



EDUCAÇÃO PÚBLICA E PESQUISA:  
ATAQUES, LUTAS E RESISTÊNCIAS

Universidade Federal Fluminense  
20 a 24 de Outubro de 2019  
Niterói - RJ

ISSN 2447-2808

5141 - Trabalho - 39ª Reunião Nacional da ANPED (2019)  
GT12 - Currículo

AS MIGRAÇÕES E AS REDES EDUCATIVAS PARA 'FAZERPENSAR' QUESTÕES CURRICULARES E A BNCC  
Joana Ribeiro dos Santos - UERJ - PROPED - Universidade do Estado do Rio de Janeiro  
Rebeca Silva Brandão Rosa - UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO DE JANEIRO

## AS MIGRAÇÕES E AS REDES EDUCATIVAS PARA 'FAZERPENSAR' QUESTÕES CURRICULARES E A BNCC

### Resumo:

Tendo as redes educativas como entendimento de como se dão as tessituras curriculares nos cotidianos escolares, propomos 'fazerpensar' as migrações e suas implicações nos currículos. Buscamos dialogar com Macedo e Alves acerca dos desdobramentos da Base Nacional Comum Curricular e sua interferência em cotidianos escolares múltiplos, dando ênfase à presença de imigrantes – seja transnacional, seja intranacional – nas escolas. Feldman-Bianco, Baggio e Nascimento são autores que auxiliam a 'fazerpensar' sobre as redes tecidas e que tecemos acerca dos migrantes. Os autores problematizam o entendimento do migrante como ameaça à segurança nacional e outros fatores que demarcam 'prácticasteorias' sectárias e atreladas a interesses neoliberais, auxiliando-nos a contextualizar histórias de vida de estudantes nas escolas públicas que vivenciamos. Por outro lado, filmes que retratam esse processo também são "personagens conceituais", noção de Deleuze e Guattari, que nos auxiliam a 'fazerpensar'. Chamamos também Silva para auxiliar na compreensão da multiplicidade nas tessituras curriculares.

**Palavras-chave:** Redes educativas. Base Nacional Comum Curricular. Migrações.

### Introdução

Estudar os seres humanos em seus cotidianos, nas relações que desenvolvem cotidianamente, nas redes educativas<sup>[i]</sup> que formam e nas quais se formam é chave necessária para o entendimento do vivido, pois "o relevante está também no ínfimo. É na vida cotidiana que a História se desvenda ou se oculta" (MARTINS, 2008, p.12). Os 'praticantespensantes'<sup>[iii]</sup> das escolas, como parte desta humanidade, com suas memórias e 'prácticasteorias'<sup>[iiii]</sup>, são capazes de nos dizer muito sobre as questões presentes nos cotidianos para além dos muros das escolas e, ainda, na sociedade e no mundo.

Sem se dar conta ou com muita consciência, docentes buscam exercer o ofício de 'professoraspesquisadoras' (ALVES; GARCIA, 2002) a partir de alguns acontecimentos nas escolas, seja com intuito de criar currículos cotidianamente, seja para melhor compreender os 'saberesfazeres' de 'praticantespensantes' das escolas. Alves e Garcia (2002) as chamam de 'professoraspesquisadoras' porque consideram que professoras realizam suas próprias pesquisas. Nas palavras de Larrosa,

o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer que nos acontece. No saber da experiência não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem sentido do que nos acontece [...], trata-se de um saber finito, ligado à existência de um indivíduo ou de uma comunidade humana particular [...] Por isso, o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência (2002, p.27).

Por isso que a chegada de um estudante na classe de uma professora, em uma escola, pode mobilizá-la a pesquisar sobre variados temas e desenvolver metodologias próprias de pesquisas, dando enfoque à "vida ordinária" (CERTEAU, 1998). Pois o "homem comum" (MARTINS, 2008) vive constantemente em busca pela compreensão dos cotidianos, com suas *criações de conhecimentos e significações*, e da vida social dos seres humanos em suas vivências cotidianas nas redes educativas em que estão inseridos, pois sabemos que "todos nós somos esse homem que só luta para viver a vida de todo dia, mas que luta também para compreender um viver que lhe escapa porque não raro se apresenta como absurdo, como se fosse um viver destituído de sentido" (Ibid., p. 9).

As reflexões trazidas até aqui auxiliam a pensar *com* o acontecimento da chegada de Daniel<sup>[iv]</sup> numa turma de Educação Infantil situada no Complexo do Alemão, Rio de Janeiro, formada por alunos de quatro anos, todos novos na instituição. Nos primeiros dias de aula Daniel chamou atenção por seu sotaque. Ele não falava em português, somente espanhol. Mas, como as línguas espanhola e portuguesa são muito parecidas, não foi difícil o contato com ele e sua família. A situação atípica despertou para a atitude de usar os dois idiomas para palavras do dia-a-dia, como: os números, os dias da semana, a observação do clima, a versão em espanhol de "Parabéns pra você" ("Cumpleaños feliz") etc.

A nacionalidade de Daniel não era conhecida, até que, em conversa com sua mãe, soubemos que é brasileiro e os pais cubanos. Ela também relatou que ensina ao menino o inglês, o que demonstrou preocupação com sua futura empregabilidade. Os pais de Daniel mostraram-se muito empenhados com a formação de seu filho, prestativos e presentes ao longo de todo o ano escolar.

Mas o caso de Daniel mobilizou uma série de questões na escola. Entre os próprios *professorxs*<sup>[v]</sup> surgiram falas como "mas o que esses cubanos fazem aqui?"; "se ele é cubano, por que estuda aqui e ainda recebe bolsa família?", "não está satisfeito? Volta pra Cuba!". Todas essas afrontas instigaram a 'professorapesquisadora' de Daniel a ir além do cumprimento superficial do direito fundamental à educação para melhor lidar com as questões que esse novo personagem da escola trouxe – o desafio de tornar o processo escolar inclusivo.

Estava explícito que as "fronteiras" de Daniel enquanto estrangeiro estavam "encarnadas" nas suas 'prácticasteorias' de narrar, brincar, *ser/estar* num país diferente do seu etc. Ele trazia consigo as marcas de ser estrangeiro. O processo de alteridade que vivenciaria com "o outro" de certo esbarraria em questões de que trata Schurmans (2014), pois este autor nos auxilia a pensar acerca do conceito de "fronteira", problematizando-o. Para ele, as fronteiras não se limitam às geográficas. Elas são carregadas pelos corpos, com os gestos e linguagens dos indivíduos estrangeiros:

a passagem da fronteira material não significa para a personagem do/a migrante clandestino o fim da sua situação de ser fronteiriço. [...] O filme de Linklater<sup>[vi]</sup> associa intimamente o/a migrante enquanto ser fronteiriço por essência com o modo de funcionamento da economia neoliberal que, em grande parte, precisa da fronteira para garantir seus lucros (2014, p. 103-104).

Isso nos ajuda a pensar que as fronteiras são antes constituídas social e conceitualmente para, então, se concretizarem de modo "material". Elas se dão de variadas formas "mais ou menos estanques (bairros periféricos, prisões, centros fechados para imigrantes)" (Ibid., p. 101), sendo

possível acrescentar tantos outros conceitos que precedem a construção de “muros”: os preconceitos de gênero, de raça, de cor, de classe, de etnia, intolerâncias religiosas, políticas etc.

A experiência com Daniel ensinou aquilo que Schurmans traz sobre a encarnação das fronteiras no próprio corpo, na própria estética, no próprio *ser/estar* no mundo que demarca a diferença do estrangeiro (ou dos negros, dos deficientes, dos pobres, dos transgêneros, de religiosidades diversas etc.). A “professora militante” (GALLO, 2002) sentiu a necessidade de “criar as possibilidades para que surgisse o novo” (Ibid.). Antes por uma necessidade de evitar que seus colegas caçassem de Daniel, mas também para que as fronteiras existentes na escola fossem ‘*espaçostempos*’ de trocas, de ‘*aprenderensinar*’.

Pois os *professorxs* não estão apenas ensinando. Todos nós estamos sempre aprendendo nas relações todas que estabelecemos com o outro. Para Gallo (2002), o “professor militante”

seria aquele que, vivendo as misérias dos alunos ou as misérias da situação social da qual ele participa procuraria, coletivamente, ser um vetor da produção de superação, de condições de superação dessa miséria, ser um vetor de libertação, de possibilidades de libertação. Essa é uma luta que deve dar-se em diversos ângulos e em diversos níveis (p. 171).

Sobre “misérias” o autor completa que:

miséria não é apenas uma miséria econômica; temos miséria social, temos miséria cultural, temos miséria ética, miséria de valores. Mesmo em situações em que os alunos não são nem um pouco miseráveis do ponto de vista econômico, certamente eles experimentam uma série de misérias outras (Ibid., p. 171).

Os ‘*praticantespensantes*’ carregam suas “bagagens”, sempre procurando seu protagonismo, indo ao encontro de outros ‘*espaçostempos*’ e de outras experiências que se metamorfoseiam, ganham vida própria, se incorporam às trajetórias de vida, e, como “rizomas” (DELEUZE; GUATTARI, 1995), são capazes de ir para outros lugares à espera de ocasiões propícias – as primeiras chuvas, talvez – e aí germinar, florescendo em outras ações/sonhos/projetos *nos/dos/com* os cotidianos escolares.

Nesse artigo, buscamos dialogar com os recentes processos de migrações que vêm mobilizando grupos de pesquisa, governos, organizações da sociedade civil, educadores, veículos de comunicação, organizações religiosas etc. Buscamos dar ênfase às questões pertinentes que aparecem nos cotidianos escolares quando pensamos acerca das migrações. De que forma esses movimentos caóticos de andarilhos interferem nas tessituras curriculares? De que forma a presença de migrantes nas escolas apresentam a heterogeneidade dos currículos? O que se passa entre as redes educativas acerca de migrantes nas escolas? Para além das narrativas acerca de migrações humanas que vivenciamos nas escolas, buscamos dialogar com filmes, autores e suas ideias. Esses nos apresentam questões e são tidos para nós como “personagens conceituais”<sup>[viii]</sup> (DELEUZE; GUATTARI, 1992), pois nos auxiliam a ‘*fazerpensar*’.

#### **Pela defesa do direito humano fundamental à educação entre as redes educativas**

Baggio e Nascimento (2018) realizam uma análise interessante acerca da recente Lei 13.445/17, conhecida como a “Nova Lei de Migração”, pois recapitulam as leis brasileiras anteriores que regiam processos de migrações. Demonstram que o imigrante, sendo considerado como um “estrangeiro”, ficava distante de direitos fundamentais, como liberdade de ir e vir e participação e manifestação política – no período da ditadura civil-militar, por exemplo. Essa visão tinha a ver com uma suposta preocupação com a segurança nacional, de acordo com a qual o estrangeiro seria criminalizado. Dessa concepção se agregava a já anterior legislação vigente a esse período, da década de 1930, que apresentava a visão do “imigrante ideal”, ou seja, “o europeu, civilizado, branco, católico e apolítico” (Ibid., p. 20). Em outras palavras, uma ideia de imigrante que viesse a contribuir para o mercado de trabalho, muito atrelada ao mito da “democracia racial” e a um suposto “embranquecimento” da população brasileira.

O Estatuto do Estrangeiro não só resistiu à redemocratização como deixou a influência de sua lógica no próprio texto da Constituição de 1988 que, apesar de avançar no reconhecimento da igualdade entre nacionais e estrangeiros, manteve todo migrante alheio aos processos de participação política e, ainda, determinou a possibilidade de que eventuais restrições ao ingresso de migrantes no país serão estabelecidas pela União, que tem a competência para legislar sobre a matéria (BAGGIO; NASCIMENTO, 2018, p. 22).

No entanto, Baggio e Nascimento se debruçam sobre a Nova Lei de Migração nº 13.445/17, brasileira, para avaliar possíveis avanços e retrocessos. Um dos destaques dos autores é acerca das seguintes diretrizes presentes em seu artigo terceiro, orientadas pela Declaração Universal dos Direitos Humanos:

X - inclusão social, laboral e produtiva do migrante por meio de políticas públicas; XI - acesso igualitário e livre do migrante a serviços, programas e benefícios sociais, bens públicos, educação, assistência jurídica integral pública, trabalho, moradia, serviço bancário e seguridade social; [...] XVII - proteção integral e atenção ao superior interesse da criança e do adolescente migrante (BAGGIO; NASCIMENTO, 2018, p. 22).

Considerar os aspectos legais acerca das migrações para fazer circular nas redes educativas dos ‘*praticantespensantes*’ das escolas foi uma das ações possíveis para o caso de Daniel. Foi este o caminho tecido pela ‘*professorapesquisadora*’, ou ainda “professora militante”, que identifica as “misérias” não só de estudantes, mas de todos os ‘*praticantespensantes*’ envolvidos com a chegada de Daniel e sua história de vida. Nesse sentido a diretriz XI, citada acima, era repetida invariavelmente quando questionado o usufruto dos direitos fundamentais do estudante.

No filme “As Vinhas da Ira” (direção: John Ford, EUA, 1940) as adversidades de uma conjuntura política, social e econômica levam uma família inteira a cruzar o país pela Rota 66 (de Oklahoma à Califórnia, nos EUA) em busca de melhores oportunidades de emprego e sobrevivência. Motivados pelas mesmas razões, ainda que em circunstâncias diferentes, a família de Daniel veio ao Brasil com o mesmo intuito. Diferente da família americana, Daniel e seus pais tiveram acesso a tais direitos.

No entanto, o que chama atenção entre as narrativas sobre as famílias cubana e americana é a abordagem de autoridades do Estado. Em ambos os casos a lógica de tratar a migração pela esfera da “segurança nacional” resulta que a responsabilidade dessas questões seja atribuída à polícia. Em “As Vinhas da Ira”, cenas de policiamento, controle e imposição do medo para inibir a circulação e deslocamento de pessoas faz parte da narrativa fílmica.

Essa perspectiva é a atual acerca das práticas de recepção de imigrantes no Brasil e é criticada por Baggio e Nascimento (2018), que apontam como retrocesso o entendimento de que a Polícia Federal é a autoridade responsável pela execução da política de migração no Brasil. Os autores acrescentam que a criação de um órgão para o cumprimento de tal atribuição ficou a cargo do poder executivo, que não demonstrou

interesse nesta mudança.

O que ambas as famílias têm em comum com outras famílias brasileiras que recebemos nas grandes capitais oriundas de regiões no próprio país é também o motivo da migração: condições climáticas (como a seca, por exemplo), busca por melhores condições de vida, trabalho e acesso a direitos fundamentais. No entanto, vivenciamos nas grandes metrópoles uma rejeição à chegada desses imigrantes através da lógica de inferiorização do “outro”, que é atrelada à lógica neoliberal, na qual a mão-de-obra desse sujeito “estrangeiro” é desvalorizada, conforme já mencionado por Schurmans (2014). Feldman-Bianco chama atenção para essa problemática ao escrever que

temos de levar em conta que essas políticas de controle e disciplinamento não se restringem aos migrantes transnacionais. São dirigidas também às populações urbanas das favelas e periferias das grandes cidades, assim como a indígenas e outras populações tradicionais. O etnógrafo Gabriel Feltran, por exemplo, ressalta que, até a década de 1970, os moradores das periferias e favelas eram classificados como “trabalhadores”, ao passo que hoje são considerados “criminosos” e “marginais” pelas políticas globais urbanas recorrentemente exportadas. As políticas de controle e até assassinatos no Rio de Janeiro e em São Paulo seguem esses padrões globais. Portanto, o paradigma da securitização, infelizmente, é mais abrangente nestes tempos de primazia do capital, como mostram os casos das Unidades de Polícia Pacificadora (UPPs) (FELDMAN-BIANCO, 2017, sem página).

Essas histórias de vida povoam as escolas. As escolas municipais, por exemplo, recebem, com certa frequência, crianças de famílias migrantes internamente no país e que contam as experiências vividas em outras regiões, como mantêm contato com os parentes que permaneceram nos lugares de origem, as viagens feitas (quando possível) etc. Há casos em que estas mesmas crianças alternam seus locais de moradia, passando uma temporada com um dos responsáveis em uma cidade e outra com o outro responsável na cidade de origem.

Este é o caso de Renan, estudante vindo da Paraíba para a zona Norte da cidade do Rio de Janeiro. Coursou até o quinto ano do Ensino Fundamental em sua cidade natal e chegou à escola municipal para cursar o sexto ano. A família viera buscar emprego, mas também iniciar uma nova vida, após enfrentar situações adversas em seu estado. Passados dois anos, Renan foi morar novamente com o pai na Paraíba e, no ano passado, retornou ao Rio de Janeiro. Este deslocamento constante marca a vida de Renan, chamado de “Pará” pelos colegas. Tal apelido nos ajuda a compreender que, ao cruzar estas múltiplas fronteiras, estas crianças carregam consigo características que as tornam o “diferente” no local em que passam a estar. E como lidar com o “diferente” é uma das questões que marcam os currículos *‘praticadospensados’* nas escolas.

Assim como a migração de crianças e suas famílias tecem questionamentos nas escolas públicas, a chegada dos adultos também marca os cotidianos das escolas, em especial as noturnas. Os adultos que migram internamente no país veem nas escolas públicas noturnas a oportunidade de concluir os estudos para, inclusive, conquistar melhores postos no mercado de trabalho. Embora a migração de adultos dentro do território nacional não pareça interferir muito nos cotidianos das escolas, em especial conforme a escolaridade vai aumentando, as escolas precisam pensar formas de acolher estes estudantes, suas culturas e seus *‘conhecimentossignificações’*. É necessário acolher também as dificuldades inerentes à experiência de estar longe da família, de ter que ajudar os que ficaram na terra natal etc.

São variados os momentos em que estes *‘conhecimentossignificações’* dos estudantes migrantes aparecem nos cotidianos escolares noturnos: o sotaque, palavras desconhecidas, gírias, costumes etc. Porém, um dos momentos em que estes *‘conhecimentossignificações’* mais aparecem é na partilha das refeições. É comum nas escolas noturnas que em eventos escolares os estudantes preparem receitas que trazem em si as experiências de infância. Estes *‘fazeressaberes’* “diferentes” aparecem no momento de partilhar as receitas, os doces de família, os ingredientes de uma região etc.

Isto nos faz lembrar o filme “Estômago” (direção: Marcos Jorge, Brasil, 2007). Nele, Raimundo Nonato é um trabalhador que se muda para a cidade grande com o objetivo de ter uma vida melhor. Sua primeira função na metrópole será a de faxineiro, mas logo ele mostrará seu talento na cozinha, o que renderá um posto melhor no mercado de trabalho. No entanto, Raimundo Nonato comete um crime (homicídio) e, na prisão, sua única forma de sobrevivência também passa pela comida, pois ele cairá nas graças do líder dos presos, conquistando-o com suas receitas. Assim como na vida de Nonato, a culinária é um conjunto de *‘conhecimentossignificações’* presente nesse emaranhado de fios tecidos pelas migrações.

### **Base Nacional Comum Curricular e a negação da diferença**

Nesta parte do texto, trazemos como nossos “personagens conceituais” escritos de algumas autoras e autores que se dedicaram ao campo do currículo, em especial, Nilda Alves (2014), Elizabeth Macedo (2015) e Silva (2005).

De início, vale lembrar que a implementação de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) tem sido discutida em todo o país e por diversos setores da sociedade. Assunto bastante polêmico, a ideia de uma relação de conteúdos e aprendizagens comuns a todos os estudantes do país é uma das estratégias (e não metas) do Plano Nacional de Educação (2014). Esta estratégia tem sido privilegiada em detrimento de tantas outras estratégias e metas presentes no mesmo documento.

No entanto, esta intenção de elencar habilidades e conteúdos não é recente. Alves (2014) conta um pouco a história da ideia de uma base curricular comum e como esta vem sendo antecedida por outros documentos que pretendiam apontar diretrizes para o ensino no Brasil, mas não uma base a ser seguida obrigatoriamente em todo o país. Macedo (2015) também se recorda que a discussão em torno de uma base comum curricular está ligada a documentos como a Constituição de 1988, a LDB de 1996, os PCNs (1998) e as DCNs (2010).

Porém, o entendimento de que estes parâmetros e diretrizes serviam mais para a orientação, e não como uma obrigatoriedade, era o resultado da ação de pesquisadores que buscavam questionar este projeto de uniformização dos currículos. Por outro lado, os movimentos sociais também tiveram papel fundamental na disputa em torno dos currículos, ao lembrar que a diversidade cultural brasileira precisa estar presente nestas discussões no *‘dentrofora’* das escolas. Por exemplo, as leis 10.639/03 e a 11.645/08 tratam da necessidade de acolher nos currículos *‘conhecimentossignificações’* das culturas africanas e indígenas e fazem uma crítica aos currículos pautados apenas nos *‘conhecimentossignificações’* hegemônicos, ou seja, aos currículos colonizados.

Mas, afinal de contas, o que seria uma Base Nacional Comum Curricular? Macedo (2015) nos ajuda a compreender seu significado quando afirma que

o que se denomina de BNC são quadros de objetivos comportamentais por componente curricular e por ano de escolarização, secundados por uma pequena apresentação desses componentes e das áreas de conhecimento – linguagens, matemática, ciências humanas e ciências da natureza – em que se localizam. A concepção de currículo, apresentada em pouco mais de 3 páginas não contribui para reduzir a sensação de que se está frente a um “instrumento de gestão” do ensino, com vistas apenas a projetar a performance do aluno (MACEDO, 2015, p. 899).

Muitos dos pesquisadores de currículo e *professorxs* da Educação Básica e Superior apresentam questionamentos em torno desta base, que tem sido apresentada pelos governos e outros grupos da sociedade civil, com destaque para o empresariado que compõe associações e grupos educacionais, como necessária. Esta necessidade é questionável, principalmente quando se mostra que a BNCC está atrelada a movimentos de internacionalização dos currículos e que apresenta ideias de escola que já vêm sendo repensadas pelos educadores há algum tempo. Além disso, estudiosos apontam para a BNCC como a promessa de resolução das dificuldades que os governos têm em responder as indagações dos que chegam às escolas e antes estavam excluídos, a partir da ideia de que uma base de conteúdos garantiria um ensino igual para todos, acabando

com as desigualdades que existem entre as escolas do país.

Em contato com esses processos, pesquisadores em currículo que, em sua grande maioria, buscaram mostrar, por um lado, que essas ideias vinham “de fora” – dentro de um movimento internacional de “vendas de produtos da educação”: bases nacionais, provas, apostilas etc – e, por outro lado, que as enormes diferenças entre os tantos ‘brasis’ exigia muito mais do que esta fórmula simplificadora de nossa complexidade educacional. (ALVES, 2014, p. 1469)

Com Alves, questionamos: A BNCC realmente ajudará a responder as questões relacionadas às escolas e aos que nelas chegam? Ela é uma estratégia eficaz para a garantia de educação de qualidade a todos os cidadãos do país?

Macedo (2015) defende que a BNCC apresenta um antagonismo em relação à imprevisibilidade presente no chão das escolas. Ou seja, se para educação escolar ser um direito garantido a todos é necessário garantir algumas uniformidades, como a língua (embora tenham que ser consideradas também as línguas indígenas e a LIBRAS), a duração do ano letivo (embora tenham que ser consideradas as especificidades da educação no campo), o número de anos obrigatórios etc., esta garantia do comum deve ser conquistada estabelecendo-se algumas exceções (como as que foram sendo apresentadas).

Macedo afirma que, quando esta uniformidade é buscada nos currículos, os problemas tornam-se mais agudos e passam a ser resolvidos com a exclusão das diferenças, ou seja, acabamos por priorizar uma igualdade formal entre os indivíduos em detrimento das diferenças.

Um dos aspectos que chama a atenção é que tais direitos são direitos do indivíduo, ao mesmo tempo em que são postulados como de todos e para todos. São, portanto, direitos individuais e universais, apresentados como a única forma de garantir a vida democrática. [...] Trata-se de uma igualdade formal dos indivíduos perante a lei que, embora apresentada como a única forma de produzir sentidos para a política, refere-se a uma formulação derivada do republicanismo francês que vem sendo posta em cheque pela emergência dos movimentos que reivindicam o reconhecimento da diferença. (MACEDO, 2015, p. 896)

E continua nos dizendo que

trata-se de uma promessa, por certo, tentadora, de igualdade e inclusão universal no mundo e na política, exceto pelo fato de que ela não será jamais cumprida. O universalismo repousa e sempre repousará, senão em exclusões, pelo menos na indiferença em relação a certas particularidades que ameaçam a abstração. O triunfo do indivíduo universal como representação de todos é produzido pelo esquecimento do sujeito concreto que ameaça a pureza da representação – negros, mulheres, pobres, homossexuais, judeus, nordestinos, a depender do momento histórico. (MACEDO, 2015, p. 897)

É evidente que Macedo (2015) não desvaloriza a importância do compromisso com os direitos universais, mas nos provoca ao dizer que a luta por direitos universais (como a ideia de que há conhecimentos que precisam ser aprendidos por todos) se deu às custas de abstrações e exclusões que se tornam cada vez mais insustentáveis. Segundo a autora, o caráter público da educação é ameaçado quando o direito de aprender se torna direito à aprendizagem de conteúdos objetivos que irão garantir ao aluno o direito absoluto de ser sujeito, ser cidadão e, inclusive, de existir.

Nos últimos anos, as questões do multiculturalismo e da diferença tornaram-se centrais para a educação, sendo reconhecidas também nas pedagogias oficiais, ainda que como temas transversais. Silva (2005) vê com ressalvas o multiculturalismo, pois compreende que o mesmo se apoia em um apelo à tolerância e respeito à diferença, sem, contudo, problematizar como estas diferenças são produzidas.

O autor entende que identidade e diferença são inseparáveis, mas que a diferença é a origem desta relação de determinação mútua e que a produção da diferença (e da identidade) estão sujeitas às relações de poder, sendo campos de disputa.

Silva destaca que a identidade hegemônica é e sempre será assombrada pelo seu “outro”, sem cuja existência ela não faria sentido. Ou seja, a tendência da identidade é a fixação, mas esta é apenas uma impossibilidade. E mais, se a produção da diferença está pautada nas ações de incluir e excluir, classificar, estabelecer fronteiras, hierarquizar etc., o autor nos apresenta como muito mais interessantes os elementos que tentam subverter as identidades, como: o sincretismo, a hibridização, a miscigenação etc. Pensando nos migrantes, estes vivem esta experiência da subversão das identidades fixas (ou pseudofixas), pois vivem um processo de hibridização da cultura, da mistura dos corpos, da miscigenação e, em alguns casos, do sincretismo, da mistura das línguas, da partilha das comidas etc.

O autor nos diz que

é no movimento literal, concreto, de grupos em movimento, por obrigação ou por opção, ocasionalmente ou constantemente, que a teoria cultural contemporânea vai buscar inspiração para teorizar sobre os processos que tendem a desestabilizar e a subverter a tendência da identidade à fixação. [...] movimentos migratórios em geral, como os que, nas últimas décadas, por exemplo, deslocaram grandes contingentes populacionais das antigas colônias para as antigas metrópoles, favorecem processos que afetam tanto as identidades subordinadas quanto as hegemônicas. (SILVA, 2005, p. 5)

Resgatando a questão curricular, o autor afirma que a questão da identidade, da diferença e do outro é um problema social, ao mesmo tempo em que é um problema pedagógico e curricular. Logo, o autor propõe uma estratégia pedagógica de que os currículos (múltiplos) tratem a diferença e a identidade como questões políticas, como produção. Um currículo e uma pedagogia da diferença devem explorar as possibilidades de subversão das identidades existentes e devem pensar, não a diversidade, mas a multiplicidade como um movimento, um fluxo, uma máquina de produção de diferenças.

Não pensar as diferenças e sua produção no momento de ‘fazerpensar’ currículos tem relação com outras questões que também se colocam quando o assunto é a implementação de uma BNCC. Macedo (2015) também coloca que a BNCC projeta a educação como uma “performance”, ligada a objetivos comportamentais e ignorando as problematizações produzidas pelo campo do currículo nos últimos cinquenta anos. A proposta de uma BNCC está ligada à defesa também das avaliações nacionais, que foram uma aposta dos últimos governos. Defendidas como instrumento para reunir dados sobre a educação do país e avaliá-la, resultando, inclusive, em repasse de verbas e produção de políticas públicas, estas mesmas provas nacionais jamais foram avaliadas enquanto instrumento. Como coloca Alves (2014), parece que no Brasil começamos implementando o “final” (a avaliação), antes de valorizar o processo.

Uma outra questão urgente diz respeito aos muitos ‘praticantespensantes’ envolvidos nesse processo. É fundamental que, ao pensar a proposta de uma BNCC, os profissionais da educação sejam ouvidos intensamente. É preciso ‘ouvirveraprender’ com aqueles que estão presentes nos múltiplos cotidianos escolares e que conhecem a imprevisibilidade do chão das escolas. Alves (2014) narra um episódio em que foi necessário lembrar a importância dos profissionais da educação para a discussão da BNCC, uma vez que muitos segmentos da sociedade, inclusive os que se colocam como preocupados com a educação, acreditam ser o currículo apenas uma lista a ser seguida por *professorxs*. A autora nos conta que

talvez por isto também, o representante da “Todos pela Educação” diga que currículo pode ser definido, muito facilmente, como aquilo que “os professores devem fazer em sala de aula”, do que se pode concluir que ‘estando no ar’ uma BNC tudo está resolvido. A este membro da mesa de que também participei, precisei lembrar que para nós que trabalhamos com as pesquisas nos/dos/com os cotidianos, os currículos – no plural – são formados por aquilo que os docentes e discentes fazem/pensam nas salas de aula de cada escola brasileira. Com isto, lembrei, será preciso que discutamos muito – com intensa

Problematizando o tratamento que vem sendo dado aos profissionais de educação e os destinos dados ao dinheiro público destinado à educação, ALVES (2014) faz questão de destacar que há outras metas do PNE muito mais importantes, como: a ampliação do investimento público em educação, fortalecimento dos mecanismos que assegurem transparência e controle social destes investimentos, assegurar o Plano de Carreira aos profissionais de educação etc. É nestes aspectos que a interferência governamental se faz necessária, segundo a autora.

Outro ponto de destaque na fala da autora na mesa de debates a qual se refere nos ajuda a pensar sobre a multiplicidade de currículos em oposição à ideia de uma BNCC. Uma vez que os cotidianos escolares são múltiplos, os currículos '*praticadospensados*' nas muitas escolas também são múltiplos.

É evidente que, ainda que a BNCC seja implementada em nível nacional, os cotidianos escolares permanecerão resistindo e criando. As práticas cotidianas, do tipo "táticas" (CERTEAU, 1998) reinventarão o determinado pelas esferas dos grupos de poder. Porém, é necessário que permaneçamos disputando os '*espaçostempos*' de discussão em torno da necessidade e da implementação de uma BNCC no Brasil. Macedo nos ajuda a pensar sobre esses movimentos de luta - seja nos cotidianos escolares, seja nos debates acerca da BNCC.

Há, no currículo, como em toda prática de significação, um desejo de controle, uma redução de uma infinidade de sentidos àqueles tornados possíveis pelos jogos de poder. Não advogo, portanto, um romântico cenário em que não há restrições, não é assim o chão da escola. Ele é, ao contrário, o cenário construído por uma teia distinta de forças, desiguais e oblíquas, que seguem produzindo o esperado e o inesperado num mesmo movimento. O combate de que falo não se faz, portanto, de fora do poder, não somos nós contra eles, quem quer que sejamos nós e eles. Ao contrário, é uma interferência nessa teia produzida de dentro dela com vistas a liberar sentidos que outras interferências buscaram sufocar. (2015, p. 903-904)

### Considerações finais

Sem a intenção de encerrar esta conversa, mas esperando que a mesma se multiplique, acreditamos ser necessário pensar a potência dos movimentos migratórios para a tessitura dos cotidianos escolares e os '*fazeressaberes*' curriculares.

Os fluxos de migração atuais, mas também aqueles que se deram ao longo de décadas e séculos interna e externamente, nos provocam e nos questionam acerca das maneiras de acolher, pensar e aprender com o "diferente". Em um momento em que tentam implantar no país uma BNCC, baseada na ideia de expectativas de aprendizagem, avaliações e listas de conteúdos uniformizadas, torna-se cada vez mais urgente afirmar a importância das lutas pelo direito de existir das diferenças.

Os cotidianos escolares e os currículos '*praticadospensados*' nas múltiplas escolas a partir das experiências de seus, também múltiplos, '*praticantespensantes*' devem ser defendidos e valorizados como "táticas" na luta pela educação pública de qualidade, que aprenda com as diferenças, e não uma educação pública para todos os "iguais" e, assim, excludente.

### Referências bibliográficas

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

\_\_\_\_\_; GARCIA, Regina Leite. Conversa sobre pesquisa. In: ESTEBAN, Maria Teresa; ZACCUR, Edwiges (orgs.). *Professora pesquisadora uma práxis em construção*. Rio de Janeiro: DP&AII, 2002.

BAGGIO, Roberta Camineiro; NASCIMENTO, Daniel Braga. Do Estatuto do Estrangeiro à nova Lei de Migração no Brasil: breves apontamentos. In: Margarita Rosa Gaviria Mejía (Org.). *Migrações e direitos humanos: problemática socioambiental*. Lajeado: Ed. da Univates, 2018.

BRASIL. Congresso nacional. Lei 13.445, de 24 de maio de 2017. *Institui a Lei de Migração*. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2015-2018/2017/lei/L13445.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/L13445.htm). Acesso em: 01/04/2019

BRASIL. Congresso Nacional. Lei 13.005, de 25 de junho de 2014. *Aprova o Plano Nacional de Educação*. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm). Acesso em: 03/04/2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf). Acesso em: 09/04/2019.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano - artes de fazer - 3ª ed.* Petrópolis: Vozes, 1998.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O que é filosofia?* Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*, vol. I. São Paulo: Ed. 34, 1995.

FELDMAN-BIANCO, Bela. É preciso votar a nova Lei das Migrações. Entrevista realizada por Rodrigo Farhat, em 20 de Fev. 2017. Disponível em: <http://diplomatie.org.br/e-preciso-votar-a-nova-lei-das-migracoes>. Acesso em 9 Abr. 2019.

GALLO, Sívio. Em torno de uma educação menor. *Educação & Realidade*. Jul./dez 2002: 169-178.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, publicação da ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), Jan/Fev/Mar/Abr 2002, nº 19. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/edicoes/numeros-antigos>. Acesso em 23mar. 2014.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Comum para Currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem? *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 36, nº. 133, out.-dez., 2015: 891-908.

MARTINS, José de Souza. *A sociabilidade do homem simples: cotidiano e História na modernidade anômala*. São Paulo: Editora Contexto, 2008.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Currículos e pesquisas com os cotidianos: o caráter emancipatório dos currículos '*pensadospraticados*' pelos '*praticantespensantes*' dos cotidianos das escolas. In: Carlos Eduardo Ferrão e Janete Magalhães Carvalho (Org.). *Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades*. 1. ed. Petrópolis: DP et AII, 2012: 47-70.

SCHURMANS, Fabrice. A representação do migrante clandestino no cinema contemporâneo: efeitos e cenas de fronteira. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 105, Dez. 2014, p. 93-112. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.4000/rccs.5814>. Acesso em: 28 Ago. 2017.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: *Identidade e Diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Editora Vozes, 2005. Disponível em: <http://www.diversidadeducainfantil.org.br/PDF/A%20produ%C3%A7%C3%A3o%20social%20da%20identidade%20e%20da%20diferen%C3%A7a%20Tomaz%20Tadeu%20da%20Silva.pdf>. Acesso em 09 abr. 2019.

### Filmes citados

AS VINHAS DA IRA. Direção: John Ford. Com: Henry Fonda, Jane Darwell, John Carradine. Estados Unidos: 1940. 129 min. P&B. Comédia.

ESTÔMAGO. Direção: Marcos Jorge. Com: João Miguel, Babu Santana, Fabiula Nascimento. Itália, Brasil: 2008. 112 min. Colorido. Drama.

[i] Defendemos a ideia de que somos todos formados por múltiplas redes educativas, ao mesmo tempo que as tecemos. Algumas delas são: as famílias, as escolas, os 'espaçostempos' religiosos, os bairros, as redes sociais via internet, os sindicatos etc.

[ii] Termo apresentado por Oliveira (2012), indo além da ideia de Certeau (1998) que os chama somente 'praticantes', mas coerente com o pensamento deste autor que diz que esses criam '*conhecimentos significações*', permanentemente, no desenvolvimento de suas ações cotidianas.

[iii] A dicotomia, própria da construção da ciência na Modernidade, é entendida como limite para nós que trabalhamos em pesquisas *nos/dos/com* os cotidianos. Por esse motivo, preferimos escrever as palavras desse modo: juntas, em itálico e com aspas simples, para indicar que são termos indissociáveis.

[iv] Optamos, por um critério ético-estético, por preservar a identidade dos estudantes citados no texto, atribuindo-lhes um nome fictício.

[v] Ao longo do texto, optamos pela escrita "*professorxs*" como forma de marcar nosso entendimento de que a grande maioria dos que se dedicam à educação, em especial à Básica, é formada por mulheres. Também é nosso interesse marcar que estamos cientes das questões de gênero presentes nos cotidianos da profissão.

[vi] Schurmans se refere ao filme "Nação Fast Food" dirigido por Richard Linklater (EUA, Reino Unido, 2006).

[vii] A partir das ideias de Deleuze e Guattari (1992), entendemos os "personagens conceituais" como aqueles que mobilizam o pensamento e ali estarão sempre presentes: escritos de um autor, músicas, imagens, narrativas etc.

[viii] Certeau (1998) nos ensina que, às criações dos 'espaçostempos' de poder, há inúmeros consumos de tipo 'tática'. As 'táticas' são criativas, produzem algo novo, ou seja, mostrando que não há consumo passivo.