

NARRATIVA DE *EXPERIÊNCIAPRÁTICA*ⁱ COMO POSSIBILIDADE DE JUSTIÇA COGNITIVA

REIS, Graça Regina Franco da Silva *

RESUMO

O presente texto tem como objetivo tratar as produções curriculares cotidianas como espaços repletos de possibilidades de justiça cognitiva e consequentemente de justiça social. Para isso, realizo, inicialmente, uma discussão sobre a imposição do pensamento moderno ocidental que privilegia a sua lógica desenvolvimentista e monocultural sobre as demais lógicas, buscando legitimar uma única forma de viver. Em seguida, como forma de aproximação de uma prática mais emancipatória, proponho que os currículos são/sejam produzidos de forma mais ecológica (SANTOS, 2004), trazendo, para além da discussão teórica, uma narrativa de *experiênciaprática* (REIS, 2014) vivida por mim no ano de 2016 com uma turma de quinto ano do Ensino Fundamental, no Colégio de Aplicação da UFRJ, entendendo-a como potente para a discussão sobre justiça social e justiça cognitiva. Para isso, trago sete pistas que encontrei/encontro no caminho que venho seguindo como professora/pesquisadora, compreendendo-as não como verdades, mas como sinais, vestígios e indicações.

Palavras-chave: Justiça social. Justiça cognitiva. Currículo. Narrativa

*Doutora e Mestre em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ. É professora do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, situado no Rio de Janeiro/RJ, Brasil. É membro do GT de Educação Fundamental da ANPED. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: currículo, cotidiano escolar, formação de professores e pesquisa (auto)biográfica.. E-mail: francodasilvareis@gmail.com

NARRATIVES OF PRACTICAL EXPERIENCE AS COGNITIVE JUSTICE POSSIBILITIES

*REIS, Graça Regina Franco da Silva**

ABSTRACT

The present article intends to focus on ordinary curriculum production as time and space full of cognitive justice possibilities and consequently social justice. For this purpose, I briefly discuss about the imposition of the modern occidental thinking which favors their own developmental and monocultural logic over other logics, seeking to legitimate one way of living. Henceforth, in a way to approximate a more emancipating practice, I propose that curriculums should be designed in a more ecological form, bringing more than a theoretical discussion : a practical experience narrative lived by me during the 2016 year with the 4 grade of elementary school, at Colegio de Aplicação da UFRJ, understanding it as potential environment for discussion about social justice and cognitive justice. In this regard, I bring seven clues which I have found along the way and since then I have being following as a teacher/researcher, taking it into account not as truths but as signs, remnants, and indications.

Keywords: *Social justice. Cognitive justice. Curriculum. Narrative.*

** Doctorate and Master in Education from the State University of Rio de Janeiro (Universidade Estadual do Rio de Janeiro - UERJ). Undergraduated in Pedagogy from the State University of Rio de Janeiro (Universidade Estadual do Rio de Janeiro - UERJ). She is a professor at the School of Application of the Federal University of Rio de Janeiro, located in Rio de Janeiro / RJ, Brazil. Member of the Fundamental Education Working Group of ANPED – National Association of Postgraduate and Research in Education. She has experience in the area of Education, working mainly in the following subjects: curriculum, school routine, teacher training, and (auto) biographical research. E-mail: francodasilvareis@gmail.com*

1 VIVER EXIGE PERGUNTAS

Mas também passarinho é uma vírgula pontuando o céu. Eu ensaiava ler as perguntas que preenchem o azul vazio nos pássaros virgulavam. Descobri ser uma língua estrangeira a voz dos pássaros, e embaraçava-me. Então, subvertia respostas para tapear meu desconsolo. Não ter resposta é confirmar-se ausente. Viver exige perguntas e eu, mudo, não sabia responder.

Vermelho Amargo – Bartolomeu Campos de Queirós

Quando falamos em currículos, encontramos uma diversidade de teorias e discussões sobre o tema. Arroyo (2011) aponta que os estudos curriculares são um território de disputas, onde as teorias que discutem e pesquisam sobre os currículos se fundem e se afastam criando tensões. O autor destaca, ainda, que essas disputas não são apenas teóricas, são também dos sujeitos que vivem as ações educativas: docentes e estudantes, pois estes exigem ser reconhecidos também como produtores dos currículos tecidos cotidianamente nos *espaçostempos* escolares.

Defendo, junto com outros autores do campo (OLIVEIRA, 2003, 2012; ALVES, 2008; FERRAÇO, 2007; GARCIA, 2013; SÜSSEKIND, REIS, 2015), que os currículos se produzem no cotidiano e, tal qual o autor Bartolomeu Campos de Queirós trazido na epígrafe, compreendo que, assim como os pássaros, as políticas curriculares transformam em “estrangeiros” muitos professores, confirmando-os como ausentes, pois suas produções são invisibilizadas e sua autoria negada, como se os currículos fossem apenas uma lista de conteúdos a serem aplicados desconsiderando os sujeitos que os “aplicam”. Esses documentos têm a intenção de padronizar os saberes e os fazeres docentes por meio de aceitação exclusiva e excludente de conhecimentos e objetivos hegemonicamente preestabelecidos.

No entanto, sabemos que o cotidiano é espaço privilegiado de produção de práticas curriculares e os currículos avançam para muito além do que podemos compreender por meio dos textos que definem e explicam as propostas das escolas. Nesse sentido, é preciso buscar as marcas da vida de todo dia que são tecidas nas práticas e que dão vida aos documentos curriculares.

Numa discussão sobre um possível projeto educativo emancipatório, Santos (2009) aponta a importância de se reconhecer o espaço da sala de aula como lugar que se assente “em emoções, sentimentos e paixões que conferem aos conteúdos curriculares sentidos

inesgotáveis” (p.18). Afirma que o conhecimento não existe distante das práticas, dos diálogos e dos conflitos entre diferentes saberes.

Então, compreender as múltiplas e complexas realidades das escolas nos coloca diante do desafio de mergulhar (ALVES, 2008) nos cotidianos, buscando neles outras marcas que nos possibilitem enxergar a riqueza das experiências que os diferentes sujeitos trazem para o ambiente escolar e que contaminam as propostas curriculares em função das diferentes formas de inserção social, história, crenças e valores dos alunos e professores que convivem nas salas de aula, transformando continuamente os currículos. Não há, dessa forma, como pensar em generalizações entre as diferentes práticas, “ou seja, cada conteúdo de ensino, repetidamente ensinado ano após ano, turma após turma, vai ser trabalhado diferentemente por professores diferentes, em turmas diferentes, em situações diferentes” (OLIVEIRA, 2003, p.82), possibilitando a produção de diferentes currículos, para além daqueles “previstos” nos documentos oficiais, o que possibilita uma compreensão do mundo mais ampliada e tecendo, muitas vezes, saberes mais solidários, que nos levam a perceber as escolas e a sociedade como *espaçostempos* de possíveis práticas de caráter emancipatório e democrático.

A valorização das práticas e a discussão sobre valores e culturas que circulam nas escolas podem nos encaminhar em direção a um diálogo mais horizontal entre as diversas culturas presentes nesse *espaço-tempo*. A superação da dominação cultural que dá credibilidade a um único saber, a um único modo de estar no mundo, é fundamental se quisermos pensar na busca por conhecimentos mais solidários e emancipatórios, onde o outro não seja objeto, mas alguém a ser reconhecido numa relação de alteridade.

Dessa forma, este texto busca fugir de uma concepção de currículo idealizada, currículo este concebido a partir de uma metanarrativa moderna que faz parte de um pensamento hierárquico e totalizante. Nosso objetivo é tratar as produções curriculares cotidianas como *espaçostempos* repletos de possibilidades de justiça cognitiva e conseqüentemente de justiça social. Para isso, realizo uma discussão sobre a imposição do pensamento moderno ocidental que privilegia a sua lógica desenvolvimentista e monocultural sobre as demais lógicas, buscando legitimar uma única forma de viver. Em seguida, como forma de aproximação de uma prática emancipatória, proponho que os currículos são/sejam produzidos de forma mais ecológica (SANTOS, 2004), trazendo, para além da discussão teórica, uma narrativa de *experiênciaprática* (REIS, 2014) vivida por mim no ano de 2016

com uma turma de quinto ano do Ensino Fundamental, no Colégio de Aplicação da UFRJ, entendendo-a como potente para a discussão sobre justiça social e justiça cognitiva.

2 SETE PISTAS QUE ATRAVESSAM MEU CAMINHO

Mia Couto, no texto *Os sete sapatos sujos* (COUTO, 2011, p.25-48), apresenta questões sobre o continente africano dizendo ter escolhido este terreno onde “ninguém tem licenciatura nem pode ter a ousadia de proferir orações de ‘sapiência’. O único segredo, a única sabedoria é sermos verdadeiros, não termos medo de partilhar publicamente as nossas fragilidades” (p. 25-26).

Esse é o caminho que busco seguir neste texto, ou seja, defender as concepções curriculares que fazem parte do caminho que escolhi com todas as suas fragilidades e partilhar com os leitores deste trabalho minhas dúvidas e minhas, às vezes solitárias, às vezes coletivas, cogitações. No entanto, diferentemente de Mia Couto, em vez de sapatos sujos, trago sete pistas caçadas durante a minha trajetória como professora/pesquisadora. Pistas às vezes frágeis, porque “viver exige perguntas, e eu, mudo, não sabia responder” (QUEIRÓS, 2011).

2.1. Primeira pista – *As monoculturas produzem invisibilidades*

A minha prática com a classe especial é muito diferenciada, nela não existe fracasso. Qualquer avanço com eles é muito significativo. (CLARISSA, 2010)

O relato que trago como epígrafe é de uma professora que trabalha com classes especiais no município do Rio de Janeiro. Ele me ajuda a refletir sobre os documentos curriculares impostos aos professores das classes regulares, pois sua concepção é pautada na valorização de uma única forma de conhecimento (o saber ocidental científico moderno), criando os incapazes, os ignorantes e os fracassados.

Segundo Dussel (2005), essa é uma forma de imposição do pensamento moderno ocidental que privilegia a sua lógica desenvolvimentista sobre as demais lógicas, buscando legitimar uma única forma de viver. Segundo ele, “a civilização moderna autodescreve-se como mais desenvolvida e superior” (DUSSEL, 2005, p. 64), entendendo que as outras formas de viver são “primitivas, bárbaras e rudes” e que, por isso, precisam ser “civilizadas”.

Como parte desse processo civilizador, “a práxis moderna deve exercer em último caso a violência, se necessário for, para destruir os obstáculos dessa modernização” (DUSSEL, 2005, p. 64). Essa dominação produz vítimas em virtude de diferentes formas de violência civilizatória, interpretada como um ato inevitável e sacrificial, pois é feito em nome da emancipação. Esses são os custos da modernização.

A fim de discutir essa valoração de uma única forma de conhecimento e as possibilidades contidas na imensidão de experiências que há no mundo, proponho traçar, por meio do trabalho de Boaventura de Sousa Santos, uma discussão teórica que possibilitará sair do lugar que as prescrições curriculares nos colocam e avançar no sentido de compreender que há uma produção curricular presente no cotidiano das escolas que precisa ser desinvisibilizada e valorizada.

De acordo com Santos (2010), existem linhas que dividem a realidade social, diferenciando o sul do norte, privilegiando o saber ocidental moderno em detrimento daqueles dos colonizados, considerados ignorâncias, produzindo visíveis aceitos e invisibilizados negados. Essas linhas são de tal modo produzidas que, sem uma leitura mais crítica do mundo, não temos a oportunidade de percebê-las, reproduzindo o que está posto *ad infinitum*.

Meu interesse específico está no saber considerado “não científico”, ou mesmo desconsiderado, pensando o conhecimento para além da lógica dominante, cientificista e colonialista que compreende como currículo aquilo que está escrito nos documentos e que desconsidera toda e qualquer outra forma de saber presente no mundo, desperdiçando as experiências dos sujeitos.

Nesse sentido, considero necessário discutir o modelo de racionalidade que transforma “interesses hegemônicos em conhecimentos verdadeiros” (SANTOS, 2004, p. 781). Discuto, então, as ideias de sociologia das ausências e de sociologia das emergências de Boaventura de Sousa Santos, que são formuladas a partir da ideia de que “a compreensão do mundo excede em muito a compreensão ocidental do mundo” (SANTOS, 2004, p. 779).

Para o autor, a modernidade é obcecada pela ideia de totalidade. Dessa forma, o todo se sobrepõe a cada uma das partes que não têm existência fora dele, e qualquer possível variação é chamada de particularidade.

A dicotomia, forma mais bem-acabada da totalidade, oculta uma hierarquia, e nenhuma das partes pode ser pensada em separado, como tendo vida própria para além da que lhe é conferida na relação dicotômica. Para a modernidade, não há como se pensar as

parcialidades fora das totalidades que as agrupam. Desenvolve-se, assim, uma compreensão limitada do mundo, que subtrai do universo concebido e concebível experiências sociais que não cabem nessa lógica, ao mesmo tempo em que o expandiu de possibilidades idealizadas de acordo com as suas próprias regras e compreensão. Essas idealizações repousam sobre a ideia de progresso, segundo a qual o desenvolvimento social e o científico caminham juntos e inevitavelmente em direção a mais conhecimento e mais bem-estar, e são discutidas por Boaventura na proposta da sociologia das emergências. O contemporâneo é reduzido àquilo que ocorre conforme o padrão de desenvolvimento reconhecido como atual, como o nível “certo” de evolução e progresso civilizatório.

Assim, o mundo existente passa a ser apenas aquele que se encaixa nesse modo de compreensão e tende a ser substituído por novos níveis de desenvolvimento permanentemente. Essa versão abreviada do mundo foi tornada possível por uma concepção do tempo presente que o reduz a um instante fugaz entre o que já não é e o que ainda não é, impossibilitando que as diversas experiências que estão a circular nos diferentes *espaçotempos* sejam percebidas como tais. Assim sendo, a pobreza da experiência não é expressão de uma carência, mas antes a expressão de uma arrogância, a arrogância de não se querer ver e muito menos valorizar as experiências que nos cercam, apenas porque estão fora da razão com que as podemos identificar e valorizar. Segundo Oliveira (2003, p. 48),

Existe, portanto, fora daquilo que à “ciência” é permitido organizar e definir em função das estruturas e permanências, uma vida cotidiana, com operações, atos e usos práticos, de objetos, regras e linguagens, historicamente constituídos e reconstituídos de acordo e em função de situações, de conjunturas plurais e móveis. Há “maneiras de fazer” (caminhar, ler, produzir, falar), “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. Desse modo, podemos afirmar que a tessitura das redes de práticas sociais reais se dá através de “usos e táticas dos praticantes” que inserem na estrutura social criatividade e pluralidade, modificadores das regras e das relações entre o poder da dominação e a vida dos que a ele estão, supostamente, submetidos. E isso acontece no cotidiano (OLIVEIRA, 2003, p. 48).

A complexidade da vida cotidiana tem nos mostrado que qualquer totalidade é feita de heterogeneidades e que as partes que a compõem têm uma vida fora dela e que essas coexistem. A proposta de Boaventura para contemplar essa compreensão e não desperdiçar essas experiências é a expansão do presente, desinvisibilizando práticas antes invisibilizadas.

A sociologia das ausências entende que o que não existe, na verdade, é produzido como não existente, isto é, as experiências que não se dão numa lógica de tempo linear em forma de progresso e que não são concebidas cientificamente não podem existir, por isso são invisibilizadas. Para Boaventura (SANTOS, 2004, p. 787), “há produção de não existência sempre que uma dada entidade é desqualificada e tornada ininteligível ou descartável de um modo irreversível”. O que une as lógicas de produção de não existência é serem todas elas manifestações monoculturais.

O objetivo maior da sociologia das ausências é transformar objetos impossíveis em possíveis e, com base neles, transformar as ausências em presenças.

Em seu trabalho, Boaventura (SANTOS, 2004) aponta cinco lógicas monoculturais que reafirmam invisibilizações, determinando os *espaçostempos* legítimos na modernidade e excluindo os seus “outros” por meio da desqualificação e do não reconhecimento. Estas são: monocultura do saber e do rigor científico, monocultura das temporalidades, monocultura da naturalização das diferenças, monocultura da universalidade e monocultura da produtividade capitalista. Transformar essas monoculturas em ecologias, nas quais se reconhece a interdependência entre diversas possibilidades dadas, parece ser um primeiro desafio possível na luta em prol da construção da justiça social e cognitiva.

A primeira lógica apontada por Santos é a da “monocultura do saber formal e do rigor científico”, que toma como válido somente o conhecimento produzido por meio dos procedimentos da ciência moderna. Em relação à escola, essa monocultura define os conhecimentos que podem e devem estar nos currículos, excluindo todos os outros. Somente terão um lugar no topo da árvore social (ALVES, 2000) aqueles que demonstrarem familiaridade com esses conhecimentos, o que nas escolas se converte em apropriação dos conteúdos formais de ensino. Outras formas de conhecimento não são legitimadas, são “apenas” senso comum.

A “monocultura das temporalidades” se traduz pela compreensão de uma linearidade da história. O tempo moderno ocidental é um tempo do progresso, tudo o que não caminha nesse sentido, que não ruma ao progresso ou evolução, é atraso, não há possibilidade de copresença entre formas diferentes de viver. A partir dessa monocultura, a modernidade cria a tradição como oposição a si própria. Isto é, tudo o que não se encaixa no tempo moderno do progresso se encontra na zona colonial que “é, *par excellence*, o universo das crenças e dos

comportamentos incompreensíveis que de forma alguma podem considerar-se conhecimento, estando, por isso, para além do verdadeiro e do falso” (SANTOS, 2010, p. 37).

Outra lógica apontada por Santos diz respeito à “monocultura da naturalização das diferenças”. Aqui vemos instalada e naturalizada a desigualdade, o poder de uns sobre outros é tratado como consequência natural e não causa do que se instalou historicamente; a desigualdade social caracterizada por suposta inferioridade étnica. Nesse sentido,

Aníbal Quijano (2005, p. 228-229) nos lembra que a formação das relações sociais foi fundada na América na ideia de raça. E na medida em que as relações sociais que se estavam configurando eram relações de dominação, as identidades raciais foram associadas a hierarquias, lugares e papéis correspondentes. Raça e identidade racial foram estabelecidas como instrumentos de classificação social básica da população (ARROYO, 2010, p. 91).

Assim vão sendo naturalizados os processos culturais e ideológicos onde uns sabem e outros não, uns são capazes e outros não, uns nasceram para um futuro brilhante e outros não. Segundo Duschatzky e Skliar (2001, p. 119),

O outro diferente funciona como depositário de todos os males, como o portador das falhas sociais. Este tipo de pensamento supõe que a pobreza é do pobre; a violência, do violento; o problema de aprendizagem, do aluno; a deficiência, do deficiente; a exclusão, do excluído.

Por meio da monocultura da naturalização das diferenças, produz-se, então, um “outro”, desqualificado. Nesse embate, não há possibilidade de diálogo, apenas a afirmação sutil de que na “escola” não há espaço para o reconhecimento e respeito às diferenças. Percebemos uma necessidade de orientação, de atribuição ao desconhecido de uma série de culpas que visam a justificar o “fracasso” do processo.

Nesse embate dicotômico e classificatório, há a imagem do outro que é portador de uma marca identitária particular que o inviabiliza – ele é o violento, o pobre (ARROYO, 2010; SKLIAR, 2005). Assim, justifica-se a violência da exclusão, naturalizam-se processos ideológicos e culturais e espera-se que este outro não “perturbe” o processo, assumindo sua condição de inferioridade.

Há muitos discursos contra-hegemônicos emergindo a todo momento e que vêm dando origem a diferentes tentativas de superação dos diferencialismos, mas estes não têm sido suficientes para “apagar os resultados dessas aprendizagens discriminatórias” (OLIVEIRA, 2003, p. 31) em relação às questões de sexo, etnia, idade, entre outras. “Na luta

pela superação do que resta em nós dessas aprendizagens, precisamos desenvolver processos críticos de reflexão e de autovigilância permanentes, no sentido da rejeição desses valores” (OLIVEIRA, 2003, p. 31).

A “monocultura da universalidade” só valida o que é global. Essa monocultura ignora as experiências reduzindo-as a particularismos que não devem interferir no funcionamento do sistema global.

Por último, o autor aponta a “monocultura da produtividade capitalista”, que se traduz pelo critério do crescimento econômico, usando normas capitalistas para a validação do modo de produção. Outras formas de produzir, algumas mais solidárias, como as cooperativas, que podem possibilitar diferentes formas de racionalidade produtiva, são excluídas.

2.2. Segunda pista – Há muitas formas de conhecimento habitando o mundo

Segundo Santos, há muitas experiências desperdiçadas no mundo e estas são concebidas e compreendidas “apenas como obstáculos em relação às realidades que contam como importantes” (SANTOS, 2006, p. 104).

Trabalhar com elas amplia as experiências do mundo, desinvisibilizando-as e dilatando o presente a partir da troca entre essas experiências, que, de alguma maneira, transgridem o que está posto pela razão moderna, aumentando as possibilidades de experimentação social no futuro.

Superar a concepção de totalidade e a razão indolente – que se reivindica como única forma de racionalidade e, por isso, não se aplica a descobrir outros tipos de racionalidades que estão a circular nos *espaçostempos* – que a sustenta, por meio da superação das lógicas/monoculturais ou modos de produção de inexistências propostos pela sociologia das ausências, parece um caminho para a revalorização dessas experiências que, a partir do seu compartilhamento, podem ser ampliadas e tornadas concretas como projeto de futuro. Gallo (2003, p. 71), a partir de seus estudos sobre Negri, afirma que “mais importante do que anunciar o futuro, parece ser produzir cotidianamente o presente para possibilitar o futuro”.

Outro elemento importante na compreensão de necessidade de desinvisibilização de experiências é poder perceber que toda ignorância é ignorante de um determinado saber, isto é, não há ignorância em geral e nem saber em geral (SANTOS, 1995), um só existe em sua

relação com o outro. Assim, chegamos à ideia de que todo saber é parcial, incompleto e que somente o diálogo entre diferentes saberes é capaz de abrir espaços para um olhar que considere a pluralidade das vivências.

Santos apresenta como forma de superação das monoculturas, a criação de ecologias. Ele aponta cinco ecologias como formas de superarmos as monoculturas vigentes. São elas: ecologia de saberes, ecologia das temporalidades, ecologia dos reconhecimentos, ecologia das trans-escalas e ecologia das produtividades (SANTOS, 2004).

As ecologias se baseiam no reconhecimento da pluralidade de conhecimentos heterogêneos que podem e devem conviver sem hierarquização apriorística de uns em relação aos outros. A copresença entre eles significa que todas as formas de conhecer e conviver no mundo são contemporâneos, não há fracassados nem atrasados. Para isso, é necessário reconhecer a pluralidade de vivências e (com)vivências de cada um a partir das suas singularidades para além do que nossa ideia moderna preza e considera.

Nesse sentido, a ideia das ecologias compreende conhecimentos e ignorâncias como interdependentes. “A ignorância só é uma forma desqualificada de ser e de fazer quando o que se aprende vale mais do que o que se esquece” (SANTOS, 2010, p. 56). A validade exclusiva dos conhecimentos científicos é uma das marcas da sua hegemonia e da sua soberania social e esses não se encontram distribuídos socialmente de forma igualitária. Existem grupos sociais com maior acesso a essa forma de conhecimento. Muitos alunos desconhecem aquilo que a escola espera deles, pois a “ciência é, muitas vezes, o pretexto evocado para excluir aquele que não tem a catanga do bando” (MAFFESOLI, 2011, p. 27). Dessa forma, são impossibilitados de seguir adiante ao não conseguirem acessar os conhecimentos que “deveriam” em função daqueles que já os possuem. A ignorância pode ser um ponto de chegada quando desaprendemos o já sabido a fim de abrimo-nos a outros saberes que julgávamos irrelevantes.

As ecologias reconhecem, *a priori*, todas as formas de saber, o que não implica no descrédito do conhecimento científico, pois como nenhum saber dá conta de responder sozinho por todas as intervenções possíveis no mundo, as ecologias entendem o saber como incompletude e reforçam o seu caráter de interconhecimento e de complementariedade.

Nessa lógica, as diferenças não precisam estar calcadas nas hierarquias previstas e a copresença entre diferentes tempos é possível, pois permite a percepção das distintas

temporalidades como formas de viver a contemporaneidade, sem estabelecer hierarquias ou juízos de valor sobre elas.

As soluções para as questões que se apresentam nas salas de aula das tantas escolas são locais e provisórias e podem ser ampliadas. Há uma aceitação das novas experiências produtivas que, saindo da lógica de uma monocultura de produtividade capitalista, apontem para caminhos de modos de produção mais solidários, demonstrando uma percepção de mundo menos produtivista, possibilitando também formas de cooperação entre professores, famílias e crianças, com base em valores mais solidários. Oliveira alerta que:

Na medida em que abdicamos do impossível sonho de tudo fazer, aprendemos a nos felicitar com o sucesso daquilo que podemos fazer, sempre motivados por desejos fortes que vejo como fonte de prazeres e alegrias possíveis, nunca como fonte de frustração. A ambiguidade, precariedade, limitação dos resultados são parte de sua própria existência, como de todas as existências, sempre apenas o melhor possíveis, jamais ideais (OLIVEIRA, 2010, p. 35).

Por meio da sociologia das ausências e sua proposta de expandir o presente, podemos perceber que há outras formas de conceber e tratar com os diferentes conhecimentos que habitam os sujeitos. Quando aprendemos a olhar o mundo buscando percebê-lo de forma mais plural, temos a possibilidade de nos abrir para outras formas de *aprender/ensinar*. A experiência de viver os currículos como *espaçostempos* abertos aos diferentes saberes torna-se, dessa forma, um exercício emancipatório com vistas a uma educação mais igualitária, com a participação de todos, possibilitando o pleno exercício da cidadania. Nesse exercício, aproximo-me da ideia da sociologia das emergências (SANTOS, 2004) que consiste em proceder uma ampliação simbólica dos saberes, práticas e agentes de modo a identificar neles possibilidades de futuro, *ainda não* realizadas, sobre o qual é possível atuar para maximizar a esperança.

Essa perspectiva substitui a metanarrativa moderna de progresso e de determinação pela ideia do cuidado, dialoga com a investigação das alternativas concretas, desidealizadas, mas tornadas possíveis pelas experiências desinvisibilizadas no procedimento da sociologia das ausências. Pensar em um currículo pautado na sociologia das ausências, numa educação cidadã e solidária, tecida conjuntamente entre professores e alunos, expande o presente e dá expectativas possíveis de futuro a partir do que o presente já comporta, mas ainda não é, sem a ilusão de grandiosidades idealizadas, implicando assim na contração do futuro, isto é,

entendendo esse futuro como *espaçotempo* das incompletudes e incertezas, mas também de possibilidades concretas.

O futuro é, assim, o espaço do “ainda-não”ⁱⁱ (SANTOS, 2004), uma categoria complexa porque exprime o que existe apenas como tendência, como movimento latente, como potência que inscreve no presente uma possibilidade incerta, mas não neutra. Essa incerteza faz com que toda mudança tenha um elemento de acaso, de perigo. É também o espaço do porvir, do devir, pois ao conhecer melhor as condições de possibilidades da esperança, podemos coletivamente, dentro de princípios relacionados à ideia de comunidade – como espaço de cooperação –, definir princípios de ação que promovam a realização dessas condições.

2.3. Terceira pista – A produção cotidiana dos currículos está para além da concepção hegemônica de currículo

As estruturas hierarquizadoras e fragmentadas dos modelos curriculares que organizam “a escola” e que pretendem preparar *para* a autonomia e *para* a cidadania, num projeto de algo que está no futuro, assumem a criança como tábula rasa e “projeto” de cidadão. Esses documentos curriculares que organizam o que devemos “saber” estão também nos dizendo sobre aquilo que não precisamos conhecer (ARROYO, 2010).

Há uma frase de Santos (2009) que traduz um sentimento que tenho em relação ao jogo de poder que determina o que, *a priori*, precisa ser “ensinado” nas escolas, também determinando o que fica de fora. “O fato de um modelo de aplicação técnica da ciência continuar até hoje a subjazer ao sistema educativo só é compreensível por inércia ou por má fé, ou por ambas (p.20)”.

Se por inércia, má fé, desconhecimento ou tudo junto, não importa, pois a vida escorre para além da norma, superando ou minimizando a uniformização dos currículos, pois somos levados a crer que a participação dos professores sobre os currículos restringe-se quase que somente à sua execução, quando, na verdade, professores experienciam, modificam e criam currículos em suas salas de aula. Suas invenções e inovações, mesmo sendo consideradas como meras adaptações metodológicas do ponto de vista formal, podem nos remeter a outra maneira de pensar os currículos. Muitas pesquisas e textos sobre as escolas desqualificam os saberes experienciais, enquadrando o fazer docente, limitando-o ao conjunto

de orientações e regras marcadas pela racionalidade técnico-experimental hegemônica na modernidade.

Mas o que é currículo, afinal?

O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade (SILVA, 2009, p. 150).

Encontramos, na literatura acadêmica, diversas concepções acerca do que viria a ser currículo. Encontramos, nesse território de disputas, formulações que o definem como uma mera “lista” de conteúdos, que devem ser aplicados de acordo com grades curriculares (expressão que remete sempre à ideia de aprisionamento) que encarceram horários, disciplinas, ementas e programas, planejamentos.

No entanto, se entendemos a impossibilidade de separar os sujeitos da sua produção cotidiana, social e cultural, precisamos discutir os currículos numa dimensão que vai muito além de um simples conjunto ordenado de conhecimentos que são “ensinados”, é necessário discuti-los a partir das práticas, dos diálogos entre saberes que o atravessam e da complexidade do mundo, o que os torna *espaçostempos* de circulação e criação de conhecimentos (VEIGA-NETO, 2002, p. 59). Ou seja, há uma produção curricular para além de qualquer compreensão hegemônica do que seja currículo. Ele está sendo produzido coletivamente, cotidianamente, de forma desobediente (mesmo que de forma inconsciente), enredado a diversos saberes, emoções e diálogos.

Sacristánⁱⁱⁱ (1995, p.86) sustenta que esses são *currículos reais*, “mais amplos do que qualquer ‘documento’ no qual se reflitam os objetivos e planos que temos” e que são “a consequência de se viver uma experiência e um ambiente prolongado que propõem – impõem – todo um sistema de comportamento e de valores, e não apenas de conteúdos de conhecimentos, a assimilar”. E por essa razão, seu significado se desloca considerando as experiências reais dos alunos. Ainda, segundo ele:

O currículo é objeto de muitas práticas e se expressa e concretiza nelas, se molda numa multidão de contextos, sendo afetado por forças sociais, por marcos organizativos, pelos sistemas de produção de materiais didáticos, pelo ambiente da aula, pelas práticas pedagógicas cotidianas, pelas práticas de avaliação, concluindo que todo ele é um processo social. (SACRISTÁN, 1998, p. 165).

Nessa direção, somos levados a compreender que os currículos são *espaçostempos* formados na diversidade de sujeitos e na complexidade das relações que se cruzam, o que os tornam produção e disseminação de ideias, valores e conhecimentos não autorizados. As histórias e trajetórias pessoais de alunos, professores se traduzem em currículos por meio da tessitura de suas subjetividades.

Oliveira denomina esses currículos que se produzem para além de objetivos e conceitos de currículos praticados, repletos dos múltiplos conhecimentos que circulam no cotidiano escolar, tecidos e expressos por cada sujeito do processo. Ela assim enuncia:

É com Certeau que vamos, mais uma vez, buscar a compreensão das formas de criação de alternativas curriculares, tentando evidenciar as "artes de fazer" daqueles a quem foi reservado o lugar da reprodução. [...] O cotidiano [...] aparece como espaço privilegiado de produção curricular, para além do previsto nas propostas oficiais (OLIVEIRA, 2003, p. 68).

O currículo como produção cotidiana é, então, uma potência, um espaço do ainda-não. Sua tessitura possibilita que múltiplos saberes convivam, saindo do lugar da monocultura e tornando o *aprender/ensinar espaçotempo* de ecologias. Nessa perspectiva, podemos exercitar justiça cognitiva, ideia cara a um movimento que pense o conhecimento como espaço de emancipação e justiça social.

2.4. Quarta pista – O currículo nas escolas é produzido cotidianamente

Inúmeras têm sido as invenções cotidianas, que alteram as propostas curriculares [e] redesenham as relações professor-aluno (OLIVEIRA, 2001, p. 186).

De que invenções a autora está nos falando? daquelas que alteram as propostas curriculares, redesenhando as relações de *aprendizagem/ensino*, pois “enredam valores, saberes e novas possibilidades de intervenção” (OLIVEIRA, 2001, p.186) que dizem respeito ao *como* os conteúdos e currículos são “trabalhados”. O uso das notícias de jornal que trazem a Geografia do mundo para dentro da sala de aula, as sucatas em Matemática... Essas são formas particulares e criativas que professores buscam para “enriquecer” os processos de *aprendizagem/ensino*, para além do que vemos nos textos oficiais.

Muitos outros materiais e abordagens possibilitam uma infinidade de aprenderes que vão além dos textos oficiais, pois professores se apropriam das ocasiões e possibilidades encontradas nas escolas e se tornam autores, autônomos e legítimos produtores de conhecimentos nos espaços das diferentes escolas por onde passam. Produzem, cotidianamente, currículos aproveitando as diferentes ocasiões que aparecem em suas salas de aula para criar o que a circunstância pede e possibilita.

Nesse *espaçotempo* do currículo como criação cotidiana (OLIVEIRA, 2013), é importante quebrar a concepção dicotômica de que há separação entre o dentro e fora das escolas. Para isso é necessário compreender que há um *dentrofora* (ALVES, 2010) que está imbricado nas produções curriculares. Ou seja, entender os currículos como produção cotidiana coletiva, constituída de saberes sociais e culturais, baseada no princípio da igualdade e no reconhecimento da diferença, faz com que diferentes conhecimentos sejam postos em diálogo, contribuindo para que se possa sair do lugar da monocultura do saber formal que está na base das injustiças cognitivas e sociais.

2.5. Quinta pista – As narrativas de experiênciaspráticas são uma forma de não desperdiçarmos as experiências

Usar narrativas como formas de desinvisibilização de experiências desperdiçadas pela lógica monocultural e hegemônica moderna é uma forma de tornar visível experiências vividas que fogem a essa lógica. Por meio delas, pode-se compartilhar *experiênciaspráticas* curriculares que mostram que a produção cotidiana curricular está para além dos modelos prescritivos e prescritos. Dessa forma, o presente pode ser expandido e re-significado, saindo do lugar das metanarrativas que são somente uma idealização porque narram o que é pensado, e não o que existe.

O compartilhamento de narrativas permite também buscar coletivamente e localmente soluções, mesmo provisórias, que ajudam na compreensão de que o universal e o global não são os únicos critérios válidos. Essa busca de soluções, se narradas e compartilhadas, pode se transformar em modos de produção mais solidários.

Pensando que as narrativas são vividas por sujeitos sociais e singulares, “cuja diferença não pode ser reduzida à uniformidade, uma diferença que se mantém diferente” (HARDT; NEGRI, 2005, p. 139), abre-se a possibilidade de expandir no presente uma gama de soluções locais que podem ser multiplicadas, desafiando a razão indolente e o desperdício de experiências que têm caracterizado a compreensão monocultural do mundo moderno.

Na prática desses compartilhamentos narrativos, busca-se dar outro sentido ao que Benjamin aponta como um esvaziamento da experiência que está relacionada à perda da capacidade de narrar, pois narrar *experiênciaspráticas*, ouvir o outro como legítimo, entender que, nessa partilha, pode-se tecer uma prática coletiva é um movimento potente, esperançoso,

freiriano, porque viver o presente, construindo nele, cotidianamente, uma educação solidária e democrática, educando na cidadania, na solidariedade, pode nos permitir viver no futuro uma educação solidária e democrática.

2.6. Sexta pista – É possível um projeto que pense o conhecimento como ecologia

Trabalho no Colégio de Aplicação desde 2007, e lá dividimos as turmas por disciplinas, fazendo arrumações diferentes de acordo com as séries e o que pedagogicamente achamos importante. A escolha por essa divisão vem em parte em função da carga horária dos professores. Lá, temos nossa carga horária dividida, 20 horas para ensino, o que engloba sala de aula, planejamento, reuniões pedagógicas, reuniões com responsáveis, e 20 horas para pesquisa e extensão.

Nesse tempo em que estou lá atuando, tenho trabalhado sempre com os quintos anos com a matéria de Língua Portuguesa, tendo como base para o trabalho a Literatura Infantil.

No ano de 2015, na volta de dois anos de afastamento em função do doutorado, coube a mim o trabalho com a disciplina de Matemática nas turmas de quinto ano. Grande desafio este, pois a meu ver a Matemática é uma daquelas ciências em que o certo e o errado são muito marcados, ou seja, é uma disciplina bastante inflexível, pois dois mais dois serão sempre quatro, não havendo outra resposta possível.

Ao assumir as turmas, logo no primeiro dia, fiz uma autoavaliação com as crianças, e de 56 alunos, somente dois disseram ter a Matemática como matéria preferida!

Como mexer com esse estigma, que já no quinto ano parece estar estabelecido? Resolvi, então, me provocar e a pergunta que me fiz a fim de desafiar esse estigma e tentar quebrá-lo foi “por que não?”. Munida dessa pergunta, comecei a trabalhar a Matemática trazendo para a sala de aula a vida!

Nossa primeira tarefa foi entender porque estudamos Matemática... Com a ajuda de colegas, consegui revistas e jornais em grande quantidade e, com a turma dividida em grupos, montamos cartazes com recortes que mostravam a Matemática em todos os cantos da vida. Para cada ilustração, anúncio ou reportagem encontrada, eles tinham que escrever onde a Matemática estava presente.

Montamos cartazes que mostravam a Matemática nos esportes, na alimentação, na saúde, na informação... A figura 1 apresenta alguns resultados desse trabalho:



Figura 1: Matemática no Cotidiano

Fonte: Arquivo pessoal

Depois desse pontapé, começamos a trabalhar sempre a Matemática por meio da escrita, ou seja, a cada atividade realizada, todos tinham que escrever de que forma chegaram ao resultado encontrado. Isso porque é necessário entender que nossas aprendizagens se dão de acordo com o que somos e temos em nós como aprendizado. São nossas redes que se tecem por meio daquilo que faz sentido para nós, assim se dão as aprendizagens. Ao colocar no papel de que forma seu pensamento foi elaborado, as crianças têm a possibilidade de refletir sobre os caminhos trilhados e, na troca sobre essas reflexões, percebem também os caminhos que seus colegas fizeram. Com isso, podem entender que caminhos diferentes podem nos fazer chegar aos mesmos lugares ou ainda, perceber, por meio do caminho do outro, em que momento ele não conseguiu chegar a uma resposta que desse conta do exercício proposto.

Compartilhar a forma com que cada sujeito enxerga as questões que lhe são propostas é de extrema importância para pensarmos os processos de *aprendizagem/ensino*, pois muitas vezes nossas redes não nos permitem ver aquilo que para o outro parece tão óbvio. Lembro sempre de uma história que vivi quando era supervisora pedagógica de uma escola particular no bairro da Tijuca na cidade do Rio de Janeiro:

Os responsáveis por uma aluna da classe de alfabetização procuraram a escola para contar este episódio. A aluna chegou em casa com um trabalho que dizia “faça como no modelo” e ela não

conseguia de maneira nenhuma entender sobre o que aquele enunciado se referia. Os pais, intrigados porque para eles aquilo era de uma enorme obviedade, começaram a instigá-la a dizer o que ela entendia sobre aquele enunciado. Ela, então, se levantou e disse “faça como no modelo” e saiu desfilando pela sala da casa. Aquilo para ela era o sentido daquele exercício, e a ideia só pôde ser desconstruída porque ela verbalizou seu entendimento e juntos, ela e seus pais, puderam falar sobre ele.

Penso que essa história seja bastante ilustrativa para refletirmos sobre a ideia da obviedade que, na relação de aprender e ensinar, pode produzir o fracasso dos sujeitos. Ou seja, se compreendemos que não há obviedade no mundo, mas sim diferentes redes tecidas e diferentes formas de enxergar o que chega até nós de acordo com nossas subjetividades.

O escritor Bartolomeu Campos de Queirós, em uma palestra no ano de 2005, na UERJ, disse: “quando falamos a palavra casa para uma criança, temos que entender que, para cada um, isso ganha um sentido diferente, para uns, casa com quarto individual, com cama e TV no quarto, para outros, um cômodo onde todos se alimentam, comem e dormem no mesmo único espaço”. Ou seja, os sentidos do que dizemos se alinham ao que somos e temos como vivência.

Tendo esses aprendizados em vista, vimos desenvolvendo o trabalho, tendo como mote as diferenças entre os sujeitos, o que traz para a sala de aula a necessidade de respeito ao tempo de cada um e a desconstrução de pré-conceitos que precisam de tempo e de escuta. Isso se refletia na forma como a sala era arrumada, as crianças sentavam-se sempre em grupos de três, quatro ou cinco companheiros, dependendo da atividade.

Como segundo elemento desse trabalho de (des)construção matemática, trouxe para a sala a Literatura.

O primeiro livro lido no ano foi “O Diário de Pilar”, de Flavia Lins e Silva. Com ele, começamos a estudar a Amazônia e seus números grandes. Fizemos diversas atividades, sempre partindo das aventuras vividas pela personagem principal do livro: montamos jogos, fizemos pesquisas, elaboramos problemas, desenhamos, pintamos, criamos... Sempre fazendo uso dos conteúdos e desafios que surgiam no decorrer da leitura. Dessa forma, as quatro operações, o sistema de numeração decimal, a porcentagem, o sistema de medidas foram entrando na vida dos alunos de forma mais significativa.

Um dia, ao entregar um trabalho com o mapa da América do Sul e um texto sobre a Floresta Amazônica, um dos meus alunos se aproximou e disse em tom de cumplicidade “Graça: mapa, Geografia na Matemática... Hummm, entendeu?”. Eu disse que sim e rimos muito juntos, pois ele estava percebendo que a Matemática está na vida, no mundo, no mapa que ele, *a priori*, só deveria estudar em Geografia.

Ao final do nosso primeiro projeto-desafio, recebemos a autora, que contou muitas histórias sobre a produção do livro lido e respondeu às muitas perguntas que as crianças fizeram. Nesse dia, um fato interessante aconteceu: a autora não sabia do desenvolvimento do trabalho de Matemática com uso da Literatura e trouxe para as crianças um episódio da série “Os detetives do prédio azul”, de sua autoria. O episódio trazia um desafio matemático que precisava ser resolvido. Nesse dia, não pude me furtar a pensar que os deuses, se eles existem, estavam soprando a nosso favor.

Mas, para além dos episódios assistidos e da boa conversa, precisávamos utilizar a experiência vivida para a produção matemática. Assim sendo, com a turma dividida em grupos, foram criados problemas que envolvessem a vinda da autora. Os problemas foram trocados, resolvidos e ilustrados, conforme exemplifica a figura 2:



Figura 2: Criação de problemas

Fonte: Arquivo pessoal

Durante o percurso desse trabalho, fomos construindo juntos um mural com informações sobre a Floresta Amazônica, que é repleta de informações numéricas (Figura 3).

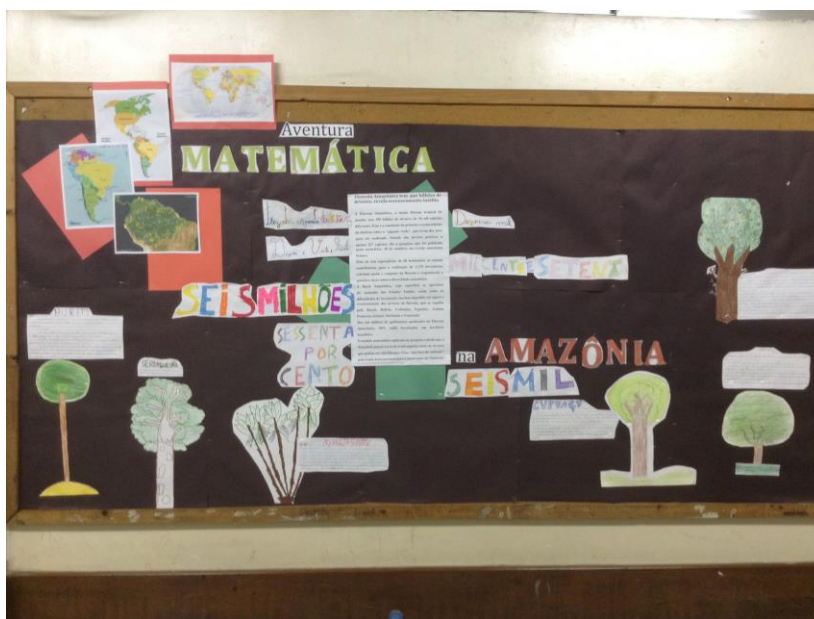


Figura 3: O Mural

Fonte: Arquivo pessoal

Fechamos um trimestre, e como avaliação, posso dizer que o trabalho vem dando resultado. Digo isso porque no Colégio de Aplicação usamos diferentes formas de avaliações, dentre elas, provas e autoavaliações. Das 56 crianças, apenas uma ficou em recuperação. Com ela, tenho trabalhado dando desafios em separado, indo e voltando, caminhando com a Matemática no ritmo que ela desejar.

Entramos em greve, ficamos dois meses sem aula e, no reencontro, novo desafio, a Matemática no Sítio do Pica-pau Amarelo. Lemos “Memórias de Lobato”, de Luciana Sandroni, montamos jogos matemáticos para a aprendizagem com as frações. Terminamos o ano com o livro “O Príncipe Medroso e outros contos africanos”, de Anna Soler-Pont, e com ele aprofundamos a ideia de que a Matemática é desafiadora, mas também divertida.

Os livros nos ajudaram na medida em que contextualizaram nossa prática e trouxeram também outros conteúdos, como o ensino de história e cultura afro-brasileira por meio de temas como história da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, assim como o reconhecimento de populações indígenas. Nesse sentido, os três livros puderam, de alguma maneira, suscitar esses temas.

Uma noite, enquanto me ajudava a plastificar fichas com personagens do Sítio que estávamos usando com frações, meu companheiro me perguntou “Você já tem todo o seu projeto montado, sabe tudo o que vai fazer com esse livro?”. Trago para este espaço minha resposta, aproveitando para fechar com ela esta narrativa: Não, não tenho nada planejado, porque o trabalho se

tece de acordo com o que aparece como desafio: questões que os livros trazem e o universo de cada aluno com suas histórias. Construímos juntos na parceria e na coletividade, pois currículo se pratica assim, não como imposição, mas como tessitura coletiva.

Essas experiências curriculares são produtoras de possibilidades de justiça cognitiva porque levam em consideração a diversidade de modos de se viver o mundo. Podemos dizer que práticas como essa trazem para a escola outros modos de encarar o conhecimento, saindo do lugar das monoculturas e avançando para um saber mais ecológico e mais inclusivo.

2.7. Sétima pista – É possível uma produção curricular pautada em justiça social e cognitiva para além dos documentos curriculares

A experiência aqui apresentada é apenas uma dentre tantas formas de trabalho possíveis, pois sabemos que o saber é relativo, e devemos compreendê-lo como algo em constante transformação. Como dizia o mestre Paulo Freire (2004, p.76), “o mundo não é, o mundo está sendo”.

Nossa busca é mostrar que há complexidade nas produções curriculares e que é possível produzir relações mais democráticas entre saberes, ampliando as formas e possibilidades de ver e pensar o mundo, trazendo para dentro dessas formas de *viver/sentir/estar/olhar* mais solidariedade. Assim, penso que agindo sobre as lógicas pretendidas, podemos revertê-las, criando espaços para aquilo que não está escrito, previsto, buscando com isso o desenvolvimento de um trabalho mais de acordo com nossas crenças e valores. Tecemos, assim, currículos para além das regras, como um conjunto de ações e maneiras de estarmos no mundo.

Ao percebermos que na vida cotidiana não há como prevermos os acontecimentos, pois não há relação de causalidade linear entre o que é feito e os resultados do que é feito, não há como pensarmos que há possibilidade de determinar o que vai ser aprendido ou não, de que forma será aprendido e quando. Essa imprevisibilidade, característica da vida cotidiana, impossibilita qualquer forma de aprisionamento dos currículos.

Heráclito já nos dizia que não podemos entrar duas vezes no mesmo rio, pois o rio ao correr é sempre outro. Da mesma forma, cada sujeito irá tecer suas redes de aprendizagens de acordo com as suas subjetividades, e essa experiência será sempre individual, ao mesmo tempo que coletiva, pois é com outros e por meio de trocas que aprendemos.

Dessa forma, podemos pensar em um projeto educativo que valorize o cotidiano, que entenda o conhecimento como solidariedade e que possa ser tecido por meio da partilha de narrativas. No processo de narrar a vida – as práticas de trabalho são também a vida –, percebemos a possibilidade de um projeto de justiça social que não é possível sem justiça cognitiva. Para que isso se concretize, precisamos enfrentar “os problemas relacionados às formas perversas de exclusão promovidas por uma estrutura escolar monocultural, classista e sexista, na qual são cognitivamente e socialmente ‘injustiçados’ alunos [professoras] e conhecimentos destoantes do padrão dominante” (OLIVEIRA, 2012, p. 4).

O que quero dizer é que ao desinvisibilizar os currículos produzidos cotidianamente por meio do compartilhamento de narrativas, assim como acontece neste texto, estamos validando aquilo que foge às regras e que é considerado desvio. Assim, esse texto pretendeu pensar em conhecimentos prudentes como alternativas para vidas decentes (SANTOS, 1995, 2004).

Concluo, assim, este texto, que não pretende trazer em seu corpo conclusões fechadas, e sim novas possibilidades de entendimento de que é possível produzir currículo pautado em justiça social e cognitiva para além dos documentos curriculares. Espero, desta forma, estar contribuindo com os leitores deste trabalho, trazendo a compreensão de que há muitas possibilidades de se produzir um saber mais ecológico de forma que as diferenças sejam apenas diferentes e não justificativa para um projeto que as torne desigualdades.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Nilda. Tecer conhecimento em rede. In: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (Org). **O sentido da escola**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 111- 120.
- _____. Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. In: ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa de (Org) **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas** – sobre redes de saberes. Petrópolis/RJ: DP et alii, 2008. p. 39-48.
- _____. A compreensão de políticas nas pesquisas com os cotidianos: para além dos processos de regulação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1195-1212, out.-dez. 2010. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 24 de set. de 2016.
- ARROYO, Miguel G. Educação e exclusão da cidadania. In: BUFFA, E. *et al.* **Educação e cidadania: quem educa o cidadão?** 14. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 35-98.
- _____. **Currículo, território em disputa**, Petrópolis: Vozes, 2011.
- COUTO, Mia. Os sete sapatos sujos. In: COUTO, Mia. **E se Obama fosse africano?** São Paulo: Companhia das Letras, 2011. p. 25-48.
- DUSCHATZKY, S; SKLIAR, C. O nome dos outros. Narrando a alteridade na cultura e na educação. In: SKLIAR, Carlos; LARROSA, Jorge. **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença** Rio de Janeiro: Autêntica, 2001. p. 119-138.
- DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Buenos Aires: Clacso, 2005, p. 55-70.
- FERRAÇO, C.E. Pesquisa com o cotidiano. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 98, p. 73-95, jan./abr. 2007. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 15 de dez. de 2016.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.
- GALLO, Silvio. **Deleuze e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- GARCIA, A. Encontros e processos formativos: uma conversa sobre currículos e estágio na formação de professores. **Cadernos de Pesquisa em Educação** - PPGE/UFES Vitória, ES. a. 10, v. 19, n. 38, p. 11-34, jul./dez. 2013. Disponível em <<file:///Users/francodasilvareis/Downloads/7890-18732-1-SM.pdf>>. Acesso em: 15 dez. de 2016.
- HARDT, Michael; NEGRI, Antônio. **Multidão: guerra e democracia na era do império**. Tradução: Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Record, 2005.
- MAFFESOLI, Michel. **Quem é Michel Maffesoli: entrevistas com Cristophe Bourseiller**. Petrópolis: De Petrus et Alii, 2011.
- OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Alternativas curriculares e cotidiano escolar. In: CANDAU, Vera Maria. **Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 183-190.

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

_____. **Boaventura e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica. 2006.

_____. Currículos praticados em tempos de globalização: o cotidiano escolar e seus condicionantes na criação de alternativas emancipatórias. In: OLIVEIRA, I.B. (Org) **Práticas cotidianas e emancipação social: do invisível ao possível**. Petrópolis: DP et Alli, 2010. p. 13-36.

_____. Contribuições de Boaventura de Sousa Santos para a reflexão curricular: princípios emancipatórios e currículos praticados pensados. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 2, n. 9, p.1-22, ago. 2012. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/10984/8104>>. Acesso em: 07 set. 2016.

_____. Currículo e processos de *aprendizagem* *sino: políticas práticas* educacionais cotidianas. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 3, p. 375-391, set./dez. 2013.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. **Vermelho Amargo**. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

REIS, Graça Regina Franco da Silva. **Por uma outra Epistemologia de Formação**: Conversas sobre um Projeto de Formação de Professoras no Município de Queimados. 2014. 196 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

SACRISTÁN, G. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, T.T.; MOREIRA, A.F. (Org.). **Territórios contestados**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 82-113.

_____. O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise da prática? In: PÉREZ GÓMEZ, A. I.; SACRISTÁN, J. Gimeno. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre, Artmed, 1998. p. 119-148.

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

_____. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In: _____. (Org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente**: um discurso sobre as Ciências' revisitado. São Paulo: Cortez, 2004. p. 777-821.

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

_____. Para uma pedagogia do conflito. In: FREITAS, Ana Lucia Souza de; MORAES, Salete Campos de. **Contra o desperdício da experiência**: a pedagogia do conflito revisitada. Porto Alegre: Redes Editora, 2009. p. 15-40.

_____. Para além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa, MENESES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 31-83.

SKLIAR, Carlos. A questão e a obsessão pelo outro em educação. In: GARCIA, Regina Leite; Zaccur, Edwiges; GIAMBIAGI, Irene (Org.). **Cotidiano**: diálogos sobre diálogos. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 49-62.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documento de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SÜSSEKIND, M.L.; REIS, G.R.F.S. Currículos-como-experiências-vividas: um relato de embichamento nos cotidianos de uma escola na cidade do Rio de Janeiro. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 3, p. 614-625, set./dez. 2015. Disponível em <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol15iss3articles/sussekind-reis.pdf>>. Acesso em: 15 dez. de 2016.

VEIGA-NETO, Alfredo. Currículo e Telemática. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; MACEDO, Elizabeth. **Currículo, práticas pedagógicas e identidades**. Porto: Porto Editora, 2002. p. 53-64.

Artigo recebido em 25/09/2016.

Aceito para publicação em 18/12/2016.

ⁱ O uso do termo justifica-se a partir de Alves (2008), pelo “princípio da juntabilidade” das palavras; quando duas ou mais palavras ao serem unidas na escrita assumem significado diferente daqueles que tinham quando separadas.

ⁱⁱ Conceito proposto por Arnold Bloch que afirma que *o possível é o mais incerto, o mais ignorado conceito da filosofia ocidental* (BLOCH, 1995 *apud* SANTOS, 2004), embora só ele possa revelar a totalidade inesgotável do mundo.

ⁱⁱⁱ Apesar de Sacristán não ser um autor da área de estudos do cotidiano, sua noção de currículos reais dialoga com a perspectiva cotidianista de compreensão de currículo que se alinha aos estudos do cotidiano, notadamente a de currículos praticados.