

## Um caminho produzido em meio a processos culturais, curriculares e formativos

Rosinei Ronconi Vieiras<sup>1</sup>

### Resumo

A ideia apresentada no artigo procura esboçar alguns movimentos ao longo do período de realização de um mestrado e doutorado acadêmico. Enfatiza predominantemente o período de estudos do mestrado embora também lance mão de movimentos realizados no doutorado. Evidencia a importância do curso realizado pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, para a vida profissional de um professor. Destaca algumas das aproximações teóricas realizadas e suas relações com a vida profissional. Faz uso de algumas ideias e teorias produzidas pelos pensadores franceses Edgar Morin e Michel de Certeau, dentre outros. Observa a complexidade dos processos formativos em suas diferentes dimensões, como àquelas realizadas em eventos acadêmicos e as produzidas nos espaços cotidianos de atuação profissional. Considera a formação continuada *stricto sensu* realizada como fator de grande importância para a produção de outros modos de perceber/entender a nossa relação com o conhecimento, bem como elemento contributivo para a potencialização dos processos de aprendizagem realizados/desenvolvidos nos cotidianos escolares.

**Palavras chave:** Cotidiano escolar. Complexidade. Práticas. Microdiferenças.

---

<sup>1</sup> Doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, pela Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE-UFES). Professor do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (IFES). E-mail: [rosineirv@hotmail.com](mailto:rosineirv@hotmail.com)

## The path in the midst of cultural, curricular and formative processes

### Abstract

The idea presented in the article tries to outline some of the movements during the period of accomplishment of a master's and academic doctorate. It predominantly emphasizes the period of studies of the master's degree, although it also makes use of movements carried out in the doctorate. It shows the importance of the course fulfilled by the Postgraduate Program in Education of the Federal University of Espírito Santo, for the professional life of a teacher. It highlights some of the theoretical approaches and their relationships with professional life. To lay hold on some ideas and theories produced by the French thinkers Edgar Morin and Michel de Certeau, among others. It observes the complexity of the formative processes in their different dimensions, like those realized in academic events and those produced in the daily spaces of professional performance. It considers the continued formation *stricto sensu* as a factor of great importance for the production of other ways of perceiving/understanding our relationship with knowledge, as well as contributory element for the potentialization of the learning processes executed/developed in school everyday.

**Keywords:** School everyday. Complexity. Practices. Micro differences.

### Algumas notas introdutórias de um caminho percorrido...

*Cada indivíduo é uno, singular, irredutível. Contudo é, ao mesmo tempo, duplo, plural, incontável e diverso.*

*Edgar Morin*

O que pensar de uma trajetória na educação, especificamente como professor, cujo começo foi marcado por um “interesse não intencional”. Quero dizer com isso é que não houve aquele: “sempre sonhei com isso” ou, mesmo, “é isso que eu quero!”. Nenhum dos dois. O que houve foi um início marcado por interesses aleatórios, por uma vontade singular e

sem a intenção futura de assumir uma determinada profissão. Os sonhos eram outros! Mas, como os sonhos estão sempre em movimento e transformações, da mesma forma acontece com a nossa vida.

O início da licenciatura plena foi realizado concomitante com uma atividade exercida em outra profissão, completamente diferente daquela que o curso proporcionava e que em nada se aproximava da Educação formalizada como atividade profissional.

A graduação foi realizada num período de quatro anos sendo que, um ano após o seu término, fui convidado para substituir um professor em uma escola estadual de ensino fundamental e médio da cidade. No começo seria para apenas 15 dias, no entanto, esses “quinze dias” se estenderam por mais de 20 anos, até os dias atuais.

Aos poucos, a profissão docente foi predominando e substituindo a antiga profissão até ser totalmente deixada no passado. A primeira década da docência foi intensa e com uma jornada de trabalho elevada atuando inicialmente na rede estadual. A atuação na rede estadual e, posterior e concomitantemente na municipal, estendeu-se por aproximadamente dez anos e, após esse período, ingresso na Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnológica do Espírito Santo. O acesso à rede federal facilitou a busca por outros processos formativos, nesse caso, o Mestrado e posteriormente o Doutorado.

### **Primeiros “encontros” desse “novo mundo” acadêmico...**

Uma grande guinada ocorre com a entrada no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal do Espírito Santo. A escolha da linha Currículo, Cultura e Formação de Professores se dá pela presença de uma pesquisadora na área da Educação Ambiental. Na medida em que essa área se constitui como uma dimensão da Educação que em muito me interessa e afeta, optei pelo ingresso nessa linha de pesquisa.

A guinada em questão manifesta-se pelo encontro e, nesse caso, um “bom encontro” no sentido mais espinosano possível, com diferentes concepções e perspectivas teórico-epistemológicas, cujas ideias se compuseram com algumas de minhas experiências docentes. A esse “bom encontro” o qual me refiro, corresponde àquele em que, segundo o filósofo holandês Baruch Spinoza, ao mencionar sua definição de afeto, observa que o corpo humano pode ser afetado de muitas maneiras, pelas quais sua potência de agir pode ser aumentada ou diminuída (SPINOZA, 2013). Essa potencialização na nossa capacidade de agir e/ou existir

pode aparecer de muitas maneiras e, no meu caso, deu-se no modo de ser e de se fazer professor.

Um dos primeiros “encontros” que provocou em mim uma outra maneira de pensar a realidade em minha volta ocorreu com os estudos do pensamento do francês Michel de Certeau, um importante historiador e estudioso de Filosofia e Psicanálise, cujas ideias influenciam diferentes estudos e pesquisas. Enredar-se na concepção teórica-epistemológica do francês se constituiu numa prazerosa aventura. Primeiramente pelo fato dela instigar outras leituras, como no caso da escrita “A invenção do cotidiano - Artes de fazer” que, ao problematizar uma determinada noção de poder, remete-nos aos estudos de outro importante pensador francês, o filósofo Michel Foucault.

Se para Michel Foucault (1987), pelo menos por um certo tempo, principalmente em “Vigiar e Punir”, podemos perceber uma centralidade ou mesmo privilégio pelo exercício do poder, em Certeau (1994), vemos um sujeito “jogar” com essas forças.

Em Foucault (1987), a “disciplina” se constitui como um mecanismo, muitas vezes sutil, das relações de poder capazes de docilizar corpo; já em Certeau (1994), é uma “antidisciplina” que se estabelece e contrapõe ao mecanismo/aparato disciplinar infiltrando-se numa determinada heterogeneidade social. No entanto, “disciplina” e “antidisciplina” não podem ser concebidas como polos opostos de lógicas distintas, mas como formas complementares de diferentes perspectivas analíticas.

Essa antidisciplina não significa, também, a negação do aparato disciplinar, ou mesmo, a não influência deste sobre o corpo-indivíduo, mas uma outra forma de entender a relação que esse indivíduo estabelece com os diferentes mecanismos presente nessas relações de poder.

O encontro com o pensamento certeauniano foi importante para a concepção de uma outra forma de compreensão da realidade e do sujeito. Sua contribuição para a Educação, campo com o qual lidamos, foi essencial para nos provocar a pensar a educação sob outras perspectivas senão, àquela em que a reprodução seja fator determinante ou, em que a própria escola, com sua dinâmica e, por meio de diferentes técnicas, corresponde a dispositivos, cuja função seja apenas produzir corpos dóceis.

Em nossa leitura, na perspectiva de Certeau (1994), os sujeitos não são apenas manipulados pelo poder, mas também jogam com ele, por meio de táticas e estratégias. Esses sujeitos fazem diferentes “usos” com aquilo que procura aprisioná-los ou mesmo discipliná-

los. O autor nos provoca também a perceber microdiferenças onde tantos outros só veem obediência e uniformização (CERTEAU, 1994).

Foi essa perspectiva que nos interessou e com ela que procuramos perceber a escola e os sujeitos de seu cotidiano. Cotidiano que se inventa de mil maneiras, em que, de acordo com Certeau (1994), predominam diferentes operações de seus “usuários”. São as práticas que Michel Certeau procura observar e não propriamente os indivíduos ou sujeitos. Segundo o autor, “[...] cada individualidade é o lugar onde atua uma pluralidade incoerente (e muitas vezes contraditória) de suas determinações relacionais (CERTEAU, 1994, p. 38).

A perspectiva certeuniana contribuiu para amenizar algumas angústias advindas de uma certa pressa e individualização em relação ao processo de aprendizagem. Perceber que os sujeitos possuem uma determinada dinâmica singular para o aprender, sistemas de valores, muitas vezes coletivos, que os fazem se aproximar ou se afastar de determinados conhecimentos, se constituiu como essencial, tanto para retirar o professor do “pedestal” do processo de aprendizagem, como também para produzir outras iniciativas e reconhecer o protagonismo do “outro” e sua potência diferencial.

Contribuiu, também, para repensarmos a produção de generalizações e comparações, seja sobre alunos e séries/turmas, seja sobre professores. Todos apresentam “microdiferenças” que lhes distinguem, inclusive de si mesmos, ao longo dos diferentes espaços-tempos em que se situam.

Os sujeitos, segundo Certeau (1994), fazem diferentes “usos” ou “consumos” com aquilo que lhe é oferecido ou que atravessa seu cotidiano. Esses “usos” correspondem a diferentes maneiras com as quais lidamos ou “jogamos”, por meio de “táticas” ou “estratégias” com diversos elementos cotidianos, sejam esses uma notícia ou programa de televisão, sejam, inclusive, as relações culturais que se estabelecem.

Para o autor, as “estratégias” “[...] escondem sob cálculos objetivos, a sua relação com o poder que os sustenta, guardado pelo lugar próprio ou pela instituição” (CERTEAU, 1994, p. 47). Ou seja, as estratégias, segundo o autor, são ações que elaboram discursos totalizantes. Elas elaboram cálculos/ações programados. Enquanto que as “táticas” dependem do momento.

O autor observa que se muitas práticas cotidianas se assemelham às táticas que se constituem como formas de jogar com os acontecimentos para os transformar em ocasiões. Isso implica em aproveitar o momento, as oportunidades que aparecem. Táticas, sob uma

perspectiva certauniana, são astúcias, que criam surpresas e dão respostas que ninguém espera.

Acreditamos que no cotidiano escolar se desenrolam diferentes práticas que se constituem sob à ótica das táticas e/ou das estratégias. Se em determinados momentos o inesperado exige uma resposta criativa, um golpe de astúcia, em outros, é o cálculo predeterminado e programado que se faz necessário.

Compreender essa diferente forma de olhar e entender a realidade cotidiana produz, em certa medida, outras perspectivas. Não àquela em que a passividade ou alienação dominariam, mas sim uma que se afasta dos determinismos pessimistas que categorizam e pensam a sociedade, seus sujeitos e suas relações como algo já dado, determinado e dominado.

Essa perspectiva estudada nos círculos de pesquisa, organizados pelo PPGE da linha de pesquisa já enunciada, ainda reverbera em nossa prática social e profissional. No entanto, não foi apenas essa perspectiva que contribuiu e participou de minha formação e, ao mesmo tempo, potencializou minha prática. Outros importantes estudos realizados tiveram uma contribuição significativa e produziram outras marcas em minha forma de “ensinar”. Dentre esses, quero destacar agora, aqueles realizados a respeito da dimensão ambiental.

Como já mencionado no início da escrita, foram os estudos e pesquisas com pessoas e pensamentos, em torno da dimensão ambiental, realizados em diferentes espaços-tempos, com alguns pesquisadores, que me atraíram para essa linha de pesquisa do PPGE.

### **A complexidade do cotidiano escolar**

Um dos primeiros estudos realizados em que procuramos aproximar e pensar a dimensão ambiental ocorreu em torno da teoria da “complexidade” desenvolvida pelo pensador francês Edgar Morin. Embora saibamos que a teoria em torno do conceito de complexidade não seja originária desse pensador, podemos dizer que ele contribuiu significativamente para ampliar e aprofundar sistematicamente esse conceito. O estudo sistemático em torno do conceito de complexidade elaborado pelo pensador o coloca entre os principais autores responsáveis pelo desenvolvimento do conceito.

A teoria da complexidade elaborada por Edgar Morin foi resignificada por diversos campos do conhecimento, dentre esses, dois em especial me interessaram – e ainda me

interessam: a Educação e a Educação Ambiental. Aqui, neste trabalho, não entraremos no mérito de que toda Educação é – ou pelo menos deveria ser – ambiental. Em nosso entender e acompanhando o pensamento da estudiosa e pesquisadora Martha Tristão, a Educação Ambiental se constitui como uma dimensão essencial da Educação, como uma filosofia de vida (TRISTÃO, 2012), até mesmo, pela necessidade de acentuar e modo inseparável.

Neste artigo, opto por uma abordagem menos direta sobre a dimensão ambiental, deixando transparecer mais a nossa relação com os processos de aprendizagem produzidos no cotidiano escolar em que nos encontramos e sua relação com a complexidade moriniana.

A teoria da complexidade, na perspectiva de Morin (2007), apresenta três princípios que podem nos ajudar a pensar a complexidade: o princípio Dialógico, o princípio da Recursão Organizacional e o Hologramático. É bom lembrar que, etimologicamente, a palavra “complexo” é formada pelas palavras “com” e “plexo”, significando a última um “enlaçamento”, uma rede entrelaçada. Portanto, aquilo que é composto por vários elementos. Nas palavras do autor “aquilo que é tecido junto” (MORIN, 2001, p. 38).

No primeiro princípio descrito por Morin (2007), é interessante observar que não há a exclusão de uma ou outra lógica. O princípio dialógico nos permite manter a dualidade no seio da unidade. Uma não supera ou suprime a outra, nem mesmo a transforma numa síntese. Duas lógicas distintas e antagônicas se mantêm. Em tempos onde as posições são expressadas de forma tão contundente e colocadas como verdades absolutas, esse princípio pode ser bastante interessante para se pensar o exercício da alteridade e contribuir com possibilidade de coexistência sem a anulação do “outro”.

O segundo princípio, identificado por Morin (2007) como aquele da “recursão organizacional”, pode ser perfeitamente ressignificado pelo campo sociológico na medida em que a sociedade é produzida pelas interações entre os diferentes indivíduos e, ao mesmo tempo, essa sociedade também retroage sobre os indivíduos e os produz (MORIN, 2007).

A ideia recursiva, segundo o autor, corresponde a “[...] uma idéia em ruptura com a ideia linear de causa/efeito, de produto/produtor, de estrutura/superestrutura, já que tudo o que é produzido volta-se sobre o que o produz num ciclo ele mesmo autoconstitutivo, auto-organizador e autoprodutor” (MORIN, 2007, p. 74). Isso, em certa medida, desloca determinadas respostas que temos ou damos a diferentes problemáticas socioambientais e educacionais.

No primeiro caso, a relação que o homem estabelece com o espaço é analisada como sendo de causa-efeito. No segundo, não diferente, também verificamos essa mesma lógica em diferentes áreas da Educação. A própria relação que se procura estabelecer no processo de aprendizagem apresenta traços dessa concepção na medida em que se estabelece uma concepção linear: “quem ensina” e “quem aprende”.

É muito comum, por exemplo, conceber na relação produto/produtor, o discente como produto de um determinado processo no qual os docentes seriam os produtores. Problematizar essa lógica linear e muitas vezes hierárquicas nos remete a outras dimensões do conhecimento em que a própria noção de “verdade”, do conhecimento “legítimo” se coloca às problematizações.

O terceiro princípio, chamado de “hologramático”, segundo Morin (2007), está presente tanto no mundo biológico quanto no sociológico, pois cada célula do nosso organismo contém a totalidade da informação genética desse organismo. O todo não pode ser concebido sem partes e nem as partes sem o todo, no entanto, tanto um quanto o outro apresentam singularidades. Dessa forma, esse princípio vai além do reducionismo que só vê as partes e do holismo que só vê o todo (MORIN, 2007).

Em nosso entender, a perspectiva em que se encontra o princípio hologramático, abala determinadas certezas e/ou determinismos, algumas vezes, tomados no âmbito da sociedade. O indivíduo – docente, discente, empregado, desempregado ou proprietário – por exemplo, não é mais visto sob uma mesma ótica. Esse indivíduo deixa de ser colocado sob um único molde sócio antropológico para ser concebido como “ser”, ou como “estar sendo”, com toda sua “complexidade”.

Essa perspectiva não apenas inquieta-nos a pensar nossa relação com a aprendizagem, quando a concebemos de forma unilateral, como também o próprio sujeito desse processo, na medida em que é considerado, ora como “livre” e capaz de produzir seu próprio caminho, ora como resultado de um processo coletivo e sujeito às intempéries sociais. Quando problematizamos esses sujeitos sob essa perspectiva hologramática, encontramos “sujeitos”. Ou seja, uma pluralidade singular de posições assumidas, mesmo que inconscientemente.

Esses sujeitos, para Morin (2003), comportam um duplo princípio de inclusão e exclusão, que oscila entre o egocentrismo absoluto e a devoção absoluta. Possui, também, um cérebro triúnico, três seres em um sujeito: o impulsivo (cérebro réptil ou paleocéfalo), o afetivo (cérebro mamífero) e o racional (córtex e o neocórtex). Esses seres não coexistem em



equilíbrio, mas em uma situação de constante instabilidade. Oscilando entre um e outro... com um e com outro.... O pensador francês vai desvendando, assim, seu sujeito complexo.

[...] Nos casos de duplicação de personalidade, temos duas pessoas inteiramente diferentes, que têm escritas diferentes, caracteres diferentes, às vezes até doenças diferentes, e a pessoa que domina é a que diz “Eu”, isto é, a que ocupa o lugar do sujeito. E digo mais: o que chamamos de nossas mudanças de humor são modificações de personalidade. Não apenas desempenhamos papéis diferentes, mas também somos tomados por personalidades diferentes durante todo o percurso de nossa vida. Cada um de nós é uma sociedade de várias personalidades. Mas há este “Eu” subjetivo, esta espécie de ponto fixo, que é ocupado ora por uma, ora por outra. (MORIN, 2003, p. 124).

O autor, portanto, propõe uma definição de sujeito completamente diferente daquela que define o sujeito pela consciência. A consciência, segundo ele, é a emergência última da qualidade do sujeito e extremamente frágil, podendo enganar-se muitas vezes (MORIN, 2003).

Ao examinar a ideia de liberdade, golpeia novamente uma suposta centralidade e independência do sujeito, problematizando a autoria da própria voz, “quem fala” quando “Ele fala”? Seria realmente “Ele” ou um “Nós” (o grupo, a pátria, a cultura, o partido, etc.) (MORIN, 2003)

Toda problematização do sujeito realizada pelo pensador francês Edgar Morin reverbera em nosso meio socioeducacional. O estudo e envolvimento com esse pensamento contribuiu para entendermos o hibridismo que nos alimenta e nos constitui como sujeitos. Somos múltiplos e singulares, oscilantes e vacilantes, como também capazes de superações que desconhecemos.

### **Movimentos teórico-práticos em diferentes redes produzidas/tecidas...**

Se observarmos com atenção, poderemos perceber que vivenciamos cotidianamente diferentes teorias. Um movimento que borra de vez as tradicionais fronteiras, em nosso entender, imaginárias entre teoria e prática. Foram esses movimentos que nos tomaram ao ingressar no mundo acadêmico.

Somos constantemente tentados pelas dualidades e dicotomias. Essas nos parecem mais fáceis e convenientes. Seu reducionismo muitas vezes nos seduz imaginar que a realidade se apresenta dessa forma: teoria ou prática. Como se uma fosse o oposto da outra.

Encontrar com pensadores que discutem e problematizam essa relação foi de grande importância para repensarmos o espaço escolar em que nos encontramos e os processos que nele se desenvolvem.

Entender, por exemplo, com Josilberg (2008) que a educação, a universidade a escola oferece um lugar entre tantos outros de desdobramento da vida. Nunca algo alheio à vida dos sujeitos que nela se inserem. As práticas dos diferentes sujeitos que nela habitam alimentam movimentos que não reduzem normas, conteúdos ou pedagogias, afirma o autor.

De maneira semelhante, aprender e compartilhar com Ferrazo e Carvalho (2008, p. 2) suas ideias e maneira como assumem a relação entre teoria e prática. Para os autores,

[...] a prática não se constitui apenas como aplicação direta dos “dados teóricos”, ou seja, a relação teoria-prática não é causal nem determinista, mas se constitui como processos complexos, que se influenciam mutuamente, impedindo-nos de identificar, em algumas situações, o que estamos considerando como próprio da teoria ou da prática.

Os autores nos ensinam que teoria e prática são inseparáveis, pois consideram que nas redes cotidianas, as quais são constantemente tecidas nas escolas, os sujeitos estão constantemente produzindo “*teoriaspráticas*” e “*prácticasteóricas*”. Ou seja, a teoria está na prática assim como a prática está na teoria. Ambas se alimentam e retroagem uma sobre/com a outra.

Compreender essa complexidade e inter-relação presente em nosso espaço cotidiano de atuação profissional foi e tem sido de grande relevância para nossa atuação. Compreender também que as redes tecidas extrapolam o âmbito do espaço escolar e muitas delas estão ligadas a processos tecidos em outros espaços. Nesse ponto em questão, estão os diferentes encontros, seminários, congressos e tantos outros movimentos em que nos enredamos e participamos.

Nesses diferentes eventos ocorridos em diversas partes do país, não apenas apresentamos trabalhos, como também, concomitante a isso, nos testamos, aprendemos, conhecemos, compartilhamos ideias, teorias, experimentamos... ou seja: nos formamos. Produzimos outras redes de conhecimento que, de diferentes maneiras, trazemos para nossa vida (profissional e pessoal).

Diante disso, no entanto, não podemos esquecer que, pela própria noção de complexidade e o fato dela estar presente nesses espaços e nos sujeitos que o ocupam e com

ele se relacionam, cada realidade representa um contexto que pode se apresentar diferentemente a cada momento. Inclusive nós já não somos o mesmo e, da mesma forma, o espaço. Mesmo que sua arquitetura se mantenha, as relações são outras. Cada um traz consigo sua formação e a apresenta/expõe de maneira diferenciada.

Essa exposição de aspectos da formação ocorre no seio da escola em que atuamos. Nesse “chão” da escola, outros processos formativos se desenvolvem e, muitas vezes, se conjugam com os processos tecidos fora dela. Outras vezes esses processos formativos se chocam, o que por, sua vez, se constitui como um importante momento de reflexão e problematização dessa relação e de como podem potencializar o processo de aprendizagem.

Compomos com tudo isso, mesmo que pareça algo improvável. Esse “tecido junto”, significado com que a palavra “complexidade” apresenta sentido, acontece ao longo de toda vida de forma conjunta, ininterrupta, sem fragmentações ou reducionismos.

Nesse contexto, inferimos que nos cotidianos escolares são tecidos diferentes movimentos em redes complexas. Nessa tessitura, encontram-se as produções curriculares que se fazem para além das prescrições institucionalizadas; os processos formativos tecidos nos encontros cotidianos; processos afetivos e cognitivos produzidos nas relações estabelecidas e tantos outros movimentos que nenhum recurso analítico seria capaz de apreender. Talvez essa tenha sido a nossa grande aprendizagem alcançada.

### **Algumas considerações**

*Há redes que se tecem e se tramam, como teias de aranhas nas bifurcações dos galhos ou nos cantos das casas, ainda que passem os pássaros e a vassoura [...]*  
(DELIGNY, 2015)

Essas redes tecidas ao longo desse trecho da caminhada constituem uma trama em produção. Os encontros e desencontros ocorridos pelo caminho produziram uma diferença em nosso modo de ser e estar no mundo. A tentativa foi de esboçar alguns movimentos e “afetos” que nos tocaram e aquilo que deixaram em nós, reconhecendo, também, que muitos outros ainda não se evidenciaram ou se manifestaram.

Como aquele aluno que ouve calado e num determinado momento, que pode ser muito depois da aula, percebe o sentido daquelas palavras proferidas e as relaciona, ao seu modo, com o momento vivido/experimentado.

Um importante movimento, o qual arriscamos chamar de legado, que acreditamos ter-nos sido deixado pelos “encontros” ocorridos ao longo de mestrado e doutorado, corresponde àquele em que se potencializa a percepção de “microdiferenças” presentes nos cotidianos escolares muito mais do que a mesmice e repetição.

Dessa maneira, acreditamos que muitos outros movimentos ainda estão por vir e se fazer. Há redes sendo tecidas a todo momento e, as nossas, agora, apresentam outros fios. Fios da complexidade, da diferença e diversidade emaranhados em processos curriculares, culturais e formativos que se produzem constantemente no espaço escolar em que atuamos.

## **Referências**

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer.** Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

DELIGNY, Fernand. **O aracniano e outros textos.** Tradução: Lara de Malimpensa. São Paulo: n-1 edições, 2015.

FERRAÇO, C. E. ; CARVALHO, J. M. **Currículos realizados e/ou vividos nos cotidianos de escolas públicas:** sobre como concebemos a teoria e a prática em nossas pesquisas. In: Elisabeth Macedo; Roberto Sidnei Macedo; Antônio Carlos Amorim (Org.). Como nossas pesquisas concebem a prática e com ela dialogam? Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2008, p. 4-13.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir:** nascimento da prisão. Tradução de Lúcia M. Pondé Vassalo. Petrópolis: Vozes, 1987.

JOSGRILBERG, Fabio Botelho. Michel de Certeau e o admirabile commercium de sentidos na educação. **Educação: Teoria e Prática**, v. 18, n. 30, p. 95-105, jan/jun. 2008.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução Eloá Jacobina. 8ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

\_\_\_\_\_. **Introdução ao Pensamento Complexo**. Tradução de Eliane Lisboa. 3ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2007.

\_\_\_\_\_. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez/ Unesco, 2001.

SPINOZA, Benedictus de. **Ética**. Tradução de Tomaz Tadeu. 2ª. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

TRISTÃO, Martha. Uma abordagem filosófica da pesquisa em educação ambiental. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 55, out./dez. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v18n55/03.pdf>>. Acesso em: 06 dez. 2018.

---

Artigo recebido em: 20/07/2018

Aceito em: 15/08/2018

Publicado em: 17/12/2018