



ESTUDOS COM OS COTIDIANOS E AS RODAS DE CONVERSAÇÃO: PESQUISA POLÍTICO-POÉTICA EM EDUCAÇÃO

Graça Reis¹ 
 Rafael Marques Gonçalves² 
 Tiago Ribeiro³ 
 Allan Rodrigues⁴ 

Resumo

Este texto tem como objetivo apresentar as rodas de conversação como espaço de diálogo, de escuta do outro, numa clara tentativa de tirar do lugar a ideia de que a escola é espaço e tempo de repetição. Para isso, traz uma costura de nossas pesquisas que se tecem por meio de uma metodologia político-poética com os cotidianos das escolas. Dessa forma, busca-se desinvisibilizar currículos que já são vivenciados e que podem ser socializados no espaço da roda, ressignificando o termo conversação e desafiando a pensar esse movimento como metodologia de formação. Insiste nessa ideia porque conversar é potência, uma maneira especial de se relacionar com o outro, uma vez que compreende o estar e o pensar juntos, a troca, a polifonia, sem que isso signifique o apagamento da autoria de fala e pensamento de cada sujeito.

Palavras-chave: Rodas de conversação; pesquisas com os cotidianos; currículo

EVERYDAY LIFE STUDIES AND THE CONVERSATION WHEELS: POLITICAL-POETIC RESEARCH IN EDUCATION

Abstract

¹Professora do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Doutora em Educação pelo ProPED/UERJ e membro de GT 13 – Educação Fundamental da ANPED. E-mail: francodasilvareis@gmail.com

²Professor da Universidade Federal do Acre (Centro de Educação e Letras - Campus Floresta). Doutorando em Educação pela UERJ/ProPed. Líder do Grupo de Pesquisas em Memórias, Identidades, Currículos e Culturas – GpMICC/CEL/UFAC. Membro do GT 12-Currículo da ANPED e da Associação Brasileira de Currículo – AbdC. Bolsista CAPES. E-mail: rafamg02@gmail.com

³Professor do Colégio de Aplicação do Instituto Nacional de Educação de Surdos, Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIRIO. Bolsista CAPES PDSE/2016. E-mail: trsunirio@gmail.com

⁴Professor da Fundação Municipal de Educação de Niterói. Mestre em Educação pela UERJ/PPGEDU. Membro do GT 12-Currículo da ANPED e da Associação Brasileira de Currículo – AbdC. E-mail: allanrc@id.uff.br

This text aims to present the conversation wheels as a space for dialogue, listening to the other, in a clear attempt to change the idea that school is space and time of repetition. For this, it brings a seam of our researches that are woven through a political-poetic methodology with the schools everyday life. In this way, it seeks to unfold curriculums that are already experienced and that can be socialized in the space of the conversation circle, signifying the term conversation and challenging to think this movement as a methodology of teacher training. This paper also insists on this idea because conversation is potency, is a special way of relating to the other, since it includes being and thinking together, exchange, polyphony, but not in a way that leads to the erasure of each person's speech and thought authorship.

Key words: Conversations wheels; everyday life studies; curriculum

ESTUDIOS CON LOS COTIDIANOS E LAS RUEDAS DE CONVERSACIÓN: INVESTIGACIÓN POLÍTICO-POÉTICA EN EDUCACIÓN

Resumen

El texto tiene como objetivo presentar las ruedas de conversación como espacio de diálogo, de escucha del otro, en un claro intento de sacar del lugar la idea de que la escuela es espacio y tiempo de repetición. Para ello, trae una costura de nuestras investigaciones que se tejen por medio de una metodología política-poética con los cotidianos de las escuelas. De esta forma, intenta desinvisibleizar currículos que ya son vivenciados y que pueden ser socializados en el espacio de la rueda, dando nuevo significado a la palabra conversación y desafiando a pensar ese movimiento como metodología de formación. Insiste en esa idea porque conversar es potencia, una manera especial de relacionarse con el otro, ya que comprende el estar y el pensar juntos, el intercambio, la polifonía, sin que eso signifique el borrado de la autoría de habla y pensamiento de cada sujeto.

Palabras clave: Ruedas de conversación; pesquisas con los cotidianos; currículo

1 INTRODUÇÃO

Conversar, etimologicamente, tem um significado que poderia ser traduzido como “viver com”, “encontrar-se com frequência”. Esse “com”, presente já na própria grafia do verbo – com-versar – nos remete à presença de outrem. Dessa forma, conversar tem a ver com uma ação dialógica que se retroalimenta na e da palavra pronunciada, compartilhada. Potencia-se no encontro com o outro, no contato com ele, na partilha da fala que é, também, em alguma medida, a partilha do pensamento.

E este texto é, ele mesmo, fruto de uma conversa e de um pensar junto acerca dos modos como vimos experienciando e nos desafiando a viver a pesquisa em educação, desenvolvidas nos cotidianos de diferentes escolas. Potencializa-nos, cada vez mais, a ideia de um investigar que se afaste dos manuais metodológicos enquanto bíblias da cientificidade, dos métodos que engessam e se apresentam aprioristicamente, os quais, em vez de se repensarem no exercício da pesquisa, buscam simplificar as realidades e objetificar os múltiplos sujeitos envolvidos no ato investigativo.

Nosso encontro com os estudos com os cotidianos, uma concepção ético, político, estético, teórico e epistemológica de pesquisa compromissada com a horizontalidade, o diálogo e a democracia, tem nos cobrado, sempre, uma postura coerente com esses princípios, de modo que as múltiplas falas dos “sujeitos praticantes” (CERTEAU, 2012) não sejam alegorias ou apenas dados de pesquisa, mas uma voz presente que dê a pensar e a pensar-se em nossas ações investigativas.

Todavia, para nós, herdeiros do método, herdeiros do “*cogito ergo sum*” cartesiano, abandonar a segurança da dogmática metodológica, dos tribunais da cientificidade e se aventurar no “mergulho com todos os sentidos” (ALVES, 2008) nos cotidianos, apostando e buscando um modo de fazer pesquisa que vai se desenhando e redesenhando no próprio movimento do pesquisar e no contato com o outro, é um grande desafio!

É justamente sobre esse desafio e esse modo de investigar com os cotidianos que versamos neste artigo. Insistimos na ideia da conversa e das “rodas de conversação” (CARVALHO, 2011) porque, para nós, o conversar é uma maneira especial de se relacionar com o outro, uma vez que compreende o estar e o pensar juntos, a troca, a polifonia, sem que isso signifique o apagamento da autoria de fala e pensamento de cada um.

Se há uma coisa que acho que aprendi, por razões obscuras, é conversar com os outros. Com câmera, porque sem câmera eu não falo com ninguém. A maioria dos que fazem documentários fazem, efetivamente, entrevistas. As entrevistas têm um lado jornalístico e de depoimento. Entrevistas e depoimentos são coisas para a História. São coisas que se fazem com especialistas. E eu trabalho com pessoas comuns. A pessoa conta um fato histórico e, se ele é verdadeiro ou não, deixa de ter importância.

As conversas são conversas porque falo com pessoas anônimas – ninguém é anônimo, mas enfim... – relativamente comuns, ordinárias no sentido antigo do termo. (COUTINHO, 2009, p. 20).

O que significa pesquisar prestando atenção, conversando e enxergando os rostos anônimos, as histórias esquecidas, refugadas, consideradas sem importância? Por que uma pesquisa tal e qual? Para quê? Que implicações teóricas, políticas e epistemológicas traz a aposta na conversa como possibilidade metodológica? Qual a legitimidade de uma investigação que prescindir da objetividade, da generalização e da neutralidade? Que rigor poderia haver aí? Longe de encerrar tais questões, interessa-nos pensar a partir delas e com elas. O que nos dão a pensar? Ajudam no processo de plasmar uma perspectiva teórico-metodológica atenta à complexidade dos cotidianos escolares e aos movimentos interativos que aí se dão? Perguntas caras que levam à outras perguntas: como compreendemos a escola, suas criações curriculares e toda a multiplicidade de saberes e conhecimentos que aí são tecidos? E o cotidiano escolar? Quiçá valha a pena deitar um pouco nossa atenção sobre estas duas últimas indagações... quiçá potencializem nossas considerações acerca da conversa e das rodas de conversação enquanto potencialidades para a pesquisa com os cotidianos...

2 A ESCOLA COMO ALGAZARRA MUDA

Para pensar a respeito da pesquisa com os cotidianos escolares e suas nuances, desafios e possibilidades, parece-nos importante refletir sobre que escola é esta da qual falamos e como a compreendemos. Se o investigar tem a ver com o *espaçotempo*⁵ no qual é desenvolvido, se tem a ver com os sujeitos e existências aí envolvidas, bem como com o contexto sócio, histórico e cultural, então dar a ver o modo, com todos os sentidos, como compreendemos o contexto onde realizamos nossas pesquisas é não apenas uma necessidade, mas um compromisso ético com os sujeitos com os quais as praticamos.

Sabemos, à exaustão, que a escola, enquanto instituição, nasce na modernidade para garantir a conformação do Estado moderno bem como sua narrativa econômica e cultural. Dessa maneira, ela funciona como uma maquinaria de produção de mesmidade. Trata-se de expurgar, tanto quanto possível, as diferenças, as singularidades, buscando a igualdade por meio da

⁵ Juntar termos dicotomicamente compreendidos pela ciência positivista moderna, como se se tratasse de processos e ações antagônicos, no intuito de pôr em questão tal cisão e mostrar as relações de retroalimentação e diálogo entre ambos é uma aposta muito cara ao campo dos estudos com os cotidianos.

normatização. Há muito Foucault (1987) já nos alertara para isso, denunciando o caráter normativo da escola como “dispositivo de poder”.

No entanto, quiçá possamos nos perguntar: e hoje, segue sendo a escola essa maquinaria de produção de mesmidade e de corroboração do *status quo*? E se ela é apenas isto, tal qual muitos acreditam e afirmam, como podemos colocar esse estatuto em questão, se todos passamos por essa mesma escola que, muitos dizem, é apenas reprodutora? Parece que existe aí uma espécie de fissura... E é justamente ela que nos permite seguir pensando...

Desconfiamos dos discursos fatalistas e definitivos sobre a escola; discursos que figuram, quase incontestes, nas páginas de muitos jornais e periódicos impressos e nos noticiários de nossa mídia tão compromissada com uma agenda neoliberal e neoconversadora, a qual enxerga a educação como empreendimento (GERZSON, 2007). Até que ponto tais discursos não invisibilizam e/ou não enxergam multiplicidades e complexidades próprias do cotidiano escolar? Que forças estão presente nas negociações dos múltiplos movimentos e o engessamento da vida escolar?

Se nos desafiamos a adentrar na cotidianidade da escola, colocarmo-nos abertos, disponíveis à escuta e a perceber o que aí se passa, muitas vezes quase imperceptivelmente, então um mundo outro se nos pode revelar-se. Sim, a escola é exclusão, reprodução, preconceito e padronização, pois faz parte de uma sociedade que assim se apresenta, porém não é só isso; ela é muito mais! Ela cria e inventa...

Quando uma criança de sete anos abraça seu professor de música e chora emocionada porque vai participar de um festival na escola e se sentiu, como não poderia explicar senão através de lágrimas, empoderada, aí, neste momento, a escola é mais que exclusão. Quando uma estudante adulta surda que está começando a aprender a sua língua – a Língua Brasileira de Sinais – bem como a língua portuguesa se emociona e diz: “Sim, eu tenho direitos! Aprendi na escola!”, aí, neste exato momento, a escola não é só reprodução...

Nos segundos que seguem irrepelivelmente o fluxo do tempo - esse tempo devir que aponta para incontáveis possíveis -, imensuráveis são os acontecimentos que tomam lugar, os quais, como afirma Derrida (2012), “caem no colo”, “chegam sem esperar”, provocam, se estamos atentos ao que aí se passa, uma fratura em nossas lógicas e crenças sobre a escola. As minúcias cotidianas revelam uma escola que é isso, aquilo e o contrário de tudo. A beleza está no detalhe, no minúsculo. É no miúdo do cotidiano que a escola se reinventa, é nessa minudência que são tecidas as conversações, as partilhas de saberes, afetos e sentidos. São nos miúdos gestos que ela se mostra em sua algazarra muda – as diminutas ações, os silêncios tão

grávidos de dizeres, as expressões, os olhares, os corpos, os encontros, as imprevisibilidades, os assombros, o riso, a esperança e a vida: sim, a vida, porque escola é também lugar de vida!

Ora, a escola é, também, lugar de encantamento! Seu encantamento está no imprevisível, no inesperado, naquilo que, quando menos se imagina, acontece e impede que tudo siga exatamente tal qual está sendo. A narrativa a seguir, produzida por um dos autores deste texto e fruto de uma experiência vivida com uma turma de segundo ano do ensino fundamental, em uma escola pública carioca, nos convida a seguir pensando:

Era um dia de quarta-feira, pouco depois das 9 da manhã. Tínhamos voltado do recreio. Conteí uma história para a turma e pedi que desenhassem a parte que mais gostaram da história e fizessem uma legenda, pois íamos, juntos, construir nosso mural de histórias. Eu levava para a escola, naquele dia, folhas A4 de diferentes cores, pois a ideia era que cada criança escolhesse a cor que quisesse, que mais gostasse.

Matheus, um menino de 7 anos que sempre estava nos jogos de futebol ou em outras brincadeiras com os demais meninos da sala durante os recreios, escolheu uma folha rosa. Ao pegá-la e se dirigir para sua mesa, a interrupção:

- Sério, cara?! - indagaram aos berros alguns meninos da turma.

- O que que tem? - o menino perguntou, já com o corpo retraído.

Não disse mais nada. Sob o olhar dos demais, voltou à mesa onde estavam as folhas, devolveu a rosa; pegou uma verde e se dirigiu ao seu lugar.

Vi aquela cena... Pensei por um tempo em como agir. Até que ponto abrir, naquele momento, uma discussão não seria colocar o preconceito em evidência? E não é o preconceito fruto de outras relações que o evidenciam e corroboram? Fui até a mesa onde estavam as folhas, peguei uma rosa e disse para a turma:

- Vou desenhar também. Escolhi uma folha da minha cor preferida. Esse desenho vai ficar bonito!

- ROSA, TIO?! - gritaram espantados alguns meninos.

- Rosa é de menina! - afirmaram outros.

- Deixa de ser besta! Meu pai usa rosa, cara! - retrucou uma menina.

- Jura? Então quer dizer que tem cores de menina e cores de menino? Então por que o uniforme das meninas e dos meninos são da mesma cor? Por que a mãe e o pai de vocês usam roupas da mesma cor? - perguntei.

Silêncio. Então, um ou outro aluno deu de ombro. Outros concordavam que não tinha nada a ver, que isso "era bobeira". Matheus, que acompanhava tudo de seu lugar, levantou-se silenciosamente e foi até a mesa onde estavam as folhas. Abandonou sobre ela a verde e pegou, com um sorriso de satisfação, a rosa. (Caderno de campo, 8 de maio de 2013).

Até que ponto essa narrativa não nos impele a questionar a ideia da escola como *espaçotempo* de reprodução? Talvez possamos pensá-la, também, como espaço de interrupção, de pausa, de criação de possibilidades outras. Este pequeno e clandestino acontecimento, ignoto, interrompe o fluxo de tantos e tantos discursos sobre a escola e sobre o ser professor/a.

Abre possibilidades para a indagação da fala segundo a qual o/a professor/a é aquele/a que só reproduz, “passa” o conteúdo, reforçando este mundo no qual nos encontramos. Igualmente, instaura uma pausa, uma vírgula na narrativa sobre a escola: então ela é mais, muito mais do que estamos acostumados a pensar e saber? O que se esconde sob a obviedade da algazarra muda que a constitui? Que acontecimentos nos passam despercebidos porque nossos sentidos já não são capazes de capturar a poética dos cotidianos?

Se o cotidiano escolar é movimento, complexidade, relação e interação, se é afeto, subjetividade e interlocução, como levar a cabo nossas pesquisas por meio de metodologias e instrumentos de pesquisa que negligenciam toda essa vida pulsante, toda essa algazarra que se apresenta e se esconde? Será que modos de fazer pesquisa assentes na neutralidade, na linearidade, na generalização e no distanciamento dão conta de perscrutar e investigar um campo que, por sua própria natureza, é móvel, fluído, cambiante?

Parece-nos ser necessário uma metodologia de pesquisa coerente com a natureza desse campo, uma capaz de prestar atenção nos detalhes, nos fluxos, percursos e histórias singulares. Uma metodologia sensível, ética e poeticamente compromissada com as existências que tecem e fazem da escola o que ela *está sendo*, que possa ouvir as múltiplas vozes e singulares experiências que aí são vividas e partilhadas. Mas que metodologia? Que pesquisa?

3 POR UMA METODOLOGIA CALCADA NO FAZERSABER NAS/DAS RODAS DE CONVERSAÇÃO

Essas indagações vão nos provocando a pensar em um modo de investigar orientado ao estar presente, ao prestar atenção, à escuta, ao poder sentir, pensar e aprender com o outro e não apenas classificar, categorizar, analisar suas falas e experiências: uma *investigação formação* (SAMPAIO; RIBEIRO, 2014) que, à medida que possibilita ao pesquisador abrir-se à escuta, junto com seus pares, sujeitos praticantes da pesquisa, permite também que todos se tornem outros de si mesmos, se estranhando, questionando seus fazeres e saberes. Assim, na pesquisa com os cotidianos, nossa intenção é provocar o *fazersaber, praticar* a investigação fora dos tribunais metodológicos; uma pesquisa que encarna e experimenta trilhas, desvios, movimentos e vai construindo o caminho no ato mesmo de caminhar, como uma ação singular, embora atravessada por tantas vozes e conversas.

Contudo, antes de adentrar nos movimentos inerentes aos procedimentos metodológicos que nos anima, é necessário apontar sua ligação com a sociologia do cotidiano de Pais (2003), o qual, na contramão de modelo e tendências fixas, procura usar a teoria de maneira distinta,

principalmente pelo fato de que teoria e prática de pesquisa são indissociáveis: todo e qualquer pressuposto teórico que anime certa pesquisa parte do cotidiano e suas diferentes noções e nuances, não o contrário.

Como vias de desvio, o autor aponta a necessidade de estarmos atentos às possíveis brechas que os saberes, antes alinhados de forma cartesiana no entendimento do conhecimento hegemônico, possuem para criarem espaços, brechas e intervalos no campo dos saberes desalinhados. Daí que a sociologia do cotidiano é, sobretudo, um *espaçotempo* de produção de sentidos ligados a detalhes que fermentam a impossibilidade de estabelecer padrões de uma totalidade nas localidades do cotidiano. Em suas palavras, Pais (2003, p. 30) esclarece que:

Neste percurso de “trespasse”, a sociologia do cotidiano corresponde mais a uma perspectiva metodológica do que a um esforço de teorização, a menos que se ressuscite a acepção antiga (de tradição grega) do termo “teoria”, que significava “panorama”, “descrição ordenada e compreensiva” – à margem das normas, leis, preceitos e regras que dominam os grandes quadros teóricos, de natureza mais explicativa. Em que consiste a perspectiva metodológica do cotidiano? Precisamente em aconchegar-se ao calor da intimidade da compreensão, fugindo das arrepiantes e gélidas explicações que, insensíveis às pluralidades disseminadas do vivido, erguem fronteiras entre os fenômenos, limitando ou anulando as suas relações recíprocas.

Os fios tecidos por Pais (2003) em sua perspectiva de entendimento e compreensão do cotidiano, enquanto local de permanente produção, (re)significação e legitimação de conhecimentos, dialogam com o trabalho desenvolvido por Alves (2008) na tessitura da perspectiva metodológica/epistemológica/política das pesquisas com os cotidianos, apontando caminhos possíveis e podendo orientar o vadiar pelo cotidiano escolar e suas redes *políticopráticas* curriculares.

Em seu trabalho de formulação dos movimentos necessários à pesquisa com os cotidianos, Alves (2008) aponta o “sentimento do mundo” como primeira premissa metodológica da pesquisa. Defende a ideia de que temos que ter a capacidade de não apenas olhar o mundo, mas também de senti-lo com todos os nossos sentidos, percebendo suas minúcias, possibilidades e “pontos de vista”, a fim de apreender essa “realidade”, rememorando e sentindo o cotidiano e aquilo que nele se passa, mesmo quando nada aparentemente se passa (Pais, 2003).

Metodologicamente falando, isso traz a implicação de uma abertura ao acontecimento, uma atenção, insistimos, ao vivido e narrado, uma vez que a linguagem do educativo é narrativa (SKLIAR, 2017). Por isso a importância do caderno de campo, das anotações das falas que interrompem o fluxo do planejado, das gravações de narrativas orais, das fotografias, da escuta

do outro: trata-se de instrumentos metodológicos que nos permitem não reviver, mas voltar a pensar com mais detalhes, recriar experiências vividas e registradas no decorrer da pesquisa, detalhes que dão a pensar e a pensar-nos. E vale lembrar o que nos ensinou Schopenhauer (1968): o acontecimento tão desimportante para um, algo sem interesse, corriqueiro, comum pode ser, para outro, o florescer de uma ideia, a irrupção de um conceito, a dobra que convida ao estranhamento, ao fazer-se outro... A diferença reside no quanto se está ou não atento.

Não à toa, enquanto espaço de circulação de fala, compreendemos que as rodas de conversação são uma opção ético, político e epistemo-metodológica para as pesquisas com os cotidianos, uma vez que permitem interrogar sobre os processos de criação de conhecimentos e saberes. Com elas, buscamos trazer à tona as variadas formas de produção de saberes e como este é tecido e destecido em suas crenças, valores, conhecimentos e desejos de cada sujeito durante o percurso da pesquisa. Conceber a pesquisa como *espaçotempo* de deslocamento e transformação nos ajuda a olhar para as professoras/es e alunos/as como “praticantes” (CERTEAU, 2012) do processo no qual estão inseridos. Por mais que estejam cercados pelo sistema de ensino, esses/as praticantes extrapolam o limite tanto da teoria quanto da ordem estabelecida *a priori*.

Sendo assim, não olhamos para o cotidiano escolar como espaço de repetição ou aplicação de teorias, mas como uma rede complexa entre teorias, práticas e experiências que envolve todos os nossos sentidos, trazendo o “sentimento do mundo” para o ato de pesquisar. Por isso, nas teses e dissertações assumidamente da área dos estudos com os cotidianos, de acordo com um levantamento feito na base de dados da Capes, a narrativa vem sendo uma assunção epistemo-metodológica muito presente, sobretudo por compreendermos que nós, seres humanos, vivemos de forma narrativa (CLANDININ; CONNELLY, 2015). É através da narrativa que construímos e atribuímos sentido ao vivido, que revivemos lembranças, que partilhamos o que nos passa.

Caminhar por essas trilhas, compreendendo a vida como narrativizada, exige um segundo movimento, nomeado por Alves (2008) como “virar de ponta cabeça”. Compreendendo o conhecimento como tecido em rede, a autora desenvolve a ideia de que é preciso ir na contramão do estabelecido no que diz respeito às teorias e propõe que as compreendamos como limites. Isso quer dizer que virar de ponta cabeça nos estudos que realizamos significa questionar noções e pressupostos epistemológicos para ir além deles, criando, com isso, condições de vislumbrar outros conhecimentos produzidos nos *espaçostempos* cotidianos de práticas e redes e

percebendo que as afiliações teóricas que venham a ser feitas se dão a partir da demanda de compreensão necessária aos saberes produzidos nestes cotidianos.

Em outras palavras, virar de ponta cabeça e compreender o conhecimento como tecido em rede implicam, também, uma forma de viver o fazer investigativo de modo coerente com tais ideias: não podemos, pois, falar pelo outro, “analisar” unilateralmente o que com ele vivemos na investigação. Enquanto praticante, o outro é também sujeito da pesquisa, tem voz (e aqui não se trata de dar voz; ele a tem!)! Assim, precisa ser escutado e, também, ter garantida a sua contrapalavra: o que não vejo que nossa conversação pode me mostrar? Em que medida seu ponto de vista, seu modo de pensar e compreender não pode ampliar ou indagar o meu?

Como terceiro movimento das pesquisas com os cotidianos, Alves (2008) nos convida a “beber em todas as fontes”, o que nos leva a pensar que, além daquilo que se pode agrupar, sistematizar e contar, é possível encontrar e encantar-se com outras possibilidades de leitura e de sistematização, ou seja, nenhum elemento percebido na realidade pesquisada será descartado aprioristicamente, pois todos podem vir a ser fontes potentes, dependendo dos movimentos da pesquisa e dos parceiros nela envolvidos.

Nas anotações, nas conversas com as/os professoras/es, nos desenhos e imagens fotográficas, nos relatos e em outros instrumentos investigativos, assumimos a heterogeneidade de fontes e podemos, por meio dos indícios ali percebidos, produzir um conhecimento outro sobre a escola, não mais como *espaçotempo* de reprodução, mas de interrupção, de pausa, de criação de outras possibilidades de produção de conhecimentos não previstos. Não se trata de um relativismo metodológico indiscriminado, porém da compreensão de que as multiplicidades e heterogeneidades de instrumentos tem a ver com o percurso singular do investigador: fazer pesquisa é percorrer um caminho singular, com rosto, assinatura e nome próprio. Assim, não há como predizer que procedimentos ou instrumentos se podem utilizar neste ou naquele contexto. A pesquisa com os cotidianos, sendo uma forma de investigar tecida no encontro/confronto com o outro, é também desenhada na relação, donde e onde se pode pensar e ir traçando o caminho único do pesquisar com o outro.

Nesse sentido, parece-nos razoável crer que, a pesquisa traz consigo incertezas, dúvidas e, talvez, assombros; impele-nos o tencionar o "rotineiro" e o "acontecimento", desnudando a dialoga e a complexidade constitutivas dos cotidianos. Não à toa, compreendemos que, para além de ler, reler e utilizar as teorias já conhecidas por nós, a pesquisa com os cotidianos e as rodas de conversação nos permitem acessar outras lógicas e saberes sobre e com a escola. Encontros mobilizados pelos diálogos entre professoras/es e entre professoras/es e alunos/as

possibilitam a incorporação de outras estratégias de como atuar nas escolas. Ouvir os sujeitos praticantes e dialogar com eles/as permite, para além da percepção do que já é produzido e tornado invisível, a produção de políticas mais voltadas para o exercício da democracia dentro dos cotidianos escolares.

Vai se descortinando a opção pelas rodas de conversação como potencialidade metodológica nas pesquisas com os cotidianos: nelas vamos podendo nos ouvir, prestar atenção, estar atentos, abertos às palavras outras, às contrapalavras que nos interpelam. Nas rodas nos desnudamos e nos damos a ler, estranhamos e somos estranhados, mas, sobretudo, podemos mover o pensamento no ato mesmo da conversação, porque conversar é, entre outras coisas, às vezes, ficar sem palavras... E assim instituir uma pausa nas engrenagens do “assim”.

Mergulhamos nas conversações por meio dos encontros e conversas ou outras formas de interações que constituem o espaço da pesquisa, pois acreditamos que as conversas são pontos de partida para pensarmos outros modos de operar com as pesquisas e produzir conhecimentos sobre o que acontece nas escolas, para além do que nos conta o discurso hegemônico sobre ela. Isto é, as conversas nos ajudam a conhecer práticas curriculares cotidianas, afirmando-as como fonte das experiências da pesquisa e da formação continuada de professoras/es. Trata-se, assim, de uma política outra de produção de conhecimento, a qual tem como princípio a escuta e a legitimação da fala dos sujeitos praticantes dos cotidianos.

Há uma potência em torno das conversas e dos encontros a nos indicar que há uma pluralidade de pensamentos habitando o espaço da escola; pluralidade que pode ser traduzida numa dimensão de trabalho mais coletiva, inclusive em nossas ações investigativas. Por que não? Em suas investigações e produções, Reis tem chamado nossa atenção para essa dimensão coletiva dos cotidianos:

Sabemos – aprendemos no cotidiano da escola – que não há respostas “feitas para o conjunto de dilemas que os professores são chamados a resolver numa escola marcada pela diferença cultural e pelo conflito de valores” (NÓVOA, 2009, p. 7). Por isso, é tão importante tecer coletivamente uma ética profissional no diálogo com os outros colegas. “A colegialidade, a partilha e as culturas colaborativas não se impõem por via administrativa ou por decisão superior” (p. 7). A formação de professores na perspectiva do coletivo e das trocas é essencial para consolidar parcerias profissionais. Sabemos o quanto o diálogo nos corredores das escolas e as parcerias de planejamento enriquecem nossas práticas. Sendo assim, poder estabelecer um *espaçotempo* de partilha, onde cada sujeito docente tem espaço para narrar suas experiências e trocar com o outro, me parece importante para “vivermos” coletivamente o cotidiano das escolas. (REIS, 2014).

Ao apostarmos na coletividade, na conversa, nos intercâmbios, com toda a tensão que essas ações podem trazer, buscamos colocar em questão a linearidade pressuposta pela

pesquisa, a qual é interrompida pelos fluxos das emoções, da solidariedade, da coletividade e de pensamentos que rompem com o já sabido, sobre o que acontece na escola em relação às produções curriculares, aos “métodos”, às relações, à “ordem” e à produção de conhecimento cotidiano. Movimentos que apontam para um lugar outro, mais horizontal, dialógico e, talvez, democrático.

3.1 Os cotidianos como partilhas de *aprendizagemensino*

A partir dos pressupostos apontados até aqui, podemos dizer que as pesquisas com as quais vimos trabalhando envolvem o encontro de grupos de professoras/es dispostos/as a narrar suas práticas, sujeitos *pensantespraticantes* que se propõem a partilhar suas experiências e reflexões tecidas no cotidiano das escolas. Investir nessa partilha significa compreender que o cotidiano da escola não é repetição e, sim, acontecimento; por isso, qualquer política, seja ela curricular ou de formação, deve ter espaço para o diálogo!

Nestes termos, as rodas de conversação justificam a configuração dos territórios existenciais que se instituem no currículo escolar segundo orientações éticas, estéticas e políticas próprias, muito complexas e dinâmicas, as quais instituem o processo de produção do sentido do ato de educar e, conseqüentemente, da própria prática docente no chão da escola.

Nessas rodas de conversação, a palavra circula, e as conversas e narrativas aí tecidas abrem possibilidades para a tessitura da nossa própria compreensão e da do outro, para a percepção dos processos de ressignificação de documentos prescritivos, no caso dos currículos, *espaçostempos* de confrontos e embates de experiências. No conversar, provocamo-nos mutuamente a compreender os currículos como processos *pensadospraticados* (OLIVEIRA, 2012) nas relações e no exercício da prática pedagógica, provocamo-nos a (re)pensar as experiências vividas e a nossa própria prática. Dessa forma, vamos, também, nas redes e rodas de conversações, produzindo currículos! Currículos pensados e gestados com o outro, na relação, no estar, pensar e (se) estranhar juntos!

Neste ponto, talvez seja importante sublinhar que não compreendemos experiência como acúmulo de vivências nem como a possibilidade de se fazer experto em seja lá o que for. Pelo contrário, compreendemos experiência como aquilo que vai se constituindo tanto no nosso caminhar pelo mundo, no nosso modo singular de se relacionar com esse mundo, bem como com os outros e com o próprio conhecimento. Essa ideia de experiência nos aproxima do porquê da aposta na conversa e nas rodas de conversação como potencialidade metodológica, uma vez

que compreendemos, com Benjamim (1994), que a experiência é a fonte onde os narradores bebem. E narrar é a possibilidade de compartilhar experiências e, como já dissemos, a própria vida!

No encontro entre experiência e narrativa, há uma negociação de lógicas e desejos, astúcias e medos que nos levam a buscar aprofundar a necessária reflexão sobre o uso das conversas como elemento metodológico para o desenvolvimento da pesquisa. Ao relacionar a pesquisa na escola com a roda e com a conversa, usamos a simbologia do círculo que nos leva a considerar a possibilidade de pensar circularmente, ou seja, significa não pensar em linha reta, na afirmação da verdade, da voz única, do conhecimento absoluto. Significa abrir-se ao diálogo, ao acolhimento da dúvida e na diferença, à construção de múltiplos enredos afirmados no encontro das singularidades.

Assim, mais do que fazer a roda e chamar para o encontro, por si só já uma ação carregada de simbolismo, entra em jogo o exercício de uma outra atitude e de um pensamento circular. Nesse caso, um processo profundamente marcado pela escuta, pelas falas e pela utilização de outras linguagens. E também, como afirmam Silva e Guazzelli (2007):

A roda de conversas é um meio profícuo de coletar informações, esclarecer ideias e posições, discutir temas emergentes e/ou polêmicos. Caracteriza-se como uma oportunidade de aprendizagem e de exploração de argumentos, sem a exigência de elaborações conclusivas. A conversa desenvolve-se num clima de informalidade, criando possibilidades de elaborações provocadas por falas e indagações. (p. 54).

O que entra em jogo é a partilha de escuta e de fala. As narrativas tecidas por meio das conversas espreitam a interação, seja no sentido de complementar, seja para divergir e juntos refletir e ressignificar os contextos das práticas. Acerca do sentido de partilhar, Warschauer (2001, p. 179) aponta que:

Conversar não só desenvolve a capacidade de argumentação lógica, como, ao propor a presença física do outro, implica as capacidades relacionais, as emoções, o respeito, saber ouvir e falar, aguardar a vez, inserir-se na malha da conversa, enfrentar as diferenças, o esforço de colocar-se no ponto de vista do outro etc [...].

Neste sentido, o trabalho com as rodas de conversa encontra potência em seu viés coletivo, na reconstrução de noções e argumentações que representam a troca de experiências, de divulgação e de conhecimentos entre os envolvidos, na perspectiva de construir e reconstruir outras redes de conhecimentos, outras políticas curriculares – conversadas, negociadas, praticadas - mediante “indivíduos com histórias de vida diferentes e maneiras próprias de pensar

e de sentir, de modo que os diálogos, nascidos desse encontro, não obedecem a uma mesma lógica” (WARSCHAUER, 2001, p. 46).

Pensar a pesquisa com os cotidianos escolares apostando nas conversas e redes de conversação como procedimentos metodológicos privilegiados é afirmar *saberesfazeres* e movimentos que transformam a cultura da escola, fortalecendo a criação coletiva e individual. Também é, do nosso ponto de vista, sublinhar que os cotidianos escolares são diversos e vividos de formas distintas, que envolvem crenças, vivências, valores e papéis culturais inerentes às formas de habitar o cotidiano. Por este motivo é que buscamos, nas conversas com professoras/as, em suas narrativas e redes *políticopráticas*, os deslocamentos que compõem e transformam a cultura da escola e fortalecem a invenção coletiva das políticas de currículos *pensadospraticados*, coletivos ou individuais. Mudanças não apenas dos sujeitos que vivem e praticam a escola cotidianamente, mas também dos nossos modos de ver e compreender enquanto pesquisadores, sujeitos praticantes do cotidiano. Isto porque pesquisar com o cotidiano é estar junto, pensar, planejar e atuar coletivamente.

Para Carvalho (2011), “o poder de agir constrói valor de baixo para cima, se ele transforma o valor de acordo com o ritmo daquilo que é comum a todos e se ele se apropria constitutivamente das condições materiais de sua própria realização”, ou seja, as conversas, quando compreendidas como força expansiva, resultam numa dimensão que envolve discursos, textos, imagens, sons, silêncios etc. Depreende-se daí sua potência para dar a ver uma pluralidade de pensamentos concorrendo para a dimensão de um trabalho mais coletivo entre os sujeitos, além de tecer conhecimentos de forma mais horizontalizada e sentidos encarnados na construção da pesquisa. Não à toa, portanto, a aposta na conversa e nas rodas de conversação...

4 CURRÍCULOS COMO PROCESSOS DE CONVERSAÇÃO

As noções com as quais temos buscado trabalhar durante o percurso de nossas pesquisas envolvendo o lugar do currículo como um espaço (CERTEAU, 2014) e nas quais os movimentos dos cotidianos criam e inventam políticas dentro desse espaço, com o objetivo de fazer emergir questões sobre currículo, práticas e processos emancipatórios.

Já apontado em texto anterior, assumimos que as produções curriculares são *práticaspolíticas*, compreendendo que o currículo, especificamente os *currículos pensadospraticados* (OLIVEIRA, 2012) nos cotidianos escolares, trazem consigo movimentos

e dinâmicas para pensarmos processos que viram de ponta cabeça (ALVES, 2008) os processos hegemônicos de entendimento de currículo.

Portanto, no limite desse texto vamos trabalhar com a noção de que os *currículos pensados/praticados* atuam na busca de evidenciar ações sensíveis e criadoras de processos educativos emancipatórios em diferentes dimensões da escola, nas práticas como alternativas para pensar a formação, o currículo e a escola.

Assim sendo, as pesquisas estão imbricadas pelo fato de buscar compreender os contextos locais e os aspectos culturais, políticos e econômicos que concorrem para produzir os currículos que se desenham nas escolas em seu dia a dia. Ressaltamos a importância do princípio da conversa para mapear os sentidos dos currículos que estão sendo praticados pelas professoras, visto que, nos apoiamos na complexidade de juntar processos singulares e coletivos de pensar os aspectos citados acima.

Trazemos aqui um diálogo que nos parece representativo para pensarmos as produções curriculares cotidianas. Ele se deu no contexto de uma pesquisa num município da Baixada Fluminense, no estado do Rio de Janeiro, com professoras (todas mulheres) de turmas denominadas de “quarto ano alfa” - turmas formadas por crianças de 9 a 15 anos que chegam (muitas permanecem) nesta série e não estão alfabetizadas. A conversa se deu por conta da angústia que é, para algumas professoras, o conflito entre alfabetização e conteúdos específicos dos quartos anos.

Eu tenho uma turma na qual 80% não são leitores e 20% são leitores e é angustiante porque tem a necessidade daqueles que querem saber mais e a daqueles que não sabem. Eu tenho buscado algumas soluções para essa questão. Por exemplo, eu trabalhei o dia dos trabalhadores, eu pedi que eles pegassem fotos, retratos, recortes de trabalhadores para que nós pudéssemos montar um painel e pedi que eles falassem sobre a profissão que eles gostariam de ter e o que eles teriam que fazer para conseguir. Aí eles foram começando a escrever as profissões e eu fui orientando, pois do início do ano para cá já conseguem relatar alguma coisa, escrever ainda não conseguem, não perfeitamente, mas já conseguem alguma coisa e eu vou trabalhando ali a escrita deles. Vou escrevendo com eles e perguntando: como é que eu consigo descobrir qual é a sílaba mais forte? Então, eu vou trabalhando tonicidade sem me preocupar em explicar o que é oxítone, paroxítone e proparoxítone, mas eles já vão começando a identificar e eu vou atendendo a necessidade daqueles que já sabem escrever, porque ele, mais tarde, vai saber que já ouviu isso, sílaba tônica, mas sem a necessidade de dar nome, de classificar o que é oxítone, paroxítone e proparoxítone (LUCIANA SANDRONI, 2012)⁶.

⁶ O nome das professoras foi trocado por nomes de escritoras.

Eu tenho a mesma angústia e o que você propôs é o máximo (dialogando com a professora Luciana). Eu tenho feito parecido com o que você faz quando trabalho com o substantivo próprio e o substantivo comum. Eles sabem que substantivos são os nomes das coisas, é a palavra que dá nome a alguma coisa, mas eles não sabem escrever. Eles te dão uma aula sobre a digestão de alimento, eles sabem aquilo, eles sabem onde passa todo o alimento, mas eles não sabem escrever aquilo ou tirar aquilo de algum lugar, entendeu... (PAULA SALDANHA, 2012).

Eu vou fazer umas perguntas a partir do que a Márcia falou. Será que eu preciso falar sobre Tiradentes, relevo do estado, alimentos assim, soltos? Será que não posso falar sobre a história do município de Queimados? Eles conhecem a história e a geografia do município? Eu estou estudando o município pra minha tese e já sei um monte de coisas da geografia do lugar... Não tem um rio importante para o município que está imundo, poluído? Qual é a história desse rio, esse rio foi sempre assim? Quando a gente fala sobre se aproximar da vida dos alunos estamos falando também disso, eles precisam se entender e se ver como sujeitos que estão no mundo e que moram num município que se chama Queimados, que tem uma história que é específica deste município, que tem pessoas que moram em Queimados e que sabem muito sobre Queimados. Quem são essas pessoas? Essa escola onde a gente está, alguém contou ano retrasado, se eu não me engano, que o dono dessa casa era dono de uma fazenda que cultivava laranjas, que foi um produto muito importante pra região. Porque quando falamos sobre conteúdos, percebo que está tudo muito distante. Queimados não está em um livro didático. Queimados está na história oral, tem um monte de gente fazendo um trabalho legal com isso. Vai lá, entrevista a vizinha que mora ao lado da escola e aí você está trabalhando com a oralidade, está trabalhando com história, com geografia. A partir daí você pode trabalhar as palavras, os textos... Trabalha um monte de coisas, mas a partir dele, do sujeito, da identidade dele que é formada aqui neste lugar. O que é importante nisso? As crianças precisam saber de onde elas vêm porque senão elas não têm pertencimento (GRAÇA, 2012).

Na continuidade da conversa, outros depoimentos:

Você pode fazer com as crianças uma pesquisa sobre o bairro de cada, pode fazer entrevistas com os pais, com alguns moradores... E por meio desse trabalho você realiza atividades com o sistema de escrita alfabética, registra as entrevistas, monta notícias, quem sabe um jornal... E aí estuda a história do bairro, o lixo, a poluição... Realiza excursão... Você pode fazer muitas coisas (SIMONE, 2012).

No ano passado um grupo que estuda o município de Queimados fez uma exposição de fotos. Gente! Apareceu cada foto de lugar que nunca ouvi falar, que eu nunca tinha ouvido falar que existia. Por exemplo, eu vi uma construção que já foi uma senzala... Eles levaram essa foto lá, muito legal. Eles fizeram uma pesquisa do registro do bairro, foi muito interessante (ASTRID LINDGREN, 2012).

Percebemos que, apesar de angústias muito parecidas, cada professora lida com a questão “conteúdo” de um jeito e, assim, novas possibilidades de trabalho podem ser vislumbradas.

Esse é um ponto que buscamos marcar em nossas conversas: a possibilidade de trabalhar com os/as alunos/as a partir da história do município. Para nós, esse foi um desafio: pensar com elas sobre a importância de conhecer o local a que pertencem, o lugar onde nasceram e que tem uma história a ser contada. Em outras palavras: a provocação de fazer do currículo, também, lugar de pertença, de reconhecimento das histórias e existências negadas.

Entendemos ser importante que tanto as professoras quanto seus/suas alunos/as pudessem conhecer esse lugar, entender como se constituiu e que nem sempre foi assim, ou seja, como qualquer espaço, passou por transformações geográficas, políticas, históricas... o que pode ajudá-las a entender que as transformações são possíveis e que nada precisa permanecer como está. Além disso, a ideia de pertencimento nos indica que não estamos sós; somos sujeitos da coletividade e é com ela que ganhamos a força para a realização das mudanças necessárias. Outra contribuição que conhecer a história da cidade carrega é poder trazer para as salas de aula familiares das crianças que vivem nesse *espaçotempo* há mais tempo. Esses familiares, ao serem convidados a participar, poderão mostrar o valor dos conhecimentos orais, além, é claro, de isso trazê-los para dentro dos muros da escola.

A provocação feita durante o diálogo, por meio de perguntas, desloca um pouco a discussão. A nosso ver, essas interferências foram importantes na abertura de outras possibilidades de práticas. Ou seja, apesar de cada uma delas pensar em maneiras diferentes para lidar com esse “conteúdo”, estavam tão mergulhadas no que as escolas exigem delas que não conseguiam parar para pensar em outras estratégias. As respostas que vêm em seguida à provocação (fala da Graça) mostram que elas puderam deixar de rodar em círculos e olhar em outra direção. Ou seja, a roda proporciona a compreensão de que muitas respostas, mesmo que provisórias, saem desse lugar do encontro. Não há uma teoria específica, vinda do alto e de fora que possa solucionar as questões que se apresentam no cotidiano dessas professoras, mas reflexões coletivas que ajudam a todos e todas no processo de ensino e aprendizagem de seus/suas estudantes.

5 PALAVRAS INCONCLUSIVAS: INFLEXÕES

Aqui nos despedimos destacando o desafio que é fazer pesquisa a partir dos estudos com os cotidianos, pois se trata de uma luta por reconhecimento dos sujeitos ordinários e seus saberes. Desafio também porque, mergulhados/as como nos propomos a estar, a pesquisa se transforma também num ato político-poético, tira-nos do lugar, é também uma

pesquisaformação que abre possibilidades de nos pesquisar, revermos nossos mapas cognitivos e redesenharmos os limites de nossas compreensões acerca do que é fazer pesquisa e do como compreendemos a formação, o sujeito etc.

Ainda, buscando tecer considerações sobre o que praticamos e escrevemos, achamos importante registrar aqui algumas pistas encontradas nesse caminho. Apesar da imposição de propostas curriculares predeterminadas e de uma “escola” – instituição – que pretende padronizar por meio de aceitação exclusiva e excludente de conhecimentos e objetivos hegemonicamente preestabelecidos, que buscam direcionar o trabalho dos/as professores/as em geral, numa clara tentativa de “ensinar” o que elas “não sabem fazer”, como também da infinidade de relatórios, provas e avaliações por meio dos quais se avaliam alunos/as e professores/as, eles/as subvertem essa imposição e tecem seus currículos no cotidiano das salas de aula mostrando que há um processo de autoria nesse fazer.

Professores/as têm nos mostrado que os currículos são praticados com cada turma de uma forma diferente, ou seja, cada trabalho está carregado de autoria que, se compartilhada, pode abrir caminho para que outros/as reinventem sua práticas e reflexões acerca do processo de *aprenderensinar*.

Há diferentes saberes circulando nas escolas e todos são legítimos. Na recusa de perceber diferentes modos de ler o mundo e sentir a vida está a violência usada em nome de um princípio, de uma única legitimidade. Temos percebido que, a partir da troca de experiências, as diferenças não precisam ser transformadas em desigualdades. Praticar diferentes formas de olhar o mundo é um exercício fundamental na promoção de reflexões coletivas acerca da tessitura de currículos mais solidários e emancipatórios.

Por fim, as conversas vivenciadas pelo mergulho no cotidiano das escolas, por meio da escuta, do compartilhamento de experiências nas rodas de conversação, apontam modos de seguir adiante vivendo o presente, construindo nele, cotidianamente, uma educação solidária e democrática.

Fomos, coletivamente e a partir do que era possível a cada um/uma, aprendendo a desaprender as verdades que não nos deixavam perceber a complexidade do mundo. Segundo Queirós (1996), é necessário “diminuir o tamanho do mistério, abrir portas para receber novas lições, destramar as janelas e espiar mais longe” (p. 10), a fim de poder lidar com nossas cegueiras. No encontro, na partilha e no “mergulho sem a boia” (ALVES, 2008), aprendemos que o encontro com o outro pode desatar nós e diminuir nossa “cegueira epistemológica”

(OLIVEIRA, 2007) – uma provocação e, ao mesmo tempo, um desafio proposto pela pesquisa com os cotidianos.

REFERÊNCIAS

ALVES, N. Decifrando o pergaminho: os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: ALVES, N.; OLIVEIRA, I. B. (orgs.). *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas: sobre redes de saberes*. 3ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2008.

BENJAMIN, W. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

CARVALHO, Janete Magalhães. Potência das redes de conversações na formação continuada com os professores. In: SUSSEKIND, Maria Luiza e GARCIA, Alexandra. *Universidade-Escola: diálogos e formação de professores*. Petrópolis: DPetrus et Alli, 2011.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa narrativa: experiência e história na pesquisa qualitativa**. 2ª ed. Revisada. Uberlândia: EDUFU, 2015.

CERTEAU, M. *A Invenção do Cotidiano: Artes de fazer*. 19ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

COUTINHO, E. *Encontros*. Rio de Janeiro: Azougue, 2009.

DERRIDA, J. Uma certa possibilidade impossível de dizer o acontecimento. *Revista Cerrados*, v. 21, n. 33, 2012.

GERZSON, V. R. S. *A mídia como dispositivo da governabilidade neoliberal: os discursos sobre educação nas revistas Veja, Época e Isto é*. 2007.164f. Tese (Doutorado Em Educação) – UFRGS, Porto Alegre.

FOUCAULT, M. *Vigiar e Punir*. 27. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

OLIVEIRA, I. B. Aprendendo nos/dos/com os cotidianos a ver/ler/ouvir/sentir o mundo. *Revista Educação e Sociedade*. Campinas, v.28, n.98, p: 73- 95, jan/abril. 2007: 47 – 72.

_____. *Currículo como criação cotidiana*. Rio de Janeiro: DP&A, 2012.

QUEIRÓS. Bartolomeu Campos de. *Ler, escrever e fazer conta de cabeça*. Belo Horizonte: Miguilin, 1996.

PAIS, José Machado. *Vida cotidiana*. São Paulo: Cortez, 2003.

REIS, Graça Regina Franco da Silva. *Por uma outra Epistemologia de Formação: Conversas sobre um Projeto de Formação de Professoras no Município de Queimados*. 2014. 196 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

SAMPAIO, C. S.; RIBEIRO, T. Pesquisas com os cotidianos e formação docente: artes de fazer com. In: GARCIA, A.; OLIVEIRA, I. B. (orgs.). *Aventuras de conhecimento: utopias vivenciadas nas pesquisas em educação*. Petrópolis, RJ: DP et Alli, 2014.

SCHOPENHAUER, A. *Eudemonología: aforismos sobre la felicidad en la vida*. Buenos Aires: Safian, 1968.

SILVA, P. B. G.; GUAZZELLI, N. M. B. *Rodas de Conversas: excelência acadêmica é a diversidade*. *Educação*, v. 30, n. 1, p. 53-92, jan./mar. 2007.

SKLIAR, C. *Pedagogías de las diferencias*: Buenos Aires, Noveduc, 2017.

WARSCHAUER, Cecília. *A roda e o registro: uma parceria entre professores, alunos e conhecimento*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

Data de recebimento: 18/07/2017

Data de aceite: 25/10/2017