

## ENTRE EXPERIÊNCIAS E COMPREENSÕES: CARTOGRAFIAS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Dinamara Garcia **Feldens** – UNIT<sup>1</sup>

Fabrcia Teixeira **Borges** – UNIT<sup>2</sup>

Este artigo busca investigar, compreender, refletir, e dissertar sobre a formaço de professores, a partir do conceito de alguns autores, na perspectiva do sujeito, do desejo e das relaçes sociais. Valendo-se de autores que compoe a denominada filosofia da diferenca, este artigo propoe pensar o individuo/professor atraves de outros vieses ainda pouco explorados nos estudos de formaço de professores. Trabalhando com conceitos que referendam a formaço enquanto movimentos de linhas e segmentariedades, com a produço de uma subjetividade que ensina e constitui o professor. Nesta medida, o texto passa por construçes e entendimento das multiplicidades, dos perceptos, dos afectos, dos pensamentos nomades, das diferenças, dos rizomas, dos desejos, e do prprio conceito enquanto conceitos que vao compondo esta cartografia. Neste sentido, a formaço do professor se da atraves dos movimentos e trocas entre a produço da vida e suas materialidades. O presente artigo objetiva compreender este movimento de construçes dos saberes e das experimentaçes no processo de formaço docente a partir da utilizaçes dos conceitos da filosofia da diferenca, observando os diversos fatores que compoe o cotidiano da prtica educacional: desenhar, percorrer, cartografar estas novas linhas e possibilidades e mesmo aquelas que formaram o professor.

Palavras - chave: educaço; formaço docente; filosofia da diferenca.

---

<sup>1</sup> Doutora em Educaço pela UNISINOS. Professora Titular do Mestrado em Educaço da Universidade Tiradentes. Coordenadora do Grupo de Pesquisas Educaço, Cultura e Subjetividades (UNIT).

<sup>2</sup> Doutora em Psicologia pela UNB. Professora Titular do Mestrado em Educaço da Universidade Tiradentes. Coordenadora do Grupo de Pesquisas Educaço, Cultura e Subjetividades (UNIT).

A pesquisa em Educação tem-se debruçado sobre vários temas, transversais e interdisciplinares, que tentam compreender os movimentos, os conceitos, os discursos e os saberes que, interagindo, formam a trama do processo educacional, da constituição do espaço escolar e da formação dos educadores. Dessa forma, os temas surgem e são explorados em sua amplitude, buscando criar uma vasta paisagem, que possa traduzir ou demonstrar a gama de idéias produzidas pelos pesquisadores, pois a pesquisa educacional é um processo que nos leva a percorrer caminhos variados, distintos, provocadores de idéias, frutos deste emaranhado de vozes, imagens e gostos que emergem do *pluriverso* escolar. Como nos fala Jaqueline Moll, a pesquisa em educação nos dá a possibilidade de constituir novas formas de vivenciar os espaços e os movimentos da educação.

*“(...) olhar outros olhares, outros sujeitos que compõem o cenário escolar: as cozinheiras, as serventes, os porteiros, os pais, além de nossos clássicos personagens (professores e alunos). As trajetórias discentes dos docentes (os ‘eus’/‘nos’ destes sujeitos); a sala de aula com suas múltiplas possibilidades de relações; a escola como um espaço educativo que transcende a própria sala de aula onde cidadania, cultura e ciência se compõem para efetuar sua tarefa social; o cotidiano extra-escolar como componente fundamental para compreender o cotidiano. Refazendo assim o lugar conceitual do próprio lócus-escola, desconstituindo-o do caráter universal e atemporal.” (MOLL, 1995, p. 10)*

Neste sentido, percebemos a multiplicidade do espaço escolar, seja com seus vários significados que circulam no ambiente escolar, seja com seus atores, personagens, que caminham e interagem com suas histórias, seus grupos, suas culturas. O movimento escolar acontece e transcende seu espaço, seus sentidos. Ressoa na política, nas vidas cotidianas, no lazer e nos diferentes ambientes.

O presente artigo busca focar a formação de professores sob os olhos da diferença. A diferença é um conceito que há algum tempo vem sendo utilizado e desenvolvido na área educacional. Trata-se de pensar a diferença como componente do processo de construção das materialidades subjetivadas e da produção da própria vida.

A formação de professores assim entendida, pode ser pensada sob a máxima Grega: *“Converte-te no que tu és”*. Converter-se no que se é, é buscar expandir as singularidades e as diferenças que produzem a vida docente. Significa vencer-se, superar-se *“ir além de si, subir sob sua própria cabeça”*, como nos aponta Nietzsche. Para construir-se um professor tem-se que ir além das formações didáticas e teóricas, tem que *caçar-se a si mesmo*. Um professor que ao formar-se, processo contínuo e de inusitados movimentos e

encontros, esta posto num plano de multiplicidades e diferenças muito além de seus próprios pés. Este processo de busca faz-se a partir da experimentação, como afirma Larrossa (2002):

É verdade que a experiência é um dos temas que mais tenho trabalhado. O que fiz foi fazer soar a palavra experiência no campo educativo e explorar suas possibilidades, sobretudo para ver se nos permite sair das formas dominantes de pensar, dizer e fazer educação – especialmente nas últimas décadas, encarnadas pelos “experts”, os “técnicos” e os que poderíamos chamar de “críticos”. Ambos os tipos de discurso (o do saber técnico-científico e o dos argumentos político-críticos) também têm monopolizado, creio, a questão multicultural.

Penso que uma educação que atenda à experiência e que seja sensível à diferença requer, simplesmente, desenvolver certas formas de atenção ao que se apresenta e ao que nos acontece. Não atentar àquilo que determina as identidades, mas ao que modela de modo sempre dinâmico e provisório, os acontecimentos, as ações, as relações e os comportamentos. Em outras palavras, não atentar ao que os seres humanos são, mas ao que acontece, aos modos pelos quais se relacionam entre si, à experiência da relação. A convivência não está determinada por um jogo de identidades mais ou menos estáveis, mas está indeterminada por um conglomerado de acontecimentos sempre efêmeros, instáveis e, em grande parte, imprevisíveis.

E quando as pessoas às quais acontecem as coisas, ou entre as quais acontecem as coisas, não são homogêneas, não são iguais, o que com certeza acontece é que a pluralidade mesma do humano ininterruptamente produz interferências e mal-entendidos que obrigam constantemente a ajustes e reajustes, a negociações, a conflitos e a fracassos. O que quero dizer é que cada episódio de relação concreta implica certa socialização entre os participantes, um certo pacto no qual se aprende o que se pode esperar dos outros, qual é a conduta adequada a essa situação, como podem ser coordenadas nesse momento e nesse lugar as ações e as reações. Isto é, são as identidades que são constantemente modeladas e remodeladas pelas relações e não o contrário.

O conceito de multiplicidades e os diversos aspectos que envolvem o seu entendimento exigem o abandono da idéia linear que nos foi imposta por anos de construção do sujeito “uno”. E, também de uma educação linear, de uma formação do “ser professor” do acadêmico e do espaço e nos sentidos institucionais.

Somos compostos por devires, um conjunto deles, o quanto até nós mesmos não podemos imaginar. E são esses devires que nos lançam a buscar por diversas vezes o novo, o diferente, e o estranho, através dos nossos conceitos e convicções por vezes afixados, mas que ao prestarmos atenção, entenderemos o sentido que eles representam em nosso contexto plural. Proponho pensarmos a educação passando pelo entendimento das multiplicidades, uma vez que o processo ensino-aprendizagem inclui, necessariamente a

idéia do outro na medida em que, deve envolver as variedades em torno dos saberes, os conhecimentos prévios, e as diferentes formas de compreendê-lo.

A Filosofia da Diferença nos atenta a privilegiarmos a mobilidade do que acontece no nosso dia-a-dia enquanto constantes aprendizes, sendo que somente através da experimentação é que vamos obter a consistência dos nossos saberes em movimento de construção. Assim como na vida, a diferença vem nos inquietar, nos instigar a misturarmos com o desconhecido, com o não sabido, com o não vivido ainda, para que assim possamos produzir algo novo, singular, nossa diferença, “acima de nossas próprias cabeças”.

Ocorre, muitas vezes, um *religare* entre diferenças, e não a anulação ou acumulação delas. A criação, esse encontro entre diferenças pode ser o processo de ensino, e conseqüentemente o de formação. Aqui caberá atentarmos por prezar pela liberdade potencial, que faz o uso da diferença como uma importantíssima ferramenta nos processos de descobertas de novos saberes e de formação docente.

A idéia de conhecimento, saber, educação, formação, está diretamente ligada à idéia de potencialização da vida. A partir dessa perspectiva, este artigo faz uso da filosofia da diferença, pensando os conceitos de conceito, rizoma, pensamento nômade, subjetividade, e desejo, outro, para assim propor um olhar sobre construção dos saberes - formadores.

Quando nos referimos à palavra “conceito”, de maneira geral, pensa-se na possibilidade de verdade. O conceito não se articula com a verdade, mas com a experimentação, a possibilidade, a ferramenta de ação do pensamento. Ou ainda mais, a um processo de criação. A criação é sempre experiência e nomadismo. O nomadismo, movimento maquínico do inconsciente molecular, livre e incessante na sua capacidade de desejar, não parar de mudar de território, de sítio, de verdade.

Os movimentos que o nomadismo tende a desconstruir agindo no que está estabelecido, junto com a sua eficácia em fazer brotar multiplicidades e incomensurabilidades, configura o que Deleuze chama de conhecimento nômade (DELEUZE,1996). O conhecimento ou pensamento nômade tem como sua potência o movimento e sua capacidade de gerar desterritorializações. Nesse sentido, não existe noções, idéias, mas sim práticas, e modos de vidas, que podem conseguir por suas ações perpassar as estruturas postas e serem ainda resistentes a elas. (DELEUZE,1996)

Podemos analisar as subjetividades nesse contexto, como sendo a construção dos diversos signos através das nossas variadas impressões pessoais, bem como, a relação que fazemos posteriormente entre esses nossos símbolos, e o meio social em que convivemos. Há de percebermos quanto à relação existente entre o nosso inconsciente e o campo real-social que agem como fator ativo na formação das mais diversas subjetivações que podem habitar o nosso variado “eu”, existindo uma fuga do nosso controle, já que os nossos outros, e não só o nosso “eu”, também age nesse processo.

Como a vida, o processo de formação docente também é movido por desejos. Temos inúmeros deles dentro de nós, no interior dos nossos “diversos”. Os nossos desejos são forças, que nos impulsionam a buscar o que almejamos, capazes de nos mover em muitas direções, por vezes até contrária aquela que nos encontramos, de maneira que fazemos surgir uma nova idéia ou conceito, ou melhor, esse novo desejo. (DELEUZE, 2005)

Os conhecimentos gerados através da filosofia da diferença nos instigam a pensar sobre nossa prática, nossos processo de subjetivações, ou ainda, como diria Foucault (2006) a pensar no “*que nos tornamos*”. Com os processos de formações de professores não é diferente, *o que nos tornamos* são os conceitos, os devires, as potências, as intensidades, que muitas vezes se perdem no cotidiano da docência, por serem abafados, desencorajados ou subjetivados.

No desejo de compreender os movimentos dos saberes e das ações docentes, temos que considerar ainda o conceito de *outro*. É preciso entender as questões ligadas à singularidade e às diferenças na formação de professores. Saber de si em sua relação com o outro, em uma nova configuração de se pensar sobre si mesmo. Estar com o outro é se organizar diferentemente, pensando a relação a partir do momento de encontro, como destaca Bakhtin (2005). Para Bakhtin (2005) “as palavras do outro, introduzidas na nossa fala, são revestidas inevitavelmente de algo novo, da nossa compreensão e da nossa avaliação, isto é, tornam-se bivocais.” (p.195). Somos sempre o eu-para-mim e um eu-para-o-outro.

A escola, frutos da linearidade binária do pensamento moderno, suscita à exclusão de tudo aquilo que é diferente, de toda e qualquer lógica que não se constitui nos enquadramentos identitários ou nas subjetividades formadas a partir dos saberes científicos

e oficiais. Aquilo que é diferente é excluído e rechaçado. Sem ser entendido, experienciado, vivido, o *outro* é minimizado ou amordaçado dentro da razão escolar.

Existe, portando, a necessidade de compreender como estas relações com o *outro* estão sendo edificadas nos processos de formação docente, quais são as linhas que traçam os professores durante sua formação acadêmica e durante sua formação continuada, quais são os olhares estabelecidos por este *outro* e qual a importância deste *outro* no espaço transversal e múltiplo da sala de aula.

Estudar a cartografia da formação docente sob os caminhos da filosofia da diferença, nos envereda também em outras importantes questões que estão presentes nas subjetividades dos professores: a diversidade, o que é diferença e o que é identidade. Estes questionamentos nascem evidentemente do que é formulado a partir da relação com o *outro*.

A formação docente tem abarcado a questão do *outro* de maneira inversa: por não se entender, não enxergar as tramas, as interjeições desta presença que, por ser estrangeira, também é estranha aos sentidos, mantêm-se dentro dos limites institucionais dos saberes científicos elencados nos postulados do positivismo moderno, ou se têm aberto novos canais, com novas e claras órbitas de discussão sobre uma educação realmente na diferença, mas que não se baseie na piedade e na inclusão formativa e sim no acolhimento como potência da vida em multiplicidades.

São por estes caminhos que pensamos que uma cartografia da formação docente possa ser possível. Uma educação que abarca de maneira diversa e sensível debates sobre as diferentes rotas que se chocam, que se constrói na formação dos professores, e como esta formação influi e participa de maneira decisiva na constituição da escola, dos processos de ensino, que, ao contrário da instituinte moderna, não pode mais limitar e criar nivelamentos de saber, mas se abrir para as multiplicidades e as diversidades presentes na contemporaneidade.

Não se constitui educação pela unicidade. O processo de educar é coletivo e participativo, exige interação de saberes, criação e desconstrução de conceitos, descoberta de novas imagens e fixação de outras, e possibilita no ato integrador singularidades/coletivas, o enraizamento de conceitos primários necessários para a

preservação das relações sociais: “*Educação é encontro de singularidades*”. (GALLO, 2008).

Dessa forma, o olhar da escola, enquanto Instituição da Modernidade e neste sentido, tendo como função o disciplinamento e o controle, propaga modelos, homogeneiza idéias e padrões identitários que não suportam as diferenças e os ilimitados encontros presentes no espaço escolar. Mais que isso, a escola moderna é constituída pelas práticas de saberes que desviam os olhos do *outro* e focam, centram, o olhar para um *eu* essencializado e sedentarizado na lógica cartesiana do sujeito.

Porém, a padronização linear do saber perde sentido na contemporaneidade, esvazia-se de sua ordem edificadora, torna-se líquida e os discursos em sua meta narrativa, pretensos à universalização, não se encontram na realidade.

*“Na sociedade e na cultura contemporânea, sociedade pós-industrial, cultura pós-moderna, a questão da legitimação do saber coloca-se em outros termos. O grande relato perdeu sua credibilidade, seja qual for o modo de unificação que lhe é conferido: relato especulativo, relato de emancipação.”* (LYOTARD, 1998, p.69)

O pensamento da representação determinou que o território das possibilidades formativas seja o *eu*. O *eu*, neste sentido, é reinante das ações, senhor de territórios indefinidos, possui sensibilidade, que é *território físico, mental e psíquico, onde começa nossa subjetividade, que nada mais é do que aquilo que nos faz ser assim e não de outro modo* (TIBURI, 2008).

O *eu* forma sua identidade limitadora e a escola é espaço para esta construção, através de suas práticas discursivas. As práticas discursivas, no entanto, não são formadoras de discursos (FOUCAULT, 1997), mas necessitam de um conjunto de esquemas, de construções pedagógicas, de articulações de signos e significados para exercerem suas possibilidades de poder. O poder para existir, necessita de um saber, mais ainda, necessita de um saber e uma ação que funcione.

Cria-se um conhecimento sobre o *outro*, não no sentido de incluí-lo, de acolhê-lo, de experimentá-lo, mas inventa-se um saber sobre aquilo que deve ser o *outro*, dentro dos limites das relações da sujeição enquadradas e moralizadas. Assim funda-se a subjetividade do professor: no enquadramento, no dever-ser, nos modelos e nos processos de

subjetivações tão necessários às práticas de poder. A diferença e o *outro* se tornam sujeitos à vontade do *eu* identitário e normatizado. E, dentro destas perspectivas de identidade-padrão, o *eu* é um *outro*, mas rarefeito, moldado, estagnado. Ou, o contrário da fórmula filosófica que propõem Deleuze, “um eu dissoluto”.

Que medo provoca a diferença? O medo do devir, do movimento, do dê-s-controle, da falta de disciplinamento. Parece que ainda não conseguimos ver o quanto componentes tradicionais e identitários dos processos formativos produziram danos, exclusão e um docente – doente em seu *cogito/eu*.

A prática docente tem produzido ações em relação à diferença e as multiplicidades que os processos educativos suscitam como quem recebe aquele que regressa de um mundo ao qual não habitamos e não sabemos como tratá-lo, faltam-nos mãos e vozes para compreender suas formas, seus gestos, suas angústias e seus territórios. E nesta ausência, buscamos criar práticas discursivas da diversidade, da inclusão curricular, burocratizamos a diferença. (SKLIAR, 2008). Não há vontade de mudança, por que o mudar exigiria a quebra de estruturas que a tradição montou, nos limitou, nos colocou avisos de alerta nas fronteiras, para olharmos com cuidado o outro que vinha.

*“A tradição moderna sempre pautou seu regime de verdades na moral acima das pessoas, das instituições para além das individualidades, da lei como ordem; falando com sua voz rouca como deverá ser o futuro, sempre com as unhas cravadas no passado.” (FELDENS, 2006, p. 91)*

Ficamos parados e mudamos os currículos na certeza de que, sem olhar as representações, sem mergulhar na metamorfose das identidades ou na vibração do outro que nos rodeia e nos olha, estaremos agindo na ordem da lei e da manutenção da verdade que nos pré-dispomos a acreditar.

Não adianta afirmar que a educação deve ser multicultural, democrática, cidadã, etc., se a colocamos sempre sob processos segmentarizados e classificatórios. Se na escola existe um sexo, uma cor, uma classe, um saber, uma disciplina, uma identidade, uma normalidade, um sujeito “uno” que é oficializado e sacramentado pela prática do professor, desde e, principalmente, em seus processos formativos. Precisamos não apenas saber pensar sobre este outro como professor, mas principalmente, instituir uma prática do ser,



consigo e com o outro. A prática de um saber diferenciado a partir da formação do professor e, sobretudo, da formação com o outro.

*“E se reproduziram e multiplicaram as sociologias do subdesenvolvimento, as teorias da dependência, as formas holísticas sedativas de explicação cultural, as relações nativistas e nacionalistas de relação com o outro.”* (SKLIAR, 2002, p. 6)

As possibilidades de alteração neste quadro passam inevitavelmente pela formação docente. Não que se jogue ao professor a culpa pela totalidade do ato nem se exija dele atuação principal numa peça que possuem vários atores, mas sim entendendo o movimento do aprendizado como uma construção que se estabelece também e principalmente no campo da docência. E, neste sentido, é imprescindível entender a educação-aprendizagem, como a *passagem do não-saber ao saber* (DELEUZE, 2006), desconstruindo a lógica positivista, sem objetivar a formação de indivíduos, mas favorecendo a produção de singularidades, impessoais e pré-individuais. Trata - se de favorecer as singularidades e uma educação que foque sua trajetória nas *multiplicidades*.

Estudar, refletir, compreender o modelo de formação docente através de um processo que busque atravessar as linhas, cartografar as experimentações. Trata-se de poder olhar para os limites do território do conhecimento inventado, e se pensar modos de existência que pareçam inéditos, fora daquilo que a tradição moderna elegeu como ordem, buscando-se um novo significado para educar:

*“Educar significa lançar convites aos outros; mas o que cada um fará – e se fará – com estes convites, foge ao controle daquele que educa. Para educar, portanto, é necessário ter o desprendimento daquele que não deseja discípulos, que mostra caminhos, mas que não espera e muito menos controla os caminhos que os outros seguem. E mais: que tenha ainda a humildade de mudar seus próprios caminhos por aquilo que também recebe dos outros.”* (GALLO, 2008, p. 15).

O que pauta a formação do professor na contemporaneidade? Um professor que possa interagir com a vivência de novos saberes, acolher e se produzir com a presença do *outro*, não se alijando em práticas de inclusão e exclusão, mas numa proposta de convivência sem fronteiras limitadoras?

O professor é formado para se posicionar como agente disciplinador, para enquadrar o aluno numa aula que ele domine, que ele tenha o controle da classe, em última instância transformar o ser singular e ilimitado que o chega em um *outro que retorna, assemelhado, domado* (LARROSA, 2002).

O grande desafio da educação na pós-modernidade e especificamente na formação docente – é perceber que não há como conter a vida que pede mais. As funções disciplinadoras e de controle que a escola foi atribuída precisam ser revistas. Um novo tratamento ao saber precisa ser pensado e constituído, uma nova escola em que o singular seja provocado a se manifestar, e conseqüentemente, se crie novas potências de saber, múltiplas e mutantes, novos entendimentos sobre os elementos dos inusitados, uma escola e um professor que desfaça para criar em terra fértil;

*“Tudo em que o homem se apóia para se voltar em direção à história e apreende-la em sua totalidade, tudo o que permite retraçá-la como um paciente movimento contínuo: trata-se de destruir sistematicamente tudo isto. É preciso despedaçar o que permitia o jogo consolante dos reconhecimentos. Saber, mesmo na ordem histórica, não significa ‘reencontrar’ e sobretudo não significa ‘reencontrar-nos’. A história será ‘efetiva’ na medida em que ela reintroduzir o descontínuo em nosso próprio ser. Ela dividirá nossos sentimentos; dramatizará nossos instintos; multiplicará nosso corpo e oporá a si mesmo. Ela não deixará nada abaixo de si que teria a tranqüilidade asseguradora da vida ou da natureza; ela não se deixará levar por nenhuma obstinação muda em direção a um fim milenar. Ela aprofundará aquilo sobre o que se gosta de fazê-la repousar e se obstinará contra sua pretensa continuidade. “É que o saber não é feito para compreender, ele é feito para cortar.” (FOUCAULT, 1995, p. 8)*

Desenhar, percorrer, cartografar estas novas linhas e possibilidades e mesmo aquelas que formaram o professor, é o que pretendeu esta reflexão. Reflexão, que deve existir na experimentação da vida escolar, percorrer seus cantos, as salas de aula, os pátios, a vida. Que se movimenta nas relações pelas quais nos formamos e somos formados.

## **Referências Bibliográficas:**

BAKHTIN, M. (2005). Problemas da poética de Dostoiévski. Rio de Janeiro: Forense-Universitária.

DELEUZE, Gilles. Diferença e Repetição. 2ª ed., Rio de Janeiro: Graal, 2006.

DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia, Vol. 1. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

\_\_\_\_\_. Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia, Vol. 3. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1996.

\_\_\_\_\_. O que é a filosofia? Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

DELEUZE, Gilles e PARNET, Claire. Diálogos. São Paulo: Escuta, 1998. Tradução de Eloísa Araújo Ribeiro.

DELEUZE, Gilles. Proust e os signos. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003. Tradução de Antonio Piquet e Roberto Machado.

DERRIDA, Jacques. *Sob palavra: instantâneos filosóficos*. Lisboa: Fim de Século, 2005.

FELDENS, Dinamara Garcia. O sujeito Moderno e sua modernidade sedentária: pequenas aproximações. In: Angélica Vier Munhoz; Dinamara Feldens; Rogério Schuck. (Org.). *Aproximações sobre o sujeito Moderno: traçando algumas linhas*. 1 ed. Lajeado: Editora Univates, 2006.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 9. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1995.

\_\_\_\_\_. *Resumo dos cursos do Collège de France (1970-1982)*. Tradução de Andrea Daher. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997

GALLO, Sílvio. *Deleuze & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

GALLO, Sílvio. Eu, o outro e tantos outros: educação, alteridade e filosofia da diferença. In: *Anais do II Congresso Internacional Cotidiano: Diálogos sobre Diálogos*. Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2008

LARROSA, Jorge. Para que servem os estrangeiros?. In: Educação e Sociedade: revista quadrimestral de Ciência da Educação/ Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES) Campinas: Cedes, 2002

LYOTARD, Jean-François. *A condição pós-moderna*. 5. Ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1998.

MARTINS, H.H.T. Metodologia Qualitativa de Pesquisa. São Paulo: Educação e Pesquisa, 2004.

MOLL, Jaqueline. Pensar o processo de pesquisa hoje. In: Grifos: revista de divulgação científica e cultural, Chapecó, n. 2, p. 9-16, ago. 1995.

SKLIAR, Carlos Bernardo. É o outro que retorna ou é um eu que hospeda? Notas sobre a pergunta obstinada pelas diferenças em educação. Texto apresentado na Sessão Especial da 25ª Reunião Anual da ANPEd. Caxambu-MG, out./nov., 2002c.

TIBURI, Márcia. Filosofia em Comum - Para ler junto. 1. ed. Rio de Janeiro: Record, 2008.