

O MÉTODO *CURRERE* E AS SUBJETIVIDADES NO CURRÍCULO: CONVERSAS A PARTIR DE WILLIAN PINAR

THE *CURRERE* METHOD AND SUBJECTIVITIES ON THE CURRICULUM: CONVERSATIONS FROM WILLIAM PINAR

Sara Betania de Souza Silva **1**

Maria Roseli G. B. de Sá **2**

Resumo: O propósito deste texto, escrito por duas pesquisadoras na área de Currículo e Formação de Professores, é o de dar visibilidade aos resultados de investigação realizada no âmbito de um Mestrado em Educação pela autora e orientada pela coautora. O estudo se propôs compreender como o currículo em uma escola da zona rural de um município baiano vem sendo concebido a partir de narrativas de suas educadoras. O método *currere* criado por William Pinar, opção metodológica da pesquisa, se constitui em quatro momentos: regressivo, progressivo, analítico e sintético, que se articulam temporal e cognitivamente, em uma perspectiva autobiográfica, com vistas à valorização das experiências docentes que compõem o currículo. O desenvolvimento das fases do *currere*, por envolver as subjetividades, conduziu a uma aproximação com a Filosofia e com a Psicanálise para atrelar suas formulações sobre laço social nas discussões sobre autobiografia e currículo na perspectiva da reconstrução de subjetividades.

Palavra-chave: Currículo. Método *Currere*. Subjetividades.

Abstract: The goal of this text, written by two Curriculum and Teacher's Formation researchers is to make the results of the investigation done in the scope of a Masters degree in Education by its author and co-author visible. The study proposed to comprehend how the curriculum in a countryside on a Bahia's county has been conceived by the narratives of its educators. The *currere* method made by William Pinar, methodological research option, is built in four moments: regressive, progressive, analytical and synthetic, that are temporally and cognitively articulated, on an autobiographical perspective, aiming the valorization of the teacher's experience that composes the curriculum. The development of the *currere* phases, because of its involvement with subjectives, led to an approximation with Philosophy and Psychoanalysis to harness its formulations about social bond in the autobiographical and curriculum discussions with the perspective to rebuilt subjectivities.

Keywords: Curriculum. *Currere* Method. Subjectivities.

- 1** Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS-BA), Mestre em Educação pela Faculdade de Educação (FACED-UFBA). Atualmente é Doutoranda em Educação pela Faculdade de Educação (FACED-UFBA). Seu trabalho está focado na área de educação, currículo, narrativas e formação de professores. Integrante do Grupo de Pesquisa Formação em Exercício de Professores (FEP). É Professora efetiva da rede municipal de Feira de Santana-BA. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8565212265539296>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4019-7613>. E-mail: sara-betania@hotmail.com
- 2** Professora titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia FACED-UFBA com Pós-doutorado em Desenvolvimento Curricular UMinho, Pt. Desenvolve atividades de ensino, pesquisa e extensão na graduação e nos programas de Pós-Graduação em Educação (PGEDU) e Mestrado Profissional em Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas (MPED-PPGCLIP). Líder do Grupo de pesquisa Formação em Exercício de Professores (FEP), com pesquisas e publicações sobre currículo, formação de professores, narrativas, pedagogia e mestrado profissional. Atuou na vice-coordenação (2013-2016) e coordenação (2016-2017) do MPED-PPGCLIP-UFBA. Comitê editorial dos periódicos: Revista Plurais (UNEB), Entreideias (UFBA) e Recculti (UNESP). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8225219862346307>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5457-1074>. E-mail: roselisa@ufba.br ou roselisa.rds@gmail.com

Introdução

Para introduzir o presente trabalho apresentamos uma síntese da investigação empreendida no contexto da zona rural de um município baiano, com professoras¹ de turmas multisseriadas que compartilharam suas narrativas sobre concepções de currículo. No processo investigativo as professoras nos possibilitaram refletir sobre o currículo vivido, praticado. Nosso interesse foi o de conhecer o sentido de currículo que elas atribuem para sua ação pedagógica, considerando as relações estabelecidas no ambiente escolar.

A escolha pelo contexto rural se deu por se tratar de um espaço cuja trajetória histórica tem cravadas muitas marcas de ausências, de isolamento e de abandono quando o aspecto a ser considerado são políticas públicas menos universais e mais específicas ou até mesmo diretrizes curriculares voltadas para esse público. Levando essa realidade em conta - em que a ação pedagógica se dá movida, quase que unicamente, por meio das subjetividades que foram construídas na troca de experiências entre outras docentes que atuam, também, em turmas multisseriadas - buscamos nas narrativas dessas profissionais, conhecer os caminhos que possibilitaram a (re)construção de suas concepções curriculares no exercício de suas ações docentes.

Adiantamos que nossas reflexões, a respeito dessa discussão, estiveram imersas nos estudos de William Pinar (2007; 2016; 2017) ao destacar que *currere* pode ser enquadrado em duas modalidades: em sua forma substantiva ou verbal do fazer/pensar curricular. O caminho no modo substantivo coloca currículo no direcionamento da eleição dos objetivos, dos procedimentos e das metas a serem alcançadas pelos sujeitos do currículo. Nessa direção (substantiva) o que está em evidência é o caminho, enquanto objeto, ou seja, o foco passa a ser o desenho do caminho, o tempo do percurso e o que deverá ser ensinado no caminho. Contrariamente, Pinar (2007; 2016; 2017) nos adverte para nos deslocarmos a outra direção (verbal) dirigindo nossa atenção para quem percorrerá o caminho - sua história, suas subjetividades e suas complexidades, sem deixar de levar em conta a importância do próprio percurso.

Com isso, não defendemos a centralidade do sujeito e/ou a crença do seu poder e de sua soberania sobre a sua história, antes o que admitimos é o seu descentramento, por entendermos que esses sujeitos estabelecem-se em um mundo instável e descontínuo, não possibilitando, portanto, nenhum domínio sobre as contingências que vão derivando novos contextos.

Dessa forma, importa para nós nos aproximarmos das enunciações dos sujeitos sobre seu estar no mundo e a forma como se relacionam com ele, bem como, o caminho percorrido na construção de sua história de vida. Para tanto, temos nas narrativas o elemento publicizador dessas subjetividades.

Trazer as subjetividades para o centro das investigações sobre currículo é entender a importância de tentar aproximar-se das concepções e da história dos sujeitos, por meio da dialogicidade. Além disto, é também compreender currículo a partir do conceito como “conversa complicada” de cada indivíduo consigo mesmo e com o mundo que o cerca (PINAR, 2007; 2016; 2017). Conversa, pela necessidade de chegar ao outro pela linguagem, pelo discurso e isto torna a “conversa complicada”, uma vez que cada indivíduo em suas singularidades, suas origens, suas culturas traz para a conversa suas experiências² tornando a conversa complicada, sendo necessária a primazia do movimento espaço/temporal.

Currículo como *currere*, de acordo com Pinar (2016), não é apenas um conceito, mas é ainda um método que ao ser desenvolvido se propõe estimular a autocompreensão e a reconstrução social. Ao propor uma reconstrução estamos concordando que algo precisa ser reparado ou, no contexto curricular, reconstruir o percurso realizado – o *currere*. O processo de reconstrução exige um currículo numa perspectiva verbal que espera do sujeito a atitude da ação, do movimento estruturado no tempo e no espaço.

1 Aqui vale destacar que utilizamos o gênero feminino para nos referirmos às participantes da pesquisa, levando em conta que só tivemos um participante do gênero masculino.

2 Ressaltamos aqui que ao nos referirmos à palavra experiência durante todo o texto estamos adotando a interpretação apresentada por Sá (2010, p. 56) quando afirma: “defenderia que temos uma experiência quando as experiências espaço-temporais se tornam singulares, de acordo com a maneira como cada pessoa exerce sua compreensão de mundo”.

E nesse sentido, o *currere* se estabelece a partir dos seguintes movimentos: regressivo, progressivo, analítico e sintético. Tais fases, na ou durante a conversa, leva o indivíduo a transcender seus próprios conhecimentos e a apoiar suas subjetividades em bases outras por meio do movimento temporal. A discussão aqui desenvolvida tenta problematizar o currículo *currere* como meio de ligar o currículo à história de vida das pessoas, argumento que se estabelece nas formulações de William Pinar. Pensar currículo dessa maneira é entender que, para além de nomear objetivos ou estabelecer metas de aprendizagens, o currículo deve priorizar o que de experiência os sujeitos que estão envolvidos no processo curricular trazem consigo, incentivando-os a aprofundarem seus conhecimentos.

A partir desse entendimento e inspiradas no método *currere* de Pinar, fomos ouvir as narrativas das professoras sobre suas histórias de vida com a intenção de nos aproximarmos de suas concepções³ de currículo. Para tanto, nossa investigação direcionou um tempo para seis encontros com vistas ao diálogo entre as professoras a respeito das concepções de currículo que se constituíram ao longo das experiências vividas por elas, dentro e fora do ambiente escolar. Como as professoras da região rural descrevem currículo? Quais categorias pedagógicas formam o currículo escolar? Foram algumas das questões que encaminhamos em nossos diálogos que se estabeleceram num movimento simultâneo em suas memórias, num processo de idas e de vindas no tempo buscando com isso problematizar e aprofundar nossas discussões.

Contudo, entendemos que não é só no movimento temporal que as subjetividades se estruturam, mas estão imbricadas ainda nas situações vividas e nos vínculos que se estabelecem entre o eu e o outro, o indivíduo e o coletivo, a esfera privada e a pública. De acordo com Pinar:

A temporalidade e a espacialidade se tornam incorporadas dentro de vidas individuais em lugar específico, não um sinônimo para espaço, mas para situação, um lugar saturado de significado, com cultura e história, pois tais conceitos são personificados em indivíduos com os quais vivemos como vizinhos, cidadão, como humanidade (PINAR, 2016, p. 178-179).

A esse respeito, Pinar (2007) já nos convidava a refletir que a autorreconstrução de si irá demandar a retomada das memórias e dos laços sociais que constituem o sujeito como decorrência do caminho percorrido e da tentativa de se recuperar o tempo passado e, por conseguinte, reconstruir os conhecimentos produzidos.

Desse modo, quando nos colocamos a trabalhar a partir de narrativas, na tentativa de nos aproximarmos do eu/outro, nosso entendimento é o de que o eu narrado fala também do outro que o constitui. As experiências dizem muito do que foi relevante à memória, sendo possível recuperá-las por meio das narrativas. E, ao expô-las não é só de si que o sujeito revela, ele carrega consigo um eu-outro que o constitui por meio da linguagem.

Com o aporte dessas formulações gerais buscamos uma aproximação com a Psicanálise para discutir as subjetividades nos processos formativos, mais especificamente nos currículos na seção denominada As subjetividades, a autobiografia e o lugar do sujeito do currículo - aproximações com a Psicanálise.

Começamos por estabelecer uma “conversa” com Sigmund Freud para atrelar suas formulações sobre laço social nas discussões sobre subjetividades, autobiografia e currículo na perspectiva da reconstrução de subjetividades. Recorremos depois a Lacan para tratar das subjetividades e da autobiografia. Nossa intenção aqui foi a de apresentar uma breve abordagem sobre o que o referido autor, em sua vasta obra no campo da Psicanálise, pode contribuir para os estudos sobre autobiografia e subjetividades, deixando pistas para quem deseja realizar um estudo psicanalítico mais detalhado e profundo sobre a autobiografia a partir de suas formulações.

3 Ao tratarmos sobre currículo no contexto rural muitos aspectos poderiam ser destacados dentro das especificidades da educação do/no campo. A multisseriação – característica das escolas no meio rural, em que um/uma educador(a) assume uma turma que agrupa várias séries – seria um tópico importante a ser discutido, mas nosso trabalho teve por foco principal conhecer as concepções de currículo que movem as práticas pedagógicas das professoras que atuam nessa modalidade de ensino, e por conta disso não daremos a devida ênfase que essa temática merece neste artigo.

Em seguida apresentamos O método *Currere* de Willian Pinar, o qual se constituiu em referencial teórico e metodológico para o estudo desenvolvido. Nomeamos a seção posterior como *Praticando o Currere*: as subjetividades se mostram nas/pelas conversas (ou pelo diálogo?) e trouxemos análises e sínteses das conversas empreendidas com professoras de escolas rurais sobre dimensões do currículo como experiência, conhecimento e diálogo.

Concluimos sintetizando a conversa com a ideia de que fazer currículo como *currere* é atrelar essa concepção a contextos sociais e subjetivos.

As subjetividades, a autobiografia e o lugar do sujeito no currículo - aproximações com a psicanálise

Ao buscarmos tratar dos sujeitos que compõem o currículo o fazemos com o olhar voltado a tentar compreender o mundo pela percepção de quem está lançado nele, a partir de uma perspectiva heideggeriana (HEIDEGGER, 1998), pensando sobre o ser no mundo, no seu acontecer sendo no mundo. E com o olhar de quem tenta ainda ler e interpretar o mundo percebendo-o em seu movimento fluido e variável.

Ao nos posicionarmos desse modo, estamos também admitindo um currículo em seu modo verbal, que se movimenta e designa ao sujeito um lugar não fixo e centralizado, mas um lugar em que se mova por sua *presença* no mundo, (re)constituindo-se temporal, espacial e cognitivamente. Ou seja, põe-se em questão a perspectiva metafísica do sujeito compreendido como detentor de uma natureza humana imutável e de uma essência considerada fixa e permanente, em concordância com a posição de Guattari e Rolnik (1996, p. 31) para quem “[...] a subjetividade é essencialmente fabricada e modelada no registro do social”. Para esse autor e essa autora a subjetividade se produz em múltiplos componentes, resultantes de apreensões parciais realizadas na diversidade de elementos que se movimentam no campo social.

Ampliamos nossa atenção para esse descentramento do sujeito nos direcionando às múltiplas subjetividades e suas contingências produzidas no mundo. Nas palavras de Pimentel Júnior, Carvalho e Sá (2017, p.10) não se trata de uma subjetividade centrada, mas: “Uma subjetividade, portanto, também descentrada, inventada, não mais uma subjetividade metafísica”. Ao propormos a reconstrução de subjetividades no currículo estamos argumentando a favor da manifestação das várias formas de subjetividades *sendo* no mundo.

Desse modo, ao utilizarmos as narrativas como possibilidade de reconstrução de subjetividades, fazemos dois movimentos dos quais, segundo Sá e Carvalho (2016) podem emergir dilemas e conflitos de caráter também produtivo para situar as subjetividades como pretendemos trabalhar nesta discussão. Ao mesmo tempo em que tratamos desse descentramento das subjetividades, temos nos debruçado nos estudos (auto)biográficos que se voltam à perspectiva de entender como os sujeitos dão sentido a suas experiências e “[...] como constroem a consciência histórica de si e de suas aprendizagens nos territórios que habitam e são por eles habitados, mediante o processo de biografização”. (PASSEGGI; SOUZA; VICENTINI, 2011, p. 37).

Entendemos subjetividades como produção incessante que se constitui e não se finda no campo social, mas se reinventa na conexão com o outro, compreendido como a natureza, os acontecimentos, as invenções, enfim, os modos de vida que atravessam corpos e culminam em subjetividades que repercutem no campo social.

Vamos nos deter um pouco nesta discussão sobre sujeitos e subjetivações retomando alguns elementos históricos para a configuração do sujeito no contexto da modernidade como os ideais iluministas, em que prevalecem a centralidade e a racionalidade humana, alimentando a pretensão de ser o “senhor” do seu pensamento e da sua consciência.

De acordo com Hall (2006, p. 10) a concepção do sujeito, no contexto da modernidade caracterizava-se como “[...] totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação cujo [...] centro essencial do eu era a identidade de uma pessoa”.

Já Herzog (2004, p. 42), ao tratar dessa condição do sujeito, comenta que:

No âmbito da relação sujeito/objeto, prevaleceu, acompanhando essa injunção, a idéia de uma adequação do objeto ao sujeito, referendando a questão da soberania do sujeito cognoscente ou do sujeito da consciência sobre o objeto conhecido.

Apoiadas nessa discussão, entendemos que a noção de sujeito foi fundamentada na modernidade sob a perspectiva de quem detém domínio sobre o objeto com que se relaciona, por meio da racionalidade e da consciência. Tal perspectiva confere à noção de sujeito a natureza do domínio de forças e de soberania, capaz de controlar a si mesmo e de manter a ordem social, consolidando um universo simbólico assentado num ideal de verdade que enaltece o pensamento.

Compreendemos que é no movimento desses componentes que a subjetivação se torna transitória e se refaz constantemente por meio do fluxo de passagem e de presença da linguagem, da mídia, do capital, enfim, de muitos modos de instituição coletiva de sentidos e de valores que se difundem e geram referências que podem reproduzir-se no meio social.

Para a psicanálise é na e pela autoridade simbólica que o sujeito se constitui e, por conta disto, tal discussão torna-se submetida ao campo social, pois é nesse campo que o laço social se consolida e Sigmund Freud (1900) confirma essa teoria desde seus primeiros estudos quando trata do processo de “identificação”.

“Conversa” com Freud - laço social e subjetividades

Freud (1921) no texto “Psicologia das Massas e Análise do eu”, sobretudo no capítulo sétimo, trata da “identificação” da massa com o líder e onde discorre sobre traços de “identificação” como instrumento de instituição de vínculos entre membros de um coletivo e seu líder.

Nesse aspecto, o ideal de *eu* desloca-se para traços de “identificação” na figura do líder, um lugar de realização pessoal, formando na massa um pacto coletivo de “identificação” recíproca entre os membros. Esses traços, de natureza libidinal, ou seja, cada indivíduo está libidinalmente ligado ao líder e aos outros indivíduos do grupo, vão formando laços e colocam o fator “identificação” numa posição vertical à medida que renuncia a seu próprio ideal do *eu*. Para Freud (1976 [1921]) a partir da “identificação” formam-se os movimentos de massas, gerando assim a discussão sobre laço social.

Um exemplo emblemático sobre laço social pode ser visto em Freud (1976 [1913]) a partir do Mito do Pai Primevo, que após ser assassinado por seus filhos, foi devorado. O mito trata que a morte do pai instaurou sobre os filhos a culpa, o remorso e a internalização de seus impulsos de agressividade. Com o passar do tempo um dos filhos quis assumir o lugar e os privilégios do pai. Porém, a comunidade não permitiu e, para impedir que o incesto se tornasse possível na comunidade, eles se organizaram para estabelecer a lei.

O assassinato do patriarca da horda primitiva gerou vínculo e coesão no interior da massa e a partir desse mito podemos ter noção de como as civilizações, as instituições sociais e as obrigações morais se fundam e servem como instrumentos de vigilância e de sentido moral na sociedade. Quanto a isso Freud ainda acrescenta:

[...] A primeira forma de organização social ocorreu com uma renúncia ao instinto, um reconhecimento das obrigações mútuas, a introdução de instituições definidas, pronunciadas invioláveis (sagradas), o que equivale a dizer, os primórdios da moralidade e da justiça (FREUD, 1976 [1913], p. 101).

O mito do pai primevo apresenta o movimento da instauração da lei que para Freud (1976 [1913]) traduz-se em argumento para estabelecer a ideia de laço social, pela via da “identificação” marcada pelo abandono do ideal de eu do sujeito em troca das identificações que geram vínculos libidinais coletivos. Segundo o autor, a ligação da comunidade se deu, no mito da horda primitiva, pois existia uma “identificação” comum entre os membros do grupo que os vinculavam e essa “identificação” canalizava-se na figura do líder. Nesse sentido, é possível aferir ao vínculo coletivo

a demanda em eliminar as diferenças no interior do grupo, enfatizando uma identidade coletiva e reconhecendo a diferença somente no que lhe é externo.

Desse modo, podemos afirmar que em Freud (1976; 1972) laço social é um conceito que se constitui proveniente de um processo psíquico envolto em renúncia individual em vista a atender a um bem coletivo. Um pacto simbólico que só se constitui se houver renúncia e com disponibilidade de partilha entre as partes, eu e o outro.

Para os estudos de currículo pautados na *autobiografia* que temos desenvolvido em que a atenção encontra-se no *auto* (do narrar-se), a renúncia à diferença do *eu* do sujeito para investir libidinalmente no *outro* - sendo este, inclusive, coletivo - como meio propiciador de laços sociais, nos causa preocupação. Defendemos a autobiografia no currículo como meio do sujeito voltar-se para si com o intuito de reconfigurar-se.

Quanto a isso, Pinar (2007, p. 95) vem a acrescentar que

O eu é um eu interactivo, o eu também é capaz de singularidade e solidão, 'um espaço só seu'. Estar em relação com outros não nega a singularidade. Para além de estar em profundas relações formativas com outros, cada um é, ele mesmo uma configuração inconstante de fragmentos introjectados, assim como autodissociados de outros (passados), em reconfigurações caleidoscópicas localizadas no lugar e através do tempo [...].

Ao propormos um currículo propiciador de situações de reflexividades, por meio das memórias, entendemos que tal percurso não se finda, portanto o processo de reconstrução de si move-se incessantemente no tempo e no espaço, favorecendo ao sujeito um trajeto reflexivo, crítico e libertador que possivelmente irá levá-lo a rever e a aprofundar seus conhecimentos, não construídos ou excluídos.

Por conta disto, atentamos para histórias de vida, por meio das narrativas, como possibilidade de reconstrução de subjetividades. Com a percepção de quem tem na dúvida e na incerteza âncoras para problematizar o contexto ao qual pertence e que, para tanto, as subjetividades não podem ser postas de lado.

“Conversa” com Jacques Lacan - subjetividades e autobiografia

Jacques Lacan, em seu texto “Seminário Nove” (2003 [1961]), trata o *eu* atrelando-o ao tema “identificação” e nos adverte que se trata de um tema fácil de constatar, mas que exige esforço para concebê-lo, pois, em sua argumentação, desloca a noção da temática de sua ordem mítica - implicada nos efeitos narcísicos - para pensar a “identificação” a partir da relação do sujeito com o significante e com isso o traço de “identificação” ancora-se e mantém-se atrelado à linguagem.

Para Lacan (1992) a ideia de “identificação” apresentada nas obras de Freud está pautada na questão da abnegação de impulsos, agenciada pelo *supereu*, em prol de uma “identificação”. Essa renúncia insere os traços da cultura (de um dado grupo ou sociedade) no processo de constituição do *eu* que estabelece costumes, normas e exige esforço de renúncia na relação com o outro, envolvendo nessa transação o investimento de energia na convivência coletiva.

Nesse sentido, entendemos que as subjetividades constituídas pelos sujeitos se dão por traços de identificação com o outro, sendo este inclusive coletivo. Concordamos com Pinar (2016) quando destaca que o coletivo e o pessoal encontram-se entrelaçados, mas defende a busca pelo reencontrar-se do sujeito, no movimento de interpretação e de reconstrução de si para tornar-se subjetivamente social.

Ao buscarmos aproximar os estudos sobre a pesquisa autobiográfica com a obra de Lacan nos detemos em seu argumento sobre o “estádio do espelho” (LACAN, 1998) cujo fundamento pauta-se na fase narcisista freudiana, com foco em discutir a relação eu-outro, imprescindível no campo da psicanálise e cara aos estudos da autobiografia.

Ao tratar do estágio do espelho, Lacan (1998) vem afirmar que trata-se da fase de desenvolvimento psíquico em que a criança é inserida na sociedade, no reino da linguagem. E ao

tentar entender-se, busca no outro uma imagem - por isso o termo o estádio do espelho - porém a imagem que encontra no espelho é fictícia, já que o que vê não é a imagem de si mesmo, gerando uma perda desse *eu* inato deslocando-o para um *eu* socialmente constituído.

Para o estudo autobiográfico, cuja premissa é a reflexão pautada no movimento temporal para reconstrução de si mesmo, os estudos de Lacan trazem importantes contribuições diante da discussão do *eu* enquanto nós, um eu unificado, artificial. E conforme argumenta Pinar (2007) uma imagem forçada do eu construída a partir da imagem do outro.

Ao propiciar ao sujeito situação de (auto)biografar-se temos entendido, conforme Pinar (2007, p. 87) nos adverte, citando Gusdorf (1989, p. 97) que:

o objeto da autobiografia não é relatar os acontecimentos da vida de um indivíduo – esse projecto pertence ao historiador ou ao biógrafo. Para Gusdorf, o propósito da autobiografia é revelar o esforço do autobiógrafo ‘em dar o significado do seu próprio conto mítico’.

Ao dizer isto Pinar (2007) nos convida a refletir que a autorreconstrução de si irá demandar em retomar as memórias e os laços sociais que o constituíram para traçar o caminho percorrido e recuperar o tempo passado para tentar reconstruir seus próprios conhecimentos.

Desse modo, quando nos colocamos a trabalhar a partir de narrativas na tentativa de nos aproximarmos do eu-outro, nosso entendimento é o de que o *eu* narrado fala também do outro que o constitui. As experiências dizem muito do que foi registrado em sua memória, sendo possível recuperar por meio das narrativas.

Tratar dessa perda da autoridade simbólica nos remete ao século XIX, em que se pode observar significativas transformações no modo como a sociedade se organiza e isso nos leva a pensar no lugar do sujeito nesse novo jeito de organização social e o modo como os laços sociais vão se constituindo a partir daí.

Nesse contexto, os laços sociais vão ser forjados referendando-se em um ideal de sujeito que age por base em uma moral estabelecida e só no final do século esse modo de se conceber sujeito foi se desfazendo e sendo deslocado para uma ideia de sujeito descentrado. Com esse descentramento, a linguagem e as subjetividades dos sujeitos ocupam lugar relevante, sobretudo na segunda metade do século XX com a emergência do movimento pós-estruturalista.

O pós-estruturalismo em suas várias argumentações se propõe a exceder leituras fixistas e os discursos do controle sobre as experiências de mundo dos sujeitos. E, conforme tratam Pimentel Jr, Carvalho e Sá (2017, p. 08):

O pós-estruturalismo não apenas descentra o sujeito e o coloca no *jogo*, mas também procura abdicar da busca de origens e essências universais, desconfiando da possibilidade de encontrar a origemfundamento primordial em torno do qual a humanidade e sua relação com o mundo pode ser plenamente entendida e explicada.

Desse modo, com o movimento pós-estruturalista as questões de linguagem são enfatizadas e as narrativas dos sujeitos e sua história de vida são tidas como ponto crucial para tensionar e ultrapassar as formas de pensamentos regidos por certezas e determinismos, que se prendem em fundamentos rígidos sobre a essência do ser.

Passamos a compreender as narrativas em seu (auto)biografar-se, como movimento relacional e instável marcado por atravessamentos e interpelações entre o eu e o outro, o privado e o público, de subjetividades que vão se (re)inventando em espaços-tempos fluidos.

O método *currere* de Willian Pinar

Currículo como *currere*, segundo descreve Pinar em sua entrevista para Sússekind (2014, p. 41):

É a forma infinitiva de currículo, então enfatiza o aspecto futuro e também passado, como um momento em espiral da qual nós viemos falando em termos de cotidiano escolar. *Currere* é um método de cultivo de tipos de estruturas das subjetividades que distinguem passado, presente e futuro.

Ao destacar o movimento temporal, Pinar nos convida a pensar currículo como possibilidade de reexperimentarmos, no tempo, experiências vividas e reintegrarmos, em nossas subjetividades, conhecimentos não alcançados ou excluídos⁴. E acrescenta: “O exercício busca complicar e expandir as compreensões sobre si mesmo, sobre o momento, sobre o que está acontecendo” (SÜSSEKIND, 2014, p. 42).

Para traçar o método de percorrer o caminho, *currere*, Pinar (2007, 2016, 2017) estabelece quatro passos para estudar a experiência: o regressivo, o progressivo, o analítico e o sintético que se inter cruzam temporal e espacialmente.

En la fase regresiva uno se vuelve (no se recuerda simplemente) al pasado, o aspectos de él: por ejemplo, la experiencia de la escuela, la experiencia de un maestro o texto influyente, o la relación continua con una disciplina académica. En la fase progresiva uno imagina el futuro (personal, social, político). En la etapa analítica se analizan estos textos y las experiencias que ellos registran y nos proporcionan para entender lo que antes podría haber estado oscurecido por el estar en el presente. Esa subjetividad expandida² se sintetiza, en el cuarto momento o fase, por lo que permite actuar renovadamente en los mundos privados y públicos que uno habita (PINAR, 2017, p. 56).

Para Pinar (2007) esses quatro passos, engajados no diálogo dessa “conversa complicada” que é o currículo, nos possibilita exercitar o julgamento dos conhecimentos construídos ao longo do tempo. Para tanto, volta-se ao passado (fase regressiva) para gerar “dados”, por meio da situação biográfica em expressar significados vividos, e perceber como estes se constituíram e como pairam no presente. No segundo passo (fase progressiva) olha-se para esses “dados”, numa perspectiva crítica, tentando encontrar no futuro o que não chegou no presente.

A fase analítica demanda um agrupamento fenomenológico em que “a distanciação de cada um do passado e do futuro funciona de maneira a criar um espaço subjectivo e liberdade no presente” (PINAR, 2007, p. 67). É analisar e interpretar os conhecimentos construídos num movimento espiral do tempo vivido.

O quarto passo (fase sintética) é o momento de reentrar e de conceituar a situação presente. É um momento de interioridade, de reformulação do percurso e de busca por discernimento do que foi vivido. Pinar ainda pontua que (2007, p. 210): “num sentido importante, o regressivo, o progressivo, o analítico e o sintético não ocorrem em unidades temporais ou conceptuais discretas, mas simultaneamente”.

Embora se trate de um movimento de autorreflexão e de interioridade, não podemos esquecer que trata-se de um método pautado na conversa e, por conta disto, o autoconhecimento adquirido se expressa na voz de cada sujeito, repercutindo, então, para o coletivo, mobilizando uma reconstrução social (PINAR, 2016). Desse modo, partimos do pressuposto de que as produções narrativas de cada sujeito atrela-se à noção de um sujeito descentrado, que se movimenta em seu tempo e que ao mesmo tempo em que se mostra privado, também se revela coletivo, pela compreensão de que ao falar de si, os sujeitos falam do mundo e da identificação com o outro no processo de (re)construção de suas subjetividades.

Ao dizer isso nos reportamos para a nossa investigação, em que dispusemos do método

4 A esse respeito nos remetemos ainda a Lacan (1998) quando trata das perdas de nós mesmos e das renúncias que fazemos diante do investimento de energia que empreendemos para estabelecermos laços sociais.

currere para compreender as concepções de currículo das professoras do Distrito da Matinha, zona rural de Feira de Santana-BA. Realizamos seis encontros coletivos, sendo que no primeiro, embora soubéssemos que as produções narrativas estariam imbricadas e marcadas no/pelo tempo, estivemos focadas na fase regressiva.

Praticando o *currere*: as subjetividades se mostram nas/pelas conversas

Para iniciarmos nossa conversa, lançamos a seguinte questão no primeiro encontro: *A partir de suas experiências, como definem currículo?* A ideia, a princípio, era registrar as respostas e observar, durante os encontros, o que o grupo estava argumentando sobre o currículo que desenvolviam. Mas, fomos surpreendidas pelo silêncio e o movimento de desconforto do grupo. As participantes não achavam palavras para expressar suas concepções e as respostas dadas se resumiam à justificativa de não ter participado de nenhum momento de “formação”⁵ oferecido pela Secretaria da Educação para tratar do assunto. Então, a estratégia adotada foi incentivar que falassem do entendimento que possuem de currículo pelas vias de categorias que compõem este termo. Para tanto, a nossa conversa se pautou nas seguintes categorias: Experiência, Conhecimento, Diálogo.

Análise e síntese da conversa sobre “experiência”

Para dialogarmos sobre currículo a partir do tema experiência, encaminhamos previamente às participantes um convite no qual constava um pedido para que se apresentassem portando um objeto que representasse alguma situação marcante em suas vidas. A proposta seria uma visita às memórias do passado, um encontro com a interioridade de cada uma para motivar as produções narrativas e questionamos: *Quais experiências vocês vivenciaram que marcaram a vida profissional ou pessoal de vocês?*

A Professora Lina⁶, por exemplo, levou sua carteira da Biblioteca de quando ainda era estudante licencianda em Geografia pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Ela justificou que a guarda até hoje, pois sua formação inicial se deu boa parte naquele espaço, a Biblioteca Julieta Carteador; lembrou o quanto foi difícil cortar o vínculo com a Universidade, após sua saída e acrescentou:

Eu falo isso todos os dias para os meus alunos, gente vocês precisam ler [...] Eu sempre soube que a leitura tinha lá seus poderes, mas foi nas minhas idas e vindas à biblioteca, durante o período de graduação, que pude comprovar isso.

Relatar experiências para exemplificar algo relacionado a um assunto apresentado parece mesmo uma estratégia de quem quer aproximar seus alunos de suas próprias histórias de vida. E constata que os liames estabelecidos em nossas experiências e as subjetividades que construímos vão (re)fazendo nossa visão de mundo e (re)constituindo nossos saberes. Ao regressar ao seu tempo (fase regressiva) na Graduação, a Prof.^a Lina entende que a leitura sempre tão exigida aos seus alunos (fase analítica), talvez, tenha ganhado um peso maior depois de sua passagem pela UEFS.

Na tentativa de interpretar os significados revelados nessa narrativa, percebemos o caminho

⁵ É oportuno aqui destacar que nosso argumento relacionado ao termo “formação” atrela-se a um processo contínuo que engloba as diversas esferas da vida. Conforme Sá e Fartes (2010, p. 13): “formação é um processo que nos constitui, processo que se inicia em nossos primeiros contatos com o mundo circundante e que se desenvolve” em todas as áreas da vida humana. Deste modo, não se trata de um processo restrito à relação com os livros científicos, mas a experiência ou como uma trama “tecida na itinerância, que por sua vez comporta a errância empreendida por uma pessoa” (SÁ, 2010, p.56).

⁶ Os nomes das pessoas aqui apresentadas são fictícios. São nomes escolhidos pelas participantes da pesquisa, referenciando pessoas que marcaram suas vidas.

– *currere* – realizado pela docente nas experiências vividas (fase regressiva) o qual aponta para a hipótese de onde se origina sua postura de incentivo à leitura aos seus/suas alunos(as).

A narrativa também evidencia que possibilitar ao outro narrar-se é reconhecer o valor dos conhecimentos encontrados na experiência constituída, ao se percorrer o trajeto, e no resultado alcançado ao chegar onde se está. Retornar ao passado possibilita perceber, a partir de um novo ângulo, como se deu a situação vivida na qual se pretende reentrar a fim de analisá-la (fase analítica), como paira no presente e o que sugere para o futuro (fase progressiva).

Análise e síntese da conversa sobre “conhecimento”

Para mobilizar as nossas discussões sobre o tema “Conhecimento”, em outro encontro, lançamos ao grupo a seguinte provocação: *O que trazem de experiências sobre os conhecimentos que devem ser trabalhados em sala de aula?* Tal discussão nos instiga muito já que as investigações científicas sobre conhecimento no campo do currículo escolar têm apontado para a valorização do conhecimento científico em detrimento do conhecimento popular, numa perspectiva acadêmica de entender qual conhecimento deve constar no currículo (LOPES; MACEDO, 2011).

Ao tratar dos temas que estão relacionados ao currículo, acreditamos na importância de ouvir as participantes sobre o que trazem dos conhecimentos produzidos em sala de aula, vinculados ao currículo, não necessariamente os de âmbito científico, mas os vários saberes construídos nas relações do cotidiano escolar ou não. E as primeiras narrativas tratam da concepção de conhecimento relacionando com os assuntos das disciplinas ofertadas. A Prof.^a Maria José assim se pronuncia:

Eu acho que o conhecimento a ser trabalhado é o que está no plano de curso. As minhas aulas da faculdade me ajudaram muito com os assuntos que ensino aos meus alunos hoje. Gente, as disciplinas de Ciências, Geografia e História tem muito conteúdo!

Ao se colocar em situação biográfica, ou seja, ao se situar num determinado lugar no tempo (passado), expressando o que foi significativo para sua formação (PINAR, 2007), a Prof.^a Maria José retoma as aulas da Faculdade para afirmar que os conhecimentos a serem ensinados em sala de aula (presente), são aqueles sistematizados e validados por uma instituição. Dito de outra forma, nem tudo o que chamamos de conhecimento o é, pois só será válido se estiver vinculado ao conhecimento científico.

No que tange à concepção de conhecimento encontramos na referida narrativa a vinculação a uma perspectiva acadêmica segundo a qual “todo conhecimento é um saber, mas nem todo saber é um conhecimento”, por entender que o saber precisa ser validado por regras e método científico para ser constatado como conhecimento. Nessa perspectiva, “conhecimento é assim um conjunto de concepções, ideias, teorias, fatos e conceitos submetidos às regras e aos métodos consensuais de comunidades intelectuais específicas” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 71).

Já a Prof.^a Erika, em sua narrativa, sinaliza que ao ensinar

[...] sempre penso que o conhecimento que o aluno vai adquirir pode fazer transformar a situação de uma família. Eu acho que a escola é a oportunidade principal para o aluno de escola pública mudar sua história e a história de sua família. Eu sou prova viva de que a educação muda o curso da vida da pessoa e de sua família.

A crença apresentada pela educadora apoia-se numa projeção futura para seus alunos e suas alunas. Em uma espécie de “futuração”, a Prof.^a Erika expõe suas experiências, situada no estágio da fase progressiva de *currere*, ou seja, buscando associar o presente ao futuro ou imaginar o que poderia vir a ser. Para Pinar “estas imaginações são expressões de quem não se é agora, de material sentido como em falta, aspirado do qual se anda atrás”. E acrescenta: “[...] Pois, tanto o nosso passado como as nossas imaginações do futuro estão simultaneamente no passado e no

futuro” (2007, p. 97).

Além disso, a Prof.^a Érica evidencia um vínculo com o grupo de alunos(as) de sua escola que a torna testemunha. Ela estabelece identificação social com os estudantes pelas vivências marcadas pelas várias demandas e os vários desafios vividos e apresenta o conhecimento como um possível caminho para a transformação social. Mas, o conhecimento a que se refere passa a ser o que possibilite, de forma igualitária, acesso às oportunidades a fim de gerar mobilidade social.

Apesar das diversas concepções acreditamos que importa assegurar que esse conhecimento seja produzido e associado aos vários saberes (científico, social, político e econômico), sem a pretensão de qualquer hierarquia (entre conhecimento acadêmico ou social), mas que sejam produzidos nas salas de aula de forma justa e igualmente, gerando sentidos e significados atrelados às experiências das pessoas, promovendo inquietações que contribuam para a sua formação.

Análise e síntese da conversa sobre “diálogo”

Na tentativa de seguirmos nos aproximando das concepções de currículo, a partir das narrativas das participantes da pesquisa, ainda questionamos: *Quais experiências vocês trazem sobre a relação do diálogo no processo ensino e aprendizagem?* Ao que a Prof.^a Aiane, seguida do Prof. Kilino assim se manifestaram:

Quando eu ouço a palavra diálogo o primeiro nome que vem a minha mente é o de Paulo Freire. Lembro das minhas aulas de didática o quanto era discutido a importância do diálogo .

Eu acredito que a educação inicia no diálogo entre professor e aluno. Professor precisa saber a história de vida de seu aluno e esse aluno deve sentir confiança para falar de si e de seu mundo para o professor. Inclusive essa é a proposta de Freire, né?

As narrativas revelaram que as memórias acionadas pelas docentes, ao se reportarem ao tema “diálogo”, articulam-se à fase regressiva de *currere* e ao conhecimento construído em espaços acadêmicos vivenciados cuja ênfase paira nos estudos do educador e filósofo Paulo Freire e em sua discussão sobre a relação entre diálogo e ensino/aprendizagem. A repercussão mundial do pensamento de Freire, bem como sua contribuição nas grandes áreas da educação, influenciaram muitos estudiosos. William Pinar, por exemplo, ao acessar a obra de Freire, passa a inserir a perspectiva dialógica como estratégia para se fazer e entender o currículo escolar.

Por meio dos estudos do educador Paulo Freire o diálogo passou a se fazer mais presente nas discussões pedagógicas. O diálogo é enfatizado em sua obra como forma de se estabelecer relações e como possibilidade de provocar o pensamento crítico entre as pessoas.

O que é o diálogo? É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade. Nutre-se do amor, da humanidade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. E quando os dois pólos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação (FREIRE, 1989, p.107).

Em Freire podemos observar o diálogo como instrumento viabilizador de reflexão e de conscientização acerca do que está em pauta no encontro dialogal entre as pessoas. E entender, por meio dessa relação dialógica, que a comunicação acontece.

Sobre essa relação nos reportamos ao trabalho de Maria Luiza Sússekind quando questiona William Pinar acerca de sua relação com os estudos de Paulo Freire (SÜSSEKIND, 2014, p.98), ao que o entrevistado responde que a perspectiva freireana sobre o encontro dialógico pareceu-lhe “como

um modelo para toda pedagogia”. Nessa entrevista, o curricularista ainda afirma que “melhor que te dizer coisas e você entender é que nós estejamos envolvidos em um diálogo” de acordo com ideias plantadas nele a partir de Freire. E, desde então, seus estudos sobre currículo passam a estabelecer relações com o conceito de diálogo percebendo-o como possibilidade e reconhecimento da diferença e do conflito no fazer curricular (SÜSSEKIND, 2013; 2014).

Pinar (2006; 2007; 2016), em seus estudos, ainda acrescenta que o diálogo se estrutura temporal e intelectualmente propiciando a (re)construção do conhecimento que se repercute por meio da ligação entre os polos do diálogo, na negociação que se estabelece e na reflexão que movimentam a conversa.

Já os estudos freireanos ampliam a discussão quando criticam o modelo de ensino que se faz pautado no antidiálogo, por entenderem que tal ação traduz um ensino em que o educando é visto como um ser passivo, cuja condição é de receptor dos conhecimentos transmitidos pelo(a) professor(a), o que ele denominou de “educação bancária”. Para Freire, a educação deve ser problematizadora e acontecer na contradição que se manifesta na relação dialógica.

A educação problematizadora coloca, desde logo, a exigência da superação, da contradição educador educandos. Sem isto, não é possível a relação dialógica, indispensável a cognoscibilidade dos sujeitos. Cognoscentes, em torno do mesmo objeto cognoscível (FREIRE, 1999, p. 68)

Na perspectiva da educação problematizadora educador e educando

(re)criam, dialogicamente, os conhecimentos do mundo. Para Pinar (2007; 2016; 2017) tal movimento se dá consubstanciado no tempo e, por conta disso, o diálogo se traduz como meio de se conceber e fazer currículo.

Com essa perspectiva freireana, o diálogo acontece como estratégia pedagógica, tendo por fonte as experiências vividas, o que faz do currículo uma possibilidade de reconstrução social, uma vez que essa concepção está implicada numa postura crítica e reflexiva do sujeito em relação a si mesmo e ao mundo em que vive.

Tratar do diálogo como meio provedor de reconstrução de conhecimento na escola é a forma de entender currículo na perspectiva verbal, do movimento temporal. E desse modo, o diálogo é também um jeito de prover a atitude do sujeito à liberdade, ou, no dizer de Lacan (1998), uma possibilidade de unir o sujeito e a linguagem, o significado e o significante, livrando-o da alienação (tão advertida por Freire).

Quando o Prof. Kilino afirma que a educação começa no diálogo, em excerto de sua narrativa citado anteriormente: “Eu acredito que a educação inicia no diálogo entre professor e aluno. Professor precisa saber a história de vida de seu aluno e esse aluno deve sentir confiança para falar de si e de seu mundo para o professor”, percebemos o vínculo e a ênfase dada ao diálogo e à história de vida entre as pessoas. Isso nos remete ao que Pinar acredita e defende e que nos remete ainda aos estudos de Freire. Para Pinar (2016) o conhecimento deve partir e seguir processualmente por meio do diálogo, não só no discurso em sala de aula, mas na conversa entre sujeitos e na (auto) reflexão consigo mesmos, sozinhos.

Sintetizando a conversa

O estudo se propôs compreender como o currículo em escola da zona rural de um município baiano vem sendo concebido a partir de narrativas de suas educadoras. Para tanto, optamos trilhar pelas vias da filosofia e da psicanálise na intenção de nos aproximarmos das subjetividades que compõem o currículo. Mesmo entendendo que tais subjetividades não são fixas, nossa atenção se curvou à maneira como as professoras se (auto)narravam e apresentavam os modos de subjetivação que (re)compuseram suas concepções.

Desse modo, utilizamos o método currene criado por William Pinar que tem nos levado a pensar currículo na perspectiva da autobiografia e do diálogo no currículo escolar. Pinar (2007; 2016; 2017) concebe currículo como método que se desenvolve como “conversa complicada” para

nos lembrar de que se trata de um fazer pedagógico constituído nas relações e na comunicação entre eu e outro(s). É no esforço de se fazer entender (por meio do diálogo) a partir dos saberes históricos e culturais, constituídos no tempo, que a conversa torna-se complicada. Cada indivíduo traz para a conversa suas subjetividades, o que sabe de si e do mundo em que vive. Essa tentativa de comunicação, de negociação com vistas ao entendimento, complica a conversa. Pinar considera que é por meio do diálogo, da exposição das subjetividades e da troca de saberes que o conhecimento se alarga e se aprofunda.

Ao descentrar o sujeito e destacar seus processos subjetivos e a história de vida de quem percorre o caminho – *currere* – Pinar desloca a perspectiva de um currículo do modo substantivo para sua forma verbal, enfatizando o processo e a experiência. Dessa maneira, importa ouvirmos as narrativas dos sujeitos que compõem o currículo, conhecer os significados que eles/elas atribuem às situações vivenciadas, aos vínculos estabelecidos nas relações e aos conhecimentos que construíram ao longo do tempo.

Nesse sentido, pensar e fazer o currículo como *currere* é atrelar essa concepção aos liames sociais que envolvem as pessoas, pois o *currere* ocorre em contextos sociais e subjetivos, entre sujeitos privados e públicos, que apesar de possíveis caracterizações são compostos e reconstituídos transitoriamente no plano social.

Referências

- FREIRE, P. **A importância do Ato de Ler: três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1989.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 12ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.
- FREUD, S. (1921). **Psicologia das massas e análise do ego**. In: Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. v. 18. Rio de Janeiro: Imago, 1990. (Trabalho original publicado em 1921).
- FREUD, S. **A interpretação dos sonhos**. In: Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1972. (Trabalho original publicado em 1900).
- FREUD, S. **Totem e tabu** (J. Salomão, Trad.). Em *Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud*, Vol. XIII. Rio de Janeiro: Imago, 1976. (Trabalho original publicado em 1913).
- FREUD, S. **Psicologia de grupo e análise do ego** (J. Salomão, Trad.). Em *Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud*, Vol. XVIII. Rio de Janeiro: Imago, 1976. (Trabalho original publicado em 1921).
- GUATTARI, F; ROLNIK, S. **Micropolítica: cartografias do desejo**. Petrópolis: Vozes, 1996.
- HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- HEIDEGGER, Martin. **Ser e tempo**. Parte I. Tradução Márcia de Sá Cavalcanti. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 1998.
- HERZOG, Regina. O laço social na contemporaneidade. **Rev. Latinoam. Psicopat. Fund.**, ano VII, n. 3, 40-55, set/2004.
- LACAN, Jacques. **O Seminário, Livro 9: A identificação**. Recife, Centro de Estudos Freudianos do Recife, 2003. (Trabalho original publicado em 1961-2)
- LACAN, J. **O estádio do espelho como formador da função do eu**. In J. Lacan, *Escritos* (pp.96-103).

Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

LACAN, J. **O seminário, livro 17: o avesso da psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1992. (Seminário original de 1969-1970).

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

PASSEGGI, M. da C.; SOUZA, E. C.; VICENTINI, P. P. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto) biográfica, docência e profissionalização. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 1, p. 369-386, abr. 2011. DOI: 10.1590/s0102-46982011000100017.

PIMENTEL Jr. C.; CARVALHO, M. I.; Sá, M. R. G. B. Pesquisa (Auto)Biográfica em chave pós-estrutural: conversas com Judith Butler. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, PR: *Ahead of Print*, v. 12, n. 1, jan./abr. 2017. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso: março de 2022.

PINAR, W. F. **Currere: aquel primer año**. *Investigación Cualitativa*, 2(1) pp. 55-65, 2017. Disponível em: <https://ojs.revistainvestigacioncualitativa.com/index.php/ric/article/view/59>. Acesso em maio de 2018.

PINAR, W. F. **O que é a Teoria do Currículo?** Tradução: BARROS, A. P.; PINTO, S.; Porto, Portugal: Ed. Porto 2007.

PINAR, W.F. **Estudos Curriculares: ensaios selecionados**. (seleção, organização e revisão técnica: Alice Casemiro Lopes, Elizabeth Macedo) São Paulo: Cortez, 2016.

SÁ, M. R. G. B.; CARVALHO, M. I. Os Sujeitos nas Narrativas Curriculares: Formação, Experiência, Subjetividade. In: ORNELLAS, M. de L. S; FORNARI, L. M. S. (Org.). **Entre-linhas: educação, psicanálise e escuta**. Salvador-Bahia: EDUFBA, 2016, v. 1, p. 243-257.

SÁ, M. R. G. B. de. FARTES, V. L. B. Currículo e formação: atualizações e experiências na construção de existências singulares. In: SÁ, M. R. G. B. de. FARTES, V. L. B (Orgs). **Currículo, formação e saberes profissionais: a (re) valorização epistemológica da experiência**. Salvador: EDUFBA, 2010;

SÜSSEKIND, Maria Luisa. Entrevista com Willian Pinar. **Revista Teias**, v. 14, n. 33, p. 206-214, 2013. Dossiê Especial. Disponível em: <https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24376>. Acesso em março de 2022.

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

Recebido em 30 de abril de 2022.
Aceito em 22 de junho de 2022.