

“GUARDA ISSO PORQUE NÃO CAI NA PROVINHA ”: PENSANDO PROCESSOS DE CENTRALIZAÇÃO CURRICULAR, SENTIDOS DE COMUM E FORMAÇÃO DOCENTE

GARCIA, Alexandra*

FONTOURA, Helena Amaral da**

RESUMO

O cenário no qual operamos hoje, em tempos de relações intercambiantes entre territórios, culturas e identidades, é atravessado por uma forma singular de praticar e compreender o trabalho, a economia e a própria vida, tornando-se extremamente complexo. A docência na contemporaneidade é impactada por múltiplas demandas que refletem também os anseios e projetos de educação, escola e identidades em disputa nesse cenário. Campo de embates políticos, culturais e epistemológicos, a formação de professores constitui-se como lócus de pesquisa e de ações que se projetam na luta pela Educação Básica e pela escola pública. Imersos nesse contexto, não parece simples perceber as implicações de práticas e sentidos, social e culturalmente produzidos e compartilhados, quando tratamos de questões como currículo, conhecimento, culturas e identidades. Partindo desses aspectos, o texto procura articular achados de pesquisas desenvolvidas pelas autoras, que convergem em pontos importantes como estudar processos formativos docentes, a partir do diálogo entre enfoques teórico-metodológicos distintos, na busca por pensar fazeres e saberes de professores e discutir processos de produção de conhecimento nos currículos. Para fins desse trabalho, buscaremos discutir a presença e a influência das lógicas de centralização curricular para a formação docente, os currículos produzidos e as tentativas de controle de identidades que se colocam em campo com os movimentos de proposição de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Palavras-chave: Produção dos currículos. Formação docente. Base Nacional Comum Curricular.

* Prof.^a do PPGEdu-FFP/UERJ, Procientista da UERJ. Coordenadora do Projeto de Pesquisa “Eu sou professora: processos formativos, currículo e cotidiano nos diálogos universidade-escola” financiado pela FAPERJ. Vice-líder do grupo de pesquisa “Cotidiano escolar e currículo” e membro do grupo de pesquisa “Formação de Professores, processos e práticas educativas”.

** Prof.^a do PPGEdu-FFP/UERJ, Procientista da UERJ. Cientista do Nosso Estado FAPERJ. Pesquisadora 2 CNPq. Coordenadora do Projeto de Pesquisa “Desenvolvimento profissional docente: estágio supervisionado, residência pedagógica e mestrado em educação como espaços formativos”, financiado pela FAPERJ. Líder do grupo de pesquisa “Formação de Professores, processos e práticas educativas”.

“KEEP THIS BECAUSE WILL NOT BE EVALUATED”: THOUGHTS ABOUT CURRICULUM CENTRALIZED PROCESSES, MEANINGS OF COMMON AND TEACHER PROFESSIONAL DEVELOPMENT

GARCIA, Alexandra*

FONTOURA, Helena Amaral da**

ABSTRACT

The scenario in which we operate today, in times of interchangeable relations between regions, cultures and identities, is crossed by a natural way to practice and understand work, economy and life itself becoming extremely complex. Teaching in contemporary world is affected by multiple demands, and also reflects the aspirations and education projects, school and identities at stake in this picture. Field of political, cultural and epistemological clashes, teacher training was established as research and local actions that project themselves in the struggle for basic education and public schools. Immersed in this context, it does not seem easy to realize the implications of practices and meanings, socially and culturally produced and shared, when we deal with issues such as curriculum, knowledge, cultures and identities. Based on these aspects, the present work seeks to articulate research findings developed by the authors, which converge onto important topics like studying teaching formative processes, based upon the dialogue between different theoretical and methodological aspects in the quest for thinking, doings and knowings of teachers and discuss processes of knowledge production in the curriculum. For the purposes of this paper, we will seek to discuss the presence and influence of the logics of curriculum centralization for teacher training, produced curriculum and attempts of identity control that put them in a field with the proposed movement of a Common core curriculum as National.

Keywords: Curriculum production. Teachers professional development. Common core curriculum.

* Professor of PPGEduc-FFP/ UERJ, Procientista UERJ. Coordinator of the Research Project "I am a teacher: educational processes, curriculum and daily life in the university-school dialogue" funded by FAPERJ. Deputy leader of the research group "Daily life and school curriculum" and research member of the "Teacher education, processes and educational practices".

** Professor of PPGEduc-FFP/ UERJ, Procientista UERJ. Scientist of Our State FAPERJ. Researcher 2 CNPq. Coordinator of the Research Project "Teachers' professional development: supervised internship, pedagogical residency and master's degree in education as formative spaces", funded by FAPERJ. Leader of the research group "Teacher Education, educational processes and practices".

1 INTRODUÇÃO

O cenário no qual operamos hoje, em tempos de relações intercambiantes entre territórios, culturas e identidades, atravessado por uma forma singular de praticar e compreender o trabalho, a economia e a própria vida, é extremamente complexo. Não é simples definir os elementos que o compõem, onde se localizam e as formas como se relacionam, produzindo articulações e hegemonias que conseguem, apesar do dinamismo e fluidez que caracterizam tal cenário, fixar papéis, cores e fundos sobre os quais e com os quais operamos. Encontramo-nos envolvidos na produção desse contexto como em uma obra de arte sensorial e interativa que depende do público para acontecer, mas que delimita o tipo de atuação possível por seu projeto e intenção. Imersos nesse contexto, não parece simples perceber as implicações de práticas e sentidos, social e culturalmente produzidos e compartilhados, quando tratamos de questões como currículo, conhecimento, culturas e identidades.

Recentemente, um dos movimentos operados nesse contexto trouxe de volta o debate sobre a necessidade de se estabelecer uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no país. Esse não é um debate novo e suas variações ao longo de ao menos 30 anos circulam em torno dos entendimentos e sentidos atribuídos às ideias de Base; Currículo e não menos importante, o que se propõe a problematizar esse artigo: os sentidos de *Comum*¹.

O termo BNC aparece em um documento oficial para a educação pela primeira vez na Lei de Diretrizes e Bases (LDB), como nos lembra Alves (2014), ao colocar duas questões centrais para nos inserirmos nesse debate: O que é uma BNC? Precisamos, de fato de uma BNC? Explorando os processos políticos e de apropriação dos debates de diferentes contextos que se colocam no cenário da educação ao longo do que resultou no aparecimento do termo na LDB, a autora nos chama a atenção para os distintos interesses políticos que naquele momento e hoje se colocam em cena, interrogando os debates no campo educacional, sobretudo quanto aos currículos. Um aspecto fundamental para mergulharmos nessa discussão a partir do que se propõe esse artigo é perceber a sutil inversão na ordem das palavras que compõem as expressões “Base Nacional Comum (BNC)” e “Base Comum Nacional (BCN)” que ocorre entre os debates nos quais surge, inicialmente, “na direção da articulação de uma possível Base Comum Nacional” (ALVES, 2014, p. 1471) e que ao longo dos debates e

proposições políticas consolida-se como Base Nacional Comum Curricular. A mutação, para a qual a autora chama a nossa atenção, não se limitaria unicamente a ordem dos termos, indicando diferentes formas de pensar os currículos e o conhecimento quando se trata de uma política curricular para o país. Essa inversão sutil na ordem das palavras “Comum” e “Nacional” enuncia, minimamente, que o Nacional se sobrepõe ao que pode se chegar enquanto Comum. Analisando os caminhos e desvios desses debates e das propostas políticas que dele emergem e considerando o modo como, no momento atual, o termo BNC volta à cena sob a justificativa de ser uma exigência do Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2014), nos colocamos a pensar nos sentidos que orientam o debate e nos caminhos que ele vem percorrendo a partir de tais sentidos. Também, no modo como esses sentidos e sua apropriação nos contextos locais, nas redes municipais, em cada escola e em cada sala de aula intervêm nas possibilidades de produção dos currículos, confrontando-se com os sentidos e práticas produzidos pelos professores localmente. Nos interrogamos, assim, sobre os processos de centralização curricular em curso, os sentidos de comum que tensionam e cercam esse debate e o modo como a formação docente se faz afetar nesse processo.

Partindo de um suposto diálogo entre Aliceⁱⁱ e o gato sobre o caminho comum de um currículo nacional, ele provavelmente responderia à pergunta com a ponderação: “ – Depende [...] Depende de para onde você quer ir...” (CARROLL, 2009, p. 76). Se a mesma pergunta adquirisse o tom de uma consulta mais subjetiva, uma lagarta replicaria, ao ouvir em uma mesma frase “*Currículo nacional comum*”: “ – Está errado do princípio ao fim” (CARROLL, 2009, p. 60). Mas essas questões não seriam as únicas e, talvez, nem sejam as cruciais.

O caráter semiótico que emerge do tensionamento entre sentidos dos termos “comum” e “currículo” não dispensa que se interrogue a linguagem em ação que está envolvida na produção político-cultural de uma mensagem e nos contextos de produção de políticas nacionais. Nesse caso, interrogar o termo “comum”, pode trazer à tona a disputa em torno da própria ideia de democracia.

-Quando eu uso uma palavra - disse Humpty Dumpty num tom escarninho – ela significa exatamente aquilo que eu quero que signifique...nem mais nem menos.

-A questão – ponderou Alice – é saber se o senhor pode fazer as palavras dizerem coisas diferentes.

-A questão – replicou Humpty Dumpty – é saber quem é que manda. É só isso. (CARROLL, 2009, p. 245).

Partindo da problematização quanto aos aspectos que se referem à proposição de centralização curricular e suas implicações sobre os currículos produzidos e sobre a formação de professores, as pesquisas desenvolvidas pelas autoras no campo do currículo e da formação de professores estão na base deste texto, que procura articular achados das pesquisas que convergem em pontos importantes: estudam processos formativos docentes, a partir do diálogo entre enfoques teórico-metodológicos distintos, na busca por pensar fazeres e saberes de professores e discutir processos de produção de conhecimento nos currículos, trabalhando com narrativas docentes. As narrativas são produzidas em atividades de formação com os professores e registradas de diferentes maneiras de acordo com as questões que mobilizam os professores em cada encontro. Recorremos a filmagens e registros fotográficos de rodas de conversa, além de estudar relatos e breves ensaios produzidos pelos professores durante os encontros. Para tanto dialogamos com os estudos do cotidiano (OLIVEIRA; SGARBI, 2008), o princípio da complexidade de Morin (1999), e as noções de *comum*, *singularidade* e *multidão* do pensamento de Negri (2003), articuladas às reflexões de Santos (2010) sobre o pensamento abissal e a necessidade de sua superação para a justiça social. Recorremos, ainda, ao estudo do desenvolvimento profissional docente (MARCELO GARCIA, 2011).

Em uma das pesquisas, busca-se discutir os processos de produção de conhecimentos, valores e práticas na interação com as representações de docência e de escola e estudar a presença e influência das lógicas de centralização curricular para a formação de professores. Procura-se compreender as articulações que se formam entre a produção dos currículos e os processos de formação, estudando, nessa articulação as interações dos professores com propostas e programas de formação oficiais, em especial no que tange aos dispositivos de controle sobre os currículos produzidos nas escolas. Sobre esse aspecto, o texto discute as compreensões que emergem a partir de narrativas docentes em dois cenários. O primeiro deles refere-se a um processo de formação compartilhadaⁱⁱⁱ que envolve alunos da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP-UERJ) e professores da rede municipal de São Gonçalo^{iv} (GARCIA, 2015b). O outro diz respeito aos processos formativos e aos currículos produzidos em uma formação desenvolvida com professores alfabetizadores de 18 municípios da região serrana fluminense por ocasião da implantação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) no ano de 2013 (GARCIA, 2013).

Temos ainda o trabalho que chamamos de Residência Pedagógica, no qual, através de encontros de professoras e professores interessados em discutir e aprimorar suas práticas, fazemos leituras e escritos voltados para questões relacionadas ao currículo, à relação professor aluno e aos processos formativos já vivenciados e em andamento, na busca de uma visão holística do que somos e do que fazemos na docência e na vida escolar mais ampla (FONTOURA, 2011; FONTOURA, 2014).

Assim, a partir das questões propostas e com base nas ações de pesquisa desenvolvidas, neste trabalho, pensaremos a presença e a influência das lógicas de centralização curricular para a formação docente, os currículos produzidos, bem como, as tentativas de controle de identidades que se colocam em campo com os movimentos de proposição de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Pensar as pesquisas com os processos formativos e com as escolas enquanto produção viva e dinâmica dos sujeitos exige estranhar e desconstruir a visão hegemônica que objetifica e minimiza os conhecimentos e os currículos. Entendemos que cotidianamente nas escolas são produzidos currículos que se fazem possíveis e necessários no enredamento dos diversos saberes e nos processos de *praticarpensar*^v a docência com os quais, continuamente, nos formamos. Nas pesquisas desenvolvidas temos percebido a presença e a produção desses saberes que nos viabilizam ouvir e discutir diferentes perspectivas quanto às práticas docentes e à produção dos currículos.

Perceber a presença dessas produções, suas contribuições e a potência da diversidade de saberes existentes e produzidos nas escolas, contudo, nos exige interrogar a presença e a preponderância do que Santos (2000) chama de razão indolente. Para Santos, a hegemonia dessa razão alimentou formas excludentes e monoculturais de pensar e agir nas práticas sociais. O autor explicita que a indolência dessa razão se faz notar de quatro formas, a saber: a razão arrogante, a razão impotente, a razão metonímica e a razão proléptica. Em especial, nos interessa destacar uma de suas formas, a razão metonímica que se percebe como a única forma de racionalidade possível, entendendo a sua parcialidade como totalidade e vê na dicotomia a forma mais acabada de totalidade porque combina a simetria com a hierarquia. Estabelece, assim, a ciência moderna como única forma de produção de conhecimento socialmente reconhecida e a racionalidade cognitivo-instrumental como a única forma de racionalidade válida, produzindo uma cortina de fumaça que invisibiliza e nos impossibilita

de perceber a presença e a validade de outras tantas formas de racionalidades e dos saberes que produzem.

Parte dos processos que se refletem na redução dos currículos e nas formas de lidar com os conhecimentos que os toma como objetos dos currículos, é alimentada por essa lógica. Santos (2000) alerta, ainda, que a ameaça maior para a humanidade é o progresso cego e descontrolado da *razão indolente* (SANTOS, 2000), e dos modelos de conhecimento nela ancorados que levam ao desperdício das experiências existentes no mundo.

Ao questionar a preponderância da racionalidade cognitivo-instrumental sobre as demais formas de racionalidade, Santos (2000) o faz com base na crítica ao projeto da modernidade, que se apoiou em uma equação entre o pilar da regulação – fundamentado nos princípios do Estado, do Mercado e da Comunidade – e o pilar da emancipação, onde encontram-se as racionalidades cognitivo-instrumental, a racionalidade estético-expressiva e a racionalidade prático-moral. Porém, em seu desenvolvimento, o projeto caracterizou-se por um desequilíbrio interno desses pilares e também entre eles. O autor aponta, no pilar da regulação a redução dos princípios do estado e da comunidade ao princípio do mercado. Ao mesmo tempo, destaca que no pilar da emancipação a racionalidade estético-expressiva foi invisibilizada e a racionalidade moral-prática perdeu seu caráter político, passando a ser orientada pela racionalidade cognitivo-instrumental. A transformação e o desequilíbrio desses elementos confluem, intensificando o princípio do mercado e os processos de produção de desigualdades sociais.

Diante desse contexto, o autor ressalta a necessidade de que o conhecimento que produzimos possa recuperar os princípios abdicados e as racionalidades absorvidas pela lógica hegemônica para que outras formas sociais mais solidárias e menos desiguais se tornem possíveis. Uma das tarefas na produção de conhecimentos que se coloca como fundamental diante desse contexto refere-se à recuperação de conhecimentos e lógicas invisibilizados pelas lógicas hegemônicas (SANTOS, 2010). Morin (1991), por sua vez, sinaliza que precisamos evitar a visão unidimensional da vida, o que só é viável a partir da consciência da natureza que nos cerca, do planeta em que vivemos, do universo que nos dá vida, e em especial da consciência das consequências que ignorar a compreensão desfigurada do real trazida pelo paradigma da razão moderna centrada na racionalidade cognitivo-instrumental pode trazer para nossa existência. O autor aponta para a escola como um espaço de possibilidades de desenvolvimento de uma consciência planetária mais justa e mais

fraterna, onde o professor tem papel central na (re) articulação das conexões perdidas entre os conhecimentos.

Ao colocar escolas e currículo como possíveis instrumentos de resistência, também Apple (1989) reitera a necessidade de se utilizar de um sistema educacional estruturado como opressivo com recursos que atuem contra ele mesmo, através especialmente da ação educacional dos/com os professores, que podem assim resistir aos movimentos institucionalizados de controle sobre os currículos. Quando professores em processos de produção dos currículos e ao refletir sobre tais processos em atividades de formação coletivas colocam em questão aspectos estruturais e conjunturais que norteiam seu trabalho docente, nos permitem perceber que na produção de seus *fazeressaberes* (GARCIA; OLIVEIRA, 2015) existem importantes experiências e saberes que não podem ser desperdiçados ao nos propormos pensar e discutir uma educação mais sintonizada com a superação das desigualdades que imperam no sistema social e transversalizam os processos pedagógicos.

2 CONVERSAS SOBRE CURRÍCULO, COMUM E SINGULARIDADES

A dificuldade em estabelecermos diálogos com visões de educação, conhecimento e sociedade diferentes das que aprendemos a entender como legítimas vem, também, da possibilidade de pensarmos e dialogarmos ‘fora’ dos repertórios que reconhecemos. Por isso, talvez, um exercício que se inicie por interrogações aparentemente simples quanto aos propósitos e compreensões da discussão mais ampla sobre sociedade, contextos contemporâneos e currículo pode nos possibilitar deslocamentos e desconstruções de sentidos de ‘comum’ e ‘currículo’.

A globalização, contexto em que os eixos economia, cultura e política atuam em convergência para fazer funcionar as conexões entre currículo-avaliação-formação de professores, alimenta um sistema mundial capaz de produzir sentidos que afetam as formas de ver e se relacionar com o mundo contemporâneo. As formas de produção de poder contemporâneas conectam, com força, a cultura aos processos econômicos e simbólicos. Os sentidos que emergem dessas formas modificam as lógicas e as práticas das nossas concepções de cultura, trabalho, educação e as dinâmicas sociais, de modo mais amplo. A sociedade globalizada, ao mesmo tempo em que cria uma cultura que compartilha valores, sentidos e saberes, extrapolando fronteiras, dissolve particularismos culturais identitários,

acentua diferenças, que podem ser cultural e territorialmente localizáveis num “mapa” de distribuições desiguais de poder político e econômico. Uma lógica que produz “abismos” (SANTOS, 2006) para além dos quais não enxergamos outras existências e possibilidades não hegemônicas. Essa lógica, por partir de condições já desiguais, afeta de formas diferentes os que se encontram em posições distintas desse mapa, conforme aponta Canclini (2000, 2003).

Nesse sistema coproduzido, as políticas educacionais e os sentidos políticos e epistemológicos que tecemos sobre os termos aos quais elas se relacionam precisam ser permanentemente interrogados diante de nossas apostas por experiências sociais mais justas e democráticas. É possível pensar em “comum”, em termos dos debates sobre uma Base Nacional Comum Curricular, que não implique em disputa em torno da ideia de democracia?

Partindo dessa questão, buscamos no diálogo com Antonio Negri (2003, 2005) interrogar os sentidos do termo “comum” e pensá-lo na direção de um reconhecimento do outro na interação entre coletivo e singular. Interrogamos os sentidos e usos de um termo, pois concordamos com Larrosa quando propõe que

As palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras. E pensar não é somente "raciocinar" ou "calcular" ou "argumentar", como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que se nos acontece. E isto, o sentido ou o sem-sentido é algo que tem a ver com as palavras. (LARROSA, 2004, p. 152).

Entendemos que nos contextos das disputas políticas que se colocam no campo do Currículo e da Formação de Professores, lutar pelas palavras consiste em uma luta por seus sentidos e pelo que ajudam a construir ou invisibilizar. Para Certeau (1994), linguagem produz nossa historicidade. Garcia (2015a) sinaliza que se trata “de uma luta travada no campo semântico e político das expressões, sentidos e representações”, luta essa que tem por objetivo buscar outros usos e sentidos culturais para lidar com o poder e o controle, e ainda os mecanismos de subjetivação que “tatuam nas práticas impressões de universalidade e fixidez.” (GARCIA, 2015a, p.290).

Pensar a partir das palavras favorece interrogar seus sentidos e tornar permeável o campo onde com elas possamos discutir os sentidos de mundo, educação, sujeitos e conhecimentos. A palavra ‘comum’ é, no contexto que vivenciamos diante dos debates sobre a centralização curricular, um termo crucial nas práticas discursivas e político-culturais envolvidas no debate curricular. Um território simbólico e político dos mundos que estão em

jogo. Propomos abordá-la a partir de alguns deslocamentos que provoquem uma conversa sobre ‘comum’ e democracia. Para Negri (2003), um deslocamento inicial é importante no entendimento dos sentidos que se associam ao termo ‘comum’; segundo o autor, trata-se de considerarmos que estamos inseridos no *tempoespaço* da altermodernidade – caracterizado por nossa inserção/produção em um mundo global, coabitado pela diferença e por processos simultâneos de homogeneização – o que possibilitaria ampliar os sentidos envolvidos no conceito de ‘comum’. A força biopolítica que emerge das inter-relações entre vida-trabalho e eu-outro conectando as vidas umas às outras e às formas de viver a experiência social funcionaria como propulsora de experiências sociais mais democráticas e transformadoras.

Contudo, as possibilidades de pensar essa energia propulsora criativa e coletiva, potencialmente transformadora, também exige lançar mão de outros conceitos que, nesse contexto da temporalidade e das experiências que a constituem, melhor se relacionem com o que caracteriza e o que potencializa o que seria da ordem das *singularidades* (NEGRI, 2003) e o que corresponderia ao coletivo.

O autor defende que essa potência é melhor identificada a partir dos conceitos de *multidão* e *singularidade*. Para ele, “a multidão pode ser definida como o conjunto de singularidades cooperantes que se apresentam como uma rede, uma network, um conjunto que define as singularidades em suas relações umas com as outras” (NEGRI, 2005, p. 2). A singularidade implica em uma ideia de subjetividade ativa e relacional e refere-se à afirmação da diferença em relação aos outros num entendimento do “eu” que vive e se define na relação com o outro, diferente de uma noção de indivíduo que teria um contorno em si, independente de uma dada totalidade. Essas noções também contribuem para darmos outros contornos ao termo identidade, nem sempre dispensável em nossas reflexões com os currículos e as tentativas de controle na produção de identidades. As relações entre singularidades e multidão reforçam o caráter provisório, fragmentado e descentrado da ideia de identidade que podemos operar em nossos debates. De acordo com Hardt e Negri (2005), as noções de singularidade e multidão nos auxiliam a melhor compreender e perceber os processos em que as singularidades emergem e que se informam no coletivo, possibilitando pensar o comum que se tece com e por diferentes multiplicidades.

Sobre as relações entre o coletivo e o social, a partir da noção de multidão, implica compreendermos que ninguém vive isolado na relação com uma sociedade, vivemos todos *com*. E é esse *com* que define a forma de ser e estar em sociedade, necessariamente

deslocando uma ideia do individual para uma ideia que prescinde do fato de viver-se *com* os outros. Enquanto um conjunto de singularidades que cooperam em uma rede, necessária e estabelecida com as formas de trabalho que desenham as formas de sociabilidade contemporâneas, a multidão dá forma às singularidades que fora dela não têm um contorno definido, ou se o tem, não fazem sentido isoladamente. O que caracteriza o sujeito nessa temporalidade contemporânea é a sua relação com o conjunto e nessa relação o reconhecimento, nem sempre não conflituoso, do outro. Quando o sentido de comum se estabelece com base em elementos considerados (enquanto conhecimentos) mínimos associados a saberes universais, sabemos que por baixo da ‘boa intencionalidade’ de prover acesso aos saberes universais estão guardadas compreensões de conhecimento e sujeitos cultural, histórica e socialmente construídas.

Ainda que as propostas de centralização curricular não raramente declarem a importância de que os currículos incluam aspectos e conteúdos locais, a diversidade de temas e elementos das culturas e dos grupos sociais e das diferentes áreas de conhecimentos (MACEDO, 2009), a preponderância de temas e conhecimentos solicitados nas avaliações em larga escala recai sobre as práticas curriculares cotidianas.

Esse é um dos aspectos que se destacaram nos dados produzidos com as narrativas docentes durante as atividades de pesquisa e formação que realizamos. Considerando que trabalhamos com professores atuantes em cerca de 20 redes municipais e em diferentes momentos entre os anos de 2013 e 2015; considerando que as temáticas das rodas de conversa e de outras atividades de produção de narrativas docentes não partiam de questões específicas sobre o tema das avaliações, mas que incorporavam os temas levantados pelos professores em suas questões; a presença frequente desse aspecto nas narrativas nos chama a atenção e vem nos permitindo perceber os sentidos que vem se buscando hegemonizar com as lógicas das avaliações em larga escala, sobretudo: a responsabilização docente; a meritocracia; a centralização e homogeneização dos currículos, que não raramente implica no apagamento da diferença e da diversidade em sua composição.

Nas pesquisas que desenvolvemos, os professores, em suas narrativas, ao se referirem à questão das avaliações, por exemplo, destacam dois aspectos que nos chamam a atenção. Um deles diz respeito à existência de avaliações locais (nas redes municipais) que buscam antecipar o desempenho dos alunos e realizar ajustes no desenvolvimento dos currículos. Algumas redes referem-se a tais avaliações como “simulados” para as avaliações nacionais.

Até o final do ano de 2013, dentre os municípios da Região Serrana que participavam das formações do PNAIC, seis deles adotavam o procedimento, variando em termos de periodicidade, formato, anos de escolaridade para os quais as avaliações são destinadas e quanto ao uso das informações que resultam das avaliações locais (GARCIA, 2013). Durante as pesquisas que realizamos no município de São Gonçalo, também apreendemos e aprendemos com as narrativas docentes que as avaliações externas e em larga escala têm pesado sobre as decisões político-epistemológicas na produção das práticas e currículos. Dentre as várias questões que poderiam ser levantadas a partir das falas dos professores, uma em especial chamou a nossa atenção. O controle e o estreitamento dos currículos produzidos, podendo ser entendido como o segundo aspecto mais destacado pelas narrativas docentes sobre o tema. Esse controle, muitas vezes, exercia-se diretamente sobre o acompanhamento das atividades desenvolvidas em sala de aula, os materiais utilizados e os temas tratados. Uma fala, nesse sentido, tornou-se emblemática entre os docentes que participaram de uma das conversas e passaram a utilizar como referência a presença desse controle, bem como para expor os limites que encontravam para que nos currículos produzidos fossem contemplados temas, conhecimentos e mesmo atividades que consideravam importantes para o trabalho com suas turmas. Contou-nos a professora:

--Eu estava com a turma na roda. Desde que comecei a ler histórias com eles que a gente faz assim. Eu gosto de ler com eles e vejo que eles também gostam do que fazemos. Depois que leio eu peço para me contarem a história ou falarem o que acharam. Algumas crianças não diziam nada no início, mas agora quase todos já estão participando. Eu estava lendo um livro que conheci aqui na formação, sobre um cachorro chamado “Não” – ou pelo menos era o que ele achava que fosse o nome dele – As crianças estavam na maior animação e eu já pensando o que ia fazer depois com as coisas que eles estavam dizendo.

--Então entra a O.P. [Orientadora Pedagógica] e pergunta:

--O que é isso que você está lendo? Pra que isso?

--Eu tentei explicar, mas o que ouvi foi: Guarda isso porque não cai na provinha! (M. Professora do Primeiro ano de município da Região Serrana do Estado do Rio de Janeiro).

A narrativa desencadeou uma sequência de outras histórias sobre o tema “*Guarda isso porque não cai na provinha.*” O que poderia se referir a atividades de artes plásticas, jogos e atividades lúdicas, atividades ao ar livre explorando a corporeidade, a receita de um prato de família e outras tantas situações em que em diferentes circunstâncias e com diferentes formas de controle os professores identificavam limites na autonomia de seu trabalho pedagógico e

na produção os currículos. Essas intervenções também eram frequentemente associadas nas narrativas às avaliações existentes ou nas redes ou à avaliação da rede em avaliações externas.

Em outra narrativa, ao ponderar sobre suas práticas e o desconforto como o modo de interlocução adotado pela secretaria de educação de seu município, em sua interpretação, uma das professoras denuncia e questiona o esvaziamento da interlocução político-pedagógica que se evidencia nas práticas de fiscalização e controle das atividades docentes de diversas maneiras seja com a aplicação de instrumentos de avaliação criado pelas coordenações ou pela secretaria, seja pela supervisão nas nossas salas de aula para ver se estamos trabalhando os conteúdos determinados e prossegue expondo o que podemos entender como sua identificação sobre a manifestação de práticas orientadas pela lógica do dueto controle-centralização curricular

Eu sei que o papel da secretaria é acompanhar o trabalho das escolas, mas acho que também existe aquilo que é o lugar da decisão do professor. Porque somos nós que estamos acompanhando as crianças todo dia, às vezes, por mais de um ano na escola. Eu penso no currículo a partir disso, do que meu acompanhamento daquele aluno me diz que é necessário trabalhar. Aí vem a coordenadora me dizer que eu tenho que dar mais folhinha com interpretação de texto quando eu tenho aluno que ainda não está lendo com autonomia! (S. Professora do Terceiro ano do Ensino Fundamental do município de São Gonçalo).

Encontramos em muitos dos registros dos encontros formativos com os docentes participantes várias referências a situações de avaliações externas aos processos pedagógicos desenvolvidos por eles em suas salas de aula, como uma dissociação do que é feito e do que é dito por gestores para ser feito, contrariando os princípios nos quais baseamos as atividades da pesquisa formação (FONTOURA, 2011; MARCELO GARCIA, 2011), visivelmente contra a cultura formativa na qual acreditamos e pela qual vivemos, de autonomia, de escolhas, de construções.

Contextualizando esse processo, vemos que no Brasil, sobretudo, o que é comum está associado ao abismo criado no campo do poder que territorializou e perpetuou diferenças sociais, negando a grupos sociais e suas culturas o reconhecimento do protagonismo na construção dessa sociedade e o direito ao exercício pleno na democracia. Em outras palavras, em nossa história, que não pode ser negada quando pensamos em educação e nos arriscamos a falar em conhecimento e em ‘comum’, precisamos lembrar que o outro e a diferença foram cultural e historicamente invisibilizados e que este processo está na engrenagem das desigualdades sociais que buscamos superar como pauta para a educação. O comum que

defendemos, portanto, é aquele que advém do conjunto e do enredamento das diferenças e sobre o qual não podemos aplicar uma operação de subtração, menos ainda de divisão.

Portanto, pensar a formação docente e o espaço de produção-reflexão dos currículos produzidos pelos professores em suas práticas cotidianas nos exige considerar que processos e práticas em nossas pesquisas e interlocuções com as escolas e professores possibilitam perceber e pensar a partir dos saberes por eles produzidos. As contribuições e potencialidades do encontro como práticas de pesquisa e formação (GARCIA, 2015b) tem nos mostrado alguns caminhos nessa direção. Em nossas pesquisas temos percebido que os encontros em rodas de conversa, entre os docentes e entre docentes e alunos das licenciaturas, constituem *espaçostempos* potenciais para suscitar interrogações e deslocamentos de representações e de lógicas hegemônicas nas escolas e currículos. Potencializam, ainda, a produção de lógicas mais dialógicas e horizontalizadas na produção dos saberes e práticas docentes. Práticas de formação que investem na produção cotidiana das escolas, dos saberes docentes e do coletivo mostram-se, nesse sentido, mais favoráveis ao fortalecimento político dos professores e das escolas e à produção solidária dos saberes que produzem os currículos e as escolas cotidianamente. Indicam, assim, caminhos para se investir e pensar na recuperação do caráter político e do princípio da comunidade como alternativas à preponderância dos princípios do mercado e dos processos de produção de desigualdades sociais.

3 SENTIDOS DE COMUM NA FORMAÇÃO E MUITOS FIOS QUE NELE SE ENROSCAM

Os argumentos em favor da criação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que circulam nas vozes de diferentes atores – alguns que nos perguntamos temendo a resposta sobre o que estão fazendo nessa discussão – assumem que ela tem a “nobilíssima” função de “orientar” as avaliações em larga escala – da alfabetização à avaliação docente. A existência das avaliações em larga escala e mais recentemente do debate em torno da avaliação docente (FREITAS, 2013; 2015), são questões polêmicas por deflagrarem os projetos de sociedade e educação pública que estão em jogo. Não é difícil relacionar, no bojo de um projeto que tem buscado se colocar como entendimento hegemônico, as políticas de responsabilização do professor e a depuração dos currículos – em especial o enxugamento daquilo que poderia representar em uma BNCC a presença da diversidade, do outro, do singular (MACEDO,

Alexandra GARCIA, Helena Amaral da FONTOURA
“guarda isso porque não cai na provinha”: pensando processos de centralização curricular,
sentidos de comum e formação docente.

2014) nesse comum – à tripartite: currículo-avaliação-formação de professores. Também já é possível, a partir da análise de políticas de centralização e depuração curricular adotadas em outras experiências, apontar e questionar as implicações que trazem para a democracia e sua aprendizagem (OLIVEIRA; PEREIRA, 2014).

Aliadas às avaliações em larga escala, a lógica da responsabilização docente (FREITAS, 2013) contribui para uma depuração do currículo e, por tabela, para reforçar o entendimento meramente técnico e crescentemente estandardizada de formação do professor. A visão do professor como um operador de programas e conteúdos que tem sua eficiência ligada à eficiência de métodos padronizados não é nenhuma novidade. Contudo, os aspectos culturais que sustentam e alimentam os discursos em ação na proposição da BNCC, tendem a uma rápida afinação desses “discursos canônicos”. (SANTOS, 2006).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB – Lei 9.394/96- (BRASIL, 1996) foi, sem dúvida alguma, responsável por uma nova onda de debates sobre a formação docente no Brasil. Nessa onda emergem nas últimas décadas termos e expressões que contêm ideias inconciliáveis. Na década passada as contradições evidenciavam-se em expressões como: “‘programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior’, ‘institutos superiores de educação’, ‘curso normal superior’, ‘profissionais da educação’ e ‘base comum nacional’” (PEREIRA, 1999, p.1). Hoje, a inversão de lugar das palavras de Base Comum Nacional para Base Nacional Comum (ALVES, 2014), denuncia jogos ainda mais sutis e complexos a enfrentar nas “lutas sobre formas de *fazerpensar* a educação em nosso país” (ALVES, 2014, p.1469).

No momento em que as práticas discursivas envolvidas nessa luta assumem localmente a preponderância da lei sobre as experiências e encaminhamentos locais podemos considerar que dois processos estão concorrendo para levar a esse resultado. O mais evidente que podemos chamar de “legalismo” se inscreve de certo modo no segundo que é ao mesmo tempo a hierarquização dos saberes, das instâncias da sociedade e das funções que nela se exercem. O argumento cada vez mais frequentemente usado sobre a “legalidade” da criação da base também não pode ser minimizado quanto ao que representa no conjunto das tentativas de silenciamento do debate, sobretudo com relação às estratégias de esvaziamento dos posicionamentos que defendem já existir uma “base” constituída pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013). Tal argumento também é frequentemente utilizado para fazer valer a vontade-imposição de ações ligada às influências e preconizações

do pensamento economicista contemporâneo. É o que tem sugerido o interesse de representantes da iniciativa privada no debate sobre a elaboração de uma BNCC (FREITAS, 2015).

Macedo (2014), em texto no qual debate a noção de BNCC, questiona sobre os agentes que vêm participando dos debates, se são públicos ou privados, o que faz toda a diferença. Indaga sobre os sentidos que a BNCC busca harmonizar, apontando para a articulação que leva a uma forma de regulação baseada em avaliações a partir de modelos prioritariamente privados de gestão. A autora espera que a discussão, como também pretendemos nós aqui, leve a um processo de desconstrução de discursos excludentes e uma retomada da perspectiva democrática e inclusiva nos currículos pensados e praticados.

Outra faceta dessa discussão refere-se aos movimentos de reforma curricular pelos quais passaram diversos países desde a década de noventa e nos quais se identificou a produção de dispositivos de controle sobre os currículos intensificados pela interseção currículo-avaliação-formação de professores (SUAREZ, 2003). A crescente compreensão de docência reduzida ao ato concreto de “ensinar” como uma competência meramente técnica atrelada ao que o autor chama de “Santíssima Trindade” no sistema educacional vem intervindo na compreensão dos processos formativos de uma forma mais ampla.

A lógica economicista em uma metástase contemporânea se espalha em práticas discursivas pelo pensamento social com a ajuda de práticas político-culturais hegemônicas. É um fator incontornável para compreender boa parte dos encaminhamentos que hoje afetam o campo das políticas de formação, alimentando ciclicamente valores preconizados pelo campo econômico e da competitividade (BALL, 2001). Ou seja, o discurso neoliberalizante já presente desde as décadas de 1990 e ainda atual, reforça as concepções atreladas a uma visão do professor e de sua formação limitadas à rápida capacitação técnica para atuação no mercado e ao esvaziamento da discussão dos propósitos sociais da educação, nesses espaços em que ocorre grande parte da formação de professores no país.

O espaço da identidade dos currículos produzidos com as redes de saberes locais inscreve compreensões políticas e epistemológicas sobre a educação, a sociedade e os conhecimentos na educação básica e em última instância, referem-se aos processos que enredam singularidades e o coletivo. As produções locais precisam encontrar no compromisso com a democracia das políticas nacionais a claraboia possível para vislumbrar projetos de sociedade, sujeitos e educação que fujam às preconizações da economia. Entendemos que

nessas buscas “o importante é salientar a incompletude de todos os conhecimentos e o potencial que existe nos diálogos entre eles. O conhecimento prudente decorre sempre desses diálogos e das constelações de saberes que permitem construir.” (SANTOS, 2000, p. 134).

Recorrendo no contexto das pesquisas e dos processos formativos desenvolvidos com os professores nos espaços dos *encontros* (GARCIA, 2015b) para compartilhar os sentidos de docência e escola vividos por esses professores, percebemos que emergem aí alternativas às lógicas predominantes. Ao partilharem suas experiências, angústias, conflitos, histórias, diferentes questões levantadas na produção dos currículos expressam preocupações simultaneamente políticas e pedagógicas que se negociam nos processos formativos vivenciados e no cotidiano de suas práticas.

- “*Por que nossos alunos não aprenderam como esperávamos?*”
- “*Quais são nossas responsabilidades?*”
- “*Quais não são?*”
- “*Que estratégias de trabalho docente melhor se adequam aos nossos alunos e que pessoas desejamos formar?*”
- “*Como avaliar sem reprovar?*”
- “*É preciso fazer prova para avaliar?*”
- “*O que cada um pensa sobre estes pontos?*”
- “*A que conclusões chegamos?*”
- “*Que compromissos podemos assumir?*”

Destacando algumas dessas interrogações paramos para pensar como tais questões dão forma a preocupações surgidas no trabalho dos professores em seu dia-a-dia nas escolas. Também precisamos considerar quando nos propomos a discutir os processos formativos e os currículos, a pertinência de que essas preocupações sejam expressas, compartilhadas e formuladas para que contribuam com a produção de saberes docentes e escolhas político-pedagógicas na produção dos currículos.

Nesse sentido, é importante que nossas compreensões e ações junto aos processos formativos sejam capazes de ultrapassar as representações de docência e escola que comprometem a capacidade de diálogo com os saberes produzidos cotidianamente pelos professores em suas práticas. Dialogando com o pensamento de Santos (2010), encontramos na noção de pensamento abissal elementos teóricos para pensar nos movimentos necessários às pesquisas com os processos formativos. Nesse diálogo entendemos ser possível e

necessário às nossas pesquisas contribuírem no sentido da visibilização dos saberes produzidos pelos professores nos currículos e no fortalecimento político-epistemológico que seus *fazeressesaberes* trazem às práticas. Para o autor, a *linha do pensamento abissal* separa o conhecimento hegemônico, histórica e culturalmente constituído como tal, dos conhecimentos e saberes invisibilizados ou subalternizados por relações de dominação. A divisão que produz a inexistência no que pautamos como realidade de tudo o que está do outro lado da linha, também se reflete nos processos de não reconhecimento dos saberes (não hegemônicos) docentes produzidos com as práticas nos cotidianos das escolas

4 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Quando professoras e professores resistem, podem contaminar o espaço escolar com uma atitude de resistência e reinvenção que se espraia para outras esferas sociais, tendo o currículo como um elemento central nesse processo. Considerando que com os currículos circulam e são produzidos conhecimentos na/da sociedade nas escolas; é necessário que os professores tenham garantidos *espaçostempos* de formação coletivos para interrogar os currículos e seu papel nas ideologias vividas e transmitidas, bem como compartilhar e produzir novos-outros saberes. Aprendendo com os saberes docentes e a pensar cotidianamente as escolas, é possível considerarmos de forma mais fértil as relações entre formação de professores e currículos e investir em lógicas mais coletivas e democráticas de pensar os currículos e as escolas. Entendemos que é prioritário um movimento de inversão nas lógicas e princípios que orientam políticas curriculares tendo as escolas e os professores como protagonistas desse processo e reafirmando as escolas como lugar de resistências e de lutas contra “receitas prontas” e “pacotes vindos de cima” sem a participação docente na construção do que vai ser a educação de nossas crianças e jovens. Pois, concordamos com SANTOS (2015) ao afirmar que “Resistir é (re)existir”

Morin (2007) nos lembra do cuidado que devemos ter com o que chama de ‘fanatização’ do conceito de razão, como se tudo pudesse e devesse ser explicado racionalmente, quase como um alibi para medidas arbitrárias relacionadas, por exemplo, a propostas curriculares consideradas boas por seguirem padrões internacionais ou por levarem nosso país ao primeiro mundo, como prometem algumas das mais recentes. Em sua formulação, teoriza sobre a mudança no sistema educacional hegemônico, uma reforma

pensada a partir dos educadores, o que chamamos aqui de formação para o desenvolvimento profissional docente. Para tal é necessário um pensamento complexo que faça as ligações e relações entre as áreas de conhecimento, nada mais afastado das propostas de BNCC em andamento nas esferas de produtores de políticas públicas para Educação. A formação proposta deve ser voltada para que nossos professores e professoras sejam cidadãos capazes de enfrentar os problemas complexos do fazer docente e do viver em sociedade em nossos dias.

De acordo com Apple (1982), a educação é um ato político sob vários aspectos. E para compreender as mudanças de rumo da educação é preciso ter em conta essa sua característica central. Se a educação é um ato político, é, afinal, um centro de irradiação de poder. Aponta o autor que as pessoas se acostumaram com uma divisão entre o conhecimento oficial e o popular, sendo o primeiro o dominante. Para haver alguma mudança nesse quadro, as relações de força devem ser conhecidas e avaliadas cautelosamente.

As ações mobilizadas pela tripartite currículo-avaliação-formação de professores confluem para fechar as claraboias das ações políticas instituintes de produção de currículos e sentidos de educação e sociedade (condenam) arbitrária e unilateralmente a política educacional aos sentidos de um sistema-mundo produtor de desigualdades. Assim, Apple (1982) já apontava que um currículo nacional se apoia na construção de um “conhecimento oficial”. Esse conhecimento, como toda “seleção do currículo”, deixa de fora determinados saberes e culturas, legitimando e validando a produção hegemônica monocultural, nesse caso das lógicas interiorizadas de valores da economia e do mercado, mas também de toda e qualquer diferença étnica/cultural que não corresponda à cultura dominante. Através da associação entre um currículo nacional, uma avaliação centralizada e, também agora, a formação de professores, validam-se determinados conhecimentos e mascaram-se conflitos da ordem da cultura, alimentando a lógica de uma globalização hegemônica e justificando-se a exclusão da diferença e hierarquização da diversidade como legítimas.

Um reflexo ou pista para analisar essa articulação e o controle político-epistemológico ao qual se associa, vem de um termo recentemente incorporado às políticas educacionais: pacto. O Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) tem como eixo de uma ação política mais ampla, que envolve desde a União aos Estados e Municípios, à Formação de Professores. Dentre outras questões problematizadas por diferentes pesquisadores no campo da educação e do currículo, o material destinado em uma primeira etapa (ano de 2013)

de implantação do Pacto aos professores (BRASIL, 2012) evidencia a preponderância de sentidos reducionistas para o currículo (GARCIA, 2013) e o esvaziamento político da expressão “Direito de aprendizagem” (OLIVEIRA, 2015), que conflui para quadros-síntese de conteúdos e habilidades a serem alcançados pelos professores no desenvolvimento do trabalho de alfabetização com os alunos dos três primeiros anos do ensino fundamental.

Em uma dinâmica mais ampla, as centralizações curriculares que já se anunciavam, antes mesmo da produção dos Parâmetros e Diretrizes Curriculares Nacionais, na promulgação da LDB (Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional) aliadas a um sistema de avaliação nacional centralizador e à formação docente, comprometem gravemente a possibilidade de que um sentido de “comum”, democrática, coletiva e circunstancialmente definido, possa construir sentidos de sociedade menos desigual e mais democrática.

Santos (2010) defende que a construção da justiça social assenta em nossa necessidade e capacidade de assumir a diversidade epistemológica do mundo e do interconhecimento que a linha abissal cerceia. Em outro texto explicita que, “[...] quanto mais experiências estiverem hoje disponíveis no mundo mais experiências são possíveis no futuro” (SANTOS, 2006, p. 120). Seu pensamento vem apontando a necessidade de que os conhecimentos que produzimos busquem orientar-se por alternativas epistemológicas às formas de estar no mundo e conceber esse mundo (distintas do economicismo e da monocultura ocidental moderna) determinadas pela colonialidade do saber e das relações de interdependência e exploração que o alimentam e dele advêm. O que implica caminhar na direção da diversidade e pluralidade epistemológica dos saberes. As experiências locais, desse modo estariam mais próximas de contribuir processualmente com esses sentidos na medida em que permitem melhor operar a “validade” de um conhecimento a partir de seu potencial transformador em um dado contexto. Mas essa já é outra conversa...

REFERÊNCIAS

- ALVES, Nilda. Sobre a possibilidade e a necessidade curricular de uma base nacional comum. **Revista Científica e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 3, 1464-1479, 2014.
- APPLE, Michael W. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- _____. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- BALL, Stephen. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação **Currículo sem Fronteiras**, Porto Alegre, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001.
- BRASIL. Presidência da República/Casa Civil/Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília: **Plano Nacional da Educação**, 2014.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, 2013.
- _____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: formação de professores no pacto nacional pela alfabetização na idade certa** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.
- _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB** (Lei n.º 9394/96). 20 de dezembro de 1996.
- CANCLINI, Néstor Garcia. Cultura e política nos imaginários da globalização. In: CANCLINI, Néstor Garcia. (Org.). **A globalização imaginada**. São Paulo: Iluminuras, 2003.
- _____. **Consumidores e Cidadãos**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2000.
- CARROLL, Lewis. **As aventuras de Alice no país das maravilhas e Através do espelho e o que Alice encontrou por lá**. Trad. Maria Luiza X. de A. Borges, Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009.
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano I: as artes do fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.
- FONTOURA, Helena Amaral da. Residência pedagógica: investigação-ação com professores egressos da Faculdade de Formação de Professores da UERJ. **Revista de Educação Pública (UFMT)**, Cuiabá, v. 20, p. 307-322, 2011.
- _____. **Relatório de Pesquisa: Residência Pedagógica para egressos da FFP: construindo pontes entre a universidade e a escola básica**. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2014.

FREITAS, Luiz Carlos de. Política educacional e base nacional. **Avaliação educacional** – Blog do Freitas. Campinas, 2015. Disponível em: <<http://avaliacaoeducacional.com/category/os-novos-reformadores>>. Acessado em 20 de setembro de 2015.

_____. Políticas de responsabilização: entre a falta de evidência e a ética. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas. Impresso), São Paulo, v. 43, p. 348-365, 2013.

GARCIA, Alexandra. Currículo: sobre sentidos e produções cotidianas. In: FERRAÇO, C. E. et al. (Orgs.) **Diferentes perspectivas de currículo na atualidade**. Petrópolis: DP&A, 2015^a. p. 289-304.

_____. O encontro nos processos formativos: questões para pensar a pesquisa e a formação docente com as escolas. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPEd) - PNE – TENSÕES E PERSPECTIVAS PARA A EDUCAÇÃO PÚBLICA BRASILEIRA, 37^o, 2015, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2015b.

_____. Notas para pensar a docência e a produção de currículos a partir dos processos engendrados por propostas de formação. In: ENCONTRO LUSO-BRASILEIRO SOBRE O TRABALHO DOCENTE E FORMAÇÃO - TRABALHO DOCENTE E FORMAÇÃO: POLÍTICAS, PRÁTICAS E INVESTIGAÇÃO: PONTES PARA A MUDANÇA, II, 2013, Porto. **Anais...** Porto: CIIE /Centro de Investigação e Intervenção Educativas, v. 3, 2013. p. 4274-4285.

GARCIA, Alexandra; OLIVEIRA, Inês Barbosa. *Fazendopensando práticasteorias* educativas nos/dos/com os cotidianos. In: GARCIA, Alexandra e OLIVEIRA, Inês Barbosa (Orgs). **Nilda Alves: Praticantepensante** de cotidianos. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

HARDT, Michael; NEGRI, Antônio. **Multidão**: guerra e democracia na era do Império. Tradução: Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Record, 2005.

LARROSA, Jorge Bondia. **Nietzsche e a educação** (Coleção Pensadores e Educação). Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

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

_____. Como a diferença passa do centro à margem nos currículos: o exemplo dos PCN. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 87-109, 2009.

MARCELO GARCIA, Carlos. Políticas de inserción em la docência: de eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente. Série Documentos, Santiago, **PREAL**, nº52, marzo, 2011. Disponível em: <http://m.preal.org/detalle.asp?det=2097>. Acesso em: 23 de out. 2013.

MORIN, Edgar. **Educação e complexidade**: os sete saberes e outros ensaios. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand, 1999.

_____. **Introdução ao pensamento complexo**. Lisboa: Instituto Piaget, 1991.

NEGRI, Antônio. **Economia do Conhecimento e a Constituição do Comum**: Conferência inaugural do seminário internacional capitalismo cognitivo. Rio de Janeiro: Rede Universidade Nômade - Rede de Informações para o Terceiro Setor, 2005. p. 1-8. Disponível em: <<https://fabiomalini.wordpress.com/2007/03/25/a-constituicao-do-comum-por-antonio-negri/>>. Acesso em: mai. 2014.

_____. **Cinco Lições sobre o Império**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. **DCN e BNC**: algumas reflexões sobre direito de aprender, normatizações curriculares e criação curricular cotidiana: Texto apresentado em 26/02/2015, na Mesa Redonda 5 - “Diretrizes Curriculares Nacionais e a Base Comum Nacional” no **II Seminário final do PNAIC/RJ**, realizado entre 25 e 27 de fevereiro de 2015, no Centro de Convenções Sul América, Rio de Janeiro, RJ, 2015.

OLIVEIRA, Inês Barbosa; PEREIRA, Fábio de Barros. Ponderações ao currículo mínimo da rede estadual do rio de janeiro: uma contribuição ao debate em torno da base comum nacional. **Revista Científica e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1669-1692, 2014.

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

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 20, n. 68, p. 109-125, dez., 1999.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O desafio da universidade no contexto das atuais transformações mundiais**: Conferência proferida em 04/11/2015 na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2015.

_____. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 31-83.

_____. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **A crítica da razão indolente**: Contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2000.

SUAREZ, Daniel. Los efectos pedagógicos de la reforma educativa de los 90 en Argentina: reconfiguración del currículo, descalificación docente y control tecnocrático. **Revista Novedades Educativas**, Buenos Aires/México, n. 155, 2003.

**Artigo recebido em 25/10/2015.
Aceito para publicação em 12/12/2015.**

ⁱ Grifo nosso.

ⁱⁱ Personagem de Lewis Carroll na obra literária “Alice no país das maravilhas” originalmente publicado em 1865.

ⁱⁱⁱ As rodas de conversa reúnem alunos do curso de Pedagogia da FFP- UERJ e professores para conversar sobre as práticas, os currículos e outras questões que julguem relevantes nos cotidianos das escolas. A ação faz parte do projeto financiado pela FAPERJ e que reúne atividades de pesquisa, ensino e extensão sobre a temática da formação docente e dos currículos.

^{iv} O Projeto de Pesquisa: “Eu sou professora”: Processos formativos, currículo e cotidiano nos diálogos universidade-escola” conta com o financiamento da Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ).

^v Juntar palavras é um recurso utilizado por pesquisadores no campo dos estudos do cotidiano para buscar produzir sentidos que não se limitem a uma ou outra palavra com a intenção de provocar a produção de novos sentidos para as palavras quando juntas.

Alexandra GARCIA, Helena Amaral da FONTOURA
“guarda isso porque não cai na provinha”: pensando processos de centralização curricular,
sentidos de comum e formação docente.