

# **CURRÍCULOS REALIZADOS E/OU VIVIDOS NOS COTIDIANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS: SOBRE COMO CONCEBEMOS A TEORIA E A PRÁTICA EM NOSSAS PESQUISAS**

*Carlos Eduardo Ferraço e Janete Magalhães Carvalho*<sup>1</sup>

## **Os diferentes *espaçotempos*<sup>2</sup> das *teoriaspráticas* em nosso grupo de pesquisa**

Este texto situa-se na articulação de dois Grupos do Diretório de Pesquisa do CNPq dos quais participamos,<sup>3</sup> que vêm desenvolvendo investigações com ênfase na análise dos cotidianos escolares para a compreensão *teóricoprática* de temas do campo educacional, em especial os estudos do currículo. Assim, em um primeiro momento, concebemos a teoria e a prática em nossas pesquisas *na própria articulação de projetos interinstitucionais visando a contribuir* teórica-epistemológica-metodologicamente para os debates e as ações nesses grupos e nos respectivos programas de pós-graduação.

Em termos específicos, as pesquisas por nós desenvolvidas têm buscado discutir, entre outras questões, o currículo em meio às análises das relações estabelecidas em redes (ALVES, 2002a) por educadores e alunos, *sujeitos praticantes* (CERTEAU, 1994, 1996) dos cotidianos de escolas públicas, relações estas que constituem o que temos nomeado de *currículos realizados e/ou vividos* (FERRAÇO; CARVALHO, 2005).

Desse modo, em uma segunda aproximação, concebemos a relação entre a teoria e a prática em nossas pesquisas a partir da própria forma como propomos e pesquisamos nossas temáticas, isto é, articulando-as às redes tecidas pelos sujeitos praticantes nos

---

<sup>1</sup> Professores do PPGE/CE/UFES.

<sup>2</sup> Estética da escrita que aprendemos com Nilda Alves (2002a) na tentativa de, ao unirmos determinadas palavras, ampliar seus significados, inventando outros tantos, buscando romper com as marcas que carregamos da ciência moderna, sobretudo a maneira dicotomizada de analisar a realidade.

<sup>3</sup> Estamos nos referindo aos grupos “Currículos, cotidianos, culturas e redes de conhecimentos” do PPGE/UFES, coordenado por Carlos Eduardo Ferraço e Janete Magalhães Carvalho, e “Cotidiano escolar e currículo” do PROPEd/UERJ, coordenado por Nilda Alves e Inês Barbosa de Oliveira.

cotidianos das escolas e, nesse sentido, buscando fazer, como propõe Certeau (1994, 1996), uma espécie de “teoria das práticas”, mas, também, uma “prática das teorias”.

Essas primeiras aproximações sobre como concebemos a teoria e a prática em nossas pesquisas levam-nos a assumir que: a) a prática não se constitui apenas como aplicação direta dos “dados teóricos”, ou seja, a relação teoria-prática não é causal nem determinista, mas se constitui como processos complexos, que se influenciam mutuamente, impedindo-nos de identificar, em algumas situações, o que estamos considerando como próprio da teoria ou da prática; b) a produção dos dados nos cotidianos das escolas acontece de maneira difusa e desordenada, condicionada pelas múltiplas redes de saberes, fazeres e poderes dos sujeitos que lá estão e que, em suas tessituras, também estão enredadas pela complexidade<sup>4</sup> e pela inseparabilidade entre teoria e prática, ou seja, estamos considerando que, nas redes cotidianas, os sujeitos encarnados (NAJMANOVICH, 2001) produzem *teoriaspráticas* e *práticas teóricas*, fato que nos leva a negar o caráter secundário normalmente atribuído à prática e, por efeito, lugar apenas de aplicação imediata da teoria.

Posto isso, se concebida dentro de uma lógica causal, linear e determinista do *paradigma da simplicidade*, a relação teoria-prática, tomada como binômio, pressupõe o isolamento e a possibilidade de identificação de cada um de seus pólos, mas, quando assumida no *paradigma da complexidade*, esses pólos perdem seus limites definidos, passam a ser vistos como difusos e, ao mesmo tempo, inter-relacionados e sujeitos, todo o tempo, às incertezas dos movimentos das *redes de saberes, fazeres e poderes* tecidas nos cotidianos pesquisados. Trata-se de pensar “com” a complexidade das relações entre teoria e prática, e não apenas “a” complexidade em cada um desses pólos.

---

<sup>4</sup> A partir de Morin, assumimos a necessidade de superação da idéia de complexidade como explicação ou solução diante da mutilação do conhecimento, em favor da idéia de complexo na dimensão do que é tecido junto e, nesse caso, colocando-se como problema e desafio permanentes para se pensar a vida. “A ambição da complexidade é prestar contas das articulações despedaçadas pelos cortes entre disciplinas, entre categorias cognitivas e entre tipos de conhecimentos. Isto é, tudo se entrecruza, se entrelaça para formar a unidade da complexidade; porém a unidade do ‘complexus’ não destrói a variedade e diversidade das complexidades que o teceram” (MORIN, 1996, p. 176).

### Contextualização teórico-metodológico-epistemológica de nossas pesquisas

Buscando, então, compreender a relação teoria-prática *em meio* aos processos complexos das redes tecidas pelos praticantes dos cotidianos escolares, pesquisamos as escolas em suas interfaces com as proposições teóricas derivadas da reflexividade (problematizações) oriunda das Ciências Sociais, assim como os modos como tais proposições estão enredadas na literatura mais utilizada pelos professores. Da mesma forma, buscamos ouvir e partilhar dialogicamente as *narrativas, imagens, conversações e experimentações* dos educadores e dos alunos, considerando-as, também, como dimensões *teóricopráticas* desenvolvidas nas tessituras do coletivo escolar.

Nossa perspectiva de pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas toma como base alguns pressupostos. Dentre eles, destacamos a constatação de que “[...] o cotidiano é um ‘objeto’ complexo, o que exige também métodos complexos para conhecê-lo” (ALVES, 2002b, p. 15).

Dentre outros pressupostos, temos levado em consideração, na abordagem adotada de análise com os cotidianos, “evitar ficar preso ao modo dominante de ver da ciência moderna”; “compreender que o conjunto de teorias, categorias, conceitos e noções, constituindo-se como recurso indispensável, deve ser *usado* sempre como um aporte provisório e apoio orientador e não como uma bússola da certeza explicativa”; “ampliar o entendimento de fonte e de recursos metodológicos”; “considerar que somos todos *sujeitosobjetos* enredados nas teias dos processos de subjetivação da sociedade pós-industrial”.

Nesse sentido, a temática das redes de conhecimentos tecidas nos cotidianos escolares, em sua complexidade *teóricoprática*, perspectiva: “a indissolubilidade entre teoria e prática”; “a relação macro-microsocial”; “a compreensão e vivência da complexidade tecida em redes de acontecimentos reprodutivos e produtivos”; “a

importância do coletivo nos processos de *invenção*,<sup>5</sup> singularização e *resistência*<sup>6</sup> que se desenvolvem entre as formas e as forças dos praticantes dos cotidianos escolares”; “a realização da pesquisa com os cotidianos como acompanhamento de processos que se abrem para os ‘possíveis’ modos alternativos de intervenção sobre o real”.

Discutimos e tentamos focar o processo de produção de subjetividades, segmentar, flexível e de invenção que ocorre em meio a agenciamentos coletivos e rizomáticos de enunciação produzindo acontecimentos e reproduzindo ou superando dicotomias como teoria-prática, real-virtual, dentro-fora, etc.

Destacamos, em nossas pesquisas, o coletivo e a comunidade como formas-forças de *resistência* à sociedade repetitiva e adaptativa característica da sociedade pós-industrial. Nesse sentido, buscamos destacar as implicações da pesquisa com os cotidianos, tomada como uma pesquisa de campo inserida nos cotidianos escolares.

Partimos da noção de que a vida cotidiana é um *espaçotempo* antropológico onde/quando se vivem as práticas de experimentação que taticamente abrem novos possíveis e/ou novas formas e forças que se enredam nos cotidianos escolares, favorecendo *processos inventivos* e de *resistência*.

Do ponto de vista da sociologia do cotidiano, o estruturalismo pré-1968 envolvia uma analítica da verdade, ou seja, a análise voltada para as estruturas sociais e as funções sociais que separavam, classificavam e hierarquizavam pessoas em grupos coerentes de modo a permitir as sínteses explicativas e as metanarrativas.<sup>7</sup>

---

<sup>5</sup> Em Kastrup (1999), temos que a invenção não é uma característica a ser atribuída a um sujeito isoladamente. Ou seja, a invenção não deve ser entendida a partir do inventor, mas em meio à processualidade das relações coletivas.

<sup>6</sup> Entendemos por *resistência* não apenas *oposição*, mas, sobretudo, *desconstrução*, *transgressão*, *burla* e *táticas* produzidas nas redes cotidianas, em relação ao que está posto como norma, como determinação, como modelo.

<sup>7</sup> Giard (1996) nos ajuda a entender que as dificuldades enfrentadas na condução da pesquisa no cotidiano decorrem da própria dimensão teórico-epistemológica que estamos assumindo para o cotidiano. Ao se referir aos trabalhos desenvolvidos por Certeau, ela considera necessário na condução desse tipo de pesquisa: “[...] trazer à tona as diferenças, não se satisfazendo com a partilha estabelecida entre as disciplinas do saber; ficar atento ao rigor explícito de um método e de modelos teóricos, recusando-se a se deixar aprisionar na prática de um único modelo [...] exercitando um gosto inveterado pela experimentação na ordem do pensável e, por efeito, manter um permanente estado de desconfiança a duas tendências: a primeira dessas tendências seria aquela habituada a ver em ponto grande, comprazendo-se em enunciados solenes, emitindo sobre a sociedade um discurso generalista e generalizante. A

Nesse sentido, destacamos que “Uma visão social relativamente descomprometida com estruturas sociais rígidas acabou dando lugar à busca sociológica pós-parsoniana e refletindo-se numa sociologia aberta à subjetividade, ao momento e às formas sociais” (MARTINS, 2008, p. 34). Isso é verdadeiro não apenas para a Sociologia, mas para as Ciências Sociais de modo geral.

Dessa forma, como observou Lefebvre (1991), a incidência do repetitivo e do adaptativo sobre o transformador na vida moderna trouxe a vida cotidiana para o primeiro plano da existência das sociedades, valorizando não mais uma analítica da certeza científica, mas, sim, uma ontologia do presente, que, dito de outra forma, de modo instituinte, alçou a cotidianidade a um modo de ser dominado pelo presente, pelo fragmentário e pela incerteza.

Sendo assim, visando à *transformação social* e à *resistência ao atual*, as teorias sociais questionam, acabando por instaurar uma perspectiva diferencial, baseando-se em estudos, aqui simplificados sob o denominador comum de movimento antifundacional,<sup>8</sup> que envolve teorias, como as da filosofia da diferença, dos estudos pós-coloniais, da teoria da complexidade, da teoria naturalista do conhecimento, do conhecimento em redes, dentre outras. Tais discursos teóricos são bastante diversos entre si, guardando, entretanto, como característica comum, a descrença no sujeito autocentrado e/ou numa consciência autônoma.

Como dito, em nossas pesquisas com os cotidianos, a teoria está na prática como a prática está na teoria, visto que são inerentes uma à outra, pois a teoria permanece sempre latente como uma névoa que comporta o virtual, enquanto a prática expressa o atual, mas uma não poderia existir sem a outra.

---

segunda referia-se à erudição praticada como um fim em si, para se proteger das idéias e esquivar-se ao dever de escolher (e assumir) uma interpretação” (p. 19-20).

<sup>8</sup> O movimento antifundacional, como o nome indica, coloca-se contra o pressuposto do conhecimento fundado no sujeito como locus de verdade ou certeza e, nesse sentido, contra qualquer espécie de essencialismo, na perspectiva racionalista, empirista e dialética clássica, de base idealista ou materialista.

Bergson (2006) trata da relação entre passado e presente com base nos conceitos de virtual e atual. Esclarece que as formas existentes na atualidade só podem ser entendidas se nos colocarmos no virtual. Essa vem a ser uma forte perspectiva assumida por nosso grupo de pesquisa, ou seja, *a teoria em estado virtual constitui-se e integra o atual* (a experiência, a prática).

Pensando o par virtual-atual, Bergson (2006) perspectiva uma ontologia criacionista, que se confunde com uma ontologia do presente, ao entender o presente como realização do possível, em oposição à ontologia do dado, do pré-formado, do determinado, da realização apenas de possibilidades preexistentes. A atualização é, então, processo de diferenciação, cujo resultado não pode ser antecipado.

Esse é o sentido da integração teoria-prática, ou seja, apontar que as pesquisas nos/dos/com os cotidianos em suas conversações, narrativas, imagens, etc. perspectiva um processo de captura de indícios dos “possíveis”, da potencialidade e/ou do agenciamento de um corpo político de outra ordem ou natureza que, para avançar, deverá se manifestar, buscando viver as situações e, dentro delas, procurando produzir pela *criação, experimentação e resistência*.

**As pesquisas nos/dos/com os cotidianos das escolas e os usos de narrativas e de imagens:** desdobramentos da discussão sobre a relação *teoriaprática*.

Giard (1996) nos dá pistas no sentido de percebermos a íntima relação entre teoria e prática como pressuposto da pesquisa nos/dos/com os cotidianos. Ao responder à pergunta “Como apreender a atividade dos praticantes, como andar a contrário das análises sociológicas e antropológicas?”, a autora (1996, p. 21) considera que “[seria preciso] procurar, Tateando, elaborar ‘uma ciência prática do singular’; captar ao vivo a

multiplicidade das práticas, não sonhá-las, conseguir fazer que se tornassem inteligíveis, para que outros, por seu turno, pudessem estudar as suas operações”.

Em Pais (2003) também encontramos uma discussão que nos ajuda a sustentar a idéia anterior. Para o autor (2003, p. 28-30), “[...] as rotas do cotidiano são caminhos denunciadores dos múltiplos meandros da vida social que escapam aos itinerários ou caminhos abstratos que algumas teorias sociológicas projetam sobre o social”.

Nesse sentido, com base em Pais (2003), a sociologia do cotidiano cultivaria o que ele chama de percursos de trespasse. Aqui, trespasse teria o sentido de transgressão em relação às teorias tradicionais que, alheias aos movimentos e processos que, cotidianamente, dão ritmo às constâncias, variâncias e circunstâncias da vida social, perpetuam a dicotomia entre teoria e prática e, mais que isso, atribuem um caráter pragmático imediato e muitas vezes superficial às práticas cotidianas, despindo-as de sua complexidade e, por efeito, de sua dimensão reflexiva.

Ao mesmo tempo em que essa perspectiva se mostra potente, no que diz respeito às possibilidades que se tecem nas redes cotidianas para o entendimento da relação entre a teoria e a prática, ela nos *impõe desafios* acerca de como conduzir a pesquisa em frente à *complexidade* manifesta no cotidiano das escolas. Como fala Esteban (2003), um mesmo processo coletivo pode dar margem a diferentes procedimentos individuais, marcados pela *singularidade das experiências*, fazendo com que *práticas individuais* semelhantes configurem *processos coletivos distintos*.

Sendo assim, a superação dos desafios colocados pelos estudos e pesquisas com os cotidianos não se daria na busca por um modelo único de “como pesquisar”, mas, ao contrário, se expressaria na e pela diversidade de alternativas e possibilidades que têm sido apresentadas pelos grupos de pesquisa e, por efeito, nas mediações e interlocuções mantidas entre os grupos. Ou seja, a força do campo está exatamente em seus múltiplos

processos de diferenciação e negociação da relação teoria-prática e não na busca por um manual “teórico” sobre como pesquisar a “prática”.

Isso implica, em um primeiro momento, *viver a pesquisa também como uma ação cotidiana*. Por mais que o modelo de pesquisa defendido no *discurso hegemônico da ciência moderna*<sup>9</sup> tenha nos ensinado, não conseguimos nos ausentar do cotidiano, não conseguimos pesquisar *de fora* do cotidiano. Toda e qualquer pesquisa se dá nos diferentes *espaçotempos* dos cotidianos de nossas vidas. Com isso, nossas questões de análise só se legitimam, na pesquisa com os cotidianos, quando *articuladas entre*<sup>10</sup> *as redes tecidas* nas escolas. Em várias situações de nossas investigações, os objetivos “teóricos” levados para as escolas tiveram que ser *negociados* com as questões que se colocavam como importantes na “prática” dos sujeitos das instituições pesquisadas.

Certeau (1996) também nos dá pistas sobre a relação teoria-prática no âmbito da pesquisa com o cotidiano, quando alerta sobre o distanciamento existente entre os nossos tradicionais modelos/instrumentos teóricos de investigação/análise e o que ele chama “práticas ordinárias”. Como observa o autor (1996, p. 341-342),

Conhecemos mal os tipos de operações em jogo **nas práticas ordinárias** [...] porque nossos **instrumentos de análise** [...] foram constituídos para outros objetos e com outros objetivos. O essencial do **trabalho de análise** [...] deverá inscrever-se na **análise combinatória sutil**, de tipos de operações e de registros, que coloca em cena e em ação um **fazer-com**, aqui e agora, que é um ato singular ligado a uma situação, circunstâncias e atores particulares [...]. Nossas **categorias de saber** ainda são muito rústicas e nossos **modelos de análise** por demais elaborados para permitir-nos imaginar a **incrível abundância inventiva das práticas cotidianas** (grifo nosso).

<sup>9</sup> Para Najmanovich (2001, p. 11): “A mentalidade moderna não é um sistema homogêneo. Ao contrário, é o nome genérico de uma rede complexa de idéias [...] que caracterizaram uma época ampla. Portanto, deve ser incluída em uma categoria facetada, multidimensional, com limites difusos, com infiltrações de outros modos de pensar e de ser no mundo”.

<sup>10</sup> Na idéia de rizoma de Deleuze e Guatarri (1995, p. 37), encontramos sustentação para nossa *proposta de atuar entre as redes como potência para a realização de nossas pesquisas*. Como falam os autores, “[...] um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, intermezzo. A árvore é filiação, mas o rizoma é aliança, unicamente aliança [...]. É que o meio [...] é o lugar onde as coisas adquirem velocidade. Entre [se] designa uma direção perpendicular, um movimento transversal que as carrega uma e outra, riacho sem início nem fim, que rói duas margens e adquire velocidade no meio”.



As observações de Certeau (1996) nos levam a pensar sobre a necessidade não só de romper com o modelo de pesquisa herdado do modo dominante de ver da ciência moderna, mas, por efeito, obriga-nos a pensar sobre como assumimos em nossas pesquisas a relação entre teoria e metodologia (por vezes, considerada uma forma de conduzir a pesquisa, isto é, como a prática da pesquisa) e, ainda, como nos situamos, na condição de pesquisadores em frente a essa relação.

Considerando que as nossas pesquisas podem ser pensadas como narrativas da relação que estabelecemos entre teoria e metodologia, tecendo diferentes lugares por nós praticados nos cotidianos, não é possível negar que também somos responsáveis pelos conhecimentos que estamos produzindo com nossas investigações, o que nos leva a aceitar, a partir de Certeau (1994), nossa condição de *pesquisador praticante*.<sup>11</sup>

De fato, como observam Alves e Garcia (2002, p. 274): “[...] é preciso, pois, que incorporemos a idéia que ao dizer uma história somos narradores praticantes traçando/trançando as redes dos múltiplos relatos que chegaram/chegam até nós, neles inserindo, sempre, o fio do nosso modo próprio de contar”. Ou seja, ao considerarmos a idéia de que nossas pesquisas nos cotidianos são também narrativas, que expressam as relações teoria-prática que estabelecemos, estaremos incondicionalmente envolvidos pelas tessituras dessas redes. Como fala Alves (2005, p. 8), “[...] o pesquisador também não tem condição de fugir dessas redes, pois está nelas mergulhado, interpretando o que lê, com tudo o que tem de encarnado, em si, teorias e conceitos, podendo deixar de ver algo que outro pesquisador veria”.

Para nós, essa é uma dimensão político-epistemológica fundamental de ser assumida por ocasião de nossas discussões sobre a forma como entendemos a teoria e a

---

<sup>11</sup> Para Certeau (1994, p. 151), “Subindo, descendo e girando em torno dessas práticas, algo escapa sem cessar, que não pode ser dito nem ‘ensinado’, mas deve ser ‘praticado’ [...]. É um dizer aquilo que o outro diz de sua arte, e não um dizer dessa arte. Se se afirma que essa ‘arte’ só pode ser praticada e fora do seu exercício não se dá enunciado, a linguagem deve ser então a sua prática. Será uma arte de dizer [...]. Noutras palavras, será um relato. Se a própria arte de dizer é uma arte de fazer e uma arte de pensar, pode ser ao mesmo tempo a prática e a teoria dessa arte [...]. A narrativização das práticas seria uma ‘maneira de fazer’ textual, com seus procedimentos e táticas próprios”.

prática em nosso grupo de pesquisa. Como observa Oliveira (2008), a partir de Santos (1989, 2004), é preciso que se discuta a importância de se pensar epistemologicamente o cotidiano, considerando a inseparabilidade entre os campos político e epistemológico, entendendo que justiça global não é possível sem justiça cognitiva.

Isso significa que, se desejamos trabalhar por e **reconhecer as experiências de emancipação social**, precisamos associá-las **à crítica e à possível formulação de novas premissas epistemológicas** que incorporem a **validade** e a **legitimidade** de diferentes saberes, práticas e modos de estar no mundo, superando a hierarquização hoje dominante entre uns e outros e **viabilizando processos interativos entre os diferentes que não os tornem desiguais** (OLIVEIRA, 2008, p. 68, grifo nosso).

## Referências

ALVES, Nilda. **Artefatos tecnológicos relacionados à imagem e ao som na expressão da cultura de afro-brasileiros e seu “uso” em processos curriculares de formação de professoras na Educação Superior: o caso do Curso de Pedagogia da UERJ/Campus Maracanã**. Projeto incorporado ao PROCIÊNCIA, agosto de 2005.

\_\_\_\_\_. Decifrando o pergaminho: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: ALVES, N.; OLIVEIRA, I. B. de. (Org.). **Pesquisa no/do cotidiano escolar: sobre redes de saberes**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002b. p. 13-38.

ALVES, Nilda et al. (Org.). **Criar currículo no cotidiano**. São Paulo: Cortez, 2002a.

ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (Org.). A necessidade de orientação coletiva nos estudos sobre o cotidiano: duas experiências. In: BIANCHETTI, Lucídio;

MACHADO, Ana Maria Netto (Org.). **A bússola do escrever**: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações. São Paulo: Cortez, 2002. p. 255-296.

BERGSON, Henri. **Matéria e memória**: ensaio sobre a relação do corpo com o espírito. São Paulo: Martins Fontes, 2006 (Coleção Tópicos).

CARVALHO, Janete Magalhães. Pensando o currículo escolar a partir do outro que está em mim. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo (Org.). **Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 94-111.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano 2**: morar, cozinhar. Petrópolis: Vozes, 1996.

\_\_\_\_\_. **A invenção do cotidiano**: as artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

ESTEBAN, Maria Teresa. Dilemas de uma pesquisadora com o cotidiano. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). **Método**: pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 199-212.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Currículo, formação continuada de professores e cotidiano escolar: fragmentos de complexidade das redes vividas. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo (Org.). **Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 15-42.

GIARD, Luce. Momentos e lugares. In: CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano 2: morar, cozinhar**. Petrópolis: Vozes, 1996.

LEFEBVRE, Henri. **A vida cotidiana no mundo moderno**. São Paulo: Ática, 1991.

MARTINS, José de Souza. A fotografia e a vida cotidiana: ocultações e revelações. In: PAIS, José Machado; CARVALHO, Clara; GUSMÃO, Neusa Mendes (Org.). **O visual e o cotidiano**. Lisboa: ICS. Imprensa de Ciências Sociais, 2008. p. 33-58

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

NAJMANOVICH, Denise. **O sujeito encarnado: questões para pesquisa no/do cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Estudos do cotidiano, educação e emancipação social. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; SGARBI, Paulo. **Estudos do cotidiano & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 67-106.

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

SANTOS, Boaventura de Souza. **Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado**. São Paulo: Cortez, 2004.

\_\_\_\_\_. **Um discurso sobre as ciências**. Porto: Edições Afrontamento, 1989.