© 2019 - Editora Oeste

**TITULO**
CONHECIMENTOS EM DISPUTA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

**ORGANIZADORAS**
Fabiany de Cássia Tavares Silva
Constantina Xavier Filha

**EDIÇÃO, PROJETO GRÁFICO**
Editora Oeste

**DIAGRAMAÇÃO**
Ricardo Barbosa Porto

**REVISÃO**
O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos seus respectivos autores.

**ILUSTRAÇÃO DA CAPA**
Rafael Duailibi Maldonado

**PUBLICAÇÃO DA**

Editora Oeste
Editora OESTE
www.editoraoeste.com.br
editoraoeste@hotmail.com

ISBN 978-85-45584-09-4
Depósito Legal na Biblioteca Nacional
Impresso no Brasil

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Conhecimentos em disputa na Base Nacional Comum Curricular / Fabiany de Cássia Tavares Silva, Constantina Xavier Filha organizadores. -- Campo Grande, MS : Ed. Oeste, 2019.

283 p. : il. ; 26 cm.

Texto em português e espanhol.
Inclui bibliografias.
ISBN 978-85-45584-09-4 (broch.)

1. Educação – Finalidades e objetivos. 2. Currículos. I. Silva, Fabiany de Cássia Tavares. II. Xavier Filha, Constantina.

CDD (23) 370.11

Bibliotecária responsável: Wanderlice da Silva Assis – CRB 1/1279

Fabiany de Cássia Tavares Silva
Constantina Xavier Filha
Organizadoras

# CONHECIMENTOS EM DISPUTA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Campo Grande
2019

Oeste

Obra aprovada pelo conselho editorial da Editora Oeste
através da Resolução n. 109/2019.

CONSELHO EDITORIAL

Dr. Antonio Gomes Alves Ferreira / UC-PT
Drª. Alda Maria do Nascimento Osório / UFMS
Drª. Alexandra Ayach Anache / UFMS
Dr. Amaury de Souza / UFMS
Dr. Antônio Carlos do Nascimento Osório / UFMS
Drª. Carla Dupont – Vercors, França
Drª. Eurize Caldas Pessanha / UFMS
Drª. Fabiany de Cássia Tasvares Silva / UFMS
Dr. Flávio Aristone / UFMS
Drª. Geovana Mendonça Lunardi Mendes / UDESC
Dr. Genylton Odilon Rêgo da Rocha / UFPA
Dr. Leo Dayan – Univ. de Paris 1 – Sorbonne
Dr. Luiz Carlos Novaes / UNIFESP
Dr. Luiz Otavio Saraiva Ferreira / UNICAMP
Drª. Margarita Victoria Rodriguez / UFMS
Drª. Maria Dilnéia Espindola Fernandes / UFMS
Drª Marilia Gouvea de Miranda / UFG
Drª. Myrna Wolf B. dos Santos / UFMS
Dr. Paulo Vinicius Baptista da Silva / UFPR
Dr. Rafael Duailibi Maldonado / UFMS
Drª. Regina Tereza Cestari de Oliveira / UCDB
Drª. Simone Albuquerque da Rocha / UFMT
Drª. Soraia Napoleão de Freitas / UFSM
Drª. Silvia Helena Andrade de Brito / UFMS

**UMA PUBLICAÇÃO DA**

Editora Oeste
www.editoraoeste.com.br • editoraoeste@hotmail.com
Campo Grande • Mato Grosso do Sul
ISBN 978-85-45584-09-4
Tiragem: 500 exemplares.
1ª Edição - Ano 2019

Todos os direitos reservados.
Nenhuma parte desta obra poderá ser reproduzida ou transmitida por qualquer forma e/ou quaisquer meios (eletrônico ou mecânico, incluindo fotocópia e gravação) ou arquivada em qualquer sistema ou banco de dados sem permissão escrita da editora, como pesquisa é permitido desde que citada a fonte.

# SUMÁRIO

PREFÁCIO ..... 9

APRESENTAÇÃO ..... 15

**PARTE I**

CONHECIMENTOS EM DISPUTA:
CURRÍCULO, POLÍTICAS E EPISTEMOLOGIAS

COM QUE BASES SE FAZ UMA BASE? INTERROGANDO A INSPIRAÇÃO POLÍTICO-EPISTEMOLÓGICA DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) ..... 25
*Inês Barbosa de Oliveira*
*Rita de Cássia Prazeres Frangella*

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR:
TENSIONAMENTOS, INVENÇÃO E TRANSCRIAÇÃO ..... 35
*Angélica Vier Munhoz*
*Fabiane Olegário*

PARA UMA ANÁLISE CRÍTICA DAS POLÍTICAS CURRICULARES NO CONTEXTO GLOBAL E NO SISTEMA EDUCATIVO PORTUGUÊS ..... 43
*José Augusto Pacheco*
*Ilo Beatriz Maia*

UNA MIRADA DEL CURRÍCULO ESCOLAR:
DESENCANTOS Y PROMESAS EN LA EDUCACIÓN PERUANA ..... 55
*Henry Hugo Alarcón Díaz*
*Juan Luis Condori Gutiérrez*
*Mitchell Alberto Alarcón Díaz*

## PARTE II

### CONHECIMENTOS EM DISPUTA: EDUCAÇÃO BÁSICA E LINGUAGENS


DE QUE BASE A EDUCAÇÃO INFANTIL NECESSITA? ..... 79
*Bianca Cristina Correa*

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: A EDUCAÇÃO INFANTIL EXISTE E INSISTE ..... 89
*Gizele de Souza*
*Catarina Moro*
*Ângela Scalabrin Coutinho*

O ENSINO FUNDAMENTAL NA BNCC E A CONSTRUÇÃO DOS CURRÍCULOS PELOS SISTEMAS DE ENSINO ..... 107
*Luiz Carlos Novaes*
*Márcia Aparecida Jacomini*

A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR PARA O ENSINO FUNDAMENTAL:
NOVOS ITINERÁRIOS PARA VELHOS OBJETIVOS ..... 119
*Maria Terezinha Bellanda Galuch*
*Analice Czyzewski*
*Cleonice Raphael da Silva*

CURRÍCULO, DIRETRIZES CURRICULARES E BNCC: O CENÁRIO DO ENSINO MÉDIO ..... 131
*Monica Ribeiro da Silva*

A REFORMA DO ENSINO MÉDIO DO GOVERNO TEMER E A VULNERABILIZAÇÃO DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA ..... 143
*Ronaldo Marcos de Lima Araújo*
*Gilmar Pereira da Silva*

A HORA E A VEZ DO APRENDIZADO DOS JOVENS?:
PROBLEMATIZANDO A BNCC DO ENSINO MÉDIO ..... 155
*Cláudio Valentino A. Galian*
*Ocimar Munhoz Alavarse*

FORMAÇÃO DA SENSIBILIDADE NA EDUCAÇÃO BÁSICA:
GÊNESE E DEFINIÇÃO DAS SEIS DIMENSÕES DA EXPERIÊNCIA ESTÉTICA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR BRASILEIRA ..... 173
*Marcos Villela Pereira*
*Luciano Gruppelli Laporte*

MÚSICA E EDUCAÇÃO BÁSICA: SENTIDOS EM DISPUTA ..... 189
*Luciano Del-Ben*
*Marcus Vinicius Medeiros Pereira*

DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR:
DAS QUESTÕES DO CAMPO ÀS CRÍTICAS DAS COMUNIDADES EPISTÊMICAS ..... 211
*Christiane Caetano Martins Fernandes*
*Fabiany de Cássia Tavares Silva*


## PARTE III

### CONHECIMENTOS EM DISPUTA: DIFERENÇAS, DESIGUALDADES, DIVERSIDADES E FORMAÇÃO DOCENTE


GÊNERO E DIREITOS HUMANOS NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR ..... 225
*Constantino Xavier Filho*

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR:
CONSIDERAÇÕES SOBRE DIVERSIDADE E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA ÁREA DE LINGUAGENS DO ENSINO FUNDAMENTAL ..... 239
*Paulo Vinicius Baptista da Silva*
*Elisangela de Farias*

DEFICIÊNCIA INTELECTUAL, EDUCAÇÃO ESPECIAL E BNCC: INCLUSÃO EM QUÊ? ..... 257
*Geovana Mendonça Lunardi Mendes*
*Marcia Denise Pletsch*

DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A BASE ..... 269
*Alda Junqueira Marin*

SOBRE OS AUTORES ..... 277

# BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR:
## TENSIONAMENTOS, INVENÇÃO E TRANSCRIAÇÃO

*Angélico Vier Munhoz*
*& Fabiane Olegário*
*(UNIVATES)*

O presente capítulo é escrito em meio aos estudos que vêm sendo realizados pelo Grupo de Pesquisa *Currículo, Espaço, Movimento* (CEM/CNPq), vinculado à Universidade do Vale do Taquari - Univates/Lajeado/RS, cujo objetivo é compreender o currículo, suas práticas educativas e artísticas, seus processos de ensinar e aprender em meio a espaços escolares e não escolares. As teorizações curriculares, a partir de autores pós-estruturalistas e de autores da Filosofia da Diferença, tais como Friedrich Nietzsche, Michel Foucault e Gilles Deleuze & Félix Guattari, constituem o aporte teórico-metodológico da pesquisa. Partindo desses estudos e investigações, propomo-nos aqui a tomar a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) como mote para uma breve reflexão. De pronto, vale ressaltar que esse não é o foco do referido Grupo de Pesquisa; contudo, parece-nos não ser possível pensar o currículo sem abordar a discussão da BNCC, sobretudo diante da emergência do momento político em que vivemos.

Em face dessa perspectiva, o texto que aqui se apresenta está organizado em dois momentos. No primeiro, busca-se aproximar a BNCC das discussões curriculares, especialmente de questões centrais, apontadas por Corazza e Tadeu (2003), tais como a impossibilidade de definir um currículo e a problematização das escolhas e intenções que circunscrevem um texto curricular. No segundo momento, o texto toma o conceito de tradução literária cunhado por Campos (2013), cujo sentido é deslocado para o campo educacional, a fim de pensar a BNCC como ponto de partida para movimentos transcriadores, visto que, como texto, se torna passível de ser recriada.

### O QUE QUER UMA BNCC?

Seria a BNCC um currículo? Um documento referência para um currículo? Um texto curricular? Para pensar tais questões, parece-nos necessário compreender de que modo o texto da BNCC opera com a noção de currículo. Certamente, tal feito não servirá para identificar uma

determinada concepção, até mesmo porque não é possível definir um currículo. Tal como afirma Silva (2001, p.15), "o currículo é sempre resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes, seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo".

Assim, abandonando-se a ideia de uma definição de currículo e focando na sua intencionalidade, é possível perceber que se trata sempre de um discurso curricular, o qual fornece uma maneira, dentre outras, de formular, interpretar e atribuir sentidos ao mundo, corporificando instituições, saberes, normas, prescrições, regulamentos, programas, valores e modos de subjetivação (CORAZZA, 2001).

É nesse sentido que, para Corazza e Tadeu (2003, p.37), "uma teoria do currículo deveria discutir, no mínimo, quatro questões centrais: a questão da verdade e do conhecimento; a questão do sujeito e da subjetividade; a questão dos valores e da valoração e a questão das forças e da vontade de poder". Parece prudente novamente demarcar aqui que estamos nos referindo ao campo das teorizações curriculares a partir das teorias pós-estruturalistas e das Filosofias da Diferença, com base em autores como Friedrich Nietzsche e Gilles Deleuze, dentre outros.

Assim, neste primeiro momento do texto, ocupamo-nos com uma breve reflexão acerca dessas questões/tensões, o que, acreditamos, poderá nos apontar algumas pistas para pensar a BNCC:

I) Verdade e conhecimento: Corazza e Tadeu (2003) apontam essa questão como a mais óbvia de qualquer discussão curricular, de modo que se recorre sempre à questão sobre o que ensinar e, por conta disso, "o que constitui conhecimento válido ou verdadeiro?" (CORAZZA; TADEU, 2003, p.37). Ao realizarmos tais perguntas, encontramo-nos no plano da representação; afinal, operamos com a noção de que há uma verdade a ser ensinada, um saber legítimo a ser transmitido. A representação, enquanto fundamento do pensamento, desde Platão, é centrada na busca de critérios de verdade apoiados em valorações e julgamentos, afastando qualquer possibilidade de pensamento imanente. Já problematizar a verdade foi um dos projetos de Nietzsche. Para o filósofo, a busca pela verdade "opõe o conhecimento à vida, opõe ao mundo um outro mundo, um além-mundo, precisamente o mundo verídico" (DELEUZE, 1976, p 79). Com efeito, tais oposições buscam legitimar determinados valores como superiores a outros, atribuindo um maior valor à verdade do que ao engano e relacionando o valor moral com o conhecimento. Nietzsche (2005, p.9) pergunta: "por que, ao invés da verdade, não temos vontade de inverdade?"; "por que, ao invés da verdade como certeza, não temos vontade de incerteza?". O que o filósofo parece colocar em questão não é apenas a veracidade de uma proposição, mas a pergunta sobre o valor da verdade. Em vez de afirmar que há uma verdade ou que seria necessário estar constantemente em busca de uma verdade, Nietzsche desafia-nos a pensar o que em nós deseja essa vontade de verdade. Novamente, indaga: "o problema do valor da verdade apresentou-se à nossa frente – ou fomos nós a nos apresentar diante dele?" (NIETZSCHE, 2005, p.9).

II) Sujeito e subjetividade: "quem nós queremos que eles e elas se tornem? O que eles e elas são?", perguntam Corazza e Tadeu (2003, p.38) ao referirem-se à ideia de que todo currículo carrega a crença em um eu central: "o eu substancial, o ego transcendental, o cogito cartesiano colocam o sujeito no centro da ação" (CORAZZA; TADEU, 2003, p.42). Dessa maneira, o sujeito é entendido como identidade ou, dito de outra forma, como uma unidade estável e substancial que pode ser modificada. Assim, no contexto curricular, há sempre um "eu" que pensa, age e aprende a partir de determinadas coordenadas de espaço e tempo, de certa estratégia de ensino operada





por um professor. Cabe destacar aqui que, em tempos de um *capitalismo cognitivo* (LARROSA, 2018), aprender se tornou um meio para se chegar a algum lugar, para adquirir uma competência. Ou seja, estamos falando de um currículo no qual o aprender se dá em uma perspectiva individualista, centrado em um eu que é preparado para um dado mercado de trabalho.

III) Valores e valoração: as escolhas de tal conhecimento ou tal verdade não são isentas de valorações; são produções que resultam de um campo de forças e de uma vontade de poder. Novamente, Corazza e Tadeu (2003) ajudam-nos a pensar que os valores expressam uma escolha, em meio a qual se pode perguntar "por que esse valor e não outro?" (CORAZZA; TADEU, 2003, p.45), o que poderia ser transposto também para uma questão curricular: por que esse saber e não outro? Nietzsche, em seu projeto genealógico, afirma que os valores são criados em um dado momento, sob determinada circunstância, de modo que, se "tudo veio a ser; não existem fatos eternos: assim como não existem verdades absolutas" (NIETZSCHE, 2000, p.16). É nesse sentido que o filósofo também interroga qual o valor de um valor. (NIETZSCHE, 1998). Ele continua:

> Enunciemo-la, esta nova exigência: necessitamos de uma crítica dos valores morais, o próprio valor destes valores deverá ser colocado em questão – para isto é necessário um conhecimento das condições e circunstâncias nas quais nasceram, sob as quais se desenvolveram e modificaram (moral como consequência, como sintoma, máscara, tartufice, doença, mal-entendido; mas também moral como causa, medicamento, estimulante, inibição, veneno) um conhecimento tal como até hoje nunca existiu nem foi desejado (NIETZSCHE, 1998, p.12).

IV) Forças e vontade de poder: "de quem são os valores, para quem e para que servem?" (CORAZZA; TADEU, 2003, p.39). Quais forças estão presentes nesse processo valorativo? Para Nietzsche, tudo o que há no mundo são forças, e toda força é intrinsecamente impulsionada pela vontade de poder, de maneira que "toda força é vontade de poder, (...) não há nenhuma força física, dinâmica ou psíquica além daquela" (NIETZSCHE, 2011, p.386). Assim, a vontade de poder é o que determina o sentido, a direção da força, já que a força é sempre desejante e quer dominar outras forças, expandir seu poder, ultrapassar o seu o limite. Portanto, as imposições de sentidos, de verdades, de saberes, de escolhas, em um currículo, são resultados de um conjunto de forças, movidas por uma vontade de poder.

A partir desses argumentos, é possível defender que o campo do currículo é território da verdade, do sujeito, de valorações e da vontade de poder, em meio ao qual se sedimentam saberes, espaços, tempos e sujeitos em uma determinada ordem. Portanto, "um currículo é sempre uma imposição de sentidos, de valores, de saberes, de subjetividades particulares. É sempre uma escolha forçada, para nos valermos da força de um oxímoro" (CORAZZA; TADEU, 2003, p.55).

Posto isso, poderíamos nos perguntar: qual a verdade de uma Base Nacional Curricular? Como os valores são definidos? Quais valores? Qual sujeito uma base quer formar, e, nessa medida, é possível definirmos um único sujeito? Uma essência de sujeito? Quais saberes são considerados legítimos, verdadeiros? Quem os define? De quem são essas escolhas e para que servem? Que relações de poder estão implicadas na definição de uma base? Como definir sujeitos e saberes, conteúdos a serem ensinados em um mundo tão plural e imprevisível? Por fim, há alguém a quem interessa uma Base Nacional Comum Curricular única, "compartilhada por todos, por muitos, pela maioria, por todo o povo, por todo o país» (CORAZZA, 2017, p.185)?

Diante de tais questões, as quais não temos nenhuma pretensão de tentar responder, percebe-se que há muitos tensionamentos que circundam o desafio de pensar uma Base Nacional Comum Curricular. O propósito de não buscar respostas soma-se à intenção de colocar em xeque uma Base Curricular Nacional enquanto um plano único, prescritivo e previsível para sujeitos imutáveis.

Ademais, parece-nos duvidoso construir uma base curricular assentada no conhecimento científico e em competências, habilidades ou padrões de aprendizagem ou, como denomina Macedo (2016), no *conhecimento em si*, referindo-se aos conteúdos, e no *conhecimento para fazer algo*, no que diz respeito às competências. Tal pressuposto pode ser lido no texto da BNCC:

> Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem "saber" (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem "saber fazer" (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (BNCC, 2017, p.13).

Partindo da premissa de que um currículo ainda é o lugar do aprender e ensinar, resta-nos problematizar: o que estamos ensinando? O que os estudantes estão aprendendo? Aprender virou um dispositivo mercadológico, ferramenta de um *capitalismo cognitivo* (LARROSA, 2018), tornando-se algo absolutamente utilitário, ou seja, aprende-se para alcançar uma competência ou para cumprir uma tarefa. Por outra via, ensinar diz respeito, hoje, a ensinar competências ou habilidades úteis para o mercado de trabalho. Tal como afirma Larrosa (2018, p.244), "se a força de trabalho era o que movia as máquinas da fábrica industrial, agora é a força da aprendizagem o que move os aparatos da força cognitiva". Disso decorre que, cada vez menos, o currículo escolar é o espaço para estudar, pensar, criar, inventar mundos. Por essa razão, aprender e ensinar exigem, gradativamente, menos trabalho de pensamento e mais trabalho de produção.

É nessa perspectiva que parece encontrar-se a BNCC. Além dos conteúdos, é preciso ensinar e aprender competências e habilidades que servem a um mundo homogeneizante, a identidades fixas, a determinados valores e verdades regidos por uma lógica capitalista – e não poderia ser diferente se levarmos em conta a presença hegemônica da classe empresarial no processo de elaboração do documento. Fundação Itaú Social, Fundação Roberto Marinho, Instituto Ayrton Senna, Instituto Natura, Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC) e Movimento Todos pela Educação são algumas das instituições privadas que se articularam no chamado Movimento pela Base Nacional Comum. Portanto, uma base curricular em que os meios para se chegar à eficiência são os conhecimentos a serviço de competências e a aprendizagem de habilidades diz de uma perspectiva de educação cujo foco principal é adaptar os sujeitos ao mercado de trabalho. Diante disso, as perguntas pelos valores, pela verdade e conhecimento, pela subjetividade e poder ficam ressoando em nós, provocando outras tantas indagações e incômodos em relação à BNCC.

Contudo, eis um alento. Se a BNCC é um texto curricular, ela pode ser pensada como um texto de partida, que o professor pode tomar como ferramenta para criação/transcriação. É certo que tal atitude implicaria um professor com uma paixão pela sua matéria, que encontra na sua





matéria um desejo de *artesania* do seu ofício docente. É desse modo que, na próxima seção, tentaremos pensar a BNCC sob uma perspectiva de tradução e transcriação.

## TRANSCRIAR A BASE: O PROFESSOR COMO TRADUTOR

No tocante aos processos de transcriação da BNCC, tomamos os estudos de Haroldo de Campos junto com Augusto de Campos e Décio Pignatari, tradutores, poetas e participantes do movimento poético concretista do século XX no Brasil. Para Haroldo, Augusto e Décio – a tríade de poetas-tradutores –, a teoria poética da tradução visa à recriação de textos originais, ou seja, criação paralela ao original, sendo que, "quanto mais inçado de dificuldades, este texto, mais recriável, mais sedutor, enquanto possibilidade aberta de recriação" (CAMPOS, 2013, p.5).

Interessante notar que Campos (2013) utiliza um conjunto de neologismos para o conceito de tradução, quais sejam: transcriação, recriação, reimaginação, transtextualização, transparadisação, transluminação e transluciferação. Esse conjunto de neologismos reforça o descontentamento e a crítica do autor perante os processos de tradução que primam pela reparação da verdade do texto. A prática tradutória é compreendida como uma atividade transcriadora de textos, sendo urdida em meio a encontros transculturais, transdisciplinares, translinguísticos e transsemióticos que "exprimem, desde logo, uma insatisfação com a ideia 'naturalizada' de tradução, ligada aos pressupostos ideológicos de restituição da verdade" (CAMPOS, 2013, p.79).

É da natureza da tradução não ter a função de traduzir o conteúdo, palavra por palavra, linha por linha do texto original de forma literal, pois a transcriação do texto – neste caso, o texto da BNCC – está voltada para as "necessidades do presente de criação" (CAMPOS, 2013, p.39). Ademais, não se traduz apenas o conteúdo da BNCC, visto que a tradução é uma questão de arte, e, por esse motivo, a impossibilidade de tradução incide no texto, do qual o tradutor se empenha ao máximo para traduzir o intraduzível. É em meio à impossibilidade de tradução que se "engendra o corolário da possibilidade e também de recriação" (CAMPOS, 2013, p.4) da BNCC.

Nessa perspectiva, intensificam-se as suspeitas em relação à legitimação dada à BNCC como fonte imutável de verdade, visto que o documento não remete à verdade do mundo; ao contrário, o texto da BNCC é um compósito de matérias produzido por muitas mãos, e a cada nova leitura é possível acompanhar o germe de um novo texto nascendo no seu interior.

Mesmo assim, a atividade docente tem sido reconhecida como um mero exercício de mediação e transmissão de um saber sagrado e intocável. Em tal concepção, os educadores desempenham uma função de submissão, sem muito valor diante da sociedade. Em outras palavras, os professores são vistos como "transportadores neutros ou de filtros inócuos de significados, temas, conteúdos, os quais seriam preservados, em qualquer tempo, espaço, língua ou cultura" (CORAZZA, 2015, p.116).

À medida que rompemos com essas imagens, alavancamos outros movimentos, a ponto de resgatar e elevar o magistério como uma prática docente recriadora de saberes estabelecidos. Tais movimentos são capazes de reimaginar a Base Nacional Comum Curricular e, por conseguinte, colaborar para o dilaceramento da imagem do educador como repetidor do que está posto no documento. Com a reversão dessa imagem, o educador é compreendido como aquele capaz de transcriar e construir dissonâncias e assimetrias didáticas favoráveis à recriação de um conjunto de habilidades e competências expresso na BNCC. O educador transita entre o conteúdo da Base e a possibilidade de criar os currículos escolares e, assim, à sua maneira, recria o documento. É a partir

da análise crítica do documento legal que jorram novas imagens ao pensamento, cujo movimento interessado consiste em produzir variações e conexões que desarmam a verdade da Base, a fim de assegurar o caráter autoral dos professores.

Para Corazza (2014, p.54), "o professor não se obriga a transmitir o conteúdo literal ou verdadeiro dos elementos originais" porque, em meio ao trabalho docente, são engendradas "linhas descontínuas, estilhaços flutuantes, resíduos irregulares, rupturas de sentido, sinais fragmentários, espaços vazios, pequenas cenas, pormenores insignificantes" (CORAZZA, 2012, p.26). Trata-se de uma prática docente urdida pela vontade de ensinar, viver e criar, "que se ramifica e persiste, aquém e para além das dificuldades que a Educação cria para si mesma; juntamente com as dificuldades que são produzidas, para ela, pelos sistemas sociais, políticos, financeiros" (CORAZZA, 2017a, p.113).

Consideramos a BNCC como um texto vivo que, por isso, constitui modos de pensar e agir dos professores, interferindo diretamente nas ações pedagógicas. No processo tradutório, a BNCC submete-se à leitura e a novas reescritas de seu conteúdo. Portanto, não é à toa que o documento viabiliza práticas que movimentam culturas que, por sua vez, estimulam a criação e a formulação de novas problemáticas relacionadas aos processos educacionais.

Vale levar a cabo as suspeitas em relação às plataformas históricas, sociais, culturais e políticas que reforçam as condições de aparecimento e permanência da verdade inquestionável que constitui o documento. Talvez seja a partir dessas suspeitas referentes à BNCC que poderemos "produzir formas deformadas, figuras desfiguradas, paradoxos e não sensos" (CORAZZA, 2013, p.188), com vistas a criar um pensamento vivo capaz de transmutá-la, mediante uma tradução crítica, a ponto de não a enclausurar em interpretações únicas. Logo, importa que a Base prossiga ativa nas provocações que vem suscitando em todo o país e distante de apaziguamento e processos conclusivos. Seus efeitos giram em torno do provisório, e seus movimentos acontecem em meio a espaços e tempos distintos, que impedem qualquer tipo de aderência aos valores reativos. Portanto, o esforço dos professores não está voltado a processos de decodificação, mas de invenção, a ponto de impor novos sentidos ao documento.

Nessa perspectiva, interessa-nos, sobremaneira, a incompletude do documento, bem como a sua vivacidade. Isso porque sua força motriz está em verter, refratar, mesclar e reescrever saberes, desejos, sujeitos, valores, planos de pensamento e culturas (CORAZZA, 2013). Tal atitude exige inflexões, desdobramentos, dobramentos e criação de novas problemáticas concernentes à BNCC.

Ao transcriar o texto, o professor rasura as certezas supostamente apresentadas na BNCC, na medida em que problematiza e questiona as condições pelas quais se tornou possível a sua construção. Como texto aberto, a BNCC possibilita a potência inventiva dos professores e, assim, experimenta novas composições, pois "o que se quer é produzir certa ignorância acerca do que se sabe [...]" a fim de praticar "um currículo que fale em nome próprio" (OLEGÁRIO; CORAZZA, 2017c, p.163).

Importa, portanto, um currículo que diferencie a descoberta da invenção. Reconhecemos a criação como um processo de transmutação inacabado, inexato e irregular das matérias, ao contrário da descoberta, que recai sobre o existente, o que lhe dá a garantia de ser encontrado (DELEUZE, 1999). Se levarmos a sério que o educador é um tradutor ativo e crítico da BNCC, não caberá "perguntar sobre o que já se possui, mas sim sobre aquilo que, a partir do que se tem, pode ser aí agregado, conectado, reinvestido" (CORAZZA, 2017b, p.153) por novos acontecimentos. Trata-se de





uma postura que versa sobre um "pensamento-acontecimento, ou um pensamento-problema" (CORAZZA; TADEU, 2003, p.21), pelo qual o educador-tradutor encontra a sua verdadeira predileção.

Em síntese, cabe dizer que o trabalho tradutório consiste, sobretudo, no esforço do professor em fabricar novos cruzamentos entre o existente – o documento da BNCC – com aquilo que ainda está em vias de construção, ou seja, o que virá. E o que virá dependerá de atitudes voltadas à recriação da Base, materializada na construção de currículos vivos, dispostos a novas experimentações que habitam uma "atmosfera de errâncias, [...] tensiona[m] planos homogêneos e medidas avaliativas" (CORAZZA, 2017d, p.185).

Nesse movimento, o professor é capaz de promover novas composições, uma vez que, ao traduzir a BNCC, translada e dispensa forças criadoras, ressignificando o documento. Esse alargamento da Base convoca o educador a assumir-se como inventor das suas práticas pedagógicas, já que acrescenta "ideias, gostos, vocabulários, sintaxes, estilos" (CORAZZA, 2014, p.52) ao criar novas existências para a Base.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Talvez o que esteja em jogo daqui para frente é pautado pela seguinte questão: quais são os significados que o professor poderá produzir a partir da Base? Sem vontade de verdade, sem tentativa de legitimar saberes ou de produzir um sujeito universal, os professores poderão, por meio da Base, potencializar a vontade de ensinar, compreendida como uma atividade pulverizadora de sentidos, e aligeirar novas formas de manifestações criadoras.

São os movimentos tradutórios que instauram uma prática de transfiguração e revitalização do documento. O exercício tradutório promove a renovação do currículo escolar, pois traz sempre algo de novo ao mundo. Um currículo, portanto, só existe em face de sua instabilidade constitutiva.

Reinventar a Base, portanto, é transpor um novo texto de modo transcriador, porque se entende que o professor "não é filtro do autor ou chave do texto; [...] não é um bufão, escravo ou ladrão dos autores e obras que traduz" (CORAZZA, 2017b, p.155). A tradução cria linhas (que não estão nas entrelinhas) dentro do texto original, que se efetiva à medida que experimenta uma prática recriadora, cuja lógica principal é "deixar de ser fiel ao significado textual para ser inventivo" (CAMPOS, 2013, p.18).

Executada mediante interpretações oriundas da leitura, a tradução consiste em "mais do que transportar ou transladar os sentidos de uma língua a outra, visto que o elemento [...] é recriado" (CORAZZA, 2014, p.58), mesmo que emerso do original.

Assim, na medida em que uma base curricular só se sustenta e se atualiza a partir de seus movimentos tradutores e transcriadores, assinala-se a impossibilidade de pensar uma BNCC que se efetive plenamente e em sua totalidade. Isso implica pensar que os sujeitos, os saberes e os conhecimentos a serem ensinados se renovam, resistem, persistem, se inscrevem em um mundo que é sempre plural e imprevisível.

## REFERÊNCIAS

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR. Brasília, **Ministério da Educação**, 2017. Disponível em: http: basenacionalcomum.mec.gov.br.

CAMPOS, H. de. **Haroldo de Campos** – Transcriação. (Org. Marcelo Tápia, Thelma Médici Nóbrega). São Paulo: Perspectiva, 2013.

CORAZZA, S. M. **O que quer um currículo?** Pesquisas pós-críticas em educação. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

CORAZZA, S. M. Passos de aula. In: CORAZZA, S. M. (org.). **Caderno de notas 3:** Didaticário de criação: aula cheia, UFRGS, 2012.

CORAZZA, S. M. Didática-artista da tradução: transcriações. **Mutatis Mutandis Revista Latinoamericana de Traducción.** v.06, n1, 2013. (p.185-200)

CORAZZA, S. M. Didática da Tradução. In: CORAZZA, S. M., SCHULER, B.; MATOS, S. R. da L. (Orgs.). **Caderno de notas 6:** Experimentação de escrita, leitura e imagem na escola. Porto Alegre-RS: UFRGS, Doisa, 2014.

CORAZZA, S. M. Didática da tradução, transcriação do currículo (uma escrileitura da diferença). **Pro-posições.** v.26, n°1. jan/abr, 2015. (p.105-122)

CORAZZA, S. M. Currículo e didática da tradução, vontade, criação e crítica – Poética de Arquivo. In: CORAZZA, S. M. (org.) **Docência-pesquisa da diferença: arquivo de poética-mar.** Porto Alegre: Doisa/UFRGS, 2017a.

CORAZZA, S. M.; COSTA, C. B. da. Didática da Tradução: o professor-artista e as transcriações do currículo. In: CORAZZA, S. M.; COSTA, C. B. da. (org.) **Docência-pesquisa da diferença: arquivo de poética-mar.** Porto Alegre: Doisa/UFRGS, 2017b.

CORAZZA, S. M.; OLEGÁRIO, F. Entre radículas. o que se passa no currículo escolar. In: CORAZZA, S. M.; OLEGÁRIO, F. (org.) **Docência-pesquisa da diferença: arquivo de poética-mar.** Porto Alegre: Doisa/UFRGS, 2017c.

CORAZZA, S. M. Base Nacional Comum Curricular: apontamentos crítico-clínicos e um trampolim. In: CORAZZA, S. M. (org.) **Docência-pesquisa da diferença: arquivo de poética-mar.** Porto Alegre: Doisa/UFRGS, 2017d.

CORAZZA, S. M.; TADEU. T. **Composições.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

DELEUZE, G. **Nietzsche e a Filosofia**. Tradução Edmundo Fernandes Dias e Ruth Joffily Dias. Rio de Janeiro: Ed. Rio, 1976.

DELEUZE, G. **Bergsonismo.** Tradução Luiz Benedicto Lacerda Orlandi. São Paulo: Editora 34, 1999.

LARROSA, J. **Esperando não se sabe o quê.** Sobre o oficio do professor. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

MACEDO, E. Base Nacional Curricular comum: a falsa oposição entre conhecimento para fazer e conhecimento em si. **Educação em Revista.** Belo Horizonte, v.32, n.02, p.45-67, Abril-Junho 2016

NIETZSCHE, F. **Genealogia da moral: uma polêmica.** Tradução Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

NIETZSCHE, F. **Humano demasiado humano:** um livro para espíritos livres. Tradução Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

NIETZSCHE, F. **Além do Bem e do Mal:** prelúdio a uma filosofia do futuro. Tradução Paulo César Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

NIETZSCHE, F. **Vontade de Potência**. Tradução Mário Ferreira dos Santos. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade.** Uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.