

Currículos e suas relações com processos de educacionais e de ensino: a potência das políticas produzidas nas redes tecidas com os cotidianos escolares

FERRAÇO, Carlos Eduardo¹

GOMES, Maria Regina Lopes²

PIONTKOVSKY, Danielle³

Introdução

O presente texto tem como objetivo trazer elementos para a ampliação da discussão que associa currículo a processos educacionais e de ensino usando, para tanto, alguns desdobramentos das pesquisas que temos realizado *com* os cotidianos (FERRAÇO, 2003) de escolas públicas municipais de ensino fundamental. Nessas pesquisas, temos problematizado⁴ os diferentes modos de produção dos currículos e suas relações com o ensino, de modo mais específico, e com a educação de modo mais geral, a partir dos *usos* (CERTEAU, 1994) que os sujeitos ordinários fazem dos textos das propostas curriculares oficiais resultando, muitas vezes, em movimentos de resistência a esses discursos os quais, certo modo, negligenciam e/ou desqualificam o que é realizado pelos *sujeitos praticantes* (CERTEAU, 1994) das escolas.

Com isso, não estamos partindo de uma contraposição entre ensino e educação. Ao contrário, estamos assumindo educação, ensino e currículo como fios que se tecem na complexidade das redes cotidianas de *saberesafazeres* dos sujeitos que praticam as escolas, envolvendo múltiplos e diferentes sentidos para esses termos, indo ao encontro das necessidades que se colocam no dia a dia das escolas.

Eu observo muito o aluno, e quando vejo que precisa de um trabalho em conjunto, eu faço a mesa de comprido. Se vejo que é um trabalho que depende de individualidades, eu deixo mais à vontade para ele pensar; se eu vejo que esse aluno necessita de um trabalho de grupo, para que ele possa aprender com o colega, encosto as carteiras,

¹ Professor Associado II do PPGE/CE/UFES, bolsista de Produtividade de Pesquisa do CNPq e coordenador do Grupo de Pesquisa “Currículos, Cotidianos, Culturas e Redes de Conhecimentos”.

² Doutora em Educação (PPGE/UFES), professora da Rede Municipal de Ensino de Vitória e do Curso de pedagogia da Universidade de Vila Velha.

³ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFES e professora do Instituto Federal do Espírito Santo/Campus Santa Teresa

⁴ Quando falamos em *problematizar*, estamos indo ao encontro da noção desenvolvida por Foucault e que, como observa Revel (apud GROS, 2004, p. 67), mostra forte interesse do autor pelos processos de subjetivação e pela redefinição de um modelo ético no quadro que ele nomeia de uma “ontologia crítica da realidade”. Para o autor, a problematização é, portanto, a prática da filosofia que corresponde a uma ontologia da diferença, ou seja, o reconhecimento da descontinuidade como fundamento do ser.

faço em dupla, grupos de três em três, até que ele... Não é predeterminado em planejamento. (Professora Sílvia).

A gente precisava principalmente fazer um resgate da paixão dos alunos pelo espaço. Também a questão da auto-estima – são alunos que trazem muitas marcas ‘do não consigo’, de ‘bloqueios de aprendizagem’. Então nós tínhamos que estar visualizando a escola como um todo, [definir] o que fazer com o espaço físico. O refeitório era muito mais do que o momento só da merenda, era onde as coisas aconteciam. Era ali que a gente se sentia bem para apresentar. Era o nosso espaço de apresentação de trabalhos. Nesse refeitório, sem estrutura praticamente alguma, cercado nos momentos de desfiles e apresentações por barbantes e fita crepe, aconteciam reuniões de pais, aulas de xadrez, festas e oficinas. (ISABEL, Pedagoga da escola).

Assim, mesmo sabendo da força e da importância dos discursos oficiais prescritivos que, na maioria das vezes, se pretendem hegemônicos, interessa-nos falar da potência dos conhecimentos tecidos em redes nos cotidianos das escolas os quais, ao mesmo tempo, produzem currículos em suas relações com sentidos de ensino e de educação. Ou seja, dada a condição de *complexidade*⁵ desses conhecimentos, torna-se impossível, em meio a essas redes, saber quando estamos falando de currículo, de ensino ou de educação ou de avaliação, ou de metodologia ou de...

Eu estou muito preocupado sempre com o sucesso, com o resultado. A questão de eu fazer toda exposição do conteúdo mesmo existindo muito de tradicionalismo, mas a História é assim. Como é que eu vou te ensinar uma historinha sem te contar? Se eu pego um texto para você ler você vai se interessar por aquela historinha? Se eu te contar, se eu ilustrar, se eu passar meu sentimento ao te contar aquela história, jamais você esquece. Então tem muito disso... E, no final, eu quero que me conte a história, produza alguma coisa de acordo com aquilo que ele entendeu do que eu fiz a exposição (Professor Robson).

Assim sendo, defendemos a importância de pensar os temas *currículo, educação e ensino* como processos complexos e interdependentes, que dizem respeito à produção e à negociação de políticas educacionais que não se reduzem às prescrições oficiais, geralmente marcadas pelas lógicas dos distanciamentos e polarizações entre *pensar e agir, saber e fazer, teoria e prática*. Lógicas que têm se mostrado incapazes de dar

⁵ Estamos partindo da idéia de complexidade defendida por Morin (2007), ou seja, complexo por que está sendo tecido junto.

conta da diversidade e da complexidade das relações que se tecem nos cotidianos escolares.

A nosso ver, são nas *negociações*, nos *usos*, nas *narrativas* dos *fazeressaberes* dos sujeitos que praticam os cotidianos escolares, que *currículo, educação e ensino assumem a sua potência* e se constituindo e, ao mesmo tempo, produzindo políticas educacionais. Sgarbi (2004, p. 36) nos ajuda nessa defesa quando afirma o valor dos processos de conhecimentos que trazem as marcas desses sujeitos encarnados.

A complexidade como marca do mundo real e das pessoas reais me traz a percepção de que a dinâmica da vida é diferente da dinâmica dos estudos sobre a vida, que não se encaixa de forma unívoca nas explicações que esses estudos trazem para ela. No entanto, tais estudos e suas explicações também fazem parte da vida na sua complexa dinâmica e, por isso, devem ser respeitados no que trazem de possibilidades de leituras do mundo, mas sem a costumeira idéia da hegemonia do pensamento moderno de que, se alguma coisa da vida não cabe nas explicações, ela não existe.

Concordando com a ideia de que a dinâmica da vida não se deixa aprisionar facilmente, pois a vida sempre escapa e *se inventa de mil maneiras não autorizadas, com movimentos táticos e estratégicos* (CERTEAU, 1994), dos *sujeitos encarnados* (NAJMANOVICH, 2001), tratamos das discussões de constituição do currículo em suas relações com o ensino e a educação, compreendendo que, ao falar sobre essas relações, também estamos falando de tantos outros campos do conhecimento que, do ponto de vista da literatura acadêmica, normalmente aparecem a partir da delimitação de seus pressupostos domínios.

Com isso, não estamos negando a possibilidade, em alguns momentos, dessas delimitações, que teria como consequência, por exemplo, a dicotomia ensino/educação, mas não podemos desconsiderar que essa possibilidade decorre muito mais de uma ação de afirmação política desses campos, isto é, de uma necessidade de delimitação política dos discursos que, a princípio, constituiriam esses campos, o que implicaria, sobretudo, em garantia de lugares do exercício de poder, do que da condição de se poder delimitar, de se identificar teórico-metodologicamente os campos da educação, do ensino e do currículo. Ou seja, do ponto de vista da complexidade da vida da escola, esses campos são sempre processuais e só podem ser pensados nos enredamentos que os constituem.

Compreender como os sujeitos das práticas tecem seus conhecimentos de todos os tipos, buscando discutir, assim, o que poderíamos chamar o fazer curricular cotidiano e as lógicas de tecer conhecimentos nas redes cotidianas, as das escolas, de seus professores/professoras e de seus alunos/alunas, dentre tantas (ALVES, 2002, p. 17).

Processos que surgem num constante *trançardestrançar* dos conhecimentos enredados nos *espaçostempos* das escolas e, por efeito, da vida (FERRAÇO, 2006). Processos vividos e que envolvem fios das diferenças culturais, das invenções, dos deslocamentos, das múltiplas e singulares enunciações que acontecem com os sujeitos praticantes das escolas e que ajudam a produzir políticas de currículo, de ensino e de educação. Processos que nos forçam a superar a dicotomia que por vezes se coloca entre educação e ensino, obrigando-nos a pensar nos processos mais amplos, nas condições sociais, econômicas e culturais, todas elas políticas, a que, de uma forma ou de outra, os sujeitos praticantes das escolas estão sujeitos, como nas narrativas abaixo:

Primeiro eu ando a pé, e depois eu pego a Kombi. A Kombi pega a gente dez e meia; eu gasto andando uma hora e vinte pra descer. Depois, a Kombi chega na escola onze e pouco [...] de volta, é mais demorado, quase duas horas. Já gastamos até uma hora e cinquenta ou mais, porque é tudo morro (Margarida, aluna da 8ª série).

“O maior pedaço que a gente passa é dentro da mata, porque se não passar dentro da mata, pela estrada é muito mais longe. Assim, a gente corta o caminho... (Clara, aluna da 8ª série).

A vida desses meninos e meninas não é nada mole! Pra falar a verdade, eu admiro muito a coragem deles... eles ‘cortam’ muita estrada, morro, pedaço de mata fechada. Às vezes, eu falo com a minha esposa que, se fosse os nossos filhos, acho que eles nem iam estudar, porque, nessa distância que eles moram, precisa de muita vontade. Eles têm que acordar muito cedo e andar tudo aquilo para chegar até no ponto da Kombi onde a gente pega; depois, no fim do dia, dá até pena, porque a gente deixa eles de volta lá e sabe que eles têm que voltar andando tudo de novo e todo dia! Isso quando não chove e eles descem e sobem muito mais chão, porque a Kombi não chega no ponto. Mas tem uma outra coisa que faz eu me admirar, que é a ‘alegria’ deles, quase sempre eles fazem essa caminhada e também dentro da Kombi, rindo e brincando... eles enfrentam numa boa. Lembra as vezes que você também foi com a gente, eles tavam sempre

bem humorados, né? Eles vivem essa situação e quase não reclamam; acho que eles sabem que não tem outro jeito, têm que encarar (Motorista Horácio).

“De alguns alunos, eu sei inclusive que enfrentam a questão do problema social, de bastante pobreza e outros que não têm meio de condução, nem mesmo uma bicicleta, nada pra vir até no ponto; também a família tem um rendimento muito baixo” (Professor João).

“Alguns trabalham na roça pra ajudar os pais... o Eugênio mesmo, que estuda na 8ª série, estuda junto com nós, eu sei que ele trabalha” (Jacinto, aluno da 8ª série).

“Olha, da vida deles particularmente não sei, na verdade eu não conheço...? Eu não conheço esse lugar nem os outros mais distantes... Eu ouço falar muito dessas crianças que passam por esses problemas todos, meios de transporte, difícil acesso à escola, mas eu nem imagino onde essas crianças moram, às vezes até já tive vontade de conhecer, mas me falta oportunidade pelo trabalho que eu tenho também diariamente; trabalho em duas escolas, de manhã e à tarde e não tenho oportunidade mesmo. Posso até, futuramente, tentar conhecer a realidade desses alunos, mas por enquanto eu sei por meio de pais, quando vêm nas reuniões, dos comentários que a gente ouve; sei um pouquinho da vida deles assim, das dificuldades que eles enfrentam... e mesmo através da escola que procura conhecer um pouco esses alunos, saber o motivo de tanta falta; nós temos que reconhecer e saber o motivo que esses alunos não estão na escola, né? Então a gente sabe um pouquinho da vida deles, mas eu não conheço profundamente a realidade deles não” (Professora LÍGIA).

Sobre movimentos das pesquisas com os cotidianos: possíveis contribuições para a problematização das relações entre currículo e ensino e educação e avaliação e didática e aprendizagem e planejamento e gestão e...

Ao partilharmos da ideia de que o que interessa nesta discussão é, sobretudo, o entendimento/investimento em pesquisas que privilegiem, como já dito, os processos vividos envolvendo múltiplos fios das invenções cotidianas, das singulares enunciações, das diferenças culturais que se tecem nas redes dos sujeitos praticantes das escolas, isto é, o que nos move a pesquisar vai ao encontro da problematização das situações práticas concretas vividas nos diferentes contextos escolares, nos ajudando a entender os modos como cada um entende, trabalha, fala sobre ou se relaciona com a educação, o ensino, o

currículo, a didática, a avaliação, o planejamento, enfim, com os múltiplos processos educacionais tecidos nas redes de conhecimentos partilhadas nos cotidianos escolares, vamos, aos poucos, nos dando conta das possíveis contribuições das pesquisas com os cotidianos para este debate, sobretudo aquelas que têm em Michel de Certeau um de seus mais importantes intercessores.

De fato, isso acontece não só pela razão que motivou Certeau durante boa parte de sua vida de pesquisador, isto é, *produzir uma teoria das práticas*, mas, sobretudo, pela possibilidade de, como defendia o autor, poder partilhar de um sentimento de admiração pelos sujeitos praticantes da vida, que não se deixam abater facilmente pelas forças de opressão, criando *táticas e estratégias*⁶ de sobrevivência e, assim, investindo o cotidiano de uma força inventiva sem precedentes. Para Giard (1994, p.18),

Em Michel de Certeau são sempre perceptíveis um elã otimista, uma generosidade da inteligência e uma confiança depositada no outro, de sorte que nenhuma situação lhe parece a priori fixa ou desesperadora. Dir-se-ia que, sob a realidade maciça dos poderes e das instituições e sem alimentar ilusões quanto ao seu funcionamento, Certeau sempre discerne um movimento browniano de micro-resistências, as quais fundam por sua vez microliberdades, mobilizam recursos insuspeitos, e assim deslocam as fronteiras verdadeiras da dominação dos poderes sobre a multidão anônima. Certeau fala muitas vezes desta inversão e subversão pelos mais fracos [...] Esta diferença em face da teoria se deve a uma convicção ética e política, alimenta-se de uma sensibilidade estética que se exprime em Certeau através da constante capacidade de se maravilhar. O dia-a-dia se acha semeado de maravilhas, espuma tão brilhante [...] Sem nome próprio, todas as espécies de linguagens dão lugar a essas festas efêmeras que surgem, desaparecem e tornam a surgir. Se Michel de Certeau vê por toda a parte essas maravilhas, é porque se acha preparado para vê-las.

⁶ Vidal (2005, p. 276-277) observa que: “Como arte dos fortes, para Certeau, a estratégia implicava a existência de um sujeito de querer e de poder, instalado em um lugar suscetível de ser concebido como ‘próprio’ e, simultaneamente a base de partida de ações visando a uma ‘exterioridade’ de alvos. Por ‘próprio’, elucida, devia se entender a vitória do ‘lugar’ sobre o tempo. Baseando-se no princípio panóptico, usava a metáfora do lugar para indicar as propriedades das instâncias de poder. O lugar permitia não apenas o acúmulo das conquistas efetivadas mas também o domínio do espaço pela visão [...]. Os lugares de poder, portanto, se desenhavam como lugares ‘físicos’ e ‘teóricos’ [...]. A tática, por outro lado, configurava-se na arte dos fracos, circulando num espaço que lhe era sempre alheio. Por não possuir um lugar próprio, movia-se no interior do campo inimigo, tendo como aliado apenas o tempo, as possibilidades oferecidas pelo instante em que a vigilância do poder falhava”.

Do mesmo modo que Certeau se encantava com os movimentos cotidianos que fundavam microliberdades para os praticantes ordinários, ele também denunciava os limites das nossas teorias e dos nossos instrumentos de pesquisa em frente à diversidade dessa cultura ordinária. Como escreveu o autor (1996, p. 341-342):

Conhecemos mal os tipos de operações em jogo nas práticas ordinárias, seus registros e suas combinações porque nossos instrumentos de análise, de modelização e de formalização foram constituídos para outros objetos e com outros objetivos. [...] 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. É lastimável constatá-lo: quanto nos falta ainda compreender dos inúmeros artifícios dos ‘obscuros heróis’ do efêmero, andarilhos da cidade, moradores dos bairros, leitores e sonhedores, pessoas obscuras das cozinhas. Como tudo isso é admirável!

Partindo, então, desses três aspectos iniciais e fundamentais da teoria proposta por Certeau para a vida cotidiana, isto é, “o desejo de produzir uma teoria das práticas”, “a potência com a qual assumia as práticas dos sujeitos comuns” e “a consciência dos limites das nossas teorias/instrumentos de pesquisa para entendimento dessas práticas”, ousamos trazer alguns desdobramentos desses aspectos, tendo em vista nossa intenção, neste momento, de poder contribuir para a problematização das relações entre currículo e ensino e educação, e avaliação e aprendizagem e planejamento e gestão e...

Um primeiro desdobramento a ser feito refere-se à necessidade de entendermos que essas práticas são, antes de qualquer coisa, políticas, isto é, contêm uma dimensão política que não pode ser nem negada nem minimizada. De fato, uma análise da vida cotidiana é, sempre, uma análise da política da vida cotidiana.

Nossas construções e nossos entendimentos do que seja a realidade se dão necessariamente numa dimensão política. Tudo sendo resultado de acordos discursivos, tudo é político. O ser humano não é um ser biológico e social e econômico e psicológico e político; isso é, não há uma dimensão política ‘ao lado’ das demais dimensões. O político não é uma dimensão a mais, senão que o político atravessa constantemente todas as demais. Isso se dá de tal maneira que até o acesso que temos a nós mesmos está determinado pelo político. (VEIGA-NETO, 1996, p.170).

Entender as práticas processuais do currículo, do ensino, da educação, da gestão, da avaliação, do planejamento etc, como *complexas redes de políticas* implica, não só questionar as tradicionais dicotomias, tais como, *práticas X políticas*, mas, sobretudo, implica desconfiar das propostas que buscam, por exemplo, tornar as práticas cotidianas políticas. De fato, no ensino, no currículo, na educação, na avaliação, no planejamento... não faz sentido qualquer proposta de tornar “politizadas” as práticas aí desenvolvidas. Elas já são políticas! Alves (2010, p. 49), partindo de Certeau (1994), ajuda-nos nessa defesa ao dizer que:

Para começar precisamos dizer que não existe, nas pesquisas com os cotidianos, entre os inúmeros grupos que as desenvolvem, a compreensão de que existem ‘práticas e políticas, na expressão incluída no sub-título deste ENDIPE, uma vez que entendemos que as políticas são práticas, ou seja, são ações de determinados grupos políticos sobre determinadas questões com a finalidade explicitada de mudar algo existente em um campo de expressão humana. Ou seja, vemos as políticas, necessariamente, como práticas coletivas dentro de um campo qualquer no qual há, sempre, lutas de posições diferentes e, mesmo, contrárias. Desta maneira, não vemos como ‘políticas’ somente as ações que são mais visíveis. Os grupos não hegemônicos, em suas ações, produzem políticas que, muitas vezes, não são visíveis aos que analisam ‘as políticas’ porque estes foram formados para enxergar, exclusivamente, o que é hegemônico com o que aprenderam com o modo de pensar hegemônico.

Um segundo desdobramento que, de certo modo, se relaciona com o anterior tem a ver com a ênfase que as pesquisas com os cotidianos dão às diferentes redes tecidas e compartilhadas entre os sujeitos praticantes, buscando, sempre que possível, superar uma abordagem centrada no indivíduo. Como defende Certeau (1994, p. 37),

O exame dessas práticas não implica um regresso aos indivíduos. O atomismo social que, durante três séculos, serviu de postulado histórico para uma análise da sociedade supõe uma unidade elementar, o indivíduo, a partir do qual seriam compostos os grupos e à qual sempre seria possível reduzi-los [...]. De um lado, a análise mostra antes que a relação (sempre social) determina seus termos, e não o inverso, e que cada individualidade é o lugar onde atua uma pluralidade incoerente (e muitas vezes contraditória) de suas determinações relacionais. De outro lado, e sobretudo, a questão

tratada se refere a modos de operação ou esquemas de ação e não diretamente ao sujeito que é seu autor ou seu veículo.

A partir das discussões anteriores, podemos pensar nas narrativas produzidas pelos sujeitos praticantes das escolas sobre, por exemplo, educação, ensino e currículo, não como atestados individuais sobre como eles realizam, nas suas *praticaspolíticas*, associações entre ensino, currículo e educação, mas como expressões das complexas redes de sentidos que são produzidas nessas *praticaspolíticas* entre esses processos, nos mostrando, como nos ensina Certeau (1994), que, em cada um de nós, se manifesta uma pluralidade incoerente e, muitas vezes contraditória, de determinações relacionais. Ou seja, as *narrativas de educadores e alunos* importam para nossas pesquisas *com os cotidianos escolares*, à medida que são pensadas como redes de *políticaspráticas* que se entrecruzam compondo diferentes histórias, sem autorias individuais, tecidas aos fragmentos e provocando alterações nos múltiplos *espaçostempos* habitados.

Um terceiro desdobramento que decorre do modo como temos compreendido as narrativas dos praticantes dos cotidianos das escolas refere-se à necessidade de aceitar que, nessas redes, estão sendo elaborados, de modo aleatório e enredado, diferentes *discursos*, isto é, diferentes *teoriaspráticas* sobre, por exemplo, currículo e educação e ensino, os quais, tendo em vista sua força nas argumentações dos sujeitos das escolas, não podem ser desconsiderados em nossas problematizações.

De fato, os diferentes *usos/consumos* (CERTEAU, 1994) que os sujeitos fazem das “teorias” que aprenderam, produzem outras “teorias” que, de certo modo, se diferenciam dos modelos teóricos conhecidos, sistematizados pela literatura educacional. Por não terem autorias identificadas nem sistematizações e, ainda, pelas condições de enredamentos que as caracterizam, essas *praticasteóricas* tornam-se impossíveis de serem identificadas e/ou entendidas em sua complexidade, não se deixando capturar/questionar com facilidade.

Um último desdobramento a ser aqui apresentado refere-se à maneira como temos nos colocado, na condição de *pesquisadores com os cotidianos*, diante dessas complexas redes de *teoriaspráticas* tecidas e compartilhadas nas escolas com as quais realizamos nossas pesquisas. Nesse sentido, temos defendido, por exemplo, que não nos cabe “retomar” e/ou “levar” para as escolas, como referência do que deve ser feito, os discursos/modelos de teorias sobre currículo, educação e ensino, ou outros temas afins, reforçando uma dada atitude de *pensar o outro* como alguém a ser conduzido.

Ao contrário, temos defendido a necessidade de *pensar com o outro*, isto é, de *pensar com os educadores*, tentando potencializar relações mais horizontais, ouvindo-os em suas *teoriaspráticas*, suas crenças, necessidades, expectativas, desejos e intenções para, *com eles*, colocar em análise os próprios discursos elaborados nessas redes. Ou seja, uma tentativa de aproximação desses sujeitos nos próprios movimentos de tessitura de suas redes de pensamentos. Como nos ensina Certeau (1996, p.341),

O essencial do trabalho de análise que deveria ser feito 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.

Por fim, a maneira como pensamos em abordar, ainda que de modo inicial, a proposta do Trabalho Encomendado do GT Currículo para a Reunião Anual da ANPEd em 2012, a saber, “Relações entre educação e ensino a partir do campo do currículo”, levou-nos a questionar a possibilidade de entendermos esses temas como campos e/ou áreas e/ou domínios excludentes. De fato, buscamos apontar na direção da necessidade de pensarmos o currículo, a educação e o ensino em suas múltiplas relações, e em meio às questões econômicas, sociais e culturais que se colocam como constantes desafios para educadores e alunos, assumindo a *pesquisa com os cotidianos* como potência para a defesa e o fortalecimento das *práticaspolíticas* que, nesses cotidianos, inventam, a cada dia, a escola.

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. Redes educativas ‘dentrofora’ das escolas, exemplificadas pela formação de professores. In: DALBEN, Ângela et al. (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 49-66.

_____. (org.). **Criar currículo no cotidiano**. SP: Cortez, 2002.

CERTEAU, Michel. de. **A invenção do cotidiano: 1: artes de fazer**. RJ: Vozes, 1994.

_____. **A invenção do cotidiano: 2. morar, cozinhar**. RJ: Vozes, 1996.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Eu, caçador de mim. In: GARCIA, Regina Leite. **Método: pesquisa com o cotidiano**. RJ: DP&A, 2003.

_____. Os sujeitos das escolas e a complexidade de seus saberes-fazer: fragmentos das redes tecidas em pesquisas com o cotidiano. In: GARCIA, R. L.; ZACCUR, E. (orgs.). **Cotidiano e diferentes saberes**. RJ: DP&A, 2006.

GIARD, Luce. História de uma pesquisa. In: CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano 1: artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.

GROS, Frédéric (Org.). **Foucault: a coragem da verdade**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2007.
NAJMANOVICH, Denise. **O sujeito encarnado: questões para pesquisa no/do cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

REVEL, Judith. O pensamento vertical: uma ética da problematização. In: GROS, Frédéric (Org.). **Foucault: a coragem da verdade**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

SGARBI, Paulo Sergio. Depois de aceitar o convite, fiquei esperando um “causo”. In: AZEVEDO, Joanir Gomes. de; ALVES, Nilda Guimarães. (Org.). **Formação de professores: possibilidades do imprevisível**. RJ: DP&A, 2004.

VEIGA-NETO, Alfredo. A didática e as experiências de sala de aula: uma visão pós-estruturalista. **Educação & Realidade**. Porto Alegre: Faculdade de Educação/UFRGS, v.21, n.2, p.161-175, Jul/Dez, 1996.

VIDAL, Diana. Michel de Certeau e a difícil arte de fazer história das práticas. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de. (Org.). **Pensadores sociais e história da educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 257-284.