



Estudos do cotidiano, currículo e formação docente

Questões metodológicas, políticas e epistemológicas

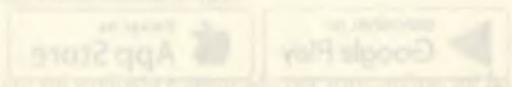
Inês Barbosa de Oliveira - Leonardo Ferreira Peixoto - Maria Luiza Süsssekind
Organizadores



Council of Scientific

Inês Barbosa de Oliveira
Leonardo Ferreira Peixoto
Maria Luiza Süssekind
(Organizadores)

**ESTUDOS DO COTIDIANO, CURRÍCULO
E FORMAÇÃO DOCENTE:
questões metodológicas,
políticas e epistemológicas**



Editora CRV
Curitiba – Brasil
2019

Copyright © da Editora CRV Ltda.
Editor-chefe: Railson Moura
Diagramação e Capa: Editora CRV
Imagem da Capa: Alegoria, de Jan van der Straet
Revisão: Os Autores

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
CATALOGAÇÃO NA FONTE

Es79

Estudos do cotidiano, currículo e formação docente: questões metodológicas, políticas e epistemológicas / Inês Barbosa de Oliveira, Leonardo Ferreira Peixoto, Maria Luiza Sússekind (organizadores) – Curitiba : CRV, 2019.
250 p.

Bibliografia

ISBN 978-85-444-3563-2

DOI 10.24824/978854443563.2

1. Educação 2. Pesquisa educacional 3. Currículo 4. Formação de professores I. Oliveira, Inês Barbosa de. org. II. Peixoto, Leonardo Ferreira. org. III. Sússekind, Maria Luiza. org. IV. Título V. Série.

CDU 37

CDD 370.71

375

Índice para catálogo sistemático
1. Educação 370

ESTA OBRA TAMBÉM ENCONTRA-SE DISPONÍVEL EM FORMATO DIGITAL.
CONHEÇA E BAIXE NOSSO APLICATIVO!



2019

Foi feito o depósito legal conf. Lei 10.994 de 14/12/2004

Proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem autorização da Editora CRV

Todos os direitos desta edição reservados pela: Editora CRV

Tel.: (41) 3039-6418 - E-mail: sac@editoracrv.com.br

Conheça os nossos lançamentos: www.editoracrv.com.br

Conselho Editorial:

Aldira Guimarães Duarte Dominguez (UNB)
Andréia da Silva Quintanilha Sousa (UNIR/UFRN)
Antônio Pereira Gaio Júnior (UFRRJ)
Carlos Alberto Vilar Estêvão (UMINHO - PT)
Carlos Frederico Dominguez Avila (Unieuro)
Carmen Tereza Velanga (UNIR)
Celso Conti (UFSCar)
Cesar Gerónimo Tello (Univer. Nacional
Três de Febrero - Argentina)
Eduardo Fernandes Barbosa (UFMG)
Elione Maria Nogueira Diogenes (UFAL)
Élsio José Corá (UFFS)
Elizeu Clementino de Souza (UNEB)
Fernando Antônio Gonçalves Alcoforado (IPB)
Francisco Carlos Duarte (PUC-PR)
Gloria Fariñas León (Universidade
de La Havana - Cuba)
Guillermo Arias Beatón (Universidade
de La Havana - Cuba)
Jailson Alves dos Santos (UFRJ)
João Adalberto Campato Junior (UNESP)
Josania Portela (UFPI)
Leonel Severo Rocha (UNISINOS)
Lídia de Oliveira Xavier (UNIEURO)
Lourdes Helena da Silva (UFV)
Marcelo Paixão (UFRJ e UTexas - US)
Maria de Lourdes Pinto de Almeida (UNOESC)
Maria Lília Imbiriba Sousa Colares (UFOPA)
Maria Cristina dos Santos Bezerra (UFSCar)
Paulo Romualdo Hernandes (UNIFAL-MG)
Renato Francisco dos Santos Paula (UFG)
Rodrigo Pratte-Santos (UFES)
Sérgio Nunes de Jesus (IFRO)
Simone Rodrigues Pinto (UNB)
Solange Helena Ximenes-Rocha (UFOPA)
Sydione Santos (UEPG)
Tadeu Oliver Gonçalves (UFPA)
Tania Suely Azevedo Brasileiro (UFOPA)

Comitê Científico:

Altair Alberto Fávero (UPF)
Ana Chrystina Venancio Mignot (UERJ)
Anna Augusta Sampaio de Oliveira (UNESP)
Andréia N. Militão (UEMS)
Barbara Coelho Neves (UFBA)
Diosnel Centurion (Univ Americ. de Asunción - Py)
Cesar Gerónimo Tello (Universidad Nacional
de Três de Febrero - Argentina)
Eliane Rose Maio (UEM)
Elizeu Clementino de Souza (UNEB)
Fauston Negreiros (UFPI)
Francisco Ari de Andrade (UFC)
Gláucia Maria dos Santos Jorge (UFOP)
Helder Buenos Aires de Carvalho (UFPI)
Ilma Passos A. Veiga (UNICEUB)
Inês Bragança (UERJ)
José de Ribamar Sousa Pereira (UCB)
Jussara Fraga Portugal
Kilwandy Kya Kapitango-a-Samba (Unemat)
Lourdes Helena da Silva (UFV)
Lucia Marisy Souza Ribeiro de Oliveira (UNIVASF)
Marcos Vinicius Francisco (UNOESTE)
Maria de Lourdes Pinto de Almeida (UNOESC)
Maria Eurácia Barreto de Andrade (UFRB)
Maria Lília Imbiriba Sousa Colares (UFOPA)
Mohammed Elhajji (UFRJ)
Mônica Pereira dos Santos (UFRJ)
Najela Tavares Ujiié (UTFPR)
Nilson José Machado (USP)
Sérgio Nunes de Jesus (IFRO)
Sílvia Regina Canan (URI)
Sonia Maria Ferreira Koehler (UNISAL)
Suzana dos Santos Gomes (UFMG)
Vânia Alves Martins Chaigar (FURG)
Vera Lucia Gaspar (UDESC)

Este livro foi avaliado e aprovado por pareceristas *ad hoc*.

CONEÇO DE CONVERSA É UM "CAFÉ": currículos e
processos formativos com partilhar experiências e saberes.

de Maria Garcia

OS MOVIMENTOS NECESSÁRIOS ÀS PESQUISAS COMO COTIDIANOS – APÓS MUITAS ‘CONVERSAS’ ACERCA DELES

Nivea Andrade⁴

Alessandra Nunes Caldas⁵

Nilda Alves⁶

Nas pesquisas com os cotidianos partimos da ideia de que pensar as práticas cotidianas de viver dentro e para além das macronegociações políticas e econômicas permite nos aproximar da complexidade da vida sem abrir mão de todas as redes que formamos e nas quais nos formamos. Neste sentido, nunca buscamos estudar *sobre os cotidianos* mas, estudar *nos/dos/com os cotidianos*⁷, assumindo a nossa total implicação neste processo, entendendo-nos, sempre, como neles mergulhadas. Estudar e pesquisar com os cotidianos de pessoas comuns, com as histórias comuns que nos são contadas – porque nessas pesquisas as narrativas (todos os sons) e imagens contam – encontrando nestas, sentimentos e ‘*conhecimentos significações*’⁸ que seus ‘*praticantes pensantes*’ (OLIVEIRA, 2012)⁹ criam, exigiu admitir a riqueza e complexidade desses ‘*espaçostempos*’¹⁰.

4 Professora da Faculdade de Educação/UFF, atuando na graduação e no Programa de Pós-Graduação em Educação.

5 Pesquisadora júnior (bolsa CNPq), vice-líder do GRPesq ‘Currículos, redes educativas, imagens e sons’, no Programa de Pós-graduação em Educação/EDU/UERJ, membro do Laboratório Educação e Imagem/UERJ

6 Pesquisadora emérita pela FAPERJ, com exercício na UERJ, no ProPEd – Programa de Pós-Graduação em Educação/EDU/Maracanã e no Programa de Pós-Graduação em Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais – FFP/São Gonçalo (RJ). Pesquisadora 1 A/CNPq. Líder do GRPesq ‘Currículos, redes educativas, imagens e sons’. Membro fundador do Laboratório Educação e Imagem/UERJ.

7 Há muito, temos adotado a possibilidade de dizer somente “com os cotidianos”, o que será feito neste texto, respeitando a decisão de outras/os pesquisadoras/es que continuam a escrever “nos/dos/com os cotidianos”.

8 Muitas vezes, antes, escrevemos ‘conhecimentos e significações’ pois, só mais recentemente, entendemos que todo o processo de criação de conhecimentos, exige a criação de significações de todo o tipo, que servem para explicá-los: porque são melhores que outros; como devem ser usados; que importância têm para aqueles que o utilizam e, na maioria dos casos, para muitos outros seres humanos; porque devem ser considerados como ‘verdades’ etc.

9 Oliveira (2012) nesse texto, sendo coerente com o que aprendemos com Certeau de que os seres humanos nos cotidianos são ‘praticantes’ nos mesmos e que criam conhecimentos, nesses ‘espaçostempos’, permanentemente, nos mostra que podemos chamá-los de ‘praticantes pensantes’.

10 ‘Esses vários termos e tantos outros que ainda aparecerão neste texto, estão assim grafados porque, há muito, percebemos que as dicotomias necessárias à criação das ciências na Modernidade têm significado limites ao que precisamos criar na corrente de pesquisa a que pertencemos. Com isto,

Muitos foram os estudiosos que se debruçaram sobre a temática do cotidiano e da cotidianidade: Henri Lefebvre (1992), Agnes Heller (2008), Michel de Certeau (1994) entre outros. Este último tem sido um dos nossos principais interlocutores, embora busquemos pensar em *cotidianos* ao invés de pensar a palavra no singular, como ele propôs.

São muitos os cotidianos de que fazemos parte. Plurais e complexos, os cotidianos não se reduzem a uma única explicação, rompem com a dicotomia entre micro e macroanálise e exigem de nós, um constante repensar das nossas práticas como pesquisadores. Neste repensar, desenvolvemos este texto.

Revisitando os movimentos necessários às pesquisas com os cotidianos

Em 2001, uma de nós¹¹ publicou, a partir de pesquisa realizada com docentes de dois municípios do estado do Rio de Janeiro¹² – Angra dos Reis e Nilópolis – um texto no qual apontava quatro movimentos necessários para a organização teórico-metodológica e teórico-epistemológica do campo das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. Sete anos depois, na republicação do livro, a mesma autora, acrescentou aos textos da coletânea inicial, um outro texto no qual indicou a necessidade de um quinto movimento.

Esses cinco movimentos foram assim nomeados: o sentimento do mundo; virar de ponta cabeça; beber em todas as fontes; narrar a vida e literaturizar a ciência; e *ecce femina*¹³. Durante todos estes anos, esses textos foram referência às pesquisas com os cotidianos.

Presentemente, nós três sentimos necessidade de retornar, juntas, a esses movimentos, pensando-os, após inúmeras ‘conversas’¹⁴ com outros tantos colegas que os utilizaram em condições diversas. Essas ‘conversas’ permitiram mudanças significativas no que pensávamos acerca desses movimentos, o que buscamos mostrar neste artigo.

passamos a grafar deste modo os termos de dicotomias herdadas: juntos, em itálico e entre aspas. Estas últimas foram acrescentadas com vistas a deixar claro aos revisores/as de textos que é assim que estes termos precisam aparecer.

- 11 Os textos a que fazemos referência, neste início, são Alves (2001, 2008a, 2008b)
- 12 Os textos iniciais foram escritos com o desenvolvimento das seguintes pesquisas: *Conhecimento cotidiano e currículo escolar*, com financiamento FAPERJ (1990 – 1997) e *Construção do conhecimento sobre currículo por equipes pedagógicas de secretarias municipais de educação*, com financiamento CNPq (1997-1999), UERJ e UFF. Desta última, foram subcoordenadoras Inês Barbosa de Oliveira e Joanir Gomes de Azevedo. As duas pesquisas foram coordenadas por Nilda Alves.
- 13 Não sentimos necessidade de explicá-los aqui pois estão nos artigos referidos e porque queremos conversar com eles modificando-os até mesmo em suas nomeações, em dois deles, bem como acrescentando, ainda, um sexto movimento.
- 14 Nas pesquisas com os cotidianos as ‘conversas’ são entendidas como o principal *lôcus* de trabalho e produção de ‘conhecimentos significativos’.

Por este motivo, voltamos a afirmar aqui o que já fizemos em outros textos: esse artigo só pode ser escrito pela realização dessas tantas ‘conversas’, incluindo as que temos entre nós três. É, por isto, que reconhecemos que um texto – qualquer texto, este texto – possui sempre uma autoria coletiva¹⁵.

A importância de estabelecermos os movimentos necessários às pesquisas com os cotidianos

Quando começamos a trabalhar com o que denominamos de pesquisas nos/dos/com os cotidianos – ou, simplesmente, com os cotidianos¹⁶, repetimos – percebemos que não encontrávamos postos, em muitos dos que nos antecederam, os movimentos que devíamos realizar e que caracterizassem um modo outro de pensar as ‘*prácticasteorias*’ nas pesquisas que realizávamos e os modos como os ‘*conhecimentossignificações*’ eram criados nos cotidianos. Certeau (1994, 1997)¹⁷, naturalmente, nos deu imensas pistas para a criação dos movimentos necessários. Lefebvre (1983, 1992) ajudou indicando alguns aspectos teórico-epistemológicos importantes. Mas desde o início, vimos que precisávamos criar, nós mesmos, possibilidades teórico-epistemológicas e teórico-metodológicas, para resolver os problemas que enfrentávamos em nossas práticas de pesquisa com os cotidianos, bem como com as tessituras teóricas que íamos fazendo.

É, neste contexto de necessidade de pensarmos nossos caminhos na corrente de pesquisa que surgiam, que os artigos lembrados acima são escritos e publicados e outros aparecem, permitindo avanços prático-teóricos variados. Entre esses últimos, podemos lembrar, à guisa de exemplo: Garcia (2003) ou Ferraço e Carvalho (2012). Na mesma trilha, pode ser colocado, ainda, um artigo de Oliveira (2007) que levou, recentemente, à criação de um dossiê, em torno dele (OLIVEIRA, 2018). Outros textos, entre muitos, podem ser lembrados, articulados com esses processos de criação de nossos caminhos de pesquisa: Carvalho (2009); Ferraço e Alves (2018b); Esteban (2003); Ferraço e Carvalho (2012); Pérez, Ferraço e Oliveira (2008); Ferraço (2016, 2003); Oliveira (2012); Andrade e Caldas (2017); Andrade e Alves (2016). Pelas citações que fizemos, é possível perceber que, nos diversos grupos que trabalham em pesquisas com os cotidianos, se foi ‘*praticandoteorizando*’ acerca dos caminhos a serem desenvolvidos para que a tessitura dessa corrente se fizesse mais presente e com maior consistência acadêmica.

15 Não estamos sozinhas nesta afirmativa: Foucault (2005), por exemplo, já afirmou isto, lindamente.

16 O primeiro a propor esta denominação foi Carlos Eduardo Ferraço.

17 Neste segundo livro, a autoria é ampliada com dois outros autores: Luce Giard e Pierre Mayol que foram colaboradores de Certeau na pesquisa acerca dos ‘*espaçostempos*’ cotidianos.

Os movimentos necessários às pesquisas com os cotidianos

Em meio a muitas ‘conversas’ e textos lidos de outros autores – em especial Deleuze¹⁸ – foi crescendo em nós a compreensão de que aqueles movimentos iniciais indicados precisavam ser retomados e revistos em suas nomeações, em alguns casos. Lembramos que o quinto movimento só surgiu alguns anos depois de escrito o primeiro artigo e acerca dele se escreve no artigo acrescentado ao livro na publicação de 2008. E nos permitimos acrescentar um sexto movimento neste artigo. Nesse sentido, portanto, eles são trazidos aqui, naquilo que significam e com suas modificações que ‘*espaçostempos*’ diversos estão exigindo agora. Eis como pensamos os movimentos necessários às pesquisas com os cotidianos, no presente¹⁹:

O sentimento do mundo²⁰

Ao tratar deste primeiro movimento no primeiro artigo a que referimos no início deste texto, sua autora diz o seguinte:

Querer saber mais, buscando respeitar aquilo que Lefebvre (1991) chama de *a humilde razão do cotidiano* que se dá nos *lugares ditos difíceis*, como anuncia Bourdieu (1997), incorporando-a como [...] [*espaçostempos*]²¹ de criação de [...] [*conhecimentossignificações*’ válidos e vitais] para os seres humanos, que em nenhum outros poderias ser produzidos, exige do pesquisador que se ponha a *sentir o mundo* e não só a olhá-lo, soberbamente, do alto ou de longe. Não há, pois, para mim que a isso me dedico, a postura de isolamento da situação e, ao contrário, é exigida uma outra postura epistemológica. Para começar, é preciso ‘notar’ que também vivo e produzo [...] [*conhecimentossignificações*’ nos cotidianos], todos os dias, vivendo minhas *tantas formas de pequenas misérias* (Bourdieu, 1997). Portanto, não tenho nenhuma garantia de que não vou me iludir e de que não vou “ver” coisas e fatos inexistentes. De certa maneira, nem mesmo meu compromisso principal está aí. A distância científica, pelo menos nesse caso é, pois, uma solução inexistente. E, não me servirá, assim, de álibi. Apesar disso, é preciso ter claro de que não há outra maneira de se compreender as tantas lógicas [...] [dos cotidianos] senão sabendo que estou inteiramente

18 Que escreveu aqui e ali acerca dos cotidianos, mas que não foram sua grande preocupação. No entanto, sua leitura tem sido inspiradora para alguns aspectos que desenvolvemos.

19 Nossa experiência exige que coloquemos este ‘no presente’, pois sabemos que novas ‘conversas’ trarão a necessidade de novas mudanças.

20 Ideia tomada a nosso poeta maior Carlos Drummond de Andrade

21 Decidimos atualizar, nos textos que escrevemos e são referenciados neste artigo, os modos como escrevemos, no presente termos diversos, usando o que é indicado pelas normas atuais: [...] para o que é retirado e [...] para o que é acrescentado.

mergulhada nelas, correndo todos os perigos que isto significa. É preciso, assim, buscar saber sempre os meus tantos limites. Assim, ao contrário da formação aprendida e desenvolvida na maioria das pesquisas do campo educacional, inclusive em muitas sobre [...] [os cotidianos escolares], que, de maneira muito frequente, têm assumido uma forma de pensar que vem negando [...] [os cotidianos como ‘*espaçostempos*’] de saber e criação, vou reafirmá-lo como sendo de prazer, inteligência, imaginação, memória e solidariedade, precisando ser entendido, também e sobretudo, como [...] de grande diversidade. Entre outras coisas, confirmando o que disse acima, porque assim o vivo. Buscar entender, de maneira diferente do aprendido, as atividades [...] [dos cotidianos escolares e outros] exige que esteja disposta a ver além daquilo que outros já viram e muito mais: que seja capaz de mergulhar inteiramente em uma determinada [...] [circunstância ou acontecimento] buscando referências de sons, sendo capaz de engolir sentindo a variedade de gostos, caminhar tocando coisas e pessoas e me deixando tocar por elas, cheirando os odores que [...] [estão colocados] a cada ponto do caminho diário (ALVES, 2001, p. 16-17, 2008, p. 18).

Entendemos que as três afirmativas deste trecho citado, após tantos anos, continuam válidas. A primeira é a de que ao tratarmos dos cotidianos estamos trabalhando com “lugares ditos difíceis” nos quais se expressa “a humilde razão” dos seres humanos em suas vivências diárias, com suas “tantas formas de pequenas misérias”. A segunda – reafirmada em todas as pesquisas com os cotidianos realizadas por tantos grupos em diversas universidades brasileiras²² – é a de que nos ‘*espaçostempos*’ cotidianos, nas tantas redes educativas, seus ‘*praticantespensantes*’ criam ‘*conhecimentossignificações*’ necessários ao seu viver. Por fim, a afirmativa de que para pesquisar com os cotidianos, seus pesquisadores e pesquisadoras precisam muito mais do que afirmar o olhar – sentido hegemônico, desde a Modernidade. É preciso compreender que nossos muitos sentidos são convocados sempre nas relações das pesquisadoras e pesquisadores com os cotidianos, com os ‘*praticantespensantes*’ desses tão diferentes e múltiplos ‘*espaçostempos*’. Desse modo, os processos

22 Entre outros tantos grupos lembramos aqueles que existem no ProPEd/UERJ (com a coordenação de Nilda Alves; de Inês Barbosa de Oliveira; de Jane Paiva; de Maria da Conceição Soares; de Mailsa Passos; de Stela Guedes Caputo; de Edméa Santos; de Aldo Victorio Filho; de Gustavo Coelho; de Ana Karina Brenner); no PPGE-UERJ/S. Gonçalo (no ‘*Vozes da Educação*’, com as coordenações de Ana Ribetto; Maria Tereza Goudard; e tantas outras colegas); na UFF (com a coordenação de Carmen Perez; de Maria Teresa Esteban; de Nivea Andrade; José Valter Pereira -Valter Filé); na UNIRIO (com a coordenação de Maria Luiza Sússekind; de Carmen Sanchez); na UFES (com a coordenação de Carlos Eduardo Ferraço; de Janete Carvalho; de Sandra Kretli; de Tania Dalboni); na UFRRJ (com a coordenação de Edméa Santos); na UNISO (com a coordenação de Marcos Reigota; de Alda Romaguera; com Marta Catunda); na Estácio (com a coordenação de Inês Barbosa de Oliveira). Lembramos, ainda, alguns que sem se identificarem como “trabalhando com os cotidianos”, o fazem muito proximamente: na UNICAMP (com a coordenação de Antônio Carlos Amorim e AlikWunder); na UFBA (com a coordenação de Roberto Macedo, no FORMACCE); UFRRJ (com a coordenação de Aristóteles Berino).

de pesquisa nessa corrente exigem olhar, mas também ouvir, tocar, cheirar, degustar tudo aquilo que aparecer em nossos caminhos²³.

Esta ideia, exige, então, que para pesquisar com os cotidianos estejamos abertos e prontos a incorporar, interrogar, analisar, buscar compreender tudo o que nos chega, desses '*espaçostempos*', nos seus tão diferentes acontecimentos, através de todos os nossos sentidos.

Por isto, lembramos – e adotamos – Foucault quando nos indica que:

Acontecimento – é preciso entendê-lo não como uma decisão, um tratado, um reinado ou uma batalha, mas como uma relação de forças que se inverte, um poder confiscado, um vocabulário retomado e voltado contra seus usuários, uma dominação que se debilita, se distende, se envenena a si mesma, e outra que entra, mascarada. As forças em jogo na história não obedecem nem a um destino, nem a uma mecânica, mas efetivamente ao acaso da luta. Elas não se manifestam como as formas sucessivas de uma intenção primordial; tão pouco assumem o aspecto de um resultado. Aparecem sempre no aleatório singular do acontecimento (FOUCAULT, 2005).

Estamos afirmando, então, que muitas coisas de nossas vidas e da sociedade se resolvem na imensidão das incontáveis e incomensuráveis relações que os seres humanos estabelecem nas tantas redes educativas que formamos e que nos formam²⁴, permanentemente, nos cotidianos.

A partir de ideia de Deleuze e Guattari (2014) alguns autores buscam estudar os cotidianos como '*espaçostempos*' de acontecimentos menores²⁵, como o faz Gallo (2002), o que vem nos ajudando a melhor compreender o que pesquisamos. No entanto, é preciso buscar entender, para além de sua existência menor, no sentido que lhe dá Gallo, a quantidade imensa de repetição e diferença de práticas em tantos '*espaçostempos*' nas relações

23 Esta ideia terá enorme importância em outro movimento que indicamos e a que chamamos, inicialmente, "beber em todas as fontes" e na renomeação que fizemos deste movimento, o que será discutida mais adiante. Abandonamos este nome e criamos outro: "criar nossos personagens conceituais". Desde já informamos que o pensamento de Deleuze e Guattari (1992) teve decisiva importância nesta mudança.

24 Entendidas como de '*prácticasteorias*' – já que percebemos que nelas são criadas, permanentemente, práticas necessárias e possíveis ao viver cotidiano e intimamente relacionadas à criação de formas de pensamento a que podemos chamar, teorias – as redes educativas com que estamos trabalhando são assim enunciadas: a da formação acadêmico-escolar; a das ações pedagógicas cotidianas; a das políticas de governo; a das ações coletivas dos movimentos sociais; a da criação e "uso" das artes; a das pesquisas em educação; a de produção e 'usos' de mídias; a das vivências nas cidades, no campo e à beira das estradas.

25 De modo crescente, temos questionado acerca deste termo, nos aproximando do modo como Caputo e os membros do grupo de pesquisa que coordena (Kéréké) nomeiam esses processos: "pesquisar miúdo" (2018 a), "reparar miúdo, narrar Kéréké" (2018 b). Embora a decisão de uso acerca destes termos, desta autora, esteja relacionado a que trabalha com os dizeres e ações de crianças em candomblé, consideramos este modo de dizer muito mais apropriado às pesquisas com os cotidianos, já que menor pode dar uma conotação que inclui valor em nossa sociedade tão hierarquizada.

com tantos e tão diferentes seres humanos. A grandeza das vezes em que os acontecimentos se repetem ou se modificam – se modificam porque se repetem, como aprendemos com Deleuze (2000) e Tadeu (2004) – com a grande quantidade de seres humanos a eles relacionadas e que neles ‘fazempensam’, exige que consideremos, ainda, as dimensões desses acontecimentos. Isto considerando, também, os sentidos envolvidos por essas tantas pessoas em suas ações, tanto como os nossos sentidos quando nos dedicamos a pesquisar com estes acontecimentos, com os ‘*praticantespensantes*’ neles envolvidos.

Particularmente, quando pensamos em processos curriculares e didáticos que se dão nas tantas e tão diferentes escolas em todos os países existentes ou mesmo só em nosso país, é preciso que busquemos compreender essas grandezas e aprendamos a como trabalhar com elas qualitativamente e não só quantitativamente²⁶. Por isto, podemos ler, no texto de 2001 – repetido no de 2008 – a que estamos nos referindo:

Trabalhar com essa *astúcia* que aprende a se esconder para ser, a se dispor para ficar invisível, tentar captar essas *maneiras de usar* é muito difícil pois nunca estão dentro dos padrões: só se deixam ouvir por meio de sons que muitas vezes incomodam os ouvidos acostumados ao suave som da música erudita, pois são gritos, batucadas etc; só utilizam cores que também são, quase sempre, muito berrantes e exageradas, fora dos padrões de beleza aceitos e que sempre “vemos” como “esquisitas”; além de se darem por toques nada agradáveis, na maior parte da vezes, e que identificamos como “empurrões, socos e ponta-pés”. É muito difícil buscar compreender esses modos de fazer dos quais se reclama de tudo: do cheiro, da sujeira, das cores mortas ou tristes ou, quando alegres, chamando-as agressivas ou “suburbanas”, do modo de ser e sentir (sempre “diferente” e visto como marginal). Representando *o outro*, com tudo o que tem de amedrontador e que, para nos tranquilizarmos, classificamos de ‘más’, ‘esquisitas’, ‘violentas’, essas maneiras de ver, ouvir, sentir, tocar e comer precisam, no entanto, ser compreendidas se efetivamente desejamos desvendar [...] [os cotidianos] e suas lógicas (ALVES, 2001, p. 21).

Mas, para além disso, como foi afirmado neste artigo de 2001 e repetimos aqui, os cotidianos, além de ‘*espaçostempos*’ de grande diversidade, precisam ser entendidos, também, “como sendo de prazer, inteligência, imaginação, memória e solidariedade” (p. 16-17). Ou seja, que a eles dediquemos nossos sentidos mais positivos de forma empática, muito além das críticas exacerbadas que a esses se vem dedicando em outros modos de pensar, em especial, os ‘oficiais’.

26 Tratá-los só quantitativamente traz, muitas vezes, reduções a medias e medianas, que indicam generalizações descabidas. Infelizmente, mesmo o uso quantitativo dessas tantas ‘realidades’ vem sendo extremamente reducionista, em nosso país. Urge aprendermos a como usar qualitativamente os dados obtidos em pesquisas com quantidades (PAILLÉ, 2011; PAQUAY; CRAHAY; KETLE, 2006).

Ir sempre além do já sabido

No artigo original, este segundo movimento foi chamado de “virar de ponta cabeça”. Nele, sua autora buscava explicar que para criar uma corrente nova de pesquisa, era preciso inverter todo o aprendido. Por isto, afirmava:

Com o aprendido, sei que uma “boa” pesquisa precisa ter uma sólida teoria de apoio que é entendida como a verdade de partida para que possa “construir” uma outra verdade “em nível superior”. Trabalhar com o cotidiano²⁷ e se preocupar como aí se tecem em redes os [...] [*conhecimentossignificações*], significa, ao contrário, escolher entre as várias teorias à disposição e muitas vezes usar várias, bem como entendê-las não [só] como apoio e verdade mas como limites, pois permitem ir [...] até um ponto, que não foi atingido, até aqui pelo menos, afirmando a criatividade [...] [dos cotidianos]. Isto exige um processo de negação delas mesmas e dos próprios limites anunciados, assumindo-os, no início mesmo do processo e não ao final quando “outra verdade as substituir”. Ou seja, essas teorias precisam ser percebidas, desde o começo do trabalho, como meras hipóteses a serem, necessariamente, negadas e jamais confirmadas, para meu/nosso desespero, com a “bagagem” sobre teorias e as práticas de pesquisa que antes acumulei (ALVES, 2001, p. 22).

Na posição original – que permitiu escrever o “virar de ponta cabeça” – não se percebia que esta era uma ideia que atuava, exatamente, como aquilo que criticava, ao se colocar como inaugural. Não percebia que somente o que tinha sido, anteriormente, *‘feitopensado’* é que permitiria ir adiante, com a carga do virtual (DELEUZE; PERNET, 1996) que toda ideia traz em si.

Criar *‘fazerespensares’* novos só pode se dar, exatamente, no embate com o que já foi feito. Não se dá, não pode acontecer, por geração espontânea. Isto coloca, é evidente, um grande desafio: conhecer o melhor possível o que existe – o que se escreveu, o que se pensa – pois só assim é possível negá-lo, mostrar seus limites e ir adiante. Lembrar fortemente, aqui, que não se está falando em conhecer tudo – tarefa impossível a um ser humano ou, mesmo, a um grupo de pesquisa – mas se fazer escolhas e *‘conversar’* intensamente com os autores nelas incluídos.

Desse modo, não se trata de *‘virar de ponta cabeça’*, mas de *‘buscar ir sempre adiante’*. O combate aos modos de pensar hegemônicos, vindos de criações humanas em momentos anteriores, não se dá por dizermos como eles são *‘maus’* ou *‘insuficientes’* – não o foram no momento de seu surgimento e, ao contrário, foram revolucionários, pelo menos aqueles com que *‘conversamos’*. Trata-se de ir além deles, com o que aprendemos com eles, realizar *‘conversas’* entre nós e com outras pesquisadoras/es, fazer aparecer modos outros de *‘fazerpensar’* que atendam ao que ainda não foi *‘feitopensado’* e

que precisa ser '*feitopensado*', entendendo que só assim nos é possível ir adiante. Modos estes que, além disto, mostram os limites dos modos hegemônicos de 'fazerpensar' que para se transformarem em dominantes ignoraram a miríades de modos existentes à sua volta e que, hoje – exatamente porque são hegemônicos – não conseguem compreendê-los como existentes e como necessidade (CERTEAU, 1992).

É desta maneira, então, que depois de tantos anos de pesquisas com os cotidianos, podemos perceber que não se trata de "virar de ponta cabeça" o existente, mas que é preciso mostrar o quanto é limitado e como não consegue mais dar as soluções necessárias aos problemas existentes. Isto, repetimos, só se faz criando, pois como já era dito no texto referência de 2001 – reeditado em 2008:

será, então, necessário fazer uso das lógicas – ditas no plural – [...] [das práticas], que trabalham com os *passos perdidos* (CERTEAU, 1994:176), os que não podem ser contados e a que não interessa contar, pois cada um é algo qualitativamente diferente do outro. Para fazer isto, não se pode usar o já sabido, nem as leis, nem as regras e nem os processos (hierarquizar, classificar, separar, recortar, agrupar etc.). É preciso criar uma nova organização de pensamento e novos processos a partir daquelas lógicas sempre vistas como inferiores ou pouco lógicas, e mesmo não lógicas, perguntando até se são ou precisam ser lógicas. Vou, assim, precisar criar a partir da não sequência, de '*espaçostempos*' vazios ou sem significados lógicos – talvez da falta de tempo e do não lugar (AUGÉ, 1994) – já que essas práticas se estabelecem no próprio alheio, formando tecidos pobremente trançados (ALVES, 2008a, p. 8)

Buscamos, portanto, encontrar outras lógicas, outros "procedimentos populares (também minúsculos²⁸ e cotidianos)" que "jogam com os mecanismos da disciplina e não se conformam a ela a não ser para alterá-la" (CERTEAU, 1994, p. 40). Encontrar '*conhecimentossignificações*' nos quais, por muito tempo, o conhecimento hegemônico só encontrou uma cultura 'menor', valorizada apenas quando morta, como o folclore tem sido classificado por uma localização no passado distante ou por seu exotismo vindos de lugares considerados distantes. Encontrar as '*prácticasteorias*' do que é comum e está nos nossos cotidianos, se apresentando como necessidade. Indo além destas '*prácticasteorias*' tanto quanto buscamos ir além das '*prácticasteorias*' dos autores com os quais trabalhamos.

Vamos, assim, nesses processos, relendo Certeau e desenvolvendo conversas com outros autores – em especial Deleuze e Guattari – sabendo, que ao trabalhar com suas ideias, podemos ir além do ponto em que estamos, sendo, "assim, capaz de "revoltar" em [...] [nós] o que está pronto e acabado, ganhando

28 Observamos que aqui – o que só agora estamos percebendo – Certeau nos fala em "minúsculos" o que nos aproxima mais das indicações de Caputo (2018a, 2018b) o que já foi indicado na nota 19.

força [...] [prácticoteórica] para organizar os argumentos de apoio à vida na sua passagem cotidiana, nos múltiplos combates que [...] [devemos] travar, tentando superar cada vez mais a tão difícil cotidianidade” (ALVES, 2008a, p. 9)

Criar nossos “personagens conceituais”

Este terceiro movimento, nomeado em 2001 como “beber em todas as fontes”, se iniciava com o seguinte parágrafo que justificava sua criação:

A formação do pensamento ocidental dominante, que exige “ver para crer”, levou à grande dificuldade em se aceitar o múltiplo: os múltiplos sentidos, os múltiplos caminhos, os múltiplos aspectos, as múltiplas regras, as múltiplas fontes. Desta maneira, pensar “ao contrário”, em ciência, tem exigido uma discussão sobre o que pode ser aceito como fonte de conhecimento. Naturalmente, o “exame” do cotidiano, entendido como um nível menor de uma “realidade” maior, por muitos de nossos colegas, é possível com o emprego das mesmas regras usadas para estudar este mundo maior. Quando, no entanto, se entende que, para além de mero reflexo ou redução de uma outra realidade, o cotidiano, mantendo múltiplas e complexas relações com o mais amplo, é tecido por caminhos próprios trançados com outros caminhos, começa-se a entender que as fontes usadas para “ver” a totalidade do social não são nem suficientes, nem apropriadas [...] (ALVES, 2008a, p. 11)

Se a afirmativa de que os cotidianos precisam ser pesquisados com modos diferentes daqueles com que se pesquisa ‘o mundo do poder estabelecido’²⁹ é correta, como marca de uma formação de grande influência histórica, com o entendimento de que devíamos buscar “fontes” para trabalhar, não chegamos, naquele momento, à compreensão de que não se tratava disto, mas sim de criar nossos intercessores. Ou seja, não se trata de ‘descobrir fontes’ já postas à nossa espera, é preciso que percebamos que ao pesquisar nos/dos/com os cotidianos interferíamos, como todos os pesquisadores/pesquisadoras o fazem, nos processos que desenvolvemos, nas escolhas temáticas que fazemos, nos movimentos com que trabalhamos.

Foi nas ‘conversas’ que desenvolvemos com Deleuze e Guattari (1992) que pudemos perceber que nos processos de pensar, como anuncia Deleuze

o essencial são os intercessores. A criação são os intercessores. Sem eles não há obra. Podem ser pessoas – para um filósofo, artistas ou cientistas; para um cientista, filósofos ou artistas – mas também coisas, plantas, até

29 Entendemos como Foucault (1996) que é difícil entender um mundo do poder estabelecido, já que o que ele chama de “redes microbianas” espalham por todos os ‘espaçotempos’ as características e ações do poder.

animais, como em Castañeda. Fictícios ou reais, animados ou inanimados, é preciso fabricar seus próprios intercessores. É uma série. Se não formamos uma série, mesmo que completamente imaginária, estamos perdidos. Eu preciso de meus intercessores para me exprimir, e eles jamais se exprimiriam sem mim: sempre se trabalha em vários, mesmo quando isso não se vê. E mais ainda quando é visível: Félix Guattari e eu somos intercessores um do outro (p. 156).

Os intercessores vão ser nomeados por Deleuze, em Deleuze e Guattari (1992) de “personagens conceituais” entendendo-os da seguinte maneira:

o personagem conceitual não é o representante do filósofo, é mesmo o contrário: o filósofo é somente o invólucro de seu principal personagem conceitual e de todos os outros, que são os intercessores, os verdadeiros sujeitos de sua filosofia. Os personagens conceituais são os “heterônimos” do filósofo, e o nome do filósofo, o simples pseudônimo de seus personagens (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 78).

Este modo de pensar e de atuar foi aquele que Deleuze usou em toda a sua produção: o contato com quem ‘faziapensava’ nos múltiplos campos do viver humano era o que permitia a ele ‘fazerpensar’ no campo em que atuava – a filosofia. Assim, desde o trabalho com Proust (DELEUZE, 2003), em literatura, até a que desenvolveu com Gattari, também em literatura acerca de Kafka (DELEUZE; GUATTARI, 2014), Deleuze ‘conversa’ com Foucault, Francis Bacon, Leibniz, Bergson e diretores de cinema, autores de peças teatrais em suas e tantos outros para fazer avançar seu pensamento e seu fazer filosófico (DELEUZE, 1991, 1995, 2005, 2007a, 2007b, 2010), fazendo-os seus “personagens conceituais”.

Essa ideia foi sendo compreendida na utilização que fazíamos desses autores e, em especial, por sermos perguntadas o que as imagens significavam em nossas pesquisas³⁰. Netto (2016) nos ajudou muito, nesse processo, ao escrever:

Se para Deleuze e Guattari (2010)³¹ o próprio da filosofia é a criação de conceitos a partir de planos de imanência, isso não se dá na solidão de um sujeito. Será imprescindível a participação de um outro, um não filósofo, um não autor, um amigo ou rival, simpático ou não para ampliar os possíveis do pensamento. São os “personagens conceituais” (DELEUZE; GUATTARI, *Ibid.*) da filosofia e, talvez, seja o Sócrates de Platão o mais eloquente deles: “Aí, ainda, é Platão quem começou. Ele se torna Sócrates, ao mesmo tempo que faz Sócrates tornar-se filósofo” (DELEUZE; GUATTARI, *Ibid.*, p. 80). Também Jacques Rancière (2005) toma e recria Joseph Jacotot como “personagem conceitual” para elaborar seu pensamento sobre

30 Nosso maior ‘perguntador’ disto foi Antônio Carlos Amorim que nos levou a compreender, há muitos anos, que a questão precisava ser respondida.

31 A autora indica a edição de 2010 do livro que em nossas referências aparece em edição de 1992.

a educação em “O mestre ignorante”. Entre nós, recentemente, Kohan (2013) encontra, na retomada do educador venezuelano Simón Rodríguez, um mestre inventor, seu “personagem conceitual”, assim como o educador venezuelano, por sua vez, havia feito de Thomas, o pequeno garoto negro capaz de resolver problemas, “personagem conceitual” para seu próprio pensar. Tensionando um pouco mais as possibilidades do trabalho a partir dos “personagens conceituais”, nas pesquisas com os cotidianos em educação, Alves (2014) abandona a ideia de tratar como fontes, imagens e narrativas para fazer destas, seus próprios “personagens conceituais”, para citar apenas alguns exemplos (NETTO, 2016, p. 49-50).

Desse modo, percebemos que as tais ‘fontes’ que nos impressionavam no início de nossas formulações, não existiam. Para pensar, com o que íamos recolhendo e articulando em ‘conversas’ com os ‘*praticantespensantes*’ das pesquisas que desenvolvíamos, precisávamos criar nossos intercessores. Nesse sentido então,

fomos entendendo [...] que os “personagens conceituais” poderiam ser figuras, argumentos ou artefatos que nas pesquisas que desenvolvemos aparecem com aquilo/aquela com que se “conversa”, permanecendo por muito tempo conosco para que possamos pensar e articular ideias, formando os ‘*conhecimentossignificações*’ possíveis aos processos de pesquisa que desenvolvemos. Assim, [...] nas pesquisas nos/dos/ com os cotidianos, as narrativas (e sons de diversos tipos) e as imagens dos ‘*praticantespensantes*’ dos ‘*espaçostempos*’ que pesquisávamos eram “personagens conceituais”. Com eles, então, conversamos longo tempo, e vamos formulando modos de [...] [‘*fazerpensar*’] nas pesquisas que desenvolvemos (ALVES *et al.*, 2016, p. 28).

Deste modo, foi possível, pouco a pouco, termos esta compreensão que dentro de uma pesquisa com os cotidianos, nos é necessário criar nossos intercessores – os personagens conceituais – o que difere completamente de outras propostas de pesquisa que pretende encontrar “fontes” com as quais possam “encontrar verdades”. Os “personagens conceituais” que criamos e com os quais ‘conversamos’ nos servem para compreender aquilo que pesquisamos e para nos fazer pensar.

Sabemos assim que nossas pesquisas com os cotidianos, desde seu início tece virtualidades para buscar compreender – em ‘conversas’ com nossos tantos “personagens conceituais” criados – os inúmeros e complexos processos das relações humanas nas redes educativas que formamos e nas quais nos formamos, nos quais se dá a criação de múltiplos artefatos culturais – de crenças a produtos tecnológicos, passando por propostas políticas e ‘*conhecimentossignificações*’ – pelos seus ‘*praticantespensantes*’ em resposta às suas necessidades de seu dia a dia.

Ora, incorporar tudo isto como parte de nossos tão variados e complexos cotidianos exige – como já expressamos no primeiro movimento – que usemos todos os nossos sentidos: do olhar hegemônico herdado aos toques,

incluindo o olfato, a audição, o paladar. Tudo isto exige esforço pois fomos educados para ignorá-los e precisamos trabalhar na criação de processos de como usá-los e a partir de que lógicas. Ou seja, como está escrito no artigo mencionado no início deste texto, no que se refere aos cotidianos escolares:

Assim, aquilo que durante tanto tempo insistimos em ver como repetição – os mesmos exercícios, os mesmos livros, as mesmas leituras – precisa ser visto em sua variedade de uso quanto às ordens de trabalho, aos vácuos de conteúdo, ao tempo gasto, às exigências feitas à apresentação do pensamento, às notas dadas, às diferentes origens. Pela existência dessa variedade, sou obrigada a pensar em diferentes formas para captá-la e registrá-la, bem como preciso tratar de maneira diferente os dados que, como uma espécie de *rede de caçar borboletas*, em uma linda imagem de Certeau (1994), for captando. Saber captar as diferenças, superando a indiferença (pelo outro) aprendida, exige um longo processo no qual cada sujeito “conta”. Assim, ao contrário do que aprendemos/nos ensinaram, [...] [nos ‘*espaçostempos*’ cotidianos], precisamos entender as manutenções para além da ideia de falta de vontade de mudar, submissão ou incapacidade de criar, como tantos fazem. É necessário olhar/ver/sentir/tocar (e muito mais) as diferentes expressões surgidas nas inumeráveis ações que somente na aparência, muitas vezes utilizada para impressionar alguém postado em lugar superior, são iguais ou repetitivas. Preciso mesmo buscar outro sentido para o que é repetição, buscando entendê-la nas suas múltiplas justificativas e necessidades. O que tanto foi visto fazer ou feito que não mais se percebe? O que apesar de tantas condições difíceis e mesmo impeditivas se consegue mudar? O que aquilo tem a ver com uma história coletiva que foi tantas vezes contada? O que se busca mudar em minúsculas ações cotidianas? O que naqueles materiais e objetos tantas vezes usados foi tecido de diferente, no seu uso? (ALVES, 2008a, p. 11-12).

É na repetição dos cotidianos que surgem as criações. Lefebvre (1991) nos lembra que “o cotidiano se compõe de repetições: gestos no trabalho e fora do trabalho, movimentos mecânicos [...] horas, dias, semanas, meses, anos; repetições lineares e cíclicas, tempo da natureza e tempo da racionalidade...” (p. 24). O autor compara o cotidiano à música, arte que é tanto matemática quanto repetição. “Ora, a música é mobilidade, fluxo, temporalidade; no entanto ela se baseia na repetição” (p. 25). E com Deleuze (2000) e Tadeu (2004) aprendemos que só a repetição permite aparecer a diferença, lembramos mais uma vez.

Narrar a vida e literaturizar a ciência

Todo o período que medeia entre a publicação do artigo referência em 2001 e este que escrevemos agora, em tantas pesquisas realizadas e artigos escritos pelos grupos envolvidos com as pesquisas com os cotidianos, confirma

a necessidade deste movimento para esta corrente de pesquisa: 'narrar a vida e literaturizar a ciência'. O texto inicial alertava para a necessidade de

uma outra escrita para além da já aprendida. Há assim, uma outra escritura a aprender: aquela que talvez se expresse com múltiplas linguagens (de sons, de imagens, de toques, de cheiros etc.) e que, talvez, não possa ser chamada mais de "escrita"; que não obedeça à linearidade de exposição, mas que teça, ao ser feita, [...] redes de múltiplos, diferentes e diversos fios; que pergunte muito além de dar respostas; que duvide no próprio ato de afirmar, que diga e desdiga, que [...] [teça inúmeras redes de comunicação], que indique, talvez, uma *escrita/fala*, uma *fala/escrita* ou uma *fala/escrita/fala* (ALVES, 2001, p. 30)

Com este movimento tentamos romper com a ideia de que com o 'aprender a ler e escrever' é o modo iniciático de penetrar corretamente na sociedade em que vivemos, como denuncia Certeau (1994). Desse modo, entendemos ser possível romper com a "economia escriturística" de uma sociedade capitalista e conquistadora, como nos indicou, ainda este autor que reconhece o valor da narrativa, do romance, da fala, da música e de todos os sons e imagens como '*conhecimentossignificações*' necessários à vida, indo muito além de considerá-los simples documentos a serem analisados.

Já no texto de 2001, trazemos o modo como este autor indica as possibilidades de se ir além desta tendência a ser superada:

Para explicitar a relação da teoria com os procedimentos dos quais é feito e com aqueles que aborda, oferece-se uma 'possibilidade': um discurso em histórias. A narrativização das práticas seria uma 'maneira de fazer' textual, com seus procedimentos e táticas próprios. A partir de Marx e Freud (para não remontar mais acima), não faltam exemplos autorizados. Foucault declara, aliás, que está escrevendo apenas histórias ou 'relatos'. Por seu lado, Bourdieu toma relatos como a vanguarda e a referência de seu sistema. Em muitos trabalhos, a narratividade se insinua no discurso erudito como o seu indicativo geral (o título), como uma de suas partes ('análises de casos', 'histórias de vida' ou de grupos etc.) ou como seu contraponto (fragmentos citados, entrevistas, 'ditos' etc.) [...] Não seria necessário reconhecer a legitimidade 'científica' supondo que em vez de ser um resto ineliminável ou ainda a eliminar do discurso, a narratividade tem ali uma função necessária, e supondo que 'uma teoria do relato é indissociável de uma teoria das práticas', como a sua condição ao mesmo tempo que sua produção? (CERTEAU, 1994, p. 152-153).

Repetimos: acompanhando tudo o que foi publicado neste largo período de realização de pesquisas com os cotidianos, percebemos com estas ideias nos marcaram e nos fizeram avançar.

Como nossas pesquisas se deram com '*praticantespensantes*' dos cotidianos das escolas, percebemos, ainda, que muito há a fazer quanto a isto, já que

diferentes professores das escolas básicas olham, muitas vezes, para as pesquisas acadêmicas com desconfiança. Sentem-se como objetos de pesquisa, suas narrativas de experiências são tratadas como fontes a serem pesquisadas. E quando procuram os pesquisadores, buscando encontrar soluções concretas para problemas concretos dos cotidianos escolares, não encontram, inúmeras vezes, reflexões que possam trazer contribuições para aquelas e aqueles que estão na linha de frente da luta cotidiana por uma educação cada vez mais democrática e justa³².

Este movimento, até aqui, nos permitiu pensar a narrativa como práticas acerca de memórias de práticas. Para começar, não pensamos a narrativa como retorno ao indivíduo, pois Certeau (1994) já nos atentou para isso, mas como buscas por conhecer os efeitos das práticas entre as pessoas, no permanente '*fazerpensar*' que realizam nos cotidianos.

Um outro autor – Lukács (1964) – nos ajuda a compreender, no modo de tratar os romances, a diferença entre a narrativa e a descrição, ao analisar a obra *Ana Karenina*, de Tolstói, dizendo que este autor “não descreve uma ‘coisa’: narra acontecimentos humanos” (p. 49). Para Lukács (1964), assim, através de obras de Tolstói, mas também de Balzac, podemos conhecer “acontecimentos que eram importantes por si mesmos, mas eram também importantes para as relações inter-humanas dos personagens que os protagonizavam e importantes para a significação social do variado desenvolvimento assumida pela vida humana de tais personagens” (p. 54).

Neste sentido, compreendemos o valor social da narrativa que contribui para narrativas – orais e escritas – que rompem com o modelo hegemônico das mesmas na ciência moderna, pois considera que '*conhecimentossignificações*' surgem em inúmeros '*espaçostempos*' a partir de múltiplas e complexas relações humanas e que se expressam para muito além de textos escritos. Ou seja, expressões do pensamento humano atentas aos movimentos denunciados por Foucault na produção de um discurso científico que só ganha legitimidade quando define quem pode falar e quem deve calar, quem tem razão e quem está no campo do devaneio, quem tem a verdade e quem tem a mentira (FOUCAULT, 2005) e que se permitam ir além desses limites.

Literaturizar a ciência se constitui, portanto, em um movimento de romper tanto com um sujeito anônimo de uma linguagem supostamente neutra, como de autorizações dadas para o falar ou escrever por alguém colocado em uma única posição. Nas pesquisas com os cotidianos reconhecemos que todos somos autores como '*praticantespensantes*' de múltiplos e diversos cotidianos que surgem nas tantas redes educativas que formamos e nas quais nos formamos. Assim, no texto de 2001, re-editado em 2008, podemos ler:

32 Voltaremos a estas observações no sexto movimento que estamos propondo neste artigo.

É preciso, pois, que eu incorpore a ideia que ao narrar uma história, eu a faço e sou um *narrador* [...] [*'praticantepensante'*] ao traçar/trançar as redes dos múltiplos relatos que chegaram/chegam até mim, neles inserindo, sempre, [...] [os fios dos meus modos de contar]. Exerço, assim, a *arte de contar histórias*, tão importante para quem vive [...] [os cotidianos dos tantos atos de *'aprenderensinar'*]. Busco acrescentar ao grande prazer de contar histórias, o também prazeroso ato da pertinência do que é científico (ALVES, 2001, p. 32-33).

Fazer ciência contando histórias nos desafia também a escrever para aqueles e aquelas que não são nossos tradicionais interlocutores do campo científico, mas, produzem em seus cotidianos os *'conhecimentossignificações'* que dialogam, problematizam, tensionam e complementam aqueles produzidos nas universidades.

Pensando na necessária presença desses *'praticantepensantes'* em todos os processos de *'fazerpensar'* as pesquisas com os cotidianos, foi desenvolvido o quinto movimento: *ecce femina*.

Ecce femina

No artigo acrescentado ao livro já referenciado (ALVES, 2008b) foi trabalhado um quinto movimento a que a autora deu o nome de "Ecce femina", dedicando esta nomeação a Nietzsche (*Ecce homo*) e a Foucault, que tanto apreciava o trabalho do primeiro, mas propondo sua feminilização, por estar muito mais de acordo com as docentes que são em número muito maior nas escolas brasileiras.

Neste movimento, se reconhece que o mais importante nas pesquisas com os cotidianos é identificar e incorporar os *'praticantepensantes'* com suas memórias de suas tão diferentes criações culturais e curriculares, tratando dos *'conhecimentossignificações'* que produzem em suas tantas narrativas, como respostas às suas necessidades cotidianas, com seus modos de compreender o mundo e nele agir, nas tantas redes educativas que formam e nas quais se formam. Sua autora, compreende que a presença dos *'praticantepensantes'* já existe no primeiro texto³³, mas percebe que só após muitas *'conversas'* com outros colegas que o leram, que levantaram questionamentos acerca do mesmo e lhe fizeram críticas, foi possível perceber que

talvez por não ser tão sábia quanto os autores citados ou talvez por ser mulher em uma sociedade na qual quem tem ideias é homem, ou ainda, porque deixo as marcas de meus passos em terrenos pouco conhecidos,

33 Nele existe uma longa narrativa de acontecimentos escolares, nos quais estão presentes inúmeros *'praticantepensantes'* dos mesmos.

vagando por 'espaçostempos' ainda não ou impossivelmente revelados, não consegui formular aquilo que no texto [já] estava virtualmente escrito: o que de fato interessa nas pesquisas *nos/dos/com os cotidianos* são as pessoas, os [...] [*'praticantespensantes'*] [...]. Cabe, assim, a pergunta: por que falando sobre isso o tempo todo, não me dei conta disso? E por que consigo fazê-lo agora? (ALVES, 2008b, p. 45).

Nesse texto citado acima, o que é preciso chamar a atenção, para ir além do que nele está escrito, é para a ideia de que no primeiro texto já estava "virtualmente escrito" – grafado acima – a presença e as ações dos '*praticantespensantes*' dos cotidianos. Com isto, queremos indicar que nas pesquisas que realizamos com os cotidianos, as ideias que vamos escrevendo produzem muitas vezes virtualidades que só, mais tarde, com os outros (outros autores, outros colegas, nós mesmos no uso que fazemos do texto, transformando-nos em seu leitor, conversando com estudantes acerca dele etc.) conseguimos verdadeiramente compreender e expô-las.

Compreendemos isto melhor quando lemos em Deleuze (2006) que

toda multiplicidade implica elementos atuais e elementos virtuais. Não há objeto puramente atual. Todo atual rodeia-se de uma névoa de imagens virtuais. Essa névoa eleva-se de circuitos coexistentes mais ou menos extensos, sobre os quais se distribuem e correm as imagens virtuais. É assim que uma partícula atual emite e absorve virtuais mais ou menos próximos, de diferentes ordens. Eles são ditos virtuais à medida que sua emissão e absorção, sua criação e destruição acontecem num tempo menor do que o mínimo de tempo contínuo pensável, e à medida que essa brevidade os mantém, conseqüentemente, sob um princípio de incerteza ou de indeterminação. Todo atual rodeia-se de círculos sempre renovados de virtualidades, cada um deles emitindo um outro, e todos rodeando e reagindo sobre o atual (DELEUZE, 1996, p. 49)

[...] O virtual nunca é independente das singularidades que o recortam e dividem-no no plano de imanência. Como mostrou Leibniz, a força é um virtual em curso de atualização, tanto quanto o espaço no qual ela se desloca. O plano divide-se então numa multiplicidade de planos, segundo os cortes do *continuum* e as divisões do impulso que marcam uma atualização dos virtuais. Mas todos os planos formam apenas um único, segundo a via que leva ao virtual. O plano de imanência compreende a um só tempo o virtual e sua atualização, sem que possa haver aí limite assimilável entre os dois (*Idem*, p. 51).

Pensando na Educação, imediatamente, também nos vem ao pensamento a ideia de "zona de conhecimento iminente"³⁴ de Vygotsky quando escreveu:

34 Nas traduções brasileiras, feitas a partir de livros americanos (do inglês norte-americano) esta expressão/ideia aparece com "zona de desenvolvimento proximal". A discussão em torno disto é feita por Zoia Prestes em sua tese de doutorado cuja referência aparece na citação feita. Preferimos usar o termo por ela proposto. Do mesmo modo preferimos a grafia que ela usa no nome do autor – Vygotski – e não Vygotsky, usada nas traduções do inglês.

A relação entre a brincadeira e o desenvolvimento deve ser comparada com a relação entre a instrução e o desenvolvimento. Por trás da brincadeira estão as alterações das necessidades e das alterações de caráter mais geral da consciência. A brincadeira é fonte de desenvolvimento e cria a zona de desenvolvimento iminente (VYGOTSKY, 2008, p. 35 *apud* PRESTES, 2010, p. 165).

Esta compreensão acerca do papel da brincadeira de criar uma zona de conhecimento virtual possível é aprofundada quando Vygotsky indica, pensando nas relações que se dão nos processos escolares, que

Com esta colaboração peculiar entre a criança e o adulto que é o momento central no processo de formação (ou educação) e, ainda, quando os conhecimentos são passados para a criança num determinado sistema, explica-se o amadurecimento antecipado dos conceitos científicos e, também, que o nível de desenvolvimento desses destaca-se como zona de possibilidades iminentes em relação aos conceitos cotidianos, percorrendo com este nível o mesmo caminho e sendo, de certa forma, um tipo de propedêutica de desenvolvimento dos conceitos cotidianos (VYGOTSKY, 2001, p. 175 *apud* PRESTES, 2010, p. 167).

A partir disto Prestes (2010) afirma que “Vygotsky não diz que a instrução é garantia de desenvolvimento, mas que ela, ao ser realizada em uma ação colaborativa, seja do adulto ou entre pares, cria a possibilidade de desenvolvimento” (p. 168). O que vai levá-la a uma citação do autor discutido em apoio a esta ideia:

A zona *blijaichigorazvicia*³⁵ é a distância entre o nível do desenvolvimento atual da criança, que é definido com a ajuda de questões que a criança resolve sozinha, e o nível do desenvolvimento possível da criança, que é resolvido com a ajuda de problemas que a criança resolve sob a orientação dos adultos e em colaboração com companheiros mais inteligentes [...] A zona *blijaichigorazvicia* define as funções ainda não amadurecidas, mas que se encontram em processo de amadurecimento, as funções que amadurecerão amanhã, que estão hoje em estado embrionário (VYGOTSKY, 2004, p. 379 *apud* PRESTES, 2010, p. 173).

Estas ideias são trazidas para cá na compreensão de que há a necessidade de mediação de alguém (ou de algo) para o surgimento do pensamento. Esta questão está presente na própria metodologia de trabalho de Deleuze quando ele afirma que precisamos, para pensar, de criar intercessores, a que vai nomear de “personagens conceituais” (DELEUZE; GUATTARI, 1992), ideia já trabalhada em um movimento anterior. É assim que em todos os seus livros ele

35 A autora prefere neste momento usar as palavras russas (em caracteres latinos) pois está discutindo justamente as formas de tradução que tiveram.

'chama' alguém ou muitos para 'conversar' e em múltiplos campos da criação humana³⁶: em literatura, Proust (DELEUZE, 2003); nas artes, Francis Bacon (DELEUZE, 2007a) e no teatro, alguns autores (DELEUZE, 2010); em filosofia, Leibniz (DELEUZE, 1991); em história e filosofia, Foucault (DELEUZE, 2005); em cinema, em dois volumes, inúmeros e decisivos diretores cinematográficos e Bergson (DELEUZE, 1985, 2007b). Junto a Guattari faz este mesmo exercício com a literatura, 'conversando' com Kafka (DELEUZE; GUATTARI, 2014), além de produzir o texto em que explica o que são e que importância têm os "personagens conceituais"³⁷ (DELEUZE; GUATTARI, 1992).

Desse modo, é que a indispensável presença dos '*praticantespensantes*' os transforma em nossos interessados. O mesmo acontece com os tantos de artefatos culturais – que nas escolas se transformam em artefatos curriculares: cinema (narrativas, imagens e sons); cadernos de estudantes; recursos audiovisuais; livros de diversos tipos; exercícios ou provas; festas etc. Para se chegar a eles e poder criá-los – eles são sempre nossas criações, como Proust ou Bacon ou Foucault para Deleuze – precisamos das tantas 'conversas'³⁸ que estabelecemos com os '*praticantespensantes*' das escolas, muitos dos quais se transformam, também, em nossos "personagens conceituais".

A circulação dos '*conhecimentossignificações*' como necessidade

Compreendendo, em primeiro lugar, que nessa corrente de pensamento as relações que seus '*praticantespensantes*' estabelecem entre si – nas tantas redes educativas que formam e nas quais se formam, em 'conversas', repetimos – indicam os núcleos principais de articulação dos processos de pesquisa. Entendendo, ainda, que para dar conta dessas múltiplas e complexas relações precisamos de formas diferentes de expressá-las, com as múltiplas narrativas, imagens e sons que nelas surgem, percebemos que se tornou necessário buscarmos as articulações realizadas entre o que se produzia nas pesquisas dentro desta corrente e como atingiam aqueles com os quais elas se preocupavam: com os quais se realizavam, em primeiro lugar – os '*praticantespensantes*' com quem 'conversamos' e com os artefatos que 'usam' – e com todos os interessados em Educação, também.

Mais uma vez, esta compreensão veio, antes de mais nada, introduzida por uma 'perguntadora', das/os tantas/os que, felizmente, encontramos em nossas trajetórias. Quando Caldas (2010) iniciou sua dissertação em torno do Jornal eletrônico Educação & Imagem, do Laboratório Educação e Imagem, uma de

36 Há aqui referências que já fizemos antes, mas entendemos que isto vale a pena, neste trecho deste texto – consideramos um reforço a esta ideia.

37 Este texto parece ter sido escrito por Deleuze somente, já em que em um momento ele diz que Guattari é seu personagem conceitual e que ele – Deleuze – o é de Guattari.

38 Lembramos, mais uma vez que as 'conversas' formam o lócus central das pesquisas com os cotidianos.

suas entrevistadas – a Profa. Dra. Raquel Goulart Barreto – perguntou: mas quem são as pessoas que leem nossos artigos neste jornal? Será que alguém os lê?

Essas questões contribuíram para que o objetivo central da pesquisa que estava sendo feita se colocasse (CALDAS, 2010): como se processa a divulgação científica nas pesquisas com os cotidianos? Esta questão se estendeu para a tese desenvolvida pela mesma autora (CALDAS, 2015). Estes trabalhos, ao indicarem a necessidade – com toda a força que este termo tem – de trocas entre os que produzem as pesquisas e aqueles que atuavam nos tantos ‘*espaçostempos*’ educativos permitiu concluir que

mais do que divulgação do que é produzido como [...] [‘*conhecimentossignificações*’] nas pesquisas, o que propomos é uma circulação da produção de [...] [destes renovada e questionadora], possibilitando uma ‘conversa científica’, tanto no sentido dos pesquisadores/professores inseridos na Universidade para seus colegas atuante nas escolas, como no sentido dos professores/pesquisadores que, em suas práticas curriculares nas escolas, passam a contribuir com os [...] [‘*conhecimentossignificações*’] que criam cotidianamente, na melhor compreensão dos processos curriculares. Com essa atitude, propomos o ‘uso’ da divulgação científica como potência para pensar e praticar a circulação de [...] [‘*conhecimentossignificações*’], [...] [articulando] os pólos de produção e emissão, e considerando a ‘conversa científica’, da qual todos podem participar, como parte integrante e fundamental da produção de ciência, na área da educação. Tudo isto vem permitindo transformações que ressoam em nossas possibilidades de expressão, sensação, entendimento [...] [na] ‘*aprendizagem*’ pelos mais diversos ‘*espaçostempos*’ [...]. E, mais ainda, criando a compreensão de que, nas pesquisas nos/dos/com os cotidianos, em múltiplas questões curriculares, não é possível criar [...] [‘*conhecimentossignificações*’] válidos sem a intensa participação de todos os seus [...] [‘*praticantes*’] (CALDAS, 2010, p. 73).

Essa compreensão partiu do importante texto de Vogt acerca da divulgação científica, no qual seu autor, a partir de um histórico de que como esta ideia aparece e se desenvolve no campo científico, afirma que:

Hoje, como nunca aconteceu em toda a história, fala-se em comunicação científica e tecnológica; hoje, como nunca, há governos nacionais ou regionais que apóiam a criação e as atividades no campo da cultura científica e tecnológica; e hoje, como nunca, as próprias instituições científicas e as universidades consideram que a divulgação não é uma desonra, mas faz parte de sua obrigação. Os meios de comunicação de massa já não têm medo de tratar da atualidade das ciências e das tecnologias e recorrem a essas para esclarecer a atualidade em geral. Nunca como neste momento a investigação e o desenvolvimento das ciências e das tecnologias exerceram tão grande influência no nosso modo de vida e de trabalho, nas nossas concepções de espaço e tempo, nas nossas capacidades de intercâmbio e de comunicação em todo o planeta (VOGT, 2006, p. 19 *apud* CALDAS, 2015, p. 51).

Mais ainda. Este mesmo autor, nos deu uma das chaves para que compreendêssemos porque o que buscamos nas pesquisas com os cotidianos é mais do que só a 'divulgação'. Diz ele, ainda, do texto referenciado:

é muito comum, ao se falar em divulgação científica, pensar em formas de transmitir conhecimento para o público leigo, democratizando, por meio de acesso, o saber. Contudo, mesmo nessa contingência, a divulgação científica é bem mais do que isso, pois, apesar da proposta se pretender unilateral, no sentido "um para todos", ela implica um processo de reinvenção do próprio cientista, desde que este esteja atento para isso: "divulgo para melhor compreender o que faço". Foi com essas palavras que Michel Crozon, físico do campo das altas energias, respondeu à pergunta que lhe foi feita em uma conferência sobre o tema "Por que divulgar?", realizada em Paris, em 2001 (VOGT, 2006, p. 43 *apud* CALDAS, 2015, p. 52).

Foi a partir dessas compreensões – em que se articulam textos lidos, 'conversas' com pesquisadoras/es com os cotidianos, 'conversas' com outras/os pesquisadoras/es do campo da Educação e outros campos, textos nossos – que ficou clara a importância de criarmos mais um movimento necessário às pesquisas com os cotidianos.

Se buscarmos, como fez Caldas (2015, 2010)³⁹ e fizeram Caldas e Alves (2018), percorrer o portal de buscas do Google, veremos os inúmeros 'espaçostempos' nos quais artigos de pesquisadoras/es com os cotidianos e mesmo um vídeo produzido em uma destas pesquisas aparecem: são teses, dissertações, artigos, documentos de secretarias nos quais são referenciados e mesmo publicados na íntegra.

Se durante muito tempo, a pergunta que foi feita por Raquel Goulart Barreto encontrava alguma dificuldade em ser respondida, hoje, pelas facilidades criadas pelos portais de busca transformaram isto em possibilidades concretas.

Mas mais do que sabermos quantas vezes ou onde são citados, buscar estes artigos ou vídeos, permite-nos de forma muito mais ampla perceber e incorporar – pelos modos como aparecem e pelas pessoas ou instituições que os usam, organizar 'conversas' com as questões e as críticas que trazem e mesmo por modos equivocados com que podem ser usados.

À guisa de conclusão

Nas pesquisas nos/do/com os cotidianos, narrando nossos encontros com os 'praticantespensantes' da educação em 'espaçostempos' escolares

39 Esta autora buscou no Google-pesquisa as referências – em tipos de textos, autores ou 'locais' na internet – aos textos produzidos por autores e textos diversos, em publicações diferentes, para a realização de sua dissertação e tese já referenciados. Buscou também perceber esses movimentos na internet de um vídeo produzido no grupo de pesquisa ao qual está ligada (CALDAS; ALVES, 2018).

ou não escolares e as 'conversas' que tivemos em tantas situações diferentes, articulando os tantos sons e imagens que nelas apareceram, criando nossos diferentes 'personagens conceituais' e buscando compreender como circulam os '*conhecimentossignificações*' que criamos, fomos criando, de maneira aberta os movimentos que compunham nosso trabalho: de quatro movimentos, passamos a cinco e agora criamos mais um.

Como as redes educativas que criamos, traçamos possibilidades de caminhos que vão mudando e nos questionam, permanentemente. Não fincamos raízes – viver os cotidianos nos mostra isto: os movimentos aparecem nos encontros, nos entrelaçamentos, na busca permanentemente curiosa dos outros, em diferentes 'conversas' em torno de múltiplas temáticas e interesses, de seus '*fazerespensares*', de suas criações.

Esperando novas 'conversas' com a publicação deste texto que nos permitam ir além dele, daqui a algum tempo, queremos terminar do mesmo modo como terminamos o texto publicado em 2001, citando um poeta carioca, que viveu em Vila Isabel, tão próximo ao campus da UERJ, no Maracanã. Diz Noel Rosa: *A Vila não quer abafar ninguém/ só quer mostrar que faz samba também.*

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho – o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda (orgs.). *Pesquisa no/do cotidiano das escolas – sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 13-38.

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho – o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda (orgs.). *Pesquisa no/do cotidiano das escolas – sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP&A, 2008a. p. 15-38.

ALVES, Nilda. Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda (orgs.). *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas – sobre redes de saberes*. Petrópolis, RJ: DP&A, 2008b. p. 39-48.

ALVES, Nilda. *Trajetórias e redes na formação de professores*. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 1998.

ALVES, Nilda *et al.* Questões curriculares e a possibilidade de sua discussão em cineclubes com professores: a questão religiosa na escola pública. *Revista Visualidades*, Goiânia, GO, UFG, v. 14, n. 1, p. 18-37, jan./jun. 2016.

ANDRADE, Nivea; ALVES, Nilda. Histórias posibles entre imágenes: ‘*conocimientos significaciones*’ em la producción de vídeos em las escuelas. In: MARTINS, Raimundo *et al.* (orgs.). *Colección: Educación de la cultura visual – acerca de las imágenes: desafíos para pensar el arte y la educación*. Montevideo: Universidad de la República, 2016, v. 2, p. 136-155.

ANDRADE, Nivea; CALDAS, Alessandra Nunes. Barulho de escola entre grades e muros: o que é livre na escola? *Educação e Realidade*, Porto Alegre, RS, UFRGS, v. 42, p. 495-514, 2017.

AUGÉ, Marc. *Non-lugares – introdução a uma antropologia da supermodernidade*. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

BOURDIEU, Pierre. *A miséria do mundo*. Petrópolis/RJ: Vozes, 1997.

CALDAS, Alessandra da Costa Barbosa Nunes; ALVES, Nilda. Circulação científica na criação de ‘*conhecimentos significações*’ em uma pesquisa em

- andamento: movimentos de um vídeo no Google. In: PORTO, Cristiane; OLIVEIRA, Kaio Eduardo; ROSA, Flávia (orgs.). *Produção e difusão de ciência na cibercultura: narrativas em múltiplos olhares*. Ilhéus, BA: Editus, 2018. v. 1, p. 189-202.
- CALDAS, Alessandra da Costa Barbosa Nunes; ALVES, Nilda. *Circulação de ideias em pesquisas com os cotidianos: os necessários contatos entre os 'praticantespensantes' de currículos*. Rio de Janeiro: UERJ/ProPed, 2015. (tese de doutorado)
- CALDAS, Alessandra da Costa Barbosa Nunes; ALVES, Nilda. *Redes de conhecimentos e significações e a divulgação científica em Educação – o caso do jornal eletrônico Educação & Imagem*. Rio de Janeiro: UERJ/ProPed, 2010. (dissertação de mestrado)
- CAPUTO, Stela Guedes. APP-Ethnoresearching: múltiplos e simultâneos usos de aplicativos no fazer etnográfico. In: SANTOS, Edméa; CAPUTO, Stela Guedes (Orgs.). *Diário de pesquisa na cibercultura*. Rio de Janeiro: OMODÉ, 2018a.
- CAPUTO, Stela Guedes. Reparar miúdo, narrar Kéréké– notas sobre nossa fotoetnopoética com crianças de terreiros. *Revista Teias*, v. 19, n. 53, p. 36-63, abr./jun. 2018b.
- CARVALHO, Janete Magalhães. *O cotidiano escolar como comunidade de afetos*. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Brasília, DF: CNPq, 2009.
- CERTEAU, Michel de. *Invenção do cotidiano – artes de fazer*. Petrópolis/RJ: Vozes, 1994.
- CERTEAU, Michel de; GIARD, Luce; MAYOL, Pierre. *Invenção do cotidiano – 2. Habitar e cozinhar*. Petrópolis/RJ: Vozes, 1997.
- DELEUZE, Gilles. *A dobra – Leibniz e o barroco*. Campinas, SP: Papirus, 1991.
- DELEUZE, Gilles. *Cinema 1: a imagem-movimento*. São Paulo, SP: Brasiliense, 1985.
- DELEUZE, Gilles. *Cinema 2: a imagem-tempo*. S. Paulo, SP: Brasiliense, 2007b.

DELEUZE, Gilles. *Diferença e repetição*. Lisboa: Relógio D'Água, 2000.

DELEUZE, Gilles. *Foucault*. Lisboa, PT: Ed. 70, 2005.

DELEUZE, Gilles. *Francis Bacon: lógica da sensação*. Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 2007a.

DELEUZE, Gilles. O real e o virtual. In: DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. *Diálogos*. Tradução de Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998. p. 121-125. Disponível em: conexoesclinicas.com.br/wp-content/uploads/2015/12/deleuze-gilles-parnet-claire-dialogos.pdf. Acesso em: 17 dez. 2018.

DELEUZE, Gilles. O real e o virtual. In: DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. *Dialogues*. Paris: Flammarion, 1996. p. 41-56.

DELEUZE, Gilles. *Proust e os signos*. Rio de Janeiro, RJ: Forense Universitário, 2003.

DELEUZE, Gilles. *Sobre o teatro – um manifesto de menos*. Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 2010.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Kafka – por uma literatura menor*. Tradução de Cíntia Vieira da Silva; Revisão da tradução de Luiz B. L. Orlandi. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2014.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Os personagens conceituais. In: DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O que é filosofia?* Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992. p. 81-109.

ESTEBAN, Maria Teresa. Sujeitos singulares e tramas complexas – desafios cotidianos ao estudo e à pesquisa. In: GARCIA, Regina Leite (org.). *Método. Métodos. Contramétodo*. São Paulo: Cortez, 2003. p. 125-145.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. ... E pesquisas com os cotidianos: ou sobre imagens narrativas. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo (org.). ... *Currículos em redes*. Curitiba, PR: CRV, 2016. p. 27-40.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Eu, caçador de mim. In: GARCIA, Regina Leite (org.). *Método: pesquisa com o cotidiano*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 157-175.

- FERRAÇO, Carlos Eduardo; ALVES, Nilda. Conversas em redes e pesquisas com os cotidianos: a força das multiplicidades, acasos, encontros, experiências e amizades. In: RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmen Sanches (orgs.). *Conversa como metodologia de pesquisa: por que não?* Rio de Janeiro: Ayvu, 2018. p. 41-64.
- FERRAÇO, Carlos Eduardo; CARVALHO, Janete Magalhães. *Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades*. Petrópolis, RJ: DPetAliv, 2012.
- FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 2005.
- FOUCAULT, Michel. *O que é um autor?* Lisboa, PT: VEJA/Passagem, 2002.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.
- GALLO, Silvio. Em torno de uma educação menor. *Educação e Realidade*, Dossiê Gilles Deleuze, Porto Alegre, RS, v. 27, n. 2, p. 169-178, jul./dez. 2002.
- GARCIA, Regina Leite. *Método, métodos e contramétodo*. São Paulo: Cortez, 2003.
- HELLER, Agnes. *O cotidiano e a História*. São Paulo: Paz e Terra, 2008.
- KOHAN, Walter Omar. *Infância*. Entre educação e filosofia. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- LEFEBVRE, Henri. *A vida cotidiana no mundo moderno*. São Paulo: Ática, 1992.
- LEFEBVRE, Henri. *Lógica formal – lógica dialética*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.
- LUKÁCS, Georg. Narrar ou descrever. In: LUKÁCS, Georg. *Ensaio sobre a literatura*. Civilização Brasileira, 1964.
- NETTO, Maria Jacintha Vargas. *Gestos tecnológicos: o que pensa o YouTube em um curso de formação de professores de uma universidade pública na cidade do Rio de Janeiro?* Rio de Janeiro: NEFI, 2016 (Coleção: Teses e Dissertações).

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

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Currículos e pesquisas com os cotidianos: o caráter emancipatório dos currículos 'pensados/praticados' pelos 'praticantes/pensantes' dos cotidianos das escolas. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; CARVALHO, Janete Magalhães (orgs.). *Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades*. Petrópolis: DP et Alii, 2012. p. 47-70.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. (org.). Dossiê Questões político-epistemológicas na pesquisa em educação e nas ciências sociais. *Educação e Cultura Contemporânea*, Rio de Janeiro, PPGE-UNESA, v. 15, n. 39, abr./jun. 2018.

PAILLÉ, Pierre. *Les conditions de l'analyse qualitative – réflexions autour de l'utilisation des logiciels*. Colocado para leitura em 2011. Disponível em: <https://journals.openedition.org/sociologies/3557>. Acesso em 18 dez. 2018.

PAQUAY L.; CRAHAY, M.; KETELE, J.-M. de (Dir.). *L'Analyse qualitative en éducation – des pratiques de recherche aux critères de qualité*. Bruxelles, Bélgica: Éditions de Boeck, 2006.

PÉREZ, Carmen Lúcia Vidal; FERRACO, Carlos Eduardo; OLIVEIRA, Inês Barbosa de (orgs.). *Aprendizagens cotidianas com a pesquisa – novas reflexões em pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas*. Petrópolis, RJ: DP7Alii, 2008. 177 p.

PRESTES, Zoia Ribeiro. *Quando não é quase a mesma coisa – análise de traduções de Lev Semionovich Vigotski no Brasil – repercussões no campo educacional*. 2010. Tese (Doutorado) – UnB/Faculdade de Educação/Programa de Pós-graduação em Educação, Brasília, DF, 2010. Disponível em: https://www.cepae.ufg.br/up/80/o/ZOIA_PRESTES_-_TESE.pdf?1462533012. Acesso em 12 dez. 2018.

RANCIÈRE, J. *Ecole, production, égalité. L'école da la democratize*. Paris: Edilig, Fondation Diderot, 1988.

TADEU, Tomaz. *A filosofia de Deleuze e o currículo*. Goiânia: Faculdade de Artes Visuais, 2004 (Coleção Desenredos; n. 1).