

## CURRÍCULOS, CONHECIMENTOS E COTIDIANOS: CRIAÇÕES, REINVENÇÕES E REEXISTÊNCIAS

CURRICULA, KNOWLEDGE AND EVERYDAY LIFE: CREATIONS, REINVENTIONS AND REEXISTENCES

CURRÍCULOS, CONOCIMIENTOS Y COTIDIANOS: CREACIONES, REINVENCIONES Y REEXISTENCIAS

Vinícius Hozana<sup>1</sup> 0009-0009-4511-8217

<sup>1</sup> Universidade Federal do Estado do Rio De Janeiro – Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil, [viniciushozanageo@gmail.com](mailto:viniciushozanageo@gmail.com)

### RESUMO:

Esse trabalho é um dos frutos da minha tese de doutorado. Nele aponto para a imbricada relação entre currículo, conhecimento e cotidiano, ressaltando as impossibilidades de controlar aquilo que acontece em sala de aula e hierarquizar saberes. A partir do meu relato autobiográfico, enquanto homem negro retinto, oriundo de escola pública e com 18 anos de experiência como professor de Geografia, procuro demonstrar como a docência é atravessada por demandas que deslocam a suposta estrutura normativa dos currículos e planejamentos, ressaltando a importância da valorização dos saberes progressos de estudantes e professores. Na minha perspectiva o conhecimento não é algo concreto, não é algo que preexista, capaz de ser encerrado em algum lugar. Parto da premissa que conhecimento é fluxo, que corresponde a experiências cotidianas enredadas. O cotidiano é palco para a criação conjunta e compartilhamento de conhecimentos. As experiências de docência e inventividade cotidianas representam conhecimento socialmente válido nas redes de diálogo com estudantes e outros profissionais da educação. Enredar conhecimentos é parte fundamental da valorização da docência e dos saberes estudantis. Minha escrita é focada no diálogo com estudantes e professores afirmando que aquilo que fazemos em sala é construção de conhecimento socialmente válido, a possibilidade de relatar e escrever para um mundo no qual possamos viver, criar e reinventar os currículos.

**Palavras-chave:** currículo; cotidiano; conhecimento; docência; educação.

### ABSTRACT:

This work is one of the outcomes of my doctoral thesis. In it, I highlight the intricate relationship between curriculum, knowledge, and everyday life, emphasizing the impossibilities of controlling what happens in the classroom and hierarchizing knowledge. Through my autobiographical account as a dark-skinned Black man, a public school graduate, and a Geography teacher with 18 years of experience, I seek to demonstrate how teaching is shaped by demands that disrupt the supposed normative structure of curricula and lesson planning, underscoring the importance of valuing the prior knowledge of both students and teachers. From my perspective, knowledge is not something concrete, nor does it preexist in a way that allows it to be confined to a specific place. I start from the premise that knowledge is a flow, corresponding to entangled everyday experiences. Daily life serves as a stage for the joint creation and sharing of knowledge. The experiences of teaching and everyday inventiveness represent socially valid knowledge within networks of dialogue with students and other

education professionals. Weaving together knowledge is a fundamental part of valuing both teaching and students' knowledge. My writing is focused on dialogue with students and teachers, affirming that what we do in the classroom is the construction of socially valid knowledge—the possibility of narrating and writing for a world in which we can live, create, and reinvent curricula.

**Keywords:** curriculum; everyday life; knowledge; teaching; education.

**RESUMEN:**

Este trabajo es uno de los resultados de mi tesis doctoral. En él, señalo la compleja relación entre currículo, conocimiento y vida cotidiana, resaltando las imposibilidades de controlar lo que ocurre en el aula y de jerarquizar los saberes. A partir de mi relato autobiográfico, como hombre negro de piel retinta, egresado de escuela pública y con 18 años de experiencia como profesor de Geografía, busco demostrar cómo la docencia está atravesada por demandas que desplazan la supuesta estructura normativa de los currículos y planes de enseñanza, destacando la importancia de valorar los saberes previos de estudiantes y docentes. Desde mi perspectiva, el conocimiento no es algo concreto ni preexistente que pueda encerrarse en un lugar determinado. Parto de la premisa de que el conocimiento es un flujo, que corresponde a experiencias cotidianas entrelazadas. La vida cotidiana es un escenario para la creación conjunta y el intercambio de conocimientos. Las experiencias de enseñanza y la inventiva cotidiana representan un conocimiento socialmente válido en las redes de diálogo con estudiantes y otros profesionales de la educación. Entretejer conocimientos es una parte fundamental de la valorización de la docencia y de los saberes estudiantiles. Mi escritura se enfoca en el diálogo con estudiantes y docentes, afirmando que lo que hacemos en el aula es la construcción de un conocimiento socialmente válido: la posibilidad de relatar y escribir para un mundo en el que podamos vivir, crear y reinventar los currículos.

**Palabras clave:** currículo; vida cotidiana; conocimiento; docencia; educación.

### **Começando a conversa complicada**

Segundo Certeau (1994, p. 38) “o cotidiano se inventa com mil maneiras de caça não autorizada”, e pensar no meu cotidiano de homem negro, chefe de família, professor de Geografia, diretor escolar, doutor em educação e pesquisador, é pensar na amplitude do conceito de conversas complicadas (Süssekind, 2014) envolvendo estudantes, professores e a sociedade como um todo nas discussões sobre currículos, conhecimentos e cotidiano. Ao longo da minha trajetória profissional e acadêmica vivi inúmeras experiências que refutaram a ideia de que um currículo e um planejamento são capazes de controlar o que acontece em sala de aula. Por inúmeras vezes experimentei a frustração de não dar conta do que acontece nesse *espaçotempo* tão peculiar, onde nós professores somos atravessados por diversas demandas que nos deslocam para trajetórias que, muitas vezes e arrisco dizer todas, são distantes do que estava determinado pelo currículo e planejamento. Entender que essa dinâmica de suposta “falta de controle” não apontava para minhas falhas profissionais e sim para a riqueza da heterogeneidade presente nos cotidianos escolares, abriu caminho para a minha escrita focada

no diálogo com estudantes e professores afirmando que aquilo que fazemos em sala é construção de conhecimento socialmente válido, a possibilidade de relatar e escrever para um mundo no qual possamos viver, criar e reinventar os currículos. Já afirmei que

os relatos dos lugares são bricolagens, resíduos de mundo (Certeau, 1994). Percorro esses resíduos por caminhos onde as trajetórias são mais importantes que os destinos, recordando-me de situações onde questionei meus lugares, minhas funções, ressaltando a importância e multiplicidade do trabalho docente (Hozana, 2020, p. 29).

Se as trajetórias são mais importantes que os destinos, apresento o relato abaixo na intenção de ter uma conversa complicada sobre autobiografia, cotidiano, currículo e conhecimento.

### ***#Relato Autobiográfico#***

*\*É difícil mensurar o impacto que os estudos do cotidiano tiveram na minha trajetória profissional, principalmente pelo contexto em que me foram apresentados. Antes de pensar em todo arcabouço teórico e metodológico que sustenta o campo e suas capilaridades para os estudos curriculares e debates sobre o conhecimento é importante pontuar minha relação com os temas. Ao longo da minha vida estudantil não tinha dúvidas sobre o significado das palavras cotidiano, currículos e conhecimentos. No meu cotidiano frequentava a escola, para adquirir conhecimento e melhorar meu currículo no futuro.*

*Essa percepção, que pode ser vista como limitada, reverbera por gerações ao ponto de percebê-la presente nos diálogos que desenvolvo com meus estudantes hoje em dia. Em uma aula de estudo orientado com uma turma de 8º ano, perguntei aos estudantes por que eles frequentam a escola e tive respostas como “por obrigação”, “pensando no futuro”, “não sei não”, “para participação”, “para ser esperto”, “minha mãe mandou”, “ver os amigos”, “para vir a aula”, “para orgulhar minha mãe”, “para entrar na faculdade”, “para ficar por dentro”, “gosto de estudar”, “para deter conhecimento”, “para oportunidade de trabalho”, “para ser alguém na vida”, “para atingir meu objetivo”, “para o meu desenvolvimento”, “para terminar os estudos”.*

*Afirmo que essas respostas rápidas, curtas, com viés engraçado ou com as palavras que eles sabem que alguns professores gostam de ouvir podem ser vistas como limitadas, pois falta projeção de futuro concreto, uma relação mais objetiva entre a escola e a consolidação de futuro melhor graças ao poder da educação, pensar a educação como uma ferramenta de transformação, uma possibilidade. Entretanto quero ponderar duas coisas, primeiro que eu*

*mesmo, com a idade desses estudantes, na faixa dos 12 a 14 anos, tinha opiniões muito semelhantes as deles, segundo que ao observarmos as condições socioeconômicas predominantes entre os estudantes matriculados nas redes municipal e estadual da região metropolitana do Rio de Janeiro, é mais simples compreender a falta de projeção futura e a valorização do trabalho em detrimento dos estudos.*

*Partindo dos diálogos com os estudantes arrisco dizer que essa valorização tem relação com o “longo prazo” do processo de formação no ensino fundamental e o “imediatismo” das relações empregatícias, pois, mesmo as extremamente precarizadas dão uma sensação de retorno rápido, principalmente nos trabalhos que efetuam pagamento semanal. Esses trabalhos geralmente representam um rito de passagem para uma etapa da vida com mais responsabilidade e liberdade, mas cobram seu preço no futuro.*

*Durante o ensino fundamental 1 estudei na Escola Municipal, no ensino fundamental 2 estudei no colégio estadual e fiz ensino médio técnico em eletrônica. Os documentos curriculares vigentes nessas três etapas eram completamente distintos, mas enquanto estudante nunca observei por esse viés, achava estranhas algumas disciplinas presentes no meu ensino fundamental 2 como por exemplo a disciplina Educação para o lar, onde as aulas tratavam sobre regras de etiqueta, ordenação de talheres, corte e costura, mas não questionei os porquês, afinal nesse período o currículo representava o conjunto de habilidades e formação descritos que serviriam como porta de entrada no mercado de trabalho. Inclusive esse foi o principal motivo de empolgação quando ingressei no ensino médio técnico em eletrônica, na mesma instituição estadual.*

*Durante o ensino médio a justificativa para a grade de disciplinas ser diferente era a formação técnica. Após minha inserção no mercado de trabalho tinha certeza de ter cumprido as etapas que mencionei acima, afinal frequentei a escola, terminei os estudos, adquiri conhecimentos, melhorei meu currículo e consegui vaga como estagiário em uma empresa de manutenção de eletroeletrônicos. O vestibular nunca foi opcional na minha família, meu avô materno faleceu quando minha mãe, mulher negra, pobre e periférica, tinha apenas 14 anos e aprovação para o curso normal e o ofício de explicadora foram fundamentais para que ela pudesse estudar e obter renda sem ter que se dedicar ao trabalho doméstico em outras residências. As aprovações no vestibular da UFRJ e no concurso para o magistério no município do Rio de Janeiro, consolidaram a escolha pelos estudos como a saída de uma situação social precarizada. Cresci vendo minha mãe estudando, cursando outras universidades, fazendo especializações e pós-graduações, assim após minha formatura no*

*ensino médio, levando em consideração que não era arrimo de família, o vestibular se apresentava como o próximo passo nos estudos.*

*Ainda na lógica do currículo como conjunto de disciplinas, fazer um curso pré-vestibular parecia fundamental, visto que meu ensino médio enfatizou diversas disciplinas técnicas, voltado principalmente para as exatas. Na prática tive poucas aulas de Geografia, História, Filosofia, Sociologia, Inglês e Literatura. No primeiro ano de curso prestei vestibular para engenharia eletrônica e fui aprovado na UERJ. Por questões burocráticas referentes a renda percapita para participação no sistema de cotas perdi a vaga e tive a oportunidade de ver amigos ingressando no curso enquanto eu voltei para o pré-vestibular. Conheci a grade curricular do curso de engenharia e fiquei espantado, pois acreditava que o fato de ter feito técnico em eletrônica seria um fator facilitador, porém eu desconhecia os 4 semestres iniciais de engenharia com seus cálculos, álgebras, e tantas outras disciplinas que nunca me agradaram. Por conta dessa situação passei a repensar minha escolha principalmente pela sua motivação, a ideia de que uma vida adulta como engenheiro me possibilitaria um futuro mais promissor. Assim resolvi prestar vestibular novamente e escolhi a Geografia, que foi a aptidão que apareceu em todos os testes vocacionais que fiz, além de ser a disciplina que eu mais gostava ao longo de toda minha escolarização.*

*Quando fui aprovado para engenharia teve muita festa, bolo, churrasco, parentes vindos de longe para celebrar, uma farra. A mudança para geografia diminuiu consideravelmente a empolgação do pessoal. Foi muito emblemática a diferença entre celebrações que minha família promoveu. Na época, meu respaldo era que a licenciatura até então não me atraía, minha ideia no momento era ser Geógrafo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, o IBGE.*

*Durante a maior parte da graduação a relação cotidiano, currículo e conhecimento ainda se mantinha sob a mesma perspectiva nas minhas análises, entretanto, a partir do sétimo período, quando fui convidado pela segunda vez para dar aulas e aceitei o convite, comecei a pensar mais sobre questões relacionadas ao conhecimento, pois percebi que inúmeras vezes os saberes que julgava ter adquirido durante a graduação não foram suficientes para me auxiliar a ministrar o conteúdo presente no currículo nas aulas. Minhas interpretações demonstraram-se pequenas mediante a variedade de situações que o cotidiano em sala de aula propunha.*

*Comecei a empregar soluções que em nada tinham relação com as disciplinas ministradas na faculdade, uma história da minha vó facilitava para responder um estudante, uma situação que vivi numa viagem oportunizava uma nova abordagem para introduzir uma*

*discussão, minha relação com os temas propostos e as memórias que eles despertavam tornavam muitas vezes as aulas mais ou menos interessantes para mim. Passei a viver esse processo sem ter como nomeá-lo e interpretando-o como uma precarização da minha relação de trabalho visto que na maioria das vezes além de não conseguir colocar em prática o que desenhava para os planejamentos das aulas percebia que quando, na minha perspectiva naquela ocasião, me afastava da Geografia, as aulas fluíam muito mais.*

*Em 2009 assisti ao filme *Quem quer ser um milionário*<sup>1</sup>, do diretor Danny Boyle. Achei incrível a forma como o protagonista se livra de inúmeras situações ao longo do filme, participa de um game show e vence o prêmio milionário, a partir da relação que ele estabelece com suas experiências pessoais, sem necessariamente levar em consideração saberes supostamente escolares. Vi semelhança entre a abordagem do filme e o que acontecia quando eu estava em sala de aula. Esse fato me auxiliou a localizar os ocorridos em sala de aula como importantes trechos de narrativas de entretenimento, que eu utilizava muito em conversas com amigos e familiares para contar histórias sobre meu cotidiano na escola.*

*Em 2014 comecei a pós-graduação em ensino de Geografia extremamente desmotivado com toda a situação que narrei acima, me inscrevi no curso buscando ferramentas que pudessem me ajudar a “melhorar” minhas aulas e evitar que essas situações continuassem a acontecer. Eu queria controlar o que acontecia em sala e desenvolver um guia de boas práticas que pudesse ajudar outros professores. Nesse contexto de frustração com os rumos da minha docência, fui apresentado aos estudos do cotidiano e essa relação se aprofundou cada vez mais durante o mestrado e o doutorado.*

*Os professores não são reprodutores dos conteúdos presentes nos currículos e os estudantes não são aqueles que “não valem a pena” ou “que não se comportam”. Encaro os professores e os estudantes como construtores de conhecimento compartilhado e socialmente válido. Esse conhecimento para além do que está prescrito é legitimado através das diversas formas de ser, estar e conversar no mundo criando diversos currículos possíveis\**

## **Conversando com o relato**

Para iniciar a escrita sobre o relato pesquisei o significado da palavra conhecimento, e

---

<sup>1</sup> Jamal K. Malik é um jovem que trabalha servindo chá em uma empresa de telemarketing. Sua infância foi difícil, tendo que fugir da miséria e violência para conseguir chegar ao emprego atual. Um dia ele se inscreve no popular programa de TV "Quem Quer Ser um Milionário?". Inicialmente desacreditado, ele encontra em fatos de sua vida as respostas das perguntas feitas. (*Quem Quer Ser um Milionário?* - *Papo de Cinema*. Acesso em 02/08/2024 as 14:02)

de acordo com o dicionário Oxford a palavra conhecimento significa ato ou efeito de conhecer, ato de perceber ou compreender por meio da razão e/ou experiência. Na minha perspectiva o conhecimento não é algo concreto, não é algo que preexista, capaz de ser encerrado em algum lugar.

Parto da premissa que conhecimento é fluxo, que corresponde a experiências cotidianas enredadas. O cotidiano é palco para a criação conjunta e compartilhamento de conhecimentos.

As experiências de docência e inventividade cotidianas representam conhecimento socialmente válido nas redes de diálogo com estudantes e outros profissionais da educação. Enredar conhecimentos é parte fundamental da valorização da docência e dos saberes estudantis.

Discutir o campo do currículo, para além das ideias básicas de curriculum vitae para vagas de trabalho ou um currículo escolar que tem uma lista de assuntos que são fundamentais para que os estudantes compreendam as aulas, significa admiti-lo como um campo de disputas de significados. Nada está estabelecido que não possa ser questionado e/ou refutado. Na minha perspectiva a ideia simplória do currículo como uma guia escolar fortalece a ideia de que bons professores e estudantes podem alcançar a meta desde que sigam a atentamente a rota que o documento fornece.

Pensando em bons professores como aqueles que apresentam domínio de turma e domínio do conteúdo a ser ministrado e os bons estudantes como aqueles que se comportam ordeira e pacificamente, copiam tudo e participam sem atrapalhar as aulas.

Esse tipo de argumentação é facilmente refutado por qualquer um que perceba no cotidiano da escola a variedade de demandas que surgem dentro e fora das salas de aula. Assim pensar que o currículo determina o que deve ser ensinado, o que deve ser planejado e fundamenta as avaliações que hipoteticamente determinam quem aprendeu e quem não, me leva a questionar como os conteúdos presentes no currículo são definidos. Como os conhecimentos são validados para compor disciplinas escolares? Qual a relação entre as sabedorias populares, os conhecimentos escolares, os conhecimentos acadêmicos, e como isso está relacionado com as experiências cotidianas dos estudantes?

No livro Teorias de Currículo (2011) as autoras Alice Lopes e Elizabeth Macedo debatem quatro óticas possíveis para a questão da validação dos saberes para “torná-los” conhecimento, afirmando que um saber só pode ser considerado conhecimento de passar por uma avaliação. As óticas são: acadêmica, instrumental, progressivista e crítica. Na ótica acadêmica o currículo escolar deve conter esse conhecimento validado por comunidades

intelectuais específicas, permitindo que os estudantes compreendam e desenvolvam sua capacidade intelectual. Na ótica instrumental o currículo deve conter conhecimentos legítimos validados de acordo com sua aplicabilidade efetiva, a possibilidade de desenvolver cidadãos capacitados para solução de problemas da sociedade. Na ótica progressivista o currículo deve conter conhecimento validado de acordo com a sua capacidade de favorecer o bem-estar da humanidade, facilitando o desenvolvimento da plena cidadania. Na ótica crítica o currículo entende-se que não há como definir o que é conhecimento e o que conta como conhecimento escolar.

O problema dessa estrutura de debate é a impossibilidade de classificação de saberes, como algo estanque, definitivo. Arroyo (2013, p. 117) afirma que

Reconhecer e enfatizar a relação estreita entre experiências e conhecimento ou reconhecer que todo conhecimento tem sua origem na experiência social, como lembrávamos, não é apenas uma questão epistemológica a ser estudada nas teorias da produção do conhecimento. É um pré-requisito para entender por que as vivências dos educandos e educadores, as experiências das lutas, do trabalho e da condição docente são desprestigiadas e ignoradas, não apenas nos currículos, mas também nas políticas de valorização profissional. [...] Quando as experiências sociais são ignoradas se ignora o trabalho humano, a experiência mais determinante do conhecimento. Enquanto as experiências sociais, humanas, de vida e trabalho não forem reconhecidas como conformantes do conhecimento, das ciências e dos saberes e dos processos de ensino-aprendizagem não serão reconhecidas e valorizadas as experiências sociais, humanas, de luta, de trabalho e de vida dos profissionais do conhecimento e dos seus aprendizes.

Não posso negar a fluidez dos saberes ao longo do tempo, do espaço, das relações sociais, das interações e mudanças de significado, assim afirmo que o currículo é devir, (Hozana, 2020, p.44) produzido cotidianamente, onde uma multiplicidade de saberes coexiste e dialoga numa grande conversa complicada (Süssekind, 2014).

Estabelecer o currículo como conversa complicada é

considerar os diversos atores envolvidos no processo de criação, estudantes, professores, comunidade, e os diálogos que são construídos entre eles perpassando por suas experiências pessoais. Para Gallo (2008) é necessário pensar o outro como diferença e não como uma representação do eu, reconhecendo a importância da multiplicidade, e como a ideia de unidade gera uma homogeneização que castra a escola. Pensar o mundo como múltiplo faz com que ele tenha novo sentido. Onde a democracia será estabelecida no dissenso, baseada em um equilíbrio de forças que pode construir, nas diferenças, uma sociedade que se coloque como meta a igualdade (Hozana, 2020, p. 115).

Na contramão das colocações de Gallo e Süssekind, a construção de um documento denominado Base Nacional Comum Curricular, que possui o slogan genérico “A educação é a

base”, sem apontar a base de quê, e se valendo da teleologia da certeza (Simmie, 2017), tem por objetivo definir um conjunto de aprendizagens essenciais que todo estudante deve desenvolver, sendo a BNCC o instrumento para garantir um maior equilíbrio e qualidade na educação brasileira, superando a fragmentação das políticas educacionais. Minha postura descrente em relação ao documento é fruto das minhas experiências com currículo, conhecimento e cotidiano, por isso acredito que ele já nasceu fracassado.

A divisão do currículo por competências ou a construção do currículo visando atender as demandas da globalização são pautadas na ótica instrumental. Nessa linha temos a BNCC e a maior parte dos debates e materiais que habitam os cotidianos escolares e de formação inicial de professores. Não é possível cristalizar significados, fixar sentidos e conhecimentos, hierarquizar saberes, essa atitude desqualifica e relega ao epistemicídio os saberes pregressos de professores e estudantes.

É uma tentativa frustrada de controle do cotidiano, daquilo que acontece em sala de aula. A lógica da BNCC é normativa e padronizada, afirmando a construção legítima de uma realidade não experimentada, e que não se sustenta. As reformas curriculares demonstram isso com a BNCC e o novo ensino médio, uma realidade não experimentada, ilegítima, onde não cabe ninguém.

Essas reformas correspondem a possibilidades de mercantilização da educação, desconsideração das universidades, criminalização de gestores e do próprio conhecimento e consequentemente vem provocando descontinuidades, destruições, desconsiderações e desconfigurações.

Uma das manifestações dessa desconsideração das particularidades existentes no chão da escola são os livros didáticos presentes em massa na escola brasileira. Com as escolas supostamente funcionando com a mesma disponibilidade de materiais, as avaliações ganham ainda mais centralidade e podem ser interpretadas como mediadoras de conhecimento e padrões de aprendizagem. Como se fosse possível avaliar de maneira homogênea, como se o conhecimento fosse um produto que os professores entregam para os estudantes.

Apesar da grande quantidade de materiais didáticos presentes entendo que o espaço escolar não é um ambiente de reprodução de saberes produzidos em outros espaços, visto que material algum encerra saberes em si, já que a construção do conhecimento se dá através dos diálogos possíveis entre os materiais didáticos, os professores e os estudantes, ela é o espaço de produção e reinterpretação de saberes sociais. Não há uma metodologia geral capaz de balizar a construção de análises sobre os saberes. Os saberes circulam pela sociedade, se misturam em

diversos contextos e circunstâncias. Os contextos podem ser categorizados, como por exemplo político, futebolístico, climático, os saberes não.

### **A importância do relato**

É por isso que nossos relatos de pesquisa assumem a forma de narrativas do presente e do vivido. Sempre polifônicas, múltiplas, complexas, híbridas, constituindo *entrelugares* nos quais se articulam diversas narrativas, verbais e imagéticas, de praticantes, todas elas atravessadas por tantas outras que não poderão, nunca, ser dissociadas e identificadas. Esse procedimento ainda requer, a todo o tempo, cuidados éticos, estéticos e políticos em relação aos modos como se dará a ver e ao que se dará a ver, tendo em consideração os *praticantespensantes*, seus *saberesfazeres*, seus desejos, seus interesses, suas realidades (Ferraço; Soares; Alves, 2018, p. 101).

Os relatos de experiências apresentam um recorte do ambiente e de seu cotidiano. São uma forma importante de retratar o espaço, representando caminhos percorridos, lugares visitados e organizados em uma conversa que busca significar a ocasião em que ocorreram, capturar momentaneamente sentidos, incentivar a produção de outros textos e análises. Minha escrita é um relato biográfico, minhas experiências vividas e experimentadas no ambiente escolar. A riqueza dos relatos reforça sua relevância e imprevisibilidade dos cotidianos docentes, questionando a rigidez dos currículos, dos planejamentos e a possibilidade de controlar o que acontece.

Os meus relatos de experiência docente “alimentam a rede de conhecimentos e subjetividades, uma rede de solidariedade para fortalecer e fomentar o diálogo sobre nossas práticas” (Hozana, 2020, p. 26)

O papel do meu trabalho é lembrar aos professores que estão nas *salasdeaulas* todos os dias que aquilo que eles fazem é relevante. Que existem teorias do campo do currículo e da formação de professores que reconhecem essa importância e eu construí diálogos com alguns autores que corroboram isso. Decidi inserir meus relatos no texto para mostrar como eles se relacionam com as construções teóricas, mas a ideia é que eles se reforcem e não que um explique o outro (Hozana, 2020, p. 27).

O relato selecionado e exposto representa oportunidades de diálogos com os leitores por suas possíveis semelhanças, discrepâncias, curiosidades, sensação de partilha e combate a impressão de ineficácia constante que acompanha a imagem do docente. Se afirmo que o currículo é uma conversa complicada (Süssekind, 2014), essa abordagem é muito importante para o desenvolvimento do trabalho. Dialogando com o paradigma indiciário de Ginzburg (1987) nomeio como cacos tudo aquilo que me chama atenção nas situações corriqueiras, esses pedaços do cotidiano, pequenas partes de narrativas que nutrem os meus relatos. Analisando

atentamente os cacos que envolvem conversas complicadas com os estudantes, *criações* cotidianas, examinado os vestígios e investigando as pistas que elegi a partir das minhas experiências de vida.

## **O cotidiano como recorte *teoricopoliticoepistemologicometodologico***

Assumir o cotidiano como recorte *teoricopoliticoepistemologicometodologico* é assumir a imprevisibilidade como parte fundamental do que acontece nas salasdeaula. Essa imprevisibilidade permite que a capacidade criativa dos que partilham esses *espaçotempos* sejam o principal fator da heterogeneidade que enriquece essa rede de convívio. Dialogo com Carlos Ferrazo, Nilda Alves, Maria Luiza Sússekind, Inês Barbosa Oliveira, Leonardo Nolasco, Conceição Soares e Michel de Certeau para tecer e enredar os saberes que potencializam minha *experiênciaprática*.

As pesquisas e trabalhos desenvolvidos por Michel de Certeau foram fundamentais para a valorização do cotidiano como palco das artes de fazer do homem ordinário. Essas artes de fazer correspondem a capacidade de inventividade, criatividade das pessoas comuns, que estão diariamente desempenhando suas funções e resolvendo demandas e imprevistos que surgem.

Nas salas de aula, um dos palcos da heterogeneidade presente no espaço escolar, os professores criam, bricolam, conhecimento socialmente válido. A docência é um ‘trabalho intelectual, criativo e acontecimental’, e nenhuma listagem de conteúdo programático é capaz de capturar seus significados. Por isso assumo o currículo como uma conversa complicada que se registram como experiências-vividas (Aoki, 2005) e histórias narradas (Lontra; Reis; Sússekind, 2017).

Parte fundamental da pesquisa com o cotidiano é a conversa. As conversas complicadas que permeiam, costuram nossas interações, formando os nós de encontro das trajetórias que compõem essa rede de conhecimentos, e parafraseando Emicida, ‘tudo que nós tem é nós’. Sússekind (2012, p.17) afirma que “através das narrativas e relatos podemos trocar e compartilhar práticas, podemos reinventá-las. Reinventa-se, deste modo, o conhecimento e as práticas sociais, simultaneamente”. As narrativas dos pares, que “são como travessias que interligam que as vidas e experiências, construindo alianças rizomáticas, que não tem início nem fim, estão sempre no meio, compondo um conjunto infindo de possibilidades”, e os relatos pessoais formam esses novos lugares e para investigá-los, dado sua efemeridade, é importante “inventar métodos que valorizem a ecologia de saberes e se preocupem em não negligenciar a

diversidade epistemológica do mundo”, como afirmam Lontra, Reis e Sússekind (2017).

O cotidiano é a dimensão criativa da vida, onde se desenvolvem diferentes formas de ser, de existir, experiências que são criadas, transformadas, negociadas, disputadas. Segundo Nolasco-Silva e Soares (2015, p. 177-178)

Os cotidianos, tal qual os entendemos, são palcos que abrigam sujeitos singulares e coletivos, sujeitos em trânsito – que são e que se tornam –, praticantes que tecem e articulam redes de conhecimentos e significações, que fabulam subjetividades e orientam, a partir delas, suas ações. Os cotidianos são, pois, lugares de produção de conhecimentos (incluindo-se, entre eles, os valores) e também de invenção da existência. Em outras palavras, nada existe fora do cotidiano, de sua imanência, de seus diversos contextos, dimensões, *espaçotempos* nos quais os sujeitos se constituem e a vida se forma, informa e acontece. Para nós, que praticamos esse tipo de pesquisa, o cotidiano não é apenas o lócus privilegiado de uma investigação, mas um *espaçotempo* apto a experimentar com os praticantes da educação uma forma de fazer ciência que não se dá a partir da clivagem entre sujeito e objeto, mas que se faz na relação com sujeitos, objetos, intensidades, fragmentos, imagens, sensibilidades, memórias, que se transformam mutuamente no decorrer da caminhada, incluindo-se aí, principalmente, o próprio pesquisador (Ferraço, 2003). Um modo de fazer ciência que não se propõe a excluir “todo o resto”, ou seja, os não-cientistas, não só do acesso, mas da autoria do saber/poder que conta em uma determinada sociedade.

Para Oliveira (2013, p. 385)

o cotidiano emerge como sociologicamente relevante na medida em que é o *espaçotempo* da realidade social, portanto onde essa ocorre, se modifica, inventa seus modos de fazer, suas possibilidades de mudança. Estudá-lo aparece, assim, como um eficiente, e mesmo necessário, meio para pensar a realidade social a partir das práticas sociais concretamente desenvolvidas pelos sujeitos e grupos sociais nos diferentes *espaçotempos* nos quais estão inscritos.

Enredando a leitura dos autores supracitados e minhas experiências afirmo que a relevância do cotidiano está na impossibilidade de propormos análises estanques, já que *tudo acontece ao mesmo tempo*. As existências e suas multiplicidades estão presentes nesse *espaçotempo* criando conhecimento relevante que não se dá apenas nas grandes universidades e laboratórios. As ações corriqueiras demonstram a riqueza presente na realidade social que se apresenta e entrecruza de acordo com os encontros propostos.

A pesquisa com o cotidiano utiliza grafias específicas para ressaltar sua metodologia, geralmente palavras separadas por barras ou escritas de forma contínua como por exemplo *nos/dos/com* e *espaçotempo*. A ideia do *nos/dos/com* está relacionada ao fato do estudo do cotidiano envolver o pesquisador no seu objeto de pesquisa afinal não há a possibilidade de um registro autobiográfico apartar o autor da pesquisa. Logo não é um estudo apenas do cotidiano, mas nos cotidianos e com os cotidianos, já que *tudo acontece ao mesmo tempo*. A grafia

aglutinada de algumas palavras tem a intenção de afirmar a impossibilidade da clivagem de certos termos, transpondo o binarismo e propondo novos significados, num combate a dicotomia que rege a narrativa científica moderna. Num cenário onde tudo acontece ao mesmo tempo, não há dicotomia possível que enriqueça a análise, há uma imprevisibilidade de resultados possíveis

Oliveira (2007, p. 59) afirma que

a imprevisibilidade dos resultados da pesquisa junta-se, no caso da pesquisa nos/dos/com os cotidianos, à do próprio cotidiano pesquisado, o qual, ao contrário das crenças difundidas pela e na modernidade, é espaço de permanente negociação de sentidos, de criação e reinvenção permanente dos saberes/fazeresses/valores e emoções. Sem alongar a defesa desta idéia, já amplamente discutida em outros textos, por mim mesma e por colegas da área, é importante ressaltar aqui a necessária vigilância aos preconceitos e às buscas por práticas que se espera encontrar, em virtude do supostamente já sabido sobre a escola, tecido ao longo de aprendizagens emocional, cultural e epistemologicamente condicionadas, na medida em que, para além da repetição dos esquemas hegemônicos de sua organização formal, há, no cotidiano das escolas, saberes/fazeresses/valores e emoções contra-hegemônicos. Dito de outro modo, se, por um lado, as ações cotidianas são desenvolvidas a partir daquilo que Bourdieu (1996, apud Alves, 2002) ensinou ser o “habitus”, elas não apenas reproduzem, mas também modificam, na medida em que este condicionamento pelo “habitus” não opera sozinho. A negociação de sentidos e a reinvenção permanente dos saberes/fazeresses/valores/emoções acima referidos são possíveis em virtude dos “usos” que os praticantes fazem dos produtos e das regras oferecidos para o seu consumo (Certeau, 1994). Portanto, a ampliação da compreensão sobre este dinamismo das realidades cotidianas exige estranhar o que parece familiar para poder “mergulhar” (Alves, 2001) nessa dinâmica.

Posso afirmar que na minha experiência a pesquisa com o cotidiano possibilitou a visibilidade e credibilidade do que é anonimamente inventado e criado no cotidiano escolar. Meus relatos ao longo do *mapa-tese* demonstram isso, nas partes em que me refiro as inúmeras situações que já ocorreram nas escolas que lecionei, justifico a impossibilidade de controle do que acontece em sala de aula e a capacidade que o professor e os estudantes tem de construir conhecimento socialmente válido a partir das demandas cotidianas.

Süssekind (2012, p. 18) aponta que

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.

As conversas complicadas, as narrativas, os relatos, os cacos, contam a história da escola, uma história de usos e apropriações que corroboram com a afirmação de que há grande heterogeneidade presente nos espaços escolares. Essa heterogeneidade é construída através das desobediências, indisciplinas, insubordinações e criação de *conhecimentos socialmente válidos*, que se manifestam no cotidiano criativo e inventivo, onde não há possibilidade de se fazer tudo igual. A pesquisa nos dá com o cotidiano escolar a possibilidade de desinvizibilizar as complexidades do aprenderensinar, na reinvenção cotidiana das práticas educativas.

## **Conclusão – Toda contrariedade de tentar finalizar o que não tem fim**

Esse é um espaço de impossibilidade de conclusão, dado a necessidade de trabalhar e pavimentar caminhos possíveis para que no futuro, espero que breve, os meus tenham mais rotas, mais opções. O relato autobiográfico permite o desenvolvimento de um trabalho visceral, relatando o que me acontece, revisitando momentos e re-experienciando sensações nem sempre agradáveis. Através dele experimento a potência da partilha de dores, fracassos, insucessos, pensando que a minha dor reflete outras tantas dores, meus cacos podem se juntar aos seus em uma bricolagem (Certeau, 1994) que resulta em outras possibilidades de enxergar o mundo, outras perspectivas. Por isso a importância de pesquisar, e estar presente para empretecer o campo do currículo, empretecer os debates acadêmicos, empretecer sempre.

Na intenção de finalizar este artigo e fomentar a manutenção do debate reafirmo que não há a possibilidade de privilegiar conhecimentos, visto que isso acabaria com o potencial das diferenças no *espaço escolar*. É importante pensarmos o conhecimento, o currículo e a docência para os outros, todos aqueles que participam dessas intensas conversas complicadas entre os membros da sociedade, com suas mazelas e preconceitos.

Não se trata de abolir as regras, mas é importante ressaltar que elas são provisórias, e não interdita as ações. As políticas curriculares padronizadas e a desconsideração dos saberes cotidianos contribuem para a marginalização de experiências e narrativas relevantes.

Afirmo que o cotidiano é espaço de produção e reinterpretação de saberes e minha experiência docente demonstra que o conhecimento é construído nas interações e situações inesperadas que surgem no dia a dia escolar.

No cotidiano a invenção é ato contínuo, o currículo é conversa complicada e devir, por isso é caminho da multiplicidade de possibilidades. Visto que é impossível padronizar a educação e as demandas atravessam as relações cotidianas no *espaço escolar*, é fundamental

contextualizar o currículo. A escrita expondo relatos e narrativas enreda conhecimentos alimentando essa rede. A cada leitura e releitura novos sentidos são produzidos afastando a ilusão do controle e resolução. Não há homogeneização, centralização ou monocultura possível quando se trata de escola, currículo, gente.

### Referências

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. *In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda (Orgs.). Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes.* Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

AOKI, Ted T. **Curriculum in a new key: the collected works of Ted T. Aoki.** Edited by William F. Pinar and Rita L. Irwin. New York: Routledge, 2005.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa.** Petrópolis: Editora Vozes, 2013.

CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano: artes de fazer.** Petrópolis: Editora Vozes, 1994.

EMICIDA. **Principia.** *In: AmarElo, Laboratório Fantasma, 2019.* Disponível em: <https://open.spotify.com/intlpt/track/1wTuMYmA3AJC7zKg6cuu19?si=f57d5728dc1246e6>. Acesso em: 19 mar. 2025.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; SOARES; Maria da Conceição Silva; ALVES, Nilda. **Michel de Certeau e as pesquisas nos/dos/com os cotidianos em educação.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 2018.

GALLO, Silvio. Eu, o outro e tantos outros: educação, alteridade e filosofia da diferença. *In: Congresso Internacional Cotidiano: diálogos sobre diálogos, 2., 2008, Niterói. Anais eletrônicos [...]* Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense, 2008. p. 1-16.

GINZBURG, Carlo. **O Queijo e os Vermes: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela inquisição.** São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

HOZANA, Vinícius. **O que eu estou fazendo aqui?** Percursos curriculares nos cotidianos da Educação Básica. Curitiba: CRV, 2020.

LONTRA, Viviane; REIS, Graça; SÜSSEKIND, Maria Luiza. Alegria nos/dos/com os encontros: narrativas com currículos nos cotidianos escolares. **Cadernos de pesquisa em educação**, v. 1, n. 45, p. 137-152, 2017.

LOPES, Alice Casemiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo.** São Paulo: Editora Cortez, 2011.

NOLASCO-SILVA, Leonardo; SOARES, Conceição. Pesquisas nos/dos/com os cotidianos: como pensamos os projetos, os sujeitos e as experiências em educação. **Caderno Eletrônico de Ciências Sociais**, v. 3, n. 2, p. 176-188, 2015.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. Aprendendo nos/dos/com os cotidianos a ver/ ler/ouvir/sentir o mundo. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 98, p. 47-72, 2007.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. Currículo e processos de aprendizagemensino. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 3, p. 375-391, 2013.

SIMMIE, Geraldine Mooney. **Is teaching nearer to poetry than physics?** Key Note Adress to Asti Convention. 95° Asti Convention Inec Convention Centre Killarney, abr. 2017.

SÜSSEKIND, Maria Luiza. 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. **Revista e-curriculum**, v. 8, n. 2, p. 1-21, 2012.

SÜSSEKIND, Maria Luiza. **Quem é... William F. Pinar?** Petrópolis: De Petrus et Alli, 2014.

#### **SOBRE O(S)/A(S) AUTOR(ES)/A(AS)**

**Vinícius Hozana.** Doutor em Educação pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Professor da Rede Municipal e Estadual de Ensino do Rio de Janeiro. Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/4163358825561968>

#### **Como citar**

HOZANA, Vinícius. Currículos, conhecimentos e cotidianos: criações reinvenções e reexistências. **Revista Espaço Currículo**, v. 18, n. 1, e73680, 2025. DOI: 10.15687/rec.v18i1.73680.