

Decifrando o pergaminho - o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas*

NILDA ALVES

Professora adjunta da Faculdade de Educação da UERJ — Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

* Boa parte do que aqui vai escrito foi 'pensado' durante as discussões e o conhecimento acumulado nos grupos de pesquisa *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). Uma primeira versão destas ideias foi apresentada em texto escrito por Inês Barbosa de Oliveira, Joanir Gomes de Azevedo e por mim, para o curso *Certeau e as artes de fazer—pensando o cotidiano da escola*, XXI Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, de 20 a 24 de setembro de 1998. Tal como está, com pequenas mudanças, é um dos capítulos da tese para professor titular que apresentei à UERJ.

Nunca acreditei em verdades únicas. Nem tias minhas, nem nas dos outros. Acredito que todas as escolas, todas as teorias podem ser úteis em algum lugar, em mi determinado momento. Mas descobri que é impossível viver sem uma apaixonada e absoluta identificação com um ponto de vista.

No entanto, à medida que o tempo passa, e nós mudamos, e o mundo se modifica, os alvos variam e o ponto de vista se desloca. Num retrospecto de //mitos anos de ensaios publicados e ideias proferidas em vários lugares, em tantas ocasiões diferentes, uma coisa me impressiona por sua consistência. Para que um ponto de vista seja útil, temos que assumi-lo totalmente e defendê-lo até a morte. Mas, ao mesmo tempo, uma voz interior nos sussurra: "Não o leve muito a sério. Mantenha-o firmemente, abandone-o sem constrangimento"

(BROOK, 1995, p. 15).

Defendo, e não estou sozinha, que há um modo de fazer e de criar conhecimento no cotidiano, diferente daquele aprendido, na modernidade, especialmente, e não só, com a ciência. Se é isto, para poder estudar esses modos diferentes e variados de *fazer/pensar*, nos quais se misturam agir, dizer, criar e lembrar, em um movimento que denomino *prática/ teoria/prática*, é preciso que me dedique, aqui e agora, um pouco, a questionar os caminhos já sabidos e a indicar a possibilidade de traçar novos caminhos — até aqui só atalhos. Trato de dar conta da trajetória metodológica que venho fazendo para explicar o possível e necessário caminho para *decifrar o pergaminho* (CERTEAU, 1994), buscando compreender o cotidiano escolar.

Do ponto de vista teórico, essa trajetória tem a ver, também, com a escolha feita pelas ideias de *redes de conhecimentos* e de *tessitura do conhecimento* em redes e com a afirmativa anterior, de que se são enormes as dificuldades para identificar todas as origens de nossos tantos conhecimentos, pois eles só podem começar a ser explicados se nos dedicarmos a perceber as intrincadas redes nas quais são verdadeiramente enredados.

Aprendemos com todos os setores dominantes, durante os últimos quatro séculos, que o modo como se cria conhecimentos no cotidiano não tem importância ou está errado e, por isto mesmo, precisa ser superado. Isto se traduz em uma situação na qual não os notamos, achando que é 'assim mesmo'. Resulta que não os fixamos, não sabemos como são e, menos ainda, sabemos como analisar os processos de sua criação ou como analisá-los para melhor compreendê-los. Além disso, esses conhecimentos são criados por nós mesmos em nossas ações cotidianas o que dificulta uma compreensão de seus processos, pois aprendemos, com a ciência moderna que é preciso separar, para estudo, o sujeito do objeto. Esses conhecimentos e as formas como são tecidos exigem que admitamos seja preciso mergulhar inteiramente em outras lógicas para apreendê-los e compreendê-los.

Em relação ao método, tenho que começar por admitir que estou sempre cheia de dúvidas e sobre ele tenho muito que aprender. Mas, como sempre digo aos meus orientandos: "É preciso fazer, para saber." O poeta Antônio Machado é lembrado nessas ocasiões: *Caminhante não há caminho/ Se faz caminho a andar...* Admito, ainda, que como a vida, o cotidiano é um 'objeto' complexo, o que exige também métodos complexos para conhecê-lo.

São quatro os aspectos que julgo necessário discutir para começar a compreender essa complexidade. O primeiro deles se refere a uma discussão com o modo dominante de 'ver' o que foi chamado 'a realidade' pelos modernos e que se referia, como bem alerta Latour (1994) ao mundo que hoje chamaríamos 'Virtual' do laboratório ou das criações abstratas como o Leviatã, de Hobbes, lembrados pelo referido autor. A trajetória de um trabalho no cotidiano precisa ir além do que foi aprendido com essas virtualidades da modernidade, na

qual o *sentido da visão* foi exaltado ("ver para crer"; "é preciso uma certa perspectiva" etc.). É preciso executar um *mergulho com todos os sentidos* no que desejo estudar. Pedindo licença ao poeta Drummond tenho chamado esse movimento de o *sentimento do mundo*.

O segundo movimento a ser feito é compreender que o conjunto de teorias, categorias, conceitos e noções que herdamos das ciências criadas e desenvolvidas na chamada modernidade e que continuam sendo um recurso indispensável, não é só apoio e orientador da rota a ser trilhada, mas, também e cada vez mais, limite ao que precisa ser tecido. Para nomear esse processo de compreensão de que é limite aquilo que nos habituamos a ver como apoio, parafraseando o historiador Hill (1987), que estuda momentos anteriores de grandes mudanças, estou usando a ideia de *virar de ponta cabeça*.

Para ampliar os movimentos necessários, creio que o terceiro deles, incorporando a noção de *complexidade* (MoaiN, 1977, 1980, 1986, 1991, 1996), vai exigir a ampliação do que é entendido como fonte e a discussão sobre os modos de lidar com a diversidade, o diferente e o heterogêneo. Creio poder chamar a esse movimento *beber em todas as fontes*. Para melhor compreendê-lo será discutida a questão da necessidade de incorporação de fontes variadas, vistas anteriormente como dispensáveis e mesmo suspeitas.

Por fim, vou precisar assumir que para comunicar novas preocupações, novos problemas, novos fatos e novos achados é indispensável uma nova maneira de escrever, que remete a mudanças muito mais profundas. A esse movimento talvez se pudesse chamar *narrar a vida e literaturizar a ciência*.

O sentimento do mundo

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 espaço l tempo de criação de conhecimento válido e vital para os seres humanos, que em nenhum outro poderia ser produzido, 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 conhecimentos no cotidiano, 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 do cotidiano senão sabendo que estou inteiramente mergulhada nela, 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 o cotidiano escolar, que, de maneira muito frequente, têm assumido uma forma de pensar que vem negando o cotidiano como *espaço/tempo* de saber e criação, vou reafirmá-lo como sendo de prazer, inteligência, imaginação, memória e solidariedade, precisando ser entendido, também e sobretudo, como *espaço/tempo* de grande diversidade. Entre outras coisas, confirmando o que disse acima, porque assim o vivo.

Buscar entender, de maneira diferente do aprendido, as atividades do cotidiano escolar ou do cotidiano comum, exige que esteja disposta a ver além daquilo que outros já viram e muito mais: que seja capaz de mergulhar inteiramente em uma determinada realidade 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 a realidade coloca a cada ponto do caminho diário. Essas questões podem ser sintetizadas em uma narrativa de pesquisa:¹

A escola Francisco Manuel fica em um prédio antigo, do final do século passado, mas com razoável conservação, já que se encontra em um bairro de classe média e tem uma diretora "bem insistente" - ou seja, os alunos que estão nessa escola têm pais e mães que a frequentaram quando crianças e uma diretora que "não deixa ninguém em pa" até conseguir as coisas.

A escola tem dois andares e a maioria das salas de aula fica no andar de cima. No entanto, no andar de baixo ficam duas salas que são bem mais escuras que as de cima e o refeitório. Naturalmente, nenhuma das professoras quer trabalhar nestas salas. Como se resolve essa questão? Aquela mesma diretora que consegue, para satisfação de todos, as obras necessárias quando é preciso, com isto criando um bom lugar de trabalho e estudo, decide, com critérios que não explicita a ninguém, todo o início de ano, quem vai ficar nessas salas e, embora fazendo um certo rodízio, em geral são sempre as mesmas professoras que ficam aí

— aquelas que não estão muito "afinadas" com a música que a diretora toca. É possível explicar isto de maneira simples? Acho que não.

¹ Refere-se, de fato, a uma série de anotações feitas quando do desenvolvimento da pesquisa *A formação de professores em curso normal noturno*, que contou com financiamento do CNPq (bolsas de IC e de pesquisador), desenvolvida entre 1986 e 1988, com vários acidentes de percurso, entre eles a suspensão da bolsa pelo CNPq por "falta de verbas". Sempre foi muito difícil fazer pesquisa no Brasil! Este trecho, com pequenas mudanças, já foi usado em um artigo publicado pela autora sob o título *Compassos e descompassos do fazer pedagógico*, na revista *Educação em revista* (ALVES, 1999 b).

Nessa escola existem três merendeiras: duas trabalham pela manhã e a terceira à tarde. A merenda é sempre a mesma nos dois turnos (a questão do noturno fica para depois, como sempre aliás). Se você chegar pela manhã na escola vai sentir um "cheirinho esquisito" e na hora da merenda vai perceber que é grande o número de crianças que traz o seu pãozinho com manteiga e outras coisas de casa, para merendar ("danoninho", "saquinho") e que a comida sobra sempre. Já se você vier à tarde, vai sentir um cheiro que dá "aquele" apetite e vai ver todas as professoras merendando com as suas turmas. Como explicar isto? Com os mesmos ingredientes tem-se sucesso e insucesso. Quem for cozinheira/o, sabe a resposta.

Nessa escola trabalham doze professoras no turno da manhã e o mesmo número à tarde. Uma delas se chama Marta. Essa professora trabalha com a turma de alfabetização, sempre, porque gosta. Na escola existem ainda outras três turmas de alfabetização cujas professoras mudam a cada ano. Uma delas é a Jane, considerada boa professora por colegas e alunos. Ao final de cada ano, no momento da matrícula, no entanto, há uma estranha fila na sala da diretora — são pais de alunos que vão ser alfabetizados pedindo para que seus filhos fiquem na turma da Marta. Ninguém pede a turma de Jane. Porque será que isto ocorre? Por outro lado, no momento de escolha das turmas, todas as professoras querem ficar com a turma que no ano anterior foi de Marta, inclusive a Jane. Por quê?

Pedro é aluno da escola desde a primeira série e está agora na quarta. Todas as professoras que já teve afirmam que é um bom aluno. No entanto, no final de cada ano, na hora dos conceitos há aquela discussão: Pedro é bom menino, gosta muito de Educação física, se "vira" em Matemática, tem liderança nas festas e jogos, mas é um "problema"... em Português! Pedro deve ou não passar de ano? Problema bem comum este, não é? Por que isto acontece?

Afinal, chegou a noite, ou seja, a hora do noturno — do curso noturno.

Rasa chega à escola, todo dia por volta das dezenove horas, com certo atraso. Ao chegar tem que dar uma "paradinha" na cantina da escola para comprar um refrigerante que irá acompanhar o sanduíche, sempre de queijo, que é o ingrediente que menos corre perigo de estragar, já que ele foi feito de manhã antes de sair para o trabalho, junto com um outro que foi comido à hora do almoço, jantar mesmo, só o que ela encontra, ao chegar em casa, no prato feito, deixado pela mãe, às onze da noite. Almoço, só aos domingos, porque sábado, se não tem escola, tem trabalho. Rosa gosta de Português, detesta Geografia, não tem Educação Física, porque a escola nunca teve professor para essa "disciplina", no turno da noite, e, além disto, de ginástica já chega a correria da vida. Ela se "vira" em Matemática. Os professores gostam dela e ela gosta muito da escola, entre outras coisas, porque tem uns rapazes bem interessantes... Ah! Sim. Rosa já repetiu o ano duas vezes. Por quê? Afinal, o "perfil" dela não é muito diferente do de Pedro.

Com todos esses fatos anotados e organizados, percebo que só é possível analisar e começar a entender o cotidiano escolar em suas lógicas, através de um grande *mergulho* na realidade cotidiana da escola e nunca exercitando o tal olhar distante e neutro que me ensinaram e aprendi a usar. É preciso questionar e "entender" o cheiro que vem da cozinha, porque isto terá a ver com o trabalho das professoras e as condições reais de aprender dos alunos. É preciso "comer" um sanduíche feito mais de doze horas antes, "ouvir" e "participar" de conversas entre moças e rapazes para entender alguns "problemas" do noturno e "sentir" o porquê dos alunos frequentarem, e cada vez mais. Torna-se necessário, se quero trabalhar com o cotidiano escolar, entrar nas salas de baixo desse prédio e sentir a falta de luz e o cheiro de mofo. O que deve sentir uma professora que ano após ano é escolhida para dar aula em uma dessas salas? Viver com (conviver) essas questões, esses cheiros, esses gostos, esses sons, essa luminosidade ou obscuridade, com os sentimentos que aí são vividos, não é fácil. Mas é possível realmente compreender o que aí se passa sem isto? Se continuo somente "olhando do alto", como os que têm poder, vou compreendê-lo muito limitadamente, é preciso reconhecer.

Para apreender a "realidade" da vida cotidiana, em qualquer dos *espaços/tempos* em que ela se dá, é preciso estar atenta a tudo o que nela se passa, se acredita, se repete, se cria e se inova, ou não. Mas é preciso também reconhecer que isso não é fácil, pois o ensinado/aprendido me leva, quase sempre, a esquemas bastante estruturados de observação e classificação e é com grande dificuldade que consigo sair da comodidade do que isto significa, inclusive a aceitação pelos chamados "meus pares", para me colocar à disposição para o grande "mergulho" na realidade. Como todo o cotidiano, também a pesquisa sobre/no/do cotidiano, no seu cotidiano, precisa se inventar com *mil maneiras de caça não autorizada* (CERTEAU, 1994, p. 38). Bourdieu (1988), a esse respeito, dá uma grande *lição* quando diz que:

para romper com a ambição, que é própria das mitologias, de fundar na razão as divisões arbitrárias da ordem social, em primeiro lugar a divisão do trabalho, dando assim uma solução lógica ou cosmológica para o problema da classificação dos homens, a sociologia deve tomar como objeto, ao invés de deixar-se tomar por ela, a luta pelo monopólio da representação legítima do mundo social, essa luta pelas classificações que é uma dimensão de qualquer tipo de luta de classes: classes etárias, classes sexuais ou classes sociais. A classificação antropológica distingue-se das taxinomias zoológicas ou botânicas pelo fato de os objetos que ela põe - ou repõe - em seus lugares serem sujeitos classificantes. (...) Em resumo, para grande desespero do filósofo-rei, que, ao lhes atribuir uma essência, pretende obrigá-los a ser e a fazer o que lhes cabe por definição, os classificados e os desclassificados podem recusar o princípio de classificação que lhes reserva o pior lugar. Na verdade, a História o mostra, é quase sempre sob a condução de pretendentes ao monopólio do poder de julgar e de classificar, frequentemente eles próprios desclassificados, ao menos sob certos aspectos, no que diz respeito à classificação dominante, que os dominados podem subtrair-se à classificação legítima e transformar sua visão de mundo, ultrapassando esses limites incorporados que são as categorias sociais de percepção do mundo social (p. 12-13).

Um dos melhores exemplos dessa possibilidade de tomar em suas mãos a classificação, encontrei em Manhães (1999) quando, para "decifrar" as redes de formação de professores em Angra dos Reis, assume, para os sujeitos que vai chamar ao texto, a denominação *crescentes*. Como ele mesmo explica ao contar como a mesma surgiu:

O mais apropriado é, então, imaginar esses parceiros e parceiras como 'crescentes', fios que, como me ensinou um pescador, seu Carmozino, tecendo redes, permite seu crescimento para todos os lados e para a frente (p. 56).

É por isso que, ao contrário de tantos que se dedicam a perceber, a partir de uma questão e de um certo olhar, como se organizam ou se criam representações e comportamentos sobre os objetos do cotidiano, o estudo de *espaços/tempos* cotidianos que faço parte de questões muito amplas e de um total envolvimento com os sujeitos do cotidiano, pois só assim conseguirei entender o que o "usuário" destes *espaços/tempos* "fabrica" com os objetos de consumo a que tem acesso e que redes vai tecendo no seu viver cotidiano, que inclui pessoas e objetos.

Trabalhar com essa *astúcia* que aprende a se esconder para ser, a se dispersar 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 pontapés". 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 o cotidiano e suas lógicas.

Tudo isto exige, então, o *sentimento do mundo*, para ir muito além do olhar que vê, com o qual aprendemos a trabalhar. É preciso entender, assim, que o trabalho a desenvolver exigirá o estabelecimento de múltiplas redes de relações: entre eu e os problemas específicos que quero enfrentar; entre eu e os sujeitos dos contextos cotidianos referenciados; entre eu, esses sujeitos e outros sujeitos com os quais constroem *espaços/tempos* cotidianos.

Tudo isso exige enormes esforços, pois, como nos lembra Certeau (1994a), esta é uma pesquisa complexa porque *essas práticas volta e meia exacerbam e desencaminham as nossas lógicas* (p. 43). Além disto, estaremos lutando permanentemente contra o esquecimento, já que elas e seus praticantes são tão

pouco importantes, que não se percebem e não são percebidas como informantes indispensáveis porque criadores de conhecimentos necessários à vida.

Além de tudo isto, o *sentimento do mundo* terá que incluir o combate permanente com todo o pensamento estruturado anteriormente nos outros, com certeza, mas especialmente dentro de mim mesma, com meus valores, meus preconceitos e minha preguiça.

Virar de ponta cabeça

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 cotidiano e se preocupar como aí se tecem em redes os conhecimentos, significa, ao contrário, escolher entre as várias teorias à disposição e muitas vezes usar várias, bem como entendê-las não como apoio e verdade mas como limites, pois permitem ir só até um ponto, que não foi atingido, até aqui pelo menos, afirmando a criatividade no cotidiano. 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.

Neste caso, a única base aceita é a que indica o espaço/tempo da prática como critério e referencial, percebendo, assim, a própria teoria do conhecimento como história da prática social (LEFEBVRE, 1983, p. 88) e não, simplesmente, como história do pensamento científico.

Será, então, necessário fazer uso das lógicas — ditas no plural — da prática, que trabalham com os *passos perdidos* (CERTEAU, 1994a, p. 176), os que não podem ser contados e a quem 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 *espaços/tempos* 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 (CERTEAU, 1994).

Precisei, assim, aprender com Giard (CERTEAU et al., 1997) a voltar à insignificância para romper o cerco, percebendo, em outras vozes, preocupações comuns,

a mesma vontade de aprender a desligar seu olhar² da mesma "cultura cultivada", este fundo herdado, alojado entre os habitantes dos bairros nobres. A mesma distância em relação aqueles que, nascendo de uma "cultura popular" da qual cantam lindamente as maravilhas primitivas, a enterrara ou a desprezam. O mesmo refugio aos que, denegrindo uma "cultura de massa" da qual deploram as mediocridades produzidas em escala industrial, repartem os dividendos que o seu comércio traz. Por isso, (é preciso) voltar o olhar na direção das pessoas e das coisas do presente, na direção da vida comum e sua diferenciação indefinida. Reencontrar "o gosto da germinação anônima inominável" e tudo o que constitui o vivo do sujeito (p. 219/220).

² A autora não se dá conta — são assim as marcas que portamos (não se deixam perceber) - que se utiliza, aqui, da metáfora mais cara à ciência moderna.

³ Mais uma vez, a autora se deixa trair pela longa tradição ocidental.

Ser, assim, capaz de "revoltar" em mim o que está pronto e acabado, ganhando força (*prático-teórica-prática*) para organizar os argumentos de apoio à vida na sua passagem cotidiana, nos múltiplos combates que devo travar, tentando superar cada vez mais a tão difícil cotidianidade (LEFEBVRE, 1991) que leva tantos a 'entregarem os pontos' porque 'nada mais se pode fazer'. Percebendo e vivendo *acontecimentos* nos múltiplos cotidianos em que vivo, ser capaz de buscar aproximar os conhecimentos criados em cada um, traçando analogias que melhor me permitam compreender o cotidiano vivido nas escolas para ser capaz de trançar melhor as redes necessárias ao entender.

Partindo do assumido até aqui, vou ter que enfrentar a questão de que é possível iniciar um trabalho *sobre/com/no* cotidiano, para pensar como aí seus sujeitos tecem conhecimentos, sem as categorias, os conceitos, as noções e as ideias prévias, aos quais estou acostumada. Naturalmente, algumas dessas muito gerais (mais ideias e noções gerais que categorias ou conceitos, em verdade) estarão presentes no início do trabalho. Mas, mais uma vez, ao contrário do aprendido, vou ter que me lançar "no mergulho" sem a "bóia"

que as categorias e as classificações significam, admitindo que esse estado de absoluta instabilidade e insegurança é o único "abrigo" que me é concedido.

Santos (1993), a quem tanto gosto de chamar Boaventura, pela beleza do nome, resume de maneira clara o "trabalho" a ser feito e o "espaço" a ser ocupado, dizendo:

Neste claro-escuro de lutas e consensos, mais do que verificar ou falsificar teorias, o nosso trabalho metodológico consiste em avaliar teorias. E nesta avaliação várias teorias divergentes são aprovadas, ainda que raramente com as mesmas classificações. E as classificações não são ferretes que imprimimos nelas a fogo. São olhares⁴ que lhes lançamos do ponto movente em que nos encontramos, um ponto situado entre as teorias e as práticas sociais que elas convocam. Mas o 'estar entre' não significa 'estar fora'. Significa tão só 'estar' num lugar específico, o do conhecimento científico, na teia de relações entre teorias e práticas. Tinha, pois, razão Neurath, quando dizia que mudar de teoria é o mesmo que reconstituir um barco, tábuas a tábuas, no alto mar. Temos um lugar específico (e um plano de olhar) mas não um lugar fixo ou fora para ver passar as teorias. Melhores ou piores, as teorias somos nós a passar no espelho da nossa prática científica dentro do espelho maior da nossa prática de cidadãos (p. 108).

Admitir que os fatos a serem analisados e as questões a serem respondidas são complexos, neste mundo simples que é o cotidiano, vai colocar a necessidade de inverter todo o processo aprendido: ao invés de dividir, para analisar, será preciso multiplicar — as teorias, os conceitos, os fatos, as fontes, os métodos etc. Mais que isso, será necessário entre eles estabelecer redes de múltiplas e também complexas relações.

Nesse sentido, é necessário estar alerta para a questão de que a variedade - a imensa variedade - com que tenho que me defrontar não é garantia de complexidade. Essa exige uma posição teórico -metodológica, em criação, na qual preciso ser capaz, estando sempre lii-m acompanhada nisso, de unir noções/conceitos/teorias que se afastam entre si e que estão separados e catalogados em compartimentos estanques (MORIN, 1995, p. 84). Tecer o pensamento ri 11 rede, que exige múltiplos caminhos e inexistência de hierarquia, rm um mundo de pensamento linear, compartimentado, disciplinarizado e hierarquizado que me formou a mim mesma, na 11 is j unção, na separação e na redução (MORIN, 1995, p. 85), vai exigir um poderoso movimento de superação no qual ainda estou 'aprendendo a engatinhar', mas no qual tenho o direito de aprender a andar e a correr. Há algum tempo, entre nós, Burnham (1993) chamou a atenção para a necessidade da *multirreferencialidade*. Esta ideia, desenvolvida especialmente por grupos na Universidade Paris VIII e 'inventada', providencialmente, por Ardoíno (1998) ajuda a nomear e explicar o processo necessário a esse movimento. O autor assim explica sua posição:

⁴ Não creio ser aqui necessário discutir com o autor sobre essa marca ocidental em sua escritura/expressão. A nota aparece para lembrar o combate permanente.

A abordagem multirreferencial propõe-se a uma leitura plural de seus objetos (práticos ou teóricos), sob diferentes pontos de vista, que implicam tanto visões específicas quanto linguagens apropriadas às descrições exigidas, em função de sistemas de referências distintos, considerados, reconhecidos explicitamente como não redutíveis uns aos outros, ou seja, heterogêneos (p. 25).

Sei que tudo isso exige muita leitura, discutir muito, ouvir o que tantos têm a dizer. E falar, sempre, exibindo sobretudo minhas dúvidas, incertezas e limites. Do conflito e do diálogo dos conhecimentos existentes nas redes formadas é que posso aprender e, talvez, ensinar.

Beber em todas as fontes

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. Ao lidar com o cotidiano preciso, portanto, ir além dos modos de produzir conhecimento do pensamento

herdado, me dedicando a buscar outras fontes, todas as fontes, na tessitura de novos saberes necessários. Giard (CERTEAU et al., 1997) dá uma grande orientação ao dizer que é preciso

aceitar, como dignas de interesse, de análise, de registro, estas práticas comuns tidas como insignificantes. Aprender a olhar⁵ estas maneiras de fazer, fúgtivas e modestas, que são freqüentemente o único lugar possível de inventividade do sujeito: invenções precárias sem nada que as consolide, sem língua que as articule, sem reconhecimento que as eleve; misturas submetidas ao peso das dificuldades econômicas, inscritas na rede das determinações concretas (p. 220).

Isto significa a ampliação e a complexificação do que vamos considerar como fonte de conhecimento. Para além daquilo que pode ser grupado e contado (no sentido de numerado), como antes aprendemos, vai interessar aquilo que é "contado" (pela voz que diz) pela memória: o caso acontecido que parece único (e que por isto o é) a quem o "conta"; o documento (caderno de planejamento, caderno de aluno, prova ou exercício dado ou feito etc.) raro porque guardado quando tantos iguais foram jogados fora porque "não eram importantes" e sobre o qual se "conta" uma história diferente, dependendo do trecho que se considera; a fotografia que emociona, a cada vez que é olhada, e sobre a qual se "contam" tantas histórias, dos que nela aparecem ou estão ausentes e da situação que mostra i m daquela que "faz lembrar".

A importância de mudar tudo leva, obrigatoriamente, à necessidade de incorporar tanto o diverso como a totalidade de cada expressão individual, assumindo com decisão o diferente e o heterogêneo. 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 (CERTEAU, 1994) quanto às ordens de trabalho, aos vácuos de conteúdo, ao tempo gasto, às experiências 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, for captando.

Narrar a vida e literaturizar a Ciência

Após todas essas considerações e ações que delas surgem, é preciso reconhecer que estou , ainda, diante de mais um problema a ser resolvido: é possível transmitir o que está sendo apreendido/ aprendido, nesses processos e movimentos, da mesma maneira como transmitia o que acumulava/via/observava em uma pesquisa dentro de um paradigma dominante?

Ao colocar a pergunta, do jeito que a fiz, significa que entendo que é preciso uma outra escrita para além da já aprendida. Aquela que talvez se expresse em 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, uma rede 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 construa uma outra rede de comunicação, que indique, talvez, uma escrita/fala, uma fala/escrita ou uma. fala/ escrita/ fala.

Certeau (1994) lembra que nos últimos três séculos, aprender a escrever define a iniciação por excelência em uma sociedade capitalista e conquistadora. É a sua prática iniciática fundamental (p. 227). Como ir além desta *prática escriturística*, sabendo que está em mim?

Ajudando-me a melhor desenvolver essa ideia, Certeau (1994) dá uma pista importante de como se poderiam desenvolver os estudos do cotidiano:

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.⁸ 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.⁹ 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? (152/153).

⁸ Essa lição vem sendo aplicada desde o início deste trabalho e continuará a ser aplicada, pois é um dos grandes recursos pedagógicos da aula.

⁹ Creio que, crescentemente, isto vem ocorrendo com Bourdieu. Remeto o leitor ao livro *A miséria ao mundo* (BOURDIEU, 1997).

Essas observações levam Certeau a afirmar que isso implicaria em reconhecer o valor teórico do romance, lugar para onde foi 'rejeitada' a vida cotidiana desde que surgiu a ciência moderna.¹⁰ Nesse sentido

isto seria sobretudo restituir importância 'científica' ao gesto tradicional (é também uma gesta) que sempre 'narra' as práticas. Neste caso, o conto popular fornece ao discurso científico um modelo, e não somente objetos textuais a tratar. Não tem mais o estatuto de um documento que não sabe o que diz, citado à frente de e pela análise que o sabe. Pelo contrário, é um 'saber-dizer' exatamente ajustado a seu objeto e, a este título, não mais o outro do saber mas uma variante do discurso que sabe e uma autoridade em matéria de teoria. Então se poderiam compreender as alternâncias e complicitades, as homologias de procedimentos e as imbricações sociais que ligam as 'artes de dizer' às 'artes de fazer': as mesmas práticas se produziram ora num campo verbal ora num campo gestual; elas jogariam de um ao outro, igualmente táticas e sutis cá e lá; fariam uma troca entre si — do trabalho ao serão, da culinária às lendas e às conversas de comadres, das astúcias da história vivida às da história narrada (p. 153).

Duas são as observações necessárias a este respeito. A primeira,¹¹ ira deixar claro que essa narratividade, a história narrada, não significa um retorno à *descrição* que marcou a historicidade na época clássica, pois, ao contrário dessa, não há na primeira a 'obrigação' de se aproximar da 'realidade', mas sim de criar um espaço de lucilo, aparentemente se subtraindo à conjuntura ao dizer: "era uma vez...".

¹¹ Essa ideia já tinha sido desenvolvida por LEPEBVRE que começa o seu grande livro síntese sobre a vida cotidiana, trabalhando com dois importantes romances: *Ulisses*, de JOYCE, e *A estrada de Flandres*, de C. SIMON. Com, e a escolha desta preposição é expressa (não uso através deles ou graças a eles), esses livros mostram as mudanças do cotidiano.

Para me ajudar a fazer a segunda observação, Certeau trazem em seu texto o pensamento do historiador e antropólogo Mareei Detienne,¹¹ que trabalha com o mundo grego, mostrando que esse autor não

instala as histórias gregas diante de si pra tratá-las em nome de outra coisa que não elas mesmas. Recusa o corte que delas faria objetos de saber, mas também objetos a saber, cavernas onde 'mistérios' postos em reserva aguardariam da pesquisa científica o seu significado. Ele não supõe, por trás de todas essas histórias, segredos cujo progressivo desvelamento lhe daria, em contrapartida, o seu próprio lugar, o da interpretação. Esses contos, histórias, poemas e tratados para ele já são práticas. Dizem exatamente o que fazem. São gestos que significam. (...) Formam uma rede de operações da qual mil personagens esboçam as formalidades e os bons lances. Neste espaço de práticas textuais, como num jogo de xadrez cujas figuras, regras e partidas teriam sido multiplicadas na escala de uma literatura, Detienne conhece como artista mil lances já executados (a memória dos lances antigos é essencial a toda partida de xadrez), mas ele joga com esses lances; deles faz outros com esse repertório: 'conta histórias' por sua vez. Recita esses gestos táticos. Para dizer o que dizem, não há outro discurso senão eles. Alguém pergunta: mas o que "querem" dizer? Então se responde: vou contá-los de novo. Se alguém lhe perguntasse qual era o sentido de uma sonata, Beethoven, segundo se conta, a tocava de novo. O mesmo acontece com a recitação da tradição oral, assim como a analisa J. Goody: uma maneira de repetir séries e combinações de operações formais, com uma arte de "fazê-las concordar" com as circunstâncias e com o público¹² (CERTEAU, 1994, p. 155).

É preciso, pois, que eu incorpore a ideia que ao narrar uma história, eu a faço e sou um *narrador praticante* ao traçar/trançar as redes dos múltiplos relatos que chegaram/chegam até mim, neles inserindo, sempre, o fio do meu modo de contar. Exerço, assim, a *arte de contar histórias*, tão importante para quem vive o cotidiano do *aprender/ensinar*. Busco acrescentar ao grande prazer de contar histórias, o também prazeroso ato da pertinência do que é científico. É possível? Citando, ainda, o exemplo de Detienne, Certeau diz que sim, pois esse autor

¹¹ Cf. DETIENNE, M. *Lês jardins d'Adonis*. Paris: Gallimard, 1972; *Dionysos mis à mort*. lindem, 1977; DETir.NNE et al. *La aïisine du sacrífce*. lindem, 1979.

¹² Cf. GOODY, J. *Mémoires et apprentissage dans lês sociétés avec ou sans écriture: Ia transmission du Bagre*. In: *L'Homtm*, t. 17, 1977, p. 29-52.

faz todas as idas e vindas desse relato, exercendo (...) uma arte de pensar. Como o cavalo, no jogo de xadrez, atravessa o imenso tabuleiro da literatura com as 'curvas' dessas histórias, fios de Ariadne, jogos formais das práticas. Justamente

aqui, como o pianista, ele 'interpreta' essas fábulas. Executa-as privilegiando duas 'figuras' onde particularmente se exercia a arte grega de pensar: a dança e a luta, ou seja, as próprias figuras que a escritura do relato aciona (p. 156).

É possível, assim, tratar o cotidiano da escola dentro de sua própria 'música', com a inventividade e as repetições que comporta? Mas para isso, preciso contá-lo a partir de relatos orais que são, em indo, diferente das fontes escritas. Que diferenças são essas, que é preciso considerar?

Ong (1998), em seu estudo comparativo dos relatos desenvolvidos por meio da palavra oral e por meio da palavra escrita, mostra-nos, as diferenças possíveis entre a que resulta da narrativa baseada na chamada memória oral ç. aquela resultado da escrita. O autor afirma que

a narrativa, em toda a parte, constitui um gênero capital da arte verbal sempre presente, desde as culturas orais primárias até a alta cultura escrita e o processamento eletrônico da informação. Em um certo sentido, a narrativa é a mais importante de todas as formas artísticas verbais, em virtude do modo como subjaz a tantas outras formas artísticas, muitas vezes até as mais abstraias. Até mesmo por trás das abstrações da ciência está a narrativa das observações com base nas quais essas abstrações foram formuladas.(...) tudo isso para dizer que o conhecimento e o discurso nascem da experiência humana e que o modo básico de processar verbalmente essa experiência é explicar mais ou menos como ela nasce e existe, encaixada no fluxo temporal. Desenvolver um enredo é um modo de lidar com esse fluxo (p. 158).

Narrar histórias é, então, uma vasta experiência humana. Vasta tanto no tempo, pois era assim que os gregos contaram a *Iliada*, como no espaço, já que pode ser encontrada em todos os espaços deste planeta, até hoje. Mas, ela é bem mais funcional nos *espaços/ tempos* culturais cotidianos, nos quais 'conta' — no sentido de ter importância — tanto a oralidade como a memória oral. Em primeiro lugar, porque como nela não é possível gerar categorias complexas próprias, são usadas as *histórias da ação humana para armazenar, organizar e comunicar boa parte do que sabem* (ONG, 1998, p. 158).¹³ Além das culturais orais onde já foram bem estudadas por antropólogos de diversas correntes, essas histórias são, também no cotidiano, desde sempre, o repositório amplo do saber das ações humanas nesses contextos: nelas estão desde o reconhecimento psicológico de alguém, quando se conta as respostas rápidas que tinha quando era criança, passando por um chazinho infalível para alguma doença, que encobre um vasto tratamento doméstico ao qual não faltam nem o carinho nem os doces, que *curam* a "alma" e mostram certo conhecimento médico, até o conserto de aparelhos domésticos, exigindo saberes mecânicos e eletro-técnicos, ou a confecção de um prato a ser degustado em um domingo de reunião familiar, que indicam conhecimentos químicos a estéticos. Na escola, a chamada 'sala dos professores' e a conhecida 'hora do cafezinho' exercem uma importância capital na troca de experiências vividas, na sala de aula ou em outros *espaços/tempos*, para os professores. Já o 'portão da entrada' da escola ou o 'pátio de recreio' representam esse mesmo papel para os alunos.

¹³ ONG faz referência quanto a isso à obra de HAVELOCK, E. *The greek concept of justice: from its shadow in homer to its substance in P/a/o*. Cambridge, Mass. e Londres: Harvard University Press, 1978.

Nesses *espaços/tempos* cotidianos, a cultura narrativa tem uma grande importância porque garante formas, de certa maneira, duradouras aos conhecimentos, já que podem ser repetidas. Embora, naturalmente, tenham um conteúdo que não garante a sua fixação, permitem uma evolução e uma história, embora diferente das que conhecemos em relação aos conhecimentos científicos ou políticos oficiais, que são sobretudo escritos. Assim, por exemplo, as narrativas podem incluir dados que sem nenhuma precisão são fixados e repetidos, tais como: uma 'pitada' de sal, 'algumas' folhas, 'certos' exercícios, uma história 'engraçada', a 'solução' para um problema, um 'modo de fazer' os alunos escreverem um texto maior, uma 'indicação' de como ler um livro fazendo anotações e garantindo a escrita a seguir¹⁴ etc.

Mas há uma diferença sobre a qual é preciso que eu me detenha, pedindo ainda ajuda a Ong: é aquela que tem a ver com a relação com o enredo, nas duas formas de expressão. É no enredo narrativo que os procedimentos mnemônicos, verdadeiros nós necessários às redes de memória, se manifestam de modo notável (ONG, 1998, p. 41-91). No entanto, ele é diferente ao que estamos habituados em uma cultura escrita e, em especial, na tipográfica. Sobre isso Ong (1998) explica que:

as pessoas das culturas escritas e tipográficas atuais geralmente julgam a narrativa conscientemente inventada algo tipicamente planejado em um enredo linear progressivo, muitas vezes diagramado como a 'pirâmide de Freytag' (isto é, um auge seguido por um declive): uma ação ascendente constrói a tensão, eleva-a a um clímax, que consiste muitas vezes em um reconhecimento ou outro incidente que cria uma 'peripeteia' ou reverso da ação, e é seguida por um final ou desenlace pois esse padrão linear progressivo tem sido comparado ao atar e desatar de um nó. (...) A

antiga narrativa grega oral, o poema épico, não foi construído¹⁵ desse modo. Em sua Arte poética, Horácio afirma que o poeta épico "acelera a ação e joga o ouvinte no meio das coisas (w. 148-149)". Horácio rinha em mente principalmente o descaso do poeta épico com a sequência temporal. O poeta irá relatar uma situação e apenas muito mais tarde explicar, muitas vezes detalhadamente, como ela surgiu. (...) Na verdade, uma cultura oral não conhece um enredo linear progressivo extenso, do tamanho de um poema épico ou de um romance. Ela não pode organizar nem mesmo narrativas mais curtas da maneira cuidadosa, incessantemente progressiva com que os leitores de literatura, há 200 anos, aprenderam cada vez mais a contar (...). As 'coisas' em meio às quais a ação deve iniciar nunca — salvo em trechos curtos — foram ordenadas cronologicamente para construir o 'enredo'. (...) Não encontramos enredos lineares progressivos já prontos na vida das pessoas, embora as vidas reais possam fornecer material com o qual tal enredo possa ser construído mediante a eliminação brutal de tudo o que não seja uns poucos incidentes cuidadosamente salientados (p. 160-161).

¹⁴ Tenho certeza de que a experiência dos leitores permitirá lembrar inúmeros exemplos.

¹⁵ Naturalmente, eu teria dito "tecido". A palavra "construído" será usada inúmeras vezes por esse autor.

Trabalhar com a memória cotidiana de tantas ações desenvolvidas nos múltiplos contextos em que vivemos, ao contrário das necessidades da narrativa escrita do romance, exige trazer à tona, de uma narrativa que não é nem linear nem progressiva, tudo o que é considerado "restos". Por outro lado, com analogia aos estudos de Peabody,¹⁶ que conheci através da leitura de Ong (1998), sobre as canções cantadas pelos bardos, de larga tradição oral, ousou afirmar que a narrativa oral de ações pedagógicas múltiplas é, sempre, o resultado da interação entre o que está narrando, o público que ouve e a memória comum que têm sobre outras ações pedagógicas. Sem essa rede, não é possível narrativa compreendida e nem formulação de novos conhecimentos. Nela é muito comum a mudança de "rota" — de assunto, de tom e mesmo de forma, pode-se passar da afirmação à negação, da afirmação ao questionamento. Naturalmente, toda a narrativa tem um certo enredo, no entanto uma história pode ser parada e ficar sem conclusão se, de repente, :i lembrança de como as pessoas se vestiam ou se penteavam "naquele tempo", ganha importância. É sobre isso que se vai falar então. É possível que em uma afirmativa de como se fazia bem a escola "naquele tempo" seja interrompida por outra história que mostra justamente o contrário.¹⁷

Por tudo isso, entendi que seria preciso narrar Os romances das tinias, no capítulo que trato das narrativas de professoras sobre suas práticas, assumindo desde já, que não são propriamente 'romances', mas são muito mais.

Uma última, pequena, mas necessária discussão

Todas as vezes que apresento essas ideias, junto a meus alunos e colegas, tenho sempre o cuidado de retomar o texto de Brook que me serviu de epígrafe. Acredito com paixão, hoje, que não posso pesquisar o cotidiano da escola, sem 'revolucionar' os modos aprendidos com a ciência moderna. É claro, que, como pessoa política, desejo convencer a muitos das ideias acima expostas. No entanto, como sei que essas coisas estão ainda muito em seu começo, pelo menos no que se refere ao campo da educação, entendo que se apresentam como extremamente ameaçadoras. Desejo, pois, terminar citando um poeta carioca, que viveu em Vila Isabel, tão próximo ao campus da UERJ e do Maracanã. Diz Noel Rosa: A Vila não quer abafar ninguém /só quer mostrar que faz samba também.

¹⁶ Cf. PEAUODY, B. The winged word: a study in the technique of ancient reek oral composition as seen principally through Hesiod's works and days. Albany, New York: State University of New York Press, 1975.

¹⁷ Remeto ao meu livro *O espaço escolar e suas marcas*, p. 118 a 126.

Bibliografia

ARDOÍNO, Jacques. Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas. In: BARBOSA, J. G. (coord.) *Multirreferencialidade nas ciências e na educação*. S. Carlos: UFSCar, 1998, p. 24-41.

_____. Nota a propósito das relações entre a abordagem multirreferencial e a análise institucional. In: BARBOSA, Joaquim Gonçalves (coord.) *Multirreferencialidade nas ciências e na educação*. S. Carlos: UFSCar, 1998, p. 42-49.

AUGE, Marc. *Não-higares — introdução a uma antropologia da superniodernidade*. Campinas: Papyrus, 1994.

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

_____. *Lições da aula*. S. Paulo: Ática, 1988.

- BROOK, Peter. *O ponto de mudança*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 199S.
- CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano — artes defa^{er}*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- CERTEAU, Michel de *et alii*. *A invenção do cotidiano - 2. Morar, cozinhar*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- HILL, Christopher. *O mundo de ponta cabeça*. São Paulo: Cia das Letras, 1987. LATOUR, Bruno, *jamais fomos modernos*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1994. LEFEBVRE, Henri. *A vida cotidiana no mundo moderno*. São Paulo: Ática, 1991.
- MANHÀES, Luiz Carlos Siqueira. *Angra das redes: formação de educadores e educadoras no sul fluminense*. Tese de doutorado - Faculdade de Educação/UFF, Niterói, 1999.
- MORIM, Edgar. *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.
- _____. *La métbode — 4. Lês idées*. Paris: Ed. Du Seuil, 1991
- _____. *La méthode — 3. La connaissance de Ia connaissance*. Paris: Éd. Du Seuil, 1986.
- _____. *La méthode— 2. La vie de Ia vie*. Paris: Éd. Du Seuil, 1980.
- _____. *La métbode — 1. La natiire de Ia nature*. Paris: Éd. Du Seuil, 1977.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *O social e o político na transição pós-moderna*. São Paulo: CEDEC, 1993, p. 181-207.