

**VOZES DO COTIDIANO ESCOLAR: inflexões narrativas dos  
fazeres em vizinhança de uma pesquisa em educação**

**Voices from everyday school life: narrative inflections of doing in the  
proximity of a research in education**

**Voces de la vida cotidiana de la escuela: inflexiones narrativas de hacer en  
la cercanía de una investigación en educación**

Marta Catunda<sup>1</sup>

Laura de Aro Galera<sup>2</sup>

**Resumo:** Este texto enseja a atuação de um Grupo de Estudos (Ritmos de Pensamento) que anseia agregar perspectivas para a pesquisa em educação nos anos vindouros. Esta pesquisa teve como base um levantamento de 42 dissertações e teses desenvolvidas pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade de Sorocaba, no período de 2000 a 2020, na Linha de Cotidiano Escolar, que em sua maioria, é marcada por estudos das Representações Sociais e das Perspectivas Ecologistas propostas por Marcos Reigota. Contudo, o texto foi escrito com foco em como tendências se movimentam ou abrem caminhos para contribuições vindouras, dos fazeres e saberes docentes. Não foi escrito com o caráter descritivo de um processo de produção de dados de pesquisa, ou debruçou-se sobre os dados colhidos. Ambas as autoras compreenderam a importância de demonstrar como esse processo que a própria pesquisa desdobra faz uma inflexão sobre suas pesquisas, como liberdade narrativa de encontros e descobertas de pesquisa.

**Palavras-chave:** narrativas, inflexão, fazeres em vizinhança, pesquisa em educação

**Abstract:** This text encourages the action of a Study Group (Rhythms of Thought) that aggregates other perspectives for research in education in the years to come.

---

<sup>1</sup> Foi Doutora em Educação pela Universidade de Sorocaba, UNISO, onde também realizou seus estudos de Pós-Doutorado, junto ao Grupo de Estudos “Perspectivas Ecologistas em Educação”. Atuou como professora na Rede Estadual de Educação em Sorocaba, SP.

<sup>2</sup> Psicóloga pela Universidade de Sorocaba, e Mestre em Psicologia Social na Universidade Católica de São Paulo, PUC, SP. lauradgalera@gmail.com

This research was based on a survey of 42 dissertations and theses developed by PPGE, in the period from 2000 to 2020, in the Line of School Daily Life, which are mostly marked by studies of social representations and those of ecologist perspectives proposed by Marcos Reigota, as the main motivation. However, the text was written not only focusing on the data collected, but seeking to understand how these trends move or open paths to contributions coming from the doings and knowledge. It was not written with the descriptive character of a process of production of research data, or focused only on the data collected from this period. Both authors understood the importance of demonstrating how this process that research itself unfolds by making an inflection about their own research, such as narrative freedom of encounters.

**Keywords:** narratives, inflection, doing in neighborhood, research in education

**Resumen:** Este texto da lugar al trabajo de un Grupo de Estudio (Ritmos de Pensamiento) que agrega otras perspectivas para la investigación educativa en los años venideros. Esta investigación se basó en una encuesta de 42 disertaciones y tesis elaboradas por el PPGE, de 2000 a 2020, en la Línea de Diario Escolar, que están marcadas en su mayoría por estudios de las Representaciones Sociales y las de las Perspectivas Ecológicas propuestas por Marcos Reigota, como motivación principal. Sin embargo, el texto fue escrito no sólo centrándose en los datos planteados, sino tratando de comprender cómo se mueven estas tendencias o abrir caminos para futuras contribuciones de hacer y saber. No se escribió con el carácter descriptivo de un proceso de producción de datos de investigación, o se centró únicamente en los datos recogidos en ese período. Ambos autores entendieron la importancia de demostrar cómo este proceso que la propia investigación despliega hace una inflexión en su investigación, como la libertad narrativa de las reuniones y los descubrimientos de la investigación.

**Palavabras-clave:** narraciones, inflexión, hacer en el entorno, investigación en educación

## **VOZ 1. Fazeres em Vizinhança os deslimites da pesquisa em Educação**

Este texto trata dos fazeres em vizinhança como uma ponte conceitual para as diversas práticas: oficinas, apresentações, entre outras atividades docentes indicadas nas pesquisas dos 22 anos da Pós-Graduação de Educação da Universidade de Sorocaba, Uniso. As vizinhanças dos “fazeres”, aqui compreendidos como “práticas sensíveis em educação”.

A ideia do texto surgiu no fim da atividade de preenchimento do roteiro com uma listagem das pesquisas selecionadas, quando cada participante do “Grupo de Estudos Ritmos de Pensamento” escolheu as pesquisas que gostaria de ler, respondendo as seguintes perguntas: 1. De onde vêm? 2. A pesquisa tem fazeres em vizinhança com quais áreas? 3. A pesquisa tem metodologias que permitem encontros fronteiriços? Em 2019 foi combinado que os participantes do “Grupo de Estudo Ritmos de Pensamento” se dividissem em grupos e escolhessem um tópico para trabalhar os dados coletados. Assim as vozes aqui expressas debruçaram-se sobre as respostas da segunda pergunta: dos “fazeres em vizinhança”.

Após a leitura do que os participantes selecionaram e escreveram sobre a amostragem das 42 (dissertações e teses), realizada em 2018, os dados apresentaram que as pesquisas em educação faziam vizinhança em sua maioria com a filosofia/literatura, quase como uma inflexão, com um pulso de um coração; ou ainda a psicologia, sociologia, geografia, história e antropologia compondo matizes, gradações, escolhas muito pessoais bafejadas diretamente da vida docente. As práticas surgiam diversas combinando áreas de conhecimento, sejam fazeres pedagógicos, éticos ou estéticos.

A noção de “fazeres em vizinhança” perpassou também nas discussões para a produção deste texto pelos autores Yang, Reigota e Barchi (2018, pág. 266), onde apresentam a “Educação Ambiental Canibal”. Essa educação incorpora contribuições culturais e ecológicas do manifesto antropofágico, no sentido de desconstruir os processos políticos e teóricos colonialistas, sejam conservadores, autoritários e fascistas, que adentram também a academia. Isso foi possível pela deglutição antropofágica dos atravessamentos vividos no corpo que intenciona reconstruir, ou reconduzir outros sentidos nas ecologias, na educação e suas práticas diversas e também nas construções de si (YANG, REIGOTA e BARCHI, 2018, pág. 266) atravessando também as pesquisas.

O grupo procurou identificar ainda os fazeres em vizinhança que emergem de uma viva teia de relações éticas/estéticas (ecoestética como reverberação

desse processo relacional) do cotidiano escolar, onde as práticas educativas e seus dispositivos de sensibilização como linguagens (literatura, teatro, dança, música) ampliam outras frentes teóricas e metodológicas para a própria pesquisa, seja como cartografia, intervenção, deriva poética, entre outras experiências. Não só outra lógica permeia esses processos e suas sensações (DELEUZE, 2007), mas também a urgente necessidade de dialogar com as aceleradas transformações da vida contemporânea sobre os praticantespensantes (ALVES, 2014) da educação.

Como a maioria das pesquisas selecionadas tinham como orientador o pesquisador Marcos Reigota, resolvemos entrevistá-lo para compreender os caminhos epistemológicos das pesquisas, a presença e influência de Paulo Freire no Programa de Pós Graduação em Educação da UNISO/PPGE, poderia ser melhor captada, entre outras informações importantes para esclarecer as características tão peculiares surgidas durante o levantamento e análise dos fazeres em vizinhança. Essa entrevista apresentou um trajeto epistemológico que este grupo tomou como uma interface com o interlocutor Marcos Reigota, aqui expresso como vozes das pesquisadoras deste texto. Neste sentido essas vozes propostas, são aqui apresentadas como possibilidades desses 22 anos de pesquisa. Não pretende ser uma versão completa, mas expressão das cintilações que permeiam o fazer do coletivo “Ritmos de Pensamento”, as impressões, sugestões, as pré-coisas como nos indica Manoel de Barros (1993), que sempre fazem parte das gestações de algo, aqui, na gestação coletiva da pesquisa.

Para Manoel de Barros, o Pantanal não é ainda um lugar porque trata-se de um ambiente em gestação. Por isso a paisagem Pantaneira apresenta-se como deslimite. Neste texto também é possível perceber algo que a pesquisa sobre as dissertações e teses apresentou durante mais de vinte anos de pesquisas em educação: os seus deslimites. Não só o que e como produziu, mas como esse processo abre-se para outras perspectivas. Aquilo que não foi percebido, mas o próprio processo de gestar um programa de formação docente, vai fazendo acontecer, desdobrar e ampliar. Neste texto apresento algumas

provocações da entrevista do Marcos Reigota (2019). Assim como neste título, “fazeres em vizinhança”; há certo compromisso de abertura com um mundo de possibilidades que vêm dos cotidianos da educação.

Fazeres/pensares que se avizinham conversam e provocam movimentos ou processos de pesquisa em educação. Disparada a leitura atenta, do que os pesquisadores selecionaram e escreveram sobre a amostragem das 42 (dissertações e teses) percebemos de pronto um intenso e vivo movimento dos fluxos de narrativas. Em muitas observações vemos que “fazeres” foram interpretados não como práticas ou dispositivos, mas como disciplinas por muitos participantes. Paira no ar quente, fumacento no presente, um céu nublado de uma política de incêndio, também da educação que efetiva cortes, ataques e condena o futuro de crianças e jovens do nosso país. A tarefa da pesquisa: *Cotidianos Escolares e Produção de Sentidos éticos, estéticos e políticos* tornou-se vital como arejamento.

Das artes despontou o cinema como motivação de muitas indagações: - ver filmes com jovens adolescentes ou professores em formação, conversar sobre eles desperta muita coisa. São as práticas pedagógicas que nos apresentam caminhos outros, mais criativos, do cotidiano escolar. O mundo da educação é repleto dessas práticas extracurriculares, mas nem sempre isso é tratado ou mesmo valorizado como apêndice.

Não se pode perder de vista, nesse mundo de vibrações tocantes da educação, o teatro, a música, a dança, a performance surtindo como fontes de referência, afluindo/confluindo uma importante contribuição para essas pesquisas. Lendo o escopo selecionado saltam muitos autores brasileiros/as, contribuem como uma viva linha a ser bordada, ou seria um terreno de proximidades e sutilezas dos interiores de um Brasil profundo, como quer Marcos Reigota (2019). Desfilam Câmara Cascudo, Ecleia Bossi, Antonio Cândido, Guimarães Rosa, Manoel de Barros, Clarice Lispector, fica-se a contar nos dedos outros tantos músicos e compositores(as) brasileiros(as) cantando nas epígrafes de dissertações e teses e por vezes surgindo no meio do texto, um pretexto para

distender linhas mais fluidas e musicadas na substâncias fônica do próprio pensamento? Talvez. Essa naturalidade que transpira das narrativas ficcionais que juntam tudo isso numa pesquisa talvez seja incomoda, em um certo sentido do pedagógico como reconhecimento.

Por isso, instigar a aprender outros diferentes modos de fazer isso ou aquilo, advém uma espécie de vazio já que de certo modo estar em uma situação de aprendizagem supõem-se que aquele que ensina tem o modo mais correto e é esse que deve ser seguido para segurança docente. Não é permitido correr riscos. Afinal o mundo material, sensível é uma cópia imperfeita do mundo racional. Ai chega-se a um ponto culminante. Quando propõem-se trabalhar com o binômio ético e estético. Particularmente prefiro ampliá-lo para ecoestético, compreendendo a eco de ecología sobretudo como relação e como reverberação, eco, de ecoar. De qualquer jeito destaca-se um outro modo de articular os conhecimentos não só por reconhecimento mas, de incluir o imprevisível mundos das sensações.

Como a taipa, este texto buscou entrelaçar experiências diversas vivenciadas nos últimos 10 anos<sup>3</sup> com pesquisa, amarrados entre si pesquisa diferentes, dando origem a outras experiências e fazeres. Há uma forma de fazer e experimentar e perceber do geral (cósmico) para o individual. Estas vozes entrelaçadas e atravessadas são mais a ideia de uma narrativa taipa, não tijolo por tijolo.

O envolvimento construído com a educação, pela via sensível, desdobra-se, como possibilidade de conviver com colegas, professores da pós-graduação em educação na UNISO. Esse envolvimento transforma-se em possibilidades práticas ecoestéticas. Mas recentemente, por conta de alguns acontecimentos de participação em Grupos de Estudo, o Grupo do Marcos Reigota de Perspectiva Ecologista, na disciplina com o mesmo nome, e o Ritmos de Pensamento (GREeCE) do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNISO, outros

---

<sup>3</sup> De 2009/2013 bolsista Prosup e de 2014 à 2018 como bolsista PNPd/CAPES.

movimentos mais associativos ocorreram. Por exemplo, a Rede Reletran de 2011/2014, que iniciou no mesmo programa uma articulação política freireana (Paulo Freire e Nita Freire) assumida por Reigota na linha de cotidiano escolar, que desembocou e estabeleceu uma rica troca com os Grupos de Estudos, em cujos espaços de atividades foram promovidas diversas práticas ecológicas e de cidadania. Com o Reletran gerou-se um processo de sair da UNISO para ir a locais onde várias experiências de educação fermentavam. De 2011 para cá ocorreram intercâmbios, publicações, encontros, seminários de pesquisa para docentes e alunos da pós-graduação em educação da UNISO, com o México, e a universidade Alice Salomon na Alemanha, na Colômbia, enfim um movimento ecologista de relações que ampliaram as potencialidades para essas pesquisas. Em 2016 o Grupo Ritmos de Pensamento se propôs a conjugar a este movimento com diversos outros grupos e propostas.

O que Marcos Reigota, fez durante 22 anos de orientação docente, foi constituir um campo para os estudos de educação ambiental numa perspectiva ecologista que ele mesmo havia proposto na década de 90 (falo do livro *Ecologistas*). Este campo foi sendo gestado, a partir do que ele nomeia “bio:grafia”, uma vasta gama de experiências que aconteciam nas escolas, na docência de seus alunos(as) do mestrado e a partir de 2009 dos alunos(as) do doutorado, puderam acontecer. Então esta perspectiva ecologista aberta por um programa de pós-graduação pode ser compreendida como um esforço de instalar um campo de experiências educativas, sensíveis, contextualizadas naqueles atores que vinham do Brasil profundo, mas que traziam na pesquisa uma perspectiva original de ensinar aprendendo e aprender ensinando. Uma via de mão dupla na proposição de Paulo Freire que era o que, para Marcos Reigota, fazia a diferença, o contexto do outro numa perspectiva relacional solidária. Conhecer esse contexto era fundamental. Há um texto de Reigota, sintomático desse processo, que foi apresentado na Anped em 2009, intitulado: “A contribuição político pedagógica dos que vêm das margens”, publicada no ano seguinte na Revista Teias, da Universidade Estadual do Rio de Janeiro.

## Saber Fazer ou Fazer Saber

Desde 2011, a partir do ingresso do programa na Rede Reletran, nas diversas conversas de orientação com Marcos Reigota havia um pensamento que estava acontecendo, que proporcionava pensar metodologias em movimento. Foi por conta dessas buscas e indagações, dessa efervecência que partindo do conceito de ecoestética articulando a proposta de Deleuze/Guattari (2007) com o eco de ecologia ou seja, um campo de relações que saltam as reverberações das experiências sensíveis do cotidiano escolar.

A tentativa de reinventar revitalizando/contextualizando o caráter relacional. Isso se dava no cotidiano que era vivenciado nas aulas. Portanto, uma ecologia e suas ressonâncias, movendo a fazer algo diferente. É assim que a forma de relação que temos com o ambiente onde vivemos expressa um sentir/ser ambiente como uma parte integrante da ecologia, seja de um entre/lugar, um entre/território, um ecossistema, seja uma ambiência feita de relações entre a escola/universidade (seus devires moleculares ou não). A universidade e as escolas de ensino fundamental e do segundo ciclo ou médio, formam uma espécie de nicho relacional, por mais que seja negado as relações cotidianas que os professores trazem das escolas para as universidade enquanto cursam a pós-graduação tendem a ser enquadradas. Mas quando há abertura para o cotidiano da educação seus entremeios, encontros, seminários, congressos, uma parte vital da relação docente/discente aponta outro norte. Não à parte do que considera-se principal. Mesmo que não seja reconhecido por políticas públicas ou acadêmicas da educação.

Para Deleuze e Guattari (1995, p. 12-36), o entre não é um espaço, mas “uma zona de cruzamento de intensidades” que se afetam infinitamente. Então no conceito ecoestético é preciso entender intensidade não só como qualidade sonora, mas como um pulsão energética da vibração em constante movimento e provimento ecoar/reverberar da escola para a universidade e vice-versa. Fazer da



troca de experiências um campo fértil. As relações quando são intensivas guardam o desejo que se move e se produz nas existências todas sejam: animais, minerais, vegetais, bactérias, moléculas, e... No meio, “no entre”, onde o desejo se expande e a vida pode transbordar, fazer o verbo virar conjunção, um cosmo para a criação em cada dia/vida. O eco, seja como reverberação, seja como ecologia, tem embutido, sobretudo, um aspecto intrinsecamente ético do relacional.

E aí é preciso perguntar: Como se dá o movimento de geração do campo sensível? Como e quando ele aparece nas práticas sensíveis educativas? Penso que o campo sensível se instala, mas não está dado, depende de um esforço didático ou pedagógico dos processos de educação. Compreender o pedagógico não como norma, mas como movimento de reassociação e reagregação, longe do estável, ou do estagnado. Latour na teoria do Ator Rede (ANT) dá uma seguinte pista (2012, p.99), o social não está dado.

(...) enfatizei bastante a diferença entre “social”, como em “vínculos sociais” e o “social” como em “associações” – tendo em mente que a segunda asseção está mais perto da etimologia original. Mostrei muitas vezes, nas ciências sociais, “social” designa um tipo de vínculo: é o nome de um domínio específico, um material como palha, barro, corda, madeira ou aço. Em princípio você poderia percorrer um super mercado imaginário e estacar diante de uma gôndola cheia de “vínculos sociais” com outras alas exibindo conexões “materiais”, “biológicas”, “psicológicas” e “econômicas”. Para a ANT, a definição do termo é outra: não designa o domínio da realidade ou um ítem especial; é antes o nome de um movimento, um deslocamento, uma transformação, uma translação, um registro(...) social é nome de um tipo de associação momentânea caracterizada pelo modo como se aglutina assumindo novas formas.

Na crítica que faz da Sociologia, Latour afirma que ela só é útil quando juntamos elementos que estão presentes na esfera coletiva que pode aglutinar experiências. Adentra-se exemplarmente nas mudanças trazidas pela inovação tecnológica e até mesmo as questões de grupo (os limites de suas fronteiras) essa sociologia não dá conta de perceber as associações que aí se dão, as

aberturas e outras oportunidades de pesquisa para além da burocracia exigida, dos processos, cumprimento de normas ou métodos. Latour afirma que a rede não é apenas e tão somente aquilo que conecta elementos separados, resultando em uma infraestrutura, mas o que se origina das mediações entre humanos e não humanos, sendo cada um de nós rede, e os objetos ou dispositivos que criamos (educativos, artísticos, cartográficos, etc.) que utilizamos também, são componentes fundamentais das mediações e trocas, o que realmente transforma o social como movimento de associar.

Esse é o desafio experimental, entendendo as diferentes formas de fazer e conhecer a partir do que está e, do que reverbera e associa no coletivo. O que podemos perceber, do que nos instiga Latour também é que existe uma demanda trazida pelas novas tecnologias, que ainda não encontra ressonância no corpo docente muito menos nos currículos. Na dissertação de Haroldo Aleixo (2011), o autor apontava a importância de desconstruirmos o mito das novas tecnologias. Eles não são a nova solução para tudo, mas ampliam cotidianamente o mundo das linguagens, criando outras complexidades e relações, mas também outras oportunidades compositivas ou recompositivas. Assim, Aleixo trazia em sua narrativa um convite para desconstrução uma espécie de recusa que existe da parte docente, de adentrar esse mundo. O uso dos aplicativos e softwares é ainda extremamente tímido na educação. Ainda não temos, por exemplo, nosso You tube para postarmos  $n$  vídeos ou experiências em múltiplas linguagens digitais que estão surgindo, que não necessitem de um comitê de ética porque já vem embalados com esses princípios é em um aplicativo. Existe um mundo para ser desvendado, conhecido e avaliado nesse sentido, de “n” descobertas relacionadas e combinadas com as tecnologias, mas, continuamos ouvindo de docentes coisas do tipo: “Não entendo nada sobre isso e nem quero saber!”. O que revela que há uma defasagem relacional docente/discente que não acolhe o que se movimenta na vida discente, que tende a piorar na medida que essas tecnologias informatizadas não são apenas meras ferramentas e avançam em todos os campos do conhecimento. Deveria ser uma das nossas preocupações,

atenção às transformações, não apenas para resitir a elas ou, acatá-las como se o modo empreendedorista do tecnológico possa ser a salvação da educação como fazem as Secretarias Estaduais de Educação em todo país neste momento, mesmo sem contar com a ressonância docente/discente.

Por outro lado, quando falamos de metodologias como forma de aprender/ensinar temos que considerar que as mais diversas concepções de educação todas de certo modo, consolidaram-se na base platônica, do aprender como reconhecimento e por mais que nos esforcemos em algum momento, esse caráter da reconhecimento impõem-se e acaba sendo a matriz do pensamento educacional e pedagógico.

Para Gallo (2019, p.1), estamos de tal modo entranhados pela noção de processos de ensino-aprendizagem ligando de modo insolúvel essas duas noções o aprender e o ensinar, como ações indissociáveis que é quase impossível fugir desse vínculo de que só podemos aprender aquilo que nos é ensinado por reconhecimento e isso esconde uma armadilha que se perpetua. Se só aprendemos aquilo que nos é ensinado como reconhecimento (o conhecimento ocidental que já está dado) seja como, quando e quanto, isso supõem o controle, o peso do conteúdo, que é sempre repetido, como parte fundamental de tudo que aprendemos e ensinamos. O controle defendido como segurança científica, para dar segurança ao professor sobre aquilo que ensina mas, acaba produzindo uma homogeneização no ensino, já que todos devem aprender as mesmas coisas, metodicamente mais ou menos do mesmo modo, o tempo todo.

Mas como se ensina e se aprende, fora desse modelo de reconhecimento se só o mundo das ideias é confiável? Essa seja talvez a razão mais contundente para que o campo sensível permaneça negligenciado, como uma cópia imperfeita do mundo das ideias. O campo sensível está sempre apartado do mais importante. Então no meio e no entre estudar metodologias de pesquisa precisamos perguntar antes o que nos move,

Na perspectiva ecologista, captada ao lado de Marcos Reigota, não se separa o racional do sensível, mas o sensível é o campo que move o racional. A

partir da fenomenologia da percepção de Merleau-Ponty (1945), podemos compreender o conceito vitalizado de sensação que aparece nos cotidianos escolares da educação. O que podemos perceber é uma espécie de limbo, ou cosmo, que habita depois da percepção e antes do sentir, um lugar que surge do relacional, provoca uma espécie de estado de ser, são cintilações, inflexões, movimentos irresistíveis do convívio e da experiência de aprender em uma escola: ir numa mostra de arte, ler um livro, ver filmes de arte, que não entregam uma narrativa pronta, fazer teatro com o grupo da escola, dança com o grupo do bairro, ler poesia, enfim uma gama de experiências que desestabilizam, afetam causam movimento interior. Tudo isso se transforma em educação, mas ainda não é em princípio. Tudo aquilo que vivenciamos no cotidiano escolar também entra nesse limbo. Nessa espécie de limbo um sentido está dado mas ainda não pode ser racionalizado ele apenas frui, infla, em cada um, com o tempo interno mais ágil, sensível, perceptivo, ou não. A lógica da sensação proposta por Deleuze (2007) é desse modo formante e não formativa, ela constitui um dos estados do aprender. Permite adentrar o campo sensível e despertar algo neste campo.

Talvez tenha sido exatamente isso que Paulo Freire (1997) tenha captado naqueles não letrados mas que traziam em si este “campo latente” pronto para ser tocado sensivelmente; então era preciso aproximar do contexto vivido para assim dele extrair e descobrir horizontes desse cosmo\limbo de sensações imprecisas, com palavras que soassem familiares, partindo de relações familiares e próximas, amistosas, amorosas e também dos objetos próximos de sua vida cotidiana, espantando para longe o fantasma da ignorância que não estava ali de fato. Para Paulo Freire, não existia uma pessoa ignorante, quase dizendo literalmente para aquele que se sentia ignorante, algo que ele já sabia, invertendo o sentido platônico da reconhecimento. O já sabido, não pela verdade eterna posta pelo saber do conhecimento ocidental magnânimo, mas pela proximidade que qualquer um tem do saber de sua origem, sua etnia no alcance direto com a latência de seu contexto cultural, do qual cada um de nós pertence. E para fugir

desse controle do aspecto cognitivo que acaba sendo extremamente determinista, talvez Paulo Freire tenha sugerido o processo de ensino-aprendizagem de mão dupla: quem ensina aprende e quem aprende ensina, dando espaço para uma recomposição ressoante de conhecimentos. Já que cada um traz como pessoa seu contexto de conhecimentos, que o processo de ensino-aprendizagem deve acolher e agregar de modo dialógico. O dialógico (não platônico) que na teoria da complexidade também indica um movimento irresistível de tese/antítese gerando outras teses/antíteses ao invés de uma única síntese.

Merleau-Ponty no estudo da Fenomenologia da Percepção (1990, p.24) afirma que o algo perceptivo está sempre no meio de outra coisa, ele faz parte de um campo, (1990, p.24) que neste texto proponho pensar como um limbo/mangue/cosmo motivação advinda da leitura de David Kopenawa (2015), no que ele expressa no seu livro “A Queda do Céu” traz outra lógica parecida com essa da sensação como uma zona/zoa de intensidades de tudo o que está depois da natureza e antes de ser cultura. Neste campo como uma espécie de limbo, quase como uma sobrenatureza entre a própria natureza e a cultura. Na leitura de “A Queda do céu”, mergulha-se em um universo que desconhecemos e nos perdemos nessa zoa que por um lado tem a ver com a ressonância mágica da cosmologia da palavra dita na língua indígena. De outro como zona de sombreamento cósmico (zoa) impossível de ser racionalmente captada; lugar que não pode ser captado sem a ressonância cósmica da palavra. De fato, por mais que nos aproximemos é muito difícil saber lidar com as linguagens dos limbos sensíveis dessas culturas orais, que não separam o olho do ouvido; já a escrita ocidental determina uma função para o som de ser extensão visual da palavra e não a potência da ressonância cósmica da língua.

Neste campo, tudo é ser gente, planta, bicho, espírito, todos alcançam o mesmo estado de ser cintilação, visões, sonhos, extase catártico sempre suspensas para a ordem que confere o sentido...Para Merleau-Ponty, matamos a intuição quando queremos imputar a ela uma razão ou dar uma explicação. Ou seja, quando não deixamos que ela flutue suspensa “no campo” limbo/cosmo das

sensações. Merleau Ponty (1990, *ibid.*) nos alerta: o sensível não é resultado de efeitos imediatos mesmo o que vai nos afetando ao longo da existência. Quanto mais temos experiências sensíveis mais multiplicamos esse campo como possível ele vai se fazendo dentro da experiência de cada um ou, dentro de um grupo quando este toma corpo e reaparece nas inflexões subjetivas. Então é crucial que nos interroguemos sobre metodologias como formas de experimentar a própria experiência, antes ser um método propriamente dito, como um caminho determinado para chegar a um fim, ou meramente a reconhecimento do já aprendido mas, promover dispositivos porosos em muitas composições diferentes abrangendo o mais amplo do universo das linguagens.

Um aspecto que é notável nas pesquisas que Marcos Reigota orientou e vem orientando na graduação e na pós-graduação, aparecem nesta pesquisa dos 22 anos do Programa de Pós-Graduação é de deixar fruir o imaginário de seus orientandos, não enquadrá-los, tirar do sumo de suas leituras e/ou práticas pedagógicas que movimentam experiências em educação, algo não só significativo, mas que está vivo nos cotidiano desses docentes que ao se debruçarem em suas narrativas bio:gráficas deixam fluir a imaginação do vivido/vívido trazendo à tona referências únicas ou mais próximas daquilo que Reigota define como uma escrita de si. Isso confere originalidade a essas pesquisas conforme vemos refletida na pesquisa pelo escopo indicado.

De algum modo, quando falamos de educação, todas as metodologias devem ser encaradas antes como dispositivos (para o alcance de fins ainda desconhecidos). Poros de passagem, aberturas. O mundo da educação parece ficar melhor entre a teoria e a prática, movimentando-se sempre no campo sensível, imaginativo, eurístico mantendo essa espécie de estado de tensão relacional aberta a descobertas outras, ainda não intuídas. Há que ser poroso as novidades de cada dia da educação. Pedagogi(ar) ao invés de pedago(gizar), arejar a educação, afinar com o século XXI.

Adentrar este período nos permite algo mais amplo e vívido perpassado por muitas vidas discentes/docentes, regado por muitas lágrimas e alegrias dos

ritos de passagem dos seus estudantes pesquisadores. Tentamos captar aquele momento em que estávamos entrelaçados pelos mesmos objetivos no Grupo de Estudos Ritmos e não nos furtamos em mergulhar cada qual, naquilo que mais nos motivou.

O resultado desse texto é neste sentido menos advindo da reconhecimento, e muito mais da elaboração lenta, atenta do processo docente de pesquisa desses 22 anos de um Programa de Pesquisa e Pós-Graduação.

## **VOZ 2: As representações sociais e a pesquisa em Educação**

Esta é a voz de uma psicóloga que descobriu na psicologia social um caminho sem volta. Pesquisar em Educação na linha de cotidiano escolar, também atravessa o pesquisar em Psicologia Social. Esse acontecimento está marcado pelo movimento de Marcos Reigota, enquanto mergulhado por um período curto na teoria das representações sociais de Serge Moscovici.

“Nesses 10 anos, as primeiras dissertações estão bastante marcadas pelas representações sociais (...) período, em que eu ainda estava bastante envolvido com a teoria das representações, com colegas que trabalhavam essa teoria (...)” (Entrevista concedida em abril de 2019, p. 1).

Essa teoria foi introduzida por Moscovici em 1961, com a publicação de seu livro chamado “Representação Social em Psicanálise” (SPINK, 1994, p.199). Esse assunto era conhecido na França como a “vulgarização da ciência” por se tratar de considerar o senso comum na construção de teorias (SPINK, 1994, p.199).

A abordagem enfatizava mais o papel possível das representações sociais, comprometida com o social em oposição as teorias mais tradicionais da psicologia social por adotarem uma postura individualista (SPINK, *ibid.*). As representações são fenômenos sociais que apresentam formas de conhecimento do cognitivo,

mas não se reduzem jamais a esses componentes, eles devem ser compreendidos a partir do seu contexto de produção (SPINK, 1993, p. 300).

Outra contribuição da teoria das representações sociais é aderir ao campo transdisciplinar, uma vez que constitui uma vertente teórica da Psicologia Social que faz contraponto com as demais correntes da Filosofia, da História, da Sociologia e da Psicologia Cognitiva que também estudam a questão do conhecimento, trazendo para o debate tanto as contribuições específicas da Psicologia Social quanto das demais disciplinas citadas (SPINK, 1993, p. 300). Contudo, apesar das contribuições desta teoria, observou-se um distanciamento, uma ruptura com essa abordagem. Reigota (2019, p. 1) diz:

“Eu já estava começando uma ruptura, um distanciamento teórico, pois a teoria das representações sociais estava entrando num caminho muito estruturalista, e era tudo que eu não queria. O meu livro “Ecologistas”<sup>4</sup> estava para sair e era um distanciamento do estruturalismo (2019, p. 1).

Esse movimento de distanciamento com a teoria das representações sociais aconteceu com o mesmo movimento que a Mary Jane Paris Spink estava fazendo e então, começaram uma parceria (2019, p.1). Em seu texto intitulado por *Representações Sociais: questionando o estado da arte*, a autora Mary Jane Spink (1996), apresentou sua transição de distanciamento com a teoria das representações sociais. A autora escolheu em suas opções metodológicas, trabalhar com o estudo de caso para compreender como as representações sociais eram elaboradas e utilizadas nas práticas do cotidiano.

Devido a essa escolha, a autora relatou uma mudança de escala, partindo de que o conhecimento não é compreendido como conteúdo e sim como produção de sentido, a partir da interação do aqui-e-agora” (SPINK, 1996, p. 183). O que estava em pauta não era mais o foco na consciência compartilhada para o estudo da representação social, mas o foco nas “micro-escalas das interações, a

<sup>4</sup> REIGOTA, Marcos. **Ecologistas**. Santa Cruz do Sul, RS: Edunisc, 1999.



argumentação e a natureza dialógica dos processos de produção de sentido” (SPINK, 1996, p. 183).

Nesse sentido, em um primeiro momento, ocorreu o que Ibañez (2005) compreende por *Giro Linguístico* que abdica da visão representacionista da linguagem, na qual o conhecimento seria o espelho da realidade. Parte da crítica a uma concepção de verdade como conhecimento absoluto, uma vez que os critérios de verdade também são estabelecidos socialmente (IBAÑEZ, apud SPINK e FREZZA, 1999, p.12).

Um alerta: ao referirmo-nos à visão representacionista do conhecimento, não estamos falando da teoria psicossocial das Representações Sociais. Estamos falando de uma maneira de entender o conhecimento que se inaugura na modernidade clássica (SPINK, 2010, p.9).

Em um segundo momento, a noção de Giro Linguístico abordada considera o foco na linguagem cotidiana (SPINK, 2010, p. 49). Apresenta uma concepção da linguagem como performativa, em que não existe a dicotomia do espaço interior (sujeito) e exterior (objeto), em que a linguagem é capaz de “coproduzir a construção da realidade” (IBAÑEZ, 2005, p.47).

Vale ressaltar para essa discussão que, mesmo que tenha se distanciado dessa forma de fazer pesquisa, ainda hoje, as pessoas utilizam a produção acadêmica sobre as representações sociais de Marcos Reigota, como um exemplo disso é o estudante Rafael Alves Cardoso<sup>5</sup> que defendeu o mestrado na Pontifícia Universidade de São Paulo (PUC) com a professora Clarilza Prado.

A dissertação dele é uma “releitura” de minha tese de doutorado, então, meus textos continuam sendo base para uma nova geração de pesquisadores de universidades pelo Brasil afora, mas também, pelo que sei, na Alemanha, Argentina, Canadá, Chile, Colômbia, Espanha Japão e México. (Entrevista concedida em abril de 2019, p.2).

---

<sup>5</sup> Formação ecológica de crianças urbanas da cidade de São Paulo: Representação em formação. **Dissertação de mestrado.** Programa de Pós-graduação em Psicologia da Educação- PUCSP, 2018.

Esse posicionamento de não legitimar a existência de uma verdade, diz respeito a um jogo ideológico que acontece no cotidiano (REIGOTA, 2017, p.173). Onde e quando são enfrentados embates por aqueles que atuam em contraposição dos dispositivos de controle e de legitimação da produção de conhecimento (REIGOTA, 2017, p.173). A produção de conhecimento do programa de pós-graduação em Educação da Universidade de Sorocaba, segundo professor Marcos Reigota, é vinculada com:

(...) A resignificação da pedagogia freireana e sua recepção nos Estados Unidos após o 11 de Setembro; sobre a diáspora haitiana e aqueles que chegaram ao Brasil após o terremoto de 2010; na elaboração da noção "a aventura da (des)nudação" através das narrativas de sujeitos que vivem à beira da existência cotidiana; nas narrativas imaginadas (que é "espremida" das imagens) contemporâneas sobre as bombas lançadas pelos Estados Unidos sobre a população civil em Hiroshima e Nagasaki, e sobre o psicodelismo na música brasileira dos anos 70 (REIGOTA, 2017, p.173).

Devido a esse acontecimento, houve mudanças na compreensão das realidades da pesquisa. A transdisciplinaridade passou a se dar no campo da Geografia, Arquitetura e a Ciência Política. Distantes do modelo vigente de produção científica "industrial", essa abordagem de processos de produção e criação de conhecimentos encontra vias em "artesãos, artistas e escritores que precisam de tempo, muito tempo para concluir um trabalho que considere digno de ganhar espaço público" (REIGOTA, 2017, pág. 176).

## **O PRIMEIRO SUSPIRO**

Para iniciar essa conversa, vou contar sobre a minha trajetória na Universidade de Sorocaba, como estudante de psicologia.

Eu tinha interrompido a graduação em psicologia na Universidade Pontifícia Católica de Campinas para voltar para Sorocaba. Decidi estudar na Universidade

de Sorocaba (UNISO) para fazer um trabalho sério diante da formação dos estudantes. Esse trabalho comunitário repercutia com “bons olhos” pela cidade de Sorocaba, devido aos profissionais formados que iam trabalhar nas redondezas.

Minha grade curricular era bagunçada, cada dia eu estava com uma turma, em um lugar diferente, quem disse que eu reclamei? Inclusive, tive aula de português com a turma de engenharia. Mas, aos poucos, eu fui me estabelecendo no lugar, fui fazendo amizades.

Aos poucos, a grade curricular foi se estabelecendo, na medida em que eu ia fazendo as disciplinas, até que tive aula de psicologia social com o professor Ednilton José Santa-Rosa em que eu saía das aulas com a “cabeleira em pé”, que nem dizia a minha avó. Era uma aula provocativa, pensante e intensa. Ora eu saía dali com outros óculos, ora com os mesmo, mas menos embaçados. A curiosidade era tanta que eu estudava muito do assunto, pedia para os professores me indicarem livros, textos e afins. Aprendi sobre Psicologia Social e mais, aprendi sobre literatura e música. Eu devorava de tudo.

Desde adolescente não tinha o costume de permanecer em único grupo, andava para lá e para cá sozinha dentre os grupos. Era um jeito sozinha, mas que atraía as pessoas, sempre puxando papo com um, tricotando com outro. Eu descobria que sozinha sentia esse meio que fica subentendido nas relações, de que era possível manter uma certa distância que não se afastava de fato. Eu sentia o mundo pelos meus próprios olhos, com a minha própria curiosidade, com meu próprio medo do desconhecido.

Antes de conhecer o Marcos, eu conheci o André Yang (meu amigo de classe e aluno de iniciação científica do Marcos) e conheci o Coletivo Ritmos de Pensamento. Lembro de um evento em que o André me ligou na hora do almoço e me disse: “Laura, estou aqui perto da sua casa, vou com o pessoal para Bienal em São Paulo, é cinquenta reais a van, quer vir?”. Eu simplesmente fui, sem saber quem era o pessoal, o que era a exposição, não tinha nenhuma informação. O que ficava ali era a confiança que eu tinha na amizade que estabeleci com o André.



Figura 1: Coletivo Ritmos de Pensamento na 32ª Bienal de São Paulo. Foto com as obras de Frans Krajcberg, São Paulo, 19 out. 2016. Fonte: PROENÇA (2017, p. 324).

Esse foi somente uma vinheta dentre outros eventos que me aconteceram que eu não fazia ideia de onde eu estava nem do que estava fazendo. Eu simplesmente me deixava atravessar por aqueles acontecimentos que vinham recheados de sentimentos.

Mas, ainda não saciava a cabeça ambulante, o corpo pensante, as páginas em branco sendo atacadas. Sendo atacadas pelas experiências que vivi, pelo que acreditei como um movimento incansável. Participei de eventos científicos, projetos de extensão oferecidos para as pessoas de Sorocaba e região, como também, me aperfeiçoei em minha carreira científica.

Por esses e outros encontros, é que finalmente, conheci o Marcos Reigota, um instante e é mais uma vez que encontro o meu suspiro, o fôlego, o sopro que eu buscava. Ele me mostrou as autoras Hilda Hilst e Lou Andreas-Salomé e eu devolvia pela escrita de textos a personagem Helena. Devolvia uma possibilidade

de voltar a respirar, uma possibilidade de como eu recebia esse Marcos leitor, uma possibilidade de criar realidades (VILELA E SOUZA, 2014, p. 55).

Uma relação que se aproximava com o que eu estava buscando, por permitir que a liberdade, os sentimentos fizessem parte daquilo que eu estava estudando, daquilo que eu estava sentindo e lendo. Eu percebia que a Universidade era mais uma das diversas possibilidades em se apreender o conhecimento. Tinha um campo sensível que perpassava por aquela aprendizagem que me deixava à vontade para construir conhecimento (CATUNDA, 2013, p.39).

A aproximação com o Marcos era a possibilidade de me distanciar de um conhecimento universal, respaldado pela verdade, pela determinação dos modos de vida, de roupagem progressista para me colocar frente a frente com questões profundas da humanidade (fora dos muros da Universidade) com a vida, com o cotidiano. Uma conversa de botas sem o barulho sonoro delas. A linguagem da liberdade.

Longe das caixas quadradas da academia, busquei me inserir em uma dimensão que acolhia as múltiplas realidades (MOL, 1999), e para isso, encontrei a escrita em fluxo. Considero que conquistei a minha autonomia como estudante de Psicologia foi aos retalhos da escrita que cria, da escrita que ressignifica (YANG, REIGOTA e BARCHI, 2017, p.266).

Para concluir o curso era necessário escrever o trabalho de conclusão (TCC) e acabei encontrando dificuldades em escrever o texto pela forma rígida que o trabalho deveria ser escrito. A maioria das teorias relacionadas com a psicologia, pouco expressavam os caminhos que eu estava buscando para trilhar. Foi quando tive meu primeiro contato, via professora Alda Romaguera, com os textos da Mary Jane Spink (1999) e percebi que aquele modo de fazer ciência, fazia sentido com aquilo que eu buscava.

Meu primeiro contato com a Mary Jane foi em uma apresentação em São Paulo na Pontifícia Universidade Católica (PUC) que Reigota fez sobre os

arquivos vasculhados de Félix Guattari na França, no núcleo de Práticas Discursivas no Cotidiano: Direitos, Riscos e Saúde (NUPRAD).

No segundo encontro, participei do “*IV Encontro da Rede (Pós) Construcionista – Entre nós: compartilhando desafios éticos, políticos, conceituais e metodológicos em nossas pesquisas*”. Tive uma apreensão mais intensa do que o pensamento do Nuprad significava, também das formas que o pensamento do Marcos dialogava com ele.

E o terceiro encontro, com a professora Mary Jane Spink, foi quando eu participei do curso do programa do meio ambiente do Sesc Sorocaba, em parceria com o Coletivo Ritmos de Pensamento o qual a professora Mary Jane apresentou seu trabalho, em andamento, sobre Moradia Digna no Distrito M’boi Mirim.

Eram possibilidades que tinham seu ato político por constituir o meu modo de vida com o mundo que me circundava. Isso significava compreender as relações que eu buscava, os livros, as músicas, os artistas que eu engolia. Eram vias que iam aparecendo no caminho que eu estava trilhando e que diziam muito sobre que tipo de conhecimento era possível de se construir, quais redes eu me associaria (LATOURET, 2011), quais discussões científicas eu estaria inserida. Por entre colchas e retalhos, a linha foi se costurando e os portos de botões foram tornando lugares de repouso breve.

Portanto, eu tinha que tomar uma decisão, o que fazer depois da Universidade? Bom, só tinha uma coisa que passava pela minha cabeça: ir para o mestrado. Então, antes de passar no processo seletivo, passei um semestre acompanhando o núcleo Nuprad na Pontifícia Universidade Católica (PUC-SP) em São Paulo.

### **Considerações finais inflectidas**

As expectativas, as descobertas, as perspectivas, as redes de convívio, o grupos de estudo e pesquisa revitalizam os anseios da docência e alimentam a pesquisa com o matiz mais vivo dos cotidianos da educação. A invenção de

dispositivos, práticas, fazeres, como tegumentos. Deixar e procurar manter mergulhados na experiência relacional sensível, buscando interações entre grupos de estudo formando associações diversas. São experiências que se desdobram em muitos florescimentos inventivos, não só artísticos. Pode-se estudar todos os mestres, de todos os tempos, das artes, da pintura, do cinema, da música de que arte for, mas isso não fará de ninguém um artista criativa(o) apenas por torná-la(o) sensível. Mas, o mergulho nas experiências criativas e inventivas na mais tenra idade, podem proporcionar poros originais para a composição do limbo/campo sensível que cada um tem e pode alimentar com suas próprias experiências no universo mais fluído das relações, que podemos ter no campo sensível, apontado por Merleu-Ponty.

Por isso mesmo não se trata meramente da aplicação da arte, ou da arte aplicada ou, da educação artística sempre transversal. Acho que o queremos dizer com arte educação e arte na educação é que não podemos metodicamente transformar o indomável mundo da arte. Isso será sempre em vão. Ademais não é esse o papel da educação transformar a arte em algo palatável, controlado, racionalizável metodologicamente ensinável. Como se aprender a paleta de um pintor importante, o estilo literário de uma escritora famosa fosse algo transmissível.

Mas o que faz e o que provoca algo em nós não é o estilo ou a paleta, mas como isso nos toca e pode levar a viver experiências diferenciadas que despertem e motivem a própria sensibilidade de cada um. Sem esquecer, a ação de sensibilizar é algo inerente ao educativo, não quer ser arte ainda, mas ampliar a intensidade e a qualidade das relações através do que pode sensibilizar, tocar, tornar próximo, familiar, amistoso e presente. Enfim, despertar para modos mais inventivos ou criativos de fazer qualquer coisa.

Neste sentido propusemos pensar ao invés do saberes/fazeres um movimento entre os dois para tocar a pele dos cotidianos escolares que se imaginam e por isso florescem. Este caminho que Reigota trilhou solidariamente durante muitos anos na perspectiva ecologista, com o doutorado vai abraçando

outros ventos, grupos de estudos, outro viver na produção acadêmica. Como poro aberto permitir a passagem volátil, do se faz e desfaz, muda de configuração, sempre indicando as relações, a ecologia relacional, de pertencimento e coerência ética.

Os ritmos das redes diversas e talentos docentes/discentes que o Programa de Pós-Graduação da Universidade de Sorocaba revelou ou acolheu, na linha de cotidiano escolar nos diz muito sobre o que se movimenta e potencializa na educação. E que viver, aprender e ensinar no século XXI é aceitar a incerteza como abertura.

## REFERÊNCIAS

ALEIXO, Haroldo. O ensino de matemática e o cotidiano escolar: uma abordagem baseada no filme Matrix. 103 pgs. Dissertação (Mestrado) - Universidade de Sorocaba - UNISO, Sorocaba, 2011.

ALVES, Nilda, NUNES C. Alessandra. Circulação de ideias em pesquisas com cotidianos. Revista Teias. Vol 15, vol 39, pp. 187-213, 2014.

ARAUJO FREIRE, Ana Maria. A leitura de mundo e a leitura da palavra em Paulo Freire. Cad. Cedes, Campinas, v. 35, n. 96, p.p. 291-298, maio-ago., 2015.

BARROS, Manoel. O Livro das Ignorâncias. Rio de Janeiro: Editora Record, 1993.

CATUNDA, Marta. A B C de encontros sonoros: entre cotidianos da educação ambiental. São Paulo: Editora Hipótese. 2016. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/0B4VVtZy9vhzvdndWUVVlcm1SZGs/view>> Acesso em 13 dez. 2018.

CATUNDA, Marta. A arte como política do impossível. Utopia y Praxis Latinoamericana. Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría. Maracaibo-Venezuela.n. 79, ano 22, out-dec 2017, pp.123-130.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia. São Paulo: Editora 34, 1995.

DELEUZE, Gilles. Francis Bacon: lógica da sensação. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.



- FREIRE, Paulo. A pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. A educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- GALERA, De Aro. Laura. FONSECA, de Campos. Leandro. Fragmentos narrativos de um percurso formativo em psicologia (2018). p.20. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação), Universidade de Sorocaba, Sorocaba 2018.
- GALLO, Silvio. As múltiplas dimensões do aprender. Aprendizagem nas Diferentes Dimensões. COEBE, 2012.
- HILDA, Hilst. Fluxo-Floema (1970). São Paulo: companhia das letras, 2018.
- IBAÑEZ, T. G. O “giro linguístico”. In: Manual de análise do discurso em Ciências Sociais. IÑIGUEZ, L. (org.). 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2005.
- KOPENAWA, David; BRUCE Albert. A Queda do Céu. Palavras de um xamã Yanomami. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
- LATOUR, Bruno. Ciência em ação: como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora. 2ed. São Paulo: Ed. Unesp, 2011.
- LATOUR, Bruno. Reagregando o social. Um introdução a Teoria do Ator-Rede . Salvador: UFBA; Bauru: Edusc, 2012.
- MERLEAU-PONTY, Maurice (1945). Fenomenologia da Percepção. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- MOL, Annemarie. Ontological politics: a word and some questions. In: Law, J. Hassard, J. Actor network theory and after. Oxford: Blackwell, 1999.
- PROENÇA, Éder Rodrigues. Pedagogia do subterrâneo: narrativas trans, éticas, estéticas e políticas dos e nos cotidianos escolares. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Sorocaba, Sorocaba, SP, 2017.
- REIGOTA, Marcos. Ecologistas. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 1999.
- REIGOTA; HELIODORA, Bárbara (orgs.). Educação ambiental: Utopia e Práxis, São Paulo: Cortez, 2008.
- REIGOTA, Marcos. Presencias de la Teoria de las Representaciones Sociales y de la Investigación Narrativa en la construcción de la Perspectiva Ecologista de Educación, 2017. Disponível no site researchgate:

<[https://www.researchgate.net/publication/328411909\\_Presencias\\_de\\_la\\_Teoria\\_de\\_las\\_Representaciones\\_Sociales\\_y\\_de\\_la\\_Investigacion\\_Narrativa\\_en\\_la\\_construccion\\_de\\_la\\_Perspectiva\\_Ecologista\\_de\\_Educacion](https://www.researchgate.net/publication/328411909_Presencias_de_la_Teoria_de_las_Representaciones_Sociales_y_de_la_Investigacion_Narrativa_en_la_construccion_de_la_Perspectiva_Ecologista_de_Educacion)>. Acesso em: 06 de maio de 2020.

REIGOTA, Marcos. A contribuição política e pedagógica dos que vêm das margens. Revista Teias, Rio de Janeiro, ano 11, n. 21, p. 1-5, jan./abr. 2010a. Disponível em: <<http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php?journal=revistateias&page=article&op=view&path%5B%5D=533>>. Acesso em: 12 fev. 2018.

REIGOTA; DINIZ, Ariani Silva. Reletran na UNISO: seu impacto na construção de processos comunitário a partir de narrativas. Disponível em: <[http://espaciostransnacionales.org/wp-content/uploads/2017/08/ET07\\_DINIZ.pdf](http://espaciostransnacionales.org/wp-content/uploads/2017/08/ET07_DINIZ.pdf)> Aces 6 de dezembro 2018.

REIGOTA, Marcos. ENTREVISTA com Marcos Reigota. Antes da chuva e depois do por sol 20 anos da pesquisa em educação- UNISO. Concedida no dia 17 de abril de 2019, Biblioteca da UNISO, Sorocaba, SP.

SALOMÉ, Louise Andreas-Salomé. Minha vida. São Paulo: Brasiliense, 1985.

SPINK, Mary. Jane. Paris. FREZZA, Rose. Mary. Práticas discursivas e produção de sentidos: a perspectiva da Psicologia Social. In: Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas. SPINK, M. J. P. (org.). 1 ed. São Paulo: Cortez, 1999.

SPINK, Mary Jane Paris. O cotidiano como foco de pesquisa na psicologia: o que mudou nesses 50 anos? In: Evento Comemorativo dos 50 anos de Psicologia. Rio de Janeiro, RJ: Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Editora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2015.

SPINK, Mary Jane Paris. Linguagem e produção de sentidos no cotidiano [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2010.

SPINK, Mary Jane Paris. Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano (1999). Rio de Janeiro: Centro Edelstein de pesquisas sociais [recurso virtual], 2013.

SPINK, Mary Jane Paris. Permanência e diversidade nas representações sociais da hipertensão arterial essencial. São Paulo: Temas em Psicologia, n.2, 1994.

SPINK, Mary Jane Paris. Representações sociais: questionando o estado da arte. *Psicologia e Sociedade*. n.2. v. 8. p. 166-186; jul/dez, 1996.

VILELA e SOUZA, Laura. Discurso construcionista social: uma apresentação possível. In: LORENZI-GUANAES, Carla et al. *Construcionismo Social: discurso, prática e produção de conhecimento*. Rio de Janeiro: Instituto Noos, 2014. PAIVA, Vera. A psicologia redescobrirá a sexualidade? *Maringá: Psicologia em estudo*. n.4. v.13. p. 641-651, out/dez, 2008.

YANG, André, REIGOTA, Marcos, BARCHI, Rodrigo. Ecosofia tropical, educação ambiental canibal e a aventura de desnudar(-se). *Linha Mestra*. n.35, pp.265-277, maio, agosto, 2018.