

APRESENTAÇÃO

POR QUE UM DOSSIÊ QUE POTENCIALIZE AS PRÁTICAS CURRICULARES COTIDIANAS?

Maria Luiza Sussekind (UNIRIO)

Carlos Eduardo Ferraço (UFES)

Marco Antonio Oliva Gomes (UFES)

Revertendo as tendências democratizantes e de valorização do local e da diferença, presentes em parte significativa da legislação e das políticas para educação superior e básica públicas nos/dos últimos anos e que, portanto, ampliaram possibilidades e experiências com, nas e fora das escolas, as quais temos identificado como emancipatórias (OLIVEIRA, 2012), vimos assistindo à conquista crescente de espaço-poder na administração dos sistemas e das redes públicas de educação no Brasil pelos representantes dos interesses do grande capital (MACEDO, 2014), o que identificamos como parte de um tsunami neoliberal global de fortes tendências autoritárias e conservadoras (SÜSSEKIND, 2014a; 2014b), inspirando retrocessos, inclusive legais, em todos os campos da sociedade, entre eles uma espécie de reformismo na educação.

Este reformismo, de inspiração tecnicista (FREITAS, 2014) tem, sistematicamente, se valido de políticas prescritivas de currículo e de avaliação, como a BNCC (Base Nacional Comum Curricular, MEC, 2016), que consideram o conhecimento como algo deslocado dos processos de subjetivação e, portanto, alheios aos chãos das escolas (ANPED, 2015), abrindo espaço à modelização da educação em todos os níveis, como defende o Movimento pela Base Nacional Comum favorecendo, com isso, a privatização dos sistemas públicos e a divisão hierárquica entre administradores e executores educacionais, culminando em um proceso de desvalorização, culpabilização e demonização (PINAR, 2008) do trabalho docente, como já se realiza, plenamente, em diferentes redes municipais e estaduais brasileiras.

Contrariamente a essas sequências de políticas governamentais que buscam "refletir" a sociedade e que, majoritariamente, entendem que as técnicas solucionam a maior parte dos problemas sociais; defendemos que políticas e processos educacionais estão, sempre, co-engendrados, isto é, estão sempre enredados em meio à complexidade das vidas de seus sujeitos (FERRAÇO, 2003, 2008), requerendo que sejam pensados no plural, pois se tecem nos desacordos, nas negociações, nas hibridizações, nas traduções e nos usos (CERTEAU, 1994), potencializando a invenção de outras redes de *saberesfazeres* (FERRAÇO, 2003), isto é, de outras tantas *prácticasteoriaspráticas* curriculares em seus diferentes sentidos-significados explodindo, sempre, com qualquer tentativa de busca e/ou garantia pela unicidade como, pretensamente, objetiva a BNCC.

Assim, estamos entendendo, a partir de Alves (2010), xs professorxs em seus múltiplos contextos de formação-ação e, ainda, a partir de Santos (2010), como produtores-tradutores interculturais, tendo como uma de nossas apostas a ideia de que as epistemologias do sul produzem redes de movimentos ecológicos e de copresença na justiça cognitiva (VISVANATHAN, 2009; SANTOS, 2007).

De fato, a nosso ver, é a partir do trabalho de tradução intercultural e da criação de zonas de inteligibilidade mútua entre as *prácticasteóricas* tecidas nas formações cotidianas das universidades, das ações nas escolas, das prescrições governamentais, dos movimentos sociais, dos usos das mídias,

das pesquisas em educação, das vivências nas cidades, entre tantos outros contextos de formação, que os professorxs constituem seus *curreres*¹:

Currere é um convite aos estudantes de currículo para submergir em um momento não verdadeiramente experimentando o presente, já que se está preso a intermináveis tarefas e armadilhas de devaneios e desassociações, e não apenas olhando para trás para o passado, mas para reexperimentá-lo. Assim, os 'materiais' que possam ter sido excluídos são revividos e podem ser reintegrados. Isso porque estou pressupondo que o self é sempre transitório, um tipo de solução negociada entre o passado, as forças externas no presente e os sonhos no futuro. Eu convido os alunos a incluírem mais experiências e mais possibilidades nisso. (SÜSSEKIND; PINAR, 2014, p. 26, 27).

A noção de *currere* desloca o conceito de currículo como substantivo para um currículo como verbo, processo de produção de subjetividades, tecido a partir de um contínuo trabalho de formação, tradução intercultural e constituição de zonas de inteligibilidade mútua entre os múltiplos *conhecimentospráticos* e atores da formação de professorxs. Por exemplo, ao praticarmos conversas e escritas como *curreres* em nossas salas de aula e reuniões de pesquisa, provocamos a existência de *entrelugares* de formação (SÜSSEKIND, 2012) que primam pela copresença, pela tradução, superando a linearidade e a compartimentariedade do pensamento científico (SANTOS, 2001; 2007) e orientando-se para a justiça cognitiva e a emancipação social.

(Co)movidos, então, por uma discussão que possa fortalecer a dimensão de justiça cognitiva e de ecologia de *saberesfazeres*, na qual a noção de currículo pudesse ser sustentada em sua permanente condição de abertura à diferença e de *conhecimentospráticos* tecidos nos acontecimentos cotidianos rompendo, desse modo, com a visão autoritária de jogar em um abismo *político-epistemológico* tudo que produz diferença na vida, lançamo-nos ao desafio de dar visibilidade a alguns dos movimentos curriculares que acontecem nos múltiplos-plurais cotidianos das escolas brasileiras e que, em tempos de prescrições oficiais que objetivam impor um modelo único para essas escolas pautado nem uma racionalidade instrumental-conteudista-empresarial, nos ajudam a sustentar nossa aposta ético-estético-política de pensar currículos também como processos de resistências, de práticas emancipatório-solidárias, de invenções, de desvios e de burlas aos modelos. Corroborando com Gomes (2015, p.121):

[Estamos] interessados em seguir os fluxos, investigar processos, ao mesmo tempo em que nos situamos em meio a esses fluxos e processos, encontrando e nos deixando encontrar por situações e pessoas em seus movimentos cotidianos.

Assim, agenciados pelos campos de forças-fluxos que nos tomam e nos (co)movem por entre diferentes linhas molares, moleculares e de fugas, coengendrando diferentes espaços-tempos (GOMES, 2015) defendemos, ainda, que existem relações de solidariedade que nos guiam quando tecemos currículo. Assim, pensamos currículo também como trocas solidárias, como relações em que

¹ Em Pinar (1975), *currere* é a ideia de que o currículo é algo historicizado, pós-escrito, autobiográfico e cosmopolita ao mesmo tempo. Também é uma conversa complicada tecida a partir do eu e dos muitos outros que nos habitam, sendo fundamentalmente não linear, experiencial e copresente.

todos estão em movimentos e aprendizagens diversas nas salas de aula. Como não sabemos e não temos o controle de quem está aprendendo-crescendo com o que, fica muito difícil tais movimentos aparecerem, por exemplo, em um exame e/ou prova.

Para isso, é necessário fazer uma crítica ao modelo da prevalência da ciência e a ciência como modelo único de conhecimento, enfrentando a ideia de que os conhecimentos escolares seriam apenas traduções ou simplificações de outros conhecimentos. Não são. Os conhecimentos escolares são, sempre, singularizados, inovadores, criados nos *espaçotempos* escolares pelos praticantes dos cotidianos naqueles momentos e precisam ser valorizados como tal. Por isso, são tecidos sem acordo prévio e rizomaticamente (DELEUZE; GUATTARI, 1995).

Para lutarmos pela justiça global, precisamos de um pensamento pós-abissal (SANTOS, 2007). Pós-abissal porque se baseia na ideia de que tudo é tradução, ou seja, nada tem um sentido único, pode ser interpretado de outras formas e requer sempre a copresença. Surge assim a impossibilidade absoluta do pensamento único (SÜSSEKIND, 2014b) e a necessidade de dar espaço para os conhecimentos que normalmente são negados no mundo europeu e principalmente nas sociedades coloniais. Tais conhecimentos são tornados inexistentes, mas são muito importantes para dar consistência ao mundo que vivemos. É um ponto de partida sem ter um ponto de chegada.

Nesse sentido, o ponto de partida é a ideia de democracia da ecologia sem ter ponto de chegada porque não existe. O trabalho da educação está sempre no meio, no fluxo, no contato, na interação, na tradução, no que estamos produzindo. Os professorxs não podem ser responsabilizados pelos resultados de suas ações, pois tais atos não determinam os percursos experienciados. Em qualquer construção curricular, defendemos a necessidade de valorizar o que dizem os praticantes das vidas cotidianas e entender que conhecimentos não são uma coisa única que carregamos ou transmitimos. Conhecimentos não são conteúdos escolares e os currículos são experiências vividas e que precisamos [com]partilhar. Os professorxs precisam compartilhar o que fazem para ampliar, para tecer, cada vez mais amplamente, seus saberesfazeres curriculares.

Por mais descontextualizadas, impositivas, autoritárias e presentificadas nos cotidianos escolares que sejam as avaliações externas e os próprios documentos prescritivos curriculares, defendemos com Inês Barbosa de Oliveira (OLIVEIRA, 2012) e Nilda Alves (ALVES, 2001) que currículos são sempre criações cotidianas, são múltiplas redes e processos realizados na complexidade do calor dos acontecimentos vividos diariamente (FERRAÇO; GOMES, 2014), requerendo de todos nós, educadorxs, permanentes posicionamentos político-epistemológicos, contrariando a insensatez e, porque não dizer, visão repressora e autoritária, dos defensores do movimento Escola Sem Partido.

Então, entre os documentos curriculares prescritos e as avaliações externas, pensadas para serem seguidos-obedecidos mecanicamente, muitas coisas são experienciadas, muitos acontecimentos se passam, permitindo-nos defender que o que entendemos por currículo tem a ver com criações cotidianas, que produzem muitas camadas de vozes, que não podem ser silenciadas, precisando ser ouvidas, como tentamos fazer com a proposta desse dossiê.

Assim, é necessário ouvir o que tem a nos dizer William Pinar no breve ensaio “O paraíso na terra”, ao questionar o papel da tecnologia no mundo em que vivemos diante do sombrio enfoque do canadense George Grant e do impacto das reformas escolares globais de cunho empresarial. Como afirma o autor, em toda parte, ao que parece, a tecnologia é a resposta para a pergunta canônica do currículo: qual conhecimento tem mais valor? Tendo seus elementos éticos, históricos e culturais ignorados, a questão do currículo é agora respondida apenas, ou ao menos com mais intensidade, por aqueles que se dedicam à vida humana decodificada em uma única forma: bem-paga, confortável, conectada.

Na esteira de problematizações provocadas por Pinar, destacamos a resenha do livro “Demorar: Maurice Blanchot de Jacques Derrida”, elaborada por Raphael Pelosi Pellegrini, na qual o autor assume que escrever com Derrida sobre uma experiência não experienciada de morte-imortal

narrada por Blanchot no limite indecifrável que guarda de-morada entre a ficção e o testemunho, se constituiu como um difícil exercício de operar uma aproximação com a linguagem capaz de possibilitar uma escutada das palavras de um filósofo que guarda um cuidado especial pela escolha de cada signo e sua respectiva combinação nas sentenças. Assim, diz o autor, toda palavra enunciada por Derrida surgia para mim carregada de muitas outras que se combinavam em minhas conexões e dizia sobre quem as inscrevia. Com isso, atesta que, ficcionalmente autobiográfica, “Demorar” é também linguagem que testemunha sobre aquilo que acontece no encontro dos escritos.

Rafael termina sua resenha buscando fazer coro com a temática do dossiê ao afirmar que, em nossa relação com outro, no percurso que demora à chegada, a justiça se constitui nessa troca situacional de permanente atravessamento de fronteiras com a literatura impossibilitada de se constituir como prova a partir de uma possível separação entre o testemunho na ficcional e o literário. Com isso, se aquele que sobrevive ao acontecido para narrar a posteriori o aqui-agora vivido guarda em seu testemunho a possibilidade ficcional, porque acreditar que seria possível, de maneira objetiva, obter o real vivido? Que métodos escapariam à técnica da linguagem que negariam a possibilidade de literatura?

Por fim, o autor, acena que é nessa perspectiva de justiça que a virada *político-epistemológica* para o sul, proposta por Santos nas epistemologias do sul, se mostra necessária para possibilitar a existência de tantas vozes deslegitimadas/injustiçadas pela hegemonia de uma epistemologia abissal do norte. A ciência moderna e sua razão indolente silenciam e apagam as lógicas que escapam às suas previsões, esvaziando o mundo de alternativas de existência e de sentidos. Com suas noções curtas e preguiçosas de entendimento, a sentença ao abismo impossibilita ao sobrevivente narrar o acontecido. Tenta apagar sem apagar a literatura do mundo que se inscreve sempre como possibilidade de ficção naquele que conta o que lhe aconteceu.

Se não podemos decidir sozinhos o que é justo para o outro, se nos falta as lógicas e singularidades nas construções de sentido que o outro apreende e constrói no/com o mundo, cabe a crença naquele que narra como forma de permitir o encontro com a diferença, a possibilidade de inteligibilidade mútua. Permitir àquele que experiencia, seja a sala de aula, seja um poema narrar o acontecimento, é permitir a expansão do presente pela diferença. Além disso, é permitir que não se morra sem morte, mas que se sobreviva ao acontecido se compartilhe o instante de *não* morte.

Outra discussão fundamental de ser ouvida é trazida por Ana Elisa de Castro Freitas e Lúcia Maria Gonçalves de Resende no texto “Currículo, inovação e resistência: horizontes para uma ecologia de saberes”. No referido texto, as autoras problematizam uma proposta curricular considerada por elas como inovadora e que desenvolvida no Setor Litoral da Universidade Federal do Paraná. Ancorada em um projeto político-pedagógico que busca superar concepções dominantes no âmbito das políticas curriculares, a proposta apresentada investe na redefinição dos espaços pedagógicos, potencializando fluxos de saberes, poderes e identidades.

Como mostram as autoras, organizado em três fases/tempos articulados a três eixos/espacos, o desenho curricular assume uma forma tridimensional e modular. Seus espaços potencializam a cultura do trabalho coletivo e integrado em práticas inter e multidisciplinares, oportunizando movimentos de resistência à racionalidade instrumental do currículo normativo-prescritivo, dominante nas instituições de ensino superior brasileiras. Com isso, defendem que, para além das competências profissionais, a formação é plena de potência humanizadora e emancipatória, alinhando-se com a proposta de uma ecologia de saberes. Neste sentido, o currículo tridimensional representa uma importante ruptura com a racionalidade formalmente unidimensional, linear e progressiva, inspiradora da formação universitária ocidental, que fragmenta e distancia os campos de saberes científicos, alienando os sujeitos dos processos e meios de produção, aquisição e circulação de conhecimentos.

Graça Regina Franco da Silva Reis, Marina Santos Nunes de Campos e Renata Lucia Baptista Flores no texto “Currículo em tempos de escola sem partido: hegemonia disfarçada de neutralidade”

promovem um fértil diálogo entre aquilo que está por trás da proposta de lei Escola Sem Partido, que visa combater o que chama de doutrinação ideológica nas escolas e universidades, com as noções que vêm sendo tecidas pelo campo de estudos do currículo.

Ao trazer a compreensão dos currículos como criação cotidiana, dos professorxs e alunxs como autores dos seus processos de *ensinoaprendizagem* e da produção do conhecimento como tessitura em rede, as autoras evidenciam que um currículo neutro, não ideológico e apolítico é impraticável, assim como é impossível que os professorxs aprendam a separar seus valores morais, políticos e ideológicos dos conteúdos, pois nem mesmo os conteúdos escolares previstos nos currículos formais o são.

No desenvolvimento do texto, além da discussão epistemológica, são trazidas narrativas docentes como um recurso que ajudam a compreender a indissociabilidade entre as múltiplas dimensões do fazer-sentir-pensar das quais está embebida a prática docente. Diante de tal impossibilidade, percebem que aqueles que promovem a ideia de uma escola neutra ou possuem uma ingenuidade político-epistemológica ou, na verdade, maquiam um projeto de Escola de Um Único Partido: o hegemônico, que toma como verdade absoluta os conhecimentos validados pela alta cultura e, portanto, não relativiza o *status quo*. Concluem que, em qualquer uma dessas possibilidades, devemos combater o projeto Escola Sem Partido assegurando o respeito mútuo e a expressão efetiva do direito à diferença nas nossas políticas curriculares educacionais, pois lecionar por um projeto de cidadania não pode ser crime!

O texto “O que dizem sobre a BNCC? Produções sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no período de 2010 a 2015”, elaborado por Maria Zuleide da Costa Pereira e Nathália Fernandes Egito Rocha, nos apresenta um mapeamento analítico das produções científicas em torno da discussão sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), na medida em que identificam, nos discursos de alguns organismos oficiais e publicações em revistas científicas dos mais variados autores, o que dizem sobre a temática. Com base na ideia de campo científico, as autoras buscaram analisar e responder, entre outras coisas: como se caracteriza a construção do documento da BNCC nas vozes dos autores (as)? Quais sentidos encontrados nas produções analisadas são atribuídos à política curricular? Que tensões são apontadas por esses sentidos? Entre outras questões mais pontuais. Por fim, as autoras defendem que o principal objetivo do levantamento bibliográfico realizado foi o de discutir sobre a produção do campo do currículo, destacando os aspectos e dimensões enfatizados.

Ana Paula Pereira Marques de Carvalho e Rita de Cassia Prazeres Frangella também nos ajudam na sustentação de nossa proposta de dossiê na medida em que defendem no texto “Estrangeiros em rede: embaixadores nas tessituras político-curriculares do Município do Rio de Janeiro” a potência da análise dos cotidianos das escolas, ricos em suas imprevisibilidades, multiplicidades, histórias e ideias daqueles que vivenciam a prática e tecem suas práticas em redes envolvendo escolhas, desejos e possibilidades *políticaspráticasexpressivas* dos sujeitos envolvidos nesses cotidianos. Para as autoras, os sujeitos *praticantespensantes* que estão nas escolas movimentam-se em meio às especificidades, às demandas e às expectativas locais, agindo na produção políticas curriculares em seus saberes, fazeres e dizeres. Assim, a partir das discussões das autoras é possível, mais uma vez, afirmar a força dos cotidianos na produção dos currículos.

Na produção do artigo “Subversão e resistência docente: notas sobre a ditadura militar e o Programa Escola sem Partido” Moacyr Salles Ramos e Inez Stampa se aliam às discussões de Graça Regina Franco da Silva Reis, Marina Santos Nunes de Campos e Renata Lucia Baptista Flores, ao estabelecerem relações entre o controle do trabalho docente em dois períodos históricos distintos, situando esse controle no campo das disputas político-ideológicas em torno do currículo. Para tal, apresentam documentos da ditadura militar guardados pelo Centro de Referência das Lutas Políticas no Brasil (1964-1985) - Memórias Reveladas, do Arquivo Nacional, buscando exemplificar como a prática docente crítica era alvo de perseguição na época.]

Por analogia, as autoras refletem sobre o Programa Escola sem Partido, que postula pela neutralidade do ato de ensinar e contra o que é chamado de “doutrinação e de abuso da liberdade de ensinar” por parte dos docentes, concluindo que, apesar de vivermos em um período dito democrático, o recrudescimento das forças sociais conservadoras no momento contemporâneo tem suscitado um novo processo de perseguição docente no interior das instituições escolares. O pano de fundo, para os autores, seria a disputa entre projetos de formação humana, evidenciando a educação escolar como espaço contraditório, podendo também servir como espaço de conscientização e emancipação das camadas populares. Em ambos os processos, o trabalho docente crítico-reflexivo é um elemento central.

No texto “Sobre a potência das *praticaspolíticas* curriculares e de formações docentes tecidas com os cotidianos escolares”, Danielle Piontkovsky e Maria Regina Lopes Gomes nos falam da força das pesquisas com os cotidianos na problematização das redes tecidas por educadorxs e estudantes na produção das relações entre *currículos* e *formações de professorxs* praticadas nas escolas. Nesse sentido, o objetivo central das autoras é trazer elementos que ampliem as discussões acerca das *praticaspolíticas* educacionais que associam esses campos discursivos utilizando, para tanto, alguns desdobramentos das *pesquisas que realizam com os cotidianos* de instituições públicas municipais de ensino fundamental e de escolas federais de Ensino Médio.

Ao colocarem em destaque alguns desdobramentos dessas redes compartilhadas pelos praticantes das referidas instituições como um modo de problematização das tentativas de controle dos *saberesfazer*s docentes-discentes, que se constituem nas multiplicidades e singularidades dos cotidianos, as autoras apostam na força dessas tessituras em redes, como movimentos e experiências singulares que esgarçam as políticas oficiais de currículo e de formação que, muitas vezes, reduzem, desqualificam e desconsideram as invenções e as criações curriculares dos/as educadores/as e estudantes pelos seus efeitos de homogeneização, generalização e padronização.

Por sua vez, Juarez da Silva Thiesen e Zenilde Durli no texto “Territórios do currículo nas escolas públicas: o fenômeno da ocupação pela iniciativa privada”, apresentam resultados parciais de pesquisa acerca da relação entre o público e o privado nos territórios do currículo escolar. Para tanto, objetivaram analisar, no campo do instituído, a ocupação dos espaços da gestão curricular nas redes públicas de ensino por organizações do setor privado. Com este propósito, situam o quadro geral deste movimento no Brasil, evidenciando as estratégias de ocupação e de ofuscamento das fronteiras neste âmbito e identificando alguns dos impactos produzidos.

Corroborando com toda a discussão realizada pelos textos anteriores, Maritza Maciel Castrillon Maldonado e Edilma de Souza apresentam o texto “Saberesfazeres do cotidiano: o currículo na/da escola do campo ribeirinha”, no qual problematizam, a partir de resultados de dois anos de uma pesquisa de mestrado, as experiências vividas com crianças em uma comunidade tradicional de ribeirinhos. Nesse sentido, destacam e valorizam os *saberesfazer*es daquelas crianças não apenas como fundamentais para suas próprias vidas, isto é, para os movimentos de produção de formas de (sobre)vivência diante das condições socioambientais a que estão sujeitos todos aqueles que vivem às margens de um rio em meio à floresta amazônica mas, também, como fundamentais para os processos de composição desses *saberesfazer*es com os próprios conhecimentos considerados como pertencentes aos currículos escolares. Ao destacarem o uso da cartografia em diálogo com os estudos e pesquisas com os cotidianos, as autoras produzem sentidos extremamente potentes para nos ajudar a argumentar que os currículos que acontecem nas escolas estão, todo o tempo, encharcados de invenções e de singularidades que não são possíveis de serem previstas nas prescrições oficiais.

Por fim, Adaliza Meloni, em seu texto “O currículo paulista de geografia: análise das práticas curriculares da sala de aula objetiva”, discute como as orientações presentes no currículo paulista de geografia têm influenciado no desenvolvimento da disciplina nas escolas. Valendo-se de observações em sala de aula e entrevistas com o professor de geografia pertencente a uma escola e com o

professor coordenador do núcleo pedagógico da disciplina de geografia da Diretoria de Ensino de Assis, a autora buscou identificar qual é a concepção de geografia presente no currículo paulista, de que modo ela é explicitada nos conteúdos, como é percebida pelos professores de geografia e desenvolvida na sala de aula. Segundo a autora, foi possível perceber os caminhos percorridos pelos professores na tentativa de desenvolver uma leitura crítica do espaço geográfico na sala de aula e também verificar como os mesmos têm trabalhado com as orientações curriculares no cotidiano escolar que permitam o desenvolvimento de uma abordagem crítica da geografia. A pesquisa realizada indicou, por fim que as orientações gerais do currículo paulista de geografia, recebidas pelos docentes, contribuem para o debate acerca da necessidade de desenvolver uma abordagem crítica da geografia na sala de aula. No entanto, sua consolidação na sala de aula depende da boa formação docente, aliada aos subsídios teóricos, livros didáticos, reportagens, livros acadêmicos, além dos cadernos do professor e aluno, para que alunos e professores ao pensar criticamente o espaço geográfico agreguem conhecimentos para todos e às gerações futuras.

Finalizamos nossa apresentação esperançosos de que a leitura dos artigos aqui apresentados possam potencializar novas-outras práticas curriculares nos cotidianos das escolas, reforçando nossa aposta de que, diferentemente do pensamento hegemônico que reduz o trabalho dos educadores à mera execução das políticas prescritivas oficiais, possamos entender, definitivamente, os cotidianos escolares como espaços-tempos potentes de tessituras de redes curriculares que têm como principais características a multiplicidade, a diferença, a expansão, a imprevisibilidade e a permanente tentativa de afirmação da vida.

Boa leitura!

REFERÊNCIAS

ALVES, N. 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.

ALVES, Nilda. Redes educativas 'dentrofora' das escolas, exemplificadas pela formação docente. In: DALBEN, Angela et al. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

ANPED. Ofício n.º 01/2015/GR: Exposição de Motivos sobre a Base Nacional Comum Curricular. Rio de Janeiro: **Anped**, 2015. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/resources/Oficio_01_2015_CNE...>. Acesso em: 07 maio 2016.

AOKI, T. *Curriculum in a New Key. The collected work of Ted Aoki*. (Editado por William F. Pinar e Rita Irwin) NY: Routledge, 2004/2005.

BRASIL. Lei nº 9394, de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Lei Nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996.. Brasília: **Diário Oficial da União**, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 07 jul. 2016.

BRASIL. Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024. Brasília: Inep, 2015.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: segunda versão. Brasília: MEC/SEB. 2016.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**: 1. artes de fazer. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia vol.1**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

EDLING, S. O conceito de pluralidade no currículo nacional sueco: estudando a importância de livros didáticos teóricos de formação de professores para interpretar e constatar as diferentes facetas de

violência no trabalho diário de professores. **Revista E-curriculum**, Pucsp, v. 12, n. 3, p.1634-1668, dez. 2014a.

EZPELETA, J.; ROCWELL, E. **Pesquisa participante**. São Paulo: Cortez, 1989.

FERRAÇO, C. E. Eu, caçador de mim. In: GARCIA, R. L (Org.). **Método: pesquisa com o cotidiano**. RJ: DP&A, 2003.

FERRAÇO, C. E. Ensaio de uma metodologia efêmera ou sobre várias maneiras de se sentir e inventar o cotidiano escolar. In: OLIVEIRA, I. B.; ALVES, N.. **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas, sobre redes de saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2008.

FERRAÇO, C. E.; CARVALHO, J. M. (org.). **Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades**. 1ed. Petrópolis: DP et Alli, 2012.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; GOMES, Marco Antonio Oliva. Educação básica e os sentidos de currículo e conhecimento tecidos e negociados nos cotidianos das escolas: o que dizem os alunos e os educadores? **Revista Dialogia**. São Paulo. n. 20. p. 33-50. jul./dez. 2014

GINZBURG, C. **Mitos, Emblemas e Sinais**. Morfologia e História. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GOMES, Marco Antonio Oliva. Diversidade e diferença no aprender ensinar: ou sobre fragmentos de infância, bons encontros e cuidado de si. **Revista Práxis Educacional**. v.11, n. 18. p. 117-129, jan./abr. 2015

LOPES, A. C.. Por um currículo sem fundamentos. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 21, n. 45, p.445-466, ago. 2015.

MILLER, J. Response to Ruben A. Gaztambide-Fernandez: Communities Without Consensus IN: **Curriculum studies handbook--the next moment** / ORg Erik Malewski. New York, N.Y: Routledge, 2010, 566 p. 94-100

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

OLIVEIRA, I. B. Aprendendo nos/dos/com os cotidianos a ver/ler/ouvir/sentir o mundo. **Educ. Soc.** [online]. v.28, n.98, pp. 47-72, 2007.

OLIVEIRA, I. B. Docência na Educação Básica: saberes, desafios e perspectivas. **Contrapontos**, Itajaí, v.9, n.3, p. 18-31, set/dez. 2009.

OLIVEIRA, I. B. **O Currículo como criação cotidiana**. Rio de Janeiro: DP&A, 2012.

OLIVEIRA, I. B.; ALVES, N. Certeau e as artes de fazer: as noções de uso, tática e trajetória na pesquisa em educação. In: _____. **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas, sobre redes de saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2008.

PINAR, W. F. **The method of currere**. Manuscrito apresentado na reunião da AERA/The Annual Meeting of American Research Association, Washington, 1975.

PINAR, W. F. A equivocada educação do público nos Estados Unidos, In: GARCIA, R. L. e MOREIRA, A. F. B. (orgs). **Currículo na Contemporaneidade: incertezas e desafios**. São Paulo: Cortez, 2008.

PINAR, W. **Curriculum Studies in Brazil: Intellectual Histories, Present Circumstances**. New York: Palgrave Macmillan, 2011.

PINAR, W. **What is Curriculum Theory**. Second Edition, NY: Routledge, 2012.

PINAR, W. F; MILLER, J.. **Communities of Dissensus/Engaged Generosity**. 2014. Disponível em: <<http://blogs.arcadia.edu/educadian/2014/03/25/2014-american-association-for-the-advancement-of-curriculum-studies-aaacs-conference/>>. Acesso em: 07 maio 2016.

PRICE, T. A.. Comum para quem? **Revista E-curriculum**, Pucsp, v. 12, n. 3, p.1614-1633, dez. 2014.

SANTOS, B. S. (Org.) **Conhecimento prudente para uma vida decente**: um discurso sobre as ciências revisitado. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. Para além do Pensamento Abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, Coimbra, v. 78, n. 1, p.3-46, out. 2007.

SANTOS, B. S. **A Gramática do tempo**: para uma nova cultura política. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (orgs) **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SKLIAR, Carlos (Org.). **Derrida & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SGARBI, P.; OLIVEIRA, I. B.. Da diversidade nós gostamos, já que toda unanimidade é burra. In: _____ (org.). **Redes culturais, diversidade e educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SÜSSEKIND, M.L. **Teatro de Ações**: arqueologia dos estudos nosdoscum os cotidianos – relatos de práticas pedagógicas emancipatórias, 235f. Tese, UERJ, RJ, 2007.

SÜSSEKIND, M. L. Por um conhecimento nasdas escolas. In: OLIVEIRA, I.B. (Org.). **Práticas emancipatórias**: do invisível ao possível. 1ed.Petrópolis: DPetAlli, 2010, v. 1, p. 82-95.

SÜSSEKIND, M. L.. O estágio como entrelugar nos relatos de formação. In: SÜSSEKIND, M. L.; GARCIA, A. (Org.). **Diálogo e formação de professores**; Universidade-Escola. Petrópolis: DP et Alii, 2011.

SÜSSEKIND, M.L. O ineditismo dos estudos nosdoscum os cotidianos: currículos e formação de professores, relatos e conversas em uma escola pública no Rio de Janeiro, Brasil. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 9, n. 2, p.1-21, ago. 2012

SÜSSEKIND; M. L.. As (im)possibilidades de uma Base Comum Nacional. **Revista E-curriculum**, São Paulo, v.12, n.03, p.1512-1529, out./dez.2014a. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/21667/15917>> Acesso em: 4 fev. 2015.

SÜSSEKIND, M. L. As artes de pesquisar nosdoscum os cotidianos. In: OLIVEIRA, I. B.; GARCIA, A.. (Org.). **Aventuras de conhecimento**: utopias vivenciadas nas pesquisas em educação. 1ed.Rio de Janeiro: De Petrus/Faperj, v.1, 2014b. p.101-118.

_____.; PINAR, W. F. **Quem é William F. Pinar?** Petrópolis: DPetAlli, 2014.

VISVANATHAN, S. **The search for cognitive justice**. 2009. Disponível em: <http://www.india-seminar.com/2009/597/597_shiv_visvanathan.htm>. Acesso em: 15 set. 2015.