

**APRENDIZAGEM ENSINO DE QUALIDADE NAS ESCOLAS: A PRODUÇÃO  
DE CONHECIMENTO EM DIDÁTICA E EM CURRÍCULO PELOS  
PRATICANTES PENSANTES NOS/DOS COTIDIANOS**

Inês Barbosa de Oliveira\*  
Universidade Estadual do Rio de Janeiro

**Resumo**

A discussão sobre qualidade do ensino nas/das escolas no Brasil requer recuar até a possibilidade de definição do que consideramos boa ou má qualidade. Com base em que critérios algumas escolas são consideradas boas e outras não? Estudar esses critérios permite compreender muitos dos valores e princípios que regem as práticas de ensino bem como as políticas e reflexões teóricas mais amplas com as quais elas dialogam. Definindo-os com base na função emancipatória que atribuímos à escolarização, comprometemo-nos a perspectiva de que uma escola de qualidade é aquela que, ao promover determinadas aprendizagens, cumpre o papel de contribuir para a emancipação social. Além dessa primeira discussão, precisamos, para abordar o tema proposto para este Simpósio, refletir sobre a vida cotidiana nas escolas, as múltiplas formas de criação curricular que, nos diferentes cotidianos das diferentes escolas, representam modos plurais de produção dessa qualidade dos processos *aprendizagem ensino*, em busca da superação de problemas relacionados à educação baseada em valores e crenças sociais conservadores e a políticas educacionais oficiais neles fundadas. Por meio das pesquisas nos/dos com os cotidianos, temos buscado ampliar a compreensão desses processos locais de produção de qualidade da *aprendizagem ensino* entendida conforme enunciámos e das especificidades que caracterizam os modos de apropriação e recriação dos conhecimentos dos campos do Currículo e da Didática na produção dessa qualidade por meio de *soluções locais para um problema global* (Santos, 1995). Entendemos estar contribuindo para a produção de conhecimento em ambos os campos, do Currículo e da Didática, ao reconhecermos e valorizarmos, dando-lhes maior visibilidade, os modos cotidianos por meio dos quais os *praticantes pensantes* do cotidiano escolar criam qualidade dos processos *aprendizagem ensino* nas salas de aula nas quais atuam.

**Palavras-chave:** Cotidiano escolar. Criação curricular. Didática. Produção de conhecimento.

A discussão sobre qualidade do ensino nas/das escolas no Brasil requer recuar até a possibilidade de definição do que consideramos boa ou má qualidade. Com base em que critérios algumas escolas são consideradas boas e outras não? Estudar esses critérios permite compreender muitos dos valores e princípios que regem as práticas de ensino bem como as políticas e reflexões teóricas mais amplas com as quais elas dialogam. Definindo-os com base na função emancipatória que atribuímos à escolarização, comprometemo-nos com a perspectiva de que uma escola de qualidade é aquela que, ao promover determinadas aprendizagens, cumpre o papel de contribuir para a emancipação social. Além dessa primeira discussão, precisamos, para abordar o tema proposto para este Simpósio, refletir sobre a vida cotidiana nas escolas, as múltiplas formas de criação curricular que, nos diferentes cotidianos das diferentes escolas, representam modos plurais de produção dessa qualidade dos processos *aprendizagemensino*, em busca da superação de problemas relacionados à educação baseada em valores e crenças sociais conservadores e a políticas educacionais oficiais neles fundadas.

Por meio das pesquisas nos/dos com os cotidianos, temos buscado ampliar a compreensão desses processos locais de produção de qualidade da *aprendizagemensino* entendida conforme enunciamos e das especificidades que caracterizam os modos de apropriação e recriação dos conhecimentos dos campos do Currículo e da Didática na produção dessa qualidade por meio de *soluções locais para um problema global* (SANTOS, 1995). Entendemos estar contribuindo para a produção de conhecimento em ambos os campos, do Currículo e da Didática, ao reconhecermos e valorizarmos, dando-lhes maior visibilidade, os modos cotidianos por meio dos quais os *praticantespensantes* do cotidiano escolar criam qualidade dos processos *aprendizagemensino* nas salas de aula nas quais atuam.

### **A questão da qualidade da escola**

São múltiplas e por vezes contraditórias as ideias circulantes na sociedade a respeito da qualidade da educação e do ensino, embora seja inegável a hegemonia exercida por um ideário de qualidade associado à ênfase nos conteúdos escolares, entendidos como única forma relevante de conhecimento, porque baseados nos chamados “conhecimentos acumulados pela humanidade” – mesmo sabendo que esta humanidade não é mais do que sua parcela europeia, branca e urbana – além de reduzidos, muitas vezes, ao imaginário em torno dos chamados conhecimentos científicos, embora autores como Lopes (1999) e outros tenham alertado para a

impropriedade de se associar automaticamente os conteúdos escolares às disciplinas científicas que, supostamente lhes deram origem.

Essa hegemonia não é um acaso nem deriva de uma verdade superior que poderia ser atribuída ao ideário que define a escola como lócus de transmissão do conhecimento acumulado pela humanidade. Ao seu lado, estão noções bastante diferenciadas a respeito do que a escola é, deve ser, e pode ser. Pacheco (2004), em defesa da experiência de “sua” Escola da Ponte, anuncia como critério de qualidade a capacidade de a escola produzir alunos felizes, e esclarece os modos pelos quais no cotidiano da escola se investia na produção dessa felicidade – além dos investimentos num fazer democrático e em relações horizontalizadas e não policiaescas entre professores, gestores e alunos.

Diferentes versões do que seria qualidade da educação relacionam-se necessariamente com as visões a respeito das funções sociais atribuídas à escola, sempre em relação com princípios em torno do que são o homem e a sociedade, de qual a contribuição que a escola pode dar à formação desses sujeitos e à construção dessa sociedade e quais ações educativas favorecem esses objetivos – a qualidade da educação estaria na capacidade de se chegar aos objetivos almejados. Luckesi (1995) define três modelos básicos de compreensão da relação escola e sociedade e, portanto, das funções sociais da escola, que contribuem para a compreensão a respeito do que seria – para esses diferentes modos de conceber o homem, a sociedade e a função social da escola – uma escola de qualidade.

*Grosso modo*, segundo o autor, uma primeira perspectiva seria a da compreensão da escola como redentora da sociedade, outra compreenderia a escola como reprodutora da sociedade e uma terceira identificaria na escola um potencial de contribuição à transformação social, sem concebê-la como portadora única ou privilegiada desta possibilidade. A ideia de redenção social por meio da escola pressupõe, ainda segundo Luckesi, uma compreensão da escola como instituição autônoma, com possibilidades de ser diferente do meio social no qual se inscreve, percepção típica do ideário liberal, que negligencia nexos e relações de interdependência entre as estruturas sociais e suas instituições, entre o meio social mais amplo e as escolas, entre os indivíduos e grupos sociais de origem e pertencimento. Caberia à escola formar indivíduos capazes de colaborar para a realização completa da democracia burguesa, ensinando-lhes os conteúdos e valores necessários para tal. Nessa perspectiva, além da transmissão do conhecimento, uma escola de qualidade deveria formar cidadãos “de bem”, para

poderem contribuir com a melhoria da sociedade. Seria importante que fossem democratas, polidos e gentis, seguidores das normas sociais, capazes de trabalhar e cuidar da família, entre outras qualidades. É uma perspectiva individualista de qualidade, além de pressupor a universalidade dos valores que preconiza e veicula, sem considerar a diversidade e, sobretudo, as desigualdades presentes na sociedade.

A segunda compreensão, ao contrário, tende a reduzir a escola à sua inscrição social, criticando a função social a ela atribuída, de responsável pela reprodução social. Como escola capitalista burguesa que é, só seria possível à escola reproduzir valores, normas e perspectivas de compreensão de mundo capitalistas e burguesas, brancas, europeias e masculinas, seja em relação às origens e prioridades do trabalho pedagógico seja no tratamento desigual destinado a alunos dessas origens e os demais. Nessa perspectiva, seria função da escola, e desempenhada por ela, reproduzir não só o modelo social como também os papéis sociais dos atores. A escola é, portanto, responsável pela manutenção do *status quo*. A boa escola, na perspectiva da sua função reprodutora, seria aquela que levasse à reprodução dos conhecimentos, valores e hierarquias hegemônicas. Seus críticos, como Bourdieu e Passeron, Bowles e Gintis, entre outros, entendem que seria impossível pensar a instituição fora dessas funções e que, portanto, numa perspectiva socialista e/ou libertária, a boa escola não pode existir.

Na terceira tendência identificada por Luckesi estaria a compreensão da escola como instituição social da sociedade capitalista burguesa sem possibilidades de dela se dissociar, mas portadora de possibilidades de contribuir com a sua transformação, por meio da veiculação de valores não capitalistas, não burgueses, como a solidariedade e a autonomia e de conhecimentos que possam contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária – mote de discursos pedagógicos progressistas dos mais diferentes matizes. A boa escola seria, assim, aquela que conseguisse veicular conhecimentos e valores socialmente úteis para que a instituição exercesse um papel de contribuição à transformação social, formando “cidadãos críticos e conscientes”, promovendo diálogos entre diferentes conhecimentos e modos de estar no mundo entre outras ações voltadas para a transformação social. Essa postura tem sido identificada por diferentes autores como uma defesa de uma escola com “qualidade social” e não apenas formadora de mão de obra ou normalizadora de ideias e comportamentos.

Muitas outras tendências, mais próximas de cada uma dessas três formuladas por Luckesi, podem ser identificadas nos discursos, teorias, políticas e práticas pedagógicas desenvolvidas em diferentes contextos. Concretamente, nas escolas, o mais comum é

encontrarmos redes nas quais múltiplas influências dialogam e se fazem presentes de modos também múltiplos, levando-nos à convicção de que, por mais que os modelos nos auxiliem em algumas circunstâncias, para compreendermos a qualidade existente ou não nas escolas, precisamos mergulhar nos cotidianos das escolas, nos quais encontramos sempre híbridos entre diferentes convicções, crenças, ideais e possibilidades, desejos e circunstâncias locais, estudando-os especificamente para apreender as diferentes perspectivas do que seja qualidade da escola e as buscas de construção de um fazer pedagógico de “boa” qualidade que os habitam.

Em texto recém publicado (OLIVEIRA, 2010a), inspirado em parte de minha tese de doutorado (OLIVEIRA, 1993), a respeito da relação entre os processos didáticos cotidianos de *aprendizagemensino* e os modelos político-ideológicos – em suas dimensões filosófica e política, envolvendo perspectivas de organização curricular, metodológica e relacional – defendo, implicitamente, a ideia de que política e pedagogicamente, uma escola de qualidade seria aquela em que se buscasse praticar uma “Pedagogia da transformação social” – entendida como aquela que favorece a emancipação social em virtude do seu comprometimento com a tessitura de redes de conhecimentos e valores mais democráticas, nas quais diferentes sujeitos e práticas de conhecimento sejam respeitadas, visibilizadas e colocadas em diálogo com vista à construção de uma democracia social e cognitiva (SANTOS, 2000). Nesse sentido, qualidade da escola seria *qualidade emancipatória*, cotidianamente tecida.

Partindo dessa noção de qualidade e considerando a inevitável interpenetração entre ideários, projetos, políticas normativas, possibilidades locais, sociais e individuais, e desejos, nos cotidianos escolares reais, apresento, a partir de resultados de pesquisa em e com diferentes experiências pedagógicas, alguns elementos de compreensão da qualidade de processos cotidianos de *aprendizagemensino* nas escolas. Defendo que a qualidade de uma escola é definida pela aprendizagem criadora de conhecimentos que promove, associada à sua qualidade emancipatória, ou seja, à prática de mais justiça cognitiva e social e à promoção da cidadania horizontal (OLIVEIRA, 2012), representada pela solidariedade e pela participação decisória.

Como venho assumindo em inúmeros fóruns de debate, reconhecer os cotidianos como espaços de criação curricular e de produção de práticas educativas emancipatórias (OLIVEIRA, 2008) permite formular contribuições ao pensamento curricular e didático, como pretendemos nesta mesa.

## **Tecendo cotidianamente a qualidade emancipatória nas escolas**

Nas pesquisas nos/dos/com os cotidianos das escolas que venho realizando, parto da noção de que, cotidianamente, nas escolas são criados conhecimentos relevantes, são tecidas experiências de qualidade por meio do desenvolvimento de práticas de conhecimento, com caráter emancipatório, ou seja, que possibilitem intervenções emancipatórias no mundo real (SANTOS, 2006). Por outro lado, desinvisibilizar (SANTOS, 2004) esses processos cotidianos de criação de qualidade emancipatória nas escolas é uma forma de questionar também a relação hierárquica entre teoria e prática – que desqualifica os praticantes da vida cotidiana em sua condição de produtores de conhecimentos – na medida em que permite perceber e valorizar as criações cotidianas como produzidas em meio a relações de complementaridade entre prática e teoria. Em meio à complexidade que caracteriza os cotidianos das escolas, modos diferentes de conhecer e de estar no mundo, práticas sociais de conhecimentos múltiplas, para além daquelas que o cientificismo moderno reconhece como tais, se entrelaçam e entrecruzam contribuindo para a tessitura do fazer educativo e, em alguns casos, da qualidade emancipatória nas/das escolas. Entendemos, com Edgar Morin (1996), que o paradigma da complexidade é um meio de superarmos o cientificismo e não deve ser entendido nem como receita/resposta nem como completude, mas sim como desafio e luta contra a mutilação, Morin explica que:

A ambição da complexidade é prestar contas das articulações despedaçadas pelos cortes entre disciplinas, entre categorias cognitivas e entre tipos de conhecimento [...]. Isto é, tudo se entrecruza, tudo se entrelaça para formar a unidade da complexidade; porém, a unidade do *complexus* não destrói a variedade e a diversidade das complexidades que o teceram (MORIN, 1996, p. 176, 177, 188).

Considerando os cotidianos das escolas como *espaçostempos* de realização desse *complexus*, onde tudo se entrecruza e entrelaça, sem perda da variedade e da diversidade das complexidades que os tecem é que nos debruçamos sobre eles para aprendermos os modos singulares por meio dos quais professores e alunos tecem conhecimentos curriculares e didáticos úteis e necessários à construção de mais qualidade emancipatória nas escolas. E aqui percebemos o porquê da necessidade de “fidelidade a Cervantes”, da qual fala Santos (1993), em texto no qual esclarece a importância de a Sociologia não se sentir obrigada a optar entre as grandes narrativas quixotescas e as

“miudezas” do cotidiano, representadas por Sancho Pança. Só a articulação entre ambos permite considerar em suas especificidades sempre relevantes e em suas articulações complexas, o “chão da escola” e o chamado pensamento educacional. Ou seja, a partir desse entendimento, o cotidiano passa a ser percebido também como *espaçotempo* de produção de conhecimentos, superando a ideia de *espaçotempo* de repetição e mera expressão do chamado senso-comum. Ele assume, assim, uma importante dimensão de *espaçotempo* da complexidade da vida social, no qual se inscreve toda produção de conhecimentos e práticas científicas, sociais, grupais, individuais. Daí a importância de aprofundar seu estudo e desenvolver a compreensão de sua complexidade intrínseca para pensarmos a qualidade da escola e as possibilidades emancipatórias que nela se inscrevem, muitas vezes, tornadas invisíveis pelo pensamento moderno científico, atrelado ao modelo de escola capitalista e reprodutora e sua racionalidade “indolente”, que considera existentes apenas aquelas práticas e sistemas de pensamento que podem ser encaixados nos parâmetros modernos de observação, controle e organização formal da realidade concreta. O objetivo, portanto, é desinvisibilizá-las.

Aceitamos, quando nos dedicamos a estudar a vida cotidiana nas/das escolas, que as realidades sociais são complexas e algo “desorganizadas”. Incluem enredamentos de toda sorte e certa invisibilidade de alguns de seus aspectos, causada tanto pelos processos de invisibilização do qual são “vítimas”, quanto pelos limites dos que a observam, ou porque “a realidade jamais se mostra como é”, sendo incaptável no seu âmago através da simples observação (GINZBURG, 1989; PAIS, 2003). Fora, portanto, daquilo que à “ciência” é permitido organizar e definir em função de estruturas e permanências, existe nas escolas uma vida cotidiana, com operações, atos e usos práticos, de objetos, regras e linguagens, historicamente constituídos e reconstituídos de acordo e em função de situações, de conjunturas plurais e móveis.

Há “maneiras de fazer” (caminhar, ler, produzir, falar), “maneiras de utilizar” que se tecem em redes de ações reais, que não são e não poderiam ser mera repetição de uma ordem social preestabelecida e explicada no abstrato. Desse modo, podemos afirmar que a tessitura das redes de práticas sociais reais se dá através de “usos e táticas dos praticantes”, que inserem na estrutura social criatividade e pluralidade, modificadores das regras e das relações entre o poder da dominação e a vida dos que a ele estão, supostamente, submetidos. E isto acontece no cotidiano. (OLIVEIRA, 2008, p. 44).

Nessa perspectiva, a necessidade de pensar a questão da qualidade nas escolas pressupõe, primeiramente, pesquisá-la como criação cotidiana dos seus

*praticantespensantes* (OLIVEIRA, 2012), procurando reconhecer nessas criações, além dos seus elementos de contribuição didática e curricular e, portanto, de produção de aprendizagens relevantes, o potencial emancipatório que possuem ou não, viabilizando a compreensão da qualidade da escola em seu acontecer cotidiano, para além dos modelos pré-definidos, baseados em textos e ideários formais desvinculados das circunstâncias em que a vida cotidiana se desenvolve, e, por isso mesmo, incapazes de se constituírem como respostas efetivas aos problemas enfrentados pelos sujeitos das escolas. Em outras palavras, incapazes de se constituírem efetivamente como contribuição para a tessitura de práticas educativas de qualidade. O objetivo deste tipo de pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas é, assim, a desinvisibilização, o reconhecimento e a possível multiplicação de experiências emancipatórias – promotoras de aprendizagens baseadas numa ecologia entre saberes, temporalidades, culturas, escalas e modos de produção – desenvolvidas nas escolas e em outros espaços educativos, para além dos limites definidos pelas teorias e políticas educacionais formalmente apresentadas.

Ao compreendermos os currículos como criações cotidianas dos *praticantespensantes* das escolas, produzidos por meio dos usos (CERTEAU, 1994) singulares que fazem das normas e regras que lhes são dadas para consumo, num diálogo permanente entre essas diferentes instâncias, estamos supondo que as redes de conhecimentos tecidas por esses *praticantespensantes* podem dar origem a *teoriaspráticas* curriculares de qualidade emancipatória relacionando-se, também com os embates políticos e ideológicos que habitam a sociedade e, portanto, as escolas e as políticas curriculares. Ou seja, na perspectiva das pesquisas nos/dos/com os cotidianos também não faz sentido dissociar políticas e práticas como se fossem campos diferenciados, com sujeitos e lógicas próprias e excludentes, pois elas são percebidas como se interpenetrando permanentemente, sem existência autônoma. Superamos, assim a fórmula segundo a qual as políticas se definem nos gabinetes e as práticas no campo de ação cotidiano, bem como a noção de que caberia às primeiras estabelecer o que deveria ser feito e às últimas, executar o receituário.

Assumo, dessa forma, com as noções de qualidade emancipatória – aquela que promove justiça social e cognitiva e práticas de cidadania horizontal; currículo como criação cotidiana e; indissociabilidade entre teoria e prática, políticas e práticas que, em lugar de tentar ensinar à realidade o que ela deveria ser, é mais apropriado e profícuo buscar compreender sua complexidade, as redes de saberes, poderes e fazeres que nela se tecem e que a habitam, as articulações entre as diferentes dimensões do real que dão



origem às *políticaspráticas* educacionais cotidianas, aos currículos *pensadospraticados* e, portanto, a uma escola de qualidade (ou não).

As políticas educacionais, tanto em seus debates quanto nos textos que deles emergem, sempre respondem, de algum modo, às demandas das práticas, que por sua vez, se desenvolvem sempre por meio de um diálogo entre aquilo que advém dos textos e discursos oficiais – mas não por isso únicos – e as expectativas, desejos e possibilidades concretas dos sujeitos *políticopraticantes*. (...). Ou seja, as políticas educacionais e as práticas cotidianas são produtos e produtoras de diálogos que as constituem e por elas são constituídos. (OLIVEIRA, 2010, p. 3-4)

### **Qualidade emancipatória de currículos *pensadospraticados* nos cotidianos**

Os currículos *pensadospraticados* são, portanto, criação cotidiana dos *praticantespensantes* dos cotidianos escolares, por meio de processos circulares, nos quais não é possível identificar início nem fim, em que se enredam conhecimentos, valores, crenças e convicções que habitam diferentes instâncias sociais, diferentes sujeitos em interação e podem contribuir para a tessitura de uma qualidade emancipatória da escola. Esses currículos criados pelos *praticantespensantes* dos cotidianos são únicos, inéditos, “irrepetíveis”, produzem alternativas aos problemas e dificuldades enfrentadas, ao que não lhes agrada ou contempla, ao já existente e ao já sabido, contrariamente ao que supõem as perspectivas hegemônicas de compreensão dos currículos escolares que os compreendem como um eterno reproduzir daquilo que foi previsto e prescrito. Dois destaques se impõem aqui. Cabe lembrar que essa irrepetibilidade concreta não anula o reconhecimento da exemplaridade dessas experiências, no sentido da possibilidade do reconhecimento dessas iniciativas como representativas de um potencial existente em diferentes espaços escolares, nos quais as soluções serão sempre locais, mas respondem a um único e mesmo problema global: o da construção da qualidade da escola. É necessário, também, lembrar que essas *artes de fazer* dos *praticantespensantes* da vida cotidiana se inscrevem sempre e inevitavelmente nos limites das redes de relações de forças entre o forte e o fraco que definem as circunstâncias das quais estes últimos podem aproveitar-se para empreender suas “ações”.

Dentre as muitas escolas, salas de aula, criações, novidades, discussões e experiências que conhecemos em nossas pesquisas, e com as quais dialogamos em

textos nos quais seus resultados foram publicados, uma experiência emblemática, dez anos depois da pesquisa na qual a conheci, ainda me fascina, pela imensidão de coisas que permite entrever e aprender a respeito das possibilidades de tessitura de um trabalho pedagógico de qualidade emancipatória na escola pública. A experiência ilustra à perfeição aquilo que defendo quanto aos processos por meio dos quais, usando de modo próprio as regras que lhes são dadas para consumo, os *praticantespensantes* da vida cotidiana criam currículos cotidianamente, produzindo, ao mesmo tempo, conhecimento curricular e favorecendo aprendizagens necessárias à tessitura da emancipação social, representando, assim, uma escola na qual detecto qualidade emancipatória advinda da invenção curricular cotidiana.

Em 2003, numa classe de alfabetização de uma Escola municipal do Rio de Janeiro, uma professora desenvolveu com seus alunos o “Projeto Salada de Frutas”, no qual diferentes conteúdos, conhecimentos locais, necessidades e possibilidades da professora, dos alunos e dos seus responsáveis enredaram-se em diálogos norteados apenas pelas possibilidades e limites das circunstâncias e do próprio grupo. Atividades de escrita, de cálculo matemático, orientações sobre o comportamento a adotar em uma feira livre, modos de se avaliar a qualidade das frutas e a respeito da atenção ao troco dado pelo feirante na hora da compra, ‘aula’ de como lavar e cortar frutas, arrumação da salada, preocupações com a higiene – que nem sempre agradavam os alunos – eram feitas, como diz Ferraço (2003), “ao mesmo tempo agora”.

Conhecimentos de alunos e seus responsáveis, da professora, dos feirantes; preocupações com conteúdos de ciências, matemática e língua portuguesa – inscritos nas circunstâncias sob as quais seus sentidos e usos sociais eram percebidos – o registro escrito das atividades pelos alunos e com a ajuda da professora, a produção de texto coletivo a partir das etapas cumpridas do projeto; atividades individuais, em grupos ou coletivas; preocupação nutricional e com a ampliação do repertório alimentar dos alunos estiveram na ordem do dia nas duas semanas de duração do projeto. O acompanhamento da experiência evidenciou, também, a qualidade das relações entre a professora e os alunos, fundamentais para viabilizar a riqueza do processo e a compreensão de que os currículos *pensadospraticados* e a tessitura cotidiana de uma qualidade emancipatória da escola vão além da produção de trabalhos alicerçados em expectativas e teorias cuja aplicabilidade empobrece a vida cotidiana, sendo tecidos em aprendizagens nas quais ocorre o enredamento entre conteúdos formais, experiências individuais e coletivas e relações sócio-afetivas no grupo.

Esse tipo de invenção curricular emancipatória promove qualidade dos processos *aprendizagem ensino* tanto pela interlocução entre conhecimentos formais e não-formais que promove, quanto pelo trabalho com valores éticos e sociais como a cooperação e a honestidade ou, ainda, pelo enfrentamento do desafio de inscrever a experiência escolar dos alunos em produções de sentidos mais amplos, contribuindo para a formação de mais autonomia e criticidade, também fundamentais para a tessitura da democracia cognitiva e social e para o exercício pleno da cidadania horizontal.

O jornal O Globo, em sua edição do dia 08 (oito) de abril de 2012, traz dados colhidos nas escolas cujas alfabetizadoras ocupam “o topo do ranking” no sucesso escolar de seus alfabetizados. Destacam-se em todas as experiências, a criatividade das professoras, seu compromisso com os alunos e com as aprendizagens necessárias bem como o uso de estratégias pessoais inventadas a partir de análises, também pessoais, das necessidades e possibilidades dos alunos. Códigos de conduta negociados, livros de literatura associados a intervenções sobre os textos, materiais produzidos coletivamente, entre outras criações evidenciam mais do que preocupações simplistas com a transmissão de conteúdos ao mesmo tempo em que rompem com o fatalismo reprodutivista. As experiências evidenciam uma busca por um trabalho de qualidade emancipatória – aquele que leva a aprendizagens de significado amplo, voltadas para a construção da cidadania e de relações ecológicas entre diferentes conhecimentos.

Essas experiências e muitas outras, conforme atesta a reportagem, criadas pelas professoras por meio de diálogos com alunos, seus conhecimentos, necessidades, expectativas e possibilidades fazem perceber que, além de criação cotidiana e dialógica efetivada nas escolas, para além das imposições normativas e teóricas esvaziadas de sentido, a tessitura da qualidade emancipatória nas/das escolas se configura como processo efetivo de aprendizagem escolar plenas de sentidos, envolvendo desejos e possibilidades coletivas e, mais do que isso, nas quais redes de conhecimentos e crenças, convicções e desejos, se tecem solidariamente.

### **Qualidade emancipatória *pensada praticada* e os campos do Currículo e da Didática**

Estudar a produção cotidiana de conhecimentos nas escolas e seu potencial emancipatório é um meio de pensar a tessitura da emancipação social e a possível contribuição da escola ao processo, desinvisibilizando práticas sociais que contribuam para a transformação dos modos de interação entre os diferentes sujeitos, grupos,

sistemas de pensamentos, de crenças e de valores, contribuindo, com isso, para a viabilização da igualdade na diferença, de relações sociais de solidariedade, de reconhecimento e cooperação mútuos, para mais justiça social e potencialização de práticas sociais de cidadania horizontal.

Entendo que esses processos de desinvisibilização são fundamentais para que as criações curriculares cotidianas apareçam potencializando as lutas contra os discursos desqualificantes da escola e de seus praticantes, bem como a ideia de que a fragmentação curricular hegemonicamente preconizada é real ou que os diferentes conhecimentos em circulação nas escolas podem ser dissociados, enquadrados e hierarquizados. Muitas práticas e procedimentos existem, para além daqueles que a razão indolente (SANTOS, 2000) tem podido perceber e estudar. Essa desinvisibilização permite, ainda, aprender sobre os cotidianos das escolas e sobre aquilo que neles se passa e se faz, abrindo portas para que percebamos o que existe de emancipatório nesses currículos, que utopias emancipatórias praticadas (OLIVEIRA, 2003) emergem e podem ser potencializadas a partir disso que já existe, que experiências de qualidade estão em curso para além daquilo que os discursos oficiais e midiáticos difundem a respeito daquilo que não existe de acordo com os critérios hegemônicos de qualidade.

Nos currículos *pensadospraticados* que encontramos em diferentes escolas, muitas interlocuções e horizontalizações ocorrem, constituindo inegável – e inestimável – contribuição para a efetivação de aprendizagens promotoras de justiça cognitiva – condição da justiça social – em virtude da relação mais ecológica entre diferentes conhecimentos e modos de estar no mundo, reconhecendo-se a validade das contribuições de todos e de cada um na solução de problemas sociais, potencializando aprendizagens de novos conhecimentos sem desaprendizagens dos anteriores (Santos, 2005), potencializando a formação de sujeitos sociais mais autônomos e capazes de compreender e agir socialmente com a plenitude de suas faculdades cognitivas, psíquicas, sociais e emocionais e na promoção da justiça social e da cidadania horizontal.

Essa é, certamente, uma contribuição possível das escolas à tessitura de qualidade emancipatória e democrática nas escolas e, também, ao pensamento curricular e didático, na medida em que diferentes conhecimentos e formas de relacioná-los e tratá-los emergem e podem ser melhor compreendidos e, portanto, serem usados como base para reflexões mais amplas nos campos da Didática, do Currículo.

## Referências

- CERTEAU, Michel de. A Invenção do cotidiano 1: artes de fazer. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- FERRAÇO, Carlos Eduardo. Eu, caçador de mim. In: GARCIA, Regina L. (Org.). Método: pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 157-175.
- GINZBURG, Carlo. Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história. São Paulo: Cia das Letras, 1989.
- LOPES, Alice. Conhecimento escolar: ciência e cotidiano. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1999.
- LUCKESI, Cipriano C. Filosofia da Educação. São Paulo: Cortez, 1995.
- MORIN, Edgar. Ciência com consciência. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.
- OLIVEIRA, Inês B. Pour une pédagogie de la transformation sociale. Tese de Doutorado. Université des Sciences Humaines de Strasbourg. Strasbourg/França, 1993.
- OLIVEIRA, Inês B. Currículos praticados: entre a regulação e a emancipação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- OLIVEIRA, Inês B. Certeau e as artes de fazer: as noções de uso, tática e trajetória na pesquisa em educação. In: OLIVEIRA, Ines B.; ALVES, Nilda. (Orgs.). Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas: sobre redes de saberes. Petrópolis, RJ: DP et Alii, 2008.
- OLIVEIRA, Inês B. Processos didáticos cotidianos e modelos político-ideológicas de base: uma discussão. In FRANCO, M. A. S.; PIMENTA, Selma G. Didática: embates contemporâneos. São Paulo: Loyola, 2010a.
- OLIVEIRA, Inês B. Políticas práticas educacionais cotidianas: currículo e ensino/aprendizagem. In: ANPED, XXXIII Reunião, 2010. Anais..., Caxambu, MG: Anped, 2010b.
- OLIVEIRA, Inês B. O Currículo como criação cotidiana. Petrópolis: DP et Alii, 2012.
- PACHECO, José. Fazer a ponte. In OLIVEIRA, Inês B. (Org.) Alternativas emancipatórias em currículo. São Paulo: Cortez, 2004, p. 88 - 104.
- PAIS, José Machado. Vida cotidiana: enigmas e revelações. São Paulo: Cortez, 2003.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. Um Discurso sobre as ciências. Porto: Afrontamento, 1989.
- \_\_\_\_\_. Entre Dom Quixote e Sancho Pança. Revista Crítica de Ciências Sociais, n. 37, "Sociologia do Quotidiano". Coimbra: CES. p. 5-10, jun. 1993.
- \_\_\_\_\_. Pela mão de Alice. O social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 1995.

\_\_\_\_\_. A Crítica da razão indolente. São Paulo: Cortez, 2000.

\_\_\_\_\_. Por Uma Sociologia das Ausências e uma Sociologia das Emergências. In: \_\_\_\_\_ (Org.). Conhecimento prudente para uma vida decente. São Paulo: Cortez 2004. p. 777-823.

\_\_\_\_\_. A Gramática do tempo. São Paulo: Cortez, 2006.

---

\* Professora adjunta da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da UERJ. Líder do grupo de pesquisa “Cotidiano escolar e currículo”, cadastrado no GRPesq/CNPq, coordenadora do grupo de pesquisa “Redes de conhecimentos e práticas emancipatórias no cotidiano escolar” no Proped/UERJ, vice-coordenadora do Laboratório Educação e Imagem da UERJ, pesquisador 1D do CNPq, Cientista do Nosso Estado/FAPERJ, membro do GT Currículo da ANPEd.