

# CURRÍCULO E PROCESSOS DE APRENDIZAGEM ENSINO: *Políticas práticas* Educacionais Cotidianas

---

Inês Barbosa de Oliveira

Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, Brasil

## Resumo

Este texto desenvolve e atualiza uma argumentação anterior usada em mesa redonda cujo tema era Currículo e ensino: políticas educacionais e práticas cotidianas. O texto subverte o título, trazendo à discussão as principais questões dos estudos do cotidiano no campo do Currículo. O título do artigo, com os termos unidos, aprendizagem ensino e políticas práticas já anuncia a escolha epistemológica e política do artigo, marcada pela ideia de que não há prática que não integre uma escolha política e que não há política que não se expresse por meio de práticas e que por elas não seja influenciada. Debruçado sobre uma reflexão a respeito do modo como são tecidas essas políticas práticas cotidianas, o texto defende a ideia de que elas incorporam as formas de expressão de si de seus políticopraticantes no acontecer cotidiano e que, portanto, processos de aprendizagem ensino são redes nas quais estão presentes escolhas, desejos e possibilidades políticapráticas expressivas desses sujeitos. Finalmente, interroga o modelo educativo e curricular homogeneizante e os processos que favorecem a produção de falsas homogeneidades, reduzindo o direito à diferença, e até que ponto essa falsa homogeneidade nos descaracteriza enquanto sujeitos de diferenças.

**Palavras-chave:** cotidiano e currículo, processos aprendizagem ensino, políticas práticas cotidianas, pesquisa com o cotidiano

## Abstract

This text update a previous argument produced for a round table session dedicated to the theme Curriculum and teaching: educational policies and everyday practices. The text subverts the title, bringing up to debate the principal questions argued by everyday life studies in the field of Curriculum. Therefore, the terms linked, learningteaching and policiespractices bring, in their formulation, the epistemological and political choices of the article: there are no practices that are not integrated by a political choice and that there aren't any policies that doesn't express themselves through practices. In second place, to lean over on a reflection of the way on how the everyday policiespractices are weaved in, it defends the ideia that they embody the forms of expression themselves from politicpraticers in their happening and, therefore, the processes of learningteaching are networks on which the choices are present, the desire and the possibilities of policexpressionypractices of the group. Finally, it interrogates the curricular model that is hegemonic and the processes by which it offers false homogeneity production, narrowing the right of difference, into a certain point that false homogeneity that uncharacter us while subjects of difference.

**Key-words:** every day life and curriculum; learningteaching processes; politicpraticers in everyday life; research with everyday life

Este texto desenvolve e atualiza uma argumentação produzida, em 2010, para apresentação em mesa de Sessão Especial da ANPEd<sup>1</sup>, dedicada ao tema Currículo e ensino: políticas educacionais e práticas cotidianas. Na ocasião, incomodada com o título que trazia o currículo associado ao ensino mas não à aprendizagem e fazia alusão a políticas educacionais e práticas cotidianas como eventos diferentes e separados, decidi discutir o tema proposto a partir da subversão do próprio título, por meio da qual poderia trazer à discussão as principais questões discutidas pelos pesquisadores do Currículo próximos dos estudos do cotidiano.

Assim, o título do artigo, com os termos unidos, *aprendizagem ensino e políticas práticas* e, já traz, em sua formulação, a escolha epistemológica e política que faço na tessitura do texto. Em primeiro lugar, é importante marcar a opção epistemológica pela ideia de que não há prática que não integre uma escolha política e que não há política que não se expresse por meio de práticas e que por elas não seja influenciada. Ou seja, o tema das políticas educacionais e das práticas cotidianas fica mais bem expresso como “*políticas práticas educacionais cotidianas*”, sem separação, sem a pressuposição de que são coisas diferentes.

Em segundo lugar, debruçando-me sobre uma reflexão a respeito do modo como são tecidas essas *políticas práticas* cotidianas, em diálogo com a ideia título do ensino – que requer a associação com a aprendizagem – defendo a ideia de que as *políticas práticas* cotidianas incorporam as formas de expressão de si de seus *políticopraticantes* (sujeitos de conhecimentos, emoções, valores, escolhas políticas, histórias de vida) docentes e discentes no seu acontecer cotidiano e que, portanto, processos de *aprendizagem ensino* – não gosto do “ensino” sozinho – são redes nas quais estão presentes as escolhas, os desejos e as possibilidades *políticas práticas expressivas* dos sujeitos neles envolvidos, tanto na definição formal e geral do que deve ser ensinado quanto circunstancialmente, em função das especificidades locais, naquilo que efetivamente se faz.

E, em terceiro lugar, entendo ser necessário, na abordagem dessa discussão, interrogar o modelo educativo e curricular homogeneizante e os processos por meio dos quais ele favorece a produção de falsas homogeneidades, reduzindo o direito à diferença, e até que ponto essa falsa homogeneidade nos descaracteriza enquanto sujeitos de diferenças. Abdicar de nossas especificidades em nome do pertencimento e da aceitação vale a descaracterização? A perspectiva hegemônica a respeito da escola e àquilo que nela deveria acontecer fundamenta-se em critérios de padronização. De que modo podemos combatê-los no sentido de assegurar o respeito mútuo e a expressão efetiva do famoso “direito à diferença” nas nossas *políticas práticas educacionais cotidianas*? Penso ser necessário tratar dessa questão quando pensamos em currículos e processos de *aprendizagem ensino*, pois temos tradições e *habitus* que levam ao desenvolvimento de ações em que a homogeneização compulsória de conhecimentos e comportamentos descaracteriza e desrespeita especificidades, ao mesmo tempo em que inferioriza e marginaliza muitos dos que não sucumbem à descaracterização. Como na famosa imagem produzida por Francesco Tonucci (2008), em que a escola é retratada como uma máquina de fabricação de sujeitos idênticos, produzidos com insumos como material didático e outros, jogando no lixo os

“diferentes” de todo tipo, proibindo a entrada de conhecimentos e cultura populares, pais, política e sexo.

É, portanto, a partir desses três pontos que o artigo se tece. Primeiramente a partir da convicção de que, no campo do Currículo – entendido como inscrito no campo de reflexões políticas e epistemológicas mais amplas – é mais interessante e produtivo pensar em *políticaspráticas* educacionais cotidianas, tecidas em realidades complexas por sujeitos *praticantespensantes* (OLIVEIRA, 2012) do Currículo, do que em políticas em embate ou decoladas de práticas como muitas vezes se supõe. Neste texto, desloco a reflexão das explicações a respeito daquilo que “deveria existir” – numa perspectiva idealizante de políticas formuladas que seriam aplicadas em práticas – para a busca de compreensão daquilo que efetivamente existe nas nossas escolas.

Em seguida, por meio da discussão em torno dos processos de *aprendizagemensino*, que não só supõe o vínculo entre os termos como parte da ideia de que as aprendizagens precedem o ensino, defendemos simultaneamente duas noções: a de que aprendemos, cotidianamente, muitas coisas que não nos são ensinadas, ao contrário do que supõe o formalismo hegemônico que entende a ação formal de ensino como condição necessária a aprendizagem e a de que, nas escolas, não podemos nos conformar com um ensino que não produza aprendizagens. É preciso, portanto, trabalhar em prol da compreensão das redes de conhecimentos, desejos e possibilidades *políticaspráticasexpressivas* de professores e alunos em interação na produção curricular cotidiana. Colocando em diálogo esses dois primeiros aspectos, proponho uma reflexão em torno de como agem, porquê e a partir do que os sujeitos de saberes/poderes/quereres na produção de *políticaspráticas* educacionais cotidianas, buscando compreender a complexidade dessa produção para além das suas aparentes contradições e das normas pelas quais são regidas.

Informada pelos três aspectos discutidos acima, a discussão a respeito dos processos escolares de *aprendizagemensino* requer inscrevê-los na discussão em torno dos modos como, por meio de *políticaspráticas* educacionais cotidianas, eles se desenvolvem e das dificuldades enfrentadas pelos ideários democratizantes progressistas que burlam as normas sociais e epistemológicas do nosso modelo homogeneizante de educação escolar.

Finalmente, a terceira noção central neste artigo é a de que a problemática em torno da busca de homogeneização nos nossos sistemas educacionais transcende, em muito, aquilo que de imediato pode-se a ela atribuir ou as dificuldades de aprendizagem reconhecidas em alunos com essa ou aquela característica comportamental, cognitiva, social ou cultural. Trata-se de um problema político-epistemológico que requer pensar a homogeneização no contexto das formas sociais de padronização com base no ideário hegemônico, e a necessidade de inscrever este debate na discussão sobre o direito à igualdade e à diferença de sujeitos, conhecimentos e culturas, que, longe de poder ser colocada em termos de oposição igualdade x diferença, precisa ser pensada como complementariedade.

## Sobre *políticaspráticas* educacionais cotidianas

Em texto apresentado no ENDIPE de 2010, Nilda Alves (2010, p. 1) afirmava:

Para começar, precisamos dizer que não existe, nas pesquisas com os cotidianos, entre os inúmeros grupos que as desenvolvem, a compreensão de que existam “práticas e políticas”, na expressão incluída no subtítulo deste ENDIPE, uma vez que entendemos que as políticas são práticas, ou seja, são ações de determinados grupos políticos sobre determinadas questões com a finalidade explicitada de mudar algo existente em algum campo de expressão humana. Ou seja, vemos as políticas, necessariamente, como práticas coletivas dentro de um campo qualquer no qual há, sempre, lutas entre posições diferentes e, mesmo, contrárias. Desta maneira, não vemos como “políticas” somente as ações dos grupos hegemônicos na sociedade, embora estes produzam ações que são mais visíveis. Os grupos não hegemônicos, em suas ações, produzem políticas que, muitas vezes, não são visíveis aos que analisam “as políticas” porque estes foram formados para enxergar, exclusivamente, o que é hegemônico com o que aprenderam com o modo de pensar hegemônico.

Parto da mesma convicção e procuro, nessa primeira abordagem do tema, discuti-la na perspectiva do subtítulo acima.

Entendo que dissociar políticas e práticas como se fossem campos diferenciados, com sujeitos e lógicas próprias e excludentes é uma má escolha epistemológico-teórica e política, na medida em que ambas se interpenetram permanentemente e não existem enquanto tais. Precisamos, por isso, superar a muito difundida e pouco eficaz fórmula segundo a qual as políticas se definem nos gabinetes e as práticas no campo de ação cotidiano – no nosso caso, as salas de aula. Caberia às primeiras estabelecer o que deveria ser feito e às últimas, executar o receituário. Ainda de acordo com essa concepção, os problemas não resolvidos da realidade são sempre “culpa” de quem não entende ou não sabe usar as ideias e determinações, sempre bem pensadas. Em lugar de tentar ensinar à realidade o que ela deveria ser, a discussão aqui proposta pretende defender a inseparabilidade *políticaspráticas* e que, por isso, é mais apropriado e profícuo compreender sua complexidade, as redes de saberes, poderes e fazeres que nela se tecem e que a habitam, as articulações entre as diferentes dimensões do real que lhes dão origem cotidianamente.

As políticas educacionais, tanto em seus debates quanto nos textos que deles emergem, sempre respondem, de algum modo, às demandas das práticas, que por sua vez, se desenvolvem sempre por meio de um diálogo entre aquilo que advém dos textos e discursos oficiais – mas não por isso únicos – e as expectativas, desejos e possibilidades concretas dos sujeitos *políticopraticantes*. Nesse diálogo, posições e concepções diferenciadas a respeito do que é e deve ser a educação, o currículo, a sociedade e a prática educativa se expressam mais ou menos intensamente, em virtude do seu poder de intervenção sobre a produção das *políticaspráticas* curriculares, tanto em sua oficialidade textual quanto em sua

realidade oficiosa. Ou seja, as políticas educacionais e as práticas cotidianas são produtos e produtoras de diálogos que as constituem e por elas são constituídos. Edgar Morin (1995) já advertia para a impossibilidade de sabermos, nos processos sociais, quem é produto e quem é produtor. *O processo social é um círculo produtivo ininterrupto no qual, de algum modo, os produtos são necessários à produção daquilo que os produz* (1995, p. 182). É desse modo que considero ser necessário pensar as relações entre políticas e práticas educacionais.

De outro ponto de vista, e mais especificamente tratando da discussão sobre políticas curriculares, o trabalho de Stephen Ball (2001) por meio da noção de “ciclo de políticas”, também aborda a questão na perspectiva de circularidade e influência mútua entre ambas, consideradas pelo autor dimensões de um só e mesmo ciclo contínuo de produção de políticas. Portanto, as políticas expressas nos textos oficiais, os modelos de educação e de escola que abraçam, organizando globalmente e de modo lógico a prática pedagógica e as práticas curriculares desenvolvidas, submetidas às possibilidades e desejos dos sujeitos das escolas, *políticopraticantes* dos cotidianos educacionais interagem e determinam-se mutuamente.

Deste reconhecimento da influência mútua entre as diferentes dimensões constitutivas das *políticaspráticas educacionais cotidianas* deriva uma convicção quanto aos estudos e pesquisas no campo. As escolhas que fazemos pelo estudo desta ou daquela dimensão não anulam a existência da outra, nem a articulação entre elas. Sempre as temos presentes, mesmo que de modo invisível aos nossos métodos e objetivos de investigação, o que muitas vezes nos perturba a percepção da complexidade dessa multidimensionalidade e pode nos induzir a equívocos na interpretação de dados e circunstâncias que as envolvem. Nas pesquisas nos/dos/com os cotidianos procuramos manter essa consciência do quanto a escolha do foco da investigação põe em risco a compreensão de sua inscrição na complexa realidade que o envolve. Ao mesmo tempo, sabemos que apenas esse mergulho na realidade vivenciada e produzida pelos *políticopraticantes* do cotidiano nos abre possibilidades de ir além de uma compreensão genérica e, por isso mesmo, precária, daquilo que se vivencia e produz, em termos de currículo e de processos de *aprendizagemensino*, cotidianamente, nas escolas.

Encontramos uma possível ajuda para a compreensão daquilo que só as pesquisas nos/dos/com os cotidianos podem nos permitir aprender sobre as realidades para além das normas e textos oficiais e as influências mútuas entre umas e outros, na constituição das *políticaspráticas educacionais cotidianas*, na noção formulada por Caetano Veloso segundo a qual “de perto ninguém é normal”<sup>2</sup>. Claramente este se refere à desilusão de todos quando nos aproximamos efetivamente de alguém e descobrimos as imperfeições e limites imperceptíveis à distância.<sup>3</sup> A inconformidade com este fato leva muitos de nós, pesquisadores, a procurar a norma na realidade, o texto da política formulada na vida cotidiana das escolas e, diante da desilusão – que nada mais é do que o reconhecimento do real e o desfazer de uma ilusão – acusarmos a realidade de estar errada, por ser diferente daquilo que foi idealizado, por nós mesmos ou por legisladores e autoridades. Que maravilha seria a escola se não houvesse alunos vivos (portanto desobedientes em suas

reações às propostas e planejamentos) e professores humanos (portanto plenos de desejos e falhas)!! Essa lista dos elementos que causam desilusão não é exaustiva.

O que importa para a discussão é que nenhuma regra estabelecida, seja ela escrita ou apenas pensada, se efetiva tal qual prescrita na vida das pessoas reais. O ditado popular, em outros termos, confirma: “toda regra tem exceção”, o que significa dizer que, no interior das normas e textos organizados em modelos, fórmulas e etapas tão precisos quanto irrealis, as situações são, em maior ou menor grau, sempre “excepcionais”, na acepção original do termo. As determinações oficializadas sempre se modificam em virtude do campo que encontram (ou que as encontra) e são influenciadas por eles, mesmo antes de serem oficializadas, visto que, ao buscarem legitimidade, o fazem por meio de diálogos “mudos” com a realidade desse mesmo campo. As realidades locais, longe de serem mero campo de aplicação de políticas supostamente exteriores a elas, expressam as normas e as modificam pelas suas especificidades e só podem ser compreendidas se “descemos” às singularidades que as caracterizam e definem os diálogos possíveis. Já no ano 2000, Arroyo nos alertava para o fato de que proposições de política educacional encontram, sempre, um cotidiano onde já acontecem coisas e que atua sobre elas, não só funciona a partir delas (OLIVEIRA, 2000).

Temos, ainda, que considerar alguns casos em que, mais do que aplicação, adaptação ou exceção, as regras têm transgressão. Ou seja, há circunstâncias em que a ilegitimidade daquilo que surge como “política oficial” é de tal ordem que os “diálogos” entre a oficialidade e as realidades escolares são expressos majoritariamente sob a forma de conflitos e burlas. Frequentemente esses casos ocorrem quando o poder instituído não reconhece a indissociabilidade entre as instâncias e supõe ser possível impor ao campo das práticas, políticas que não correspondem aos desejos/possibilidades dos *políticopraticantes*. Penso ser esse um dos problemas que enfrentamos, no Rio de Janeiro, diante da atual política educacional do município, centrada em imposições metodológicas e de uso de materiais, falta de diálogo com a comunidade docente ou mesmo com os estudiosos do campo, critérios burocráticos e administrativos na definição e na execução de medidas entre outros problemas<sup>4</sup>.

Quando nos dedicamos a estudar as *políticaspráticas* educacionais cotidianas em seus *loci* de efetivação, as escolas, temos a possibilidade de contribuir para a compreensão do processo por meio do qual as semelhanças entre práticas sempre distintas são transformadas em elementos de modelos constituídos pelos pontos de interseção entre elas e que, com frequência, são transformados em textos oficiais de formulações políticas muitas vezes ambiciosas. Ou seja, esse percurso se dá, mais comumente, na direção inversa daquela que nos acostumamos a acreditar. Não é a teoria que, uma vez formulada a partir do brilhantismo ou da dedicação intelectual de um ou mais estudiosos que gera a produção de práticas. Concretamente, sobretudo no caso das ciências sociais, estas são o ponto de partida. Estuda-se aquilo que nelas é comum, extrai-se as informações usáveis e necessárias à formulação das generalizações necessárias ao “desenho” dos textos das políticas oficiais que buscam legitimidades política e pedagógica, e produz-se uma compreensão sistematizada e estruturada delas com base em suas características quantificáveis e

organizáveis, seja uma teoria ou um texto de política educacional de alcance global.

Estudar o cotidiano permite repensar e compreender a relação entre os textos das políticas educacionais, aquilo que os influencia política e pedagogicamente e as práticas cotidianas de modo diferente do aprendido, reconhecendo nas práticas muitas das “fontes” daquilo que os textos ou o pensamento hegemônico supostamente criam ou impõem, permitindo reformular a noção da relação entre norma/modelo e exceção, buscando fazer falar as dimensões da vida que a modernidade com seu formalismo e valorização do abstrato, emudeceu. Ajuda, também, a demonstrar os mecanismos de influência mútua entre essas diferentes dimensões e a importância dos conhecimentos presentes nas práticas cotidianas ou nela produzidos.

O entendimento desse movimento permanente entre as múltiplas instâncias constitutivas do real é o que se nos impõe como trabalho de pesquisa e estudo no campo do currículo, se pretendemos compreender os processos de sua criação e realização. É na articulação permanente entre essas diversas esferas das *políticaspráticas* educacionais cotidianas que precisamos nos situar para otimizar nossa compreensão dos currículos e dos processos *aprendizagemensino*, como vem sendo feito por diferentes grupos de pesquisa no Brasil. Mergulhando nos cotidianos incorporamos às nossas pesquisas a possibilidade de entender a complexidade inerente aos processos *ensinoaprendizagem* (ALVES, 2008), que tanto podem ser lidos nos seus macro quanto em seus microelementos, indissociáveis uns dos outros: os textos das políticas, as ideologias e epistemologias que os inspiram ou as práticas cotidianas, os desejos, as possibilidades, as negociações de sentidos, os discursos, os conhecimentos e modos de estar e se expressar no mundo dos *políticopraticantes* da vida cotidiana. Por meio de outras formas de reflexão sobre os processos de produção das *políticaspráticas* educacionais cotidianas em currículo potencializamos a compreensão de outros fatores relevantes que as influenciam e/ou constituem.

Podemos afirmar, ainda, que tais processos de influências mútuas, embates epistemológico-político-ideológicos-pedagógicos e negociações de sentidos que constituem as *políticaspráticas* curriculares reais levam a que estas sejam complexas e relacionadas a fazeres e saberes que nem sempre, ou mesmo raramente, constituem um todo coerente. Isso significa que os processos *ensinoaprendizagem* ocorrem em meio à tessitura de práticas cotidianas em redes, muitas vezes contraditórias, de convicções e crenças, de possibilidades e limites, de diálogos e embates. Do mesmo modo, os textos das políticas curriculares oficiais são formulados no seio das mesmas contradições e também estão presentes nas escolas.

Esse modo de compreensão das *políticaspráticas* educacionais cotidianas contribui para a reflexão em torno do que elas significam, incluem, excluem, são e podem ser. Assim entendidas, elas serão consideradas potencialmente melhores quando forem mais efetiváveis, ou seja, quanto mais forem fundamentadas e estruturadas de modo aberto às possibilidades reais das práticas cotidianas, respeitando-lhes os saberes e subjetividades, possibilidades e limites. Para formulá-las, portanto, será necessário recorrer tanto aos estudos epistemológicos e formais quanto a elementos vinculados aos saberes e convicções docentes e às suas práticas, de modo a não ceder à tentação da prescrição inviável nem à do

“praticismo” – uma forma de hipervalorização das práticas que com frequência desconsidera os fatores intervenientes na sua constituição e as possibilidades de seu aperfeiçoamento. Compreender aquilo que, cotidianamente, gera o desenvolvimento de determinadas práticas pedagógicas com suas características e especificidades, para além do romantismo em torno de suas supostas qualidades, é uma exigência para as pesquisas voltadas para a compreensão da complexidade do cotidiano escolar.

Cabe assinalar que um risco a ser evitado é o de, ao procurar compreender as chamadas “práticas reais”, esbarrarmos nas dificuldades de se “extrair” da complexidade que lhes caracteriza, os indicativos que podem nos permitir atribuir-lhes significados e compreendê-las enquanto soluções de compromisso entre os diferentes fatores que sobre elas interveem, ou seja, que nos permita ir além delas mesmas e formular compreensões complexas e úteis aos investimentos na multiplicação de experiências bem sucedidas.

Com isso, chegamos ao segundo aspecto da discussão proposta: nenhuma concepção, texto ou perspectiva prática quanto aos processos de ensino vai acontecer na realidade do modo como foi pensado/proposto/planejado. E que os processos reais de *aprendizagem ensino* são habitados por saberes/poderes/quereres dos seus *políticopraticantes*.

### **Currículo e *aprendizagem ensino*: redes de conhecimentos, desejos e possibilidades *políticaspráticasexpressivas***

Nas nossas atividades cotidianas, os currículos que criamos misturam elementos dos textos das políticas curriculares oficiais com as possibilidades e desejos que temos de implantá-las (as políticas). Por sua vez, tais possibilidades se relacionam com aquilo que sabemos e em que acreditamos, ao mesmo tempo em que são definidas na dinâmica de cada turma, dos saberes dos alunos, das circunstâncias de cada dia de trabalho. Ou seja, cada conteúdo de ensino, repetidamente ensinado ano após ano, turma após turma, será trabalhado diferentemente, pelos mesmos professores ou por outros, cada um a seu modo, em turmas e situações diferentes. Por isso, já em texto anterior (MACEDO, ALVES, OLIVEIRA E MANHÃES, 2002) a partir de uma ideia originalmente escrita por Elizabeth Macedo, dizíamos ser possível compreender as práticas curriculares cotidianas como “multicoloridas”, pois suas tonalidades dependem sempre das possibilidades daqueles que as realizam e das circunstâncias nas quais estão envolvidos.

Assim, reafirmo que o “preto e branco” não são as cores que nos permitem captar a complexidade e a riqueza desses processos. Em primeiro lugar, porque propostas de inspiração progressista não garantem práticas progressistas, do mesmo modo que propostas em tom mais conservador não implicam necessariamente práticas conservadoras. Em segundo lugar, porque a tensão entre essas tendências não representa uma dicotomia precisa nem uma gradação linear. São apenas polos analiticamente estabelecidos para nos auxiliar na tarefa de busca de práticas e de saberes mais emancipatórios do que aqueles que hoje se apresentam como hegemônicos, mas que são, eles também, complexos e plenos de nuances



e variações. Há diferentes instâncias na vida nas quais somos chamados a assumir posições mais ou menos progressistas ou conservadores e as redes que formam é, com frequência, também, indefinível. O trabalho com essas categorias traz elementos importantes para pensar a questão curricular como algo presente nas instâncias de *políticaspráticas formuladasdesenvolvidas* e, considerada em sua complexidade, pode contribuir para o estudo tanto das políticas educacionais e dos textos que as expressam quanto das realidades escolares cotidianas e os processos de *aprendizagemensino* que ocorrem em seu interior.

Para discutir as *políticaspráticas* no que se refere a seu caráter mais ou menos progressista, os limites e as possibilidades de seu desenvolvimento nas escolas, a perspectiva de compreensão do modo como são criadas e se desenvolvem que adotamos aqui exige assumir a presença de uma tensão permanente entre elementos mais conservadores, tanto das propostas quanto das nossas convicções e possibilidades de ação, e elementos mais progressistas que também se fazem presentes em propostas, circunstâncias e ações. Buscando superar a dicotomia hierarquizante fundamentada na redução do real a modelos de comportamento monolíticos, estamos considerando, portanto, que não há *políticaspráticas* que possam ser inequivocadamente identificadas com o conservadorismo ou com o progressismo político-educacional. As inevitáveis misturas entre convicções, crenças, conhecimentos, desejos e capacidades não permitem enquadrar em nenhum modelo as *políticaspráticas* educacionais cotidianas.

É nesse sentido que entendemos a impossibilidade de se avaliar as práticas curriculares através de mecanismos que essencializam os fazeres, colocando-os em lados opostos, sem considerar as “misturas” que fazemos entre normas, circunstâncias e características que vivemos, dos grupos e locais em que estamos inseridos. Por isso, dizemos que “o preto e o branco” não são as cores que nos permitem captar a complexidade e a riqueza desses processos. Em nossos cotidianos, criamos misturas de cores as mais diversas, de acordo com as possibilidades que cada situação nos oferece, com as nossas próprias, nossos desejos. Além disso, há misturas 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.

Essa compreensão permite, também, abordar a questão dos processos de *aprendizagemensino* efetivados nas escolas, pois na criação e na administração cotidianas dessas tantas misturas, há aprendizagens que transcendem o ensino, feitas por meio desses enredamentos múltiplos, imprevisíveis e incontrolláveis que caracterizam as referidas misturas. Tanto a afirmação de Boaventura<sup>5</sup> a respeito do Fórum Mundial, que ele entende como um *espaçotempo* no qual se pode *superar a distinção convencional entre ensinar e aprender – baseada na distinção entre professor e aluno –, criando assim contextos e momentos de aprendizagem recíproca* (SANTOS, 2004, p. 139) quanto a máxima de Guimarães Rosa de que *mestre não é quem sempre ensina, mas quem, de repente, aprende* cabem nessa compreensão aqui defendida. Além disso, essas *aprendizagens* mútuas fazem dessas *políticaspráticas* cotidianas criações curriculares dos praticantes nelas envolvidos. É em virtude dessa compreensão que defendo, atualmente, a noção de *currículo como criação cotidiana dos praticantespensantes* das escolas. Embora recentemente formulada, essa

noção se inscreve numa trajetória de reflexão que já em 2003 entendia o cotidiano escolar

como espaço privilegiado de produção curricular, para além do previsto nas propostas oficiais. Especificamente no que diz respeito aos processos de ensino-aprendizagem, as formas criativas e particulares através das quais professoras e professores buscam o aprendizado de seus alunos avançam muito além daquilo que poderíamos captar ou compreender pela via dos textos que definem e explicam as propostas em curso. Cada forma nova de se ensinar, cada conteúdo trabalhado, cada experiência particular só pode ser entendida junto ao conjunto de circunstâncias que a torna possível, o que envolve a história de vida dos sujeitos em interação, sua formação e a realidade local específica, com as experiências e saberes anteriores de todos, entre outros elementos da vida cotidiana. Pensar em alternativas curriculares a partir dessa forma de percepção nos encaminha para um diálogo sem preconceitos com os educadores que, estando nessas escolas, produzem saberes e criam currículo, cotidianamente (OLIVEIRA, 2003, p. 68-69).

Daí a importância que atribuímos aos sujeitos praticantes da vida cotidiana (CERTEAU, 1994), com suas redes de conhecimentos, crenças e convicções, desejos e emoções quando discutimos as *políticaspráticas* educacionais cotidianas.

### **Os sujeitos de saberes/poderes/quereres e as *políticaspráticas* educacionais cotidianas**

*Pensar é fácil, agir é difícil, agir do modo como pensamos, mais ainda (Goethe).*

A epígrafe “mal colocada” tem por objetivo tematizar uma questão central para a reflexão em torno da relação concreta entre as ideias que habitam as propostas e ideários educacionais – frequentemente presentes em políticas oficiais –, e as práticas que se consegue desenvolver em virtude das circunstâncias locais e suas especificidades. O recurso a Paulo Freire (1991) se torna, também aqui, fundamental. Segundo ele, o maior desafio do educador progressista é a busca da coerência entre aquilo que defende como intelectual e aquilo que pratica, como educador. Lendo-o e percebendo a indissociabilidade entre as diferentes instâncias e dimensões da reflexão social e curricular, percebo a inevitabilidade de enfrentar esse desafio. Precisamos descobrir e inventar modos de agir mais próximos e compatíveis com os discursos que somos capazes de produzir. Boaventura também (SANTOS, 2000) diagnostica essa dificuldade e afirma que, infelizmente, nossa capacidade de crítica tende a ser muito mais desenvolvida do que a de ação. Trata-se, portanto, de criar as condições para, cada vez mais, aproximarmos uma e outra.

Estudar o desenrolar da vida cotidiana, entendendo o cotidiano como uma permanente interlocução entre diferentes instâncias do *pensarfazer/podersaber* é uma forma de enfrentar esse desafio na medida em que ajuda a compreender as intrincadas redes que

constituem as relações e negociações entre crenças e desejos, possibilidades e conhecimentos. O sucesso da empreitada depende de especial atenção ao risco de autonomizar a vida cotidiana negligenciando-lhe os elementos intervenientes que se situam na dimensão macro da sociedade em geral, da política global, do sistema social.

Mergulhar na especificidade de cada local não pode e não deve representar o abandono das relações, permanentes e dinâmicas, que este local estabelece com as estruturas e normas sociais e que lhe são constitutivas. Assim, o cotidiano emerge como sociologicamente relevante na medida em que é o *espaçotempo* da realidade social, portanto onde essa ocorre, se modifica, inventa seus modos de fazer, suas possibilidades de mudança. Estudá-lo aparece, assim, como um eficiente, e mesmo necessário, meio para pensar a realidade social a partir das práticas sociais concretamente desenvolvidas pelos sujeitos e grupos sociais nos diferentes *espaçotempos* nos quais estão inscritos.

A compreensão da complexidade dessas diferentes relações e dos modos como as *políticaspráticas* são tecidas em rede e em função das possibilidades das redes de subjetividades que cada *políticopraticante* é e tece é fundamental para este debate. De acordo com a compreensão aqui defendida, da indissociabilidade entre as instâncias da vida e das práticas sociais, vamos considerar que, para além das especificidades dos diferentes campos de nossa formação, nossas ideias e reflexões, junto às emoções, sentimentos e paixões, criam os sentidos do mundo que nos impulsionam a agir. Não há sujeitos de conhecimentos dissociados de sujeitos de culturas, valores e sentimentos e é com essa inteireza que desenvolvemos não só nosso entendimento do mundo, como também nossas ações sobre ele, nossas convicções e nossas formas de expressá-las. Seja o mundo social considerado globalmente ou o mundo das *políticaspráticas* educacionais cotidianas, as redes de sujeitos que somos se articulam às redes de conhecimentos que tecemos na formação dos nossos modos de sentir/perceber/agir no e com o mundo. Essa ideia caminha de par com outra, a de que cada um de nós é uma rede de sujeitos (Santos, 1995) de conhecimentos, de desejos, de crenças e convicções, de ideias e estamos permanentemente inscritos em uma realidade social dinâmica, que nos forja e é por nós forjada, como no dizer de Edgar Morin (1995, p. 182).

Uma sociedade é produzida pelas interações entre indivíduos e essas interações produzem um todo organizador que retroage sobre os indivíduos para co-produzi-los enquanto indivíduos humanos.

Daí se depreende a necessidade de outra abordagem do campo a ser conhecido, e do próprio conhecimento que nele se produz. É preciso nos voltarmos para a compreensão dessa complexidade, dos valores, saberes e modos de interação que lhe são específicos nos quais se inscrevem e se tecem as diferentes redes de conhecimentos/valores/fazer. A noção de tessitura do conhecimento em redes, portanto, assume aqui particular importância. É ela que permite considerar os múltiplos saberes, valores e crenças, as múltiplas interações sociais entre os sujeitos dessas redes com suas diferentes experiências, bem como as emoções e valores que estes mobilizam e outras dimensões das suas existências no estudo

dos processos reais de criação de conhecimentos. Nesses últimos, se enredam dimensões da vida consideradas separadas e mesmo antagônicas pelo pensamento hegemônico da modernidade.

Os conhecimentos são tecidos pelos sujeitos a cada momento, sendo, portanto, sempre novos, diferentes dos anteriores e, sobretudo, provisórios. Entendemos, na perspectiva da tessitura do conhecimento em redes, que dizer algo a alguém apenas provoca aprendizagem e (re)criação de conhecimentos quando aquilo que foi dito se conecta às redes já existentes e com tudo o que as compõe – valores, experiências, conhecimentos formais, crenças, convicções, emoções, sensações, sentimentos – e passa a integrá-las, modificando-as. (...) Cada um tem uma forma própria e singular de tecer suas redes de conhecimentos através dos modos como atribui significados às informações recebidas de diferentes fontes, estabelecendo conexões entre os fios e tessituras anteriores e os novos (OLIVEIRA, 2012, p. 68-69).

Assumindo a radicalidade dessa ideia e da noção de tessitura do conhecimento em rede, podemos mesmo afirmar que a própria concepção de diferenciação entre os saberes e entre esses e as dimensões emocionais da vida é uma criação artificial e limitadora da nossa possibilidade de compreensão do mundo e do dinamismo da vida e dos processos de aprendizagem. Tão limitadora quanto as divisões entre natureza e cultura, indivíduo e sociedade, teoria e prática, real existente e real produzido, entre outras dicotomias modernas.

Mais do que artificiais, essas dicotomias assumem importância por outra função que vêm desempenhando desde sua gestação e ainda na contemporaneidade. São amplamente utilizadas politicamente para realimentar a hierarquização entre os elementos de cada par, a partir da ideia da verdade única – científica e universal – que leva à identificação de um dos termos com o certo e o outro com o errado. No caso da oposição dicotômica entre razão e emoção, considerada talvez a mais patente, pois a racionalidade é a dimensão da nossa vida que nos protege dos delírios e desmandos das emoções, a evidência da indissociabilidade pode ser considerada quase “científica”, como esclarece Almeida (2003), com base em Damásio (1996). Diz a autora:

é no mesmo cérebro, e a partir dos mesmos mecanismos neuronais, que se explicitam o que convencionamos chamar de razão e de emoção. Também Oliver Sacks (1995<sup>6</sup>), com a hipótese da plasticidade neurocerebral, permite reproblematicar a relação, antes inconcebível ou difícil de admitir, entre intelecto e emoções (p. 27).

Por isso acredito que precisamos considerar, a partir dessa argumentação, não apenas os elementos sociais, culturais e epistemológicos para a compreensão dos nossos modos de produzir conhecimentos/práticas, mas também as características e experiências emocionais dos diferentes sujeitos sociais e os modos como cada um as expressa e com elas dialoga. A

observação dos currículos praticados nas escolas não deixa margem a muitas dúvidas quanto a isso. Professores e alunos se expressam e criam sentidos próprios para acontecimentos, conhecimentos, convicções presentes nos diferentes cotidianos escolares. É, também em virtude dessa convicção que entendo os currículos *pensadospraticados* (OLIVEIRA, 2003), para além dos conteúdos de *aprendizagemensino*, como criação cotidiana – produzidos por meio de enredamentos específicos entre propostas formais, conhecimentos diversos, valores e crenças, sentimentos e formas expressivas – dos seus sujeitos *políticopraticantes*. Disso se depreende que, em diferentes salas de aula, momentos, circunstâncias, diferentes professores criam currículos, modificando normas e textos de políticas educacionais, hegemonias políticas e outras influências, usando aquilo que sabem/sentem/desejam em diálogo com aquilo que lhes é supostamente imposto.

Pensar o fim da imposição de modelos de conhecimento e de comportamento aos diferentes sujeitos e grupos sociais, a valorização e o respeito das diferenças e o direito dos sujeitos de fazerem escolhas com base em seus próprios saberes, valores e experiências, requer que estejamos comprometidos com a superação dessas dicotomias e da hierarquia que delas deriva. E é isso que a noção de tessitura dos conhecimentos em rede ajuda a fortalecer e a encaminhar epistemologicamente, pois ela permite superar as ideias de fragmentação e hierarquização presentes no entendimento do conhecimento como organizado em árvore e que habita nossas escolas.

Os mecanismos e processos que buscam e legitimam a homogeneização dos conhecimentos e modos de estar no mundo dos sujeitos sociais, fundamentados em padrões hegemônicos do que se deve ser e conhecer, se inscrevem nessa problemática, pois é em virtude da fixação hegemônica de padrões de certo e errado, fundamentados em dicotomias diversas. Compreendê-los e questioná-los, de modo a permitir o exercício do direito à diferença sem que esta seja transformada em desigualdade e a pensar a igualdade não como “mesmidade”, mas como base para a superação dos processos discriminatórios é outra tarefa necessária à discussão aqui proposta.

### **Homogeneização: padronização e hegemonia; direito à igualdade e à diferença**

O reconhecimento da pluralidade de conhecimentos e de valores em circulação na sociedade e nas escolas vulnerabiliza e desestabiliza o *status quo* que preconiza a superioridade do conhecimento formal e dos modos ocidentais burgueses de estar no mundo sobre seus outros. Por outro lado, não se pode negligenciar a forte e permanente presença dos mecanismos de imposição e controle sobre os sujeitos e as práticas sociais dentro e fora das escolas, nas *políticaspráticas* educacionais cotidianas. A luta contra eles e necessária, e não é fácil de ser levada.

O discurso oficial sobre os conhecimentos presentes na sociedade atribui, frequentemente, aos saberes teórico-formais superioridade em relação aos chamados saberes práticos e cotidianos num contexto social de dominação política mais do que de

diálogo e de debate entre concepções distintas de conhecimento e de seus processos de validação social. No mundo acadêmico, convivemos com a contraditória necessidade de superar o autoritarismo implícito nesta forma de relacionamento sem, com isso, abdicar da autoridade da qual desfrutamos em função da validade dos saberes que trazemos para as escolas onde atuamos, tecidos nos mais diversos *espaçostempos* que nos formaram e formam, plenos de acasos, incertezas, sentimentos e dinamismos. Precisamos desenvolver formas de superação da hierarquização que legitima processos e mecanismos sociais e escolares de dominação e de exclusão, tanto de saberes quanto de seus portadores, e que pressupõe a existência de culturas e saberes superiores e inferiores ou ainda mais simplesmente, saber e não saber.

Quando nos dedicamos a questionar as concepções e premissas da “igualdade” contemporânea, nos deparamos com a fórmula que diz: “todos os homens (*sic*) são iguais perante a lei”. É uma fórmula que ignora as desigualdades reais geradas pelas relações sociais de dominação que caracterizam as sociedades capitalistas contemporâneas, baseadas em um sistema de “troca desigual” (SANTOS, 2000). Nesse sistema, os processos de inferiorização e de desqualificação do “outro”, característicos do pensamento abissal (SANTOS, 2010) atuam como poderosos mecanismos constitutivos das relações de poder, que ao definirem este “outro” como inferior, buscam aniquilar a validade dos seus modos de representação e de compreensão da sociedade, bem como suas formas de atuação, relegando-os ao “outro lado” da linha abissal.

Em texto anterior, ainda atual, discuti a questão da construção possível da democracia, buscando compreender os mal-entendidos que envolvem a questão da igualdade e da diferença e que nos dificultam o caminho da democracia.

Quando se defende uma sociedade mais igualitária, na qual as oportunidades e direitos sejam os mesmos para todos, não se está considerando que uma sociedade democrática é aquela na qual as pessoas levam uma mesma vida. A igualdade de oportunidades não significa mesmidade nos caminhos trilhados, nem de escolha política, profissional ou pessoal [nem de pertença cultural]. A igualdade pretendida é a de possibilidades de se escolher um caminho de vida próprio, de poder ser respeitado nessas escolhas e de poder se viver de modo digno e satisfatório em qualquer alternativa, de acordo com as próprias aptidões, desejos e valores. Concebendo-se a igualdade deste modo, não se pode aceitar nem a modelização da vida e o cerceamento da liberdade de escolha [...], nem as desigualdades [reais] nas oportunidades e direitos das sociedades capitalistas atuais, e nem, finalmente, a valorização excessiva de determinadas escolhas e talentos em detrimento da validade de outros (OLIVEIRA, 2009, p. 17).

Defender a igualdade de direitos pressupõe, portanto, a aceitação e reconhecimento das diferenças individuais e culturais que nos levam a buscar, e nos permitem escolher, umas e não outras formas de estar no mundo. A igualdade precisa incluir o direito à diferença. Não creio ser necessário defender a ideia de que as pessoas são diferentes umas das outras, bem como os grupos sociais. Assim, podemos considerar que a atribuição de privilégios àqueles

que realizam esta ou aquela escolha em suas vidas ou professam determinados valores, associada ao tratamento desigual dispensado às pessoas, em função de suas escolhas e de suas histórias, reduz e prejudica o exercício do direito à diferença. O preço da opção por ser diferentes é, às vezes, excessivamente alto. O efeito de “forma” característico dos processos de padronização de comportamentos e conhecimentos propostos na e pela chamada escola tradicional pode ser considerado como um dos mecanismos de padronização presentes na sociedade, que nega o direito efetivo à diferença.

A hipervalorização de determinados conhecimentos e carreiras profissionais, que erigem as carreiras ligadas às ciências exatas em superiores e as ligadas às ciências humanas e sociais como inferiores – a educação em último lugar, frequentemente – é um dos principais mecanismos de negação do direito à diferença *políticopraticado* nas escolas. Cabe ressaltar que racismos e preconceitos outros, com os quais convivemos cotidianamente, se fundamentam precisamente no entendimento da diferença/diversidade como desigualdade. Algumas características culturais, físicas ou intelectuais, ou ainda determinados comportamentos, também são considerados superiores a outros. Assim, são inferiorizados, por meio de diferentes práticas de discriminação, fundamentadas em preconceitos os mais diversos: negros, mulheres, homossexuais, pobres, gordos, feios, “burrinhos” (alunos com dificuldades de aprendizagem), deficientes, etc.

Tanto ao negligenciarmos as diferenças, igualando os desiguais, quanto ao negligenciarmos a igualdade, no que se refere aos direitos individuais, culturais e sociais de fazermos nossas próprias escolhas, estamos nos afastando daquilo que defendo. Creio ser este o sentido da bela expressão de Boaventura.

*Temos o direito a ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito a ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza* (SANTOS, 1999, p. 62).

## **Considerações finais**

Sem a pretensão de dar esta reflexão por concluída, conforme anunciado no início do texto, entendo ser importante deixar registrado que considero de alta importância para o campo do Currículo e para as pesquisa que a ele se dedicam, a ampliação e desenvolvimento de diálogos em torno de algumas questões aqui levantadas quanto aos modos de produção curricular, as questões políticas e epistemológicas que os envolvem e o papel dos praticantes da vida cotidiana nessa produção e discussão.

O objetivo que busquei atingir não era, em momento nenhum, o de propor ou encontrar respostas definitivas a nenhuma questão pedagógica ou político-epistemológica em torno dos currículos *pensadospraticados* (OLIVEIRA, 2012) e dos processos de *aprendizagemensino* neles envolvidos, nem das *políticaspráticas* educacionais cotidianas em suas diferentes e múltiplas configurações possíveis. Pretendi propor um debate não maniqueísta ou dicotomizante em torno dos processos sociais, epistemológicos e políticos

de sua produção e dos significados que lhes podem ser atribuídos.

Trata-se, portanto, de um artigo de impossível conclusão ou fechamento estruturado com o estabelecimento de verdades supostamente científicas a respeito desses currículos e dos processos *aprendizagemensino* neles inscritos. O que pretendi foi problematizar supostas verdades e compreensões dicotômicas sobre as quais elas se erguem, desnaturalizar oposições fáceis entre teoria e prática, políticas e práticas, pensadores e fazedores, reflexão e ação, estrutura social e vida cotidiana, e outras, e tudo aquilo que permitem produzir de reducionismo no estudo e compreensão das escolas, dos currículos escolares e das políticas educacionais. Pluralizar sentidos possíveis, desestabilizar verdades fáceis na busca de subversão do instituído no que se refere à compreensão do mundo, da sociedade e do modo como as *políticaspráticas* educacionais neles se inscrevem foi o que pretendi. Espero que os leitores encontrem, na argumentação desenvolvida, elementos interessantes para potencializar sua participação nessas discussões e em outras às quais possam associar alguns desses elementos.

### Notas

1. Sessão especial da 33ª reunião anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), realizada em Caxambu/MG entre os dias 17 e 20 de outubro de 2010.
2. Trecho da música “Vaca Profana”.
3. Rock Hudson era um galã por quem suspiravam as mulheres e que preferia os homens e Clark Gable tinha mau hálito, segundo conta a lenda hollywoodiana.
4. A Secretaria de Educação do município vem desenvolvendo, já há alguns anos, uma política que vem excluindo dos processos decisórios a comunidade educacional do município. Neste momento, agosto de 2013, há uma greve docente cuja pauta inclui como reivindicação a instauração de uma discussão sobre materiais e metodologias impostos aos docentes.
5. Refiro-me a Boaventura de Sousa Santos, a quem prefiro chamar assim pela beleza desse nome e pela inequívocidade da identidade do autor, ao contrário de Santos, que remete a muitos intelectuais com os quais poderia aqui dialogar.
6. A obra de Sacks referida pela autora é *Um Antropólogo em Marte: sete histórias paradoxais*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

### Referências

- ALMEIDA, Maria da Conceição. Por uma ciência que sonha. In GALENO, Alex; CASTRO, Gustavo de; SILVA, Josimey Costa. (orgs.) *Complexidade à flor da pele: ensaios sobre ciência, cultura e comunicação*. São Paulo: Cortez, 2003.
- ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho – o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa; ALVES, Nilda. *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas: sobre redes de saberes*. Petrópolis/RJ: DP et Alii, 2008.
- ALVES, Nilda. Redes educativas ‘dentrofora’ das escolas, exemplificadas pela formação de professores. Simpósio: Currículo e cotidiano escolar, XVI ENDIPE, Belo Horizonte, 20 a 23 de abril de 2010.
- BALL, Stephen. 2001. BALL, S. Diretrizes políticas globais e Relações Políticas Locais em Educação *Currículo sem Fronteiras*, v.1, n.2, p. 99-116, Jul./Dez. 2001.



- CERTEAU, Michel de. *A Invenção do cotidiano I: artes de fazer*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- DAMÁSIO, António. *O erro de Descartes*. São Paulo: Cia das Letras, 1996.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança*. São Paulo, Paz e Terra, 1991.
- MACEDO E.; ALVES, N.; OLIVEIRA I. B.; MANHÃES, L. C. *Criar currículo no cotidiano*. São Paulo: Cortez, 2002.
- MORIN, Edgar. *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.
- OLIVEIRA, Inês B. Sobre a Democracia. In: *A Democracia no cotidiano da escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999. (Reedição: Petrópolis/RJ: DP et Alii, 2009.)
- OLIVEIRA, Inês B. Alternativas curriculares e cotidiano escolar. In: CANDAU, Vera Maria. (org.) *Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000, p. 183-190.
- OLIVEIRA, Inês B. *Currículos praticados: entre a regulação e a emancipação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- OLIVEIRA, Inês B. *O Currículo como criação cotidiana*. Petrópolis, RJ: DP et Alii, 2012.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *Pela mão de Alice: o social e o político na transição pós-moderna*. São Paulo: Cortez, 1995.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *A Construção multicultural da igualdade e da diferença*. Coimbra, Oficina do CES, 1999.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *A Crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2000.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *Fórum social mundial: manual de uso*. Wisconsin, 2004. Disponível em: <http://www.boaventuradesousasantos.pt/documentos/fsm.pdf>. Visita em 24/08/2013.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (orgs.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010, p. 31-83.
- TONUCCI, Francesco. *Com olhos de criança*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

### ***Correspondência***

**Inês Barbosa de Oliveira:** Professora da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UERJ. Pós-doutora pela Universidade de Coimbra, secretária-geral da Associação Brasileira de Currículo (ABdC) e membro do GT Currículo da ANPED.

**E-mail:** inesbo@terra.com.br

---

Texto publicado em *Currículo sem Fronteiras* com autorização da autora.

---