



**CONTRIBUIÇÕES DE BOAVENTURA DE SOUSA SANTOS PARA A REFLEXÃO
CURRICULAR: PRINCÍPIOS EMANCIPATÓRIOS E CURRÍCULOS
*PENSADOSPRATICADOS***

**THE CONTRIBUTION OF BOAVENTURA DE SOUSA SANTOS' WORK TO
CURRICULAR REFLECTIONS: EMANCIPATORY PRINCIPLES AND
*THINKINGPRACTICING WITHIN CURRICULA***

OLIVEIRA, Inês Barbosa de

Doutora em Sciences Et Théories de Léducation- Université de sciences Humaines de
Strasbourg

Professora associada da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-graduação em
Educação da UERJ

Membro do GT Currículo da ANPED

Secretária-geral da Associação Brasileira de Currículo (ABdC)





RESUMO

O caráter político das noções e discussões sociais, sociológicas e educativas e a crença na democracia como forma de relacionamento entre sujeitos sociais individuais e coletivos na constituição daquilo que chamo de “democracia social” (Oliveira, 2009a) são as premissas que animam as escolhas dos temas tratados neste texto, que as selecionou da obra de Boaventura de Sousa Santos e suas possibilidades de uso nas reflexões educativas. Considerando os currículos como tudo aquilo que se passa nas escolas, envolvendo os conteúdos formais de ensino, relações sociais, manifestações culturais e conjuntos de conhecimentos não escolares, a discussão proposta visa a evidenciar os modos pelos quais alguns dos princípios da emancipação social – notadamente a noção de conhecimento-emancipação, a ideia de que “quanto mais globais forem os problemas, mais locais são as soluções” e a perspectiva ampliada de compreensão da racionalidade estético-expressiva – contribuem para a reflexão curricular fornecendo elementos potencializadores de compreensão ampliada das questões e soluções que envolvem os currículos *pensadospraticados* nos diferentes cotidianos escolares. A conclusão a que chegamos é a de que é por meio do desenvolvimento de práticas sociais radicalmente locais, cujo sentido global está na luta emancipatória e no reconhecimento da interdependência local/global em todas as dimensões sociais que a luta emancipatória ganha seu sentido político. Essas práticas existem e precisam ser reconhecidas em seu status político e epistemológico. Nesse sentido, é possível afirmar que a desinvisibilização dessas práticas curriculares emancipatórias já em andamento, cuja busca é pela construção do conhecimento-emancipação – que aceita certa dose de caos e considera a solidariedade como saber –, contribui decisivamente para a recuperação da esperança em “um mundo melhor”, esperança além da espera, ativa na construção da possibilidade efetiva de sua realização, conforme anunciada por Boaventura.

Palavras chave: currículos *pensadospraticados* - educação e emancipação social - estudos do cotidiano - Boaventura e a educação.

ABSTRACT

This article has as premise the political character of the debate and the notions about society, sociology and education, believing the democracy is a social form and a relation among social subjects on their individuality and collectivity, which I named “social democracy” (Oliveira 2009a). Considering curricula as everything that goes on at schools and involves the formal subjects, the social relations, the cultural manifestations and also the body of non-school knowledge, this proposal points out the ways by which some principles of social emancipation - notably the notion of emancipatory-knowledge and the idea of “as much global is the issue more local is the solution” and also the perspective of extended understanding of aesthetic-expressive reason – contribute to the curricular reflections providing potential elements on understanding of the thinkingpracticing within curricula of everyday life in schools. We conclude that the political sense of the emancipatory fight will be acquired by the development of social practices radically local in which the global meaning lies in the emancipatory fight and in the understanding of the interdependency of the local/global in all its dimension. Those practices exist and need to be recognized in its epistemological and political statuses. In this sense, it is possible to affirm that the unblindness of those curricular practices seeks to build the emancipatory-knowledge – that accepts some doses of chaos and understands the solidarity as wisdom - are now already in process. They also contributes to recover the hope “in a better world” through one kind of hope that goes beyond waiting because is acting to fulfill effectively, as it was announced by Boaventura.

Keywords: *thinkingpracticing curricula - education and social emancipation - everyday life studies - Boaventura and education.*





1. INTRODUÇÃO

A emancipação não é mais que um conjunto de lutas processuais, sem fim definido. O que a distingue de outros conjuntos de lutas é o sentido político da processualidade das lutas. Esse sentido é, para o campo social da emancipação, a ampliação e o aprofundamento das lutas democráticas em todos os espaços estruturais da prática social.

Boaventura de Souza Santos

Esta epígrafe anuncia duas adesões apriorísticas que permeiam o debate proposto no presente texto: a primeira é ao caráter político das noções e discussões apresentadas e a segunda é à crença na democracia como forma de relacionamento entre sujeitos sociais individuais e coletivos na constituição daquilo que chamo de “democracia social” (OLIVEIRA, 2009a). São elas que animam as escolhas dos temas aqui tratados, selecionados dentre os inúmeros possíveis tomando por base a obra de Boaventura de Souza Santos e suas possibilidades de uso nas reflexões educativas (OLIVEIRA, 2003, 2006, 2009b, 2009c).

Considerando os currículos como tudo aquilo que se passa nas escolas, envolvendo os conteúdos formais de ensino, relações sociais, manifestações culturais e conjuntos de conhecimentos não escolares; entendendo, ainda, que todos esses aspectos estão impregnados de relações sociais, epistemológicas e culturais de caráter mais global, a discussão proposta visa a evidenciar os modos pelos quais alguns dos princípios da emancipação social – notadamente a noção de conhecimento-emancipação e a ideia de que “quanto mais globais forem os problemas, mais locais são as soluções” – contribuem para a reflexão curricular fornecendo elementos potencializadores de compreensão ampliada das questões e soluções que envolvem os currículos *pensadospraticados* nos diferentes cotidianos escolares. A expressão currículos *pensadospraticados* foi recentemente criada com o objetivo de deixar clara a indissociabilidade que entendemos existir entre prática e teoria, entre reflexão e ação. Assim, substituímos o termo currículos praticados, anteriormente utilizado, por esse. Isso porque entendemos que existe, no cotidiano das escolas, uma criação cotidiana de currículos pelos professores e alunos nas salas de aula, gerada a partir do diálogo entre referenciais e





reflexões teóricas, possibilidades e limites concretos de cada circunstância e da articulação entre as múltiplas redes de sujeitos e de conhecimentos presentes nas escolas.

2. CONHECIMENTO PRUDENTE E VIDA DECENTE: A INDISSOCIABILIDADE ENTRE O EPISTEMOLÓGICO E O POLÍTICO

Boaventura defende, em diferentes escritos, esta indissociabilidade, a partir da premissa de que não há e não haverá justiça social sem justiça cognitiva. Nesse sentido, desenvolve uma argumentação importante para a reflexão curricular e ao enfrentamento dos problemas relacionados às formas perversas de exclusão promovidas por uma estrutura escolar monocultural, classista e sexista, na qual são cognitiva e socialmente “injustiçados” alunos e conhecimentos destoantes do padrão dominante. A crítica a essa escola oficial – que sabemos um modelo jamais encontrado em realidades cotidianas, mas cuja força reside em se erigir como regra, tornando desvio aquilo que não lhe corresponde – precisa, portanto, não dissociar o político do epistemológico. Um novo paradigma não pode ser apenas científico, precisa ser, também, social. Ou seja, o paradigma de um conhecimento prudente para uma vida decente (SANTOS, 1995, 2004). Essa indissociabilidade, que a ciência moderna desconsiderou, é fundamental em toda a obra de Boaventura¹.

Explícita ou implicitamente, todo o trabalho de reflexão e proposições epistemológicas desenvolvido pelo autor envolve a questão social e a construção da democracia. Ao mesmo tempo, toda construção política empreende um debate em torno dos conhecimentos, seus usos sociais e status epistemológico. Assim, ele desenvolve, por exemplo, a discussão sobre o projeto educativo emancipatório, na qual defende a ideia de que este é:

[...] um projeto de aprendizagem de conhecimentos conflitantes com o objetivo de, através dele, produzir imagens radicais e desestabilizadoras dos conflitos sociais em que se traduziram no passado, imagens capazes de potenciar a indignação e a rebeldia. Educação, pois, para o inconformismo. (SANTOS, 1996, p. 17).

Neste projeto, as opções dos participantes da ação pedagógica e a conflitualidade que marca esta ação não são produto apenas de ideias e reflexões, mas são plenas de emoções,

¹ A partir daqui, farei as referências necessárias ao autor pelo seu primeiro nome.





sentimentos e paixões o que, para o autor, torna os conteúdos de ensino plurais em seus sentidos possíveis. Os aspectos centrais da experiência pedagógica voltada para a luta pela emancipação seriam, nessa perspectiva, o conflito entre a aplicação técnica e a aplicação edificante da ciência, entre o conhecimento-regulação e o conhecimento-emancipação e entre o imperialismo cultural e o multiculturalismo².

O conflito serve, antes de mais, para vulnerabilizar e desestabilizar os modelos epistemológicos dominantes e para olhar o passado através do sofrimento humano que, por via deles e da iniciativa humana a eles referida, foi indesculpavelmente causado. Esse olhar produzirá imagens desestabilizadoras susceptíveis de desenvolver nos estudantes e nos professores a capacidade de espanto e de indignação e a vontade de rebeldia e de inconformismo. Essa capacidade e essa vontade serão fundamentais para olhar com empenho os modelos dominados ou emergentes através dos quais é possível aprender um novo tipo de relacionamento entre saberes e, portanto, entre pessoas e entre grupos sociais. Um relacionamento mais igualitário, mais justo que nos faça aprender o mundo de modo edificante, emancipatório e multicultural. (SANTOS, 1996, p. 33).

Essa possibilidade de reconstrução horizontalizante de relações entre saberes, culturas e usos do conhecimento – exigência de um pensamento em que o epistemológico e o político não se separam – requer considerar a escola como uma instituição social atravessada pela sociedade que a criou, ou seja, também impregnada daquilo que se pretende superar. Assim, torna-se necessário refletir sobre este projeto educativo emancipatório em relação com o projeto sócio-cultural da modernidade.

Boaventura entende que este projeto assenta em dois pilares fundamentais – o pilar da regulação e o pilar da emancipação – que são complexos e, cada um, constituído por três princípios.

O pilar da regulação é constituído pelo princípio do Estado, cuja articulação se deve principalmente a Hobbes; pelo princípio do mercado, dominante sobretudo na obra de Locke; e pelo princípio da comunidade, cuja formulação domina toda a filosofia política de Rousseau. Por sua vez, o pilar da emancipação é constituído por três lógicas de racionalidade: a racionalidade estético-expressiva da arte e da literatura; a racionalidade moral-prática da ética e do direito; e a racionalidade cognitivo-instrumental da ciência e da técnica. (SANTOS, 1995, p. 77).

² A formulação do autor, em pares de opostos, tem função didática e de apresentação de conflitos relevantes ao projeto educativo emancipatório.





Boaventura propõe, em seguida que, no campo da regulação, o princípio de comunidade e, no campo da emancipação, a racionalidade estético-expressiva³ são aqueles que têm a maior contribuição a dar aos processos emancipatórios. Isso porque:

A comunidade, por ter sido entre os três pilares da regulação o menos susceptível à regulação instrumental é o que preserva algumas categorias emancipatórias – em especial as idéias de solidariedade e de participação. (...) Há, ainda, uma segunda categoria emancipatória na modernidade apontada por Boaventura, a racionalidade estético-expressiva. Segundo ele, ao longo da modernidade, ao mesmo tempo em que as racionalidades prático-moral e cognitivo-instrumental tiveram suas características alteradas, a racionalidade estético-expressiva manteve algumas das suas características emancipatórias, entre elas, as noções de prazer, de autoria e de artefactualidade discursiva. Especialmente as duas últimas permitem o que Boaventura denomina reconstrução de um conhecimento-emancipação, isso é, um conhecimento local criado e disseminado através do discurso argumentativo (SANTOS, 2000). Tal discurso envolveria a reconstrução de um senso-comum emancipatório que pudesse se opor à hegemonia da racionalidade cognitivo instrumental e, portanto, contribuir para a reconstrução do potencial emancipatório em seis espaços-tempos: no doméstico, no da produção, no do mercado, no da comunidade, no da cidadania e no espaço mundial. (AVRITZER, 2002, p. 41).

Assim, teremos nas ideias de solidariedade e participação, por um lado, e nas noções de prazer, autoria e artefactualidade discursiva, por outro, os elementos centrais das lutas emancipatórias, não esquecendo a centralidade do conhecimento-emancipação no desenvolvimento destas lutas (SANTOS, 2000).

3. A RACIONALIDADE ESTÉTICO-EXPRESSIVA: PERCEPÇÃO E SENTIDOS NA CRIAÇÃO CURRICULAR

Em relação à racionalidade estético-expressiva, o autor defende que ela pode servir de guia para o que se vai fazer epistemológica e socialmente pelas características que ela tem de recuperação do prazer, da questão da autoria – central epistemológica e politicamente – e o

3 Contra o anestesiamiento (an-aesthesia) proposto pelo conhecimento “neutro e objetivo” o autor propõe compreender a artefactualidade presente na produção dos discursos.



que ele chama de artefactualidade discursiva⁴. A recuperação da autoria permite devolver aos sujeitos a responsabilidade sobre suas vidas e destinos, a autoria do mundo social que, se é quem os tece, é também tecido por eles, como assinala com precisão Edgar Morin (1996, p. 182): “O processo social é um círculo produtivo ininterrupto no qual, de algum modo, os produtos são necessários à produção daquilo que os produz”.

Por isso, ela é a forma de racionalidade preferencial para o pensamento pós-moderno emancipatório. A questão do prazer, primeira característica dessa forma de racionalidade, é discutida a partir da afirmação de que “fora do alcance da colonização, manteve-se a irredutível individualidade intersubjetiva do *homo-ludens*” (SANTOS, 2000, p. 76). Assim, o autor induz a recuperar a legitimidade do critério de prazer que a modernidade banuiu de nossos fazeres cotidianos e a ressaltar a importância deste no trabalho pedagógico como elemento, em si mesmo, emancipatório. Embora esta não seja uma novidade no campo do senso comum, que não cessa de reafirmar que aquilo que se faz com prazer se faz melhor, e que aquilo que se aprende com prazer se aprende melhor, com desdobramentos sobre teorizações pedagógicas a respeito do trabalho lúdico como metodologia geradora de sucesso escolar, a importância dessa recuperação relaciona-se também com muitos estudos recentes a respeito da perda de envolvimento prazeroso dos professores com o seu cotidiano, entendido como fator determinante no seu crescente absentismo e adoecimento.

No campo do currículo, essa recuperação do prazer permite difundir e demonstrar a pertinência das práticas que buscam levar prazer ao *ensinaraprender* dos alunos, em contraste com a sisez dos conteúdos secos e sem sabor dos textos oficiais, inserindo o húmus da vida e do prazer na assepsia da norma e da ordem instituídos. Os currículos criados pelos praticantes da vida cotidiana (CERTEAU, 1994) são, frequentemente, “umedecidos”, como percebemos em inúmeras pesquisas que expressam e discutem modos diferenciados como professores em todos os níveis e modalidades de ensino buscam trabalhar por meio de atividades prazerosas, envolvendo desejos e interesses de alunos e professores (REIS, 2010; VICTORIO FILHO, 2005; OLIVEIRA, 2005; PACHECO, 2001) numa perspectiva que, além de melhores aprendizagens, busca formar pessoas mais felizes (PACHECO, 2004). Centradas

⁴ Formulando a noção de artefactualidade discursiva como uma das características da razão estético-expressiva, Boaventura aponta a dimensão “artística” (estética) da produção dos discursos, ou seja, o fato de eles serem permeados pelos sentidos (aisthesis) e não apenas pela cognição. Outros autores, como Derrida, entendem a artefactualidade como ato de fabricação ativa da atualidade.





não apenas no conhecimento formal e sua difusão, mas habitados pelas emoções – prazeres e rejeições – dos sujeitos da escola, essas experiências de praticantes de currículos que não são apenas aquilo que está escrito e registrado nas propostas curriculares, evidenciam, para os estudos do campo, a riqueza e diversidade criadas pelos praticantes, com base também em critérios de prazer. Por meio dessas criações, professores e alunos revelam-se, fazem emergir sua condição de criadores, autores dos currículos escolares.

A noção de autor – junto com outros conceitos a ele associados, tais como iniciativa, autonomia, criatividade, autoridade, autenticidade e originalidade – é o conceito que subjaz à organização do domínio artístico e literário da modernidade [...] (SANTOS, 2000, p. 76).

Assim, podemos compreender a autoria no campo curricular, como produção autônoma, original e criativa e autêntica de sujeitos que possuem a necessária autoridade para fazê-lo, superando a cisão entre aqueles que pensam e aqueles que fazem o currículo, essa “obra de arte” cotidianamente construída e renovada. Por outro lado, se ampliamos o sentido do termo estética, desaprisionando-o do campo da arte, recorrendo à sua etimologia, temos que *aisthesis* é a palavra grega que designa percepção, sensação, e podemos compreender a criação curricular cotidiana como produto das interlocuções entre sensações e percepções de mundo, incluindo-se as emoções, dos seus praticantes. Podemos considerar, com Shusterman que

[...] é evidente que a experiência estética não se limita ao domínio da prática artística historicamente estabelecida. Ela existe, em primeiro lugar, na apreciação da natureza, inclusive nessa parte da natureza que é o corpo humano. Mas também a encontramos em rituais e no esporte, nas paradas, nos fogos de artifícios, na ornamentação doméstica e corporal, de tatuagens primitivas e pinturas rupestres a cosméticos contemporâneos e decoração de interiores e, com certeza, nas inúmeras cenas cheias de vida e cor que povoam nossas cidades e embelezam nossa vida cotidiana. (1998, p. 38).

E, porque não, nos currículos *pensadospraticados*. Ou ainda, como assinala Vázquez (1999), para quem tudo que é objeto da relação, do comportamento ou da experiência de caráter estético, quer se trate de uma paisagem natural, uma flor, um colibri ou um objeto produzido por um homem sem finalidade estética é impregnado pela força da escolha que traz em si a orientação estética (Cf. VICTORIO FILHO, 2005).





Por essa via, escapamos do campo da mera cognição/entendimento para considerar globalmente os sujeitos das escolas, seus modos de estar no mundo, suas redes de conhecimentos e práticas sociais, pertencimentos sociais e culturais, emoções e sensações. Sujeitos integrais, não mais cindidos pelas dicotomias e hierarquizações entre conhecimentos, valores, culturas. Sujeitos de experiência estética, dentro e fora das escolas. Sujeitos que se fazem e aos seus mundos, dimensões indissociáveis do existir humano, sempre impregnadas pela percepção do que fazemos, apreendemos e ressignificamos.

Ainda, e complementarmente, sem recorrer à dicotomia sujeito e objeto, a noção de autoria assegura a dimensão ativa do sujeito na produção de conhecimentos e práticas sociais. *O autor é originador*, é sujeito, sem que, para isso, tenha que definir seus temas e obras como objetos controláveis e manipuláveis – nem os alunos, nem os conteúdos, nem as práticas pedagógicas. Por meio dessa recuperação do sujeito-autor, bem como pelo nexos estabelecido entre aquele que produz, sua intencionalidade e sua obra – presente na noção de artefactualidade discursiva – inscrevemo-nos nos modos de criar conhecimento do paradigma proposto pelo autor, com vistas à emancipação social.

O outro conceito organizador do domínio artístico e literário é o de artefactualidade discursiva. Todas as obras de arte têm de ser criadas ou construídas. São o produto de uma intenção específica e de um ato construtivo específico. (ib., p. 77).

Não compartilho do otimismo de Boaventura com relação ao sucesso de intencionalidades e atos na construção do que quer que seja – objetos, discursos, currículos. Muitas são as situações em que, plenos de boas intenções, cometemos erros⁵. Mais do que isso, penso que a clareza racional de determinada intencionalidade se mescla necessariamente a zonas de sombras e dúvidas, ou a outras intenções menos explícitas ou reconhecidas, não permitindo que saibamos ao certo qual a intenção prioritária da maior parte dos nossos atos, pois estas jamais são puras. Toda intencionalidade é habitada pela errância, pela impossibilidade da razão pura, pela inexpugnável humanidade dos seres humanos.

No entanto, considero importante reconhecer os avanços dessas ideias em relação ao pensamento cientificista e as possibilidades de uso que trazem para a reflexão curricular. Conceber professores e alunos como autores dos currículos, permanentemente construídos

⁵ De boa intenção o inferno está cheio, anuncia um sábio ditado popular.





como “obra de arte”, intencionada, emocionada, prazerosa devolve aos sujeitos da escola sua dignidade de criadores, sujeitos ativos dos seus *fazeressaebresprazeres*, únicos, singulares, embora mergulhados num mundo social (e cognitivo) que os ultrapassa, mas também é por eles tecido. Assumindo a artefactualidade discursiva no campo do currículo como criação de realidade curricular por meio de discursos, enunciados e praticados pelos sujeitos das escolas, podemos, enquanto pesquisadores do campo assumir a validade de investigar não mais apenas as letras mortas, (an)aisthesis(adas) dos discursos e propostas oficiais, mas também as dinâmicas, complexas e mutantes redes no seio das quais os currículos são criados e praticados.

Remetendo essa discussão à outra leitura possível da questão dos sentidos (aisthesis) como definidores daquilo que nós, sujeitos sociais, *pensamosentimos*, podemos caminhar até a ideia de sensocomunização da ciência tão cara a Boaventura. Segundo o autor (1989) faz-se necessária, atualmente, uma segunda ruptura epistemológica, ou uma ruptura com a ruptura epistemológica, que reaproxime, pela sensocomunização da ciência, o conhecimento científico do conhecimento do senso comum e, portanto, do cidadão comum, numa compreensão da ciência como prática social de conhecimento. Esse necessário reencontro da ciência com o senso comum, se daria nos termos de uma “racionalidade envolvente. Uma vez feita a ruptura epistemológica, o acto epistemológico mais importante é a ruptura com a ruptura epistemológica” (Santos, 1989, p. 39). Dedicando-se a mapear os diferentes modos de relacionamento entre a ciência e o senso comum nas ciências sociais, Boaventura conclui que “se o senso comum é o menor denominador comum daquilo em que um grupo ou um povo colectivamente acredita, ele tem, por isso, uma vocação solidarista e transclassista” (ibid., p. 39).

Associando essa ideia à explicação de Michel Maffesoli (2010) a respeito da importância da “opinião comum” como fundamento das “elaborações mais sofisticadas ou mais sábias” (do pensamento), encontramos uma formulação esclarecedora, que reforça nosso deslocamento da cognição ao conjunto dos sentidos na produção do conhecimento e nossa adesão dupla à ideia da segunda ruptura epistemológica de Boaventura, agora considerada retorno do conhecimento ao homem comum, pela sua maior compreensibilidade, e retorno do





conhecimento à sua completude, pela reincorporação a ele dos sentidos antes desconsiderados.

O termo *sensu comum* é, sobre isso, esclarecedor. *Koinè aisthesis* em grego, é ao mesmo tempo todos os sentidos e o sentido de todos. O que significa que o conhecimento não se reduz à dimensão cognitiva, mas deve integrar os diversos sentidos que nos são familiares. Do mesmo modo, esse conhecimento não é assunto ou posse de um ou de alguns indivíduos, mas de comunidades em seu conjunto. (MAFFESOLI, 2010, p. 56, tradução da autora).

Assumindo a comunidade na perspectiva das neocomunidades interpretativas de Boaventura, temos aqui um círculo que se fecha, quanto à importância da racionalidade estético-expressiva para a sensocomunização da ciência, determinante para a criação das justiça social e cognitiva e quanto à relevância dos conhecimentos/sentidos cotidianos para a construção de conhecimentos socialmente significativos. Com relação aos currículos *pensadospraticados*, a explicação de Maffesoli confirma aquilo que pensamos e vimos difundindo, a de que estes são cotidianamente criados, a partir de redes de *saberesfazeresvalores* (e sentidos) dos praticantes da vida cotidiana.

4. O PRINCÍPIO DA COMUNIDADE E A PERSPECTIVA DA “REGULAÇÃO EMANCIPATÓRIA”⁶

Entendendo que as ideias de solidariedade e de participação presentes nesse princípio associam-se, respectivamente, à dimensão ética e política da vida social e que, por outro lado, permitem compreender a noção de cidadania e de democracia diferentemente daquilo que a vertente liberal estabelece, temos ampliados tanto o campo da participação política quanto o das práticas sociais de solidariedade.

Para Santos, dentre os princípios da regulação – mercado, Estado e comunidade – este último foi o mais negligenciado nos duzentos anos passados e, exatamente por isso, o menos obstruído por determinações sendo, assim, o mais propício para instaurar uma dialética [positiva] com o princípio da emancipação, tendo em vista suas dimensões fundamentais: a

⁶ Tenho usado esta expressão para apontar o fato de que as tensões dinâmicas entre regulação e emancipação não fazem delas um par de opostos e que há modos de regulação necessários e possíveis, alguns inscritos no princípio da comunidade, que podem ser emancipatórios.





participação (dimensão política) e a solidariedade (dimensão ética). (CASTRO; BRANQUINHO, 2002).

Essas dimensões são fundamentais, em função de sua pouca colonização pela ciência moderna e, portanto, de seu potencial de aproveitamento nas lutas emancipatórias. A recuperação do princípio da comunidade como princípio de regulação das relações sociais permite reintroduzir no pensamento político a importância das relações horizontais entre sujeitos sociais, rompendo, a partir daí com a objetificação possível dos subalternizados como nos demais princípios regulatórios. Assim, é possível romper com o paradigma que considera o outro como objeto a ser dominado, explicado e controlado, que sustenta o ideário social da modernidade.

No caso da participação, podemos dizer que a colonização deu-se, sobretudo, na esfera política (cidadania e democracia representativa), permitindo que muitos domínios da vida social mantivessem a participação como uma competência não-especializada e indiferenciada da comunidade. No caso da solidariedade, a colonização atuou, sobretudo, através das políticas sociais do Estado-providência. Porém, na esmagadora maioria dos países a solidariedade comunitária não especializada – a sociedade-providência – continua a ser a forma dominante de solidariedade (SANTOS, 2000).

O desenvolvimento cotidiano de práticas participativas e solidárias em todos os espaços estruturais nos quais estamos inseridos, bem como a busca de ampliação de sua institucionalidade, assumem, nesse sentido, importância capital na tessitura da emancipação social. As práticas pedagógicas desenvolvidas nessa perspectiva, pela importância que possuem na formação das subjetividades daqueles que delas participam, aparecem, portanto, como fundamentais nessa compreensão. Desinvisibilizá-las, como pretende a Sociologia das Ausências (SANTOS, 2004), torna-se fundamental. Considerar sua pluralidade, heterogeneidade e impossível aprisionamento em modelos do que deveriam ser as práticas emancipatórias também. Nesse sentido, o reconhecimento e valorização dos múltiplos currículos *pensadospraticados*, inventados pelos praticantes dos cotidianos escolares, permitem, também, afastarmo-nos da ideia moderna e individualista de emancipação, que a percebe como uma conquista definitiva, um “lugar” a se chegar, no futuro, uma “Terra Prometida” à qual cada um chegará, ou não, em função de suas próprias virtudes, aprendizagens e esforços.





Voltando à epígrafe deste texto, estabelecendo um diálogo entre ela e os currículos *pensadospraticados* nos cotidianos escolares, vamos compreender as iniciativas emancipatórias como contribuições efetivas, hoje e agora, ao projeto emancipatório e a sua multiplicação como contribuição à ampliação permanente dos sucessos das lutas emancipatórias no campo da educação e do currículo. Nessa perspectiva, o próprio futuro perde sua previsibilidade e formato pré-estabelecido para assumir a perspectiva de uma construção permanente e imprevisível do porvir (LARROSA, 2004).

A noção de espaços estruturais assume, nessa perspectiva, lugar preponderante para a reflexão em torno das lutas emancipatórias contra a colonização da participação, porque organiza os pertencimentos, os espaços/tempos da vida social de modo mais completo, plural e transparente do que a noção de sociedade civil. Essa estruturação permite, ainda, superar a cisão público/privado e devolver à esfera da vida chamada privada seu caráter político e, sobretudo, a sua indissociabilidade da chamada vida pública – ou seja, a participação ativa e efetiva dos sujeitos sociais nas decisões concernentes às suas vidas, para além da representação, para além daquilo que se passa na esfera “pública” da *polis* e atinge os diferentes espaços estruturais: doméstico, da comunidade, do mercado, da produção, da cidadania e mundial.

A particular importância dessa (re)união para a reflexão curricular reside no fato de que, considerando-a, somos levados a tratar como sociais problemas que em outras perspectivas são tidos como individuais, tais como as condições de vida dos alunos, o meio social de onde vêm, suas culturas de origem, estrutura familiar, etc., assumindo, com isso, o compromisso com a *repolitização global da prática social*, com o reconhecimento do caráter político dos diferentes *espaçostempos* de inserção social.

A nova teoria democrática deverá proceder à repolitização global da prática social e o campo político imenso que daí resultará permitirá desocultar formas novas de opressão e de dominação, ao mesmo tempo em que criará novas oportunidades para o exercício de novas formas de democracia e de cidadania. “(...) Politizar significa identificar relações de poder e imaginar formas práticas de as transformar em relações de autoridade partilhada”. (SANTOS, 1995, p. 271).

Isso obriga-nos a incluir no debate político-pedagógico elementos da realidade situados no chamado campo da vida privada e a buscar o desenvolvimento de formas





coletivas, institucionais de enfrentar os problemas nele encontrados. Exige considerar questões pessoais, familiares e sociais específicas sem desvinculá-las da realidade social que as produz e da qual fazem parte. Impõe o reconhecimento das diferentes culturas e modos de conhecer o mundo e clama pela sua inclusão nos currículos oficiais – porque de modo não oficial, os alunos e professores levam consigo tudo aquilo que viveram e vivem em seus múltiplos cotidianos experienciados nos diferentes espaços estruturais, independentemente da autorização (negada) da escola para que o façam. São, sempre e necessariamente, sujeitos sociais e políticos.

De certo modo, as propostas curriculares já são produtos de diálogos entre o pensamento hegemônico, as demandas das práticas, as condições políticas e sociais concretas de sua produção. A ampliação da pressão das práticas emancipatórias sobre elas pode, nesse sentido, contribuir decisivamente para a legitimação em textos de práticas e abordagens hoje marginais conforme já ocorreu com a incorporação da obrigatoriedade do ensino das contribuições afro e indígena para a formação cultural brasileira. Essa discussão contribui, portanto, para a repolitização da vida social – e aquilo que sobre ela ensinamos e discutimos com os alunos em diferentes situações escolares –, condição necessária às lutas emancipatórias, cujo caráter político é permanentemente reafirmado por Boaventura.

5. A SOLIDARIEDADE COMO CIDADANIA: A OBRIGAÇÃO HORIZONTAL ENTRE CIDADÃOS PARA ALÉM DA RELAÇÃO VERTICAL CIDADÃO/ESTADO

Considerando a solidariedade como a dimensão ética do princípio da comunidade e ao mesmo tempo o parâmetro que define o conhecimento-emancipação – aquele que se tece pela passagem do colonialismo à solidariedade –, Boaventura evidencia, mais uma vez, a indissociabilidade entre o cognitivo e o social estabelecendo um pressuposto cognitivo/epistemológico para a construção da democracia e da justiça social. Ao compreender a superação do colonialismo, entendido como “ignorância da reciprocidade e na incapacidade de conceber o outro a não ser como objeto” (ibid., p. 81), rumo à solidariedade como um processo de aprendizagem, complementando ainda a ideia por meio da noção de ecologia entre saberes e entre culturas (SANTOS, 2004), o autor assume a impossível





democratização da sociedade na ausência do reconhecimento das especificidades epistemológicas de diferentes modos de conhecer o mundo e do reconhecimento mútuo entre diferentes culturas.

Assim, a solidariedade é, a um só tempo, elemento epistemológico central do conhecimento-emancipação – aprendizagem da concepção do outro como sujeito⁷ e superação do processo de objetificação – e elemento político, forma de comportamento ético-político horizontal entre sujeitos sociais em que o objetivo é a ajuda mútua. Frisar que a segunda não pode ocorrer sem a primeira seria, talvez, desnecessário⁸.

Mergulhando um pouco mais profundamente na noção, de modo a chegar às suas potencialidades para a reflexão curricular, somos remetidos a questionar o individualismo e a competitividade que habitam nossas propostas educativas e muitos dos valores ensinados aos alunos por meio, sobretudo, do chamado “currículo oculto”. Por um lado temos as comparações, competições, avaliações classificatórias, interdição de ajuda mútua, bem representada pela relação da escola com o ato de “colar” e sua absoluta interdição e criminalização (ALVES, 2001). Além de preconceitos difundidos e realimentados cotidianamente com base nessa competição/comparação, alguns de seus desdobramentos são elementos presentes nas nossas práticas escolares a serem superados na perspectiva da solidariedade como forma de relacionamento e critério de conhecimento.

Por outro lado, o individualismo atinge, também, a concepção de educação hegemônica e a própria estrutura da escola. Ao considerar que cada aluno é senhor de sua própria aprendizagem e que o professor é responsável pelas aprendizagens individuais de cada um de seus alunos, desconsidera-se, psicológica e epistemologicamente, a intervenção das relações e pertencimentos sociais e culturais, dos processos interativos e intersubjetivos, nas aprendizagens. As propostas curriculares que conhecemos foram, em grande parte, formuladas sobre essa base e o questionamento que as ideias aqui apresentadas permitem formular em relação a elas, pode contribuir para a formulação de novas propostas, formuladas em perspectivas outras que não a do individualismo. Daí a importância da noção de conhecimento-emancipação para o campo do currículo.

⁷ Ou como legítimo outro na convivência, como bem formulou Maturana (1999).

⁸ Cabe lembrar que Habermas, mesmo sendo e se reconhecendo “moderno” em sua obra deixa claro que o elemento complementar da justiça social não é a caridade, mas a solidariedade (HABERMAS, 1992).





6. CONHECIMENTO-EMANCIPAÇÃO: SOLIDARIEDADE E CAOS NOS CURRÍCULOS PENSADOS PRATICADOS

O conhecimento-emancipação (cujo ponto de ignorância se designa por colonialismo e cujo ponto de saber se designa por solidariedade) “não aspira a uma grande teoria, aspira sim a uma teoria da tradução que sirva de suporte epistemológico às práticas emancipatórias, todas elas finitas e incompletas e, por isso, apenas sustentáveis quando ligadas em rede”. (ibid., p. 31).

Assim, conceder primazia ao conhecimento-emancipação sobre o conhecimento-regulação requer a transformação da solidariedade na forma hegemônica de saber e a aceitação de certo nível de caos, reafirmando o caos como forma de saber e não de ignorância. “O caos deixa de ser algo negativo, vazio e informe para ter uma positividade própria inseparável da ordem” (ibid., p. 79). Aceitar a imprevisibilidade do real, como fazem muitos professores quando assumem os limites dos textos curriculares e planos de curso, contribui para a criação curricular, na medida em que permite reinventar as normas, usá-las para finalidades não previstas, fortalecendo o desenvolvimento das práticas educativas emancipatórias. Também permite recuperar a importância daquilo que nos é próximo como elemento do real, superando a concepção moderna segundo a qual a proximidade é inimiga do conhecimento. “O reencantamento do mundo pressupõe a inserção criativa da novidade utópica naquilo que nos é mais próximo” (SANTOS, 1995, p. 106).

Com essa frase, Boaventura reestabelece o diálogo que desenvolvemos no início do texto, entre a recuperação da noção de prazer presente na racionalidade estético-expressiva e a efetividade dos conhecimentos tecidos para além do campo da cientificidade “neutra e objetiva, só atingível por meio do distanciamento entre o observador e seu “objeto”. Outra ideia importante para o debate é a de que

a solidariedade é o conhecimento obtido no processo, sempre inacabado, de nos tornarmos capazes de reciprocidade através da construção e do reconhecimento da intersubjetividade, numa perspectiva de reciprocidade.





Assim, sejam alunos ou professores, pais de alunos ou especialistas em educação, a comunidade escolar se torna o campo privilegiado do conhecimento emancipatório. (ibid., p. 80).

Esta idéia de comunidade não se limita ao grupo originário e ao território mais próximo do qual fazemos parte. É aqui entendida como uma neocomunidade.

A neocomunidade transforma o local numa forma de percepção do global, e o imediato numa forma de percepção do futuro. É um campo simbólico em que se desenvolvem territorialidades e temporalidades específicas que nos permitem conceber o nosso próximo numa teia intersubjetiva de reciprocidades. (ibid., p. 81).

Ou seja, uma comunidade de sentido, de intenções e participação nas propostas e práticas curriculares locais, legitimadora dos diferentes sujeitos e conhecimentos, fortalecendo as possibilidades de diálogo e propondo a cooperação entre os saberes, os nossos e os das professoras ou os delas e os de seus alunos. Conscientes de que essa perspectiva analítica não cria, de imediato, realidades emancipatórias, mas entendendo que “o conhecimento-emancipação é um conhecimento local criado e disseminado através do discurso argumentativo e que só pode haver discurso argumentativo dentro de comunidades interpretativas” (SANTOS, op. cit., p. 95), vamos assumir que:

as comunidades interpretativas são comunidades políticas. São aquilo a que chamei neocomunidades, territorialidades locais-globais e temporalidades imediatas-diferidas que englobam o conhecimento e a vida, a interação e o trabalho, o consenso e o conflito, a intersubjetividade e a dominação, e cujo desabrochar emancipatório consiste numa interminável trajetória do colonialismo para a solidariedade própria do conhecimento-emancipação. (ibid., p. 95).

São totalidades complexas, que precisam ser ampliadas, precisam proliferar, se queremos superar os monopólios de interpretação do real herdados do cientificismo moderno ou a renúncia à interpretação, o seu outro, presente na aceitação acrítica de uma realidade e de uma ideologia de imobilização das lutas sociais, o que só é possível no diálogo entre saberes, valores e culturas. Encontramos aqui a premissa freireana de que a educação só o é, verdadeiramente, quando se faz dialogicamente. A neo-comunidade transforma o local numa forma de percepção do global, e o imediato numa forma de percepção do futuro. É um campo





simbólico em que se desenvolvem territorialidades e temporalidades específicas que nos permitem conceber o nosso próximo numa teia intersubjectiva de reciprocidades.

Ou seja, o colonialismo deixa de ser visto só na perspectiva político-estatal da colonização e passa a incluir a ideia da construção da reciprocidade como meio para a sua superação, a partir dessa ideia de que o conhecimento solidário é um conhecimento que reconhece o outro não apenas como igual em direitos, mas como complementar. E, portanto, a relação deve ser a de reciprocidade. Interessante na construção é a introdução da noção de complementaridade entre conhecimentos diferentes, que pressupõe a tradução mútua e permite conceber a necessidade da horizontalização das relações sociais na perspectiva do interesse coletivo, para além daquilo que nela promove a equalização social na perspectiva política. Assim, o reconhecimento da reciprocidade cria uma solidariedade entre os complementares.

A comunidade seria, nesse sentido, um espaço de reconhecimento e reciprocidade – por isso, não se trata de uma questão de proximidade física, mas de qualidade de interlocução. Essa compreensão da relação entre os diferentes conhecimentos remete ao debate sobre as comunidades interpretativas em relação com a tradução. Esta última pode assegurar a ampliação do diálogo entre conhecimentos diferentes na perspectiva da horizontalização da relação entre eles, pois quanto mais difundidos e eficazes forem os procedimentos de tradução, mais interlocutores estarão incluídos nas comunidades interpretativas. A potencialização desses diálogos entre os conhecimentos, por meio do desenvolvimento de mais e melhores procedimentos de tradução, contribui decisivamente para a ampliação das comunidades, tanto pela adesão de novos participantes quanto pela maior horizontalidade na relação entre eles.

O papel relevante dessas chamadas neocomunidades interpretativas e da tradução entre os conhecimentos nas lutas emancipatórias requer que entendamos o princípio da comunidade como “um bem relativo, cujo valor depende da profundidade e do alcance do conhecimento emancipatório que consegue produzir” (Santos, 2000, p. 95), no processo ininterrupto de superação do colonialismo pela construção da solidariedade. Torna-se aqui necessário retomar os motivos pelos quais Boaventura identifica virtualidades emancipatórias no princípio da comunidade.





A idéia da obrigação política horizontal, entre cidadãos, e a idéia da participação e da solidariedade concretas na formulação da vontade geral são as únicas susceptíveis de fundar uma nova cultura política e, em última instância, uma nova qualidade de vida pessoal e colectiva, assentes na autonomia e no autogoverno, na descentralização e na democracia participativa, no cooperativismo e na produção socialmente útil. (ibid., p. 170).

Horizontalizar ao máximo as relações entre professores e alunos e também entre eles, bem como com os demais membros da comunidade escolar buscando fazê-los compreender a importância dessa *obrigação política horizontal* para os modos de interação nas salas de aula é um aspecto importante para pensar as possibilidades de proposição e desenvolvimento de propostas curriculares favoráveis à formação cidadã na perspectiva da cidadania horizontal e da democracia social, ou seja, daquelas que se praticam cotidianamente em todas as dimensões da vida social.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Faz-se necessário não perder de vista que a exigência democrática de práticas sociais e curriculares horizontalizadas interdita a proposição de receitas a respeito de procedimentos e ações, sendo necessário considerar que a especificidade dos diferentes *espaçostempos* educativos exige que cada solução para o problema geral que é a de desenvolvimento de práticas curriculares de caráter emancipatório seja local para que seja legítima. Boaventura (1995) aponta essa necessidade de soluções locais para os problemas globais, entendendo que estas seguem minirrationalidades locais – podemos supor que habitadas pela racionalidade estético-expressiva –, tecidas no seio da "irrationalidade global" de um sistema que sucumbiu à suposta racionalidade única, parcial, fragmento das racionalidades possíveis.

É, portanto, por meio do desenvolvimento de práticas sociais radicalmente locais, cujo sentido global está na luta emancipatória e no reconhecimento da interdependência local/global em todas as dimensões sociais que a luta emancipatória ganha seu sentido político. Essas práticas, muitas já em desenvolvimento por meio dessas minirrationalidades locais plenas das dimensões de regulação e emancipação esquecidas pela modernidade, notadamente a racionalidade estético-expressiva e o princípio da comunidade, existem e





precisam ser reconhecidas em SUS status político e epistemológico. Nesse sentido, penso ser possível afirmar que a desinvisibilização dessas práticas curriculares de caráter emancipatório já em andamento (REZENDE, 2009, 2010; MACEDO, 2010; ESTEVES; SILVA; VIEIRA, 2010), cuja busca é pela construção do conhecimento-emancipação – que aceita certa dose de caos e considera a solidariedade como saber – contribui decisivamente para a recuperação da esperança em “um mundo melhor”, esperança além da espera, ativa na construção da possibilidade efetiva de sua realização, conforme anunciada por Boaventura.

Recuperar a esperança significa, neste contexto, alterar o estatuto da espera, tornando-a simultaneamente mais activa e mais ambígua. A utopia é, assim, o realismo desesperado de uma espera que se permite lutar pelo conteúdo da espera, não em geral mas no exacto lugar e tempo em que se encontra. A esperança não reside, pois, num princípio geral que providencia um futuro geral. Reside antes na possibilidade de criar campos de experimentação social onde seja possível resistir localmente às evidências da inevitabilidade, promovendo com êxito alternativas que parecem utópicas em todos os tempos e excepto naqueles em que ocorreram efetivamente. É este o realismo utópico que preside às iniciativas dos grupos oprimidos que, num mundo onde parece ter desaparecido a alternativa, vão construindo, um pouco por toda parte, alternativas locais que tornam possível uma vida digna e decente. (SANTOS, 2000, p. 36)

REFERÊNCIAS

- ALVES, Nilda. *Imagens das escolas. Espaços e imagens na escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- AVRITZER, Leonardo. Em busca de um padrão de cidadania mundial. *Lua Nova*, n. 55/56, 2002. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ln/n55-56/a02n55556.pdf>. Acesso em: 06 abr. 2010.
- CASTRO, Elza Neffa; BRANQUINHO, Fátima. Complexidade, solidariedade e participação no projeto de educação ambiental do Programa de despoluição da Baía de Guanabara – PEA/PDBG. **Trabalho apresentado no GE Educação Ambiental da ANPEd**. Caxambu: outubro 2002.
- CERTEAU, Michel de. *A Invenção do cotidiano I: artes de fazer*. Petrópolis/RJ: Vozes, 1994.





ESTEVES, S.; SILVA, L. A.; VIEIRA, D. Pesquisando o cotidiano escolar: em busca de saberes-fazer para além do cientificismo. OLIVEIRA, Inês B. (org.). **Práticas cotidianas e emancipação social: do invisível ao possível**. Petrópolis/RJ: DP et Alii, 2010, p. 161-175.

HABERMAS, Jürgen. **De l'éthique de la discussion**, Paris: Editions du CERF, 1992.

LARROSA, Jorge. **Linguagem e educação depois de babel**. Belo Horizonte : Autêntica, 2004.

MAFFESOLI, Michel. **Qui êtes-vous, Michel Maffesoli: entretiens avec Christophe Bourseiller**. Paris : Bourin Éditeur, 2010.

MACEDO, Regina C. M. Narrativas cotidianas: para uma compreensão dos currículos praticados nas salas de aula. Oliveira, Inês B. (org.). **Práticas cotidianas e emancipação social: do invisível ao possível**. Petrópolis/RJ: DP et Alii, 2010, p. 125-144.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

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

OLIVEIRA, Inês B. Criação curricular, autoformação e formação continuada no cotidiano escolar. In: Ferrazo, Carlos Eduardo (org.). **Cotidiano escolar, formação de professores/as e currículos**. São Paulo: Cortez, 2005.

OLIVEIRA, Inês B. **Boaventura & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

OLIVEIRA, Inês B. Sobre a democracia. In: **Democracia no cotidiano da escola**. Petrópolis/RJ: DP et Alii, 2009a.

OLIVEIRA, Inês B. A formação das subjetividades democráticas no cotidiano. In: **Democracia no cotidiano da escola**. Petrópolis/RJ: DP et Alii, 2009b.

OLIVEIRA, Inês B. Pedagogia do conflito: escola e democracia sob as lentes da sociologia das ausências. In: Freitas, Ana Lúcia S.; Moraes, Salete Campos (Orgs.). **Contra o desperdício da experiência: a pedagogia do conflito revisitada**. Porto Alegre: Redes Editora, 2009c.

PACHECO, Dirceu C. Avaliação Tropical – **Prova, que gosto tens?** Dissertação de Mestrado, 2001. PROPEd, Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2001.





PACHECO, José. 2004. Fazer a ponte. In Oliveira, Inês B. (org.). **Alternativas curriculares emancipatórias**. São Paulo: Cortez, 2004.

REIS, Graça R. F. S. Praticando currículos no cotidiano: as práticas reescrevendo a história das escolas. In. Oliveira, Inês B. (org.). **Práticas cotidianas e emancipação social: do invisível ao possível**. Petrópolis/RJ: DP et Alii, 2010, p. 99-110.

REZENDE, Denise. Tecendo democracia no cotidiano escolar. In Oliveira, Inês B. (org.). **Democracia no cotidiano da escola**. Petrópolis/RJ: DP et Alii, 2009.

_____. Sob as lentes de um coletivo. In Oliveira, Inês B. (org.). *Práticas cotidianas e emancipação social: do invisível ao possível*. Petrópolis/RJ: DP et Alii, 2010, p. 111-124.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Conhecimento prudente para uma vida decente**. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. Para uma pedagogia do conflito. In: Silva, Luiz Heron; Azevedo, José Clóvis de; Santos, Edmilson Santos dos. **Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre, 1996. p. 15-33.

_____. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **Um discurso sobre as ciências**. Porto: Afrontamento, 1989.

SHUSTERMAN, Richard. **Vivendo a arte**. São Paulo: Editora 34, 1998.

VÁSQUEZ, A.S. **Ética**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1999.

VICTORIO FILHO, Aldo. **A arte na/da educação: a invenção cotidiana da escola**. Tese de Doutorado, 2005. PROPEd, Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2005.

