

CONTRIBUIÇÕES DE BOAVENTURA DE SOUSA SANTOS PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Roberta Freire Bastos¹

Thalita Matias Gonçalves²

RESUMO

O objetivo deste estudo é situar as principais ideias do sociólogo Boaventura de Sousa Santos e suas contribuições para a pesquisa em educação e para as práticas educativas desenvolvidas no Brasil. Esse autor defende que vivemos em um momento de transição entre o paradigma da ciência moderna e um novo paradigma emergente: o da ciência pós-moderna, a partir da constatação de que a modernidade não cumpriu as promessas que fez em relação aos grandes problemas da humanidade. Na pós-modernidade, as práticas consideram a diversidade, a multiplicidade e a heterogeneidade dos fatos e dos sujeitos que as compõem. O autor denomina a razão predominante na modernidade de razão indolente, preguiçosa e sugere a superação desse modelo de razão metonímica, proléptica e arrogante por uma razão cosmopolita. Essa nova razão tem como princípios fundantes a sociologia das ausências, a sociologia das emergências e o trabalho de tradução. Boaventura nos convoca a ações não conformistas e “rebeldes” como caminho para ações transformadoras e democráticas como elemento determinante das possibilidades de democratização da sociedade. Em educação, a perspectiva dos currículos **pensadospraticados** nos auxilia a pensar a emancipação por meio dos processos educativos fundados na diversidade, na multiplicidade e na solidariedade.

Palavras-chave: Educação. Boaventura de Sousa Santos. Pós-modernidade. Currículos.

THE CONTRIBUTION OF BOAVENTURA DE SOUSA SANTOS FOR BRAZILIAN EDUCATION

ABSTRACT

The aim of this study is to situate the main ideas of sociologist Boaventura de Sousa Santos and his contributions to educational research and educational practices developed in Brazil. This author argues that we live in a time of transition from the paradigm of modern science and a new emerging paradigm: that of postmodern science, from the fact that modernity has not fulfilled the promises he made in relation to the great problems of humanity. In postmodernity, the practices consider diversity, multiplicity and heterogeneity of the facts and of the individuals that compose them. The author calls the predominant reason the lazy reason of modernity, lazy and suggests overcoming this metonymic model, Proleptic and arrogant for

¹ Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Mestranda em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFES) na linha de pesquisa História, Sociedade, Cultura e Políticas Educacionais. E-mail: bastosrobertafreire@gmail.com

² E-mail: thalitamatias@hotmail.com

a cosmopolitan reason. This new reason has as principles founding the sociology of absences, the sociology of emergences and translation work. Bonaventure calls in the non-conformist actions and "rebels" as a way to transformative and democratic actions as determinant of the possibilities of democratization of society. In education, the prospect of curricula *pensadospraticados* helps us to think of emancipation through educational processes founded on diversity, plurality and solidarity.

Keywords: Education. Boaventura de Sousa Santos. Post-modernity. Curriculum.

1 INTRODUÇÃO

Boaventura de Sousa Santos é um sociólogo português autor de várias obras sobre globalização, sociologia do direito, epistemologia, democracia e direitos humanos. Seu trabalho é notadamente reconhecido no Brasil e se constitui como grande referência para a criação de teorias sobre currículo, educação escolar e trabalho com os cotidianos. Boaventura, como é mais conhecido no Brasil, faz, ao longo de sua obra, uma profunda crítica ao paradigma moderno inaugurado nos séculos XVI e XVII na sociedade europeia.

Ele define que esse modelo científico dominante é dicotômico, dualista e sexista. Ao hierarquizar e homogeneizar o saber, o paradigma moderno desvaloriza as experiências, as culturas e as multiplicidades. Boaventura defende o rompimento com essa lógica mensurável de fazer ciência e propõe uma dupla ruptura epistemológica: após rompermos com o senso-comum para dar visibilidade à ciência quantitativa devemos agora romper com a ciência que nos aprisiona em um modelo dualista para dar voz ao senso-comum.

Na primeira parte do texto, faremos uma contextualização a respeito desse modelo epistemológico ainda dominante ao qual Boaventura faz a crítica e a transição para o modelo paradigmático que condiz com a sociedade pós-moderna em que vivemos. Em seguida, lançaremos algumas das principais ideias do autor para a transformação da razão indolente, típica da modernidade, em uma razão cosmopolita, que tenha como fundamentos os processos de emancipação e de regulação. Na parte final, dedicaremos-nos a pensar as implicações das teorias de Boaventura para a realidade brasileira, sobretudo para a construção de currículos, *pensadospraticados* com objetivo emancipatório.

2 A DUPLA RUPTURA EPISTEMOLÓGICA

A modernidade inaugura o período em que predomina o paradigma da ciência moderna. O paradigma cartesiano hegemônico fundamenta-se em uma visão dualista e dicotômica de vários aspectos da realidade, como: teoria-prática, qualidade-quantidade, cultura-natureza, sujeito-objeto, entre outros. A racionalidade e a quantidade são os principais elementos que caracterizam a ciência moderna hegemônica, daí a importância da matemática e das ciências exatas. Além disso, desprezou-se a ideia de experiência com o paradigma dominante. A modernidade possui um discurso ascético, impessoal, homogêneo e universal. Em alternativa a esse paradigma, muitos estudiosos defendem um novo modelo de ciência, ou, um paradigma pós-moderno.

Santos (2000) defende que vivemos em um momento de transição entre o paradigma da ciência moderna e um novo paradigma emergente: o da ciência pós-moderna. Vivemos uma transição entre o paradigma cartesiano e o paradigma da pós-modernidade, a partir da constatação de que a modernidade não cumpriu as promessas que fez em relação aos grandes problemas da humanidade. É na modernidade que grandes guerras, catástrofes naturais e sociais se asseveram. Entre as únicas promessas cumpridas pela modernidade está a dominação da natureza e a consequente noção de que o ser humano não faz parte da natureza.

Na pós-modernidade, as práticas consideram a diversidade, a multiplicidade e a heterogeneidade dos fatos e dos sujeitos que as compõem. A objetividade é, na verdade, um processo de objetivação feito pelo sujeito, isto é, subjetivo. A pós-modernidade exige a construção de um novo espaço cognitivo em que os pares: corpo-mente, sujeito-objeto e matéria-energia estejam co-relacionados e não em oposição (NAJMANOVICH, 2001).

O discurso pós-moderno não pretende ser universal ou buscar a totalidade, mas fragmentário, efêmero, diverso e múltiplo. Ademais, as subjetividades e as experiências são pensadas, nesse paradigma, como fundamentais. Pensar a experiência do tempo é muito importante, nesse sentido. Para além do tempo “Chronos”, ou, o tempo cronológico, precisamos vivenciar o tempo “Kairós”, ou, o tempo subjetivo.

Sem pretender negar as subjetividades ou enaltecer a razão, como o paradigma dominante propôs, é necessário pensar em outro paradigma, a partir de um sujeito que está imerso em

Pró-Discente: Caderno de Prod. Acad.-Cient. Prog. Pós-Grad. Educ., Vitória-ES, v. 21, n. 2, p. 26-38, jul./dez. 2015.

redes, diferente do sujeito cartesiano de Descartes. Nesse sentido, refletir sobre o sujeito da pós-modernidade é levar em consideração as várias dimensões sociais, cognitivas, sensoriais, estéticas, culturais e afetivas que formam esse indivíduo. É preciso refletir a partir das várias formas de ser-estar-sentir-fazer no emaranhado das redes que nos constituem.

3 AS PRINCIPAIS IDEIAS DE BOAVENTURA DE SOUSA SANTOS

Boaventura de Souza Santos é um sociólogo português que possui forte influência na área das ciências sociais, em especial, no campo educacional. O autor é reconhecido pelas suas contribuições no campo acadêmico e também pelo seu engajamento político e social com as questões que envolvem as mazelas de nossa sociedade. Desse modo, suas produções teóricas dialogam com uma visão emancipatória e utópica de mundo, e a educação, nesse contexto, tem um papel primordial na transformação da sociedade.

Boaventura situa-se, teoricamente, entre os pensadores pós-modernos, que criticam o paradigma hegemônico pautado nos ditames da modernidade. Contudo, há diferenças entre as versões propostas pelos pós-modernos. A versão dominante é a do pós-moderno celebratório, o autor, porém, identifica-se com uma abordagem pós-moderna de oposição. Segundo o próprio Boaventura, o pós-moderno celebratório,

Reduz a transformação social à repetição acelerada do presente e se recusa a distinguir entre versões emancipatórias e progressistas de hibridação e versões regulatórias e conservadoras, [por isso] tem sido fácil à teoria crítica moderna reivindicar para si o monopólio da ideia de uma “sociedade melhor” e da ação normativa. Pelo contrário, o pós-moderno de oposição questiona radicalmente este monopólio. A ideia de uma “sociedade melhor” é a central, mas, ao contrário da teoria crítica moderna, concebe o socialismo como uma aspiração de democracia radical, um futuro entre outros possíveis que, de resto, nunca será plenamente realizado. Por outro lado, a normatividade a que aspira é construída sem referência a universalismos abstratos em que quase sempre se ocultam preconceitos racistas e eurocêtricos (SANTOS, 2011, p.37).

Como já dito, o autor argumenta que estamos vivendo um momento de transição entre o paradigma dominante da ciência moderna e o paradigma emergente que ele chama de conhecimento prudente para uma vida decente. Esse novo modelo de conhecimento não visa ter apenas dimensões relacionadas à ciência, mas, também, relacionadas às questões sociais.

Assim, parte do pressuposto de que existe uma dimensão política e ética presente no conhecimento.

O conhecimento do paradigma emergente propõe a superação das dicotomias que caracterizam o paradigma dominante da ciência moderna, tais como: quantidade/qualidade, sujeito/objeto, natureza/cultura, mente/matéria, dentre outros. No que se refere à relação entre sujeito e objeto, por exemplo, busca romper com a distância entre eles, uma vez que todo conhecimento é autoconhecimento e que a produção do conhecimento e seu produto são inseparáveis:

[...] o conhecimento não é criação, é descoberta, e, o objeto é a continuação do sujeito por outros meios, ou seja, todo conhecimento que descobrimos revela, em parte, quem somos. O fato produzido, na realidade, são pedaços de nossa crença que, por fim, nos identificam. O conhecimento como autoconhecimento pede, por um lado, a clarificação constante da posição ética e política que subjaz às práticas de pesquisa e de intervenção e, por outro, requer a apreensão dos diferenciais que marcam o relacionamento com o outro, seja ele a comunidade científica, seja o público em geral (FORDE; PIMENTEL, 2011, p. 5).

Uma das discussões do autor em suas obras são as relações entre o Norte e o Sul pensadas como processo de reinvenção da emancipação social. Ele aborda, desse modo, sobre a epistemologia do Sul que visa recuperar os saberes e as práticas de grupos sociais que, devido ao capitalismo e colonialismo, foram historicamente negados. Diferente das epistemologias do Norte, as do Sul buscam incluir o máximo de experiências de conhecimentos do mundo, inclusive do Norte (SANTOS, 2008).

O referido autor conceitua a razão que permeia o paradigma moderno como indolente, ou seja, preguiçosa. A razão indolente é impotente, arrogante, metonímica e proléptica.

A razão metonímica se percebe como a única forma de racionalidade possível. Logo, ela é obcecada pela primazia do todo sobre as partes, subentendida na própria ideia de totalidade pela qual leva a convicção que há apenas uma lógica que governa os comportamentos tanto do todo quanto de cada uma de suas partes, e à homogeneização todo/parte (OLIVEIRA, 2006). Nesse sentido:

Em primeiro lugar, como não existe nada fora da totalidade que seja ou mereça ser inteligível, a razão metonímica afirma-se uma razão exaustiva, exclusiva e completa [...] A razão metonímica não é capaz de aceitar que a compreensão do mundo é muito mais do que a compreensão ocidental do mundo (OLIVEIRA, 2006, p. 68).

As ideias esboçadas acima levam ao que Boaventura chama de epistemicídio, ou seja, o não-reconhecimento de outras lógicas culturais e sociais que não pertençam ao Norte Ocidental. A razão proléptica parte do pressuposto de que o futuro já está determinado, portanto, abdica-se de pensá-lo. Partindo da história como um tempo linear e com um sentido único, do progresso, aborta as infinitas possibilidades inscritas no futuro.

A alternativa para substituir a razão indolente é uma razão cosmopolita que possui três fundamentos: sociologia das ausências, sociologia das emergências e trabalho de tradução.

A sociologia das ausências é um método que permite descobrir existências invisibilizadas pela ciência moderna. Esse método pode ser definido como,

[...] uma investigação que visa demonstrar que o que não existe é, na verdade, ativamente produzido como não existente, isto é, como alternativa não-credível ao que existe [...] O objetivo da sociologia das ausências é transformar objetos impossíveis em possíveis e com base neles transformar as ausências em presenças (SANTOS 2008*apud* OLIVEIRA, 2006, p. 71).

A sociologia das emergências pretende escolher o futuro desidealizando-o através do reconhecimento de que o potencial efetivo de futuro se inscreve nas práticas reais do presente. Nesse sentido, o futuro deve ser construído a partir das atividades individuais no presente. Portanto,

[...] pretende analisar as possibilidades de futuro, inscritas em práticas, experiências ou formas de saber, agindo tanto sobre as capacidades quanto sobre as possibilidades, identificando sinais, pistas e traços de possibilidades futuros em tudo que existe (OLIVEIRA, 2006, p. 89).

A sociologia das ausências e a sociologia das emergências ampliam a diversidade das experiências sociais existentes, mas o enriquecimento gerado a partir dessa ampliação só o será de fato se as novas experiências forem compreendidas e articuladas entre si e com as anteriormente existentes. Nesse contexto, insere-se a necessidade do trabalho de tradução intercultural a qual busca criar inteligibilidade, coerência, articulação num mundo enriquecido

por experiências múltiplas e diversas (OLIVEIRA, 2006). As possibilidades trazidas pelas sociologias das ausências e das emergências exigem um trabalho de tradução.

Assim, o trabalho de tradução incide tanto sobre os saberes como sobre as práticas e os seus agentes. A tradução entre saberes assume a forma de uma hermenêutica diatópica, que consiste no trabalho de interpretação entre duas ou mais culturas com vistas a identificar as diferentes respostas que fornecem para elas. Nesse sentido, a escola deveria atuar como um espaço de incremento da produtividade dialógica transcultural. Nesse sentido, o currículo escolar e, nele, o livro didático, as preleções dos professores e professoras, etc. podem funcionar produzindo um espaço do outro sempre ocupado pela idéia fixa estereotipada (violento, sujo, desordenado, mal-educado, etc.), desconhecendo e desconsiderando a ambivalência das posições e dos entre lugares nos quais todos nós estamos situados. Importa, assim, pensar o currículo escolar a partir dos processos e produtos que estão em circulação nas práticas discursivas engendradas no trato da questão da diferença no cotidiano escolar (CARVALHO, 2006, p. 8).

O autor nos convoca a ações não conformistas e “rebeldes” como caminho para ações transformadoras e democráticas como elemento determinante das possibilidades de democratização da sociedade. Num movimento de ação política, o autor defende a ideia de se transformar o conhecimento científico num novo senso comum: o conhecimento emancipação deve romper com o conhecimento conservador e transformar a si mesmo num conhecimento emancipatório.

Essa seria para Boaventura a dupla ruptura epistemológica: primeiro o senso comum como epistemologia se rompe, dando lugar à ciência e na pós-modernidade o paradigma que tem a ciência como primado se rompe, dando destaque ao saber do senso comum. Esse processo é denominado pelo autor como “sensocomunicação da ciência”. Assim, com inspiração em Boaventura, podemos refletir sobre a existência de práticas emancipatórias no seio de estruturas regulatórias, que caracterizam a sociedade capitalista.

4 ATRAVESSAMENTOS NA EDUCAÇÃO

Boaventura de Sousa Santos defende um projeto educativo emancipatório, ou seja, uma educação que potencialize a indignação e a rebeldia, voltada para o inconformismo.

[...] um projeto de aprendizagem de conhecimentos conflitantes com o objetivo de, através dele, produzir imagens radicais e desestabilizadoras dos conflitos sociais em que se traduziram no passado, imagens capazes de potenciar a indignação e a rebeldia. Educação, pois, para o inconformismo (SANTOS, 1996, p. 17).

Nesse sentido, é fundamental a utilização da abordagem textual-imagética do passado e das possibilidades do uso educativo de imagens do sofrimento humano como contribuições importantes na formação das subjetividades inconformistas.

Logo, para que seja viável um projeto educativo emancipatório é necessária a formação de subjetividades inconformistas. A educação deve, portanto, voltar-se para a compreensão e apreensão do mundo de forma edificante, emancipatória e multicultural. O processo de ensino-aprendizagem deve contemplar os conflitos entre o modelo alternativo e dominante de sociedade e ciência, que permite ao último manter-se hegemônico, ocultando o caráter social e político dos problemas que criou e não soube solucioná-los. Ademais, o projeto educativo emancipatório tem que colocar os conflitos culturais no currículo.

Além do multiculturalismo, que o autor destaca como importante para uma educação de caráter emancipatório, é necessária uma mudança na racionalidade dos conhecimentos que são difundidos na escola. É preciso, portanto, substituir a aplicação técnica da ciência para uma aplicação edificante. A primeira, típica da ciência moderna, pretendeu tornar os problemas sociais e políticos em meras questões técnicas, excluindo, assim, os aspectos humanos nas soluções científicas.

O conhecimento deve ser usado em situações concretas e quem o manipula está eticamente comprometido com o impacto da aplicação. Logo, o uso do conhecimento deve ser socialmente útil, de modo que esteja a serviço das questões e dos problemas atuais de nossa sociedade.

Ao discutir sobre a democracia, o autor defende a ideia de que essa não se constitui apenas em um regime político, mas é um sistema social que está presente no cotidiano em todos os espaços da sociedade. Assim, argumenta que uma das condições para a ampliação da democracia participativa é a formação de subjetividades democráticas. Para tanto, a democratização dos conhecimentos e dos processos educativos são fundamentais, como salienta Oliveira (2006, p. 118):

Pró-Discente: Caderno de Prod. Acad.-Cient. Prog. Pós-Grad. Educ., Vitória-ES, v. 21, n. 2, p. 26-38, jul./dez. 2015.

Considerando as subjetividades como redes de inserções sociais nos múltiplos espaços-tempos (Santos, 2000) de que participamos cotidianamente e que nos levam à produção de determinados saberes (e convicções) e práticas sociais, trabalharei com a hipótese de que a intervenção sobre a formação das redes de subjetividades individuais e coletivas está intimamente associada à democratização das práticas sociais e cognitivas dos processos educativos.

Boaventura salienta que o projeto da modernidade esteve pautado em duas principais premissas: o pilar da regulação e o pilar da emancipação, sendo que:

O pilar da regulação é constituído pelo princípio do Estado, cuja articulação se deve principalmente a Hobbes; pelo princípio do mercado, dominante, sobretudo na obra de Locke; e pelo princípio da comunidade, cuja formulação domina toda a filosofia política de Rousseau. Por sua vez, o pilar da emancipação é constituído por três lógicas de racionalidade: a racionalidade estético-expressiva da arte e da literatura; a racionalidade moral-prática da ética e do direito; e a racionalidade cognitivo-instrumental da ciência e da técnica (SANTOS 2008 *apud* OLIVEIRA, 2012, p.5).

Para Santos (2008), portanto, o princípio da comunidade, no campo da regulação, e a racionalidade estético-expressiva no campo da emancipação são os elementos que têm a maior contribuição a dar nos processos emancipatórios. Oliveira (2012) discute qual o potencial da racionalidade estético-expressiva para se pensar em currículos emancipatórios.

A dimensão do prazer é uma característica primordial nesse contexto estético e que permite “[...] difundir e demonstrar a pertinência das práticas que buscam levar prazer ao *ensinaraprender* dos alunos, em contraste com a sisudez dos conteúdos secos e sem sabor dos textos oficiais, inserindo o húmus da vida [...] na assepsia da norma” (OLIVEIRA, 2012, p. 7).

A potencialização do saber do estudante e dos processos educativos pode ser realizada por meio de currículos críticos e emancipatórios, que se desenvolvem nos cotidianos, de acordo com a realidade do sujeito. Dialogamos com Oliveira (2012) para pensar a noção de currículos como tudo aquilo que se passa nas escolas,

Envolvendo os conteúdos formais de ensino, relações sociais, manifestações culturais e conjuntos de conhecimentos não escolares; entendendo, ainda, que todos esses aspectos estão impregnados de relações sociais, epistemológicas e culturais de caráter mais global (OLIVEIRA, 2012, p. 3).

Pensar em currículos nesses moldes não significa negar que a escola é, por excelência, o lugar de aprendizado sobre o conhecimento socialmente construído pela humanidade. Requer que *Pró-Discente: Caderno de Prod. Acad.-Cient. Prog. Pós-Grad. Educ., Vitória-ES, v. 21, n. 2, p. 26-38, jul./dez. 2015.*

pensemos os currículos como construção, não como imposição. Em uma sociedade plural e complexa como a nossa, as raízes de um currículo se remetem sempre à cultura, à história e a distintos interesses sociais (MOREIRA, 2012). Não cabe, portanto, pensar em um currículo imposto, estático, dicotômico e hierarquizado.

Portanto, os currículos devem ser pensados para além do instituído e formal, sendo necessária uma proposta curricular que leve em consideração o cotidiano dos alunos e dos professores, proporcionando uma relação horizontalizada e não verticalizada. Ademais, as ideias propostas dialogam com a noção de sujeitos que são criadores e autores dos currículos escolares contribuindo para superar a cisão entre aqueles que pensam e aqueles que fazem. É necessário, como nos chama a atenção Oliveira (2012), que essa “obra de arte” seja cotidianamente construída e renovada.

Os currículos emancipatórios devem se pautar em um projeto político-pedagógico que valorize a formação e a criatividade dos professores, de modo que a avaliação seja contínua e o foco seja a qualidade do processo educativo. Entendemos currículos emancipatórios como aqueles que partem de uma política curricular nacional que garanta a todos o acesso ao conhecimento construído historicamente e ao mesmo tempo valorize o conhecimento escolar, de acordo com a proposta de Moreira (2012, p.2), a qual sugere

[...] então, dois princípios básicos que gostaria de ver orientando a formulação de uma política curricular: a revalorização do conhecimento escolar e a importância dos fenômenos culturais mais amplos. Após abordar os dois princípios – pontos de partida de decisões oficiais em nível nacional – passo a focar o nível escolar e, apoiando-me nos princípios propostos, destaco dois pontos de partida das decisões curriculares em nível institucional: conceber a escola como espaço de crítica cultural, como espaço de pesquisa e como espaço formativo para o trabalho.

Pensar os currículos a partir da perspectiva teórica de Boaventura significa pensar em justiça cognitiva, solidariedade, participação, autoria, crítica ao modelo de escola oficial e conflito. São currículos **pensadospraticados**, em que se faz presente a indissociabilidade entre o político e o epistemológico, que significa dar voz às lutas por meio do par conhecimento-emancipação. O termo currículos **pensadospraticados** foi criado em substituição a currículos praticados, pois os currículos estão em constante construção a partir das reflexões, práticas, possibilidades e limites. Assim,

Existe, no cotidiano das escolas, uma criação cotidiana de currículos pelos professores e alunos nas salas de aula, gerada a partir do diálogo entre referenciais e reflexões teóricas, possibilidades e limites concretos de cada circunstância e da articulação entre as múltiplas redes de sujeitos e de conhecimentos presentes nas escolas (OLIVEIRA, 2012, p. 3-4).

A estrutura do federalismo cooperativo brasileiro reforça práticas descentralizadoras e responsabiliza instituições escolares pela elaboração e pela gestão de suas propostas educativas, baseadas em diretrizes e em normas federais. Construir e reconstruir currículos que promovam a emancipação, a diversidade e as experiências dos sujeitos significa também pensar em um currículo que se situe de maneira responsável no mundo globalizado e globalizante em que vivemos. Significa, portanto, fazer negociações, pensar junto, considerar as avaliações não como forma de sanção, mas como instrumento de gestão e de conhecimento.

Dentre os vários conceitos que Boaventura utiliza, destacamos, também, a sociologia das ausências, que busca reconhecer as múltiplas experiências sociais negadas pela racionalidade científica dominante, ou, razão indolente. Portanto, relacionando esse conceito com o cotidiano escolar é fundamental que as práticas invisibilizadas na escola sejam potencializadas.

Pensar a sociologia das ausências como perspectiva de criação de um currículo emancipatório significa investigar, questionar e problematizar práticas discriminatórias relacionadas a gênero, orientação sexual, etnia, religiãoetc., que muitas vezes são tratadas como questões secundárias na escola, podem ser repensadas para serem potencializadas e discutidas, e, assim, superadas.

A sociologia das emergências nos faz voltar às coisas pequenas, às coisas simples e à construção de um conhecimento-emancipação de caráter local e argumentativo, que assume uma artefactualidade discursiva. Para a criação de um novo senso comum ético, estético e político, proporcionado por um currículo emancipatório, é necessário, por fim, um efetivo trabalho de tradução, que visa à interpretação entre culturas com vistas a identificar as diferentes respostas que fornecem para elas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da discussão proposta no texto verificamos que Boaventura de Sousa Santos traz reflexões primordiais para se pensar sobre as práticas educacionais no cotidiano escolar. O autor defende que não haverá justiça social sem justiça cognitiva, isto é, a indissociabilidade da dimensão política e epistemológica, da prática e da teoria. Portanto, a ciência e o conhecimento devem estar a serviço da sociedade, ser socialmente úteis. Assumir essa dimensão é estar comprometido com um projeto educativo emancipatório. Esse visa contemplar o multiculturalismo, ou seja, valorizar grupos sociais e culturais que tiveram suas experiências abortadas pela lógica da ciência moderna dominante. Daí a importância da sociologia das ausências e das emergências, discutidas no texto.

O projeto educativo emancipatório defende uma aplicação edificante da ciência, uma vez que essa valorizar aspectos humanos e societários em vez de questões de caráter puramente técnico. E ainda nos instiga a pensar sobre a necessidade da formação de subjetividades inconformistas no âmbito escolar como potência para a formação de subjetividades democráticas. Por fim, é preciso repensar nossas práticas educativas e pedagógicas para que possamos enfrentar uma escola monocultural, classista e sexista e propor uma instituição que promova a multiculturalidade e as diversas experiências ocultas nos espaços educacionais.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, Janete Magalhães. O cotidiano escolar como comunidade compartilhada. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 12., 2006, Recife. **Anais...** Recife: UFP, 2006. p. 22-26.

FORDE, Gustavo Henrique Araújo; PIMENTEL, Angela Rodrigues Dias. Boaventura de Sousa Santos e a Educação. **Pró-Discente: Caderno de Produção Acadêmica-Científica do Programa de Pós-Graduação em Educação**, Vitória-ES, v. 17, n. 2, jul./dez. 2011.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Os princípios norteadores de políticas e decisões curriculares. **RBP&E**, v. 28, n. 1, p. 180-194, jan./abr. 2012.

NAJMANOVICH, Denise. **O sujeito encarnado**: questões para a pesquisa no/do cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

Pró-Discente: Caderno de Prod. Acad.-Cient. Prog. Pós-Grad. Educ., Vitória-ES, v. 21, n. 2, p. 26-38, jul./dez. 2015.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Boaventura e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. Contribuições de Boaventura de Sousa Santos para a reflexão curricular: princípios emancipatórios e currículos *pensadospraticados*. **Revista E-curriculum**, São Paulo, v.8, n.2, ago. 2012.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A filosofia à venda, a douta ignorância e a aposta de Pascal. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, v. 80, p. 11-43, mar. 2008. Disponível em: <http://www.ces.uc.pt/myces/UserFiles/livros/47_Douta%20Ignorancia.pdf>. Acesso em: 06/02/2016.

_____. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. Para uma pedagogia do conflito. In: SILVA, Luiz Heron; AZEVEDO, José Clóvis de; SANTOS, Edmilson Santos dos. **Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Sulina, 1996. p. 15-33.