

Conversaciones con Gert Biesta y Carl Anders Säfström

Nilda ALVES*, Virgina LOUZADA**,
Claudia CHAGAS*** y Alessandra NUNES CALDAS****



Detalle "Todo lo que quedó",
óleo. Gustavo Gaggero

Resumen

En el presente artículo, nos proponemos conversar con Gert Biesta y Carl Anders Säfström a partir de un manifiesto de su autoría sobre la posición que tienen acerca de la escuela en la contemporaneidad. Señalamos algunas ideas que están en la base de los trabajos que desarrollamos y en la corriente de investigación a la que estamos afiliadas –investigación con los cotidianos–, es decir, redes educativas y personajes conceptuales. Luego, presentamos algunas posiciones que entendemos como diferenciadas de las defendidas por dichos autores: las relaciones entre prácticas y teorías, las articulaciones entre espacios y tiempos educativos y la idea de que los procesos de *aprendizaje enseñanza* pasan todo el tiempo, en un movimiento que incluye el “todavía no es” en la negociación entre “lo que es” y lo que “todavía no es”.

Palabras clave: cotidianos; redes educativas; espacios-tiempos educativos; procesos de aprendizaje-enseñanza; prácticas-teorías.

Conversations with Gert Biesta and Carl Anders Säfström

Abstract

In the present article, we propose to talk with Gert Biesta and Carl Anders Säfström from a manifesto of their authorship on the position they have about the school in the contemporaneity. We point out some ideas that are at the base of the works that we develop and in the current of research to which we are affiliated –research with the daily ones–, that is, educational networks and conceptual characters. Then, we present some positions that we understand as differentiated from those defended by these authors: the relationships between practices and theories, the articulations between educational spaces and times and the idea that the processes of ‘teaching learning’ happen all the time, in a movement which includes the “still is not” in the negotiation between “what is” and what “is not yet”.

Keywords: cotidians; educational networks; educational spaces-times; learning-teaching processes; practices-theories.

La escritura colectiva de un texto. Procesos e importancia

Nilda Alves y Regina Leite Garcia¹ escribieron, en el año 2002, un texto sobre la importancia de la orientación colectiva del trabajo académico de estudiantes de doctorado, maestría y becarios de las investigaciones con los cotidianos² (García y Alves, 2002). Este texto daba cuenta de la experiencia que cada una desarrollaba con los grupos de investigación que coordinaban, sirviendo como síntesis demostrativa del modo en

* Profesora titular en la Facultad de Educación. Universidad Autónoma del Estado de Río de Janeiro (UERJ) y Facultad de Educación / UFF- Investigadora visitante en la UERJ. Autora y co-autora de libros, colecciones, artículos en Brasil y en el exterior. Fundadora, en 2001, y coordinadora, hasta 2014, del Laboratorio Educación e Imagen / ProPEd / UERJ www.lab-eduimagem.pro.br

** Investigadora del área de Educación, Especialista en Evaluación. Facultad de Educación de la Universidad Autónoma del Estado de Río de Janeiro (UERJ). virginialouzada.feuerj@gmail.com

*** Investigadora de la Universidad Autónoma del Estado de Río de Janeiro (UERJ). Facultad de Formación de Profesores (FFP / São Gonçalo). Miembro del Programa de postgrado Procesos Formativos y Desigualdades Sociales (UERJ). Área de interés: Educación, Currículo, redes educativas e imagen. chagas.prof@gmail.com

**** Doctora y Magister en Educación del Programa de postgrado en educación, Universidad Autónoma del Estado de Río de Janeiro (UERJ). Becaria Capes / FAPERJ y miembro del Grupo de investigación “Currículos, redes educativas e imágenes”, vinculado al Laboratorio Educación e Imagen / ProPEd / UERJ. nunesaldas@hotmail.com

que las mismas investigaban y que incluía no solo la orientación de trabajos –artículos, tesis, disertaciones, trabajos para congresos etc.– sino también el desarrollo de la escritura de aquellos y de otros trabajos realizados colectivamente.

A partir de allí, y de manera creciente, hemos desarrollado este proceso de hacer público, en textos colectivos, tanto la manera de cómo investigamos, nuestros modos de pensar las investigaciones que desarrollamos, y la creación de *conocimientos-significaciones*³ desarrollada durante las investigaciones.

Este modo de escritura ha ido variando según las necesidades y posibilidades de los participantes del grupo y las circunstancias de publicación de los textos que son escritos. Para la realización del presente trabajo, por ejemplo, partimos de la distribución de los textos que serán problematizados (Biesta y Säfström, 2011), hicimos lecturas individuales de los textos y realizamos una larga discusión de los mismos, buscando comprenderlos desde nuestras interpretaciones, siempre discutidas en conversaciones⁴ constantes.

Luego del proceso de conversación entre nosotras, decidimos las partes del texto que iban a ser escritas por cada una a los efectos de *conversar* con los autores. A continuación, una de las autoras consolidó dichas partes y se realizó una reunión para ajustar las modificaciones necesarias, de común acuerdo. Finalmente, la última consolidación del texto ha sido realizada individualmente para luego dar lugar a una última lectura grupal del documento.

Este proceso estimulante del ‘pensar y escribir juntos’ está presente en el grupo –con variadas formas–, permanentemente. De alguna manera, esta ya es una oposición al modo manifiesto elegido por los autores con los que ‘conversamos’.

La idea de *personajes conceptuales*

Qué se produce en las ‘conversas’ –es decir, aquello que ocurre dentro de los procesos de investigación, entre los participantes del grupo, así como los ‘practicantes-pensantes’⁵ de nuestras redes cotidianas, en las que están los autores que estudiamos en el grupo y los que actúan en escuelas (docentes y discentes)– es el material con que vamos *practicando-pensando* los movimientos de las investigaciones en las cuales estamos involucradas.

Trabajando con narrativas, imágenes y sonidos, que surgieron en los procesos de investigación, tomamos a estas múltiples ‘conversas’⁶ como *personajes conceptuales*, según los conceptualiza Deleuze y Guattari (1992). Es decir, como el ‘otro’ con quien ‘conversamos’ permanentemente, que nos va planteando preguntas, que nos obliga a ‘*pensar-hacer*’ para permitir caminar el pensamiento y con el que creamos *conocimientos-significaciones* con todo lo que vamos acumulando, organizando y articulando al desarrollar las investigaciones con los cotidianos.

Deleuze hizo eso con las obras y pensamientos de los autores con los que trabajó: de Bacon hasta Proust (Deleuze, 2007; 2003), pasando por innumerables cineastas (Deleuze, 1985), yendo, de acá para allá con Guattari, hasta Kafka (Deleuze y Guattari, 2014). Del mismo modo, pensamos, también, estos artefactos –narrativas, imágenes y sonidos– que aparecen en las ‘conversas’ que desarrollamos en las investigaciones con los cotidianos. En este sentido, entendemos el amplio espectro de artefactos múltiples que trabajan en la formación de las redes educativas y en sus prácticas cotidianas.

La idea de educarnos en redes educativas múltiples

Antes que nada, entendemos que es necesario explicar que trabajamos con la idea de que en los cotidianos formamos un sinnúmero de redes educativas y que en ellas nos formamos. Esta idea nos ha permitido comprender que los procesos curriculares poseen innumerables articulaciones con los procesos sociales múltiples, como así también de los muchos ‘*espacios-tiempos*’ ‘*dentro-fuera*’ de las escuelas. Entendemos, por lo tanto, que son incalculables las variables de intersecciones que se dan entre esas redes que disputan los procesos educativos permanentemente.

Así, se vuelve imposible pensar la escuela como el único ‘*espacio-tiempo*’ educativo, tal como cualquier otra de las redes educativas. Hemos pensado, por lo tanto, los procesos escolares como necesariamente conectados a las innumerables redes educativas. Dichas redes articuladas, aunque gozando de cierta autonomía, hasta el presente, son siempre *prácticas-teorías* y podrían ser nombradas de este modo:

las *prácticas-teorías* de la formación académica; las *prácticas-teorías* pedagógicas cotidianas; las *prácticas-teorías* de las políticas de gobierno; las *prácticas-teorías* colectivas de los movimientos sociales; las *prácticas-teorías* de las investigaciones en educación; las *prácticas-teorías* de las manifestaciones artísticas; las *prácticas-teorías* de la producción y ‘usos’ de medios de comunicación; las *prácticas-teorías* de las vivencias en las ciudades (en el campo o en los bordes de las rutas).

Por eso, pensar la educación escolar exige pensar, de modo articulado, todas las redes educativas que actúan en la formación de los seres humanos y que, marcadas en ellos, ingresan a la escuela *con* ellos.

Espacios-tiempos de aprendizaje-enseñanza

Admitimos, desde el inicio, las múltiples posibilidades de conversación científica (Maturana, 2001) de la que todos pueden participar como parte integradora y fundamental en la producción de conocimientos-significaciones, en particular en el área de la educación, ya que entendemos que los seres humanos somos todos participantes de diferentes procesos educativos, diversificados y múltiples. Todos esos procesos y también la comprensión creciente de su existencia y necesidad, han permitido cambios que resuenan en nuestras posibilidades de expresión, sensación, entendimiento, *aprendizaje-enseñanza*, por los más variados *espacios-tiempos* de las diversas redes educativas, permitiendo entender, de modo más extenso, las conexiones y articulaciones que sus *practicantes-pensantes* crean entre ellos mismos y entre los *conocimientos-significaciones* que surgen en dichas articulaciones. Más aún, estos funcionan creando la comprensión de que en las investigaciones en y con los cotidianos, en múltiples cuestiones curriculares, no es posible crear *conocimientos-significaciones* válidos sin la intensa participación de los *practicantes-pensantes*, en todos los *espacios-tiempos* de relaciones e interacciones. Por lo tanto, Alves nos hace comprender que de esta manera, un gran movimiento de las investigaciones con los cotidianos ha sido buscar modos de comprender aquello que no nos enseñaron a “ver”: las condiciones de la urdimbre de ‘conocimientos-significaciones’ en las redes

cotidianas. Así, como los practicantes de los cotidianos, los investigadores en los/de los/ con los cotidianos, necesitan aprovechar la ocasión, creando durante todo el proceso de investigación conocimientos (‘prácticas-teorías’) que nos ayuden a comprender lo que estamos investigando en el acto mismo de hacer investigación, luchando todo el tiempo con lo que hemos encarnado de lo que ‘aprendemos-enseñamos’ en los procesos de formación y en los procesos con los que formamos otros investigadores, es decir, lo que es, aún hoy, hegemónico en el campo de la ciencia. A estos investigadores con los cotidianos les hace falta estar dónde nadie espera, capturando en el vuelo las posibilidades ofrecidas por un instante (De Certeau, 1994). Insistimos, entonces, que nuestra lucha no es en contra alguien, específicamente, ya que como nos hace acordar Santos (1995), el peor enemigo está dentro de nosotros. Pero entendemos también, y en eso insistimos, todavía, que buscando articular estrategias en este campo de lucha –que es el de las investigaciones en educación– debemos tener presente, también, y a todo momento, de que la táctica es el arte del débil (De Certeau, 2012: 101) y que las artes están puestas más allá de la racionalidad dominante, jugando con las emociones, que son creadas, permanentemente, combinando posibilidades y haciendo surgir innumerables alternativas en trayectorias que no pueden ser previamente determinadas porque serán siempre diferentes y diversificadas (Alves, 2010: 25)

A partir de lo antes expuesto, hemos transitado por diversos *espacios-tiempos* en una apuesta a la creación de conversaciones plurales en ciencias en las que actúan diversas posibilidades de comunicación y articulando las distintas redes educativas, generando escapes a las estabilizaciones y fijaciones de los *conocimientos-significaciones*, creando múltiples flujos culturales, a través de la existencia en los cotidianos que vivimos, de un sinnúmero de imágenes y de narrativas de lo que es y de lo que puede ser científico.

De esta manera, vamos comprendiendo la importancia de aquello que antes era entendido, únicamente, como *consumidores* de *conocimientos-significaciones* científicas y que además son, en estas redes, creadores y señaladores de posibilidades científicas en los *usos* (De Certeau, 2012) que se dan a lo que es pro-

ducido en los considerados *espacios-tiempos* de las ciencias.

Así, las conversaciones que se generan en las redes educativas, están señalando que aquello que es producido en *espacios-tiempos* de la Universidad está siendo 'ocupado' y hasta 'invadido' por otros 'mundos culturales' y por los pensamientos de otros *practicantes-pensantes*, por lo menos con respecto a las ciencias humanas y sociales. Estos procesos vienen dándose desde hace tiempo y podemos advertirlos por su publicidad en múltiples *espacios-tiempos*. Así, los *conocimiento-significaciones* producidos por las ciencias son expandidos, dispersados, multiplicados y estirados a través de las 'conversaciones' en estos nuevos artefactos y sus múltiples y diversificados usos, por los innumerables *practicantes-pensantes* que están en ellos.

Mirar hacia el cotidiano como una red de cambios y como una red en la que variados procesos educativos toman forma y 'ocurren' significa observar las articulaciones que pasan en su interior, a partir de las diversas conexiones formadas, de las relaciones entre sus múltiples y tan diferentes '*practicantes-pensantes*', articulados en distintos procesos. Los modos de intercambios en las redes, entendido bajo la perspectiva de la sociabilidad humana, permiten poner

en evidencia los cambios horizontales que fluyen en las más variadas direcciones, sin centros, sin comienzos o fines determinados.

En este proceso, se busca subrayar el trabajo con imágenes y el respeto a los cotidianos como *espacio-tiempos* de invención permanente. Con eso, ha sido posible reafirmar que en la práctica del docente siempre hay aspectos teóricos que, aunque no sean conscientes, influyen sus acciones. Por otro lado, entendemos que las prácticas ejercidas permiten la acumulación de *conocimientos-significaciones* que engendrarán núcleos teóricos sobre lo pedagógico y lo curricular. Es en este sentido que hemos preferido usar la expresión *práctica-teoría* cuando nos referimos a lo que sucede en los *espacios-tiempos* educativos, incluyendo el de las escuelas, en las relaciones docentes-discentes, en las actitudes pedagógicas realizadas en común. Alves expresa, sobre dicha cuestión:

la teoría no queda ni del lado de afuera, ni puede ser vista como dicotomizada, menos aún entendida como posterior o anterior a la práctica. Hace falta reconocer que en las investigaciones en y con los cotidianos no se puede escapar de la unidad '*práctica-teoría*', tal como de su crítica permanente (Alves, 2010: 15).



"Todo lo que quedó", óleo. Gustavo Gaggero

De esta forma, como Alves (2001), entendemos toda la producción hecha en investigación como obra colectiva que incluye en su autoría las ideas discutidas por los participantes de los grupos de investigación que produjeron los conocimientos que son puestos a disposición pública, como las ideas de aquellos que se relacionan con los primeros en los procesos de investigación realizados en los *espacios-tiempos* de las redes educativas analizadas. Es decir, una obra no tiene su creación simplemente conectada a la subjetividad creadora de su autor académico. Con respecto a este tema, Sousa Dias nos hace acordar de que la creación sucede

con los acontecimientos de una vida, las cosas, personas, libros, ideas y experiencias que consubstancian en nosotros, insensiblemente hasta con nuestros devenires y que trazan nuestra auténtica individualidad. Y se hace con todo eso no como vivencias subjetivas, percepciones, afecciones y opiniones de un yo, pero como singularidades pre-individuales, infinitivos supra-personales y, como tal, compartibles, ‘comunicables’, corrientes de vida transmisibles. Se escribe, se pinta, se compone siempre con la multiplicidad que hay en nosotros, con lo que cada uno de nosotros somos, el sujeto creador siempre es colectivo, el nombre del autor es siempre la firma de una sociedad anónima (Sousa Dias, 1995: 104-105).

En relación a eso y por ello, para Alves (2008) hace falta ir más allá de lo que hemos aprendido en la Modernidad y sumergirnos en lo que deseamos investigar. Así, con esa forma de pensar y de percibir lo que está pasando, estamos proponiendo otras posibles comprensiones, transgrediendo la postura común que admite una única línea directiva, un único camino obligatorio. Queremos señalar, con eso, que el desarrollo de investigaciones con los cotidianos viene permitiendo –y exige crecientemente– contactos periódicos y de diversas órdenes entre universidades y escuelas u otros *espacios-tiempos* educativos, con sus tantos *practicantes-pensantes*.

De este modo, entendemos que las transformaciones en los procesos escolares –y también en investigaciones sobre ellos– crean la necesidad de componer un cuadro de su discusión con todos sus *practicantes-pensantes* –do-

centes, discentes, miembros administrativos, comunidad local– que incluye a los responsables por los estudiantes, líderes comerciantes locales, movimientos sociales, autoridades educativas, etc.

Los muchos ‘todavía no es’ en la educación

Partimos del principio epistemológico y político de que el *todavía no es* se constituye en el espacio de negociación entre *lo que es* (dónde se atribuye valor positivo) y *lo que no es* (dónde se atribuye valor negativo). Según el *diccionario Aurelio* en portugués, *ainda* (aún; todavía) es un adverbio que puede significar: “1. Hasta ahora, hasta el presente; 2. Hasta entonces, hasta aquel tiempo; 3. Hasta (el tiempo presente)” (Ferreira, 2010: 28). En este sentido, vislumbramos el *todavía no es* como la posibilidad de tensionar la dicotomía de *lo que es* y *lo que no es*. El ‘*espacio-tiempo*’ (Alves, 2003) del entre-lugar, de la frontera (Bhabha, 2005). Para nosotros, la metáfora de la frontera no se restringe a la demarcación de límites rígidos e inmutables, pues la concebimos como “lugar de tránsito y transitorio, frontera que se deshace y se desplaza” (Esteban, 2000: 2).

Santos (2003) nos posibilita pensar la relación entre *lo que es*, el *todavía no es* y *ello que no es* a partir de la sociología de las ausencias y de la sociología de las emergencias. Según el autor, la sociología de las ausencias pretende “demostrar que lo que no existe, es en verdad, activamente producido como no existente” (Santos, 2003: 786), mientras afirma que “el objetivo de la Sociología de las ausencias es transformar objetos imposibles en posibles y con base en ellos transformar las ausencias en presencias” (Santos, 2003: 786).

Con respecto a la Sociología de las emergencias, Boaventura (Santos, 2003) argumenta que Bloch (1995) propone dos nuevos conceptos: el No y el Aún-No. “El No es la falta de algo y la expresión de las ganas de superar esa falta” (Santos, 2003: 795). El Aún-No es “por un lado, capacidad (potencia) y, por otro, posibilidad (potencialidad)” (Santos, 2003: 795). La sociología de las emergencias amplía el presente y considera el futuro por ser construido a partir de las alternativas del presente. De esa forma, se vuelve necesario repensar nuestras lógicas para contemplar el potencial emanci-

patorio que ellas cargan, entendiendo que el futuro será construido a través de posibilidades plurales y concretas y de acciones individuales y/o colectivas.

El concepto de *Aún-No* propuesto por Bloch (1995) nos ayuda a entender el *todavía no* es como la posibilidad para el nuevo emerger. “La frontera se convierte en el lugar a partir del que algo comienza a hacerse presente” (Bhabha, 2005: 24). El espacio de la frontera es el lugar dónde lo nuevo se configura. “Renueva el pasado, reconfigurándolo como un ‘entre-lugar’ contingente, que innova e interrumpe la acción del presente” (Bhabha, 2005: 27).

Entendemos que es necesario romper con la tradición dicotómica moderna expresada por la relación *lo que es y lo que no es*, “que estructura y nombra lugares de falta y de imposibilidad” (Esteban, 2000: 8), para incorporar el *entre-lugar* local de producción de nuevas significaciones en las que están dialogando permanencia y ausencia” (Esteban, 2000: 8). O sea, vislumbrar las posibilidades que el *todavía no* es nos ofrece.

En este sentido, estamos en desacuerdo con la perspectiva defendida por el documento “Un manifiesto por la educación” en relación al *todavía no es*. Dicho documento argumenta que el *todavía no es* pone el educativo en un lugar imposible de alcanzarse. Al contrario, defendemos que el lugar de la negociación es el lugar potente, es el lugar de la posibilidad. Configurar la educación en términos de *lo que es* o de *lo que no es* empobrece el sentido del educativo, ya que los procesos escolares todavía están profundamente marcados por la lógica de la clasificación. La dicotomía entre *lo que es y lo que no es* saca la potencialidad de los *practicantes-pensantes* de los cotidianos y sus procesos de creación de *prácticas-teorías*, pues circunscribe aquellos que *no son* al lugar de la falta, a partir de procesos educativos pensados en la lógica de la linealidad, “haciendo de la ignorancia la única alternativa a quienes no dominan el conocimiento valorado” (Esteban, 2001: 17).

Reforzamos la importancia del *todavía no es* porque entendemos, así como Vygotsky (1998) que es a través de la relación con los/las otros/as que ocurren los procesos de aprendizaje-enseñanza en cualquiera de las redes que formamos y en las que nos formamos nosotros y, por lo tanto, en las escuelas. En este contexto, hace falta identificar y crear Zonas

de Desarrollo Próximo (ZDP), que definen la distancia entre el nivel de desarrollo actual, determinado por la capacidad de resolver un problema sin ayuda y la serie de informaciones que uno tiene la potencialidad de aprender, pero que todavía no ha completado el proceso, desconociendo sus posibilidades. Vygotsky (1998) afirma que un proceso interpersonal (entre personas) es transformado en un proceso intrapersonal (del individuo), a partir de una serie de eventos que suceden a lo largo del desarrollo mismo. En este sentido, lo que *todavía no es* puede llegar a ser, a partir de las relaciones con los tantos otros que circulan en nuestras redes. Para que esto ocurra, es necesario que podamos admitir que la creación de *‘conocimientos-significaciones’* se da, siempre, en un proceso polifónico, plural y completo, marcado por las interacciones sociales que parten del equilibrio entre el individual y el colectivo (Esteban, 2001).

Notas

- 1 Profesora Emérita de la Facultad de Educación de la Universidad Federal Fluminense, a quién dedicamos este texto (*In Memoriam*).
- 2 Corriente de investigación que se desarrolla en diversas universidades brasileñas y en la que se nombró “investigaciones en los/de los/ con los cotidianos” o simplemente “con los cotidianos”, en dónde desarrollamos nuestros trabajos.
- 3 Entendemos que, al crear conocimientos, creamos, en el mismo proceso, significaciones que los justifican, muestran la necesidad de su existencia, su importancia científica etc. Esas palabras son escritas de tal modo –juntas, en cursivas y entre comillas– para mostrar que las dicotomías necesarias a la construcción de las ciencias de la Modernidad significaron límites a las necesidades de las investigaciones con los cotidianos, en la contemporaneidad. Otros términos también aparecerán grabados así.
- 4 Las ‘conversas’ –que Maturana (2001) nombra ‘conversaciones’– han sido consideradas como el principal locus de las investigaciones con los cotidianos. Muestran que estamos siempre dispuestos a escuchar el pensamiento del otro, respetuosamente, como ‘legítimo otro’ (Maturana, 2001).
- 5 La perspectiva de que en los cotidianos somos ‘practicantes’ está en Certeau (2012). Oliveira (2012), coherente con el pensamiento de dicho autor, propuso estos términos exactamente como están en el texto: ‘*practicantespensantes*’.
- 6 En las investigaciones con los cotidianos las ‘conversaciones’ (en portugués ‘conversas’) son entendidas como el ‘locus’ de las investigaciones mismas.

Referencias bibliográficas

- Alves, N (2010). “Redes educativas ‘dentrofora’ das escolas, exemplificadas pela formação de professores”. En: Santos, L.; Dalben, Â.; Diniz, J.; Leal, L. (comp.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: Currículo, Ensino de Educação Física, Ensino de Geografia, Ensino de História, Escola, Família e Comunidade*. 1.ed. Belo Horizonte/MG: Autêntica.
- Alves, N (2008). “Decifrando o pergaminho – os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas”. In: Alves, N y Oliveira, I (comp). *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas sobre redes de saberes*. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A.
- Alves, N (2003). “Cultura e cotidiano escolar”. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, ANPEd, Vol. 23, Nº23. 62-74.
- Alves, N (2001). “Redes cotidianas de conhecimentos e valores nas relações com a tecnologia”. In: *I Seminário Internacional – As redes cotidianas de conhecimento e tecnologia*. Rio de Janeiro, UERJ (CDROM).
- Bhabha, H. (2005). *O local da cultura*. Belo Horizonte, Ed. UFMG.
- Biesta, G. y Säfström, C.A. (2011). A Manifesto for Education. *Policy Futures in Education* Año. 9 Nº 5, pp.540-547
- Bloch, E. (1995). *The principle of hope*. Cambridge, Mass: MIT Press.
- De Certeau, M. (2012). *A invenção do cotidiano – 1. Artes de fazer*. Petrópolis/RJ: Vozes.
- Deleuze, G. (2007). *Francis Bacon – lógica da sensação*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Deleuze, G. (2003). *Proust e os signos*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Deleuze, G. (1985) *Imagem-tempo* (Cinema 2). S. Paulo: Brasiliense.
- Deleuze, G y Guattari, F. (1992). Os personagens conceituais. In Deleuze, G y Guattari, F. *O que é filosofia?* Rio de Janeiro: Ed. 34: 81-109.
- Deleuze, G y Guattari, F. (2014). *Kafka – por uma literatura menor*. Belo Horizonte/MG: Autêntica.
- Esteban, M.T.(2000). “Avaliação: ato tecido pelas impressões do cotidiano”. In: *Educação não é privilégio - 23ª Reunião Anual da ANPEd, 2000, Caxambu. 23ª Reunião Anual da ANPEd (CD-ROM)*.
- Esteban, M.T (2001). *O que sabe quem erra? Reflexões sobre a avaliação e fracasso escolar*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Ferreira, A (2010). *Dicionário da Língua Portuguesa*. 5. ed. Curitiba: Positivo.
- Freire, P. (1994). *Professora sim, tianão*. São Paulo: Olhod’Água.
- Garcia, R.e Alves, N. (2002). A necessidade de orientação-coletiva nos estudos sobre os cotidianos – duas experiências. In Bianchetti, L.e Machado, A.M (comp). *A bússola de escrever*. S. Paulo/Florianópolis: Cortez/EdUFSC.
- Libâneo, J.C. (2013). *Didática*. São Paulo: Cortez.
- Maturana, H. (2001). *Cognição, ciência e vida cotidiana*. Belo Horizonte/MG: Editora da UFMG.
- Oliveira, I. (2012). “Currículos e pesquisas com os cotidianos: o caráter emancipatório dos currículos ‘pensados-praticados’ pelos ‘praticantes pensantes’ dos cotidianos das escolas”. In Ferraço, C. e Magalhães Carvalho, J. (comp) *Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades*. Petrópolis: DP e Alli.
- Santos, B. (2003). *Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências*. In: Santos, B. *Conhecimento prudente para uma vida decente*. São Paulo: Cortez.
- Santos, B. (1995). *Pela mão de Alice - o social e o político na pós-modernidade*. S. Paulo: Cortez.
- Sousa Dias, C. (1995). *Lógica do acontecimento*. Porto: Afrontamento.
- Vigotski, L. S. (1998). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos superiores*. São Paulo: Martins Fontes

Fecha de Recepción: 6 de noviembre de 2017

Primera Evaluación: 14 de diciembre de 2017

Segunda Evaluación: 20 de diciembre de 2017

Fecha de Aceptación: 20 de diciembre de 2017