



**O INEDITISMO DOS ESTUDOS *NOS* DOS COM OS COTIDIANOS: CURRÍCULOS E  
FORMAÇÃO DE PROFESSORES, RELATOS E CONVERSAS EM UMA ESCOLA  
PÚBLICA NO RIO DE JANEIRO, BRASIL.<sup>i</sup>**

**THE UNIQUENESS OF EVERYDAY LIFE STUDIES: CURRICULA AND  
TEACHER'S EDUCATION, STORIES AND CONVERSATION *WITHIN* A PUBLIC  
SCHOOL IN RIO DE JANEIRO, BRAZIL.**

**SÜSSEKIND, Maria Luiza**

Doutora em Educação

Professora Adjunta da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO

Professora Visitante da Universidade da Columbia Britânica – UBC, Canadá





## RESUMO

O artigo apresenta as primeiras tramas de meus estudos de pós-doutoramento e tem como objetivo discutir, no contexto de internacionalização dos diálogos no campo do currículo, as vantagens dos estudos do cotidiano como metodologia de pesquisa em educação e como postura *politicoepistemológica* que redefine paradigmaticamente o entendimento dos fenômenos observados no cotidiano escolar. Descreve e interpreta relatos de situações cotidianas observadas em pesquisa de campo que abordam questões da formação de professores, das práticas curriculares e das relações entre os pesquisadores acadêmicos e seus protagonistas de pesquisa, os professores das escolas. Estabelece conexões entre relatos de estudantes de Pedagogia de uma universidade pública no Rio de Janeiro, três gerações de autores brasileiros do campo dos estudos do cotidiano em educação e os autores canadense Ted Aoki e americanos William Pinar e William Doll, além de literatura complementar da área das ciências sociais, tecendo contribuições para o campo do currículo e da epistemologia da educação. Conclui que o interesse manifesto por pesquisadores estrangeiros sobre a produção acadêmica nacional tem base na interdisciplinaridade, ineditismo e ousadia na aplicação de noção única de cotidiano ao campo da educação, em geral, e do currículo, em particular, encontrando eco nas produções mais significativas dos autores acima citados além de apontar para superação paradigmática por meio da complexidade e ordinariedade das práticas sociais emancipatórias observadas e interpretadas no cotidiano escolar.

**Palavras-chave:** currículo – estudos do cotidiano – formação de professores – relatos e conversas

## ABSTRACT

*The paper weaves the first results of my post-PhD research and aim to debate the advantages of everyday life studies as methodology of research within curriculum and as a political-epistemological stand, that redefines the paradigmatic understanding of the everyday life's school phenomenon, in the context of internationalization of the dialogues in the field of curriculum. It describes and interprets narratives on quotidian situations observed in the field of research to approach some questions about teacher's education, curriculum practices and relationship among academic researchers and their research protagonist who is the schoolteacher. Establishes connections among Pedagogy students' stories, three generations of Brazilian's everyday life studies researchers and the work of the Canadian author Ted Aoki and the Americans authors William Pinar and William Doll also complementary literature from the field of social sciences. Brings up contributions for the field of curriculum and epistemology of education. Concludes that the international curiosity about Brazilian academic work lies on interdisciplinarity, uniqueness and the audacity on applying a particular notion of everyday life on the field of education and curriculum. That way of doing research finds eco in the most important works of the authors quoted above and points to the overcome of scientific paradigm through the complexity and emancipatory practices observed and interpreted within everyday life of schools.*

**Keywords:** curriculum – everyday life studies – teacher's education – stories and conversation





## 1. INTRODUÇÃO

O artigo apresenta as primeiras tramas de meus estudos de pós-doutoramento<sup>ii</sup> e tem como objetivo discutir, no contexto de internacionalização dos diálogos no campo do currículo, as vantagens dos estudos do cotidiano como metodologia de pesquisa em educação e como postura *politicoepistemológica* que redefine paradigmaticamente o entendimento dos fenômenos observados no cotidiano escolar. Descreve e interpreta relatos de situações cotidianas que abordam questões da formação de professores, das práticas curriculares e das relações entre os pesquisadores acadêmicos e seus protagonistas (FERRAÇO, 2003) de pesquisa, os professores das escolas. Tem como suporte resultados de pesquisas desenvolvidas sob a perspectiva dos estudos de antropologia das sociedades complexas entre os anos 2000 e 2002 no CPDA-UFRRJ, dos estudos do cotidiano em educação entre 2004 e 2007 na UERJ e na UNIRIO, de 2009 a 2011. Nos três momentos, os financiamentos da CAPES e Faperj foram fundamentais para que a pesquisadora, e os estudantes de pedagogia no caso da UNIRIO, pudessem mergulhar nos cotidianos das salas de aula e na riqueza das conversas<sup>iii</sup> e experiências incrementando o diálogo com uma literatura multidisciplinar.

Atualmente, em meu estágio pós-doutoral venho sendo bombardeada com a curiosidade de pesquisadores americanos, canadenses, australianos e europeus em relação à *novidade* dos estudos do cotidiano em educação no Brasil. Portanto, tentando superar as dificuldades de tradução cultural e da justaposição de palavras em outra língua, minha tarefa fundamental como Professora Visitante da UBC tem sido apresentar as realizações de três gerações de pesquisadores pertencentes à diversas instituições no Brasil e construir conexões entre o que viemos fazendo e a obra do educador canadense Ted Aoki (AOKI, 2004) ainda pouco conhecido no Brasil, biografado por Pinar e Irwin e absurdamente influente no pensamento norte-americano e canadense sobre currículo.

### *1.1 Mas qual ineditismo? Por que Ted Aoki? Por que currículo?*

Embora algumas ideias dos cotidianistas possam não parecer novas, eventualmente, a aplicação dos termos *ineditismo* e/ou *novidade* deve-se mais ao modo como as ideias se tecem





do que a elas em si. Quero, portanto, argumentar que existe uma longa história de debates dentro da própria teoria das ciências sociais sobre a relação sujeito/objeto, sobre a *démarche* interpretação/análise, sobre neutralidade da pesquisa e sobre o que é realidade. Esses debates, contudo, sempre foram reféns da ideia do que é comum, ordinário. Recentemente, os estudos do cotidiano em educação no Brasil foram reconhecidos em obra de Pinar (2011) por sua originalidade em relação à tradição científica, seus debates e procedimentos. Uma de suas virtudes, a meu ver pr' além daquilo que Pinar diz ser a inversão de tudo o que os cientistas fazem, é a assumpção da *ordinariedade*, e não *extra-ordinariedade*, dos fenômenos humanos, e, portanto, cotidianos e, com isso, a decisão política de *estar do lado dos professores*<sup>iv</sup>. Reside na *ordinariedade* da ação social e no reconhecimento do papel dos professores na produção de conhecimento em currículo a minha ponte entre estudos do cotidiano e a obra de Ted Aoki editada e a mim recomendada por Bill Pinar.

Aoki foi professor, em todos os níveis de ensino. Suas publicações tinham menos desdobramentos no campo acadêmico do que no político e transbordavam de questões identitárias e questionamentos ao hegemônico no campo teórico. Buscando iniciar a *bricolagem* com Aoki e os estudos do cotidiano, nesse trabalho, faço uso (CERTEAU, 1994) das noções de “currículos *pensadospraticados*” de Oliveira (2011) de “currículo-como-experiência-vivida”<sup>v</sup> de Aoki (PINAR, 2004).

Bricolar por entre culturas merece um cuidado que, mais que linguístico, é epistemológico e cultural. Como estabelece o próprio Aoki, o professor é aquele que constrói as pontes. Mais que ligam e comunicam margens, elas transpõem obstáculos. A ponte, entre as duas noções, então, precisa ser o cotidiano escolar, em sua dimensão vivida, praticada, experienciada e narrada. Apenas assim, o obstáculo que é a dicotomia teoria-prática pode começar a ser subvertido. Por isso, a incorporação da noção de cotidiano - como é usada particularmente pelos pesquisadores do cotidiano em educação no Brasil - à teoria do currículo, em geral, e ao conceito de currículo de Aoki em particular, passa pela possibilidade de pensar e entender o papel do professor como aquele que pensa, vive e pratica o currículo. A proposta, então, é fazer a ponte utilizando algumas narrativas feitas durante pesquisa anterior em formação de professores e currículo conduzida por mim com estudantes de Pedagogia no espaço UNIRIO-CEJK.





A investigação dos processos de *ensinoaprendizagem*, formação profissional e de praticância dos currículos enfoca o cotidiano, do ponto de vista epistemológico e metodológico que os brasileiros fazem, de modo compatível com a forma que entende-se o “currículo-como-experiência-vivida” (AOKI apud PINAR, 2004), ou seja, através de interação continua entre pesquisador e professor sem estabelecer hierarquia entre os saberes e as funções e, sobretudo, construindo uma relação de troca entre pares diferentes. Ambas perspectivas fundamentam-se em profundo respeito e interação horizontal entre pesquisador e seu protagonista, por isso, como as narrativas emerge a fim de complementar o argumento, essa relação tem como base a parcialidade, embora, valida, do conhecimento dos princípios pedagógicos fundamentais e o compromisso entre professores, alunos e pesquisadores com o foco num *olhar sociológico* que amplifica as praticas dos professores, geralmente, em contraste com os padronizados métodos e hipóteses cientificamente aceitos e reproduzidos. Nossas relações de pesquisa tem como base a troca de *saberesfazeres*, que traduz um respeito permanente, colaborativo, e uma interação criativa que se tece em conversas diárias sobre pedagogia, aprendizados, técnicas, práticas e teorias de currículo e sobre as coisas, as pessoas e o mundo em geral.

Ao mesmo tempo, entendendo currículo como uma “conversa complicada” (PINAR, 2012) que acontece em todos os espaços e níveis da educação, envolve planejadores e professores tanto quanto a sociedade significa assumir que as praticas curriculares fazem parte de redes de *saberesfazeres* como um processo de permanente reconstrução/recriação e troca. Defendemos com os estudos *nosdoscom os cotidianos* que as narrativas elaboram, ressignificam e conservam essas praticas, ou seja, acumulam *saberesfazeres* socialmente reconhecidos porém hierarquicamente classificados como menores, quando não invisibilizados pelo monopólio que a ciência estabeleceu sobre o campo do saber (SANTOS, 2000). Voltando à Oliveira, entendemos que

Na perspectiva das pesquisas nos/dos com os cotidianos (ALVES; OLIVEIRA, 2008; FERRAÇO; OLIVEIRA; PEREZ, 2008) ao estabelecermos um relacionamento de parceria com as professoras, em lugar de mantermos o tradicional “distanciamento” pesquisador/pesquisado, mergulhando nos cotidianos das escolas e ouvindo suas narrativas, abrimos a possibilidade para uma relação dialógica entre pesquisadores e seus parceiros nas escolas, o que permite avançar na compreensão das complexas e sutis variáveis que interferem na tessitura de relações entre os diferentes





conhecimentos e culturas que habitam os cotidianos escolares, dando origem ao que passei a chamar de currículos *pensadospraticados* (OLIVEIRA, no prelo) em substituição à terminologia anterior, currículos praticados, com a qual vinha trabalhando desde 2003 (OLIVEIRA, 2003).

A formulação deste termo, (...) surge como relevante resultado em relação ao objetivo de constituição de conhecimento curricular (...). Esta nova noção substitui a anterior, currículos praticados, por esclarecer com mais propriedade a ideia que lhe serve de sustentação: *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.5, grifo meu).

Nesse sentido, para superar a forma científica, tecnicizada e invisibilizadora de práticas fugazes, de entender o que é currículo e o que acontece nas escolas cotidianamente tanto os estudos do cotidiano, como detalhado acima a partir da (re)definição por Oliveira (2012) da noção de *currículos pensadospraticados*, quanto os escritos de Aoki apontam para a possibilidade/interesse/necessidade de reconhecer a importância de ouvir o que dizem os professores. Aoki abre mão da ideia de que a escola pode ser entendida como uma forma social comparável a uma fábrica e, como caminho, defende o des-cobrir das “camadas de vozes” de uma sala de aula (AOKI, 2004b). Ao buscar a superação do paradigma científico para entender currículo como uma conversa, e complicada, e habilitar o conhecimento cotidiano bricolado, gazeteiro e astuto dos professores sentimos a necessidade de nos aproximar da ideia de complexidade, conforme esclarece Oliveira (2012) acima, e da teoria do caos (MORIN, 1980; ALVES, 2001; DOLL, 1993). Indubitavelmente, o caminho escolhido aponta para a incerteza, para novas formas de pesquisa, para precibilidade e subjetividade dos resultados e, enfim, para um outro tipo de produção acadêmica que não se entende superior aos *saberesfazeres* cotidianos das escolas e entende a relação teoria-prática como uma complementaridade. Isso implica entender o humano como algo ordinário...

De acordo com Certeau (1994), os homens ordinários – como professores e professoras – foram mal interpretados como consumidores passivos de ideias. Seria, assim, um erro considerá-los capazes de copiar ou reproduzir livros, conhecimentos, planejamentos de aulas ou currículos. Argumentamos, concordando com ele, que esse re-uso, re-invenção é o espaço de abundância de oportunidades e astúcias que o cotidiano, em sua riqueza e





desobediência (OLIVEIRA, 2001) oferece para que as pessoas ordinárias possam inverter, sub-verter, reverter e criar suas práticas e táticas de uso do estabelecido. Assim, rituais, representações e conhecimentos cujas instituições ou grupos sociais constituem como forma de imposição de poder são constante e cotidianamente consumidos por aqueles que não tem um próprio. Embora sem intencionalidade ou amplo entendimento dessa atividade de invenção do cotidiano, a tradição hegemônica das ciências sociais compeliu o homem ordinário a ocupar o papel de não-criador, não-produtor, apenas sujeito a receber e reproduzir a cultura. Assim, para evitar mal-entendidos, Certeau (idem) nos oferece o termo usuário no lugar de consumidor, sendo este aquele que usa táticas, o praticante do cotidiano.

Este papel criativo e protagonista é tomado pelos autores da área do cotidiano no Brasil como sendo mais que um entendimento sobre como pensam, fazem e relatam aqueles que praticam as ações observadas mas também como uma carta de alforria do objeto. Assim, o objeto de pesquisa, elevado à sujeito pela antropologia, passa a ser “protagonista” (FERRAÇO, 2003) e pesquisador de si mesmo nos estudos *nosdoscom* os cotidianos em educação. Na mesma linha de argumentação, professores, alunos, sociedade e o próprios pesquisadores buscam emergir suas reflexões de tramas de narrativas emaranhadas por múltiplas e interrelacionadas redes de subjetividades e conhecimentos. Curiosamente, Aoki sugere que não só as dicotomias do pensamento científico precisam ser superadas para se conhecer a escola – e ele cita as ideias de mais/menos, bom/mau aluno, líder/seguidor, entre outras – mas que o próprio sujeito cartesiano é insuficiente, pouco humano e por demais antropocêntrico para tal fim. E, completa, lembrando aos arquitetos dos currículos que tenham como principal preocupação ouvir atentamente o que acontece na *vividez da vida nas escolas como é vivida por professores e alunos* (AOKI, 2004a).

Entendendo, portanto, professores (e, claro alunos) como produtores de conhecimento e inventores de táticas de consumo de cultura, e claro, de currículos, nós como pesquisadores decidimos educar ouvidos e todos os sentidos (ALVES, 2001) para estar atentos tanto às vozes que se escondem nos uníssonos institucionais mas soam como polifonia (MARCUS, 1998) ao pesquisador quanto termos sabedoria suficiente para ouvir e compreender as muitas “camadas de vozes” (AOKI, 2004b) que se amontoam nas salas de aula. Acreditamos que *fazendo pesquisa com os professores nasdascom* as escolas temos alguma, mesmo que





mínima, possibilidade de superar o Ego Cartesiano (FERRAÇO, 2003; SÜSSEKIND, 2010; AOKI, 2004c) e as dicotomias do paradigma científico que causam invisibilização e cegueira obnubilando as práticas de emancipação social (SANTOS, 2000; SÜSSEKIND, 2010; OLIVEIRA, 2007).

Mergulhando na escola com meus pesquisadores-estudantes de Pedagogia, a ideia abstrata de professor, definida muitas vezes como um perfil ao longo dos estudos de graduação, muitas vezes “demonizante” (PINAR, 2012), passou a ser personalizada pelos estudantes por meio das protagonística participações nas conversas complicadas que dão contorno aos currículos (idem) no cotidiano do fazer pedagógico. Nesse sentido, pensar a relação professor-currículo nos leva a assumir sua dimensão alegórica (idem). Ou seja, essa fusão chama atenção, do ponto de vista epistemológico, para os aspectos de interação e negociação presentes na construção curricular e na formação de professores, assim como nas práticas *nosdoscom os currículos* (ou *practices within curriculum*) tão largamente defendidas pelos autores cotidianistas brasileiros e que, também Pinar, enfatiza os caracteres de subjetividade, a historicidade e a troca de experiências acumuladas pessoal e socialmente em detrimento de outros modelos analíticos.

Caberia perguntarmo-nos, então, quais seriam as orientações metodológicas quando se quer desenvolver um estudo do cotidiano escolar. Que técnicas aplicar? Embora sustentemos a ideia de que não há técnicas corretas, ou melhores, para fazer pesquisa com cotidiano, gosto de defender que a conversa, o *free writing* (SCHNEIDER, 2003), que eu chamei de “escrevinhações livres” em artigo anterior (SÜSSEKIND, 2011), e o “pedir licença para entrar na escola” (FERRAÇO, 2003) são as três mais importantes formas de se fazer pesquisa *nosdoscom* os cotidianos.

Como fazemos isso? Ouvindo as histórias que as professoras nos contam, conversando com os professores e alunos ao invés de interrogá-los, pedindo aos professores das escolas ou aos estudantes de pedagogia, professores em formação, que nos façam narrativas orais ou escritas, como as elaboradas a partir da aplicação da técnica do *free writing* ficando alerta para o que dizem as “conversas de corredor”<sup>vi</sup> e as fofocas – sejam elas elogiosas ou maledicentes (ELIAS, 2000). Sobretudo, seguindo as tramas e as pessoas que estão nas





escolas e criam e recriam seus cotidianos ricos e desobedientes. A conversa é meio e fim da pesquisa?

Acima de tudo, a pesquisa, em suas interpretações mais ampla ou restrita, é sempre parte de uma longa conversa. A conversa é, por sua vez, uma prática de troca e compartilhamento na pesquisa, na construção curricular (DOLL; TRUEIT, 2012) ou na vida pessoal; é algo que dispensa método ou protocolo mesmo quando há previsão para este último. Logo, não há melhor ou pior maneira de pesquisar mas há dicas, como: seguir as pessoas, seguir as tramas e seguir as alegorias como aprendemos com a etnografia pós-moderna (MARCUS, 1998). Importante, então, é explicitar que o “pedir licença para entrar na escola” (FERRAÇO, 2003) aproxima-se muito do “*doing things together*” e do *fazer com* (respectivamente, BECKER, 1986; CERTEAU, 1994) quando se está determinado a superar as relações verticais e abissais do campo do conhecimento ocidental.

A ponte para conversa é estabelecer relações de troca e compartilhamento para tessitura de conhecimento e sabedoria, usando astúcia e oportunidade. Basicamente, prestar atenção às “camadas de vozes” (AOKI, 2004b) na sala de aula e considerar os professores em sua sabedoria, criatividade, atenção e cuidado. Professores que abrem suas portas aos pesquisadores e pesquisam com eles suas próprias práticas e as de outros, redesenham as relações com seus alunos realocando, nesse movimento, a autoridade do conhecimento da lógica em direção à experiência, proposta de John Dewey, de acordo com Doll e Trueit (2012).

Nesse aspecto diríamos que os estudos *nosdoscom* os cotidianos tem polifonia, multisitualidade no movimento de estranhar o familiar, ou seus correspondentes utilizados por uma diversidade de autores, como premissa para entender o que fazem, ou melhor, como *pensamfazem e narram* os praticantes da vida cotidiana. Como sentem, escondem e inventam maneiras de subverter, inverter e reinventar o cotidiano das escolas: regras, práticas pedagógicas, currículos. As práticas de *ensinaraprender* que descrevemos em nossos estudos (assim como as que descrevem Doll e Aoki) e que consideramos únicas e emancipatórias por serem formas de ação comunicativa e compartilharem e reinventarem conhecimento e cultura acumulando consciência moral (HABERMAS, 1989) só podem ser capturados em nossas





pesquisas, caçados a laço (CERTEAU, 1994), porque são relatados e conversados e nunca inquiridos.

Compartilhar as práticas sociais entre professores é mais que um objetivo comum dos autores presentes como referência neste artigo, é uma ação coordenada em direção à integração e à solidariedade. É uma escolha política, enquanto epistemológica. Finalmente, o que compreendemos como conversa ou agir comunicativo entre professores e alunos e pesquisadores – que pode ser uma “conversa complicada” de composição curricular em Pinar (2012) ou uma conversa conforme a entende Maturana (1998) - também citado por Doll e Trueit (2012) – é o processo através do qual as pessoas formam e vivem suas ideias, valores e identidades. E, como se pode entender na teoria de Habermas, é uma negociação que atinge os requisitos de um consenso racional no aspecto teórico e tem, como aspecto prático, um discurso cujo objetivo é universalizar os interesses presentes no jogo. Tomemos universal como algo que atende ao grupo que negocia e não algo global, mundial. Assim, conversar e negociar é fazer currículo e é, também, fazer pesquisa com o cotidiano pois envolve compartilhar e trocar experiências e conhecimento de modo democrático.

## **2. RELATOS DE CURRÍCULO E FORMAÇÃO NOS DOS COM OS COTIDIANOS NA ESCOLA E NA UNIVERSIDADE. CONVERSANDO COM...**

Diferente dos Estados Unidos e do Canadá, onde a formação de professores é um tipo de pós-graduação, no Brasil os estudantes de Pedagogia têm contato, durante cinco anos no caso da UNIRIO, com os conteúdos de Educação, Matemática, Ciências, Estudos Sociais e Língua Portuguesa simultaneamente à prática pedagógica logo depois do Ensino Médio. Esta situação de ser aluno e simultaneamente formar-se professor traz peculiaridades ao caso brasileiro e aguça a curiosidade sobre as percepções de nossos estudantes sobre escola, currículo e formação de professores. Alguns dos relatos feitos por estudantes-professores aprofundam as reflexões feitas na primeira parte deste artigo.

Uma vez por semana, entre o Pão-de-Açúcar e a Baía de Guanabara, 12 estudantes de Pedagogia da UNIRIO reuniam-se comigo para a pesquisa PIBID-CAPES de incentivo à formação de professores. Começando com uma longa conversa cuja pauta era narrar as





experiências vividas na escola (durante as outras tardes da semana) e terminando com vinte minutos de escrita livre e leitura voluntária, o tempo reservado para o recheio da reunião (que seria o debate sobre um texto teórico) era sempre reduzido por conta da riqueza das experiências narradas, da ansiedade de cada um para apresentar seus relatos e discutir os relatos dos colegas e pelas tessituras feitas pelos estudantes entre os textos lidos e o que tinham vivido. A partir do que escreviam discutiam e faziam seus relatórios. Na escola, nós seguíamos professores e alunos, fazíamos perguntas obtusas e colaborávamos em tudo aquilo que nos fosse pedido. Afinal, pensávamos, isso era ser fazer pesquisa e aprender a ser professor...

Progressivamente, ao longo dos 18 meses de pesquisa, as narrativas e os *writings* foram se tornando reflexões acadêmicas e profundamente referenciadas nas leituras e transformaram-se em nove monografias. Embora tratem de uma diversidade de temas que vão do ensino de ciências ao funk, passando por quadrinhos e emancipação social, todas relatam experiências vividas na escola como *espaçotempo* de formação pessoal, profissional e entendimento da noção de currículo como uma conversa, uma negociação, uma prática emancipatória.

A leitura dessas monografias sugere que narrativas escritas ou orais podem ser um rico recurso para pesquisa sobre formação de professores e currículo. Também, sugere que a busca da construção de relações de pesquisa menos verticais dentro do grupo e entre a universidade e a escola pode, além de subverter as ideias hegemônicas de que a academia produz conhecimento e a escola reproduz, e que a academia produz conhecimento *sobre* a escola, mostrar o potencial que a conversa possui como instrumento de pesquisa e construção de conhecimento.

Nesse sentido, Doll argumenta (e eu pude presenciar) que sempre achou importante ouvir o que os seus estudantes pensavam especificamente sobre a situação de ensino que viviam juntos mas também sobre todas as outras coisas que eles quisessem falar. Ele parece defender, como nós cotidianistas, que se alunos e professores se ouvem democrática e sensivelmente, experimentam juntos o conhecimento, conversam, é possível “concluir que esta oralidade requer a interação que, por si mesma, permite a transformação” (2012).





As transformações apareciam nas conversas e nas narrativas escritas sob a forma de auto-avaliação, sonhos, planejamentos de futuro ou memórias de um passado de aluno. Eu sempre pedia a eles que escrevessem sobre o que sentiam... Os quatro relatos abaixo foram recolhidos de conversas no grupo, *writings* e monografias e me ajudam a pensar a influência que os estudos com o cotidiano tiveram na formação desses professores, nas suas visões de currículo e de mundo.

Eu estava na sala de aula e de repente percebi que eu estava dando aula sobre coisas que *eu* achava importantes para os alunos. Mas não eram... Eu me senti egoísta e estúpido e comecei a conversar com eles e redesenhar o currículo perguntando o que eles gostariam de estudar em música. (Alan)<sup>vii</sup>

Observando aquela classe eu relembrei minha época de normalista. Acho que quando tudo parece bagunçado e barulhento é porque os alunos estão interessados no que o professor está ensinando. Até quando fazem brincadeiras! Eles estão experimentando diferentes conexões com os conhecimentos. Pedir silêncio melhora o ambiente de aprendizagem? Eu sei que alguns estavam de papo furado. Mas, a conversa é ou não uma boa forma de aprender? (Ricardo)

Eu era sempre a aluna quieta e burra. Eu fingia que tinha esquecido o livro porque não sabia ler, tinha medo. Eu me acostumei com a posição de fracassada e incapaz. Quando eu vejo um aluno começar a se sentir assim eu conto para ele minha história e compartilho com ele a ideia de que aprender é uma experiência de um grupo, uma interação e não propriedade individual. (Aline)<sup>viii</sup>

Quando eu comecei a seguir a trama daquela professora fiquei chocada. Eu entendi que ela estava usando um tipo de conhecimento caótico. A gente está acostumado a professoras que lutam para seguir a ordem do livro e o planejamento pedagógico mas ela fazia tudo diferente. O que parecia desorganizado era, enfim, uma forma de permitir que os alunos atingissem sua auto-organização. (Angélica)<sup>ix</sup>

Imagens, alegorias como as que temos acima, só podem ser capturadas, *caçadas a laço*, quando o pesquisador está imerso, dentro, da sala de aula. Quando ele está vivendo o mesmo cotidiano que os professores e os alunos. Quando o pesquisador segue as pessoas, as tramas e alegorias do cotidiano. Nós estávamos lá para ouvir as “camadas de vozes”, para *ouvirsentir* o que os *praticantes* da vida cotidiana (CERTEAU, 1994) estavam fazendo e sentindo. As professoras inventavam táticas de *ensinaraprender* e fomos permitidos a participar.





As conversas de troca de experiências assim como as leituras dos *writings* (em que não se pode corrigir o outro nem por forma ou conteúdo) permitiram aos estudantes-pesquisadores trocar e compartilhar experiências, memórias, trajetórias, formas de fazer, imagens, expectativas e sonhos. Quando me despedi do grupo para partir para meu *posdoc* percebemos que havíamos tecido uma rede de subjetividades e conhecimentos, que nos conhecíamos de uma forma especial e que se, por um lado, nada daquilo jamais se repetiria, por outro, tínhamos o compromisso de compartilhar nossos *saberes-fazer*s sobre ser professor e praticar currículo com outros professores. Agora, a rede tece novo relato... Meu relato sobre a pesquisa. Para outros, os relatos do PIBID poderão ser tomados como narrativas sobre formação de professores e práticas em currículo, sobre o cotidiano escolar e sobre *aprendizagens em sinagens* numa escola. Para nós serão sempre acordos habermasianos, memórias de experiências de formação em que não se consegue ver a linha que alguns dizem separar o profissional do pessoal. Pois assim são as redes.

Entre os diferentes interesses, a teia multidisciplinar de práticas em currículo e experiências de formação desvisibilizou as redes de conhecimentos e subjetividades (ALVES, 2001; SANTOS, 2004) dos estudantes, dos professores e alunos da escola e também as minhas. Podemos buscar em Certeau (1994) a noção de *patchwork* ou bricolagem para descrever de outro modo o quanto estes conhecimentos engendrados no grupo eram mais patrimônio do que propriedade. Como num caleidoscópio, partes de cada um e de todos montavam imagens variadas e multicores. Como num hipertexto virtual, as redes conectavam as pessoas, culturas, signos, imagens compartilhando conhecimentos e construindo alteridades (LEVY, 1996).

Isso porque as narrativas, os relatos, as conversas e os *writings* se transformaram em espaço-tempo de formação, de compartilhar as “artes do fraco” (CERTEAU, 1994). reinventando o ser professor de cada um de nós. Astúcia e oportunidade de pensar currículo e formação. Também, o espaço da tática, do cotidiano fugaz e gazeteiro que não teme a incerteza, vai além das dicotomias hierarquizantes na vida e na escola e joga com a complexidade.

Especialmente importante é lembrar que o grupo conversava... E, talvez no lugar de Doll, Aoki e Habermas, os cotidianistas evocariam Certeau (1994) para reafirmar que





qualquer conversa cria uma comunicação coletiva que pertence a todos e a ninguém. Pois foi numa dessas conversas que falamos sobre como as memórias de alunos nos ajudam a pensar e construir nossas identidades de professores (SOUZA, 2006) e reavaliar nossas posições sobre, por exemplo, o barulho na aula. A compreensão do “ouvir pedagógico” (AOKI, 2004b) que desdobra, des-cobre as “camadas de vozes” (idem) na sala de aula fizeram Ricardo pensar as redes, o papel do professor e rever suas ideias sobre o que é uma aula. Sobre a formação do professor, sua imagem e alteridade, complementa Pinar:

Nós, professores, somos sempre, de certo modo, concebidos pelos outros, pelas expectativas e fantasias de nossos estudantes e demandas dos pais, administradores, pensadores de políticas e políticos, para todos eles nós somos sempre “o outro”. Nós somos formados tanto por aquelas visões quanto pelas nossas histórias de vida internalizadas.<sup>x</sup> (2012)

Narrando suas experiências Alan decide fazer de sua aula um “currículo-como-experiência-vivida” e Ricardo identifica-se aos estudantes, adiando ver-se como professor. Assim, os relatos mostram que o *espaçotempo* de formação de professores construído no projeto, a interface escola-universidade, só pode ser entendido se considerarmos a complexidade como premissa. *Espaçotempo* pleno de experiências e táticas, recheado de tensões, alegorias e historicidade. Sobretudo, as narrativas transbordam tramas e relatos que podemos seguir para tentar compreender e reinventar as práticas em currículo e os processos de formação de professores.

Entre isso e aquilo, mas nunca isso ou aquilo, o relato dessa experiência de pesquisa me pareceu uma boa forma de apresentar a riqueza e a inventividade do cotidiano. Em toda a sua complexidade, encontramos pistas sobre o que é e não é conhecimento. Seguindo algumas destas pistas, refletimos sobre nós mesmos e nossas ideias sobre alteridade e identidade *nosdoscom os* cotidianos escolares. O relato é, em si, *espaçotempo* de interação social, como um teatro. A pesquisa foi um teatro de práticas. Daí sua legitimidade como conhecimento social. Para Certeau (1994), “reside aí precisamente o papel do relato. Ele abre um teatro de legitimidade a ações efetivas. Cria um campo que autoriza práticas sociais arriscadas e contingentes”.





Nos inspira perguntar... E, o que parece mais um teatro do que uma sala de aula? Nada, diria o relato de Leo sobre os usos cereteunianos do teatro na alfabetização, no espaço da horta coletiva para, numa composição curricular multidisciplinar, ensinar ciências.

Cada relato, cada narrativa traz um pouco do seu narrador e de suas memórias (ALVES; GARCIA, 2001). Também traz sua historicidade e seu contexto, como alegoria. Poderíamos citar Pinar, Doll, Giroux, Alves ou muitos outros e teríamos opiniões bastante similares sobre a importância da complexidade, da dinamicidade, do caráter relacional e histórico do currículo. Enquanto narrativa, o currículo é um teatro de práticas. Para Aoki, o “currículo-como-experiência-vivida” é onde existe uma relação indissociável entre *episteme* e *sofia*, o currículo é um profundo oceano de “ainda não” em sua multiplicidade e possibilidades.

Sim, há muito a trazer de Aoki para os estudos do cotidiano no Brasil... Não que ele responda nossas perguntas mas porque suas perguntas podem ser enredadas às nossas. Para Ferrazo, currículo é uma negociação permanente, quase um leilão barulhento – como o observado por Ricardo. Para Oliveira, professores e alunos fazem currículos *pensadospraticados* e assim produzem conhecimento e emancipação social, logo,

(...) falar em Currículo como criação cotidiana pressupõe, entre outras coisas, que as diferentes formas de tecer conhecimentos – que estão na base de diferentes modos de agir, mesmo que jamais de modo linear – dialogam permanentemente umas com as outras, dando origem a resultados tão diversos quanto provisórios. Assim, nos diferentes e múltiplos momentos de suas vidas pessoais e profissionais (...) os *praticantespensantes* das escolas criarão currículos únicos, inéditos, “irrepetíveis”, criarão alternativas aos problemas e dificuldades que enfrentam (...). (no prelo)

Observando e trabalhando com uma professora de terceiro ano do Ensino Fundamental Angélica estava tendo uma experiência fascinante. Como uma “ainda não” (AOKI, 2004c) professora ela sentiu que poderia pensar e questionar tudo o que estava observando e participando. As relações que mantinha com a professora da turma e o grupo de pesquisa, baseadas no respeito mútuo pelos conhecimentos de cada um a faziam sentir-se em posição de legitimidade para refletir e elaborar. Em seu relato, contou ao grupo que estava muito preocupada com a maneira que a professora ensinava ciências. No início, ela só via desordem – o que chamou de caos. Depois da conversa com o grupo, muitas perguntas e





opiniões surgiram e ela decidiu investigar mais a fundo a questão das práticas pedagógicas no contexto pós-moderno e pensar as relações entre currículo e cultura (SIMON; GIROUX, 2001; FERRAÇO, 2007).

Meses depois, em sua monografia, tive a felicidade de ler um novo entendimento de Angélica sobre o que a professora e os alunos faziam. *A professora dizia a eles para tentar tudo, perguntar tudo, experimentar tudo, tocar tudo. Com os alunos ela preparava listas de todas as curiosidades. Isso acontecia porque a professora era rigorosamente caótica como praticante do currículo.* Talvez essa professora nunca tenha lido Doll mas, caso fizesse, teria muito a compartilhar. Angélica, por sua vez, aprendeu com a professora no cotidiano na escola que o currículo não é, sempre, uma sequência de conteúdos listado e organizados previamente. Ela experimentou, em sua pesquisa de formação de professores, as ideias de currículos pensados e praticados que ela havia lido na universidade. Aprendeu por experiência que conhecimento não é absorvido mas vivido.

Mas, foi com o grupo, numa sala de aula, fazendo seu relato que todos aprendemos com ela sobre currículo e conhecimento. Puxando os fios das nossas redes de subjetividades e conhecimentos e trazendo à baila os múltiplos contextos cotidianos em que cada um de nós vivia, tecemos outras redes. Aprendemos juntos que currículo é pensado, praticado, negociado... é uma experiência vivida. E foi delicioso!

As narrativas acima, assim como outros relatos do cotidiano podem parecer ingênuos e inofensivos. Podem ser encarados como estórias da carochinha mas estão recheados com o que há de mais profundo e humano: o poder da interação social. Para Doll a interação permite transformação. Para Habermas, a comunicação caminha na direção da emancipação. Para Pinar currículo é conversa, é *currere*<sup>xi</sup> e é complicado. É a interação face-a-face de Goffmann (1982) e também a bricolagem dos praticantes, homens ordinários de Certeau (1994). E, conseqüentemente, é invisibilizado pela razão científica, que, em sua indolência, joga as práticas curriculares em direção ao abismo do não-conhecimento.

Enfim, já argumentamos que existe uma intenção política quando usamos as noções de cotidiano, de uso, de ordinário, de conversa, de currículo, de redes, praticantes, teatro de ações e outras... Pensar com as redes e narrar histórias têm sido as táticas usadas pelos praticantes





do cotidiano (CERTEAU, 1994). Quando alguém nos faz um relato ambos passamos por uma experiência única de conhecimento, pensamos e transformamos a nós mesmos e o mundo.

### 3. TERMINANDO UMA CONVERSA QUE NÃO TEM FIM

Buscando a contribuição que as narrativas podem oferecer à emancipação social como luta cotidiana e à democracia como prática, os estudos *nosdoscom os* cotidianos em currículo e formação de professores tomam como premissa a inexistência da realidade como algo dado à priori. Não existe realidade para além daquilo que é narrado, contado, relatado, interpretado. A interpretação dos relatos também cria realidade. Quando um artigo como este enreda relatos de jovens universitários a diversas tradições teóricas renomadas o que se pretende é justamente mostrar a importância das escolas para os processos de formação de professores, as possibilidades de compartilhar conhecimentos curriculares nas situações de pesquisa e a invulnerabilidade da interação social como *espaçotempo* de tessitura de redes de conhecimentos e subjetividades (ALVES, 2001). Sobretudo, dá-se relevo à impossibilidade hierárquica e, quase, funcional entre pesquisador e pesquisado.

Não se pode, então, deixar de mencionar que estes jovens pesquisadores foram à escola para seguir pistas e ouvir relatos. Mergulhados nos cotidianos das salas de aula procuravam interações e usavam o paradigma indiciário de Ginzburg (1989). Entendiam cultura e sociedade através dos olhos de Bourdieu, Geertz e da Escola de Sociologia e Antropologia de Chicago. Eram, portanto, adictos aos cotidianos em suas múltiplas interpretações, autores, possibilidades e visões. Ciosos por pertencer a uma possível quarta geração de cotidianistas *sentiamouviampraticavam* o cotidiano com a fome do gigante Golias.

Através das narrativas e relatos podemos trocar e compartilhar práticas, podemos reinventá-las. Reinventa-se, deste modo, o conhecimento e as práticas sociais, simultaneamente. Como isso acontece o tempo todo, em todos os lugares, sua caça a laço por meio dos relatos acumula conhecimentos-possibilidades de superação das hierarquias e do abismo paradigmático (SANTOS, 2010) que foi socialmente constituído com o objetivo de separar os que produzem o dito conhecimento daqueles que são vistos como reprodutores de ideias ou produtores de conhecimento socialmente inexistente ou de pouca relevância. A linha





abissal pode ser invisível mas sua presença é inequívoca quando se observa rigorosamente a organização social, os processos de validação dos conhecimentos e, sim, as práticas escolares cotidianas.

Contra esta linha e sua exclusão para o abismo, as minorias - os colonizados, o Sul, todas as formas não-científicas de compreensão do mundo, os maus-alunos e os professores *demonizados* e culpabilizados por cegos modelos de análise – se levantam a favor de uma nova epistemologia pós-colonialista, cosmopolita. A desinvisibilização e a emergência apresentam-se como alternativa ao paradigma hegemônico (SANTOS, 2010).

Isso também significa que, como pesquisadores com o cotidiano, defendemos a potência das conversas, relatos e narrativas, como o *free writing*, como forma de compreender currículo e a escola numa perspectiva contemporânea. Para isso, claro, é preciso “pedir licença para entrar” (FERRAÇO, 2003) e escrever sobre a escola reconhecendo a interlocução entre pesquisa e formação de professores em nível de graduação.

Políticas, práticas e teoria, nesse sentido, sugerem um currículo em diálogo permanente, embora poucas vezes horizontal, que reconhece as diversas possíveis interferências, tensões e oscilações, e relaciona-se a num processo *espaçotemporal*. Esse processo bem se traduz pela noção de *pensadopracaticado* e em muito se aproxima da ideia de *currículo-como-experiência-vivida*.

Por tudo isso entendemos o cotidiano escolar como *espaçotempo* de pensar e fazer, recheado de conhecimentos diversificados, multidisciplinares, multi-sociais e enredados, em constante reinvenção por meio das conversas e narrativas. Per se, o cotidiano é campo privilegiado para se pensar a complexidade dos fenômenos sociais e compartilhamento da coletividade e ineditismo do conhecimento. Não como propriedade individual, mas como condição de existência dos seres humanos em sociedade, já que não há outra.

Finalmente, deslocando-nos entre hemisférios, valorizamos o trabalho dos professores no cotidiano escolar e dizemos que é preciso escutá-los com mais cuidado e constância. As narrativas de professores são a arte de *pensarfazer* com os currículos, de forma única e reflexiva. Como escreveu Aoki (2004): mais que conhecimento é sabedoria<sup>xii</sup>... Concluindo com Pinar (2012): “o professor é nesse sentido um artista, a conversa complicada é seu meio”<sup>xiii</sup> de trabalho.





## REFERÊNCIAS

ALVES, N. Decifrando o pergaminho – o cotidiano na escola nas lógicas das redes cotidianas, In: OLIVEIRA, I. B. e ALVES, N. **Pesquisa no/do cotidiano das escolas – sobre redes de saberes**. Rio de Janeiro: DP & A, 2001.

ALVES, N; GARCIA, R. **O Sentido da Escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

AOKI, T. Humiliating the Cartesian Ego (1993), In: PINAR, W.; IRWIN, R. (ed) **Curriculum in a New Key: The collected works of Ted Aoki**. NJ: Lawrence Erlbaum, 2004c.

AOKI, T. Layered Voices of Teaching: The Uncannily Correct and Elusively True (1992), In: PINAR, W.; IRWIN, R. (ed) **Curriculum in a New Key: The collected works of Ted Aoki**. NJ: Lawrence Erlbaum, 2004b.

AOKI, T. Teaching as In-dwelling: Between Two Curriculum Worlds (1986/1991), In: PINAR, W.; IRWIN, R. (ed) **Curriculum in a New Key: The collected works of Ted Aoki**. NJ: Lawrence Erlbaum, 2004a.

BECKER, H. S. **Doing Things Together: selected papers**. Evanston: Northwestern University Press, 1986.

CERTEAU, M. de **A invenção do cotidiano**. Artes de fazer. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

DOLL JR, W.; TRUEIT, D. **A Post-Modern Perspective on Curriculum**. NY: Teachers College Press, 1993.

\_\_\_\_\_. **Pragmatism, Post-Modernism and Complexity Theory**. NY: Routledge, 2012.

ELIAS, N. **Os estabelecidos e os outsiders**. RJ: Zahar, 2000.

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

GEERTZ, C. **A Interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Ed. Zahar, 1978.

GINZBURG, C. **Mitos, Emblemas e Sinais**. São Paulo: Cia Letras, 1989.

GOFFMAN, E. **A representação do eu na vida cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1982.

HABERMAS, J. **Consciência Moral e Agir Comunicativo**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

LEVY, P. **O Que é o Virtual?** São Paulo: Editora 34, 1996.





MATURANA, H. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

MARCUS, G. **Ethnography through Thick & Thin**. New Jersey: Princeton University Press, 1998.

MORIN, E. **O método**. Vol. 2: a vida da vida. Título original: La méthode 2: la vie de la vie. Paris: Éditions du Seuil, 1980.

OLIVEIRA, I. B. de. **O currículo como criação cotidiana**. DP et Alii, no prelo.

\_\_\_\_\_. Projeto apresentado ao Programa Pró-ciência da UERJ. Rio de Janeiro, 2012.

\_\_\_\_\_. O CURRÍCULO NO COTIDIANO ESCOLAR, Conversa com Corinta Geraldi e Regina Leite Garcia. In: **Currículo sem Fronteiras**, v.7, n.2, p.112-130, Jul/Dez 2007.

\_\_\_\_\_. Certeau e as artes de fazer: as noções de uso, tática e trajetória na pesquisa em educação, In: OLIVEIRA, I. B.; ALVES, N. **Pesquisa no/do cotidiano das escolas – sobre redes de saberes**. Rio de Janeiro: DP & A, 2001.

PINAR, W. (ed.) **Curriculum Studies in Brazil: Intellectual Histories, Present Circumstances**, NY: Palgrave-MacMillan, 2011.

\_\_\_\_\_. **The Method of Currere**. Texto apresentado na Reunião Anual da *American Research Association*, Washington: 1975.

\_\_\_\_\_. **What is Curriculum Theory**. Second Edition, NY: Routledge, 2012.

PINAR, W. A Lingering note. In: PINAR, W.; IRWIN, R. (ed.) **Curriculum in a New Key: The collected works of Ted Aoki**. NJ: Lawrence Erlbaum, 2004.

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

\_\_\_\_\_. **Crítica da Razão Indolente: Contra o desperdício da Experiência**. São Paulo: Cortez, 2000.

\_\_\_\_\_. (ed.) **Epistemologias do Sul**. SP: Cortez, 2010.

SCHNEIDER, P. **Writing alone and with others**. New York: Oxford University Press, 2003.

SIMON, R.; GIROUX, H. Cultura Popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento. In: MOREIRA, A. F. SILVA, T. T. (Org). **Currículo, cultura e sociedade**. 5 ed. São Paulo : Cortez, 2001.





SOUZA, E. C. **O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores**. RJ: DP&A; BA:UNEB, 2006.

SÜSSEKIND, M. L. O Estágio como entrelugar nos relatos de formação. In: SÜSSEKIND, M.L.; GARCIA, A. (orgs) **UNIVERSIDADE-ESCOLA: Diálogo e Formação de Professores**. Petrópolis: De Petrus et Alii; RJ: FAPERJ, 2011.

\_\_\_\_\_. Por um Conhecimento *nasdas* Escolas. In: OLIVEIRA, I.B. (org) **Práticas cotidianas e emancipação social: do invisível ao possível**. Petrópolis: DP et Alii, 2010.

<sup>i</sup> Parte desse artigo foi apresentado como Comunicação na 11ª Reunião Annual da AAACS - American Association for the Advancement of Curriculum Studies, 2012, Vancouver, Canadá. A escola em questão é o Colégio Estadual Júlia Kubitschek-CEJK. A expressão *nosdoscom os cotidianos* foi utilizada inicialmente em minha tese de doutorado em 2007 e defende a importância de que os pesquisadores dos estudos do cotidiano valorizem seus parentescos ao invés de suas diferenças. A discussão remete ao debate sobre no, do ou com o cotidiano. Ao exemplo de Geertz, poderia sugerir que a opção pelo *no cotidiano*, como “nas aldeias”, poderia ser consensual mas isso seria, à época, tomar um partido. Recentemente, junto a Pinar, fiz a escolha pelo termo que traduzir-se-ia por *dentro do cotidiano*, e, por isso, valoriza o compromisso com a inserção e interação no trabalho do pesquisador do cotidiano, assim, em inglês, definimo-nos pelo uso de *within – everyday life studies within curricula of schools*.

<sup>ii</sup> Sob a supervisão do Professor Emérito William F. Pinar, no Departamento de Currículo da Faculdade de Pedagogia da UBC (11/2011-04/2013). The University of British Columbia, Canadá.

<sup>iii</sup> Alguns autores têm sugerido que o termo *conversa* poderia ser qualificado para ser mais facilmente entendido como uma noção. Uma conversa é interessada, interessante. Contudo, prefiro manter “conversa” pois qualquer conversa é tessitura de fios de conhecimentos, sendo assim sempre afiada ou des-afiadora.

<sup>iv</sup> Apesar de não ser uma referência para outros autores cotidianistas, minha escolha é lembrar a obra de Howard S. Becker que redefiniu a ideia de neutralidade na pesquisa. BECKER, H. *Whose side are we on? Reviewed work(s): Social Problems*, Vol. 14, No. 3, p. 239-247. University of California Press/Society for the Study of Social Problems. EUA: 1967.

<sup>v</sup> “*Curriculum-as-a-lived-experience*”. Tradução da autora.

<sup>vi</sup> FOUCAULT, M. *Power and Knowledge: Selected Interviews and Other Writings, 1972-1977*, Colin Gordon ed., Londres: , 1980.

<sup>vii</sup> PIMENTA, A. No Rio Tem Mulata É Futebol, Cerveja Chopp Gelado Muita Praia E Muito Sol, Tem Muito Samba Fla-Flu No Maracanã, Mas Também Tem Muito Funk Rolando Até De Manhã: Funk Cultura Popular Carioca Na Escola, Desse Lado Da Linha Do Outro Lado Da Linha. Monografia de graduação em Pedagogia. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2011.

<sup>viii</sup> LIMA RAMOS, A. S. Descobrimo As Táticas: Mil Maneiras De “Fazer Com” (Um relato de minha formação). Monografia de graduação em Pedagogia. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2011.

<sup>ix</sup> BARBOSA, A. F. Experienciando uma ecologia de *saberesfazeres*: as práticas curriculares para além do pensamento abissal nas pasárgadas do Colégio Estadual Júlia Kubitschek. Monografia de graduação em Pedagogia. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2011.

<sup>x</sup> No original: “*We teachers are always, to some extent, conceived by the others, by the expectations and fantasies of our students and demands of parents, administrators, policymakers, and politicians, to all of whom we are sometimes, the “other”. We are formed as well by their and our internalized life stories*”. Tradução da autora.

<sup>xi</sup> Um antigo e paradigmático texto em que Pinar estabelece as fronteiras da subjetividade, contextualidade e historicidade dos currículos. Para ele *currere* é auto-biográfico e experiencial.

<sup>xii</sup> No original: “*it is more than knowledge; it is wisdom*”. Tradução da autora.

<sup>xiii</sup> No original: “*the teacher is in this sense an artist; complicated conversation is her or his medium*”. Tradução da autora.

