

## A “TIA DOS BICHOS”: currículos em práticas de conhecimento-emancipação solidárias

ANIMALS' AUNTY: curricula in solidary knowledge-emancipation practices

Maria Luiza Sussekind<sup>1</sup>

Clarissa Teixeira Lopes<sup>2</sup>

**Resumo:** Apresentamos neste artigo, reflexões a partir da noção de desobediência dos praticantes pensantes (OLIVEIRA, 2019) como recurso na luta emancipatória cotidiana pela democracia. Trazemos maneiras de fazer (CERTEAU, 2004) a docência nadacom uma favela tensionando com Santos (2010) a abissalidade do conhecimento curricular e dos direitos humanos, que produzem este território social como inexistente. Propomos com este relato, criar um teatro de ações (CERTEAU, 2004) que enreda as aprendizagens ensinagens (SÜSSEKIND, 2012) da lei do morro nas práticas de conhecimento-emancipação solidário (SANTOS, 2000). Compreendendo os currículos como criações cotidianas nas redes de obediênciasobediência (OLIVEIRA, 2012a, 2019) das comunidades escolares, buscamos desinvisibilizar os conhecimentos locais compartilhados nas práticas de espaço (CERTEAU, 2004) que teceram o pertencimento da professora ingressante no grupo social.

**Palavras-chaves:** Currículos. Desobediências. Solidariedade.

**Abstract:** In this article, we present reflections based on the notion of disobedience by practitioners of everyday life (OLIVEIRA, 2019) as a resource in the daily emancipatory struggle for democracy. We bring ways of doing (CERTEAU, 2004) the teaching in a favela departing from Santos (2010) abyssality, in curricular knowledge and human rights, which produces this social territory as non-existent. Within our narrative, we propose to create a theater of actions (CERTEAU, 2004) that allows the acquisition of learnings (SÜSSEKIND, 2012) of the law of favela in the practices of knowledge-emancipation-solidarity (SANTOS, 2000). Understanding curricula as everyday creations in the obedience networks (OLIVEIRA, 2012a, 2019) of school communities, we aim to unblind for the local knowledge shared in the practices of the space (CERTEAU, 2004) that weave the teacher bonding this social group.

**Keywords:** Curricula. Disobediences. Solidarity

**Resumen:** En este artículo, presentamos reflexiones basadas en la noción de la desobediencia de los practicantes de la vida cotidiana (OLIVEIRA, 2019) como recurso en la lucha emancipatoria diaria por la democracia. Traemos formas de hacerse (CERTEAU, 2004) docente “nadacom” (en la con) una favela tensionando con Santos (2010) la abisalidad del conocimiento curricular y de los derechos humanos, que son los que producen este territorio social como inexistente. En nuestra narrativa, nos proponemos crear un teatro de acciones (CERTEAU, 2004) que entrelace las aprendizajes y enseñanzas (SÜSSEKIND, 2012) de la ley de la favela en las prácticas de conocimiento-emancipación solidario (SANTOS, 2000). Comprendiendo los currículos como creaciones cotidianas en las redes de obediencia y desobediencia (OLIVEIRA, 2012a, 2019) de las comunidades escolares, buscamos hacer visibles los conocimientos locales compartidos en las prácticas de espacio (CERTEAU, 2004) que tejieron la pertenencia de la profesora al grupo social.

**Palabras clave:** Currículos. Desobediencias. Solidaridad.

Este artigo é composto a partir de relatos e reflexões presentes na dissertação de mestrado de uma professora da educação pública do município do Rio de Janeiro (LOPES, 2019). Partindo de uma narrativização de práticas (CERTEAU, 2004) solidárias buscamos contribuir com os estudos que comunicam as resistências criativas cotidianas na prática da docência e na produção de currículos,

1 Pós-doutora em Currículo pela UBC/ The University of British Columbia. Professora Adjunta da Escola de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). E-mail: [luli551@hotmail.com](mailto:luli551@hotmail.com). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7296-615X>.

2 Mestra em Educação pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). E-mail: [clarissa\\_tl@hotmail.com](mailto:clarissa_tl@hotmail.com). Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7091-6063>.

para além dos conteúdos oficiais e dos muros das escolas. E, é nesse sentido que assumimos, com Michel de Certeau (2004), uma epistemologia do ordinário, pois nos dedicamos a “compreender aquilo que o imprevisível nos ensinou a respeito de nós mesmos, ou seja, aquilo que, então, nos tornamos” (ibid., p. 12). São as práticas comuns que inventam o cotidiano, experiências particulares enredadas no coletivo de pessoas ordinárias que tecem e são tecidas pela “proliferação disseminada de criações anônimas e ‘perecíveis’ que irrompem com vivacidade e não se capitalizam” (ibid. p.13).

Assim como Certeau (2004), nós desacreditamos na obediência e uniformização das práticas. Defendemos com o autor o “movimento browniano de micro resistências, as quais fundam por sua vez micro liberdades” (ibid., p. 18) constitutivas das atuações dos praticantes no mundo, borrando supostas dominações sob as pessoas comuns. Não há produção “racionalizada, expansionista [...] centralizada, barulhenta e espetacular” (CERTEAU, 2004, p. 39) que dê conta de impedir os *praticantespensantes*<sup>3</sup> da vida cotidiana (OLIVEIRA, 2012a) de criarem algo a partir de suas possibilidades e conhecimentos... desobediências cotidianas que expressam nossas diferenças (OLIVEIRA, 2019). *Maneiras de utilizar* normas, produtos, regras fabricadas por uma ordem *políticaeconômica* são usos múltiplos, astuciosos e muitas vezes silenciosos.

Artes de fazer “liberdade gazeiteira das práticas” (CETREAU, 2004, p. 19) como traz Oliveira (2019), em conversa obtida por meio de entrevista semiestruturada, tece sua noção de desobediência desenvolvendo-a em diferentes dimensões. Trazemos para o texto, a que nomeamos de *cotidiana* e a *explícita*, como a autora menciona.

Por contribuir na compreensão ecológica de modos de criação, a *desobediência cotidiana* atenta a nossa capacidade criativa de desenvolver os usos, as táticas<sup>4</sup>, as maneiras de fazer, dizer e pensar (CERTEAU, 2004) particulares, enredadas em nossas capacidades. Certeau (ibid.) não usa diretamente a palavra desobediência, mas deixa pistas de seu processo ao dissertar sobre as criações astuciosas das pessoas ordinárias: *não se fazendo notar com produtos próprios, mas nas maneiras de usar os produtos impostos* (CERTEAU, 2004, p. 39).

Nesta significação, estudantes e professores estão tecendo, em suas trajetórias, currículos nas redes de *obediênciadobediência*, compondo artesanalmente seus usos, *praticandopensando* “socialmente o desvio operado num dado por uma prática” (CERTEAU, 2004, p. 13). Lidamos e constituímos a rebeldia do cotidiano (OLIVEIRA, 2003), própria das possibilidades, dos imprevistos e improvisos que praticamos. Deliberamos quais os fios de conhecimentos iremos puxar nos enredamentos de nossas *prácticasteoriaspráticas* (Alves, 2001). A desobediência encontra-se na e com a produção deste inesperado, como Oliveira (2019, p. 69) diz “é o modo como as coisas podem acontecer, que sofre sempre a intervenção de quem está no acontecimento”.

Pensar nossos currículos nos exige reconhecer um caráter contingencial, provisório, *praticadopensado* (OLIVEIRA, 2012a) no diálogo com os conhecimentos, crenças, noções, valores nas redes em que nos inseríssemos numa permanente criação local, efêmera e diversa. Obras de arte das *reflexõesações* que entrelaçam saberes e subjetividades.

A ideia da desobediência é um recurso importante na desinvisibilização das tessituras de emancipação social democratizantes, pois além de defender a pluralidades de práticas, com ela, também

---

3 Para começarmos essa trajetória textual, avisamos que a união das palavras representa a possibilidade de criar significações diferentes. Ferraço (2003) nomeia essa juntabilidade como arte de escrever. Fazendo alusão as artes certeunianas, o autor se refere a uma “maneira de fazer” que busca astuciosamente criar palavras que representem uma articulação indissociável, e pensando com Alves (2001), esta invenção de palavras procura superar as separações e dicotomias hierárquicas modernas.

4 Pensando com Certeau (2004, p.100) Tática é uma ação calculada “dentro do campo de visão do inimigo”. Por não conservar o que ganha, não dominar o espaçotempo, sem ter um próprio, a tática opera “golpe por golpe, lance por lance” (ibid.). Desenha a arte do fraco dependendo do tempo para “captar [n]o voo” (ibid., p. 47) e modificá-lo para ocasião. É movimento intelectual em “momentos oportunos” (ibid.).

nos rebelamos. Tendo a recusa como mobilizadora da prática, Oliveira (2019) atenta à importância de desobedecermos explicitamente criando *reexistências* nos deslocamentos dos valores hegemônicos que produzem iniquidades e inexistências. Com Oliveira (2012a; 2012b) e Santos (2010; 2002; 1999; 1997), compreendemos a emancipação social democratizante como responsabilidade coletiva, uma tessitura social solidária, horizontal e de reconhecimentos mútuos.

## 1 PENSAMENTO ABISSAL

Em tempos de regulação autoritária ou como disse Santos (2019, p. 7), “num período no qual as mais repugnantes formas de desigualdade e de discriminação sociais estão se tornando politicamente aceitáveis”, precisamos tornar cada vez mais crível e organizada em alianças a desobediência explícita à política pluralmente genocida, que retroalimenta a sua supremacia ao legitimar como único e verdadeiro o conhecimento científico. A separação científica de seus objetos e sujeitos de conhecimentos institui lugares próprios e línguas artificiais que comunicam uma operatividade reguladora das práticas sociais (CERTEAU, 2004). Suas técnicas enquanto *saberpoder* específico, especialista, traçam uma “linha divisória, aliás mutável” (ibid. p, 65) que confirmam a sobreposição às ações e suas linguagens características do comum... é o movimento da ciência consolidando “o todo como o seu resto” (ibid.).

No decorrer da modernidade ocidental, a partir da aliança “política, econômica e militar do colonialismo e do capitalismo” (SANTOS; MENESES, 2010, p.19) dominou a epistemologia cientificista com pretensão de universalização do conhecimento e a exclusividade de sua validação. Dessa maneira, entendemos com Santos (2010, p. 31) que o “pensamento moderno ocidental é um pensamento abissal”, constituído por um “sistema de distinções visíveis e invisíveis” (ibid., p.32) produzidos pelas “linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o universo ‘deste lado da linha’ e o universo ‘do outro lado da linha’” (ibid.). Essa superposição do *lado de cá da linha* produz como inexistente a realidade *do outro lado* cometendo *epistemicídios*, que seriam “a supressão dos conhecimentos locais perpetrada por um conhecimento alienígena” (SANTOS; MENESES, 2010, p. 16).

Sendo o conhecimento e o direito moderno como representações do pensamento abissal (SANTOS, 2010, p. 33), o que está fora de suas validações universais, sequer é considerado conhecimento ou legal/ilegal, pois as existências são tidas como invisíveis ao processo regulatório. O enfrentamento a este sistema social que desperdiça experiências, requer de nós, enquanto sociedade civil, uma desobediência explícita para a tessitura da emancipação social democratizante. Esta organização é fundamental para o deslocamento dos valores hegemônicos para os de solidariedade e reconhecimentos, torna-se resistência criativa de um coletivo frente a desigualdades e exclusões (OLIVEIRA, 2019).

Por cremos nas experiências como criadoras de conhecimentos válidos, recorreremos as Epistemologias do Sul como alternativa as “concepções hegemônicas” do Norte (Santos, 2010; 2019). Santos (2010, p. 19) metaforiza o Sul como “um campo de desafios epistêmicos, que procuram reparar os danos e impactos historicamente causados pelo capitalismo na sua relação colonial com o mundo”. As epistemologias do Sul são “epistemologias experienciais” (SANTOS, 2019, p. 18), são conhecimentos produzidos nas lutas *políticassociais* de resistências às injustiças e opressões. Busca-se identificar e valorizar os *fazeressaberes* e seus *praticantespensantes* produzidos como inexistentes “à luz [do direito e] das epistemologias dominantes” (ibid.).

Esse Sul epistemológico é não-geográfico, pois é composto de múltiplos seus nascidos tanto no sul geográfico quanto no norte geográfico. Assim como, as epistemologias do Norte aparecem no Sul geográfico, sobretudo nos países onde a hegemonia europeia estabeleceu o colonialismo traçado pela relação metrópole e colônia. Santos (2019, p. 18) adverte que as epistemologias do Sul existem na medida em que existem as epistemologias do Norte, são resistências à dominação. Estão em curso no presente para que no futuro deixem de ser necessárias. Da mesma maneira procede a desobediência explícita, sendo um recurso de transformação pela resistência que cria *reexistências* (OLIVEIRA, 2019) à injustiças e desigualdades.

Como atenta Certeau (2004, p. 58), o papel que a pessoa comum vem ocupando nos campos científicos evidencia a retirada de sua complexidade, pois

trata-se de uma multidão móvel e contínua, densamente aglomerada como pano inconsútil, uma multidão de heróis quantificados que perdem nomes e rostos tornando-se a linguagem móvel de cálculos e racionalidades que não pertencem a ninguém. Rios cifrados da rua.

O caminho de pesquisa que aprendemos com a modernidade ocidental, separa o pesquisador do que se pretende conhecer, a *objetificação* e objetividade, a linguagem rebuscada no fazer científico precisam ser (re) pensados se quisermos mergulhar (ALVES, 2001) no cotidiano das experiências sociais que se constituem nas redes de conhecimento (ibidem) tecidas pelas pessoas comuns. É preciso desobedecer ao até então instituído. Rebelar-se por não entender o hegemônico como único, apesar de sua dominância. Pesquisar ao Sul é necessário realizar a sociologia das ausências (SANTOS, 2010; 2019), usá-la como elemento da produção acadêmica na luta por justiça cognitiva e social (SANTOS, 2010) pela desinvisibilização das ecologias de *fazeressaberes* criadas nos diversos *espaçostempos* relacionais.

A sociologia das ausências é uma investigação que busca dar visibilidade ao que é produzido como inexistente. Tem como objetivo “transformar objetos impossíveis em possíveis e com base neles transformar as ausências em presenças” (SANTOS, 2010, p. 246). Seria a produção de reexistência que Oliveira situa na desobediência explícita?

Entendemos que um ato revolucionário, para os que ainda desejam isso, é praticar a sociologia das ausências em nossas investigações acadêmicas *naldascom* as escolas e seus *praticantespensantes*. O uso desta cria visibilidade da diversidade de realidades em suas condições, relações solidárias, resistências, invenções, práticas emancipatórias, que enredam as redes de conhecimentos e subjetividade cotidianas, fontes de que emanam os currículos *pensadospraticados*. Os currículos oriundos dos acontecimentos cotidianos são costurados nos interesses, dissensos, intervenções, conversas, práticas que ultrapassam as aprendizagens rígidas dos conteúdos formais científicos, produzem na coletividade maneiras de *lerversentircriar* o mundo. Portanto, compactuamos com Santos (2002, p. 273) na defesa de que a “justiça social global não é possível sem uma justiça cognitiva global”. Como traz Oliveira (2012a, p. 39):

Não há justiça social sem justiça cognitiva, pois a injustiça cognitiva se constituiu na modernidade, como poderoso argumento na produção da injustiça social. Ao propormos fazer o “caminho de volta” da construção moderna da injustiça cognitiva por meio da promoção da ecologia de saberes, um *conhecimento prudente*, situando-a política e epistemologicamente na luta por uma *vida decente*, assumimos a necessidade da justiça cognitiva para a tessitura da justiça social, pois é ela quem vai permitir questionar, no plano epistemológico, as exclusões epistemicidas, as bases das discriminações e preconceitos que fundam a injustiça social, inclusive em suas piores formas genocidas e aniquiladoras.

Para esse feito, devemos desobedecer buscando resistir, como Oliveira (2019, p. 80) falou, “a um sistema social que produz desigualdades e iniquidades, exclusões”. Precisamos reconhecer as desobediências, autorizá-las, aprender com elas, para nos encorajarmos mais e mais a exercer a desobediência explícita, organizada na defesa do que não é visto pelos processos regulatórios modernos.

Na contramão das ilhotas científicas, viemos descortinar um mundo de “resistências práticas e de simbolizações irreduzíveis ao pensamento” (CERTEAU, 2004, p. 65) hegemônico. Apostamos na narrativização das práticas docentes como uma alternativa metodológica capaz de recuperar a autoria e o protagonismo dos objetos de pesquisas e índices excludentes, elaborados no poder de uma ordem regulatória. Desinvisibilizando os reais sujeitos e suas possibilidades de docência, entrelaçamos as escolhas epistemológicas com a relevância política de tornar público as histórias que compartilham *aprendizagensensinagens* (SÜSSEKIND, 2012) locais, provisórias, e, portanto, múltiplas.

Oliveira e Geraldi (2010, p. 15) registraram que

precisamos superar os conhecimentos sem sujeito (sintaticamente) e sem sujeitos produtores – sabe-se, tem-se, pegue-se, toma-se – ou sua versão pluralizada e generalizada que tenta nos convencer de que fazemos parte de algo que não nos

concerne – sabemos todos. Esse discurso científico que se os impõe como norma e como forma exclusiva de pensar sem sentir se situar.

A escrita no trabalho narrativo movimentada as redes que nos costuram, navega pelas texturas relacionais desinvisibilizando o “conhecimento vivo, emocionado, concretizado, socialmente e politicamente situado” (OLIVEIRA; GERALDI, 2010, p. 16). É o deslocamento do *sobre* para o *com*. A inversão desobedece aos limites da escrita científica “despessoalizada, generalizante e formal” (Ibid., p. 22), e transforma a “cultura acadêmica que impõe e expõe os profissionais da educação como meros executores de saberes e conhecimentos produzidos em instâncias apartadas das problemáticas escolares cotidianas” (PRADO; FERREIRA; FERNANDES 2011, 144).

A desobediência cotidiana de Oliveira (2019, p. 67) lembra que “ao usar a nosso próprio modo, porque pensamos antes de usá-la ou enquanto a usamos, jamais só obedecemos mesmo quando queremos obedecer.” Logo, mesmo sem uma recusa, com a vontade de obedecer, a pluralidade de leituras e compreensões de uma mesma ordem ou acontecimento é inevitável e muito bem-vinda, pois desta forma reafirmamos a impossibilidade da uniformização e do homogêneo.

Oliveira (2019, p. 67) ressalta que a modernidade ilusoriamente separou os que pensam, formulam, dos que devem fazer, executar sem reflexão o que veio do outro. Entretanto, criamos algo relacionado mais com nossos conhecimentos do que com nossos desejos<sup>5</sup>. Desobedecer é uma característica do humano em seus processos reflexivos de criação.

Por compreendermos o cotidiano escolar como *espaçotempo* complexo na criação de conhecimentos em redes, de existências e pertencimentos, buscamos, enquanto *professoraspesquisadoras*, a prática da justiça social e cognitiva (SANTOS, 2010) na

ampliação da visibilidade das práticas / existências escolares / educativas não modelares, identificando-as e buscando libertá-las do lugar de inexistência e inferioridade ao qual vêm sendo relegadas devido a suposição de que são pouco científicas, espontaneístas ou mal fundamentadas (OLIVEIRA, 2012a, p. 41).

Essas práticas são plenas de sentimentos, de significados produzidos no enredamento entre diferentes dimensões da vida cotidiana. São conhecimentos *praticadospensados* que desobedecem a qualquer tipo de matriz por serem plurais e ao mesmo tempo singulares. Aprendizagens diferentes são criadas nos contextos, a validade e riqueza destas reside na ideia de que “toda a experiência social produz e reproduz conhecimento” (SANTOS, 2010, p. 15). Pesquisar com os relatos dos protagonistas escolares potencializa o relacionamento horizontal entre os *fazeressabres*, valorizando a localidade e o ineditismo por *situ*ar o conhecimento em seu praticante.

Dos currículos *praticadospensados* na regulação autoritária dos “conteúdos secos e sem sabor dos textos oficiais” aos currículos *praticadospensados* umedecidos pelo prazer (OLIVEIRA, 2012a, p.45). Este deslocamento requer refletirmos, na conversa em que Oliveira (2012a) discuti o projeto educativo emancipatório de Santos e o campo do currículo.

Fundado na ciência moderna e na absolutização do saber formal como única forma de saber e na crença de que cabe à escola “elear” o educando da “cultura popular” à alta cultura, o modelo de escola herdado da modernidade capitalista, ocidental, burguesa cria e legitima exclusões. Ao mesmo tempo, promove a inferiorização discriminatória dos diferentes, universalizando particularismos, comprometidos com o projeto capitalista de progresso através do desenvolvimento ilimitado, viabilizado pela melhoria de produtividade e pela ampliação da acumulação (OLIVEIRA, 2012a, p. 41).

Contudo, utopias praticadas traçam desvios, desobediências em usos dessa *produção expansionista* (CERTEAU, 2004, p. 39). A escola é participante na criação, é criatura, da sociedade, tece e é tecida socialmente, algumas vezes pela democracia, outras não... O projeto educativo emancipatório tem o intuito de “vulnerabilizar e desestabilizar os modelos epistemológicos dominantes” (OLIVEIRA, 2012a, p.

---

5 Oliveira (2012b, p. 9) atenta: “toda intencionalidade é habitada pela errância, pela impossibilidade da razão pura, pela inexpugnável humanidade dos seres humanos”.

42), é uma resistência criativa à estrutura escolar monocultural.

A modernidade, citada por Oliveira (ibid., p. 41), é apresentada por Santos (1997, p. 77) fundamentada nos processos de regulação e emancipação. Sendo o pilar regulação composto “pelos princípios do Estado, cuja articulação se deve principalmente a Hobbes; pelo princípio do mercado, dominante sobretudo na obra de Locke; e pelo princípio da comunidade, cuja formulação domina toda a filosofia política de Rousseau” (SANTOS, 1999, p. 77). Já o pilar emancipação é constituído pelas racionalidades estético-expressiva da arte e da literatura; a racionalidade moral-prática da ética e do direito; e a racionalidade cognitivo-instrumental da ciência e da técnica (ibid.).

Santos (2000, p. 75) relata o desenvolvimento desequilibrado da racionalidade cognitivo-instrumental na ampliação científica e sua vinculação que a colonizou aos princípios do mercado e Estado no período de modernidade. Neste descompasso, o autor destaca como potenciais contribuintes na luta pela emancipação social, o princípio de comunidade e a racionalidade estético-expressiva por serem “as representações que a modernidade deixou até agora mais inacabadas e abertas”. O princípio da comunidade por conservar práticas emancipatórias como solidariedade e participação e a racionalidade estético-expressiva pelas noções emancipatórias de autoria, prazer e artefactualidade discursiva.

Pensar na comunidade como princípio de regulação emancipatório requer a tessitura social de relações horizontais entre seus *praticantespensantes*, afastando-a da objetificação do outro. A formação cidadã horizontal atravessa a escola nos processos educativos desenvolvidos em práticas participativas e solidárias. Em comunidade temos a possibilidade de criarmos conhecimentos emancipatórios locais para as questões globais... utopias praticadas tecendo redes de subjetividades e conhecimentos mobilizadas pelo inconformismo.

Aliada à racionalidade estético-expressiva podemos resgatar a condição de *sujeitoautor*, rompendo com a hierarquização epistemológica moderna dos que pensam e dos que executam. É produzir conhecimento considerando a *copresença* radical requerida por Santos (2010) na defesa da ecologia de saberes<sup>6</sup>. Conhecimento-emancipação que “progride do colonialismo para a solidariedade” (SANTOS, 2000, p. 78).

Em seu paradigma de *um conhecimento prudente para uma vida decente*, Santos (2000) reitera a necessária primazia do conhecimento-emancipação: “Isto implica, por um lado, que se transformar a solidariedade na forma hegemônica de saber e, por outro, que se aceite um certo nível de caos decorrente da negligência relativa do conhecimento-regulação” (ibid., p. 79). Assim, a complexidade de nossas instituições sociais se desloca da concepção linear temporal, acumuladora e universal, pautada na emancipação individual e causal. Reconhece-se o limite da regulação, do controle e previsão sobre as atuações e conhecimentos dos *praticantespensantes* no cotidiano caótico do imprevisível. A ideia moderna de causa e efeito se desfaz na multiplicidade de consequências não-lineares que nossas práticas podem tecer e, pelos quais são tecidas, no inesperado do mundo.

Assim, com *outras metodologias e outras epistemologias* (SÜSSEKIND; PAVAN, 2019) exploraremos o relato de iniciação profissional de uma professora e o seu pertencimento à favela, revelando que este território social está para além da autorização legal de fuzilamento, inclusive por vias aéreas<sup>7</sup>.

---

6 Santos (2010) nos propõe a ecologia de saberes no enfrentamento da monocultura da ciência moderna. Utiliza o termo ecologia por reconhecer a pluralidade de conhecimentos “em interações sustentáveis e dinâmicas entre eles sem comprometer a sua autonomia. A ecologia de saberes baseia-se ideia de que o conhecimento é interconhecimento” (p. 44 e 45).

7<<https://www.brasil247.com/regionais/sudeste/helicopteros-de-witzel-atiram-contracomunidade-do-morro-do-alemao-e-espalham-terror-assista>>; <<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-48190478>>; <<https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2018/01/1950452-helicoptero-da-policia-atira-sobre-favela-e-atinge-area-de-upp-no-rio.shtml>>; <<https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2019/01/25/policia-dispara-de-helicoptero-na-mare-e-moradores-relatam-tiros-perto-de-colonia-de-ferias.ghtml>>; <<https://oglobo.globo.com/rio/helicoptero-com-witzel-bordo-metralhou-tenda-de-oracoes-em-angra-dos-reis-23648907>>.

## 2 CONHECIMENTO-EMANCIPAÇÃO: SOLIDARIEDADES DESOBEDIENTES

Era uma vez, uma professora recém-formada, com o desejo de conhecer mais sobre pedagogia em uma especialização e recheada de entusiasmo com sua aprovação num concurso público. Era hora de escolher a instituição em que iria trabalhar. Expectativas, nervosismo, medo, ansiedade, mil questões se situavam naquele monitor de computador onde as possibilidades para o amanhã docente se encontravam. O destino escolhido foi o mais perto de casa, pois o colégio privado ao lado de sua residência a esperava no turno da tarde.

Deixemos que ela mesma narre a história.

\* \* \*

Lá estava eu, aos vinte três anos escolhendo minha primeira creche pública para trabalhar.

A listagem do computador à minha frente era uma seleção das instituições públicas da Educação Infantil do Rio de Janeiro disponíveis na internet. Eu tinha tomado o cuidado de calcular todas as rotas para cada creche ou EDI<sup>8</sup>. Das opções dadas a mim, uma se destacava pela sua proximidade. A escolha estava posta, é para essa que eu vou! Do ponto de ônibus à creche eram 500 metros registrados nos aplicativos de mapas, mas eles escondiam a geografia de uma ladeira íngreme. O pleonasma é provocativo, multiplique algumas vezes esse íngreme e chegará na ladeira que te apresento. Pernas para que te quero?! O jeito era subir e começar a aprender a *lei do morro*.

Os paralelepípedos, as casas, os tijolos, os montes de areia pela calçada estreita, as pessoas subindo e descendo, os animais que surgiam a cada passo ou o suor que escorria pelo meu corpo me comunicavam uma outra realidade em que eu seria imersa. Ainda que visualmente eu estivesse me adaptando a cada dia, conhecendo os becos e ruas em que eu devia ou não entrar, outras dimensões daquela textura social se insinuavam secretas. O cotidiano rebelde, a sua invenção “com mil maneiras de *caça não autorizada*” (CERTEAU, 2004), foi o *espaçotempo* que me ensinou, por quatro anos, a *decifrar* na interação social os alguns códigos da vida na favela que se impunham à minha presença e pertencimento.

De segunda à sexta-feira, lá estava eu, às 6h30min<sup>9</sup> da manhã sempre com no mínimo duas bolsas. Para algumas professoras, na última frase também se encontra um pleonasma, andar carregada de bolsas é um adorno comum para muitas de nós que carregamos livros, trabalhos, cadernos, e uma diversidade quase infinita de materiais. Porém, uma delas se destacava. O que continha ali dentro passou a caracterizar a minha participação no morro. Cotidianamente, do ponto do ônibus à porta da creche, eu ia cuidando dos animais que viviam na rua. Dentro daquela bolsa eu carregava: ração para gato e para cachorro, água, potinhos e remédios.

Meus dias de trabalho eram intensamente marcados pelas surpresas que os encontros com os bichos me causavam. Aquele que ontem estava bem, hoje está mancando; o que estava cheio de carrapato, sumiu; quem é esse agora? Os animais ficavam à minha espera em vários pontos do caminho, compondo diferentes dinâmicas temporais, provocando diferentes práticas relatos de espaço. Aprendi na vivência com eles que a expectativa de vida de um animal de rua é baixa, e que a taxa de natalidade sobrepõe imensamente a de mortalidade enquanto filhote.

À medida que o tempo ia passando, as minhas *artes de nutrir* (GIARD, 2018) iam convidando cada vez mais animais a se alimentarem ali. Portanto, a demanda não acabava nunca. Chegou a um ponto em que dez gatos me esperavam no cume da ladeira. Bastava chamá-los que eles surgiam correndo. O meu *cotidiano aprendente* (OLIVEIRA, 2016) com os animais de rua me aproximou dos moradores. Quando eu ainda estava subindo, as pessoas passavam sorrindo me avisando que os gatinhos já estavam por lá.

Certa vez, o recado foi outro. Subi às pressas arrancando o casaco, pois lá se encontrava o Listradinho estirado no chão tão frio quanto aquele dia. Já estava duro, com os olhos abertos e a boca

---

8 Espaço de Desenvolvimento Infantil foi implementado pelo Prefeito da Cidade do Rio de Janeiro Eduardo da Costa Paes (primeiro mandato 01 de janeiro de 2009 a 31 de dezembro de 2012 e o segundo mandato 01 de janeiro de 2012 a 31 de dezembro de 2016).

9 Neste período a creche funcionava das 7 horas às 17h.

com espuma. Penso que ele foi procurar ajuda, mas cheguei tarde demais. O galo não precisava cantar naquele dia, meu choro foi o despertador da vizinhança. Por sorte uma amiga da creche estava comigo. A minha linguagem era a dor, naquele momento atravessava os muros das casas ao redor. Eu chorava me negando a deixá-lo na lixeira, perguntava à minha amiga: Onde vou colocá-lo? Certeau (2004, p. 297) me põe a pensar na “coincidência primeira e derradeira entre morrer, crer e falar”, pois

não posso afinal crer a não ser em minha morte, caso “crer” designe uma relação ao outro que me precede e não cessa de se aproximar. Nada existe tão “outro” como a minha morte, índice de toda alteridade. Mas nada tampouco precisa melhor o lugar de onde posso dizer o meu desejo do outro, minha gratidão de ser – sem fiador nem penhor a oferecer – recebido na linguagem impotente de sua expectativa; nada portanto define com maior exatidão que minha morte o que é *falar*.

A resposta de onde eu iria colocar o gato veio do QG<sup>10</sup> do morro.

- Tia dos bichos, coloca nessa caixa de papelão.

Eis a coincidência que Certeau aponta. Eles, que eu fingia não ver, me viam, eu sabia, mas também acreditavam, enxergavam e reconheciam, assim como tantos outros moradores, na minha dedicação com os bichos. Acreditaram no falar da minha dor desobedecendo comigo qualquer imposição do silêncio. Eu também os vi como gente naquele momento em que ganhei um apelido que me diferenciava das outras *tias da creche*, eu era a “Tia dos bichos”.

Essa interação foi essencial para me ajudar a resolver o problema físico e emocional. Dessa cambada<sup>11</sup>, adotei a Biju, uma gatinha filhote que em uma manhã chuvosa apareceu atropelada. Também tirei daquelas ruas a Pompom, uma cadelinha esfomeada de pelo longo e de tetas arrastando no chão, corpo infestado de pulgas e com colônias de carrapatos em meio aos rolos de pelo; Charlie, um cachorrinho idoso com câncer nos testículos e infecção ocular que foi atropelado e Frida, uma gatinha filhote que quase foi atropelada na minha frente. Esses foram resgates que deram certo com a ajuda de companheiras de trabalho e moradores. Bichos de rua e atropelamentos, uma constante tristeza.

Aprendizagens solidárias na vida *nadacom* a favela. Algumas mercearias e bares passaram a deixar permanentemente os potes para água e ração. Um resgate que tentei fazer, com meu irmão em um final de semana, mobilizou diversos moradores. Era uma cadela de porte grande e, também de poucos amigos, com um tumor em seu órgão genital. Um rapaz que limpava sua moto na calçada veio prontamente ajudar. Na fuga de nós, a cadela acabou entrando numa casa e se escondendo numa parte que estava em obra. Os moradores nos convidaram a entrar, mas ela fugiu novamente. O que me possibilitou conhecer a Elis<sup>12</sup>. Uma senhora que também cuidava dos animais de rua. Ela morava próximo à creche e se juntou a nós. Não conseguimos pegá-la, mas a desobediência daquela cadela fez que eu percebesse que a minha rede local estava a se ampliar.

Carrego até hoje a “ciência da vovó” (SILVA, 2009) compartilhada em remédios caseiros para problemas de pele nos animais. Esses relatos e encontros me nutriam no inesperado do cotidiano *naldascom* as ruas e seus habitantes.

Estar com os gatos e cachorros era diário. Mas, eles não eram os únicos bichos com que eu me deparava. Cavalos, porcos e bodes de repente apareciam. Os cavalos, em especial, mexiam muito comigo. Amarrados em rédea curta, eram obrigados a ficarem de pé e revirar lixo para comer. A primeira vez que vi um cavalo neste estado, ele estava amarrado em uma curva no início de outra ladeira, cercado de fezes. Eu chorava impactada, e, também, porque a minha *arte de nutrir* se mostrava limitada para aquele animal. O que dar para ele comer? Sozinha eu não teria conseguido ajudá-lo. A prática solidária veio do dono da

---

10 QG é uma gíria usada para abreviar “quartel general”, é utilizada para se referir a um ponto de encontro, uma base etc.

11 Coletivo de gato.

12 Nome Fictício.

padaria, ele me deu dois sacos cheios de pães e me prometeu que o tiraria dali. A cada pão que eu lhe dava, pensava na sede daquele bicho. Já era hora da entrada, aquele olhar paira até hoje em minha memória. A mim só me coube a despedida.

- Sinto muito, amigão. Boa sorte!

Em outra situação, cheguei à creche esbravejando da condição em que tinham deixado outros dois cavalos. Fui advertida por uma companheira de trabalho, moradora local e irmã do tutor dos cavalos em questão. A circulação naquele *espaçotempo* não cessava de me surpreender. Os anos se passaram, a cada turma que eu assumia mais a minha rede local se expandia. Quando eu achava que dominava o saber do morro, me surpreendia com a imensidão da minha ignorância. Ainda existia uma ética secreta que limitava minha interação com os cavalos, bodes e porcos.

Penso com Simmel (2009, p. 235), que o

segredo oferece, por assim dizer, a possibilidade de que surja um segundo mundo junto ao mundo patente e de que este sofra a influência do outro. Uma das características de toda relação entre duas pessoas ou entre dois grupos é haver segredo ou não e a medida em que mesmo exista; pois mesmo no caso de uma parte não notar a existência do segredo, este modifica a atitude daquele que o guarda, e, por conseguinte, modifica toda a relação.

Com Simmel (ibid.), compreendo que nossas relações estão influenciadas pelas práticas e pelos sentimentos que tecem conhecimentos sobre a outra pessoa. Conhecemos uns aos outros a partir das porções que permitimos chegar ao outro em nossas interações. O que reservamos como secreto, pode ser declarado quando estabelecemos a confiança compreendendo-a “como a hipótese de uma conduta futura que certamente se tornará a base da ação prática é, enquanto hipótese, uma condição intermediária entre conhecer e não conhecer a outra pessoa” (ibid., p. 226).

Aquela que aguarda a revelação do segredo anda na corda bamba da ética em uma sociedade secreta. Um bicho com um buraco no corpo causado por *berne*<sup>13</sup>, pode trazer um segredo à tona ao meio dia. Na descida da ladeira tinha um bode. Eu já o tinha visto outras vezes, indignada disse para uma amiga que estava comigo:

- Vou ligar para os bombeiros para ver se eles resgatam esse bode.

Um portão se abre e surge a cabeça de uma criança. Ela me chama por gestos... chego perto e ouço seu sussurro:

- Tia, não fala isso. O bode é dos *amigos*!

Enquanto os cachorros e gatos viviam livres pelo morro, os animais de grande porte faziam parte do *patrimônio*. A posse deles representava algo a mais. A mim só cabia agradecer a solidariedade daquela criança em descortinar o *segundo mundo* (SIMMEL, 2009, p. 235) da presença desses animais e da relação que eu podia tecer com eles. A criança desobedeceu a *lei do silêncio, garantia de vida no morro*, compartilhando o conhecimento curricular sobre os bichos da favela comigo por proteção, por saber que eu iria obedecer. Ela confia e percebe a necessidade que as minhas próximas ações têm dos conhecimentos locais ainda não sabidos. Mas como mesmo obedecendo, a gente desobedece, e que mesmo o que é socialmente invisível não é inexistente, eu logo em seguida falei em tom alto:

- Que lindo esse bode! Só está com um machucadinho, mas está muito bem cuidado!

Aprendi *nacom* a prática do conhecimento-emancipação (SANTOS, 2000) solidário tecido na relação com o outro que partilha seu *localismo* para que a intrusa seja bem-vinda. Como bem dizia Certeau (2004, p. 190), as *práticas do espaço* são “maneiras de passar ao outro”.

Uma diferenciação local é posta na praticância da educação infantil pública no município do Rio de Janeiro: a lotação em uma instituição localizada dentro de uma favela e a fora da favela, onde usualmente nas conversas sobre o assunto chamamos de *asfalto*. Costumávamos dizer na Creche Favela: trabalhar no

---

13 A berne surge quando a larva da mosca varejeira se instala embaixo da pele.

asfalto é mole, quero ver subir a ladeira. Livres das fiscalizações, pois a não ser os *praticantespensantes* que trabalhavam ali cotidianamente, ninguém mais se aventurava a “colocar a cara” na nossa creche, como dizíamos, trabalhávamos em meios a confrontos bélicos<sup>14</sup>.

Nosso protocolo de segurança era deitar as crianças no primeiro andar, utilizando principalmente a sala da direção e o corredor ao lado (pois eram os mais protegidos da linha de tiro), após as crianças estarem deitadas, organizávamos um grupo para agilizar o resgate das quatro turmas de berçários (cada uma com 25 crianças ou cerca desta quantidade) que ficavam no último andar da creche (eram três andares). No desespero arranjávamos força e equilíbrio para descermos os três lances de escada com três a quatro bebês no colo.

A sabedoria popular me dá uma dica de recordação, o ditado “seria cômico se não fosse trágico” revive em mim um “causo” que aconteceu durante um tiroteio de aproximadamente três horas de duração. Sentia-me num dia de sol com temporal. Era tanto tiro que o barulho parecia de chuva forte com explosões, pois até granadas eram arremessadas. Neste dia, minha turma estava no refeitório, próxima da sala da direção, por conta disso, nós ocupamos um espaço desta sala. De repente o telefone toca. Preocupada por ser algum responsável tento atender, mas era ensurdecedor. Desligo o telefone, mas ele toca novamente, descubro que é de algum setor da prefeitura comunicando que a visita que tínhamos foi adiada por falta de segurança. Rimos deitadas no chão ao som da sinfonia de guerra. Uma risada de desobediência, ironia, sobrevivência?

Perdi a conta de quantos tiroteios compartilhamos com os moradores, por vezes quando começavam e estávamos descendo o morro, os moradores solidariamente nos chamavam para esperar acalmar o confronto e por fim descermos. Tentando praticar a sociologia compreensiva de Michel Maffesoli (2010), onde suspendemos nosso julgamento buscando conhecer o inesperado que desenha as práticas e conhecimentos próprios dos sujeitos na vida, penso nos “*amigos*”, os tutores do bode, recordando o conhecimento local que uma criança compartilhou comigo em um dia de tiroteio.

- Tia, a polícia é má. Os bandidos são nossos amigos, eles cuidam da gente.

Por mais estranheza que possa causar essa fala, *cabe* entender que nela importantes conhecimentos residem, que se vinculam ao que essa criança viveu em seus três anos de vida, as redes e experiências que a formaram. Nessas redes, o binarismo nítido da cidade, do asfalto, exige outros tons e as muitas formas de sobrevivência e resiliência acabam exigindo que aqueles moradores, cidadãos, desobedeçam tanto ao papel instituído socialmente pelo estado e as leis e exercido mais diretamente pela polícia quanto ao poder do crime organizado, das milícias, do tráfico etc. Nesse sentido, sublinho que metade das auxiliares era terceirizada e a maioria morava naquela favela. Por vezes, quando tinha busca da polícia pela favela, as diretoras as liberavam, pois, os relatos eram de que se o morador não abrisse a porta ela é arrombada, a casa invadida e sabe-se lá o que pode resultar. A linha abissal do direto aniquilava a necessidade do mandato de busca e apreensão para aqueles que habitavam o *outro lado dessa linha*.

\* \* \*

Como *território social* diferente da rua, do bairro, da praça, o território favela é posto para fora, para o *outro lado da linha* no pensamento abissal do direito moderno (SANTOS, 2010). Santos (ibid., p. 33) defende que do mesmo modo que o conhecimento, o campo do direito é uma representação do pensamento abissal. Possuem linhas distintas, mas “mutuamente interdependentes”. No tocante ao direito,

este lado da linha é determinado por aquilo que conta como legal ou ilegal de acordo com o direito oficial do Estado ou como o direito internacional. O legal e o ilegal são as

---

14 Por vezes era entre a polícia e o tráfico local ou dos traficantes locais defendendo o morro de invasões de facções diferentes.

duas únicas formas relevantes de existência perante a lei, e, por esta razão a distinção entre ambos é universal (SANTOS, 2010, p.34).

O território social em que não se aplica este *princípio organizador* passa a ser universalmente “o território sem lei, fora da lei, o território do a-legal, ou mesmo do legal e ilegal de acordo com direitos não oficialmente reconhecidos” (ibid.). Nesse sentido, o autor demonstra a demarcação colonial, pois “tudo o que não pudesse ser pensado em termos de verdadeiro ou falso, de legal ou ilegal, ocorria na zona colonial” (ibid., p. 35). Compreendo com Santos (ibid.), que o colonial sem lei se difere das pessoas metropolitanas “assinantes” do *contrato social* de Hobbes.

A abissalidade da modernidade ocidental situa, mais uma vez na dicotomia ao fundar a coexistência da sociedade civil formada por humanos e do estado de natureza de sub-humanos (ibid., p 37). Como aponta o autor, as correspondências entre as linhas epistemológica e jurídica arquitetam uma *negação radical*, que por sua vez produz uma *ausência radical*.

Assim, a exclusão torna-se simultaneamente radical e inexistente, uma vez que seres sub-humanos não são considerados sequer candidatos à inclusão social. A humanidade moderna não se concebe sem uma sub-humanidade moderna. A negação de uma parte da humanidade é sacrificial, na medida em que constitui a condição para a outra parte da humanidade se afirmar enquanto universal (SANTOS, 2010, p. 39).

Lembremos que o pensamento abissal é um “sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que as invisíveis fundamentam as visíveis” (ibid., p. 31). As leis do morro e os seus tênues silêncios exprimem a inventividade que Certeau (2004) atribui aos praticantes. Me coloco a pensar que, talvez, o nosso estado de natureza, a suposta *primitividade* humana seja a solidariedade.

## A AMPLIAÇÃO DO PRESENTE

Desobedecendo ao conhecimento-regulação edificado no princípio do mercado e da racionalidade cognitivo-instrumental, devemos, enquanto sociedade civil, recuperar “o princípio da comunidade como princípio de regulação das relações sociais” (OLIVEIRA, 2012a, p. 52), devolvendo aos sujeitos a condição autoral, participativa e prazerosa de viver tecendo *nocom* o mundo “relações horizontais entre os sujeitos sociais, rompendo, a partir daí, com a objetificação possível dos subalternizados como nos demais princípios regulatórios” (ibid.).

Se nas *artes de nutrir* a receita pouco determina a combinação de gestos posta à mesa (GIARD, 2018), assim os currículos dos *praticantespensantes* borram a sequência dos currículos e normas prescritas, se amplificam na complexidade do relacional dos participantes da comunidade escolar. Esse enredamento possui diversos *toques pessoais*, são conhecimentos e ignorâncias, *prácticasteoriaspráticas* que “diferem de um a outro indivíduo”, têm “toda uma relação com as coisas” (ibid., p. 271).

Pensar a educação enredada em diversos *espaçostempos* de aprendizagens, conversações e tessitura de redes formativas, além de uma opção epistemológica é uma escolha política na busca da justiça cognitiva e social (SANTOS,2010), tendo o reconhecimento dos *saberesfazeres* das *pessoas ordinárias* diante das invisibilidades de resistências e criações. Para além das linhas abissais tracejadas pelo cientificismo, heteropatriarcalismo, colonialismo e capitalismo, as pessoas comuns criam cotidianamente suas realidades *praticandopensando* nos ineditismos, nas bricolagens, nos usos e táticas que comprovam as existências e o poder subversivo do cotidiano em se inventar com nossas desobediências ora inconscientes ora explícitas.

Desobedecer aos valores modernos no cotidiano aprendente, nos possibilita criar desvios aos processos regulatórios. Compreender e desinvisibilizar conhecimentos sociais emancipatórios pautados na solidariedade, participação, no prazer, criados coletivamente em dissensos e negociações, se faz imprescindível para a ampliação de nosso presente.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho – o cotidiano na escola nas lógicas das redes cotidiana. In: OLIVEIRA, I. B.; ALVES, N. *Pesquisa no/do cotidiano das escolas, sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 13-27.

- CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: Artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 2004. 349 p.
- GIARD; Luce. Artes de nutrir. In: CERTEAU, Michel de; GIARD, Luce.; MAYOL, Pierre. *A invenção do cotidiano 2: morar, cozinhar*. Petrópolis: Vozes, 2018. p. 211-233.
- LOPES, Clarissa Teixeira. *Desobediências de uma professorapesquisadora nos/dos/com os cotidianos*. Dissertação. Mestrado. PPGEdU/UNIRIO. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2019.
- MAFFESOLI, Michel. *O conhecimento comum: introdução à sociologia compreensiva*. Porto Alegre: Sulina, 2010, 295 p.
- OLIVEIRA, Inês Barbosa de. *Currículos Praticados: regulação e emancipação no cotidiano escolar*. XXVI Reunião anual da ANPED. Poços de caldas: 2003. 19 p. Disponível em: <<http://26reuniao.anped.org.br/trabalhos/inesbarbosadeoliveira.pdf>>. Acesso em: 15 de dez. de 2019.
- OLIVEIRA, Inês Barbosa de; GERALDI, João Wanderley. Narrativas outros Conhecimentos, outras formas de expressão. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de. *Narrativas: outros conhecimentos, outras formas de expressão*. Petrópolis: DP et Alii, 2010, p. 13-28.
- OLIVEIRA, Inês Barbosa de. *O currículo como criação cotidiana*. Petrópolis: DP et Alii, 2012a, 136 p.
- OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Contribuições De Boaventura De Sousa Santos Para A Reflexão Curricular: Princípios Emancipatórios E Currículos Pensados/praticados. *Revista E-Curriculum*. São Paulo: PUC, v. 9, n. 2, p. 1 – 22, ago. 2012b.
- OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Cotidianos aprendentes: Nilda Alves, Regina Leite Garcia e as lições nos/dos/com os cotidianos. *MOMENTO - Diálogos em Educação*. Rio Grande, FURG, v. 25, n. 1, p. 33 – 59, jun. 2016.
- OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Artes de fazerpensardizer com as desobediências de Inês Barbosa de Oliveira. [Entrevista concedida a] Clarissa Teixeira Lopes. In: LOPES, Clarissa Teixeira. *Desobediências de uma professorapesquisadora nos/dos/com os cotidianos*. Dissertação (Mestrado em Educação) – PPGEdU, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2019.
- PRADO, Guilherme do Val Toledo; FERREIRA, Cláudia Roberta; FERNANDES, Carla Helena. Narrativa Pedagógica e Memoriais de Formação: escrita dos profissionais da educação. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, UERJ, v. 12, n. 26, p. 143 – 153, set./dez. 2011.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, Coimbra, UC, nº 48, p. 11-32, jun. 1997.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez, 1999, 299 p.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *Crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2000, 415 p.
- SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. *Epistemologias do Sul*. Prefácio. São Paulo: Editora Cortez, 2010, 637p.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Editora Cortez, 2010, p. 31-83.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019, 478 p.
- SILVA, Rodrigo Torquato da. Escola-favela, conhecimentos, transgressão e poder – esses meninos não têm jeito? *Revista de Educação*, Campinas, PUC, n.27, p. 87-96, jul./dez. 2009.

SIMMEL, George. A sociologia do segredo e das sociedades secretas. Tradução Simone Carneiro Maldonado. *Revista de Ciências Humanas*, Florianópolis, UFSC, v. 43, n.1, p. 219-242, abr. 2009.

SÜSSEKIND, Maria Luiza. O ineditismo dos estudos nos/dos/com os cotidianos: currículos e formação de professores, relatos e conversas em uma escola pública no rio de janeiro, Brasil. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, PUC, v. 9, n. 2, p. 1-21, ago. 2012.

SÜSSEKIND, Maria Luiza; PAVAN, Ruth. Outras metodologias e outras epistemologias: pesquisas com currículos a caminho de bacurau. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, UERJ, v. 20, n. 59, p. 1-7, out./dez. 2019.

Recebidos em: 07/04/2020

Aceito em: 16/06/2020

Publicado em: 17/10/2020