



## OS CURRÍCULOS *PRATICADOSPENSADOS*<sup>i</sup> DE UMA ESCOLA DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ANGRA DOS REIS/RJ: EM BUSCA DA JUSTIÇA COGNITIVA E DA TESSITURA DA EMANCIPAÇÃO SOCIAL

LACERDA, Eliane Fernandes de \*

OLIVEIRA, Inês Barbosa de \*\*

### RESUMO

Este artigo origina-se de uma dissertação de Mestrado em Educação cuja pesquisa de campo foi realizada em uma escola da rede pública municipal de Angra dos Reis/RJ. Tem por objetivo compreender os currículos que são tecidos cotidianamente pelas professoras e professores e seu possível potencial emancipatório, apesar do processo crescente de desqualificação da escola pública, de seus profissionais e ações. Desenvolve-se a partir de uma postura teórico-político-epistemológico-metodológica das pesquisas nos/dos/com os cotidianos, por meio de um mergulho com todos os sentidos oportunizando as observações e as conversas, que originaram as narrativas contadas/vividas. Defende a ideia que os praticantespensantes tecem os currículos praticadospensados, nos quais podem estar inscritas práticas com potencial emancipatório, pautadas na busca pela justiça cognitiva. Parte do pressuposto de que as práticas cotidianas tecem conhecimentos múltiplos, válidos e que precisam ser reconhecidos, pois não se resumem aos que a cultura hegemônica ocidental moderna apresenta como legítimos, os saberes formais. Pretende contribuir para a desinvisibilização e compreensão desses currículos, podendo favorecer a democratização das escolas e da sociedade, contribuindo com a tessitura da emancipação social. Concluímos que a ideia da imposição de um currículo único é uma ilusão autoritária das esferas oficiais e também reconhecemos um relevante potencial emancipatório nas práticas pedagógicas pesquisadas, na medida em que promovem o diálogo horizontal entre os saberes.

**Palavras-chave:** Cotidiano Escolar. Currículos *pensadospraticados*. Justiça Cognitiva.

---

\* Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal Fluminense – UFF (1998) e Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Proped-UERJ - 2016). Professora e Pedagoga da rede municipal de Angra dos Reis/RJ. [Elianefernandes71@yahoo.com.br](mailto:Elianefernandes71@yahoo.com.br)

\*\* Doutora em educação pela Université des Sciences Humaines de Strasbourg (1993). Pós-doutora pelo Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra (2002). Diploma de Habilitation a diriger des recherches pela Université de Rouen (2013). Professora Associada da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Presidente da Associação Brasileira de Currículo. Membro do GT Currículo e do Conselho Fiscal da ANPEd (gestão 2015-2017).

## THE CURRICULUM PRACTICED THOUGHTED FROM A PUBLIC SCHOOL OF ANGRA DOS REIS: IN SEARCH OF COGNITIVE JUSTICE AND THE CONSTRUCTION OF A SOCIAL EMANCIPATION.

LACERDA, Eliane Fernandes de\*

OLIVEIRA, Inês Barbosa de\*\*

### ABSTRACT

*This paper comes from a dissertation of Master of Education whose field research was carried out in a municipal public school of Angra dos Reis/RJ. It aims to understand the resumes that are routinely tissues by the teachers and professors and their possible emancipatory potential, despite the growing process of disqualification from public school, their professional and actions. It develops from a theoretical-political-epistemological and methodological approach of research in/from/with school in daily life, through a dip in every way providing opportunities for observations and conversations, which originated the stories told/lived. It supports the idea that practionersthinkers weave the practiced-thinks curriculum, which may be registered practices with emancipatory potential, guided by the search for cognitive justice. It assumes that the daily practices weave multiple knowledge, valid and need to be recognized, it does not boil down to the modern western hegemonic culture presents as legitimate, formal knowledge. It aims to contribute to make visible and understanding of these curricula, may favor the democratization of schools and society, contributing to the fabric of social emancipation. We conclude that the idea of imposing a single curriculum is an authoritarian illusion of the official spheres, and we also recognize a relevant emancipatory potential in the pedagogical practices researched, insofar as they promote horizontal dialogue among the knowledge.*

**Keywords:** *School in daily life. Practiced-thinks curriculum. Cognitive justice.*

---

\* Graduated in Pedagogy from Universidade Federal Fluminense - UFF (1998) and Master's degree from the Graduate Program in Education of the State University of Rio de Janeiro (Proped-UERJ - 2016). Teacher and Pedagogue of Angra dos Reis / RJ. [Elianefernandes71@yahoo.com.br](mailto:Elianefernandes71@yahoo.com.br)

\*\* PhD in education from the Université des Sciences Humaines de Strasbourg (1993). Postdoctoral researcher at the Center for Social Studies of the University of Coimbra (2002). Diploma of Habilitation a diriger des recherches by the Université de Rouen (2013). Associate Professor at the State University of Rio de Janeiro (UERJ). President of the Brazilian Association of Curriculum. Member of the Curriculum WG and the Fiscal Council of ANPEd (management 2015-2017).

## 1 INTRODUÇÃO

Este trabalho é baseado na dissertação de Mestrado em Educação desenvolvida no seio do Grupo de Pesquisa “Redes de Conhecimentos e Práticas Emancipatórias no Cotidiano Escolar” do Programa de Pós-Graduação em Educação (Proped)/UERJ. Tece discussões que foram fruto da pesquisa realizada na Escola Municipal Professora Adelaide Figueira, localizada em um bairro periférico do município de Angra dos Reis/RJ, com o objetivo de desinvisibilizar e evidenciar modos por meio dos quais as professoras e professores resistem ao processo de tentativa de sucateamento da educação pública, tecendo práticas emancipatórias em seus cotidianos. Assumimos com Oliveira que práticas emancipatórias são aquelas que

[...] se caracterizam por promover relações mais ecológicas entre saberes e culturas diferentes, viabilizando percepções de mundo mais democráticas por revalorizarem a solidariedade e o diálogo entre os diferentes, em lugar da competição e da transmissão de saberes e valores que legitimam eternamente a dominação social (OLIVEIRA, 2012, p.36-37).

Partimos do pressuposto – calcado em nossa experiência docente e nos estudos que realizamos – de que existe, de um lado, um discurso oficial hegemônico de valorização da educação, de respeito às diversidades e à pluralidade dos conhecimentos presentes nas escolas e, de outro, práticas político-pedagógicas que expressam uma proliferação de propostas centralizadoras e homogeneizadoras de currículos e modos de gestão da escola, assim como dos processos de avaliação do rendimento escolar, numa crescente tentativa de padronização autoritária e desqualificação dos profissionais da educação e de seus conhecimentos.

Estamos presenciando atualmente uma avalanche de projetos e parâmetros pensados *para* a escola e não *com a* escola, na pretensão de controlar e homogeneizar as práticas educativas. São propostas e ações que vão desde a formação docente com perspectiva tecnicista, universalista, até projetos para os alunos e práticas cotidianas que consideram todos como iguais, definem metas únicas a serem alcançadas, avaliações externas para verificar e quantificar o que e quanto se ensina e se aprende, classificando as escolas, suas professoras e professores, seus alunos e alunas e mesmo seus gestores.

Diante desse cenário, consideramos necessário reivindicar a importância dos saberes não hegemônicos, diversificados e singulares que habitam o cotidiano das escolas, nele se produzem ou a ele chegam. Saberes frequentemente desconsiderados pelos projetos

verticalizados e uniformizantes pensados para a educação pelos responsáveis pelas políticas oficiais. Entendemos que a importância de se reivindicar a valorização desses saberes cotidianos que se tecem nos currículos *praticadospensados* (OLIVEIRA, 2012) e a sua disseminação na sociedade está, sobretudo, na necessidade de se superar o estigma que tem se instaurado nos últimos tempos, de desmoralização da escola pública, da difusão da ideia de que as professoras e professores não ensinam, de que os alunos não aprendem, ou seja, uma produção e legitimação de um discurso que Foucault (2013) chamaria de *vontade de verdade*, traduzido pela ciência moderna hegemônica que só considera a validade dos saberes científicos em detrimento de todas as outras formas de conhecimento, aí incluídos os *fazerespensares* nos/dos cotidianos escolares.

O que percebemos atualmente é que os mecanismos de controle sobre as metas e práticas educativas estão cada vez mais intensos e perversos, sendo um deles a desvalorização sistemática do trabalho docente que busca legitimar o ataque à sua autonomia e autoria na defesa da padronização curricular. Esses fatores nos levaram à pesquisa *nos/dos/com os cotidianos* escolares, baseadas nessa compreensão de que as escolas vêm perdendo sua autonomia pedagógica e administrativa e, com isso, todos os que a fazem, vivem e sentem são atingidos, ao mesmo tempo em que reinventam formas de recuperá-la. Por isso, acreditamos nas formas de resistência que podem se configurar em experiências emancipatórias – e foram essas experiências que buscamos compreender e desinvisibilizar no processo da pesquisa.

Entendemos que as escolas se constituem como territórios de disputas de poder, nos quais os praticantes se confrontam com as normas e prescrições oficiais e, a partir delas, buscam alternativas para desenvolver seus *fazeressaberes* cotidianos, que são potentes formas de conhecimento e favorecem significativamente os processos de aprendizagem de alunos e alunas. No entanto, são desvalorizados pela maioria das propostas e programas oficiais de currículo.

Buscamos dialogar com autores como Certeau (1994), Oliveira (1999, 2003, 2008, 2010, 2012), Oliveira e Sgarbi (2002, 2008), Santos (2008), Alves (2008) por estes acreditarem que as práticas cotidianas de conhecimento vão muito além daquilo que o modelo de ciência moderna e eurocêntrica determina como conhecimentos válidos e, por isso, estão presentes nos programas oficiais para a educação pública. Ou seja, nos cotidianos são tecidos conhecimentos múltiplos e enredados uns aos outros, cujas necessidades e validades são definidas fora do âmbito da cientificidade e que precisam ser considerados e valorizados, o

que requer, em primeiro lugar, que haja investimento de *praticantespensantes* e de pesquisadores em sua desinvisibilização.

As pesquisas *nos/dos/com os cotidianos* vêm desinvisibilizando muitas dessas práticas, algumas delas emancipatórias, e buscando mostrar como os praticantes do cotidiano as tecem enquanto mecanismos de criação e resistência ao papel que lhes tem sido atribuído pelas políticas oficiais. Nesse sentido, desenvolvem reflexões críticas sobre suas práticas, redirecionando-as em busca do exercício das funções social, política e pedagógica que pretendem assumir para favorecer o acesso, a permanência e o sucesso escolar de seus alunos e alunas, podendo, dessa forma, contribuir para o processo de construção de uma sociedade menos excludente e desigual e mais justa, cognitiva e socialmente.

Na pesquisa que deu origem a este texto, investimos nessa desinvisibilização buscando tecer relações dialógicas com os praticantes da escola pesquisada acerca de práticas pedagógicas que pudessem contribuir para a emancipação social, baseadas na autonomia dos *praticantespensantes* do cotidiano escolar, no respeito mútuo e na democracia como modo privilegiado de relacionamento interpessoal e intergrupar.

Oliveira aponta a relação das práticas pedagógicas com o processo de emancipação social e afirma:

Considero as práticas pedagógicas visando à emancipação social, mesmo sabendo-as específicas e singulares por se desenvolverem em contextos e circunstâncias e por sujeitos diferentes, portadoras de contribuição possível da educação formal à democratização da sociedade. Seus aspectos e formas de desenvolvimentos comuns, uma vez devidamente percebidos e compreendidos, podem levar ao reconhecimento de elementos concretos que favorecem a democratização da escola e da sociedade e, portanto, processos reais de emancipação social (OLIVEIRA, 2010, p. 14).

Nesse sentido, conviver com as possibilidades e limitações de uma pesquisa buscando o desvelamento do potencial emancipatório de práticas pedagógicas comprometidas com o processo de democratização das escolas e da sociedade foi um grande desafio. Buscar compreender aspectos e formas comuns não significa nos afastar da percepção das singularidades de cada prática pedagógica, mas tentar perceber a potência dessas práticas cotidianas na contribuição possível aos processos de emancipação social.

Assim sendo, assumimos como objetivo principal da pesquisa compreender como as professoras e professores tecem seus currículos dialogando com as decisões e propostas das

esferas oficiais e como se inscrevem as práticas pedagógicas emancipatórias nesses cotidianos escolares.

A pesquisa de campo, que se realizou no período de agosto de 2015 a junho de 2016, levou-nos à compreensão de que essas propostas curriculares disciplinaristas e cientificistas, pensadas e formuladas para as escolas, na verdade são ilusórias. Na medida em que não são produzidas considerando as possibilidades e limites dos *espaçostempos* escolares, acabam por assumir o postulado de pretensões normativas não efetivadas nem efetiváveis em nossas salas de aula.

Percebemos na pesquisa que as professoras e professores estão preocupados com suas necessidades e possibilidades reais, com seus alunos reais e é sob essas bases, que os currículos reais são tecidos cotidianamente. Entendemos que essa compreensão confirma a validade das propostas de compreensão dos cotidianos sustentadas por Certeau (1994) e Oliveira (2010), de que existe uma lógica das práticas que transcende a oficialidade normativa e no caso das escolas faz com que a “aplicação” de normas e programas curriculares seja uma ilusão das esferas oficiais.

Para realizarmos esta pesquisa buscamos uma postura *teórico-político-epistemológico-metodológica* (OLIVEIRA; SGARBI, 2008) de nos despir de nossa arrogância e soberba, reconhecendo que *quem sabe muito, aprende pouco* (OLIVEIRA, 2003, p.71). Ou seja, partimos do pressuposto de que é preciso assumir nossa ignorância e tentar compreender os singulares e complexos *fazeressaberes* cotidianos, tecidos pelas professoras e pelos professores que, ao se depararem com os programas oficiais, os recriam, adaptando-os ao seu modo, utilizando suas *táticas*, suas *artes de fazer* (CERTEAU, 1994).

Foi pelo mergulho no cotidiano, com todos os sentidos, como sugerido por Alves (2008), que vivenciamos os *espaçostempos* na/da/com a escola e a interação com seus praticantes. Essa forma de entrada no cotidiano nos possibilitou tecermos as conversas que deram origem às narrativas aqui apresentadas. A opção pelas conversas foi, sobretudo, pela fluidez e espontaneidade que elas podem nos proporcionar, por serem inspiradas nas práticas triviais de conversas cotidianas. Além disso, em conversas falamos também por meio de gestos e expressões faciais que, por vezes, nos fornecem, se atentos estivermos, outros indícios além das próprias palavras proferidas. Nessa interação dinâmica, sentidos são tecidos de forma negociada, ao mesmo tempo em que, como na vida cotidiana, ideias são formuladas,

compartilhadas e amadurecidas coletivamente (GARCIA, 2015). As conversas são, por isso, formas potentes de pesquisar com os sujeitos e não em seu nome e/ou para eles.

Essas conversas constituíram-se como *espaçostempos* de partilha, nos quais tudo surgia, tanto o relato de experiências pedagógicas quanto nossas inquietações e frustrações, pelos acontecimentos vividos dentro e fora da escola. Nesse sentido, o procedimento do trabalho com as conversas e narrativas nos proporcionou:

A busca por outras formas de conhecer e de expressar os conhecimentos que, assumindo a impossível descrição “neutra e objetiva” de uma realidade preexistente aos sujeitos que nela se inscrevem, requer descobrir/inventar novos modos de ver/ler/ouvir/sentir o mundo e de narrá-lo e aos diferentes fazeres/saberes/valores e emoções que nele circulam e dialogam (GERALDI; OLIVEIRA, 2010, p. 19).

Ao contar essas conversas utilizamos o movimento de *narrar a vida e literaturizar a ciência* (ALVES), desfazendo-nos das amarras que o padrão da produção científica, pautado na ciência moderna, impõe. Isto significa reconhecer o valor teórico das narrativas que, segundo a autora:

Nesses viveres cotidianos, a cultura narrativa tem uma grande importância porque garante formas, de certa maneira, duradouras aos conhecimentos, já que podem ser repetidas. Embora, naturalmente, tenham um conteúdo que não garante a sua fixação, permitem uma evolução e uma história, embora diferente das que conhecemos em relação aos conhecimentos científicos ou políticos oficiais, que são sobretudo escritos [...] (ALVES, 2008, p. 35).

## 2 OS CURRÍCULOS *PRATICADOSPENSADOS* NA/DA ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA ADELAIDE FIGUEIRA

Ao conhecermos a escola, foi possível perceber a sua precariedade no que diz respeito à infraestrutura. Existem vazamentos, salas sem porta, janelas sem vidro, ventiladores que não funcionam, falta de material didático. Enfim, faltam condições estruturais mínimas, como em tantas outras realidades, por conta de um processo contínuo de sucateamento da escola pública. Encontra-se em área de risco social, devido à forte atuação do tráfico de drogas na comunidade na qual a escola está inserida e também ambiental, por conta da instabilidade das encostas ocupadas pelo terreno escolar. Ou seja, um cenário que, *a priori*, teria tudo para “dar errado”, provocando a total desmotivação de quem ali trabalha e estuda.

No entanto, o que vivenciamos como pesquisadoras são professoras e professores que tecem suas ações com motivação, clareza do papel que desempenham, criticidade e compromisso perante a educação pública. São esses *fazeressaberes* pedagógicos promovidos naquele espaço escolar, apesar de tantas adversidades, que consideramos relevante mostrar neste texto demonstrando a propriedade das nossas hipóteses já apresentadas.

Mostramos, inicialmente, algumas práticas pedagógicas da professora Roseli<sup>ii</sup> com uma turma do terceiro ano do Ensino Fundamental. São ações implicadas com a aprendizagem dos alunos e alunas de uma escola pública periférica, desenvolvidas por alguém que acredita na capacidade destes e na potência do seu trabalho como educadora.

Em uma de nossas tantas conversas, Roseli relata:

*Eu não gosto de seguir esses padrões chatos das escolas, crianças robotizadas, enfileiradas, salas e cadernos muito arrumados, mas com alunos calados. A escola não atrai os alunos com essas práticas. Eu trabalho com livro didático, mas de forma diferenciada. Procuo explorar as imagens, as atividades mais interessantes. Eu pulo os exercícios que considero chatos e inadequados para a turma. Tento criar outras atividades a partir do livro e sempre percebo se os alunos estão correspondendo bem. Quando isso não acontece, faço um jogo, mesmo que não esteja necessariamente no planejamento da aula. Para mim, eles irão aprender outras coisas, de outras maneiras.*

Numa perspectiva de racionalidade técnica, hegemônica na modernidade, a melhor maneira de organizar as pessoas e coisas é atribuindo-lhes um lugar, um papel específico e produtos a consumir. A racionalidade técnica está na base do sistema capitalista, moldando as instituições e as práticas sociais, estando fortemente enraizada nas propostas oficiais de currículos, pressupondo diretrizes curriculares a serem seguidas pelos professores, com avaliações externas que pretendem o controle dos sujeitos, processos e resultados a serem alcançados, baseados na lógica da eficácia. Nesse caso, o papel dos docentes não é o de produtores de conhecimentos, mas o de reprodutores e consumidores de propostas curriculares e de livros didáticos. Mas Roseli se recusa a fazer o papel de mera repetidora das normas prescritas ou do livro didático, que também exerce, oficialmente, o papel de instrumento para assegurar o cumprimento de um currículo único nas escolas. Certeunianamente, a professora faz o uso próprio do livro. Ela o recria, utiliza à sua maneira, com suas “artes de fazer”, escapando ao que lhe é, supostamente, imposto (CERTEAU, 1994). Roseli desconsidera o que vê como inadequado, repetitivo e mecânico para sua turma,



fazendo a sua avaliação, exercendo sua autonomia de criação a partir do produto que lhe é dado para consumo. Ou seja, o currículo *praticadopensado*<sup>iii</sup> (OLIVEIRA, 2012) por ela não é imposto, nem pelas propostas oficiais, nem pelo livro didático, ele é criado cotidianamente por Roseli.

[...] ao compreendermos os currículos como criações cotidianas dos *praticantespensantes* das escolas, produzidas por meio dos usos singulares que fazem das normas e regras que lhe são dadas para consumo, num diálogo permanente entre essas diferentes instâncias, podemos supor que as redes de conhecimentos por eles tecidas dão origem a algumas práticas curriculares emancipatórias e são, também, fruto dos diversos modos de sua inserção social no mundo, inclusive no campo do embate político e ideológico que habita a sociedade e, portanto, as escolas e as políticas curriculares (OLIVEIRA, 2012, p.12).

Em um dos dias da pesquisa, Roseli estava realizando uma ciranda de livros, a fim de desenvolver a prática da leitura, já que seus alunos e alunas, apesar de estarem no terceiro ano de escolaridade, apresentavam grande dificuldade no que concerne às habilidades de leitura e escrita. A professora solicitou aos alunos que realizassem a troca dos livros da ciranda. Mas, contrariando o que é comumente realizado nas escolas, cada aluno troca de livro no seu ritmo, cada um tem o seu *espaçotempo* para a leitura e ninguém é obrigado a levar um livro para casa. Quem não desejar fazê-lo tem seu direito respeitado. Nesse sentido, entendemos a atividade como promotora da autonomia, por não estar pautada pela padronização. O objetivo é incentivar a leitura na perspectiva do prazer. Não há atividades como perguntas acerca do texto, nem resumos obrigatórios. O que há é um convite a quem sentir vontade de contar a história lida aos colegas. Se ninguém se disponibilizar, não há a tradicional cobrança, tão utilizada em nossas escolas. Com liberdade e autonomia para ler ou não, narrar ou não aquilo que foi lido, os alunos se envolvem e “disputam” entre si para contar o seu livro. Foi possível perceber, também, que há uma forma solidária ao escolherem um colega, pois existe uma negociação entre eles do tipo: “ele já foi”, “eu contei ontem”, “agora é a vez dela” num evidente investimento na cooperação e respeito mútuo.

Outra atividade bem comum nas escolas é a tabela individual de pontos feita pelas professoras e professores com o objetivo de estimular a presença nas aulas. No caso da turma de Roseli, a tabela não é dividida por aluno, para controlar a presença individualizada, é dividida por dia letivo, para registrar o número de alunos em cada aula. O nome do jogo é “Turma dos 1.000 Pontinhos” (figura 1). Quando a turma completar 1.000 pontos, terá uma festa em comemoração. Ou seja, tudo é coletivo. Ao invés de estimular a competitividade, o

que normalmente ocorre quando essa tabela de pontos é individual, a atividade está pautada pelo incentivo à parceria, voltada para o benefício da coletividade, investindo-se na percepção de que ações individuais irão alterar o resultado do coletivo. Assim, uns incentivam os outros a irem à escola (em sua maioria, os alunos moram próximos uns aos outros), de forma colaborativa e solidária.

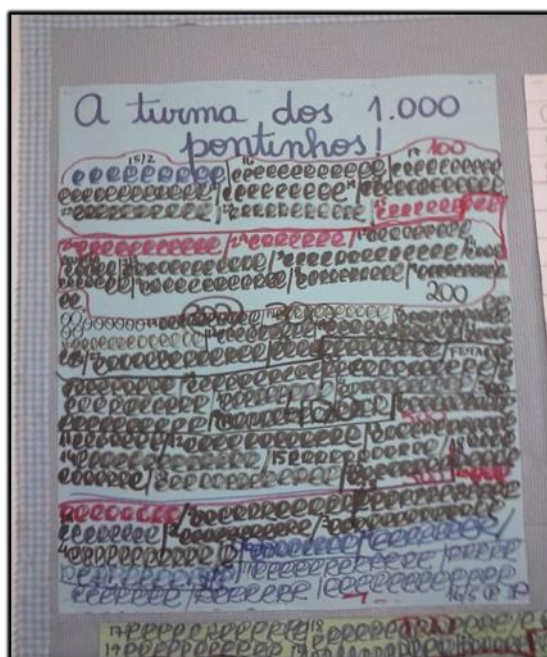


Figura 1: Cartaz que registra a presença dos alunos, através do jogo realizado pela professora Roseli.

Essas atividades aqui apresentadas e a postura que a professora apresenta na relação com seus alunos, bem como as relações tecidas entre eles próprios, são aqui entendidas como práticas com potencial emancipatório por serem desenvolvidas pela perspectiva da cidadania horizontal. Como aponta Oliveira:

[...] Formar cidadãos que compreendam as obrigações dos outros em relação a si, ao mesmo tempo em que percebem suas obrigações em relação a esses mesmos outros constitui *ensinoaprendizagem* da cidadania horizontal, condição da justiça cognitiva e social pela qual lutamos. A experiência desenvolvida é, portanto, criação curricular cotidiana emancipatória, por promover aprendizagens que contribuem para a tessitura da emancipação social (OLIVEIRA, 2012, p. 116).

A professora tece os currículos *praticadospensados* criando, cotidianamente, alternativas de *aprendizagemensino*, numa perspectiva mais horizontal entre diferentes saberes e valores, buscando práticas diversificadas e dialógicas, pautadas por um sentido emancipatório.

Outra prática que evidencia essa perspectiva é a promoção de uma atividade teatral, que acontece todas as sextas-feiras, na qual um aluno interpreta uma personagem fictícia, a doutora ou o doutor Sá, que é um/uma cientista (figura 2). A cada semana, uma aluna ou um aluno assume o papel do/da cientista e realiza uma experiência. Os alunos colocam peruca, óculos e o que mais desejarem para compor o personagem. É uma prática bem divertida e as crianças adoram.

A interpretação do doutor ou doutora Sá, além das aprendizagens que a experiência viabiliza, promove o desenvolvimento da criatividade, inventividade, oralidade e expressividade teatral, que normalmente são desconsiderados pelas propostas curriculares oficiais, que primam pela valorização da linguagem escrita, em detrimento das outras linguagens. É claro que a aquisição da escrita é fundamental na sociedade em que vivemos, no entanto, é preciso reivindicar a valorização, sobretudo nos cotidianos escolares, de outras linguagens, como a musical, a poética, a teatral, a pictórica, entre outras, tecendo relações mais ecológicas entre os diversos tipos de linguagem e dos saberes a elas subjacentes.



Figura 2: Interpretação da personagem Doutora Sá, realizada pela aluna do terceiro ano.

As contribuições desse tipo de atividade à tessitura das redes de conhecimentos de cada aluno são múltiplas e não podem ser mensuradas por avaliações formais, sobretudo as externas e padronizadas, calcadas na generalização e na quantificação. As aprendizagens individuais e coletivas de nossos educandos são processos subjetivos que se dão de diferentes formas, estando sempre vinculados à pluralidade das redes de conhecimentos de cada um. Nessa via, Alves e Oliveira nos alertam que:

[...] indicamos a impossibilidade de se avaliar as práticas curriculares por meio de mecanismos que essencializam os fazeres, colocando-os em lados opostos, sem considerar as ‘misturas’ que fazemos entre normas, circunstâncias, características dos grupos e outras. [...]. Além disso, há mistura de saberes trazidos por alunos e professores com aqueles saberes formalmente definidos como conteúdo curricular, modificando uns e outros e criando, portanto, novos saberes, com novas tonalidades (ALVES; OLIVEIRA, 2002, p. 99).

Ou seja, esses processos de *aprendizagensensinos* não são passíveis de avaliações universais, porque os modelos reducionistas em que estas se pautam não são capazes de captar e compreender a riqueza e a complexidade desses processos.

Para melhor compreendermos o que emergia de nossos mergulhos na/da/com a pesquisa, utilizamos as noções de Santos (2008) de *Sociologia das Ausências e das Emergências*, de *justiça cognitiva* e de *emancipação social* com o propósito de desinvisibilizar as práticas cotidianas que são realizadas na Adelaide Figueira<sup>iv</sup> e buscando refletir sobre o modo pelo qual, ao serem multiplicadas, poderiam contribuir para os processos de emancipação social.

Segundo a concepção da ciência moderna ocidental, que ainda habita a maioria dos programas oficiais, dos livros didáticos e até mesmo o pensamento de professoras e professores, de alunos e alunas, o conhecimento só provém daquilo que os métodos científicos e seus procedimentos de mensuração, quantificação e generalização legitimam. Isso quer dizer que os modos de produção de conhecimento que são tecidos nos cotidianos escolares são desconsiderados, são percebidos como inexistentes. Nas palavras de Santos:

A inexistência significa não existir sob qualquer forma de ser relevante ou compreensível. Tudo aquilo que é produzido como inexistente é excluído de forma radical porque permanece exterior ao universo que a própria concepção aceite de inclusão considera como sendo o Outro (SANTOS, 2008, p. 23-24).

Assim, o autor afirma que as experiências sociais têm sido desperdiçadas pela razão científica ocidental e, portanto, se faz necessário um novo modelo de racionalidade, nomeado por Santos como *Razão Cosmopolita*, que propõe a expansão do presente e a contração do futuro, se fundamentando nos seguintes procedimentos sociológicos: *a sociologia das ausências, a sociologia das emergências e o trabalho de tradução*. O autor concebe três pontos de partida acerca dessas chaves de compreensão dos processos sociais da modernidade.

Em primeiro lugar, a compreensão do mundo excede em muito a compreensão ocidental do mundo. A compreensão ocidental do mundo quer do mundo ocidental quer do mundo não ocidental, é tão importante quanto parcial e inadequada. Em segundo lugar, a compreensão do mundo e a forma como ele cria e legitima o poder social tem muito que ver com concepções do tempo e da temporalidade. Em terceiro lugar, a característica mais fundamental da concepção ocidental de racionalidade é o facto de, por um lado, contrair o presente e por outro, expandir o futuro. A contração do presente, ocasionada por uma peculiar concepção de totalidade, consiste em transformar o presente num instante fugidio, entrincheirado entre o passado e o futuro. (SANTOS, 2008, p.95)

Assim, a *sociologia das ausências*, concebida como a expansão do presente, pretende desinvisibilizar as experiências marginalizadas, tornadas inexistentes pela razão moderna ocidental. Visa a substituir as monoculturas, notadamente a do saber científico, por ecologias, no caso pela *ecologia de saberes* (SANTOS, 2008). Trata-se de uma lógica de reconhecimento e relacionamento entre os diversos saberes existentes, baseando-se na horizontalização dos mesmos, ou seja, propõe a superação de um único saber pela relação de respeito e valorização de todas as formas de saberes, invisibilizados pela modernidade.

Em nossa pesquisa, propomos credibilizar os *fazeressaberes* cotidianos tecidos pelas professoras, alunos, pais, funcionários e outros sujeitos enredados no processo educativo. A *ecologia dos saberes* se constitui como proposta de tecermos relações mais democráticas entre os múltiplos saberes, criando e ampliando formas mais solidárias de vermos, pensarmos, estarmos no mundo.

A *sociologia das emergências*, proposta no sentido de contração do futuro, pretende potencializar e multiplicar as experiências do presente, reconhecendo, por essa via, a impossibilidade de expectativas riosas de futuro incompatíveis com aquilo que cabe no horizonte de possibilidades criado pelas escolhas e criações do presente. Para tanto, diz ainda

Santos, se faz necessária a teoria da tradução, “capaz de criar uma inteligibilidade mútua entre experiências possíveis e disponíveis” (SANTOS, 2008, p. 239).

Buscamos sustentação no pensamento desenvolvido por Santos a fim de captar e compreender as práticas cotidianas em sua potencialidade emancipatória, pois nelas estão presentes outros conhecimentos – tão importantes quanto os saberes hegemônicos. No entanto, estão sendo desperdiçados, desconsiderados ou invisibilizados pela supremacia do saber formal.

Como nos aponta Oliveira:

Desinvisibilizando as criações curriculares cotidianas em que a justiça cognitiva emerge como possibilidade de futuro, conhecendo os modos como elas se tecem, podemos pensar em princípios de ações educativas que contribuam para a emancipação social (OLIVEIRA, 2012, p. 37).

Nesse sentido, a justiça cognitiva é condição não só para a justiça social como aponta Santos, mas também para a possível tessitura de emancipação social. Mas, como “praticar” a justiça cognitiva? A partir de Santos, entendemos que a justiça cognitiva pode ser praticada em experiências escolares e em nossa vida para além da escola, se considerarmos a relação entre saberes a partir da lógica da ecologia dos saberes, que busca a superação da ideia de um único, verdadeiro e incontestável saber, substituindo-a pela noção de ecologia, que pressupõe a interdependência entre os diferentes saberes e o caráter circunstancial de sua validade.

Ao negarmos a aceitação da monocultura do saber formal que nos foi historicamente e socialmente ensinada, nos abrimos para a percepção, o reconhecimento e o diálogo com outras tantas formas de conhecimento, que estão em todos os *espaçostempos* nos quais vivemos.

A ecologia dos saberes visa criar uma nova forma de relacionamento entre o conhecimento científico e outras formas de conhecimento. Consiste em conceder “igualdade de oportunidades” às diferentes formas de saber envolvidas em disputas epistemológicas cada vez mais amplas, visando a maximização dos seus respectivos contributos para a construção de “um outro mundo possível”, ou seja, de uma sociedade mais justa e mais democrática, bem como de uma sociedade mais equilibrada em suas relações com a natureza (SANTOS, 2008, p. 108).

Pudemos inferir, a partir do uso dessa produção teórica de Santos (2008), que as práticas de Roseli são enredadas pelo diálogo entre os conhecimentos oficiais e outros tantos que circulam na sociedade. As aulas são recheadas de atividades criativas e dinâmicas, nas

quais os alunos participam intensamente, demonstram gostar do que fazem e se comprometem com a escola. As horas passam rápido, ao contrário daquelas aulas enfadonhas que já vivenciamos muitas vezes como alunas, como professoras e como pesquisadoras.

Outras atividades que merecem destaque foram desenvolvidas por meio do projeto Nutrição/Alimentação Saudável, que norteou o trabalho pedagógico da Adelaide Figueira durante o terceiro e quarto bimestres do ano de 2015.

O tema surgiu devido à percepção de que a maioria dos alunos tem por hábito consumir produtos alimentares industrializados e essa discussão já havia se dado em aulas e nos horários de merenda, nos quais as professoras/professores e merendeiras observaram que muitos alunos não comiam legumes, verduras e frutas.

Assim, professoras e professores desenvolveram aulas numa perspectiva interdisciplinar, buscando a troca de saberes entre os alunos, bem como a exploração de suas experiências cotidianas, atuando como mediadores do processo de *aprendizagem* *em* *sino*, oferecendo informações novas aos educandos, como a origem e a importância de vários alimentos, fazendo com que diálogos entre o já sabido e o novo se instaurassem. Tais ações estimularam os demais membros da comunidade escolar (merendeiras, nutricionista e mães dos alunos) a contribuírem nessa troca, enriquecendo-a e horizontalizando-a, pelo reconhecimento e valorização dos saberes de todos, não estabelecendo primazia de uns em relação a outros.

O projeto teve como objetivo principal a ampliação do conhecimento dos alunos acerca dos alimentos e suas origens, de modo a despertar e desenvolver hábitos alimentares mais saudáveis e, também, em nome de atitudes mais saudáveis, a prática de atividades físicas para o bom funcionamento do corpo.

Ao longo do segundo semestre de 2015, foram então realizadas diversas atividades como: visita ao supermercado, confecção de pirâmide alimentar, preparação de uma horta suspensa, apresentação de uma peça teatral, palestra com nutricionista (figuras 3 e 4), preparo de salada de frutas e elaboração de textos e livros.



Figura 3: Palestra da nutricionista.



Figura 4: Exemplo utilizado pela nutricionista mostrando a quantidade de açúcar nos produtos industrializados que consumimos.

Cada professora/professor explorou o tema inserindo os objetivos do ano de escolaridade no qual trabalha e as necessidades específicas de seus alunos. Dessa forma, a professora Roseli trabalhou na Educação Infantil (neste ano ela trabalhava com a turma de Educação Infantil) os hábitos de higiene, os valores culturais dos povos indígenas sobre alimentação e sua influência sobre nossos hábitos, o corpo humano, noção de tamanho, cor, espessura, numerais, o desenvolvimento da linguagem oral e escrita por meio do relato de vivências, manuseio e confecção de um livro, a escrita das letras iniciais dos nomes dos alimentos, elaboração de textos coletivos, entre vários outros conteúdos.

O professor Felipe, com uma turma multianual de 4º e 5º anos de escolaridade (figura 5), utilizou as diferentes linguagens a partir da diversidade textual que circula socialmente a fim de desenvolver a produção de textos com o uso de normas gramaticais e ortográficas; operações matemáticas através de diferentes estratégias de cálculo; a leitura e interpretação de tabelas e gráficos; os sistemas de medida e monetário; noção de fração; valor nutricional dos alimentos; contribuição dos povos africanos e indígenas na nossa alimentação; contaminação dos alimentos por agrotóxicos, entre outros temas.





Figura 5: Atividade realizada pela turma de 4º e 5º anos de escolaridade, a partir de encartes de supermercados (Acervo da escola).

O projeto Nutrição/Alimentação Saudável foi desenvolvido a partir de muitas atividades criativas, alegres e dinâmicas, nas quais alunos, mães, professoras/professores e demais funcionários se envolveram, ampliaram suas redes de saberes, enredando conhecimentos múltiplos, formais ou não. Essas práticas se coadunam com as ideias defendidas por Oliveira (2012, p. 106) quando afirma que:

[...] as professoras criam currículos e conhecimentos ao trazer para o universo dos conteúdos formais socialmente válidos e legitimados pelos textos oficiais um sem-número de outros conhecimentos, valores, crenças e convicções que, articulados aos primeiros, dão origem a redes de conhecimentos e a currículos que levam a efetivos processos de tessitura de conhecimento pelos alunos (OLIVEIRA, 2012, p. 106).

Ao observar que muitas informações foram trazidas de diferentes fontes e por uma diversidade de atores, como alunos, suas mães, merendeiras, zeladoras e não somente pelas professoras/professores e nutricionista, sem que nenhuma assumisse superioridade *a priori*, percebemos uma tentativa de democratização das relações entre as pessoas e seus conhecimentos, o que nos levou a identificar essas práticas como possíveis potências emancipatórias, na medida em que buscam a superação da ideia hegemônica da superioridade do saber científico sobre outros saberes, adotando critérios nem sempre formais para a validação dos conhecimentos, desenvolvendo assim uma perspectiva educativa e curricular baseada na ecologia dos saberes.

A esse respeito, Oliveira coloca:

O processo de desinvisibilização e reconhecimento das criações curriculares cotidianas e de avaliação de seu possível caráter emancipatório se inscreve na compreensão da emancipação social como um projeto político e epistemológico, por meio do qual conhecimentos e culturas, bem como temporalidades, escalas e modos de produção hoje subalternizados, e mesmo tornados inexistentes, reaparecem como possibilidades válidas de compreender o mundo, de nele estar e sobre ele agir (OLIVEIRA, 2006; OLIVEIRA; SGARBI, 2008). Ao trazer para a realidade esses conhecimentos e culturas antes invisibilizados, essas criações curriculares contribuem para a superação das monoculturas do saber formal e da naturalização das diferenças e, por isso, para a tessitura de relações mais ecológicas entre os conhecimentos e culturas diferentes, tornados inexistentes, tanto por meio de processos de hierarquização quanto por processos de invisibilização (OLIVEIRA, 2012, p. 103).

Compreender as redes tecidas pelos *praticantespensantes* da Adelaide Figueira e desinvisibilizar as práticas com possibilidades emancipatórias, pautadas na *ecologia dos saberes*, visando a contribuir para a tessitura da justiça cognitiva e emancipação social (SANTOS, 2008) foi a tônica da pesquisa que anima este texto.

### 3 ALGUMAS PISTAS SUGERIDAS PELA PESQUISA

Pudemos inferir, a partir da pesquisa e dos diálogos com a escola e seus *praticantespensantes*, que o incentivo à participação dos alunos, mães e funcionários da escola se configurou como uma tentativa de produzir a democratização na/da escola, ao buscar a valorização e a atuação autônoma de todos os seus atores/autores, procurando romper com a hierarquização das relações de poderes e saberes que ali circulam, tornando a escola um *espaçotempo* privilegiado de promoção da transformação das relações de poder em relações de autoridade partilhada.

Ao subverter a lógica hegemônica e propor a participação de todos os *praticantespensantes* na tessitura dos currículos *praticadospensados* na escola, a “Adelaide Figueira” investe na ampliação e valorização do exercício ativo da cidadania, o que se constitui como necessidade democrática na vida social cotidiana. A esse respeito, Oliveira assume que:

[...] A ação política de democratização da escola contribuiria [...] para a democratização da própria sociedade, na medida em que representaria a

ampliação das possibilidades individuais e coletivas de desenvolvimento de uma ação compatível com a liberdade de agir e de pensar, com o respeito da pluralidade e o reconhecimento do direito à diferença, equalizando as possibilidades de participação nas decisões de interesse coletivo [...] (OLIVEIRA, 1999, p. 32).

Considerar a potência da escola na viabilização de ações democratizantes, tanto para a própria escola quanto para a sociedade, significa estar caminhando no campo das possibilidades, reconhecendo os limites e as dificuldades de todo o processo.

Foi possível perceber que as professoras e professores criam/recriam suas ações, a partir da rejeição ou modificação das proposições curriculares oficiais. Portanto, a ideia da imposição de um currículo único para todas as escolas e todos os profissionais que nelas atuam é uma ilusão autoritária, o que nos remete à discussão, impossível de fazer neste texto, sobre a atual política nacional de formulação de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC)<sup>v</sup>, reafirmando o pensamento de Certeau (1994) acerca das ações dos praticantes da vida cotidiana, que desenvolvem suas *maneiras de fazer*, através dos *usos e táticas* na utilização dos *produtos* que lhes são dados para consumo pelo sistema. Oliveira também concorda com essas ideias a partir do diálogo com Certeau, nos dizendo que “há maneiras de utilizar que se tecem em redes de ações reais, que não são e não poderiam ser mera repetição de uma ordem social preestabelecida e explicada no abstrato” (OLIVEIRA, 2008, p. 54). Reiteramos, portanto, que nas invenções cotidianas estão presentes outros valores e saberes para além do previsto e suposto oficialmente.

Reconhecemos, ainda, nas práticas das professoras e professores da Adelaide Figueira que alteram, cotidianamente, as propostas curriculares oficiais, relevante potencial emancipatório na medida em que promovem o diálogo horizontal entre os saberes, aproximando-se do exercício da *ecologia dos saberes* (SANTOS, 2008), buscando superar a supremacia dos saberes científicos em detrimento dos demais saberes. Ao promover a ecologia entre saberes, as professoras e professores viabilizam a justiça cognitiva sugerida por Santos, o que potencializa a escola como uma das instituições promotoras da justiça social.

A busca pela desinvisibilização dessas práticas cotidianas se inseriu na proposta da sociologia das ausências e das emergências, bem como nas concepções *teórico-político-epistemológico-metodológicas* (OLIVEIRA; SGARBI, 2008) das pesquisas *nos/dos/com os cotidianos*, às quais a pesquisa se filiou e das quais se alimentou. Tornar as experiências dos praticantes credíveis fez/faz parte da luta, individual e coletiva, pela valorização da educação pública, por meio da desinvisibilização das práticas que tecem currículos *praticadospendados*

(OLIVEIRA, 2012) e que levam nossos alunos reais a desenvolver aprendizagens significativas acerca do mundo e dos conhecimentos nele presentes. Valorização esta tão importante na atualidade, devido ao processo de desmonte que a educação pública vem sofrendo, produzido por diversas ações e omissões desde o descompromisso do poder público até os discursos desqualificantes emanados da grande mídia.

No entanto, mais uma pista possibilitada pela pesquisa e pelas múltiplas redes que vimos tecendo indica que as professoras e professores resistem a todo esse processo de desqualificação de suas práticas, da própria profissão e da escola pública. Processos que incluem a tentativa de imposição de currículos e programas universalizantes, as avaliações externas e a falta de condições dignas de trabalho. E por que as professoras e professores resistem? E de que forma se dá essa resistência? Para a primeira questão, acreditamos que eles resistem por conta da *rebeldia do cotidiano* (OLIVEIRA, 2008), que insiste em não reproduzir, em não aceitar o que lhe é imposto. Eles resistem por estarem comprometidos com seus alunos e por entenderem o papel que a educação tem, sobretudo, para os filhos das classes trabalhadoras. A segunda questão se relaciona à primeira, pois ao constatarmos que o processo de sucateamento da educação municipal de Angra dos Reis começou há muitos anos e vem se agravando, percebemos também que as professoras e professores tecem suas ações no sentido de “sobreviver” ao descaso das esferas oficiais, ao oportunizarem aos seus alunos processos de *aprendizagensensinos* consistentes e coerentes com as visões políticas e pedagógicas que se fazem presentes em suas redes de sujeitos e de conhecimentos.

O caminho que percorremos durante a pesquisa requereu assumirmos uma postura de questionamento contínuo de nossas certezas e verdades apriorísticas. Foi preciso nos manter abertas a outras visões de mundo e de percepções das escolas e realidades cotidianas que nelas estão presentes. Estivemos entrelaçadas por relações de diálogo, cooperação, reconhecimento e valorização dos *fazeressaberes* tecidos pelos *praticantespensantes* (OLIVEIRA, 2012) da Adelaide Figueira.

Ao assumirmos a *ecologia dos saberes* (SANTOS, 2008) como condição necessária para a tessitura da justiça cognitiva, buscamos, por meio da *sociologia das ausências* (SANTOS, 2008), compreender e desinvisibilizar o potencial emancipatório inscrito nas práticas cotidianas na/da Adelaide Figueira, por estarem pautadas em relações mais horizontalizadas e democráticas, revalorizando culturas e saberes, antes invisibilizados, propondo um diálogo entre estes e os conhecimentos formais. Com o exercício da *sociologia*

*das emergências* (SANTOS, 2008), vislumbramos a difusão e multiplicação dessas práticas curriculares, podendo contribuir para o processo de emancipação social.

As ações pedagógicas realizadas na/da Adelaide Figueira nos mostraram que os currículos são praticados nos cotidianos escolares e, nesse sentido, existe inventividade, riqueza, criatividade e diversidade. Portanto, acreditamos na impossibilidade destes se tornarem uma imposição prescritiva das esferas oficiais.

Desejamos que as experiências aqui narradas possam servir para “animar” outras professoras e professores, que a partir da possível leitura deste texto, possam reconhecer-se como *praticantespensantes*, criadores de currículos, percebendo a possibilidade de repensar suas práticas educacionais. Assumirmos o engajamento da escola na luta pela justiça social se apresenta, nos dias atuais, como uma responsabilidade ética e política.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho – os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. (orgs.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas**: sobre redes de saberes. Petrópolis: DP et Alii, 2008, p. 15-38.
- \_\_\_\_\_. Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. In: ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. (orgs.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas**: sobre redes de saberes. Petrópolis: DP et Alii, 2008, p. 39-48.
- \_\_\_\_\_.; GARCIA, Regina Leite. Continuando a conversa. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; PEREZ, Carmen Lúcia Vidal; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. (orgs.). **Aprendizagens cotidianas com a pesquisa**: novas reflexões em pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas. Petrópolis: DP et Alii, 2008, p. 9-14.
- \_\_\_\_\_. (Orgs.). **O Sentido da escola**. 3ª Ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2001.
- \_\_\_\_\_.; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. (orgs.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas**: sobre redes de saberes. Petrópolis: DP et Alii, 2008.
- \_\_\_\_\_. Uma história da contribuição dos estudos do cotidiano escolar ao campo do currículo. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. (Orgs.). **Currículo**: debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2002, p. 78-10
- CERTEAU, Michel de. **A Invenção do Cotidiano 1**: artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.
- \_\_\_\_\_. **A Ordem do Discurso**. 23ª Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013.
- GARCIA, Alexandra. O encontro nos processos formativos: questões para pensar a pesquisa e a formação docente com as escolas. In: **Anais da 37ª Reunião Científica da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd)**, v.1. Florianópolis: UFCS, 2015.
- GERALDI, João Wanderley; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Narrativas: outros conhecimentos, outras formas de expressão. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de. (Org.). **Narrativas: outros conhecimentos, outras formas de expressão**. Petrópolis: DP et Alii: Rio de Janeiro: FAPERJ, 2010, p. 13-28.
- MACEDO, Elizabeth; SUSSEKIND, Maria Luiza. (Org.). Debates em torno da ideia de bases curriculares nacionais. **Revista e-Curriculum**, v. 12, n. 3, p. 1460-2063, 2014.
- MORIN, Edgar. **Introdução ao Pensamento Complexo**. 2ª ed. Lisboa: Instituto Piaget, 1995.

\_\_\_\_\_. Por uma reforma do pensamento. In: PENA-VEGA, Alfredo; NASCIMENTO, Elimar Pinheiro do. (Orgs.). **O pensar complexo: Edgar Morin e a crise da Modernidade**. Rio de Janeiro: Garamond, 1999, p. 21-34

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Sobre a democracia. In: **A democracia no cotidiano da escola**. Rio de Janeiro: DP&A: SEPE, 1999, p. 11-34.

\_\_\_\_\_. **Currículos Praticados: entre a regulação e emancipação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

\_\_\_\_\_.; FERRAÇO, Carlos Eduardo; PEREZ, Carmen Lúcia Vidal. (Orgs.). **Aprendizagens cotidianas com a pesquisa: novas reflexões em pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas**. Petrópolis: DP et Alii, 2008.

\_\_\_\_\_. **Boaventura & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

\_\_\_\_\_. (org.). **Práticas cotidianas e emancipação social: do invisível ao possível**. Petrópolis, RJ: DP et Alii, 2010.

\_\_\_\_\_. **O currículo como criação cotidiana**. Petrópolis: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2012.

\_\_\_\_\_. **Políticas de currículo e avaliação: o Debate Nacional**. 2016a. No prelo.

\_\_\_\_\_. **A BNCC (Base Nacional Curricular Comum): questões políticas e curriculares**. 2016b. No prelo.

\_\_\_\_\_.; SGARBI, Paulo. (Orgs.). **Redes Culturais: diversidade e educação**. Rio de Janeiro, DP & A, 2002.

\_\_\_\_\_. **Estudos do cotidiano e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Gramática do Tempo: para uma nova cultura política**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

**Artigo recebido em 31/10/2016.**

**Aceito para publicação em 09/12/2016.**

## Notas

<sup>i</sup> “Essa junção de termos que aparece em nossos textos tem o sentido de mostrar que temos bem conscientes os limites de nossa formação no contexto da ciência moderna dominante, de tantas dicotomias e certezas, deixou em nós com suas teorias e conceitos que são insuficientes para atender os cotidianos” [...] (ALVES; GARCIA, 2008, p. 9).

<sup>ii</sup> Os nomes citados neste texto são verídicos por opção feita pelos praticantes da pesquisa.

<sup>iii</sup> A expressão é preferencialmente usada no plural, para evitar o equívoco de se considerar a unicidade dos currículos. Nesse caso, preferimos o singular em virtude do caráter pontual da situação narrada e analisada.

<sup>iv</sup> A partir deste momento passamos a nos referir à Escola Municipal Professora Adelaide Figueira como Adelaide Figueira, pois é assim que a chamamos cotidianamente.

<sup>v</sup> Aos interessados no tema, recomendamos a leitura de MACEDO, SUSSEKIND (2015); OLIVEIRA (2016a e 2016b).