com a lógica instrumental, mas com a lógica do acontecimento (da singularidade, da problematização que busca a invenção de possíveis). Isso porque as determinações contidas nas versões da BNCC transformam, pela verticalização dos enunciados, a visibilidade da base curricular como um campo já dado, uma resposta sem problematização do público-alvo.

Assim sendo, as determinações/proposições postas em debate nas versões da BNCC abordam, pelo menos, dois tipos diferentes de modulações do dispositivo estratégico de governança neoliberal e sua política fundada em grande parte em especialistas ou *experts*: a primeira diz respeito à natureza e ao perfil dos *experts* diante da multiplicação das *expertises* que permite que lhes sejam confiados os processos de seleção de conteúdos, habilidades, competências de aprendizagem-ensino; a segunda, referente aos modos pelos quais eles [os gestores, os *experts*, os professores] participam dos processos decisórios de seleção e produção de conhecimentos em sua relação com a dimensão de competências necessárias à empregabilidade e ao exercício da cidadania (não necessariamente essas duas dimensões com o mesmo grau de relevância).

Emerge, então, uma terceira problematização, já contida nas anteriores, referente à desqualificação dos “leigos”, no caso, professores em exercício nas escolas da Educação Básica, diante da pretensa objetividade e universalidade do conhecimento que portam os *experts* ou especialistas. Nessa direção, é necessário indagar: que força os professores atuantes das escolas da Educação Básica têm como grupo, coletivo ou associação, para participar, efetivamente, das decisões curriculares que lhes dizem respeito? Ou, então, como aponta Lazzarato (2014): “Por que a nossa fala é institucionalmente denominada ‘não política’” [ênfase no original] (p. 124).

Os *experts* colocam em xeque as vozes não autorizadas ou não consideradas legítimas, num jogo entre o agenciamento que “faz” e o agenciamento que “conhece” e “decide”. Nesse jogo há, ainda, aparentemente, um estímulo à participação dos “leigos” com a finalidade de, ao fazê-los falar, legitimar o discurso dos *experts* (especialistas, mídia, pesquisadores em diferentes áreas de conhecimento) e, sob uma aparente participação, mantê-los sob consulta sem efetivo poder de decisão.

Enfim, o agenciamento maquínico de enunciação, que compõe a elaboração da BNCC, envolve firmas de consultoria privadas, grupos de pesquisa universitários, aparelhos midiáticos,

dentre outros dispositivos que criam uma muralha semiótica contra a qual os saberes e as experiências de professores da Educação Básica são confrontados e subalternizados (quando não ignorados), retirando-lhes a capacidade e a vontade de apresentar problemas.

Sendo assim, ao não propiciar aos professores da Educação Básica a possibilidade de uma participação problematizadora que, efetivamente, introduza no espaço público a quebra do consenso institucional forjado entre interesses das políticas internacionais, dos grupos privados nacionais, das associações e sindicatos nacionais, regionais e locais, do Estado via MEC, da competência “universal” expressa nos conteúdos especializados dos *experts*, etc., é produzido um “monopólio da problematização” que abstratamente enfatiza “novos direitos sociais” em lugar do direito à educação (Lazzarato, 2014).

Outrora privilégio exclusivo do político, a fala que elabora e enuncia problemas, que estabelece os limites do dizer e do fazer, agora se constitui na interseção das práticas não discursivas do mercado e de um agenciamento de enunciações que podemos reduzir, sem distorcer muito, às enunciações do expert, do cientista e do jornalista. Tudo o que aconteceu, está acontecendo e vai acontecer é interpretado por esses três, de acordo com a ‘grade’ [ênfase no original] de problemas e enunciados do capitalismo contemporâneo (empregos, crescimento, mercado, concorrência etc.). (pp. 129-130)

Nesse “monopólio da problematização”, em que a máquina comunicacional das semióticas significantes existe para repetir o já definido, as narrativas e os discursos de poder distinguem as possibilidades de fala e de saber dos governantes e dos governados, dos leigos e dos *experts*, representando os pressupostos das práticas discursivas estruturados por uma realidade não discursiva (discurso econômico) que compõem as relações de poder baseadas na desigualdade de oportunidades, por sua vez, orientadas pelo divórcio entre as experiências e os saberes locais e as experiências e os saberes “globais”.

## O percurso da consulta aos professores no município da Serra/ES

De modo geral, as questões relativas à BNCC foram retiradas do âmbito da problematização pública e confiadas a especialistas (grupos de interesse econômico, *experts*, cientistas, administradores/gestores do Estado), pois mesmo os Seminários Estaduais em nada garantem que as críticas e as sugestões dos educadores serão consideradas. Os que governam têm o poder de definir os problemas e formular as questões, estabelecendo, desse modo, o que



é importante para ser feito e falado e, assim, a liberdade de expressão dos professores é exercida dentro dos limites de um fazer e dizer previamente codificados, já estabelecidos pelos problemas e pelas soluções dos que governam.

O direito de problematizar a Educação, no caso a BNCC, ficou reservado aos parceiros econômico-políticos, de modo que as decisões são tomadas dentro de instituições, cujo perfil é de abandono da esfera pública e confrontação política. Nesse primeiro foco de debate, as críticas em relação à constituição da BNCC no País foram evidenciadas (a partir da realização dos Seminários Estaduais nos meses de junho e agosto de 2016 para debate da segunda versão da BNCC), destacando-se, entre as várias críticas tecidas, a possibilidade restrita de resposta dos educadores na consulta pública disponível no *site* do MEC: “total ou parcial”, sem espaço efetivo para problematizações, visto as respostas estarem restritas a um máximo de 800 caracteres.

Entretanto, o percurso do silenciamento dos professores em relação à BNCC foi instaurado bem antes do processo de consulta pública, pois o grupo denominado “Movimento pela Base” aponta em seu *site*<sup>2</sup> que, desde abril de 2013, “um grupo de especialistas em Educação se reuniu para discutir a adoção de uma Base Nacional Comum no Brasil”. Além disso, em outubro de 2014, aconteceu em Brasília o seminário “Base Nacional Comum em debate: desafios, perspectivas e expectativas”, do qual participaram diferentes *experts*, como Gilvânia Nascimento – Presidente da União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (Uncme); Maria Beatriz Luce – Secretária de Educação Básica (SEB/ MEC); Moacir Feitosa – conselheiro da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE); Suely Melo de Castro Menezes – Presidente do Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação (FNCE); Deniz Mizne – Diretor-presidente da Fundação Lemann, dentre outros.

Ainda no percurso de silenciamento, antes mesmo da consulta pública, em agosto de 2015, o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) realizou uma reunião com a Secretaria Executiva do Consed e os coordenadores da BNCC dos estados brasileiros, para definir estratégias para o processo de formulação da base, novamente com o apoio da Fundação Lemman e do Movimento pela Base Nacional Comum (que integra diferentes instituições privadas).

<sup>2</sup> *Site* do grupo “Movimento pela Base”: <http://movimentopelabase.org.br/o-movimento/>

No dia 16 de setembro de 2015, o Ministério da Educação (MEC) lançou para consulta pública a primeira versão da BNCC, considerada, nesse sentido, um documento preliminar. Esse documento foi elaborado, de acordo com o MEC, pelos 116 “especialistas” (instituídos na Portaria nº 19, de 2015) de 35 universidades federais e 2 institutos federais de Educação. Entretanto, os nomes desses especialistas não apareciam nesse registro. Além disso, o documento preliminar foi apresentado com diversas falhas. Por exemplo: não incluíram a modalidade Educação Especial no texto, o que logo depois foi modificado com inserção de uma nova proposta no portal da base.

Assim começaram as discussões sobre esse documento preliminar. Primeiramente, em âmbito nacional, nos dias 24 e 25 de setembro, quando aconteceu, na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), um seminário para discutir o documento da BNCC e o processo de consulta pública.

Isso posto e partindo da pressuposição de que o caso apresentado, sendo municipal e local, expressa em grande medida o ocorrido em outros municípios brasileiros (senão, uma grande maioria), buscaremos evidenciar, no contexto dos movimentos em âmbito nacional de consulta pública, como o estado do Espírito Santo e o município de Serra/ES se articularam a esses movimentos.

No Espírito Santo, as discussões iniciaram no dia 6 de outubro de 2015, com o “I Encontro Estadual de Mobilização para a construção da BNCC”, que aconteceu no Centro Estadual de Educação Técnica Vasco Coutinho, em Vila Velha/ES. Esse encontro foi coordenado pela Secretaria Estadual de Educação (Sedu/ES) na figura do assessor de Currículo, João Paulo Cêpa.

Nesse encontro, estiveram presentes representantes das Secretarias Municipais de Educação, bem como do Conselho Estadual de Educação, da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e do Sindicato das Escolas Particulares do Espírito Santo (Sinepe-ES). As falas do assessor de Currículo da Sedu/ES durante o encontro não oportunizaram a discussão sobre a BNCC, pois foram expressas como um modo de apresentar a estrutura do documento preliminar e de enfatizar a importância da participação dos professores na consulta pública. O assessor afirmou que as Secretarias não poderiam “induzir” a opinião dos professores: *“Nós não podemos construir um discurso indutor. Vamos discutir que a base é*

*importante, mas o que está dentro da base deve ser pensado pelos professores. Devemos partir do princípio da neutralidade?*

Nesse percurso das discussões nacional e estadual sobre a BNCC, a Secretaria Municipal de Educação de Serra/ES (Sedu/Serra) convocou professores, pedagogos, diretores e técnicos para conhecer o documento e dialogar sobre ele. Assim, a Sedu/Serra formou grupos de estudos para organizar a discussão no município. Esses grupos, constituídos por técnicos da Secretaria, no período de 20 a 27 de outubro de 2015, prepararam todos os materiais para as discussões que envolveram, inicialmente, as equipes da Subsecretaria Pedagógica e, posteriormente, os segmentos do magistério.

Com as equipes da Subsecretaria Pedagógica, no dia 28 de outubro, foi realizada uma apresentação geral sobre os princípios orientadores do documento; uma apresentação do capítulo que diz respeito à Educação Especial; e uma da Educação Infantil conforme os preceitos da BNCC. Já no dia 10 de outubro, a apresentação foi sobre a proposta da Base em relação ao Ensino Fundamental e às áreas de conhecimento. Nesses encontros, a Sedu/Serra não apenas apresentou os capítulos da Base, mas também propiciou aos técnicos oportunidade para analisar e propor sugestões de alteração no texto do documento preliminar, pois, naquele momento, entendia-se a necessidade de compor um documento municipal sobre a BNCC para encaminhar ao MEC. Os técnicos discutiram, por exemplo, sobre a invisibilidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA); a proposta de alfabetização da BNCC, que se distancia da concepção de alfabetização na qual o município aposta; a Educação Infantil ainda presa ao assistencialismo, etc. Entretanto, mesmo havendo discussões intensas, a proposta de encaminhar um documento ao MEC não foi efetivada.

A partir da discussão com os técnicos, a Sedu/Serra iniciou, no dia 3 de novembro, a apresentação do documento e a sua problematização com os diferentes segmentos do magistério, no Centro de Formação da Secretaria. Esses encontros, que contaram com a ampla participação de professores, gestores e pedagogos objetivaram a ampliação do debate no município de Serra e a sensibilização desses profissionais, conforme orientação da Sedu/ES. Diretores, pedagogos, professores da Educação Infantil e de todo o Ensino Fundamental analisaram as necessidades do município no que se refere a uma base nacional. Esses encontros aconteceram seguindo o seguinte cronograma:

**Quadro 1 — Cronograma de encontros para discussão da BNCC no município de Serra/ES**

Data	Sujeitos participantes
16-11-2015	Diretores e professores de Educação Física
17-11-2015	Pedagogos dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, professores de Geografia, História e Ensino Religioso
18-11-2015	Professores de Arte e Ciências
19-11-2015	Professores de Língua Portuguesa e de Língua Inglesa
20-11-2015	Professores de Matemática
26-11-2015	Professores que atuavam nas turmas de 5º ano
07 a 11-11-2015	Professores que atuavam nas turmas de 1º, 2º e 3º anos

Fonte: Subsecretaria Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Serra/ES (2015).

As discussões realizadas com os professores de cada segmento ou área de conhecimento aconteceram separadamente, considerando seu campo de atuação e seguindo os dias de planejamento para cada área já estabelecidos desde o início do ano. Para os pedagogos e os diretores, a Sedu/Serra apresentou a parte introdutória do documento, bem como problematizou o contexto geral da consulta pública. Os professores que atuavam nas turmas de 5º ano puderam participar também, pois foram contemplados com um processo formativo no Centro de Formação da Sedu/Serra, o que não aconteceu com os professores que atuavam nos 4º ano. Para esses docentes foi apresentada a parte introdutória do documento e os objetivos do componente Geografia, por ser a temática da formação da qual participavam. Os professores do 1º ao 3º anos do Ensino Fundamental participaram das discussões sobre a BNCC no contexto das formações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic), discutindo a parte introdutória do documento preliminar e, principalmente, os objetivos de aprendizagem de Língua Portuguesa e Matemática.

É importante destacar que as discussões não se resumiram ao que o documento preliminar da base traz. Os grupos de estudos da Sedu/Serra (responsáveis por organizar esses momentos) buscaram evidenciar também os diferentes discursos que estavam circulando nacionalmente sobre a BNCC, por exemplo, os da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) e os da Associação Brasileira de Currículo (ABdC), considerando a importância dessas entidades para as análises curriculares da educação brasileira.

Isso porque, no dia 9 de novembro de 2015, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) e a Associação Brasileira de Currículo (ABdC) (2015). divulgaram um ofício, que foi encaminhado ao CNE, no qual as entidades expunham diferentes motivos

*que colocam em evidência que os conceitos de currículo, avaliação, direitos do estudante à aprendizagem e de trabalho do professor em que se fundamenta a BNCC não garantem a valorização e o direito à diversidade [ênfase no original] reconhecido nas especificidades da Educação Infantil, do Ensino Fundamental de 9 anos, do Ensino Médio, da Educação de Jovens e Adultos, da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, da Educação Escolar Indígena, da Educação do Campo, da Educação das Relações Étnico-Raciais, Educação Especial, Educação Quilombola, Educação em Direitos Humanos previstos em nosso contrato democrático e compromisso político com a construção da justiça social (p. 1).*

No município de Serra/ES, além das discussões que aconteceram no Centro de Formação da Secretaria, as escolas tiveram um dia dentro das unidades para conhecer o documento e acessar o portal da Base. Contudo, para um documento de tamanha relevância e tão amplo, esse tempo foi ínfimo. Assim, em muitas escolas, as discussões sobre a BNCC se resumiram à apresentação do documento em grupos de estudos. Outra contradição foi a impossibilidade de a Sedu/Serra inserir no Portal da Base, as análises dos professores produzidas nas discussões sobre a BNCC.

A consulta pública, que seria finalizada no dia 15 de dezembro de 2015, encerrou-se no dia 15 de março de 2016. De acordo com o MEC, a segunda versão do documento seria estruturada a partir das contribuições da consulta pública. Assim, no dia 3 de maio de 2016, o MEC apresentou a segunda versão da BNCC, na sede do CNE. A partir dessa versão, os Estados deveriam organizar seus seminários para a apresentação do documento. No Espírito Santo, o seminário aconteceu nos dias 2 e 3 de agosto de 2016, com palestra de abertura no Teatro Carlos Gomes, proferida pelo Prof. Dr. Luis Carlos de Menezes, e com grupos de trabalho no Instituto Federal do Espírito Santo.

O formato do seminário estadual não possibilitou as discussões, visto que, após as palestras, não foi aberto espaço para debate e, durante os grupos de trabalho, os professores deveriam seguir um modelo previamente elaborado para colocar suas proposições em um espaço de no máximo 300 caracteres. Assim sendo, a partir de uma lógica técnica e antidemocrática, o Seminário Estadual da BNCC no Espírito Santo buscou reforçar o

silenciamento dos professores, já instituído durante a consulta pública nacional. Por isso, os docentes que participaram desse seminário demonstraram insatisfação com todo esse processo e, ao final, colocaram-se contra o modo pelo qual o MEC conduziu, e vem conduzindo, suas ações.

É importante mencionar que a possibilidade de participação no Seminário Estadual também foi motivo de descontentamento, uma vez que não foi dada oportunidade para todos os professores, o seminário foi realizado no horário de trabalho dos professores e o quantitativo de vagas oferecidas (296) não contemplava a quantidade de professores das redes.

Sendo assim, se a discussão sobre a versão preliminar do documento foi mínima, o conhecimento e o diálogo sobre a segunda versão foram praticamente nulos, considerando que, em âmbito estadual, somente 200 pessoas participaram do seminário e, em âmbito municipal, no caso da Serra, a discussão encerrou-se em 2015. Apenas no dia 17 de agosto de 2016, o Centro de Formação Sedu/Serra organizou uma palestra sobre a BNCC, tão somente para formalizar um contato com os professores, sem a intenção e a oportunidade de que eles produzissem proposições.

## **O que professores do município da Serra/ES falam da participação no processo de elaboração e debate sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica?**

Como frisado inicialmente, o caminho metodológico da pesquisa além de bibliográfico-documental foi estabelecido por meio de pesquisa de campo com professores de duas escolas municipais da Serra/ES: a EMEF Novo Horizonte e a EMEF Professora Áurea Maria Andrade Silva Felício, logo após a consulta pública realizada pelo MEC sobre a BNCC. Nessa ocasião, os participantes dos encontros de formação “Movimentos curriculares e o cotidiano escolar”, após interferência problematizadora por parte dos pesquisadores, foram solicitados, em redes de conversações, partindo de pequenos grupos para o grande grupo, a responder individualmente por escrito e oralmente às seguintes questões: 1) como a sua escola e você, individual ou coletivamente, participaram da consulta pública realizada pelo MEC sobre a

BNCC? 2) Em sua opinião, já existe currículo nas escolas e/ou na sua escola? Por que é necessário uma BNCC?

O percentual de devolutiva foi de aproximadamente 63%<sup>3</sup>, ou seja, 38 professores de um total de 61 participantes dos encontros responderam às questões formuladas. Em relação à primeira questão, referente à participação na consulta feita aos professores para a construção da BNCC, 14 respostas (34%) afirmaram que não participaram da consulta pública e/ou das discussões no município. Os principais fatores indicados foram: não disporem de tempo e estarem no final do ano letivo. Assim se colocaram:

Não houve tempo hábil para o documento ser discutido no ambiente escolar, cujas ideias dos educadores não são respeitadas, ou seja, não são ouvidas. Entendemos que isso visa à padronização do ensino. Tive acesso ao documento por meio do *site*, porém não sugeri nenhuma alteração. Não participei individualmente e no coletivo não foi possibilitado às escolas o estudo do documento em função do cotidiano escolar que demanda todo o tempo disponível na escola. Não tenho conhecimento de que a escola tenha participado. Não participei individualmente e não tenho conhecimento de que a escola tenha participado. Não foi disponibilizado tempo suficiente para estudarmos, por isso não tenho fundamentação para a resposta. Não participei da consulta pública enviando sugestões. Tivemos uma reunião para conhecer o documento, tentamos enviar comentários, mas não conseguimos devido a um congestionamento no *site*. Não participei. Quando fui avisada, já estava nos últimos dias e não deu tempo devido à demanda de outros assuntos do final do ano escolar. Não participei, pois fomos avisados há poucos dias da consulta pública ser encerrada e não deu tempo devido ao cumprimento de várias atividades que estavam sendo realizadas no final do ano letivo. O lançamento da fundamentação legal não levava em consideração a falta de tempo.

Das 24 respostas (63%) que apontaram participação nas discussões do município e/ou na consulta pública, foi possível observar que: 5 afirmaram inserir proposições no portal da base; 6 apontaram o envio de relatórios ou questionários à Sedu/Serra, muitas vezes confundindo esse movimento com a consulta pública; 13 alegaram que participaram dos estudos, muitas vezes confundindo os grupos de estudo com a consulta pública. As respostas desse primeiro subgrupo foram:

Coletivamente, foram realizados apontamentos nos momentos coletivos para que fossem feitas as inserções no portal da Base. Individualmente fiz meus próprios apontamentos no site da Base. Na escola, tivemos formação e debate sobre as propostas e, individualmente, participei no site. Em 2015 atuei como técnica na Sedu/Serra e por isso tive a oportunidade de participar de diversas discussões coletivas acerca do documento. Individualmente, participei da consulta

<sup>3</sup> Observe-se que 37% dos professores, aproximadamente 40%, apesar de presentes não se pronunciaram oralmente ou por escrito, evidenciando outro modo de silenciamento: o calar-se.

pública pelo site, fazendo o cadastro, porém essa participação foi bem pequena, pois o site não dava oportunidade de manifestar a opinião de forma geral e ampla.

As respostas do segundo subgrupo referentes à participação foram:

Participamos nas formações de área (Arte, Inglês e Educação Física) e fizemos também discussão/consulta na internet com todo o corpo docente da escola no laboratório de informática. Além disso, cada professor ficou livre para opinar individualmente em casa. Tivemos reuniões coletivas e em pares dialogamos sobre a BNCC, depois juntamos as discussões dos dois turnos e inserimos no site. A consulta pública na escola se deu através de grupos de estudo divididos por ano e áreas de conhecimento, leitura circular, relatos de experiência e relatórios das discussões. Houve um pequeno momento de discussão e nos dividíamos em grupos para questionar e discutir os questionários e propor ideias. Os professores do Pnaic fizeram essa discussão. Na escola houve debate da BNCC e escrevemos sugestões levantadas em reunião de formação e enviamos à Sedu/Serra. Neste ano, fizemos reflexões em formação continuada na escola sobre um artigo do jornal *A Gazeta* sobre a BNCC.

O terceiro subgrupo, como dito, pareceu confundir a consulta pública com os grupos de estudo constituídos pela Sedu/Serra ou pelas escolas para conhecer e debater a BNCC para a Educação Básica. As respostas foram:

A consulta foi realizada em um encontro na própria unidade de ensino. Os professores responderam a um questionário e discutiram sobre o tema. Participamos da consulta pública por meio de grupos de estudo e leitura de textos referentes ao tema. Fizemos um grupo de estudos, discutimos e opinamos sobre alguns pontos do documento. Tivemos reuniões para conhecermos e discutirmos o documento. Pontuamos algumas questões e tentamos enviar alguns comentários, porém não conseguimos devido a um congestionamento no site. Foi discutido e estudado coletivamente, em seguida, o grupo foi dividido em séries/anos com o intuito de opinar acerca dos itens. Foi discutido coletivamente, com apresentação dos temas por colegas, previamente divididos em grupos. A participação foi muito parcial; não houve uma paralisação efetiva para debater o assunto. Alguns profissionais tomaram ciência brevemente por meio do Pnaic, outros pelos meios de comunicação e outros por meio do site. Considero que houve um momento com tempo reduzido para participarmos da consulta pública. Em uma manhã, foram apresentadas as ideias propostas da consulta pública e nos dividimos em grupos para avaliar, discutir e opinar sobre o documento preliminar da BNCC. Recebemos a informação, criamos a senha para acessar e informamos sobre a importância de apresentar proposições. Eu não acessei em nenhum momento, pois era final de ano e estávamos com muitas atividades na escola. Participamos por meio de uma reunião para discutir sobre a BNCC e acessar o site. Houve pouca participação. Em 2015, foi realizada uma reunião para conhecer e discutir sobre o documento. Houve acesso ao site, no entanto os docentes não concluíram seus comentários em função da quantidade limitada de caracteres. Além disso, a discussão foi superficial e em tempo reduzido. Realizamos a leitura e debatemos. Em seguida, fizemos as indicações que achamos importantes. Vale ressaltar que muitos fizeram isso sob protesto, visto que historicamente os currículos nos são entregues prontos e há uma exigência que sejam cumpridos sem que haja diálogo com os profissionais e a comunidade escolar.



Com relação à segunda questão, “Já existe currículo nas escolas e/ou na sua escola? Por quê?”, 24 respostas (63%) afirmaram que SIM, considerando o currículo como prescrição e/ou orientação documental (diretrizes, leis etc.) prefixadas, porém transformadas pela ação dos *praticantes/pensantes* escolares e comunitários:

O currículo existe, porém tem que ser reformulado dentro da realidade em que a escola está situada, assim os objetivos serão alcançados. De forma bem direta, existe, sim, mas existe um currículo não considerado oficialmente. Há necessidade de rever o currículo proposto oficialmente e considerar o “oculto” que já está escancarado nas escolas. Tenho certeza de que temos currículo, visto que a comunidade e a escola agregam uma série de características que não são homogêneas e nem mesmo estáticas. Em cada sala de aula, há necessidade de se discutir coisas distintas que permeiam e constroem currículos distintos durante o ano letivo e transformam o currículo prescrito, fundindo-se com ele e formulando um outro currículo. Sim. Existe o currículo que é colocado (imposto) e o currículo único (singular), que acontece de acordo com o trabalho de cada professor. Sim. Existe, sim, o oficial do município que foi discutido e sugeridas propostas em cada escola. E, também, penso que, de acordo com a vivência, a ideologia, a formação e os valores de cada professor, o conteúdo estabelecido no currículo terá uma característica pessoal, na interação com os alunos. O momento político e as relações sociais são e estão no desenvolvimento do currículo escolar. Sim, pois é baseado no Projeto Político-Pedagógico da escola, na proposta curricular municipal, considerando a realidade local onde a escola está inserida, bem como a heterogeneidade, especificidades e níveis de desenvolvimento dos alunos que são atendidos. Sim. A unidade de ensino tem como orientação a proposta curricular do município. Consideramos ainda o Projeto Político-Pedagógico da instituição escolar, assim como a realidade na qual os alunos estão inseridos. Sim, temos as Orientações Curriculares recebidas do município, porém as abordagens para cumprir esses conteúdos são bem diferenciadas, com várias inserções que surgem no decorrer das atividades. Sim. Baseia-se no Projeto Político-Pedagógico, na proposta do município e na realidade da comunidade. Existe, sim, currículo nas escolas, pois consideramos currículo todo movimento que acontece no cotidiano das escolas, muito além do que está prescrito nos documentos orientadores. Sim. A escola segue como base o documento municipal que prevê/norteia nossas práticas pedagógicas. Somado a isso, a escola segue o PPP, considerando a realidade local, na busca de garantir que os alunos construam os seus conhecimentos respeitando os níveis de desenvolvimento e suas singularidades.

Entretanto, 14 respostas (37%) consideraram como currículo os documentos oficiais, disponibilizados pela Sedu/Serra ou pelo MEC. O principal fator para essas respostas é que esses documentos “norteiam” e “orientam” as práticas pedagógicas. Algumas respostas:

O currículo já existe, pois temos o documento do município onde seguimos com nossa proposta pedagógica. O que sei é que existe um plano de ensino que devemos seguir, com excesso de conteúdo. Sim. Temos currículo na escola, uma vez que é discutido nos planejamentos para a inserção nos planos de ensino, nos planejamentos diários e nos estudos de formação. Sim, existe. É o currículo que norteia a prática pedagógica. Existem listagens de conteúdos impostas pela Sedu/Serra. A escola tem um “currículo” que é uma proposta de conteúdos para o plano de ensino derivados das diretrizes do MEC e do município. Existe. Nosso plano de ensino trimestral é feito a partir dos currículos já existentes e propostos nas diretrizes curriculares. Já

existe currículo, que é o plano de ensino, que é traçado (planejado) a partir da proposta curricular. Sim, seguimos o documento curricular do município, o qual serve como norte em nossas práticas pedagógicas. Sim. Os PCNs e as DCNs, além do currículo da rede municipal, são os norteadores utilizados para que o trabalho seja realizado em sala de aula com os alunos. Já existe na escola, mas pode ser renovado. Quando se diz: “A Base Nacional Comum Curricular tem o objetivo de estabelecer conhecimentos e habilidades essenciais que todos os estudantes brasileiros devem aprender”, não é uma ditadura? Quero ver esses estudiosos irem para as salas de aula e enfrentar o que enfrentamos, porque muitos deles nem passam na frente da escola, quanto mais na sala de aula. Tenho certeza de que teriam outra visão ao criarem essas leis, mas eles têm que ir trabalhar naqueles bairros mais violentos e não de classe média alta.

Em síntese, sobre a problematização concernente à participação na consulta pública realizada pelo MEC, individual ou coletivamente, 34% afirmaram que não participaram da consulta pública ou das discussões no município, contra 63% que disseram que participaram dos seguintes modos: inserindo proposições no portal da Base (21%); enviando relatórios ou questionários à Sedu/Serra (25%); e realizando estudos em grupos, oferecidos pela Secretaria de Educação do município ou pela escola (54%).

Observamos, portanto, que, dentre os que afirmaram ter participado, a grande maioria apresentou uma pseudoparticipação indireta, pois conheceu a BNCC predominantemente por meio de grupos de estudo de iniciativa da Sedu/Serra ou da escola, mas não teve poder para interferir na sua formulação, denotando um processo de sujeição e silenciamento dos professores. Até mesmo aqueles que afirmaram ter inserido proposições no portal da Base não participaram efetivamente, considerando: o número exíguo de caracteres para um posicionamento efetivo (máximo de 800); a ausência de devolutiva das proposições aos professores e gestores locais; e a prevalência de um posicionamento individual.

Sobre a existência ou não de um currículo nas escolas e/ou na sua escola, a maioria afirmou que sim (63%), visualizando currículo como uma prescrição verticalmente orientada por meio da proposta curricular municipal (Sedu/Serra), revista à luz dos projetos político-pedagógicos e das práticas discursivas pedagógicas dos professores, da comunidade escolar e de outros. Já 37% consideraram não existir currículo na escola, mas sim documentos oficiais da Sedu/Serra e MEC que prescrevem os conteúdos e as práticas pedagógicas nas escolas. Porém, problematizaram tais documentos legais como apartados da realidade na qual as escolas estão situadas.

De modo geral, afirmando ou não a existência anterior à BNCC de um currículo na escola, pelas respostas, concluímos que há uma problematização silenciada e/ou uma visão entre

os professores de um processo de sujeição social a modelos discursivos do ensinar e do aprender verticalmente impostos e que, sob uma aparente participação, mantém os não *experts*, no caso os professores, sob aparente consulta sem efetivo poder de decisão.

## **Entre a sujeição social e a diferenciação ética: cooperação, problematização e invenção de novos mundos possíveis**

Para Lazzarato (2014), buscando “livre inspiração” na obra de Michel de Certeau (2001), ao cientista caberia interpretar os enunciados que definem o que é importante; ao *expert* seria atribuída a tarefa de agir como um mediador e tradutor desse conhecimento especializado para a linguagem dos decisores econômico-políticos e/ou administradores do Estado; à mídia competiria selecionar, interpretar e transmitir as afirmações do pesquisador e do *expert* colocando seus discursos na linguagem da opinião pública, fazendo-a circular dentro de um espaço semiótico compartilhado por diferentes audiências. Assim, mesmo supondo que os usuários dessas afirmações e informações poderão fazer outros “usos” daquilo que lhes é imposto pelo “poder proprietário”, é impossível desconsiderar que esses agenciamentos (do jornalista, do *expert*, do cientista) representam uma forma de “poder pastoral” e “governo das almas” (Foucault, 2006).

Esses agenciamentos dos cientistas e dos especialistas funcionam fornecendo à mídia enunciados prontos a serem divulgados que, como “clichês”, governam a opinião pública e a audiência potencialmente mais interessada (os professores), de modo a garantir o sucesso da “reforma” proposta, no caso a BNCC.

Assim sendo, os professores estariam envoltos por processos de sujeição social, visto que ela cria e distribui lugares e papéis dentro e para a divisão do trabalho, produzindo um sujeito individuado com posição marcada no campo econômico, político e social. Sujeições e subjetivações servem essas máquinas sociais e técnicas e definem as funções e os papéis de cada pessoa dentro da organização coletiva. Os componentes da subjetividade (inteligência, afetos, sensações, cognição, memória, etc.) são como componentes cuja síntese não reside mais na pessoa ou na grupalidade, mas sim no agenciamento ou no processo do desejo capturado pela empresa, pela mídia, pelos serviços públicos, pela educação escolar, etc. (Lazzarato, 2014).

Os números, os fatos, as estatísticas, os déficits enunciam um “cale-se!”, uma “ausência de fala” aos educadores e a imposição de narrativas padronizadas e modelos globais de conteúdos e metodologias. A livre expressão dos educadores é limitada a possíveis significados já codificados por outros e codificados em alternativas que os impedem de exercer o poder de problematização. Dessa forma, a produção da BNCC cria um modo de silenciamento da problematização dos leigos (professores não considerados *experts*) pela estratégia de fazê-los falar.

Qual seria, então, a tarefa política dos educadores?

Lutar para desdobrar e dar consistência aos encadeamentos coletivos e às organizações e associações dos coletivos dos povos que estão em nós, que nos fazem falar de nossas experiências, dos movimentos de aprendizagem inventiva, da possibilidade de as escolas existirem de modo diferente, de novas experimentações, partindo das problematizações coletivamente articuladas das quais devemos produzir enunciados.

Enfim, contra toda a organização política clássica, opor “um campo de experimentação, de experimentação pessoal ou de grupo” (Deleuze & Guattari, 2006, p. 26), que não apenas foge à linearidade relacional definida pelos *experts*, uma vez que esse “campo de experimentação” envolve o plano de imanência, mas compõe-se por agenciamentos que fazem escapar, fazem vazar fluxos e forças inventivos que deslizam pelas dobras do cotidiano escolar e possibilitam a atualização de outros “possíveis”.

Opor, contra essa organização política clássica de participação representativa, uma organização política baseada na cooperação entre os corpos individuais e coletivos que busca envolver todos aqueles potencialmente interessados. Entretanto, a cooperação depende do desenvolvimento e da difusão da ciência, dos dispositivos tecnológicos, das redes de comunicação, dos sistemas educacionais anteriores à formação dos profissionais da Educação e de todos os outros serviços que dizem respeito à “população”. A força de criação e de realização da cooperação depende da disponibilidade de acesso aos “bens públicos” ou “coletivos” ou “comuns”. A cooperação envolve, assim, a questão de uma formação que se antecipa à formação dos profissionais da Educação e abarca questões econômicas, sociais, culturais e políticas.

Logo, a atividade de cooperação não pode mais ser pensada como necessariamente especializada e intelectual (Lazzarato, 2006).

Quais seriam, então, as modalidades de ação e de cooperação entre corpos coletivos reunidos?

A dinâmica da cooperação é dada pelo acontecimento que, pela problematização, convoca à experimentação e à invenção/atualização de novas alternativas e/ou mundos possíveis. Assim sendo, nas atividades materiais e imateriais, os processos de subjetivação, quaisquer que sejam, distinguem a alegria – potencializada na invenção e na cooperação – da tristeza, de uma atividade de repetição padronizada. A dinâmica do fenômeno econômico, político ou educacional não encontra uma explicação exclusivamente na busca de prazer, mas, com muito mais frequência, no esforço renovado de evitar a tristeza da reprodução padronizada e de aumentar a alegria da invenção, de aumentar a liberdade da cooperação.

Segundo Lazzarato (2006), os bens comuns que resultam das atividades de cooperação são indivisíveis, infinitos e inapropriáveis. Isso quer dizer que um bem comum (conhecimento, linguagem, obra de arte, ciência), assimilado por quem o adquire, não se torna sua propriedade, pois encontra sua legitimidade na característica de ser compartilhável.

Característica da indivisibilidade: no sistema de troca de bens comuns, como o conhecimento, aquele que compartilha esses bens não os perde; ao contrário, o valor aumenta no momento em que se estabelece o compartilhamento. Não podemos trocar um bem comum por outro bem comum, pois, por ser indivisível, o bem comum (no caso, o conhecimento compartilhado) não tem um equivalente ou não deveria ter, visto que não deveria ser transformado em mercadoria.

Para Lazzarato (2006), daí resulta a impossibilidade de estabelecer a base de produção de riquezas de um bem comum, visto que sua produção depende da cooperação e da invenção de uma multiplicidade de produtores e usuários e não da padronização e da normatização do conhecimento como mercadoria.

As lutas dos profissionais da Educação não são apenas novas modalidades de luta salarial, pois não se constituem somente a partir de um vínculo de subordinação salarial e jurídico, visto que questionam a natureza da criação e da realização dos bens comuns (a cultura, a educação, a pesquisa, etc.) e também a função coprodutiva dos públicos e dos usuários desses bens (profissionais da Educação, estudantes, comunidade, etc.) que participam de sua produção.

As potências criadoras mobilizadas pela atividade livre são dependentes de uma série de relações que ultrapassam largamente as normativas institucionalizadas pelo MEC, CNE e outros..., pois só podem ser singularizadas por meio da cooperação. Entretanto, a cooperação não deve ser visualizada como uma atividade especializada, pois, na cooperação dos “corpos e cérebros reunidos”, a invenção não é obra de grandes homens e/ou de grandes ideias, mas, sobretudo, resultado “da coordenação de uma infinidade de agentes, ao mesmo tempo sociais e infinitesimais e de suas ideias, poucas vezes geniais e em geral anônimas, que muitas vezes aparecem como pequenas ideias de pequenos homens” (Lazzarato, 2006, p. 145). Portanto, o valor é produzido por essa infinita e infinitesimal cooperação, e ela tem que ser considerada na formulação de uma BNCC.

A cooperação efetiva entre os corpos resulta em micropolíticas ativas, o que impõe outro nível de problematização, de um saber ético, poético e político distinto de uma consciência moral, assim como de uma macropolítica reacionária ou de uma micropolítica reativa e conservadora (Rolnik, 2016).

Logo, currículos como acontecimentos éticos, poéticos e políticos colocam-se como pontuais para a superação da sujeição social imposta àqueles cujos enunciados não são considerados abstratamente universais, denotando, por isso, ausência de *expertise*.

A superação da sujeição social para a criação curricular deverá, portanto, envolver relações mais horizontais com espaços e tempos para a problematização e a invenção de alternativas baseadas na efetiva participação dos profissionais da Educação Básica.

Compreender, pensar, praticar, sentir currículos como espaços complexos envolve, certamente, compreendê-los na dinâmica nômade dos encontros que se dão, no plano de consistência da vida, entre os diferentes corpos sem órgãos e entendê-los além de uma organização molar, modularizada, ou seja, como espaço e tempo de diferenciação ética, poética e política.

## Referências

- Adó, M. D. L. (2014). Educação da diferença: possibilidades de composição. In *Anais do X Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação Sul*, Florianópolis. Florianópolis: Anped Sul. Recuperado em 14 de junho de 2015, de <<http://www.xanpedsul.faed.udesc.br/index1.php?id=29>>.
- Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação e Associação Brasileira de Currículo (2015). *Ofício nº 01/2015/GR*. Rio de Janeiro. Recuperado em 26 jan. 2016, de <[http://www.anped.org.br/sites/default/files/resources/Of\\_cio\\_01\\_2015\\_CNE\\_BNCC.pdf](http://www.anped.org.br/sites/default/files/resources/Of_cio_01_2015_CNE_BNCC.pdf)>.
- Bakhtin, M. (1997). *Estética da criação verbal* (M. E. G. G. Pereira, Trad.) São Paulo: Martins Fontes.
- Brasil (2013). *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: MEC, SEB, Dicei.
- Brasil (2015). *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC.
- Carvalho, J. M. (2009). *O cotidiano escolar como comunidade de afetos*. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Brasília, DF: CNPq.
- Carvalho, J. M. (2015). O “comunismo do desejo” no currículo. In C. E. Ferrazo, J. M. Carvalho, I. S. Rangel, & K. R. Nunes (Orgs.), *Diferentes perspectivas de currículo na atualidade* (pp. 79-98). Petrópolis, RJ: De Petrus: Nupec/Ufes.
- Certeau, M. de (2001). *A invenção do cotidiano* (E. F. Alves, Trad.) Petrópolis: Vozes.
- Deleuze, G. (2002). *Espinoso: filosofia prática*. (D. Lins, & F.P. Lins, Trans.) São Paulo: Escuta.
- Deleuze, G. (2003). *Segunda série de paradoxos: dos efeitos de superfície*. In G. Deleuze, *Lógica do sentido* (pp. 5-12, L. R. S. Fortes, Trad.). São Paulo: Perspectiva.
- Deleuze, G. (2005). *Foucault* (C. S. Martins, & R. Ribeiro, Trans.). São Paulo: Brasiliense.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1995). Postulados da linguística. In G. Deleuze, G., & F. Guattari. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia* (v. 2, pp. 11-59, A. L. de Oliveira, & L. C. Leão, Trans.). Rio de Janeiro: Ediora 34.

- Deleuze, G., & Guattari, F. (1996). Como criar para si um corpo sem órgãos. In G. Deleuze, G., & F. Guattari. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia* (v. 3, pp. 9-29, A. Guerra Neto, A. L. de Oliveira, L. C. Leão, & S. Rolnik, Trans.). Rio de Janeiro: Editora 34.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (2006). Cinco proposições sobre a psicanálise. In G. Deleuze, G., & F. Guattari. *A ilha deserta: e outros textos*. (pp. 345-352, D. Lapoujade, edição preparada e L. B. L. Orlandi, organização e revisão técnica da edição brasileira). São Paulo: Iluminuras.
- Foucault, M. (2006). *Michel Foucault* (E. Monteiro & I. A. D. Barbosa, Trans., Coleção Ditos e Escritos V). Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Lazzarato, M. (2006). *As revoluções do capitalismo* (L. Corsini, Trad.). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Lazzarato, M. (2014). *Signos, máquinas e subjetividades* (P. D. Oneto, & H. Lencastre, Trans.). São Paulo: Edições Sesc; N-1 edições.
- Oliveira, I. B. de (2012). Currículos e pesquisas com os cotidianos: o caráter emancipatório dos currículos pensados/praticados pelos praticantes/pensantes dos cotidianos das escolas. In C. E. Ferraço, & J. M. Carvalho (Orgs.), *Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades* (pp.47-70). Petrópolis: DP et Alii.
- Orlandi, E. (1992). *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. Campinas: Editora da Unicamp.
- Rolnik, S. (2016). *A hora da micropolítica*. Publicado em Laboratório de sensibilidades. Recuperado em 20 de outubro de 2016, de <<http://www.goethe.de/ins/br/lp/kul/dub/fok/rul/pt15625837.htm>>.

## Legislação

- Portaria nº 19, de 10 de julho de 2015. (2015). Designa os membros da comissão de especialistas para a elaboração de propostas da Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF. *Diário Oficial da União*.

*Submetido à avaliação em 17 de janeiro de 2017; aceito para publicação em 11 de abril de 2017.*