



Revista nuestraAmérica

E-ISSN: 0719-3092

contacto@revistanuestramerica.cl

Corriente nuestraAmérica desde Abajo

Chile

de Lima Moreira, Sueli  
As Mandalas de Saberes e a Didática Intercultural  
Revista nuestraAmérica, vol. 2, núm. 4, julio-diciembre, 2014, pp. 67-79  
Corriente nuestraAmérica desde Abajo  
Concepción, Chile

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=551956254006>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

# As Mandalas de Saberes e a Didática Intercultural

Sueli de Lima Moreira  
Universidade Estadual do Rio de Janeiro  
67-79

**Resumen:** El objetivo de este artículo es presentar reflexiones sobre una didáctica intercultural, la “Mandala de Saberes” que viene favoreciendo el diálogo entre los saberes académicos y los saberes populares en Brasil. Las contribuciones aquí presentadas surgen de mi práctica como investigadora y profesora en universidades colaborando con una organización social, la Casa de Arte Educar (CAE), que hace 16 años actúa en favelas cariocas promoviendo acciones de educación. A partir de esta investigación sobre las relaciones que los estudiantes de medios populares desarrollan con el saber escolar se han formulado prácticas pedagógicas que buscan valorar la diversidad cultural brasileira. Así, creamos la “Mandala de Saberes” en 2006, una práctica pedagógica que, como Charlot (2000) propone una “lectura positiva” oponiéndose a la teoría del déficit sociocultural.

**Palabras clave:** escuela, cultura, relación de saberes, educación

**Resumo:** O objetivo deste artigo é apresentar reflexões sobre uma didática intercultural a “Mandala de Saberes” que vem favorecendo o diálogo entre os saberes acadêmicos e os saberes populares no Brasil. As contribuições aqui apresentadas surgiram de minha prática como pesquisadora e professora em universidades colaborando com uma organização social, a Casa da Arte de Educar (CAE), que há 16 anos atua em favelas cariocas promovendo ações de educação. A partir da investigação das relações que os estudantes de meios populares desenvolvem com o saber escolar formulou-se práticas pedagógicas que buscam valorizar a diversidade cultural brasileira. Assim, criamos a “Mandala dos Saberes”, em 2006, uma prática pedagógica que, como Charlot (2000), propõe uma “leitura positiva”, opondo-se à teoria da deficiência sociocultural.

**Palavras-chave:** escola, cultura, relação de saberes, educação.

**Abstract:** The purpose of this paper is to present some reflections about the intercultural didactics named "Mandala de Saberes", which favors the dialog between the academic knowledge and the popular knowledge in Brazil. The contributions presented here are the result of my practicum as a university professor and researcher working with the social organization "La Casa del Arte Educar" (CAE), which has promoted educational actions in carioca favelas for 16 years. From the research on the relationships that students of popular media develop with school knowledge, some pedagogical practices that value the Brazilian cultural diversity have been formulated. This is how "Mandala de Saberes" was created in 2006, a pedagogical practice that, as Charlot (2000) proposes, is a "positive view" opposed to the theory of sociocultural deficit.

**Key words:** school, culture, knowledge relationship education

### Citar este artículo

Lima Moreira, Sueli de. 2014. "As Mandalas de Saberes e a Didática Intercultural", *Revista nuestraAmérica* 2 (4): 67-79

*[...] De fato esses educandos são outros. Até que enfim chegam os Outros que nunca chegaram... se sua entrada física é um avanço, entretanto está deixando exposto que precisamos reconhecê-los como Outros. Logo precisamos de outro sistema, outros ordenamentos, outras didáticas, até outra formação profissional. (Arroyo 2011, 226)*

As contribuições que apresento foram estruturadas a partir da minha prática como pesquisadora e professora em universidades<sup>3738</sup> contribuindo com uma organização social, a Casa da Arte de Educar (CAE), que atua com educação há 16 anos em favelas cariocas e no Brasil, nas áreas de Educação e Direitos Humanos.

A Casa da Arte de Educar (CAE) nasceu da reunião de educadores de duas favelas cariocas — Mangueira e Macacos — com profissionais das áreas de educação, tendo como missão promover ações de educação e cultura capazes de contribuir para a qualificação das políticas públicas de educação, cultura e direitos humanos. Através de uma educação de qualidade, construída em parceria com famílias, escolas, lideranças comunitárias, órgãos públicos e empresas privadas, a CAE busca promover o desenvolvimento integral do estudante, colaborando para o fortalecimento dos direitos de crianças e adolescentes.

A educação, como nos ensinou Paulo Freire (2006), é um lugar de conflito, onde o diálogo precisa ser conquistado. O trabalho que apresento vem buscando colaborar para a conquista das condições capazes de promover este diálogo, principalmente entre as experiências populares, geralmente expressas nas vozes de estudantes, assim como no saber escolar, expressos nos currículos e nas práticas docentes. Na Universidade onde atuo formando professores, observo que é um desafio preparar professores para que ampliem suas condições de escuta e troca com seus estudantes nas escolas a partir de uma revisão do conceito de cultura.

Concluí recentemente a minha pesquisa de doutorado investigando as relações que estudantes de meios populares desenvolvem com o saber escolar e, na CAE, temos

---

<sup>36</sup> Professora Adjunta Faculdade de Formação de Professores / Universidade Estadual do Rio de Janeiro

<sup>37</sup> Defendi, no final de 2014, minha tese de doutorado na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP). Atualmente sou professora e pesquisadora da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Rio de Janeiro (UERJ).

investido na formulação de práticas pedagógicas capazes de favorecer o diálogo entre os saberes acadêmicos e os saberes populares. A experiência acumulada nesses anos permitiu-me desenvolver para o Ministério da Educação a proposta pedagógica para a Educação Integral no Programa Mais Educação (MEC 2009) e para a Educação de Jovens e Adultos (MEC; CASA da Arte de Educar 2012). Ambas foram construídas em diálogo direto com os estudantes, buscando relações entre seus saberes e os desafios pedagógicos dos professores. Nestes últimos anos, tenho trabalhado intensamente em ações de pesquisa e de formação docente, desenvolvidas em parcerias com os Ministérios da Educação e da Cultura, voltadas para a construção da articulação entre a escola e a comunidade.

O que tenho aprendido no desenvolvimento destas pesquisas? Em primeiro lugar, que esses estudantes, ainda rotulados como sem saber, são possuidores de outros saberes, de saberes que a escola desconhece e que, talvez por isso, desafiam os professores a reconhecê-los e a construir práticas que os incluam. Os professores têm demonstrado muita dificuldade no diálogo com saberes não instituídos, os saberes do cotidiano e, muitas vezes, entendem cultura como sinônimo da cultura letrada, escolar. Os estudantes de meios populares são rotulados de “carentes”. Eu me pergunto sempre, carentes de quê? Quando tenho a oportunidade de questionar o interlocutor, respondem “de cultura, de valores”. Nunca escuto que seriam carentes de direitos ou de condições materiais. A escola não pode se tornar um espaço público enquanto for incapaz de superar esses estereótipos que habitam suas práticas.

O que percebo, em contrapartida, é que quando valorizamos as vozes de estudantes, nossas práticas docentes ganham chão, substância, acessam o contraditório campo da educação e da vida que pulsa nas escolas. Desse modo, caminhamos para uma compreensão da escola como redes epistemológicas estruturadas através de relações de saberes, o que nos permite compreender os estudantes como sujeitos sociais, portadores de saberes, o que é diferente de pensarmos que sejam carentes de cultura. Nesta perspectiva, em 2006, criamos as “Mandalas de Saberes”, uma prática pedagógica que busca valorizar as trocas entre os professores e os estudantes, formulando um horizonte ampliado para a escola que, no meu entender, é um desafio para a educação brasileira.

Para que o processo de ensino e aprendizagem se constitua, a didática precisa ser capaz de criar condições para a curiosidade, a investigação, a criatividade e tantas outras experiências que constituem o ato de estudar. Como seria possível, para a didática, fazer isso sem dialogar com os saberes dos estudantes?

## 1. A escola e a construção de sentido no aprender.

A partir da minha perspectiva profissional, encontro nas pesquisas de Charlot (2000, 2001, 2005, 2006, 2009), que estuda a relação de estudantes com o saber, a formulação que fundamenta muitas de minhas indagações. Para Charlot (2009), entrar na escola é algo mais complexo do que estar matriculado, possui também uma dimensão subjetiva, pois entrar na escola é participar de uma relação com o saber capaz de contribuir para a construção de sentido para a existência daquele jovem. *“Não basta abrir as portas da instituição, também é preciso entregar as chaves aos jovens de meios populares”* (Charlot 2009). Suas contribuições são muito significativas, pois foram formuladas a partir do diálogo com estudantes de meios populares e falam de uma relação com o saber estruturada em categorias que nos desafiam, como o fracasso escolar e a leitura positiva.

A pesquisa desenvolvida por Charlot (2009) mostra que a escola é considerada importante por mais de 50% dos jovens entrevistados, mas eles não se sentem mobilizados por ela. Ou seja, não vivenciam sua importância, não a reconhecem como espaço de aprendizagem. A escola não tem transformado suas vidas, seu valor situa-se em uma dimensão institucional, relacionada à aquisição de diploma, afirma o pesquisador. Esta aparente incongruência na relação do jovem com a escola se dá porque *“é preciso que o próprio saber (a formação, a cultura) surja enquanto chave do futuro desejável”* (Charlot 2009).

*“Muitas coisas que não servem para nada, que não são muito interessantes, mas que contam muito: este é, efetivamente, o problema com o qual os jovens se veem confrontados.”* (Charlot 2009, 79).

Para os estudantes entrevistados por Charlot (2009), aprendizagem significa menos “apropriar-se de um capital (ainda que cultural) do que tornar-se capaz”. Ou seja, eles afirmam que a aprendizagem precisa encontrar sentido em um fazer, precisa responder às atividades que os desafiam, mais do que apresentar-lhes conteúdos de saber. Desse modo, as escolas não fazem sentido para as aprendizagens que os jovens precisam adquirir para viver, por isso não lhes interessa. Tal desinteresse é responsável por mantê-los distantes da escola.

Estudantes não identificam naquilo que aprendem na escola material que os auxilie na construção do sentido de suas existências. O que lá se aprende é entendido como transferência intelectual de conteúdos, memorização crua, atividade passiva por parte de quem aprende, que não tem, ou tem pouca relação com a sua realidade, com a sua vida.

Em relação a esse contexto, Charlot (2000) propõe a “leitura positiva”, opondo-se à teoria da deficiência sociocultural — leitura hegemônica do mundo, em muito fundamentada

na visão eurocêntrica dos fenômenos sociais. A leitura positiva, baseada no diálogo, se fundamenta no prestar atenção ao que as pessoas “fazem, conseguem, têm e são”, para usar os verbos de Charlot. Corresponde a um ir além de reconhecer que aquele estudante tem determinadas dificuldades acadêmicas, para compreendê-lo na sua complexidade. Nesta perspectiva, a “leitura positiva” está intrinsecamente relacionada a uma postura epistemológica e metódica, que busca interpretar a diferença, que é lida como falta, como deficiência.

Em toda essa abordagem epistemológica e metódica está em debate a própria definição do dominado. Raciocinar em termos de carências é pensá-lo como um objeto incompleto, do ponto de vista do dominante, que se situa como sujeito realizado e vê e trata o dominado como objeto. (Charlot 2000, 30).

A leitura positiva fornece as bases de uma leitura plural para o mundo. Compreende o estudante não como um objeto incompleto, mas como um sujeito que possui uma história que interpreta, resiste e busca interferir no mundo no qual vive. Praticar esta leitura é exercer uma postura horizontal e dialógica com o outro, pois esta relação se constrói através de uma sociologia do sujeito, através do reconhecimento da autonomia do outro, bem como de suas condições como um ser social e subjetivo simultaneamente.

As ideias de Charlot vão ao encontro das de Souza Santos (2007), para quem o conceito de incompletude também ganha destaque quando aborda as relações sociais com o saber. Souza Santos trabalha com a ideia de que a diversidade do mundo é inesgotável e de que a diversidade epistemológica ainda está para ser construída. Nesta perspectiva, o conhecimento é interconhecimento e se desenvolve através do diálogo expresso nas continuidades, simultaneidades ou possíveis atravessamentos entre saberes. O desafio é superar o isolamento, através do que valoriza e nomeia de copresença. Copresença significa aprender com o outro, sem esquecermos de nós mesmos. “Na ecologia de saberes, a busca pela credibilidade de conhecimentos não científicos não significa o descrédito do pensamento científico (...) mas explorar a pluralidade do pensamento científico” (Souza Santos 2007, 87). Diante deste contexto teórico, podemos afirmar que mobilizar estudantes para o saber desenvolvido nas escolas nos desafia a elaborar práticas solidárias e participativas com diversos sujeitos e saberes sociais, o que significa reconhecer que a educação não se realiza exclusivamente na escola.

O segundo aspecto que quero destacar na obra de Charlot: aceitar pensar o fracasso corresponde a pensar o estudante com referência à sua posição na escola, posição que o coloca como aprendiz, em uma posição desigual no espaço escolar, onde subsistem regras e conhecimentos que são específicos da escola. Entretanto, se compreendermos o estudante na sua relação com o seu mundo, criaremos condições para superarmos a ideia de fracasso escolar, pensando o estudante como um sujeito para além do ambiente escolar, em relação a um contexto e à sociedade. O estudante, na perspectiva de sujeito,

está em relação com outros homens interagindo com eles, aprendendo a singularizar-se e a socializar-se, em um movimento que tanto nos faz únicos, como nos torna membros de um mundo a que queremos “dar forma”.

A contribuição de Charlot nos permite rever a noção de fracasso escolar não como um “fato”, mas como uma construção teórica, certa maneira de interpretar a relação estudante-saber-escola. “A expressão ‘fracasso escolar’ é uma certa maneira de verbalizar a experiência, a vivência e a prática; e, por esta razão, uma certa maneira de recortar, interpretar e categorizar o mundo social” (Charlot 2000, 13). A utilização desse termo e sua recorrência nos discursos da área educacional nos remetem a determinada noção de eficácia, comum ao campo da educação. É verdade, admite, que os fenômenos designados como “fracasso escolar” realmente existam, no entanto, Charlot questiona este termo. Para ele, “o fracasso escolar não existe, o que existe são alunos em situação de fracasso” (Charlot 2000, 16). Sua afirmação é de que é preciso definir ao certo o que corresponde a esse fenômeno para poder compreendê-lo. Não nega a existência de estudantes que não “acompanham” os cursos, que não acessam os saberes que supostamente deveriam adquirir, mas o que nos mostra é que esse “fracasso” possui uma história, uma conduta, tanto de professores, de famílias como de estudantes, e são essas histórias e seus respectivos sujeitos que precisam ser estudados, trata-se de um problema contextualizado. O estudante vive uma experiência com a aprendizagem escolar que interpreta e, conforme o sentido conferido a essa situação, age e reage de maneira diferente, o que corresponde a pensarmos o estudante do ponto de vista da diversa experiência social que possui.

Por que estudarmos a relação dos alunos com o saber e não o fracasso escolar, visto ser ele que nos interessa diretamente? Por que não existe o ‘fracasso escolar’. É verdade que os fenômenos designados sob esta denominação são mesmo reais. Mas não existe um objeto ‘fracasso escolar’ analisável como tal (Charlot 2000, 16).

As escolas estão desafiadas a existir como espaço de aprendizagem e de expressão das culturas, onde as ciências respondem a demandas locais, contextualizando sucessivamente a ciência na direção de sua revisão. Por essa perspectiva, compreendo que uma escola que trabalhe nessa direção estrutura-se através de uma visão de educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre diferentes grupos sociais e culturais. Uma escola para a negociação cultural e que enfrente os desafios da assimetria, avançando na direção de um projeto comum, pelo qual as diferenças são dialeticamente integradas.

Esta perspectiva ainda está em gestação de forma muito tímida e frágil, e os desafios para processos educativos são muitos, mas acredito que é possível caminhar nesta direção, fazendo do diálogo intercultural um eixo fundamental

para reinventarmos a escola e construir permanentemente saberes, valores e práticas compartilhadas pelos diferentes grupos socioculturais presentes numa sociedade determinada (Candau 2009, 60)

As práticas escolares são ações políticas, sociais, históricas e, portanto, coletivas. Se atualmente a escola está desafiada a enfrentar as relações com a cultura, esse enfrentamento não é com algo externo a ela. Na mesma medida em que estudantes estão presentes em salas de aula, suas culturas também estão.

Se compreendemos a escola como espaço público onde se cruzam culturas e se desenvolvem relações de saberes, podemos pensar a atuação do professor para além de mero transmissor de conhecimento e superar o modelo de racionalidade técnica para lhe assegurar a base reflexiva na sua formação e atuação profissional.

A sociologia da educação, especialmente, já nos provou que há relação direta entre a origem social e o desempenho formal do estudante, o que não significa afirmar que todas as crianças de camadas populares tenham rendimento inferior aos das classes mais favorecidas. Essa constatação nos sugere a necessidade de investigar as relações entre estudantes de meios populares e o saber escolar, suas narrativas de aprendizagem e contribuições para as práticas pedagógicas das quais participam.

Poderíamos afirmar que existe um conhecimento certo e outro errado para o trabalho na escola? E se a escola acolhesse os conhecimentos trazidos pelos alunos – principalmente os das classes populares – não seria a escola um local bem mais rico? Garcia e Moreira (2006) nos lembram que a luta pela sobrevivência vivida pelas classes populares expressa condições epistemológicas diversas, capazes de trazer riqueza à tarefa escolar de socializar e produzir conhecimentos.

Garcia e Moreira (2006) afirmam que, desde Comenius, “ensinar tudo a todos” é possibilitar que todos se posicionem nesse “tudo”. Dessa forma, abordar o problema do conhecimento, das relações entre didática, os jovens e o saber, corresponde a buscar pensar os caminhos para fazer da escola um espaço importante para seus estudantes. Como? De modo a transformá-lo num espaço em que possam atuar, interagir, criar e rever as formas que o mundo pode assumir. O conhecimento escolar não precisa ser compreendido como aquele que está dentro da escola, expresso em uma ideia de ciência imutável, mas sim como um conhecimento que recebe impulsos de outras direções e pode ser atravessado por outros paradigmas, respondendo assim aos desafios contemporâneos de uma sociedade plural.

As “Mandalas de Saberes”, são instrumentos pedagógicos que buscam contribuir para que possamos desenvolver novas relações dentro das salas de aula. Relações fundadas em interações criativas, por meio da qual a cultura seja sempre um espaço de debate e de

reconstrução, e não um assunto para especialistas, estaremos criando condições para que o saber fique disponível de forma significativa tanto para estudantes quanto para professores.

A cultura escolar não é uma imposição histórica, mas uma “aventura”, um processo carregado de incertezas, que exige o interesse pela descoberta, pela dúvida, pela revisão do estabelecido. Os intercâmbios entre as pessoas e o mundo e entre elas mesmas encontram-se mediados por relações culturais. Dessa forma, a educação como prática social é necessariamente um dos ambientes para negociação de significados culturais.

## **2. Mandala dos saberes no território.**

As pessoas vivem em algum lugar e tendem a viver naturalmente juntas. Isso nos faz pensar em espaços mais ou menos delimitados de complexidade social. Mesmo a menor cidade divide seus habitantes e suas casas em grupos. Podemos chamar de comunidade os territórios ou bairros, um conjunto de bairros, algumas ruas, mas sempre são locais onde as pessoas conseguem alguma familiaridade social, geográfica e histórica, onde vivem processos sociais, econômicos e políticos relativamente comuns.

A “Mandala Saberes dos Territórios” representa o universo cultural local, isto é, aquilo que os estudantes trazem para a escola, independentemente de suas condições sociais. Esses saberes são os veículos para a aprendizagem conceitual: o que se quer é que os alunos aprendam através das relações que possam ser construídas entre os saberes. Procuramos identificar aspectos gerais que possam ser aplicados a diversos contextos, uma vez que se trata de áreas articuladas à estrutura da realidade social e cultural brasileira. Seleccionamos áreas distintas de saberes: habitação, corpo/vestuário, alimentação, brincadeiras, organização política, condições ambientais, mundo do trabalho, curas e rezas, expressões artísticas (verbais, visuais, corporais, musicais, dramáticas), narrativas locais, calendário local, entre outras.

**Figura 1.** Mandala Saberes de Territórios



Fonte: Arte de Educar, 2012

### 3. Mandala saberes escolares.

Utilizamos como referência, para pensar o saber escolar sistemicamente, as ideias de Bernardo Toro (2010), um intelectual colombiano que elaborou uma lista na qual identifica sete competências que considera necessário desenvolver nas crianças e jovens para que tenham uma participação mais produtiva no século XXI. Os Sete Códigos da Modernidade foram adaptados e transformados em “Mandala de Saberes Escolares”.

**Figura 2.** Saberes Escolares



Fonte: Arte de Educar, 2012

#### **4. Mandalas como espaço de pesquisa.**

A educação é atualmente desafiada a recuperar sua dimensão pesquisadora do fazer docente (Pimenta 2007) e as Mandalas são instrumentos capazes de colaborar nesta direção. Apresentam uma estrutura que assume diversas configurações representando as práticas pedagógicas a partir de uma perspectiva sistêmica. Ela convida o professor a ser pesquisador e criador de suas práticas sem dirigi-lo, mas auxiliando-o nas relações que precisa construir. São como Obras Abertas (Eco 2007): estão disponíveis para inúmeras leituras e interpretações. Funcionam como mediadores de sujeitos e contextos de forma dinâmica, instaurando espaços de negociação e diálogo entre eles.

O problema da relação de saberes destaca, logo de início, a concepção de educação como campo de diálogo a ser conquistado, tanto por estudantes como por professores. Pensar as ações pedagógicas do ponto de vista dos sujeitos que as constituem é ainda um desafio para a escola brasileira. Por que os discursos e as práticas pedagógicas estão destituídos de sujeitos? Onde estão as contribuições formuladas pelos professores para suas escolas? Por que as experiências sociais não têm a centralidade devida nos currículos da Educação Básica? Somos uma sociedade com longa marca de ausência e ocultamento de diversos coletivos sociais. Os currículos são pobres em experiências porque são pobres em sujeitos (Arroyo 2011).

Enfrentar a recuperação das vozes que habitam as escolas é um desafio ainda para as nossas práticas, não só escolares, mas também sociais. “A disputa no território do currículo não é apenas porque há temas a incluir nas disciplinas, mas a disputa é porque experiências e coletivos merecem ser reconhecidos como produtores de conhecimento legítimos e válidos” (Arroyo 2011, 139).

Uma disputa que nos envolve, professores e estudantes, e que deixa os estudantes de meios populares em defasagem: são jovens, são aprendizes e são “pobres”; possuidores de uma voz ainda não ouvida dentro das escolas.

Superar esta lógica bipolar — de um lado o professor, do outro, o estudante — exige que possamos instaurar condições pedagógicas para o diálogo. Se compreendida como parte do projeto democrático, a escola não esquece que a cidadania e a cultura nascem das relações entre sujeitos. São os sujeitos, através de seus diálogos, trocas e desafios, que elaboram os processos sociais, sejam eles democráticos ou não. A escola é, assim, desafiada a configurar novas relações com os saberes, relações capazes de dialogar de forma mais horizontal com outras instâncias que também produzem conhecimento.

Quando uma coletividade como a escola é capaz de trabalhar a partir do diálogo direto com os estudantes, compreendendo as diferenças e incentivando a voz de cada um, podemos avançar na criação e partilha dos conhecimentos científicos e suas culturas.

A democracia se define de baixo para cima, através da expressão das vozes das comunidades e indivíduos e não de um Estado hegemônico. Assim, fortalecemos os espaços intermediários em que se instauram as lutas políticas. A democracia é a forma política dessa recomposição do sujeito com seu mundo, é a arte de combinar a unidade e a diversidade, e a escola é também responsável por este projeto de sociedade.

Negar a voz e as experiências dos saberes dos estudantes, na construção do conhecimento escolar, é negar o direito à cidadania desses sujeitos sociais, é reproduzir o não reconhecimento deles e dos coletivos a que pertencem (Arroyo 2011).

O diálogo entre a voz do estudante e a escola consiste na recuperação da voz social dos atores que atuam na escola. Nesta perspectiva, o professor é alguém que produz conhecimento sobre a realidade local, e não apenas alguém que executa um currículo de cuja elaboração não participou. O professor sai da sala de aula tradicional e descobre o sentido de seu trabalho quando, em diálogo com o contexto, passa a não ser apenas um transmissor de conhecimentos e se torna um mediador da produção cultural do seu entorno. Nesse sentido, a escola é chamada a se constituir em um espaço público de reflexão e constituição de cidadãos que produzem cultura.

## Referências

Arroyo, Miguel. 2011. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis: RJ, Vozes.

Candau, Vera. 2009. *Didática: questões contemporâneas*. Rio de Janeiro: Forma & Ação.

Charlot, Bernard. 2000. *Da relação com o saber*. Porto Alegre: Artmed.

\_\_\_\_\_. 2001. *Os jovens e o saber – perspectivas mundiais*. Porto Alegre: Artmed.

\_\_\_\_\_. 2005. *Relação com o saber, formação de professores e globalização*. Porto Alegre: Artmed.

\_\_\_\_\_. 2006. “A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber”, *Revista Brasileira de Educação* 11 (31): 7-18.

\_\_\_\_\_. 2009. *A relação com o saber nos meios populares. Uma investigação nos liceus profissionais de subúrbio*. Porto Alegre: Legis.

Freire, Paulo. 2006. *Educação e mudança*. São Paulo: Paz e Terra.

Ministério da Educação – MEC. 2009. *Rede de saberes*. Brasília.

\_\_\_\_\_. 2012. *Arte de Educar para alfabetizadores*. Rio de Janeiro: Casa da Arte de Educar.

Pimenta, Selma. 2007. Formação de professores - saberes da docência e identidade do professor, En Selma G. Pimenta (Org.), *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez.

Souza Santos, Boaventura de. 2007. “Para além do pensamento abissal – das linhas globais e uma ecologia dos saberes”, *Novos Estudos* 79: 71-94.

Toro, Bernardo. 2010. “Democracia, participação e cultura”, *Cadernos CENPEC* 7, entrevista a Marta Porto.