

## VOZES, MEMÓRIAS E HISTÓRIAS: O DESAFIO DE CONSTITUIR-SE PROFESSOR PELO PARADIGMA PÓS-MODERNO

**RODRIGUES, Larissa Ferreira**

### RESUMO

Este artigo visa compreender como os movimentos criados/inventados pelos professores, nos cotidianos escolares, possibilitam “redescobrir” a docência e o reencantamento da educação. Estabelece diálogos com Santos (2000; 2006), Hall (2006), Assman (1998) e Benjamin (1994), tecendo reflexões sobre a problemática. Objetiva-se ressaltar a relevância das experiências dos professores, através de suas narrativas, para constituir-se professor a partir do “outro”. Considera-se indispensável o compartilhamento de experiências na docência, auxiliando na construção de uma sociedade mais democrática e humana.

### PALAVRAS-CHAVE

Narrativas. Constituir-se professor. Educação

### INTRODUÇÃO

A educação brasileira há tempos tem sido incumbida de “resolver” os mais distintos problemas de nossa sociedade. Todas as demandas sociais, econômicas, cognitivas, afetivas, dentre outras, conforme Morgado (2005) configuram o mundo em que vivemos e, inevitavelmente, acabam se refletindo no sistema educativo, o que sobrecarrega a educação.

Entorno deste cenário, desenhou-se uma concepção de que a educação seria a “redentora dos males da humanidade”, porém, logo ficou claro que somente ela não daria conta de tantos atravessamentos e, essa pretensão caiu por terra, o que provocou um descrédito no ensino brasileiro, principalmente o público, ocasionando a desvalorização da figura dos professores quanto profissionais da educação.

Assman (1998) chama atenção para o fato de muitas experiências de aprendizagens encontrarem barreiras que dificultam seu desenvolvimento, tal o peso e a diversidade das circunstâncias que permeiam as escolas e a docência. Para o autor, o panorama educacional brasileiro é desolador, devido ao desprezo com a profissão de educadores, que por muitas vezes, nos levam a pensar que somar esforços para que experiências de aprendizagens nas escolas ocorram estruturadas em sistemas aprendentes sejam apenas ingênuas propostas.

Diante de um movimento de insatisfação da sociedade com o ensino e com os professores, colocamos em análise, como os movimentos criados/inventados pelos professores, nos cotidianos das escolas, possibilitam “redescobrir” a docência e pensar em um reencantamento da educação.

Para a reflexão desta problemática, é fundamental esclarecer que redescobrir a docência, ganha aqui, o sentido de pensar em novos modos de constituir-se professor, que segundo Freire (1996) pode estar associado ao resgate da “decência” e da “boniteza” da educação. Em outras palavras, constituir-se professor é tecer diversas redes, redes de processos formativos e redes de identificação profissional, compostas por fios da ética e da estética, possibilitando uma educação mais decente, mais bonita e reencantada.

Neste sentido, lançamos olhares sobre os saberes/fazeres docentes produzidos diariamente nas relações, se enredando em processos formativos e de identificação dos professores, perpassando também pela compreensão de cotidiano que nos interessa, que por sinal, é a mesma de que compactua Carvalho (2009, p.21)

[...] no caso do cotidiano escolar, interessanos, sobretudo, entender os enredamentos de conhecimentos, afetos, linguagens que produzem e o atravessam, ou seja, a compreensão do que significa o processo de

escolarização para quem o vive é uma via fundamental para o entendimento dos modos sociais como ele é vivido.

Desta maneira é necessário pensar o cotidiano escolar como lócus privilegiado de ocorrência das relações, no qual segundo Freire (1996, p.53) “o homem faz sua história junto com outros homens”, ou seja, nas relações que se enredam, criando alternativas potentes, visto que, tecem com as escolas e com seus “habitantes” diversas redes de significados e marcas. Esses signos e marcas que emergem do “chão das escolas”, de seus cotidianos, dando-lhes cores, barulhos, cheiros e sabores peculiares, vão impregnando a práxis docente, trazendo encantamentos e possibilidades outras para a docência e para a educação.

Neste sentido, um pequeno fragmento da belíssima canção *Redescobrir*, de Luiz Gonzaga Junior, interpretada e encarnada na voz inesquecível de Elis Regina, é aqui, requisitado para nos envolver ainda mais nessas inquietações, a partir de reflexões sobre os saberes/fazerem que os docentes produzem nas relações com o cotidiano escolar, com o objetivo de ressaltar a relevância das experiências presentes nas vozes, nas memórias e nas histórias dos professores, para o constituir-se professor e contribuir para um reencantamento da educação, pois, narrar essas experiências é reviver, produzir, (re)construir esses saberes/fazerem e compartilhá-los.

Assim, importa-nos a assunção do professor como um narrador de seus atos, lembranças, saberes/fazerem, insatisfações, táticas e o compartilhar de suas experiências, pois segundo Benjamin (1994, p. 221), “o narrador figura entre os mestres e sábios”. “[...]. Pois pode recorrer ao acervo de toda uma vida (uma vida que não inclui apenas a própria experiência, mas em grande parte a experiência alheia). Seu dom é poder contar sua vida, sua dignidade é contá-la inteira”.

## **REDESCOBRIR A DOCÊNCIA E REENCANTAR A EDUCAÇÃO**

Como se fora brincadeira de roda, memória  
 Jogo do trabalho na dança das mãos, macias  
 O suor dos corpos na canção da vida, história  
 O suor da vida no calor de irmãos, magia.

Luiz Gonzaga Jr

A história da humanidade vem sendo fortemente marcada por um contexto de massacres, guerras, exclusões e invisibilidades, que se firmou por meio de um modelo dominante de racionalidade que a ciência moderna elegeu para estruturar os conhecimentos e guiar a sociedade. Em meio a tantas promessas que esse paradigma estabeleceu, com base na hipercientificização, a sociedade foi envolvida por excessos e déficit que, segundo Santos, (2000, p. 56):

[...] conduziu a uma exploração excessiva e despreocupada dos recursos naturais, à catástrofe ecológica, à ameaça nuclear, à destruição da camada de ozônio, e à emergência da biotecnologia, da engenharia genética e da conseqüente conversão do corpo humano em mercadoria última.

Desta forma, o projeto sociocultural da modernidade, assentado nos pilares do conhecimento-regulação e conhecimento-emancipação (Santos, 2000), se desequilibrou e os princípios da comunidade e das racionalidades estético-expressiva, moral-prática e a cognitivo-instrumental que sustentam o conhecimento-emancipação foram colonizados pelos princípios do Estado, do poder, e principalmente, do mercado no conhecimento-regulação, o que afastou a ética e a estética da ciência.

Nesta direção, também os aparatos educativos foram invadidos, pois podemos notar o descaso com a educação humanitária e de qualidade, marcando-a fortemente com a desigualdade social, a violência, a exclusão de negros, índios, obesos, homossexuais e pessoas com necessidades educativas especiais em nossas escolas.

Essa racionalidade indolente, para o autor, estabelece uma única forma de pensar que determina a verdade que devemos seguir e, nos torna cada vez mais individualistas e excluídos dos processos da vida. É a imposição dessa lógica de vida (ou seria uma lógica de morte?), que acaba por engessar pensamentos e atitudes, caracterizando-se pela homogeneização que tem marcado os sistemas educacionais, com a “produção” de sujeitos cada vez mais desencarnados dos processos da vida, o que tem promovido a perda do sentido da docência e o desencantamento pela educação. E, é com base neste modelo molde discursivo, que os

conhecimentos de nossos alunos são desconsiderados e as diversas práticas dos professores que resistem a esta racionalidade, invisibilizadas.

Neste sentido, Santos (2006) nos auxilia a pensar os processos de constituição da docência a partir das resistências que promovemos contra esta razão indolente e, nos propõe desafiá-la, trazendo à tona reflexões para a valorização e a visibilidade dos diversos saberes/fazeres não moldados por esse paradigma, de maneira que pouco a pouco, essas diversas racionalidades que circulam nos cotidianos escolares, provoquem um estado de latência constante nos professores, potencializando mudanças na reestruturação do conhecimento e na práxis pedagógica.

A indolência da razão manifesta-se, entre outras formas, no modo como resiste à mudança das rotinas, e como transforma interesses hegemônicos em conhecimentos verdadeiros. Da minha perspectiva, para haver mudanças profundas na estruturação do conhecimento é necessário começar por mudar a razão que preside tanto aos conhecimentos como à estruturação deles (SANTOS, 2006, p. 781).

Desta forma, para mudar essa racionalidade e a estruturação dos conhecimentos, primeiramente, é preciso romper com as duas faces da razão indolente, (SANTOS, 2006): a razão metonímica, que contrai o presente, e esconde parte da riqueza de experiências disponíveis no mundo, produzindo violência, não-existência e silenciamentos e, com a razão proléptica, que dilatou enormemente o futuro e o tornou vazio de experiências possíveis e, homogêneo.

Para romper com essas produções de ausências de experiências disponíveis e possíveis, um dos caminhos são as muitas formas de resistências a essa maneira de conduzir a aprendizagem e por consequência a vida, nas escolas. E, neste sentido, Assman (1998) aponta para a importância de a educação criar sensibilidade social para reorientar a humanidade, por meio das resistências, do surgimento dos múltiplos descontroles, dos vazamentos e das insurgências alternativas, o que Santos (2006) acredita ser nesses descontroles que podem surgir alternativas para outras racionalidades.

Na aposta do surgimento e/ou visibilidade de outras formas de racionalidades, que o autor

ressalta a importância das sociologias das ausências e da sociologia das emergências, no sentido de expandir as experiências sociais já disponíveis, pela sociologia das ausências, e expandir as experiências sociais possíveis, pela sociologia das emergências.

Em relação à escola, a sociologia das ausências pode colaborar para que tanto os saberes do senso comum quanto os saberes científicos possam se articular, ou seja, expandir as experiências sociais de alunos e de professores, quando os conhecimentos que aprendem/ensinam com aparato científico fazem sentido em suas vidas, aproximando o mundo da vida ao mundo da escola. O que Santos (2006, p. 790), designa como ecologia dos saberes “O confronto e o diálogo entre os saberes são um confronto e diálogo entre diferentes processos através dos quais as práticas diferentemente ignorantes se transformam em práticas diferentemente sábias”.

Neste sentido, se faz fundamental vislumbrar a escola e a própria docência como lugar de encontro e de passagem de diversos saberes, e não mais como moradia de uma única racionalidade, o saber científico. O que permite pensar na redescoberta da docência, a partir da compreensão dos distintos e múltiplos saberes que se misturam nas relações cotidianas e que se inserem nos processos de identificação de cada professor, sendo o que Hall (2006) caracteriza como uma “celebração móvel”, na qual o sujeito assume identidades diferentes em momentos distintos, não se unificando em torno de uma coerência, mas estabelecendo um movimento contínuo, composto por identidades contraditórias, que circulam em diferentes direções, de tal maneira que as identidades estão sendo sempre deslocadas.

Assumir a concepção de processos de identificação constantes, de enredar-se entre os diferentes saberes/fazeres, de incompletude, de contradição e de deslocamentos, que nos constituem como professores, é acreditar que podemos potencializar as diversas experiências disponíveis nas escolas para ampliar e criar inteligibilidade entre os conhecimentos.

Uma outra possibilidade também se apresenta no campo da sociologia das emergências, na qual as experiências possíveis são analisadas por uma ampliação simbólica dos

saberes e práticas. Para Santos (2006, p. 798) caracterizando-se por:

Analisar numa dada prática, experiências ou forma de saber o que nela existe apenas como tendência ou possibilidade futura. Ela age sobre as possibilidades como sobre as capacidades. Identifica sinais, pistas ou traços de possibilidades de futuro em tudo que existe.

A sociologia das emergências no cenário educacional se torna credível e de grande relevância por se comprometer em substituir a idéia de projeção para um futuro, por sinal vazio, pela qual a ciência moderna tentou condenar nossas práticas. A sociologia das emergências se dedica a ampliar um futuro de possibilidades plurais e concretas, fazendo-se já no presente. Busca ampliar os encontros e os desencontros de experiências possíveis, ou seja, os diálogos e conflitos entre conhecimentos, proporcionando experiências mais ricas; outras maneiras de se pensar o trabalho e a produção para além das formas e modelos dominantes; busca as diversas formas de reconhecimentos que superam as classificações discriminatórias de nosso sistema, como o racismo, sexismo e outros mais; os diálogos e conflitos em torno da experiência de democracia.

Pensar nas potencialidades e nas capacidades que os alunos, os professores e a comunidade escolar em geral possuem é favorecer as práxis educativas que tragam contribuições para a emancipação social e para a solidariedade.

Desta maneira, para que a ampliação de experiências disponíveis e possíveis pelas sociologias das ausências e das emergências possa ocorrer nas escolas, permitindo que outros modos de identificação e de formação de professores aconteçam, faz-se necessário que as resistências ao modelo dominante ganhem visibilidade, principalmente entre os docentes.

As resistências são produzidas por diversas táticas que os professores criam e inventam para dar sentido a um processo de ensino/aprendizagem mais humanizado. A tática é o que Certeau (2007, p.101) chama de a “arte do fraco”, “sem lugar próprio, sem visão globalizante, cega e perspicaz como se fica no corpo a corpo sem distância, comandada pelos acasos do tempo, a tática é determinada pela ausência de poder [...]”. Em outras palavras, as

táticas podem ser entendidas como os outros modos de saberes/fazeres que os professores criam e inventam nos cotidianos escolares, para além das propostas oficiais instituídas, burlando a racionalidade única, hegemônica, imposta pela ciência moderna, proporcionando a produção de outros/novos conhecimentos mais relacionados com o mundo da vida dos alunos e também outros/novos modos de se constituir-se professor.

Então, muitas dessas burlas ocorrem em nossas escolas *como se fora uma brincadeira de roda ... memória*, que se desenvolvem em meio a momentos prazerosos, descontraídos, de angústia, de medos e de inseguranças, que mesmo sem notar se realizam em um trabalho coletivo, comum, enredado pelas e nas relações, que possibilitam o compartilhamento de experiências, de aprendizagens, de vivências que favorecem momentos de criatividade, de inventividade, de um saber/sabor, (ASSMANN, 1998) para ensinar e aprender.

A partir desse contexto, Santos (2006) ressalta a importância do trabalho de tradução para criar inteligibilidade entre os saberes hegemônicos e os não-hegemônicos, o que para Morin (2006) pode ser entendido como uma “religação” de saberes, que se complementam, no qual saberes da vida e do conhecimento científico dialogam familiarizando saberes e produzindo outros, visando à emergência de experiências plausíveis para constituir-se professor e reorientar a educação.

Sendo assim, traduzir é encontrar pontos de interseção, de religação entre os diversos saberes/fazeres que circulam nas salas de aula, nos pátios, nos corredores, nas memórias, nas vozes e nas histórias de professores e professoras. A tradução segundo Santos (2006, p. 807), “visa criar inteligibilidade, coerência e articulação num mundo enriquecido por uma tal multiplicidade e diversidade.” E, é em meio a esta diversidade e multiplicidade que caracterizam as escolas que (Hall, 2006) nos ajuda a entender que a “tradução é um ato de transportar entre fronteiras” identidades, saberes, desejos, aflições, compromettimentos, paixões, dentre tantos outros fatores que nos fazem pertencentes a culturas híbridas, instáveis, abertas, incompletas, que são um dos diversos tipos de identidades que nos atravessam na era da modernidade tardia ou pós-moderna.

Neste sentido, em meio a essa complexidade, que Morin (2006, p.13) define ser “um tecido (*complexus*: o que é tecido junto)” que os saberes/fazerem vão sendo tecidos nos acontecimentos, nos acasos, nas ações e interações e a práxis dos professores, constantemente, construída e guardada em cada um. Os processos de constituir-se na docência estão nas memórias e, quando potencializados revelam uma imensidão de riquezas, alegrias, tristezas e tantos outros sentimentos que se justapõem e fazem parte dos processos de identificação e de formação de cada professor.

Memórias, pedaços de acontecimentos, resíduos de experiência, retalhos de vida que escolhemos para lembrar. Mesmo que não tenhamos consciência desta seleção, fica o que significa, sons, cheiros, gostos, sentimentos, imagens registradas na memória e reelaboradas na e pela linguagem. [...] em sua trajetória pessoal-social, o que torna a experiência comunicável. (PÉREZ, 2003, p. 103).

Revisitar os diversos saberes, as experiências, os sentimentos que “habitam” nossas memórias, histórias e vozes, nos formando professores, configura-se como uma maneira de propiciar que essas experiências sejam expostas e sejam comunicáveis. E essa comunicação se torna possível no trabalho de tradução, (SANTOS, 2006, p. 810), visto que, “é sempre o resultado de uma convergência ou conjugação de sensações de experiências de carência, de inconformismo, ou de motivação para as superar de uma forma específica”.

Em nosso caso, o inconformismo é com a banalização da educação e com a insatisfação da sociedade com os professores. E nossa motivação, é justamente, compartilhar as experiências e os saberes/fazerem que “habitam” as memórias, as histórias e as vozes de professores/as, auxiliando-nos na redescoberta do encantamento pela docência e, conseqüentemente, pela educação.

Neste sentido, na memória está guardado o *jogo do trabalho na dança das mãos ... macias*, ou seja, é nesse jogo que somos “tocados” pelos processos educativos, nos formamos e nos transformamos em professores, ou melhor, somos historicamente constituídos como sujeitos das experiências, que segundo Larrosa (2004, p. 163) caracteriza-se por:

[...] sua capacidade de formação ou de transformação. É experiência aquilo que nos passa, ou nos toca, ou nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto a sua própria transformação.

Essas experiências que nos acontecem se reúnem nas memórias e fazem parte de um pedaço da história que pouco a pouco escrevemos ao nos constituirmos professores e que selecionamos para contar. Contar, narrar e compartilhar as experiências que nos acontecem é uma das formas de se buscar compreender a complexidade presente nos cotidianos escolares, produzindo conhecimentos, formação e transformação nos professores e na educação.

Na narrativa o cotidiano ganha forma de linguagem e as imagens traduzem formas de ser e viver, reminiscências elaboradas e reelaboradas, histórias revisitadas, paisagens de um *espaçotempo* de vida, de trabalho, de aprendizagem. Memórias, histórias e narrativas refletem e refratam o mundo cotidiano, criado na experiência e recriado na rememoração. (PÉREZ, 2003, p. 105).

O ouvir e o compartilhar das narrativas dos professores se apresentam como insurgências alternativas e possibilidades para criar e inventar novos/outros movimentos de experiências e aprendizagens dentro das escolas. É no sentido Benjaminiano que as narrativas dos professores podem propiciar um movimento de sabedoria, de intercambiar experiências, de uma comunicação artesanal, com suas raízes fincadas no povo, na escola, na qual a narrativa pode ser associada ao jogo do trabalho na dança das mãos, pois, segundo Benjamin (1994, p. 221):

[...] a narração, em seu aspecto sensível, não é de modo algum o produto exclusivo da voz. Na verdadeira narração, a mão intervém decisivamente com seus gestos aprendidos na experiência do trabalho, que sustentam de mil maneiras o fluxo do que é dito.

Neste sentido, a dança das mãos que os professores naturalmente inventam e coreografam pode ser percebida em suas narrativas, que vão além de falar o que se tem feito, e sim, demonstrar, compartilhar e reviver todo um trabalho desenvolvido, no qual saberes/fazerem foram criados, inventados e religados, transformando a práxis pedagógica, produzindo

conhecimentos e permitindo vislumbrar a relação artesanal entre a docência e a educação.

Assim, Benjamin nos convida a pensar e problematizar a relação entre o narrador e sua matéria prima – a vida humana, segundo uma relação artesanal, com a tarefa de transformar a vida humana, suas experiências e a dos outros, transformando-a num produto sólido, útil e único. Neste convite, nos remetemos a pensar esta relação com a que se estabelece entre professores e a educação, e nota-se que a tarefa que recebemos também está associada a transformar a vida humana, as experiências que vamos constituindo ao longo do tempo com a práxis pedagógica que adotamos, com os compartilhamentos que até mesmo sem notar, estabelecemos com os colegas de profissão, com as diversas dúvidas e dificuldades que os alunos nos trazem, fazendo-nos a cada dia mais professores.

Essas experiências, individuais e coletivas vão pouco a pouco, dia a dia, transformando tanto os diferentes modos de constituir-se professor quanto à educação, mesmo que na maioria das vezes ocorra o que Santos (2006) chama de invisibilidade, o que para Benjamin (1994) é o “sintoma de decadência” ou característica “moderna”, cobrindo nossos olhos como a venda da racionalidade científica moderna, fazendo-nos ver os pequenos, mas potentes movimentos gerados em nossas escolas, que nos dão indícios de que há outras maneiras de se potencializar a educação, expandindo a vida.

Sendo assim, as narrativas dos professores podem nos apontar sim, os movimentos criados e inventados por eles, na tentativa de se constituir pelo viés das experiências, de todas as experiências sem disjunção, as teóricas/práticas, as minhas, as nossas e a dos “outros”.

Voltemos por um instante no início do texto, para lembrar que nossa história é marcada pelo massacre e exclusão do “outro”, do negro, índio, obeso, ou seja, do “diferente”. É diante dessa negação do “outro”, que também ocorrem em nossas escolas, que resalto que outros/novos movimentos, outros/novos saberes/fazerem precisam com urgência ser visibilizados e considerados nos aparatos educacionais. É fundamental se pensar em maneiras de se constituir professor, atentas para conduzir a uma educação que supere a exclusão, que ainda

impregna nossas escolas com a discriminação, obsessão e violência contra o “outro”. Para Candau (2005, p. 21) “é importante promover processos educacionais que permitam que identifiquemos e desconstruamos nossas posições, em geral implícitas, que não nos permitem uma aproximação aberta à realidade dos “outros””.

É nesta direção, que *o suor dos corpos na canção da vida ... história*, as inscrições corporais, os rótulos sociais, tais como: deficiente, gordo, preto, que produziram uma história de desigualdade e discriminação entre grande parte dos alunos, não podem ser mantido nas escolas e, para isso Candau (2005) nos alerta que “o que precisa ser mudado não é a cultura do aluno, mas a cultura da escola, que é construída com base em um único modelo cultural, o hegemônico, apresentando um caráter monocultural”.

Por isso, é necessário pensar em um reencantamento da educação que se amplie pela concepção de que somos atravessados pelos fluxos das culturas híbridas (HALL, 2006) e, que somos constituídos em meio a essas culturas. Assim, por meio das narrativas dos professores, das cenas inesquecíveis que nos marcam e configuram nossa história, que se possa trazer à tona experiências que potencializam outras maneiras de conceber o “outro” nas escolas e desta forma, afirmar nosso compromisso com a educação.

Cenas que não saem da memória e marcam a vida de professor. Lembranças que se misturam nas histórias contadas por professores/professoras. Cenas que nos lembram que nossa história se confunde com a da escola pública e temos compromisso político com sua realização (FERRAÇO, 2003, p. 159).

É na assunção do compromisso político e social com a educação, que podem redescobrir a docência, o encantamento pela educação e a sua magia.

## **NO SUOR DA VIDA, NO CALOR DO IRMÃO ... MAGIA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES**

Mesmo em uma sociedade individualista, desigual e excludente que herdamos da racionalidade científica moderna, é possível **no suor da vida e no calor do irmão** encontrar

alternativas para produzir algo a mais, diferente, com **magia**, capaz de oferecer outras maneiras de se construir conhecimentos e vida. Constituir-se professor perpassa por uma delicada e árdua tarefa: ao mesmo tempo fazer parte de um modelo excludente e tecer expectativas para a produção de conhecimentos escolares mais inteligíveis, mais “religados” a vida.

É preciso que o comprometimento político e social na profissão docente se faça diariamente. É também fundamental que as experiências sejam compartilhadas, narradas, que outras racionalidades se tornem possíveis, nos auxiliando na construção de uma sociedade mais plural, ética e estética, democrática e humana, que em Santos (apud OLIVEIRA, 2006, p. 76) resumimos da seguinte maneira: “temos o direito a ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito a ser diferente sempre que a igualdade nos descaracteriza”.

## REFERÊNCIAS

- ASSMAN, H. **Reencantar a educação**: rumo à sociedade aprendente. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução Sérgio Paulo Rouanet; prefácio Jeanne Marie Gagnebin – 7. ed. – São Paulo: Brasiliense, 1994. – (Obras escolhidas; v. 1)
- CANDAU, V.M. **Sociedade multicultural e educação: tensões e desafios**. In: Cultura(s) e educação: entre o crítico e o pós-crítico / Vera Maria Candau (org.); Carme Teresa Gabriel... [et al.] – Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- CARVALHO, J.M. **O cotidiano escolar como comunidade de afetos**. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Brasília, DF: CNPq, 2009.
- CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**: 1. Artes de fazer; 13. ed. Tradução de ephraim Ferrera Alves. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- FERRAÇO, C.E. Eu, caçador de mim. In: **Método: pesquisa com o cotidiano**. Regina Leite Garcia (org.) – DP&A, 2003.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa/ Paulo Freire. – São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomáz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro – 11. ed. – Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- LARROSA, J. **Linguagem e educação depois de Babel**. Traduzido por Cyntia Farina. – Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Tradução do Francês Eliane Lisboa. – Porto Alegre: Sulina, 2006.
- MORGADO, J.C. **Currículo e profissionalidade docente**. Porto Editora. Portugal, 2005.
- PEREZ, C.L.V. Cotidiano: história(s), memória e narrativa. Uma experiência de formação continuada de professoras alfabetizadoras. In: **Método: pesquisa com o cotidiano**. Regina Leite Garcia (org.) – DP&A, 2003.
- SANTOS, B.S. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- SANTOS, B.S. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In: **Conhecimento prudente para uma vida decente**: um discurso sobre as ciências revisitado. Boaventura de Souza Santos (org.)- 2 ed. – São Paulo: Cortez, 2006.
- OLIVEIRA, I.B. **Boaventura e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006