

## AS CONVERSAS NAS PRODUÇÕES DE POLÍTICAS CURRICULARES COTIDIANAS

---

Allan Rodrigues<sup>1</sup>  
Alexandra Garcia<sup>2</sup>

*Recebido em: 15/08/2016 - Alterações recebidas em: 31/10/2016 - Aceito em: 10/11/2016*

**Resumo:** O texto parte de pesquisa que entende a produção cotidiana dos currículos e práticas docentes como centrais para o estudo dos processos e contextos da formação de professores e para o debate sobre a produção de políticas curriculares a partir das professoras da rede municipal de São Gonçalo/RJ. Discute a produção dos currículos no cotidiano buscando compreendê-las no contexto da produção de políticas curriculares. Essa produção é estudada a partir de narrativas de professores desse município e, entre outros objetivos, busca refletir sobre as conversas como metodologia de pesquisa e formação docente. Nesse texto, exploramos seu potencial para compreender e dialogar com as políticas cotidianas de produção dos currículos, sobretudo quanto ao seu comprometimento com a justiça social. Compreende as práticas docentes que produzem os currículos no cotidiano, bem como as narrativas de suas práticas como produções potenciais para reabilitar os sentimentos e as paixões enquanto forças mobilizadoras da transformação social (SANTOS, 1995). Corroborar a compreensão dos diálogos entre os professores e entre as escolas e universidades como ferramenta que potencializa deslocamentos e produções de outros-novos saberes nas negociações de sentidos com os currículos e na tessitura das redes de *fazeressaberes* docentes. As narrativas de professoras que formam o *corpus* da pesquisa foram registradas em vídeo e estudadas, evidenciando: processos de interlocução e produção de saberes docentes; práticas mais coletivas e solidárias na produção dos conhecimentos nos currículos e importantes questionamentos sobre processos de centralização e controle dos currículos quanto às implicações que trazem para a justiça social e cognitiva.

**Palavras-chave:** Currículos produzidos. Conversas. Política. Cotidiano.

### LAS CONVERSACIONES EN LAS PRODUCCIONES DE POLÍTICAS CURRICULARES EN EL COTIDIANO

**Resumen:** El texto parte de la investigación que entiende la producción diaria de los planes de estudio y el personal de la enseñanza como prácticas fundamentales para el estudio de los procesos y contextos de la formación del profesorado y el debate sobre la producción de políticas curriculares de los maestros de la ciudad de São Gonçalo/RJ en Brasil. Discute la producción de programas de estudio en busca de entenderlos en el contexto de la política curricular cotidiana expresada por los profesores narrativas del mismo municipio. Mediante el estudio de este tipo de producciones, reflexiona sobre los aspectos metodológicos de la investigación y las acciones con la formación del profesorado y la producción política cotidiana de los planes de estudio comprometidas con la justicia social. Entender las prácticas de enseñanza que producen programas de estudio de la vida diaria, así como las narrativas como

---

<sup>1</sup> Mestrando do Programa em Educação-UERJ/PPGEDU. Membro do grupo de pesquisa: Nós dos currículos e da Formação e Currículo e Cotidiano Escolar. Bolsista Capes. Email:allancr@id.uff.br

<sup>2</sup> Professora Adjunta e Procientista da UERJ, professora do Programa de Pós-graduação em Educação, processos formativos e desigualdade sociais (PPGEDU) da Faculdade de Formação de Professores (FFP/UERJ). Email: alegarcialima@hotmail.com

producciones potenciales para rehabilitar los sentimientos y pasiones, mientras que la movilización de las fuerzas de transformación social (Santos, 1995). Corrobora la comprensión del diálogo entre profesores y entre las escuelas y universidades como una herramienta que mejora el desplazamiento y la producción de otras nuevas habilidades en la negociación con los planes de estudio sentidos y tesitura de redes maestros obras en el conocimiento. Los relatos de los profesores forman el corpus de la investigación se registraron en vídeo y estudió, presentados: los procesos de interlocución y enseñar el conocimiento; más prácticas colectivas y solidarias en la producción de conocimiento en el plan de estudios y las preguntas importantes acerca de la justicia social y cognitiva.

**Palabra-Clave:** Plan de estudios. Política curricular. Diario

## INTRODUÇÃO

O presente texto traz reflexões tecidas a partir de experiências desenvolvidas em torno das ações de pesquisa e extensão do grupo: *“DIÁLOGOS ESCOLAS-UNIVERSIDADE: PROCESSOS FORMATIVOS, CURRÍCULOS E COTIDIANO”* que tem como campos de estudo e ação os currículos produzidos e a formação de professores nos cotidianos das escolas e de cursos de licenciatura. Apostamos política e epistemologicamente nos diálogos entre as escolas públicas e a universidade como instrumento de ampliação e consolidação das redes de saberes docentes e de produção de práticas mais coletivas e solidárias de conhecimentos, tanto para as pesquisas quanto para os processos formativos. É nesse contexto que nossa reflexão sobre os currículos e políticas curriculares emerge, voltando-se para a discussão política e epistemológica dos saberes produzidos nos currículos e sua relação com as práticas docentes.

O artigo procura abordar as produções políticas de currículo no cotidiano e sua relação com a formação de professores, considerando: as dimensões da produções curriculares cotidianas e seus processos de negociações/produções; Os diálogos entre os saberes em espaçotempos (ALVES, 2001) do coletivo como aspecto que promove negociações de sentidos e produção de outros-novos sentidos; os saberes docentes como produções ativas integrantes dos fazeres docentes que se expressam nos currículos produzidos e que se potencializam nos espaçotempos coletivos;

Tais propósitos e os pressupostos com os quais dialogam exigem, assim, que pensemos os currículos como produções que se fazem com e na pluralidade de saberes e sentidos nos cotidianos das escolas. Entendemos que, enquanto produções coletivas, os currículos produzidos nas escolas nos permitem compreender os saberes docentes que se tecem nas negociações políticas e epistemológicas das práticas cotidianas. A discussão recorre ao estudo da produção e negociação dos currículos no cotidiano de uma escola do município de São Gonçalo-RJ a partir das narrativas docentes que transcorrem em rodas de conversa propostas pelo grupo, nas quais professores da escola básica discutem suas práticas docentes e os currículos. Neste estudo buscamos refletir sobre o caráter político e epistemológico intrínseco à produção dos currículos e práticas cotidianas. Uma reflexão que se tece nas conversas com os professores, com seus fazeres e saberes. No que tange à discussão metodológica, a pesquisa toma por base as noções de encontros e conversas (GARCIA, 2015) como metodologia de pesquisa e formação. As narrativas estudadas na pesquisa são produzidas nas rodas de conversa “Café com Currículo<sup>3</sup>”, ação que busca operar as noções de encontro e de formação compartilhada para pensar na perspectiva prática-teoria-prática a formação docente e os currículos produzidos. As rodas de conversa contam também com a participação de alunos de cursos de licenciatura da Faculdade de Formação de Professores (FFP/UERJ),

---

<sup>3</sup> Encontros do projeto de extensão “Diálogos universidade-escola: redes de conversação e formação continuada” vinculado à pesquisa.

sobretudo alunos que estão realizando estágios nas escolas da rede municipal de São Gonçalo. Procuramos apontar que a produção de fazeres e saberes docentes pode ser estudada e potencializada pelas redes de conversação, tanto por constituírem-se como espaços coletivos de negociações políticas e epistemológicas dos currículos, quanto por operarem lógicas de produção dos fazeres e saberes docentes mais solidárias e horizontalizadas.

O que mobiliza nossas reflexões em torno das conversas e das redes de conversações (CARVALHO, 2011) para pesquisar e agir com a formação docente é a compreensão de que as peculiaridades percebidas nos processos de produção dos currículos, das políticas curriculares e dos processos formativos ainda são pouco exploradas na formação acadêmica e em ações de formação continuada. O desperdício desses saberes e da experiência (SANTOS, 2007), nos estudos sobre os currículos e sobre a formação de professores, implica, portanto, no desperdício de um rico repertório de saberes tecidos políticas e epistemologicamente. Partindo dessa premissa ao discutirmos a produção dos currículos abordaremos as contribuições dos encontros e conversas como metodologia de pesquisa e formação capaz de evidenciar e desnaturalizar representações demeritórias e tristes de docência e escola.

As questões levantadas no texto dialogam com o que apontam as conversas das professoras, procurando perceber processos considerados minoritários pelo pensamento hegemônico, presentes na produção dos currículos, que expressam formas de existir e dar vida às escolas em seus cotidianos. Nas conversas percebemos processos de negociação de lógicas, sentidos e desejos, astúcias e medos, com os fazeres e saberes docentes que nos levam a buscar, aprofundar nossa reflexão sobre seu uso como elemento metodológico para o desenvolvimento das pesquisas e de ações de formação com professores, em especial no que tange à potência dos coletivos docentes.

Assumimos, assim, as escolas como espaços de formação docente vitais e insubstituíveis nos diferentes processos e momentos das trajetórias docentes. Por conseguinte, os currículos produzidos nas escolas e nos processos de formação são compreendidos como espaços potenciais de diálogos, produções e interrogações potentes para deslocar representações hegemônicas de escola e docência. Estudá-los e estudar a contribuição dos encontros e conversas - na interseção entre a produção dos currículos e os processos formativos - implica pensar modos de produção mais coletivos e emancipatórios com os fazeressaberes (ALVES, 2008) docentes que nos auxiliem a pensar, também as políticas curriculares. Essas compreensões têm papel importante nas reflexões sobre as pesquisas no campo da formação de professores e dos currículos, pois, entendemos que quando os professores se fortalecem politicamente e teoricamente com seus pares eles pressionam as forças políticas locais na produção de ações políticas efetivas para a educação.

Na artesanaria de fazeressaberes docentes, desenvolvida de forma ao mesmo tempo singular e coletiva nas escolas cotidianamente, os processos formativos acontecem. Muitas vezes, isso ocorre sem o necessário espaçotempo para uma reflexão intencional e coletiva com esses saberes e sobre os valores e sentidos que os mobilizam. Também, em nossas vivências cotidianas estamos mergulhados em hábitos, sentidos e práticas culturais que nos dizem o que somos, como vivemos, o que fazemos e até mesmo o que sentimos (WILLIAMS, 1979). Nem sempre temos oportunidade de identificarmos e refletirmos intencionalmente sobre o que produzimos e como o que produzimos também nos produz. O termo estrutura de sentimento (WILLIAMS, 1979) nos permite melhor dialogar com aspectos sutis e ao mesmo tempo profundamente intervenientes nos sentidos de docência e escola que emergem nas rodas de conversa a partir das narrativas docentes. O conceito nos é caro, pois, possibilita pensar: "O subjetivo em distinção do objetivo; a experiência em oposição à crença; o sentimento em oposição ao pensamento; o imediato em oposição ao geral; o pessoal em oposição ao social" (WILLIAMS, 1979, p. 131).

Entendemos que identificando os elementos que intervêm em nossas escolhas e ações cotidianas nas produções dos currículos e percebendo as opções políticas e epistemológicas que envolvem, também ampliamos nossas possibilidades de pensar a formação docente, os currículos e as políticas curriculares.

As noções com as quais temos buscado trabalhar na pesquisa possibilitam pensar os currículos como produções culturais, dinâmicas, processos de resignificação e de sobrevivência, permeados por tradições, mas também por invenções. Um campo político, de disputas, de poder e de práticas instituintes. Assim, quando falamos em currículos e em sua produção nos cotidianos

Não estamos falando de um 'produto' que pode ser construído seguindo modelos preestabelecidos, mas de um processo através do qual os praticantes do currículo resignificam suas experiências a partir das redes de poderes, saberes e fazeres das quais participam (ALVES, 2008, p.40-41).

Pensar a produção das políticas curriculares a partir das escolas e dos saberes docentes torna imprescindível interrogar ideias hegemônicas de currículo, sobretudo, ideias que os tomam como prescrições. Para refletirmos com o que um currículo produz, como ele se produz e o que pode ser produzido com os currículos. Precisamos, portanto, perceber o que comumente chamamos de práticas curriculares e que, para nós, são, de fato, os currículos. Com elas emergem alternativas para pensarmos a política curricular no contexto da diversidade epistemológica presente no mundo (SANTOS, 2010) que se encontra nas negociações com as quais os currículos são produzidos. Desta maneira, entendemos que para buscar compreender os contextos locais e os tantos aspectos que concorrem para produzir os currículos nas escolas em seu dia a dia é importante mergulharmos nos cotidianos com todos os sentidos (ALVES, 2008).

Partimos da compreensão de que todas as práticas são eminentemente políticas. Compreendemos, assim, que as produções curriculares nos cotidianos apontam alternativas que, do ponto de vista político e epistemológico, são contra-hegemônicas. Muitas vezes, tais alternativas são invisíveis aos modos estabelecidos de legitimação do conhecimento. Portanto, raramente as produções cotidianas das práticas-políticas curriculares são reconhecidas como currículo pelo pensamento hegemônico. Orientada pela concepção de conhecimento do pensamento moderno, a noção hegemônica de currículo é atrelada a uma visão restritiva de conhecimento. Para o pensamento moderno conhecimento é algo que se produz a partir de processos e contextos específicos, sobretudo os científicos, distinguindo-se assim *conhecimento* de *saberes*. O que implica no não reconhecimento dos saberes produzidos nas práticas cotidianas, associados ao senso comum.

Nesse sentido, a produção dos currículos se faz em um *espaçotempo* no qual lutam os saberes hegemônicos e contra-hegemônicos, disputando os sentidos políticos de sociedade, educação e conhecimento. Portanto, quando falamos da produção do currículo ou em currículos produzidos estamos nos referindo à produção de *práticas políticas* curriculares que ocorrem no *espaçotemplos* cotidianos e que envolvem disputas e negociações políticas e epistemológicas.

Considerando as questões até aqui levantadas, no que se refere aos aspectos metodológicos e políticos adotados em nossas pesquisas, entendemos que quando pensamos os currículos a partir dos processos que ocorrem nos cotidianos das escolas ampliamos os conhecimentos produzidos com as pesquisas. Isto porque, entre outros aspectos, incorporamos o diálogo entre os diferentes saberes como premissa política-epistemológica-metodológica da produção de conhecimentos entre escolas e universidades.

Podemos, assim, perceber que nas práticas e negociações cotidianas estão circulando produções políticas de currículo que necessitam ser conhecidas e discutidas. Nesse sentido os diálogos tecidos com os *praticantes* (CERTEAU, 1994) das escolas são essenciais aos conhecimentos que produzimos e compartilhamos com nossas pesquisas.

### **AS RODAS DE CONVERSA “CAFÉ COM CURRÍCULO” E O PAPEL DOS ENCONTROS E CONVERSAS NAS PESQUISAS COM PROFESSORES**

As rodas de conversa “Café com currículo” são encontros periódicos entre professores da Educação Básica pertencentes à redes municipais e à rede do Estado do Rio de Janeiro que integram um projeto de pesquisa e extensão sediado na Faculdade de Formação de Professores da UERJ. Também participam das rodas alunos de cursos de licenciatura da unidade, sobretudo alunos do curso de Pedagogia. Os encontros pautam-se em concepções e práticas que buscam contribuir com os processos formativos no sentido de afirmar os sujeitos desses processos como ativos na produção dos currículos e de seus sentidos. Portanto, co-responsáveis pela produção das políticas, sentidos e valores que os currículos mobilizam. As pautas dos encontros partem das demandas dos professores que tem nas narrativas e discussões de suas práticas os conteúdos prioritários das rodas de conversa.

Enquanto espaço de pesquisa e formação, os encontros buscam operar princípios construídos com base na interlocução entre a fundamentação teórica do projeto e os conhecimentos tecidos na pesquisa com as escolas e professores. São esses princípios:

- Os diálogos universidade-escolas: a valorização dos saberes produzidos pelos professores em suas práticas;
- As narrativas e a sistematização dos conhecimentos produzidos pelos e com os professores;
- A experiência e a produção do currículo;
- O compromisso político com a escola pública;
- As práticas como espaço de produção político-emancipatório.

Pensamos as conversas como redes de conversação (CARVALHO, 2011), sobretudo como *espaçotempo* de interações dialógicas que tornam possíveis as negociações de sentidos e que por isso podem contribuir para interrogar sentidos hegemônicos e para a produção de outros-novos saberes e sentidos. As conversas como metodologia de pesquisa e formação parecem nos permitem ampliar as possibilidades políticas, epistemológicas e metodológica no diálogo com os saberes produzidos nos cotidianos das escolas, sobretudo com os saberes docentes.

Esse caminho, que se mostra ao mesmo tempo metodológico, político e epistemológico, vem sendo elaborado nos percursos de nossas pesquisas, no rastro dos currículos produzidos pelos saberes dos professores que emergem com as narrativas docentes. Tais saberes são entendidos como produções potenciais para reabilitar os sentimentos e as paixões enquanto forças mobilizadoras da transformação social (SANTOS, 1995).

Compartilhamos do entendimento de CARVALHO (2011) quanto às redes de conversações como opção metodológica singular na percepção e na mobilização das forças da transformação social. Pois, as redes de conversação, que para nós se tecem nas rodas de conversa, permitem pôr em diálogo formas emergentes de sociabilidade e de concepção do real presentes nas práticas e produções curriculares. Ainda segundo esse pensamento,

O trabalho com conversações e narrativas tem se mostrado extremamente potente como possibilidade menos estruturada e formal de entendimento dos processos curriculares que acontecem

nas escolas. Assim, mesmo considerando a força dos determinismos curriculares prescritivos que nos dias de hoje buscam conformar a vida das escolas, faz-se necessário investigar a multiplicidade de mundos que nelas coexistem, exigindo-se, para isso, a atitude de mergulhar nesses universos de pequenas falas, imagens e ruídos que nos dizem do movimento de uma sociedade que, ao falar, se constitui e se reinventa cotidianamente (FERRAÇO; CARVALHO, 2012).

O contexto em que mergulhamos na realização da pesquisa envolve o encontro de um grupo de professoras dispostas a conversar sobre suas práticas, (com)partilhando seus saberes em narrativas e alimentando a produção de reflexões tecidas coletivamente. Fazer uso desta partilha implica, também, outra forma de lidar com as narrativas e com as vozes dos professores. Implica que as vozes não sejam simplesmente ouvidas, ou interpretadas com base em um determinado marco teórico e/ou político, mas sim que se estabeleçam com elas diálogos. Nesse sentido, nossas pesquisas estabelecem diálogos com as práticas e saberes que produzem os currículos, segundo escolhas éticas, estéticas e políticas próprias, muito complexas e dinâmicas que se fazem nas escolas a cada dia.

Entendemos que as conversas permitem outras lógicas e saberes na formação de professores. Mobilizados pelos diálogos entre professores e alunos em formação, as conversas tecem trocas, deslocamentos e produções de outros-novos conhecimentos entre docentes. Explorando ainda mais seu potencial nos interrogamos: O que são as conversas para essa pesquisa-formação? Jorge Larrosa nos ajuda a ensaiar algumas respostas ao propor que:

Nunca se sabe onde uma conversa pode levar...uma conversa não é algo que se faça **[como uma entrevista]**, mas algo que se entra...e, ao entrar nela pode-se ir onde não havia sido previsto... e esta é maravilha da conversa...que, nela, pode-se chegar a dizer o que não queria dizer, o que não sabia dizer, o que não podia dizer (2003, p.2012, grifo do autores)

As conversas podem, no sentido do que discutimos, tornarem-se *espaçostempos de bons encontros* (SPINOZA, 2010). A noção remete aos encontros que envolvem os afetos e a alegria, aspectos que ampliariam a potência do agir. Assim, os encontros e conversas nos parecem trazer possibilidades que dialogam com o que é capaz de mobilizar transformações sociais, tal como propõe Santos (1995). Os espaços dos encontros podem, ainda, configurar-se como importantes espaços de deslocamentos de sentidos desencantados, culturalmente produzidos, sobre a escola e a docência. Nesse sentido, as rodas de conversa “*Café com currículo*” vêm se mostrando um caminho na produção das práticas e políticas com os currículos. As rodas conferem outros-novos sentidos e práticas às interlocuções universidade-escola propiciadas pelas narrativas das práticas que emergem nas conversas e que tornam visíveis os saberes que constituem os fazeres docentes.

Ao compartilhar os fazeres e saberes envolvidos na produção cotidiana dos currículos as conversas entre os professores produzem conhecimentos em uma rede de colaboração. Esse processo e os conhecimentos com ele produzidos são substanciais para pensar o currículo como uma criação política e cultural cotidiana. As conversas se tecem com narrativas docentes que remetem à experiências e saberes presentes na tessitura das práticas. Quando esses saberes se encontram através dos diálogos estabelecidos com as conversas formam redes, que multiplicam as possibilidades de fazer e pensar a produção dos currículos. Ainda, ao acionarem as narrativas das práticas e colocarem-se em movimentos de negociação de sentidos dos saberes presentes nessas práticas, as conversas mobilizam processos de formação com base naquilo que é produzido pelos professores nos cotidianos das escolas. Esse

é um aspecto fundamental das conversas como forma de compreender e de agir com os processos de formação, pois permite tanto tornar visíveis os saberes docentes que constituem as práticas, como negociar seus sentidos pela lógica dialógica das redes de conversação.

Entendemos que nesse espaço do diálogo e da intersubjetividade, a produção dos saberes docentes é favorecida, em especial, por permitir que com as conversas, as representações demeritórias e míopes de escola e docência sejam postas em xeque. Nesse sentido, consideramos possível afirmar que os encontros que promovem práticas de formação dialógicas e compartilhadas entre escolas e universidade favorecem o reconhecimento da diferença e daquilo que constitui o *comum* (NEGRI, 2003).

Esse nos parece ser um dos aspectos determinantes que fazem das conversas um *espaçotempo* e ao mesmo tempo uma metodologia de pesquisa e formação singulares. O deslocamento do centro de poder para um poder partilhado pela produção em cooperação de outros-novos saberes constitui um deslocamento nas formas de compreender e pensar esses processos de formação e de produção dos currículos. Também aciona outras formas de produzir conhecimentos mais coletivas e solidárias, na contramão do individualismo (ou seria solidão?) e competitividade aprendidas com a os valores hegemônicos das sociedades capitalistas. As conversas trazem dissonâncias, conflitos, acordos temporários, negociações e incontáveis aspectos que expressam formas de organização do social que tem na diferença e nessa pluralidade de elementos a potência da produção de saberes em cooperação. Para pensar nessas redes de cooperação e negociação de sentidos, entendida por nós como política e epistemológica, temos trabalhado com as ideias de multidão, singularidade e comum (NEGRI, 2003; HARDT e NEGRI, 2005), por entendermos que esse pensamento nos permite pensar nos coletivos de forma mais horizontalizada pela descentralização do poder e pela presença da diferença.

O conceito de multidão foi usado, talvez pela primeira vez com sentido mais próximo ao que adotamos, por Spinoza. Pensado para fazer distinção à referência ao coletivo como povo – uma “massa” que traz a imagem ilusória de unidade e que serve à lógica de um poder soberano, necessário ao governo e à condução de um amontoado amorfo e acéfalo, incapaz de governar-se. A imagem de povo nesse sentido é propícia aos mecanismos de controle e sujeição que se valem de uma suposta incapacidade de auto-governo desequilibrando a relação de forças e despotencializando a força pungente do coletivo ao caracterizá-la como irracional e perigosa. Também associados aos riscos da multidão, um coletivo que escapa à imagem da unidade, está a ideia de que a diferença rompe com a unidade, essencial na visão de poder e de relação entre povo e soberano, para a manutenção da harmonia e da ordem como valores sociais.

Ao fazermos uso do conceito de multidão de Hardt e Negri (2005) buscamos uma noção que melhor converse com os modos de vida e questões contemporâneas. Multidão é um conceito que propõe pensarmos o político em um contexto contemporâneo, onde as formas de produção da vida e do social são fortemente alteradas pelas imbricações entre cultura, economia e política. Portanto, adequado para pensarmos as produções políticas e epistemológicas dos currículos nos cotidianos, mas, sobretudo, para pensar na potência do coletivo, do agir em conjunto em nome de um comum, sem perder os contornos da singularidade. O conceito expressa em dada medida essa capacidade de produzir soluções - conhecimentos - na cooperação entre diferentes singularidades. A diferença torna-se assim – como o é nos processos que observam Hardt e Negri nas práticas contemporâneas – aquilo que permite produzir outros-novos conhecimentos e é, também, o que caracteriza o conceito em oposição ao obscurantismo da noção de “povo”/“massa” que expressa uma falsa ideia de unidade.

Do modo como o pensamento moderno opera a noção de povo e sua relação com o soberano, a multiplicidade fica invisibilizada pela preponderância do uno, expulsando do campo político e epistemológico do pensamento sobre a sociedade a diferença constituinte dessa multiplicidade de singularidades. Sobre essa relação entre multidão e singularidade que se faz na e pela diferença, Hardt e Negri explicitam que

“A multidão, em contrapartida, é múltipla. A multidão é composta de inúmeras diferenças internas que nunca poderão ser reduzidas a uma unidade ou identidade única – diferentes culturas, raças, etnias, gêneros e orientações sexuais; diferentes formas de trabalho; diferentes maneiras de viver; diferentes visões de mundo; e diferentes desejos. A multidão é uma multiplicidade de todas essas diferenças singulares.” (HARDT e NEGRI, 2005, p. 12)

É a potência desse coletivo e a característica de manter-se como uma rede em permanente expansão e aberta, potencializada pelas diferenças constitutivas das singularidades, que nos interessa para pensar as formas de produção dos saberes docentes e a forma de percebê-los nas pesquisas. Também é essa compreensão teórica que nos faz pensar em formas de trabalho que, articulando pesquisa e processos formativos, possa potencializar esses processos dialogando com a potência que lhes é inerente. Essa potência vem da capacidade que a organização coletiva - em nossa compreensão tornada possível pelas redes de conversações nas quais os sentidos dos saberes e práticas singulares são permanentemente negociados e produzidos - têm de desenvolver-se sem depender de um agente externo ou superior que a comande. Tornar essas produções visíveis nos traz outra dimensão da produção dos saberes que operam na produção dos currículos nos cotidianos e, simultaneamente tecem sentidos de docência e escola.

Nas conversas a pluralidade e a polifonia podem ser aspectos privilegiados, deslocando o centro do discurso permanentemente sem fixá-lo em um orador que ao deter a palavra ocupa um lugar com seu saber que tende à verticalização com relação aos demais possíveis saberes.

Entendemos que modos de interações dialógicos, como as rodas conversas, são pontos de partidas para pensarmos outros modos de operar com as pesquisas que estudam os processos formativos e a produção dos currículos. As conversas vêm se mostrando potentes para as pesquisas com a formação docente, em especial, por permitirem, além do estudo dos processos de formação e produção dos currículos, favorecer a tessitura de conhecimentos de forma mais horizontalizada. Pois,

na conversação, a participação dá lugar à pluralidade e à polifonia, assumindo-se, assim, um estado descentrado, de tal modo que é a pluralidade e não o Eu ou o Outro que será o foco do encontro. Entretanto, a conversação não acontece sem ser criada e sustentada pela participação ativa, que combina em si duas dimensões: a poética da participação e a sociabilidade, articulando vozes, assuntos, em participação criativa, de modo que tornem possível a multiplicidade partilhada, conversação recriadamente aberta e inacabada oriunda dos encontros.(CARVALHO, 2011, 21)

As conversas que emergem dos coletivos com os quais trabalhamos em nossas pesquisas nos permitem aprender com as escolas e professores, com saberes locais presentes nos currículos produzidos nos cotidianos das escolas. Nos permitem conhecer e dialogar com o que vem sendo realizado e pensado no cotidiano das práticas docentes.

As conversas como metodologias de pesquisa e formação colocam em xeque qualquer linearidade no ato de pesquisar e de pensar a formação docente por darem visibilidade aos

fluxos que tecem as negociações políticas e epistemológicas na produção dos currículos. Esses fluxos se incorporam às compreensões tecidas na pesquisa e nos permitem pensar de forma menos linear as práticas e os currículos voltados para a formação de professores.

As conversas, como possibilidade metodológicas de tessituras e compreensões dos processos formativos e dos currículos, apontam, também, os usos (CERTEAU, 1994) de propostas curriculares oficiais. São *espaçotempos* de confrontos de valores, conhecimentos e saberes no *fazerpensar* os currículos com os cotidianos escolares. O ponto de partida de compreensão dos currículos, nesse sentido, é a partilha de diferentes narrativas que fazem dos nossos encontros *espaçotempo* de produção e compreensão das relações entre os diversos saberes em diálogo nas práticas pedagógicas e políticas nos cotidianos das escolas.

A discussão metodológica tornou-se um exercício necessário sobretudo quanto aos aspectos político-epistemológicos envolvidos na produção de conhecimentos com as escolas e os processos de formação docentes.

Quando entendemos os modos de pesquisar em diálogo com o que pressupomos ser conhecimento e o papel epistemológico e político efetivo das pesquisas em educação, pensar sobre “como” para a pesquisa se coloca em função do “porquê” e “para quê” produzimos conhecimentos. Nos exige, assim, um posicionamento político-epistemológico-metodológico. Considerando essa indissociabilidade entre o campo do político e o do epistemológico (Santos, 2000), assumimos a necessidade de repensar as ideias hegemônicas sobre o que tem sido considerado como “saberes necessários” à produção das políticas curriculares. (GARCIA, 2015, p.09)

As reflexões sobre os processos metodológicos nos levam para uma discussão necessária sobre o pensamento abissal e ecologia dos saberes (SANTOS, 2010). A compreensão sobre os processos históricos e culturais que levaram a demarcação desses saberes nas formas de operar da modernidade ocidental, produzindo exclusões e desigualdades sociais, nos leva a problematizar as lógicas hegemônicas na pesquisa e nas ações com a formação e com os currículos. A *linha do pensamento abissal* separa o conhecimento hegemônico, histórica e culturalmente constituído como tal, dos conhecimentos e saberes invisibilizados ou subalternizados por relações de dominação. A divisão que produz a inexistência no que pautamos como realidade de tudo o que está do outro lado da linha, também se reflete nos processos de não reconhecimento dos saberes docentes produzidos com as práticas nos cotidianos das escolas. Santos(2010) defende que a construção da justiça social assenta em nossa necessidade e capacidade de assumir a diversidade epistemológica do mundo e do interconhecimento que a linha abissal cerceia. Seu pensamento vem apontando a necessidade de que os conhecimentos que produzimos busquem orientar-se por alternativas epistemológicas às formas de estar no mundo e conceber esse mundo determinadas pela colonialidade do saber e das relações de interdependência e exploração que o alimentam e dele advém. O que implica caminhar na direção da diversidade e pluralidade epistemológica dos saberes.

É nesse sentido que nossas direções e lógicas na busca por caminhos metodológicos para pensar práticas e pesquisa com os processos de formação docente necessitam se dar em função de coordenadas políticas-epistemológicas para a justiça social.(GARCIA,2015)

Nas conversas que constituem as rodas nas interlocuções ocorrem em múltiplas direções, lançando mão de diferentes perspectivas, saberes e vozes. A multiplicidade de interlocutores e o “tom” de conversa favorece a que a busca por uma verdade ou por ter razão não seja a preocupação dos participantes, posto que todas as falas são legítimas como

compreensões de cada interlocutor, as intervenções partem do princípio de que cada participante tem “suas razões” (GARCIA, 2015; COUTINHO, 2008). Nesse sentido, as conversas como metodologias possíveis para pesquisar os processos formativos e a produção dos currículos nos cotidianos oportunizam a discussão de diversos temas – das práticas desenvolvidas em uma aula aos problemas com a política educacional do município; da atividade coletiva de um projeto da escola ao debate sobre currículo nacional – compartilhando e negociando os saberes que circulam com essas discussões. Nessas conversas emergem compreensões sobre os cenários e contextos das políticas nacionais e locais, permitindo entrever e abordar com os professores os processos que gestados nessas políticas intervêm nos sentidos de currículo e conhecimento que circulam nas escolas.

### CONVERSAS SOBRE PROCESSOS DE CENTRALIZAÇÃO NOS CURRÍCULOS

Em uma das “Rodas de conversa” o tema do atual debate sobre a criação de uma Base Nacional Comum para o Currículo foi levantado por uma das professoras. Sua fala levantou muitas questões, dúvidas e considerações quanto ao que se entende por currículo. Ainda, favoreceu à reflexão dos presentes sobre os contextos e processos de produção das políticas oficiais e sobre os termos “currículo” e “comum”, revelando o aspecto social e político mais amplo das políticas educacionais e curriculares que vêm sendo propostas. Ao colocar o tema em debate, a fala de uma das professoras suscitou a memória de diferentes propostas, programas e políticas nacionais desde 2007. Sem entrarmos no mérito das diferentes características e fins políticos das políticas elencadas pela memória das professoras, é importante destacar que percebem em políticas nacionais mais recentes lógicas que intervêm em suas práticas, em especial, no espaço de sua autonomia docente que também se configura ao pensar politicamente os currículos que produzem nos cotidianos de suas práticas. Destacam, ainda, as articulações que se intensificaram a partir dessas políticas entre avaliações nacionais, formação de professores e currículo. Uma das professoras expressa em sua fala questões que nos indicam diálogos entre aquilo que pensamos e produzimos, no exercício de pensar os currículos:

**Professora 3** - Você estava falando da base curricular nacional. Como [ele falou] é uma base, é claro que cada local teria que adaptar de acordo com a necessidade, fazer um currículo “meio que a parte”, dentro daquela base, mas de acordo com a necessidade e o com o perfil de cada local. E até a respeito do que ela falou [...] (referindo-se a outra colega) tem que ir atualizando de acordo [com o acompanhamento dos seus alunos]. Não pode utilizar aquela base (referindo-se a uma suposta tradição dos currículos) para hoje em dia.

**Professora 04** – Eu acho que falta [no currículo] mais a vivência de um com o outro, das relações pessoais entre eles, eu acho isso muito perdido dentro da escola e que ajudaria nessa coisa da agressividade, do relacionamento um com o outro, eu acho isso um pouco perdido no currículo hoje em dia. Se focou [durante muito tempo] muito mais nas disciplinas básicas: nos cálculos, nessas interpretações escritas... e se deixou um pouco essa coisa da vivência perdida [...]. Na minha época ainda tinha disciplinas como ética, dos professores até sentarem em rodas e fazerem debates, de ter dias dele não usar o quadro dentro da sala de aula, explorar o ambiente. [Se perguntar] o que que é importante ali para aquela criança? O que ela precisa [aprender] naquele momento? Às vezes ela (a criança) precisa ser

ouvida, às vezes ela precisa ouvir. E muitas vezes a gente dá conta desse conteúdo, a gente trabalha com sistema de ciclos aqui e a gente também é obrigado a dar uma avaliação, isso também eu vejo como um pouco sem sentido, porque é uma coisa sem nota. Se é um ciclo, se você avalia ele no geral, qual a necessidade dessa avaliação afinal? E eles cobram: “ué tia, se eu fiz uma avaliação, então qual é a nota que eu tirei?” [...] Eu acho que o interesse no currículo vai partir do professor, a gente observa, mas se a gente não ouvi-los alguma coisa de qualquer maneira vai ficar perdida, vai ficar vazio, alguma coisa vai ficar faltando

**Professora 02** – Quer dizer, se a gente pensar nesses termos o que é importante e o que pode ser “base” pro meu aluno está sempre mudando. Então como assim “base”? Tá, eu posso até ter aquele roteiro como base, mas se eu preciso partir de outras necessidades do meu aluno, se ele sabe e não sabe outras coisas, essa base não vai ser “base”, porque se eu partir dela não vou conseguir construir nada em cima, tá entendendo?

Essas e outras questões vão trazendo interrogações, denúncias e saberes dos professores, mas também aquelas questões e saberes que se tecem ali, no e pelo diálogo *entre* os professores. A compreensão dos processos formativos a partir das conversas, percursos e encontros, que se dão na imprecisão do viver cotidiano e o caráter coletivo envolvido nesses processos tem nos permitido revisitar as compreensões sobre currículos a partir dos movimentos de partilha e construção, coletiva, de saberes docentes.

Fazer os currículos nas políticas cotidianas se utilizando das táticas dos praticantes (CERTEAU, 1994) é uma operação que para ser melhor percebida e compreendida em sua dimensão política e epistemológica nos exige a incorporação da noção de *ecologia de saberes* (SANTOS, 2010). Para o autor,

Os saberes que dialogam, que mutuamente se interpelam, questionam e avaliam, não o fazem em separado como atividade intelectual isolada de outras actividades sociais. Fazem-no nos contextos das práticas sociais constituídas ou a construir, cuja dimensão epistemológica é uma entre outras, e é dessas práticas que emergem as questões postas aos vários saberes em presença. (p.31).

Desta forma, perceber a produção dos currículos nos cotidianos em tempos atuais, pressupõe trazer à tona as variadas produções e seu caráter político. Nesse sentido, as discussões que propomos buscam contribuir para pensarmos como o cotidiano e a política curricular através dos diálogos com as professoras, orientados para deslocar representações hegemônicas sobre educação, escola e currículo.

Em outro momento da conversa uma das professoras sinaliza que para pensar as políticas de currículo é preciso acionar outra discussão, importante para abordar as conexões existentes entre a produção dos currículos nos cotidianos e os processos de avaliação. Após discussões entre os professores sobre o que pode ser avaliação e quais são os impactos das avaliações nacionais para os currículos, uma das professoras conta ao grupo o modo como pensa a educação, partindo de um projeto que a rede municipal desenvolveu:

**Professora 5** – Quando você estava falando do currículo teve uma questão bastante importante. Esse ano nós fomos (...) pelo projeto “Magia de ler”, é um projeto de leitura. E eu já fui em alguns encontros na SEMET. E aí, uma pergunta de uma coordenadora foi a respeito do que eles falaram que a gente devia fazer no Município

uma política de leitura, não um projeto de leitura e sim uma política de leitura. Se de fato isso acontecer eu acho que é um ganho muito grande para os alunos. E aí a coordenadora jogou uma questão: Já que é uma política de formação de leitores, onde cada grupo tem que expor a sua compreensão, aquilo que ele entendeu do texto, como é que ficam as avaliações? O aluno tem apenas uma alternativa para fazer lá a interpretação do texto e fazer lá a marcação. Aí ela jogou essa questão, que é uma coisa para se pensar. Ao mesmo tempo que eu quero formar leitores, eu preciso também formar para fazer essas avaliações, elas estão lá presentes.

**Professora 5** – Na mesma hora eu lembrei da pergunta que ela fez. Que aí se falou na importância da formação de leitores, mas que a gente tem que sim, preparar o aluno, deu até então a saída, né? Porque a gente tem que preparar nossos alunos mesmo para essas avaliações, elas estão presentes e vão fazer parte do mundo desse aluno, mas é contraditório, né?

**Alexandra** – É, e aí a gente vai vendo que a política, busca se tornar hegemônica, mas ela não é. Isso é uma coisa da Rede, a Rede vai escrevendo a partir daquilo que ela acredita, o que ela acha importante como política educacional. Ela (uma das professoras) disse: “Eu acho importante como política educacional formar o leitor. Isso precisa estar no currículo”. Será que o MEC concorda com isso? Será que ele tem que concordar? Será que a gente precisa abrir mão dos nossos projetos, que são projetos políticos de sujeito e de sociedade, que a gente entende serem viáveis a partir da educação, por conta do que se considera importante avaliar? Quais são os órgãos envolvidos nas avaliações em larga escala? O que eu acho importante garantir no campo da educação, na formação dele, se reflete naquela avaliação?

**Professora 6** – Eu acredito que não, acredito que não se reflete ali não. Assim, no meu entendimento, a gente tem que formar pessoas, no meu entendimento de educação. Formar pessoas, dar condições a ela para que ela possa se desenvolver, mas eu vejo nessa perspectiva de avaliação. Você faz uma avaliação para dizer se o fulano teve um desempenho melhor ou pior, como é que ele está, se ele pode passar para uma escola técnica, isso ou aquilo. Para o meu entendimento de educação, deveria ser totalmente diferente. Eu acho que esse tipo de avaliação não deveria existir, o aluno deveria ser avaliado no todo dele, no processo de desenvolvimento dele, o que ele conseguiu alcançar, que pessoa que se está formando. Só que o mundo lá fora é diferente do que a gente, dessa perspectiva de educação. Você tem um mundo que é competitivo, que é difícil. As condições sociais que a gente está vivendo hoje em dia te impedem de fazer muita coisa. As condições que os alunos trazem, da falta de interesse da família, deles próprios.

A conversa que trazemos nos traz o saber docente como um forte dispositivo de interrogação sobre o que pode ser considerado educação num sentido social mais amplo; que está na base das escolhas e práticas curriculares desenvolvidas pelos professores. Também, que expõe os processos de avaliação em larga escala que vem se multiplicando e tornando-se “a” política, criando entraves para pensarmos em uma educação/currículos mais

democráticos, voltados para a justiça social. A narrativa da professora interroga as condições concretas existentes e as desejáveis para o que entender ser um melhor aproveitamento em seu processo de aprendizagem. Denuncia, também, a inoperância dos processos avaliativos para ampliar as condições de uma formação mais “integral” dos alunos.

Para além de propostas que buscam organizar e controlar as escolas e os currículos que produzem, elas precisam existir-resistir a cada dia. E é nesse *re-existir* diante das contingências, dos possíveis, daquilo que se faz e se defende como necessário ou desejável que os currículos se produzem política e cotidianamente. É nesse *espaçotempo* que muitos classificam como “micro” que os currículos e as escolas resistem e existem politicamente. E é isso que aprendemos com o que nos contam os professores e alunos das licenciaturas em suas narrativas de percursos vividos e criados com as escolas.

Ou seja, defendemos a necessidade de se destacar as políticas que são produzidas nos cotidianos, e que tornam possível realizar leituras densas e críticas sobre as políticas oficiais. Pois, consideramos que nas fissuras das políticas hegemônicas produzem-se alternativas para escapar da padronização e de projetos de educação e sociedade conservadores.

Ao mergulhar no que acontece nas práticas curriculares cotidianas percebemos que os praticantes se utilizam das propostas oficiais para criar outras formas de *ensinaraprender* que atendam aos currículos produzidos em suas complexidades e multiplicidades. De novo, essa complexidade e multiplicidade nas negociações e produções dos currículos e que emerge nas negociações e produções de saberes e sentidos das práticas docentes nos levam à discussão sobre o “comum”. Torna-se, assim, importante compreender o modo como as singularidades podem se organizar em torno de desejos ou causas comuns constituindo outras formas de organização política (NEGRI, 2003). Negri propõe que *multidão* se refira ao nome de uma imanência própria de um *conjunto de singularidades* (NEGRI, 2004, p. 17). Essa noção, como já discutimos, afasta-se da anulação do uno, representado sobretudo no termo “povo”. O conceito de multidão rompe com a unificação transcendental encerrada no conceito de povo, operado pela modernidade de modo a tornar inexistente a percepção das múltiplas singularidades. Sendo a multidão imanência e multiplicidade de singularidades, ela escorre - como água em peneira - da tentativa moderna de aprisioná-la como totalidade. A sombra do uno não abarca nem pode conter a multidão. Do mesmo modo que a produção de políticas em instâncias externas às escolas não pode anular a política que se produz no *fazerpensar* os currículos nos cotidianos. Os conceitos de multidão e singularidade nos trouxeram, assim, outra perspectiva político-epistemológica para compreender essa produção que se faz no “miudinho” das práticas. Também, vem nos indicando possibilidades para pensar os processos e ações com a formação docente na perspectiva do trabalho coletivo - entendido por nós como necessidade incontornável para o fortalecimento político do trabalho docente em tempos em que ser professor se torna uma luta cotidiana contra as forças de opressão, controle e desvalorização desse trabalho. Portanto, implica em pensar a produção política e epistemológica dos currículos nos cotidianos com o coletivo que se orienta pela diferença e não por um falso consenso epistemológico que se mascara pelo termo “comum”.

## **AS POLÍTICAS CURRICULARES NOS COTIDIANOS DAS ESCOLAS COMO UM CONJUNTO DE VOZES E DESEJOS**

Percebemos o cotidiano como campo fértil no qual as políticas emergem como movimentos de criação coletiva e ao mesmo tempo singular, exigindo um diálogo profundo com os diversos saberes presente nas escolas. Os diálogos entre os diversos saberes envolvem *práticaspolíticas* que se fazem presentes nas escolas no cotidiano da política curricular. Ou seja, a tessitura dos currículos se torna possível a partir das negociações entre as singularidades nos coletivos que tecem as redes de *práticaspolíticas*.

O comum a que se chega nesse processo de negociação entre as singularidades define o que é válido para o coletivo. E, por partir da multiplicidade e não anulá-la em função do uno, se distingue de uma única “voz” autorizada a determinar o que é válido como currículo ou não. Assim, percebemos que a discussão sobre currículo não se limita às tradições curriculares ou às políticas de currículo oficiais. Essa discussão precisa incorporar as produções dos currículos nos cotidianos.

Ao apostar no conceito de *multidão*, percebemos que a política nos cotidianos se faz justamente na perspectiva da multidão, das singularidades e do comum possível que transitoriamente se desenha com o projeto político pedagógico pelos currículos produzidos nas escolas. É preciso dialogar com formas de produção e de reflexão presentes nos currículos que esboçam formas de esgarçamento do controle sobre as práticas, inscrevendo práticas mais emancipatórias. Pois,

A multidão designa um sujeito social ativo, que age com base naquilo que as singularidades têm em comum. A multidão é um sujeito social internamente diferente e múltiplo cuja constituição e ação não se baseiam na identidade ou na unidade (nem muito menos na indiferença), mas naquilo que têm em comum (Hardt e Negri, 2005, p.140).

Isso implica em outras lógicas de organização das políticas curriculares, alterando as direções do que torna-se oficial e pode ser entendido como comum a partir das vozes que emergem dos contextos e propostas políticas pedagógicas locais e singulares. Assim, vemos nessas inscrições e na conversa como metodologia de pesquisa e formação com os professores terrenos férteis para o fortalecimento dos saberes docentes pela multiplicidade dos agenciamentos coletivos, potentes e plurais (CARVALHO, 2011). O que também corrobora a multiplicação das experiências que emergem dos cotidianos, compartilhadas em narrativas nas rodas de conversa, como formas organizadoras de políticas curriculares comuns.

Quando pensamos com as políticas e práticas curriculares é imprescindível perceber o cotidiano escolar como um espaço rico de saberes, valores e conhecimentos, permitindo que possamos dialogar com as diferenças que se tecem nesses cotidianos. Contudo, é preciso estarmos alertas para que esse diálogo aconteça de forma horizontalizada e de modo a evitar as armadilhas das generalizações que oxidam saberes e práticas locais na tentativa de torná-los “receitas de sucesso” para todos. Por isso, não tomamos o currículo como um jogo organizado por disciplinas e conteúdos ou etapas que se fazem do início ao fim, mas um *espaço* (CERTEAU, 1994) que é afetado e produz experiências que têm implicações *politico-epistemológica-metodológica* para as pesquisas e ações que desenvolvemos com as escolas e com os processos de formação docente.

## REFERÊNCIAS

ALVES, N. Sobre os movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. In: ALVES, N; OLIVEIRA, I. *Pesquisas nos/dos/com os cotidianos das escolas: sobre redes de saberes*. Petrópolis: Depetrus editora, 2008.

ALVES, Nilda. Cultura e cotidiano escolar. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 23, p. 62-74, mai./ago. 2003.

ALVES, N. Imagens das escolas: sobre redes de conhecimentos e currículos escolares. *Educar*, Curitiba, n. 17, p. 53-62. 2001. Editora da UFPR.

- CARVALHO, J. M. Potência das redes de conversações na formação continuada com os professores. In: SUSSEKIND, M. L e GARCIA, A. *Universidade-Escola: diálogos e formação de professores*. Petrópolis: DPetrus et Alli, 2011.
- CERTEAU, M. *A invenção do Cotidiano: 1. Artes de fazer*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- COUTINHO, E. O olhar no documentário - Carta depoimento para Paulo Paranaguá. In: BRAGANÇA, F. *Encontros: Eduardo Coutinho*. Rio de Janeiro: Azogue ed., 2008.
- FERRAÇO, Carlos Eduardo; CARVALHO, Janete Magalhães. Rumo a ilhas desconhecidas: a potência política da constituição do comum pelas conversações e narratividades. In: *XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino*. Campinas. ENDIPE/2012 V.1
- GARCIA, A. O encontro nos processos formativos: questões para pensar a pesquisa e a formação docente com as escolas. In: *37ª Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2015*, Florianópolis. Anais da 37a Reunião Científica da ANPEd.. Florianópolis: ANPEd/UFSC, 2015. v. 1.
- NEGRI, A. *Cinco lições sobre Império*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- HARDT, M; NEGRI, A. *Multidão*. Rio de Janeiro, Record, 2005.
- LARROSA, Jorge. A arte da conversa. In: SKLIAR, Carlos. *Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?* Trad. de Giane Lessa. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p.211-216.
- LEAL, Bernadina Maria de Sousa. *Chegar à infância*. Niterói: EdUFF, 2011.
- SANTOS, B. S. *Pela mão de Alice: o social e o político na transição pós-moderna*. São Paulo: Cortez, 1995.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *A crítica da Razão indolente: contra o desperdício da experiência*. Cortez, 2007.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: \_\_\_\_\_; MENESES, Maria Paula. (Org.). *Epistemologias do sul*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 31-83.
- SUÁREZ, D. Políticas públicas e reforma educacional: a reestruturação curricular na Argentina. In: SILVA, L. H., AZEVEDO, J. C. (orgs). *Reestruturação curricular: teoria e prática no cotidiano da escola*. Petrópolis: (1995) Vozes
- SPINOZA, B. *Ética*. Trad. de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- WILLIAMS, R. *Marxismo e Literatura*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.