

---

**A IMPORTÂNCIA DAS PESQUISAS COM OS COTIDIANOS NOS ESTUDOS E PESQUISAS NA/DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL - EP: INÍCIO DE CONVERSA**

**THE IMPORTANCE OF RESEARCH WITH EVERYDAY LIFE ON STUDIES AND RESEARCH IN/ABOUT PROFESSIONAL EDUCATION - EP: A STARTING TALK**

**LA IMPORTANCIA DE LA INVESTIGACIÓN CON LOS COTIDIANOS EN LOS ESTUDIOS Y LA INVESTIGACIÓN EN/DE LA EDUCACIÓN PROFESIONAL - EP: INICIO DE LA CHARLA**

**Leonardo Rangel dos Reis<sup>1</sup>  
Jocelma Almeida Rios<sup>2</sup>  
Sílvia Elaine Almeida Lima<sup>3</sup>**

**RESUMO:**

O presente artigo consiste em estudo teórico, que visa contribuir com os estudos do cotidiano na/da educação profissional, pois constata-se a preponderância da análise das determinações estruturais, com excessiva ênfase nos jogos de dominação e controle. Há poucos estudos que auxiliam na compreensão da dinâmica e complexa ação/agência que compõe as redes educativas. Os estudos dos cotidianos podem consistir em potentes dispositivos epistemológicos, ajudando na compreensão dos complexos modos de fazer e lógicas plurais que as tecem. Destaca-se a potência de tais estudos no desvelar das relações microssociológicas, apontando singularidades e dinâmicas específicas das experiências que se desdobram e compõem o mundo da vida.

**Palavras-Chave:** Educação profissional. Estudos nos cotidianos. Saber profissional. Redes educativas.

**ABSTRACT:**

The present article consists of a theoretical study which aims to contribute to studies of everyday lives in the/from professional education. Given the prevalence of structurally

---

<sup>1</sup> Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia. Docente de Sociologia do IFBA, *Campus Salvador*, e do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT. Membro do grupo de pesquisa Currículos, redes educativas, imagens e sons (UERJ) e TransFormação (IFBA). E-mail: leonardorangelreis@gmail.com

<sup>2</sup> Doutora em Difusão do Conhecimento pela Universidade Federal da Bahia. Docente de Informática do IFBA, *Campus Lauro de Freitas*, e do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT. Membro do grupo de pesquisa Tecnologias aplicadas a saúde e educação (TICASE). E-mail: jocelmarios@gmail.com

<sup>3</sup> Mestre em Educação profissional e tecnológica pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT, IFBA. Membro do grupo de pesquisa Devir (IFBA). E-mail: lima.silvia87@gmail.com

determinations types of analyses that put too much emphasis on games of domination and control, there are few studies that help to understand the dynamics and complex action/agency that make up the educational networks. Thus, studies of everyday lives can construct powerful epistemological devices, helping in the understanding of the complex ways of doing and plural logics that weave these environments. That said, the untapped potential of such studies is unique in the unveiling of micro-sociological relations, in pointing out singularities and specific dynamics of the experiences that unfold and compose the world of life.

**Keywords:** Professional education. Studies of the everyday. Professional knowledge. Educational networks.

## **RESUMEN:**

Este trabajo consiste en un estudio teórico, cuyo objetivo es contribuir a los estudios diarios en/de la educación profesional, ya que se verifica la preponderancia del análisis de determinaciones estructurales, con un énfasis excesivo en los juegos de dominación y control. Existen pocos estudios que ayuden a comprender la acción / agencia dinámica y compleja que conforman las redes educativas. Los estudios cotidianos pueden consistir en potentes dispositivos epistemológicos, que ayudan a comprender las formas complejas de hacer y las lógicas plurales que los tejen. Destacamos el poder de tales estudios al revelar las relaciones microsociológicas, señalando singularidades y dinámicas específicas de las experiencias que se desarrollan y componen el mundo de la vida.

**Palabras clave:** Educación profesional. Estudios en la vida cotidiana. Saber profesional. Redes educativas.

## **Introdução<sup>4</sup>**

Os estudos e pesquisas na/da educação profissional - EP, no Brasil, são dominados pela análise das determinações estruturais, principalmente a partir da perspectiva do materialismo histórico-dialético<sup>5</sup>. Tais pesquisas costumam focar sua compreensão nos

---

<sup>4</sup> O presente texto é uma das primeiras tentativas de relacionar teoricamente os estudos dos/nos/com cotidianos com a EP no país. Há muita coisa a ser desbravada. Como veremos, tais estudos questionam/problematizam as constituições de domínios e a imposição da história única.

<sup>5</sup> Os estudos e pesquisas marxistas são plurais, temos dos/as pesquisadores/as que assumem uma postura mais ortodoxa, aos mais heterodoxos, que tentam inovar e criar, sem medo de estarem traindo o legado de Marx. Como exemplos, temos: toda obra dos expoentes da Escola de Frankfurt: Adorno, Horkheimer, passando por Marcuse e Benjamin, mais recentemente, temos Habermas e Honneth, é inspirada em vários ideais e propostas de Marx, mas, todos eles, buscaram atualizar, criar, a partir do diálogo com referências contemporâneas e/ou clássicas, de modo a dar conta de questões importantes, que não foram tematizadas pelo pensador alemão, especialmente as questões relativas aos modos de subjetivações, e a importância da comunicação nas sociedades de massa de sua época; os escritos do grande pensador Gramsci, especialmente sua original contribuição sobre a importância da organização/mobilização da sociedade civil. Desse modo, neste artigo, quando formos criticar algum aspecto do marxismo, quase sempre estaremos nos referindo à arrogante postura dos/as ortodoxos/as de acreditarem que conseguem enquadrar a complexidade da realidade, em seus projetos e

processos de opressão e controle exercidos pelas instâncias oficiais, especialmente através do poder centralizador do Estado e na denúncia à grande influência que o mercado alcançou na contemporaneidade. Porém, ainda há poucos estudos sobre as habilidades e potencialidades da agência e da autonomia relativa dos diversos sujeitos envolvidos nas redes educativas<sup>6</sup> na/da EP.

Tal dissimetria cria uma imagem limitada do social, uma vez que só o apreende através da sua dimensão estrutural, especialmente através dos mecanismos oficiais e formais<sup>7</sup> de sua constituição. Isso ocorre mesmo quando grande parte da teoria social contemporânea se volta para tentar compor, a partir da contribuição dos estudos clássicos, novas articulações entre: estrutura e ação; instituído e instituinte; determinação e autonomia etc. É por isso que Giddens (1991, p. 11) aponta para a obrigação em desconstruir o evolucionismo social, afinal, “a história não pode ser vista como uma unidade, ou como refletindo certos princípios unificadores de organização e transformação”. O que há são miríades plurais de histórias, construídas/contadas por diversos sujeitos, com múltiplos vínculos de pertencas e interesses. Chimamanda Adichie (2019), assinala os grandes perigos que entram em cena com a imposição da história única. Na longa tradição da colonização e expropriação que vários países empreenderam/empreendem, em busca dos ideais

---

interesses, quase sempre utilizando Marx como pretexto, e se arvorando a serem os verdadeiros intérpretes e tradutores do movimento histórico. Como veremos, tal privilégio não existe, ninguém pode mais acreditar que consegue se colocar acima da história, suspenso e capaz de extrair seus verdadeiros movimentos. Estamos diante do complexo do super-homem. Afinal, já sabemos, que todo ponto de vista é a vista se colocando a partir de determinado ponto.

<sup>6</sup> A noção de redes educativas fará mais sentido quando expormos as relações dos estudos do cotidiano na educação, especialmente a abordagem que vem sendo desenvolvida por Nilda Alves (2008). Mas, já podemos adiantar que ela é mais interessante e apropriada para compreender a complexidade envolvida nos ‘fazeressaberes’ que acontecem nos mais diversos ‘espaçostempos’ sociais, sobretudo, porque não reparte o mundo em formal e não formal, como a noção de educação em espaços formais e não formais faz supor. Afinal, os cotidianos sempre arrastam e arrasam com qualquer pretensão de formalização e abstração que os jogos do poder e da racionalidade tentam impor e instituir ao mundo da vida.

<sup>7</sup> É limitado deixar a análise refém da repartição do social em espaços formais, informais e não formais, ou espaços oficiais e não oficiais, afinal, tais fronteiras são muito arbitrárias e fluidas. Servem mais para atrapalhar e não avançam na compreensão das complexas dinâmicas de ‘ensinosaprendizagens’ que ocorrem de modos variados em diversos ‘espaçostempos’ formativos. Também é importante lembrar que tal repartição é etnocentrada, uma vez que é dependente dos fenômenos que emergiram na Europa, como consequência do avanço da economia capitalista e da separação do mundo do trabalho do restante do mundo da vida. Tal separação buscou privilegiar os aspectos institucionais, tidos como mais formas. Porém, tal postura, deixa um amplo e importante espectro do mundo da vida de fora, pois é incapaz de perceber as ações, sentimentos e interesses que não se encontram sob a rubrica dos códigos das condutas racionais, tida como baliza mestra, a verdadeira guia dos processos de formalização. A referida delimitação do social, que, no fundo, é uma tentativa de racionalização do mundo, reverbera na compreensão da educação, afinal, há algumas décadas, ganharam força alguns estudos que postulam a existência de espaços formais e espaços não formais de educação. Ao invés de permanecermos reféns de tal repartição, podemos afirmar e trabalhar na visibilização dos vários espaços educativos, evidenciando suas lógicas próprias e singulares, ou, também podemos utilizar a noção de redes educativas, como veremos a seguir.

desenvolvimentistas e do progresso, têm-se utilizado o recurso da história única com o fito de expropriar e tornar invisível outros saberes e experiências, porém, “histórias podem também ser usadas para capacitar e humanizar. Histórias podem destruir a dignidade de um povo, mas histórias também podem reparar essa dignidade perdida”. Ela finaliza sua palestra com o seguinte argumento: “quando nós rejeitamos uma única história, quando percebemos que nunca há apenas uma história sobre nenhum lugar, nós reconquistamos um tipo de paraíso”.

É a partir dessas histórias plurais, construídas/contadas por diversos sujeitos, de variados modos, que queremos desdobrar alguns temas realçados na/da EP. Sendo assim, o principal objetivo é mostrar algumas possibilidades dos estudos do cotidiano no campo das pesquisas, já assinalado. Porém, é bom deixar explícito que, ao fazê-lo, não precisamos enfraquecer a importância e pertinência da teorização crítica e dos projetos marxistas. Tal ressalva é relevante, ainda mais hoje em dia, quando, com o crescimento das práticas conservadoras e do poder de influência da extrema-direita no país, alinhada com as políticas neoliberais, assistimos ao enfraquecimento de direitos conquistados a duras penas por grupos marginalizados e ao agravamento das desigualdades sociais.

A despeito disso, não dá mais para continuar assumindo a arrogante postura de nos colocarmos como guardiões legítimos da história, como se esta fosse construída/contada apenas por determinados grupos, ou estivesse indo em alguma direção prevista por alguns “videntes”. A história é sempre plural, fragmentada, construída/contada por todos, sem exceções. Já passamos da época em que se acreditava que a escritura historiográfica era pertencente apenas aos grandes homens, realizadores de grandes feitos, os heróis da “história”. Ao invés da hierárquica e elitista metáfora do herói, sugere-se a utilização da metáfora dos seres comuns<sup>8</sup>, das coisas miúdas, modestas, muitas vezes tidas como sem importância. Afinal, grande parte do mundo da vida é composta desses fenômenos, e não constituída a partir das grandes ações, dos grandes feitos, das coisas que se encontram (ou

---

<sup>8</sup> O poeta Manoel de Barros (1996, p. 55), grande defensor das coisas miúdas, nos diz: “Mosca dependurada na beira de um ralo – Acho mais importante do que uma jóia pendente. / Os pequenos invólucros para múmias de passarinhos que os antigos egípcios faziam. Acho mais importante do que os sarcófagos de Tutancâmon. / O homem que deixou a vida por se sentir um esgoto – Acho mais importante do que uma Usina Nuclear. Aliás, o cu de uma formiga é também muito mais importante do que uma Usina Nuclear. / As coisas que não têm dimensões são muito importantes. Assim, o pássaro *tu-you-you* é mais importante por seus pronomes do que por seu tamanho de crescer. / É no ínfimo que eu vejo a exuberância”. Entre tantas coisas, aos nos dizer essas palavras, o poeta parece transformar-se também em metodólogo, avisando para desconfiarmos nas respostas fáceis, das explicações consagradas, do que fora empossado como melhor, tido como grandioso. Desse modo, recuperar o gosto pelas coisas miúdas passa pela atenção e valorização dos pequenos acontecimentos cotidianos, que, na maior parte das vezes, quedam silenciosos na surdina.

que são postas) em evidência, em destaque. Mulheres, crianças, diversas minorias, loucos, prostitutas, bêbados, uma miríade incrível e variada dos colocados à margem. Enfim, outros sujeitos, que demandam outras pedagogias (ARROYO, 2014), devem participar igualmente, através de diversos modos de fazer, sentir, pensar, saber etc., do construir/contar histórias.

A abordagem dos estudos cotidianistas na EP no país ainda está por ser construída/contada. É frequente a existência de trabalhos científicos de análise da conjuntura, das estruturas de dominação e opressão; a análise de documentos oficiais, quase sempre no intuito de demonstrar os jogos de poder assinalados; estudos teóricos, a partir da perspectiva marxista; estudos de caso que visam compreender e evidenciar as situações dos trabalhadores, especialmente nos setores secundário e terciário, neste último, geralmente, o foco recai na análise dos trabalhadores da educação, principalmente os ligados aos cursos técnicos e tecnológicos. Grande parte dos estudos atuais centra-se no estudo dos cenários que compõem as redes dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFs.

Porém, ainda são poucos os estudos e pesquisas que tratam do cotidiano das atividades laborais das marisqueiras, dos trabalhadores das comunidades de fundo de pasto, das ceramistas, das bordadeiras, das rendeiras, dos pescadores, dos vaqueiros, dos quilombolas, dos indígenas etc<sup>9</sup>. É como se as pessoas que estão mais ligadas ao setor primário e/ou envolvidas em tipos de labor mais artesanal prescindissem da EP. Nesse ínterim, confunde-se EP com sua formalização e não percebe-se, invisibiliza-se a educação profissional passada de geração em geração, de modo constante, paulatino e variado, que não ocorre em local específico, mas apresenta-se em rede, espalhada em todo tecido social. São tais redes que os estudos do cotidiano podem contribuir para fazê-las emergir. Tais estudos também podem ajudar na compreensão dos cotidianos institucionais, ligados aos setores secundário e terciário da economia, descortinando conjuntos de estratégias e táticas que ajudam a compô-los, não percebidos, pois a ênfase dos estudos predominantes recai nos aspectos e códigos formais e oficiais de composição do social.

Desse modo, o artigo pretende mostrar a importância dos estudos e pesquisas das tecituras e modos de fazer histórias, mais modestos, pontuais, plurais, focados nas diferenças, com o fito de explicitar como tal concepção contribui no aumento qualitativo da

---

<sup>9</sup> Seriam bem pertinentes pesquisas sobre o estudo da arte e o levantamento com *survey* que assinalem as principais perspectivas utilizadas nos estudos da EP no Brasil. Apesar da perspectiva marxista ser reconhecidamente dominante, seria importante conhecer quais as principais tendências marxistas utilizadas nesses estudos. Porém, nosso intuito aqui é outro: apresentar as possibilidades e pertinências dos estudos com os cotidianos e as singularidades '*espaçotemporais*' das redes educativas para os estudos e pesquisas na EP.

compreensão das complexas e dinâmicas redes da educação profissional. Com esse objetivo, a exposição se centrará na apresentação de duas perspectivas que podem contribuir com a ressignificação de novas compreensões na/da educação profissional, são elas: 1) A etnografia dos saberes profissionais, do antropólogo português Telmo Caria; e, 2) Contribuições dos estudos do cotidiano na educação profissional, especialmente os estudos desenvolvidos pela educadora brasileira Nilda Alves.

Porém, antes de passar aos mencionados tópicos, vamos elencar brevemente algumas questões no/do campo da educação profissional.

### **Algumas questões da educação profissional**

Uma das principais marcas da teoria social contemporânea é a busca por compreensões mais complexas do social, tratando-o como tecido constituído a partir de diversas lógicas, modos plurais de fazer, variadas formas de saber, de poder, de afetos, de pertenças etc. Apontar apenas para as condições estruturais consiste em redução da própria capacidade de compreensão da complexidade que o compõe, e mesmo tendo-se em vista que nenhum estudo consegue captar o real em toda sua dinâmica, o/a pesquisador/a deve aprender a se colocar numa postura de abertura e modéstia, no intuito de tentar compreender os fenômenos em sua complexidade constitutiva, sabendo que nunca irá esgotá-los. Afinal, é quase consensual a constatação de que a época contemporânea é marcada pelo signo da diversidade, da pluralidade de perspectivas. Desse modo, seria ingenuidade e/ou arrogância acreditar que se pode reduzir o real aos nossos interesses e/ou planos<sup>10</sup>.

A EP no Brasil tem suas raízes históricas marcadas pela dualidade estrutural do ensino, que separa o trabalho intelectual do trabalho manual. Dito de outra forma, a EP no território brasileiro se estruturou a partir do *apartheid* educacional e social que privilegia um ensino voltado para a elite e outro para a classe trabalhadora. Para o primeiro, a educação,

---

<sup>10</sup> Como Foucault (2006) assinala, a história é cheia de exemplos de grandes e maravilhosos projetos que se transformaram em verdadeiras atrocidades. Da idealização do projeto ao desdobramento real, temos uma distância. É por isso que, muitas vezes, a perspectiva marxista é acusada de ser um empreendimento demasiadamente iluminista, pois, facilmente, encontram-se presentes nos textos exemplos de certa postura autoritária por parte do/a pesquisador/a, em que o/a mesmo/a se coloca na condição daquele/a que sabe falar pelo outro melhor do que ele mesmo. Sobre isso, Foucault (2006) nos diz o quanto é indigno tentar falar pelo outro. Ele aponta que, ao invés de nos sentirmos na obrigação de ter que dizer pelo outro, em seu lugar, sobre a sua própria condição, teremos de ajudar a criar condições para que o outro possa falar por si mesmo. Por isso, contra o intelectual orgânico, ele postula o intelectual específico. Aquele que não se encontra autorizado a falar sobre tudo, apenas o que lhe compete, a partir do seu campo de atuação.

exercida na escola, leva em conta o lugar do ócio (aliás, *Scholé*, expressão grega derivada da palavra escolar, significava justamente o lugar de tempo livre); para o segundo, a escola foi associada ao local de preparação para o trabalho, no seu sentido mais nefasto e degradante: o *Tripalium* (expressão latina que designa um instrumento de tortura utilizado na Roma antiga). Desse modo, no país, temos uma escola plural que se desdobra a partir da influência do exercício do *Scholé* (do escolar, do que vai à escola e aprende que parte da sua vida deve ser dedicada ao ócio, ao tempo livre); e, da instância da escola como reforço do *Tripalium* (do escolar que vai à escola aprender como é se tornar trabalhador, e, portanto, aprende a ter seu tempo convertido em *mais-valia*). Exercícios de escolas que se caracterizam, respectivamente, pelo tempo livre e pelo tempo marcadamente ligado ao trabalho.

Na perspectiva histórica da educação brasileira, observamos a dualidade entre a formação para o trabalho, destinada aos indígenas, escravos, pobres e “desvalidos” da sorte, e a formação propedêutica, formação para a vida destinada às elites brasileiras. A educação geral e a educação profissional estiveram, entre avanços e retrocessos, no contexto histórico brasileiro, interligadas e, ao mesmo tempo, desvinculadas. A Educação Profissional, de certa forma, sempre esteve ligada às classes menos favorecidas socialmente, do ensino de ofício pelos jesuítas, com finalidade de produzir a domesticação dos indígenas e dos escravos na colônia e no império, perpassando pela destinação aos órfãos e desvalidos da sorte no espaço urbano na república; visando preparação restrita para o trabalho. (ALMEIDA, 2015, p. 2).

Segundo Moura (2013), a EP no Brasil possui histórico complexo de fragmentação e subordinação aos objetivos imediatos e restritos do mundo de trabalho, apresentando-se de forma dual nos aspectos estruturais e na sua forma de organização. Essa condição histórica que vem sendo perpetuada na educação brasileira tem muito a ver com o processo de colonização do Brasil que, segundo Charlot (2008), tem seu início em 1500 e passou seus primeiros 250 anos sob o poder da Coroa Portuguesa e sob o controle da Igreja Católica, através da educação exercida pelos jesuítas, aos(às) índios(as) e negros(as) com as práticas educativas de catequese e educação para/no trabalho; e, para a elite, um ensino que os mantivesse em condições de conduzir o país.

O trabalho nem sempre esteve associado a uma identificação positiva, como uma fonte de prazer. “Para muitos a “verdadeira vida” situa-se fora do trabalho remunerado, nas relações amorosas, na família, no consumo, no esporte, na religião ou na alegria sentida

nesses outros espaços-tempos. Não veem o trabalho que desenvolvem ou o emprego que ocupam como uma boa definição de si mesmos” (DUBAR, 2012, p. 353). Para muitos, o trabalho se submete a uma instância ainda negativa, lembrando justamente a origem da palavra que é derivada do latim vulgar *tripalium*. Tal definição supõe uma concepção de trabalho doloroso, subordinado, alienado, fonte de sofrimentos psíquicos e mentais, resultante da divisão social que o reparte em manual e intelectual, da exploração do homem pelo homem. Contudo, embora situado na divisão de classes sociais, ainda que sejam chamadas genericamente de trabalho, algumas atividades possibilitam uma identificação positiva,

elas dão um sentido à existência individual e organizam a vida de coletivos. Quer sejam chamadas de “ofícios”, “vocações” ou “profissões”, essas atividades não se reduzem à troca econômica de um gasto de energia por um salário, mas possuem uma dimensão simbólica em termos de realização de si e de reconhecimento social (DUBAR, 2012, p. 354).

Mesmo o trabalho sendo visto também com sentidos positivos na história recente do país, a educação profissional ainda é relegada a certa condição marginal, seja porque os saberes são atrelados ao mundo do trabalho, e o(a) estudante que a pratica é tido(a) como alguém que se instrui não para um “cultivo refinado”, mas para ser logo inserido no mundo do trabalho. Seja porque o trabalho ainda é encarado por muitos como pura instância de opressão e controle, porque, muitas vezes é compreendido apenas através da sua dimensão estrutural. Outro fator que influencia na depreciação da educação profissional no país, é o desprestígio que se costuma atribuir às práticas, como se delas desdobrassem e emergissem de um saber menor.

Sennett (2009), no livro *O artífice*, ao comparar o trabalho do arquiteto e do artesão, afirma ser um erro histórico afirmar que os arquitetos sabem mais e são mais sábios que os artesãos, pois conhecem as razões das coisas que são feitas. Afinal, o corpo do(a) trabalhador(a) é mobilizado de modo não dicotômico e, mesmo nos trabalhos considerados mais manuais, também há a movimentação da mente. Não existe essa separação, essa dicotomia, que historicamente tentaram reputar ao trabalho, cindindo-o em manual e intelectual, de modo estanque. A própria dicotomia é uma estratégia de dominação, para se justificar a hierarquização, valorização ou desvalorização das profissões. Em consonância com essa proposição, Charlot (2008) sustenta que o(a) trabalhador(a) quando está privado(a)

do domínio do processo e dos resultados do seu trabalho, torna-se estrangeiro de si próprio(a), ‘alienado(a)’.

Diante do exposto, não seria o arquiteto considerado mais sábio, mais intelectual devido a ser percebido como alguém que se apropria dos conhecimentos necessários que balizam sua profissão, tendo consciência e domínio de todo o processo que fundamenta a sua prática? Ou seja, como alguém que planeja, que se envolve na criação de projetos. Enquanto, o artesão é visto como aquele que usa as mãos, sem, contudo, estar consciente do que está fazendo, desapropriado, portanto, dos processos que sua prática sustenta? O artesão seria, em uma sociedade dividida em classe, um alienado? Ou seja, alguém que só executa o que os outros planejaram por ele. Porém, o artesão também não se apropria dos conhecimentos para desenvolver o seu trabalho e, ao longo do seu fazer, não mobiliza todo um conjunto de saberes?

Se os estudos na/da educação profissional continuarem focando especialmente nas condições estruturais, como se o social fosse apenas formalização e oficialidade, corre-se o risco de compreender educação e os diversos ‘*espaçostempos*’ e ‘*dentrosforas*’<sup>11</sup> que a compõem sob o estrito ponto de vista dos enfadonhos signos da carência e da falta.

Ao invés da arrogante postura de querer se colocar como o intérprete legítimo e autorizado da grande história, com condições de dizer a verdade sobre a educação profissional, sem precisar escutar os diversos atores que a compõem, precisamos começar a assumir postura mais modesta e inversa. Tal postura contribuirá até na melhor compreensão da estrutura, pois poderá avançar na interpretação dos fenômenos de mediação e relação que estão presentes na vida social. O próprio cotidiano pode ser concebido como rede porosa e capilar, que, assim como o polvo, possui a capacidade de se espriar em vários lugares, recobrando todo o tecido social, impondo ritmos singulares, rompendo diques, atravessando fronteiras, atrapalhando e mesmo acabando com a soberba dos que se acham, uma vez que aponta para o fundo comum que subjaz, de onde ninguém escapa.

---

<sup>11</sup> Nilda Alves (2010), marcando, estilizando e potencializando os estudos dos/nos/com cotidianos no país, opta por grafar as palavras juntas, como forma de contestar os dualismos reinantes na chamada cultura ocidental e na ciência. A opção por juntar as palavras, criando neologismos, é de suma importância epistemológica, sobretudo, porque aposta na complexidade e pluralidade do mundo e da vida. Desse modo, ‘*dentrofora*’ indica que, ao nos referirmos a algum tipo de demarcação de um próprio, seja este ser vivo ou coisa, estamos falando de jogo complexo de constituições/acontecimentos que envolvem movimentos e trânsitos de multiplicidade de agentes. Nestes fluxos, acontecem as redes. Voltaremos ao assunto no item sobre os estudos com os cotidianos.

Dito isso, vamos passar aos tópicos que buscam relacionar os estudos microssociológicos com o campo da educação profissional, começando pela etnografia dos saberes profissionais, desenvolvida por Telmo Caria.

### **A etnografia dos saberes profissionais**

Telmo Caria vem desenvolvendo trabalhos no campo da etnografia, em seu estilo mais clássico. Sua abordagem busca articular os dados empíricos – colhidos em campo por ele, seus/as colegas e pelos/as orientandos/as; – com potente teoria, sempre amparada na tradição sociológica (CARIA, 2010). Os fenômenos investigados encontram-se na confluência de três grandes temáticas: o sistema de educação formal; os saberes que se constroem na ação, nas situações cotidianas; e, as culturas de trabalho de grupos. Através disso, busca, de modo transversal, compreensões integrativas que articulem desenvolvimentos presentes em três áreas: ciências da educação, sociologia do trabalho e ciências cognitivas (CARIA, 2017). O resultado desse encontro interdisciplinar vem sendo chamado de etnossociologia do conhecimento profissional. Seu projeto é bastante influenciado pelo interacionismo simbólico, pela metodologia etnográfica e seus métodos mais destacados e pela sociologia de Bourdieu.

Dentre as investigações empíricas, sobre os saberes em contexto de trabalho de grupos profissionais, desenvolvidas em conjunto pelo grupo de Análise Social do Saber Profissional em Trabalho Técnico e Intelectual – ASPTI, sediado no Norte de Portugal, podemos destacar: estudo dos saberes dos professores do ensino básico; estudo dos saberes mobilizados por professores e técnicos da educação especial; saberes profissionais dos assistentes sociais e técnicos da educação; saberes profissionais dos médicos veterinários (CARIA, 2010) etc. Algumas das principais noções desenvolvidas e/ou reformuladas pelo autor, com forte impacto para o campo da educação profissional são: saber profissional, consciência prática, consciência reflexiva, qualificação, trabalho profissional, cultura profissional, mobilização do conhecimento etc. Vejamos algumas delas:

**Saber profissional:** é um saber da ação, processo de conhecer em ato, que ocorre através da diluição dos conteúdos de conhecimento e significações no fluxo da transitoriedade da vida cotidiana, sempre marcado pela dependência da experiência e pelo fato de não aspirar ser transformado em produto intelectual. Porém, no processo de

conhecimento da ação, usa-se regularmente os sistemas abstratos de conhecimento, dado que o desenvolvimento histórico do poder cultural e simbólico do trabalho profissional nas sociedades modernas implica uma contínua reflexividade na e para a ação (CARIA, 2017). Para o autor, os sujeitos utilizam a reflexão até nas atividades mais rotineiras e práticas, no intuito de compreenderem os cenários em que ocorrem as interações sociais, já que a realidade social parte da existência de um conhecimento social mútuo que precisa ser assegurado no cotidiano da vida social.

**Qualificação:** utilizada como instrumento nas lutas simbólicas e de classificações que se desenvolvem entre a educação e o trabalho, relaciona-se com: manipulação social de títulos e diplomas obtidos na educação formal; formas de institucionalização de hierarquias de conhecimento; e, nas definições de funções e postos de trabalho de acordo com lógicas e conflitos de legitimidade (CARIA, 2007).

**Trabalho profissional:** atividade de mediação e de intermediação entre as formas de produção científica e as formas de uso comum do saber pelos sujeitos (CARIA, 2010).

**Recontextualização profissional:** ação performática que envolve a recontextualização do discurso e opera entre o nível estrutural e o nível micro e prático (CARIA, 2010). Mobiliza um saber agir que tenta efetivar certa definição do mundo e dos problemas e adaptá-los às particularidades e diversidade do mundo da vida.

**Competência:** aquisição de conhecimentos e dos princípios e regras de uso da informação, com o fito de resolver problemas (CARIA, 2007).

**Mobilização do conhecimento:** se dá a partir dos usos do conhecimento como meios de organização cognitiva, no intuito de buscar respostas cognitivas próprias e situadas: o saber (CARIA, 2007).

A recontextualização profissional é a mobilização de conhecimento que parte de um conteúdo informativo legítimo, ajustado à resolução de problemas. O saber profissional é inverso, pois parte do domínio prático, das situações, e permite improvisar diante de um imprevisto. Ocorre na consciência prática, mobiliza o que é pré-reflexivo no *habitus* (CARIA, 2010), e também se relaciona ao domínio reflexivo.

O debate com Caria já começou a ser problematizado na educação profissional no país. Ele é bem significativo e importante se quisermos ampliar e tentar compreender de

modo mais integrativo, noções como: formação, currículo, aprendizagem, saber, aquisição do conhecimento, identidade profissional etc.

### **Contribuições das pesquisas com os cotidianos na/para educação profissional**

Iremos compor esse tópico, a partir do importante e clássico texto Decifrando o pergaminho – os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas, de Nilda Alves. Tecido/criado por destacada educadora e pesquisadora com larga experiências em estudos e pesquisas no campo da educação, e na atuação militante e histórica pela melhoria na qualidade dos currículos e na formação dos professores no país. Optou-se pelo referido texto, pois consiste em uma das melhores tentativas de síntese provisória das possibilidades dos estudos com cotidianos na educação, porque delineia um provisório programa aos estudos e pesquisas nos/dos/com cotidianos na educação, além de tratar-se de belo e apaixonado convite para os/as pesquisadores/as se engajem nas pesquisas assinaladas.

Podemos rastrear várias influências, presenças e pertencas no/do texto, mas deve-se destacar a importância da obra do historiador Michel de Certeau e seus estudos acerca dos modos de fazer, as diversas táticas e lógicas presentes no mundo da vida, bem como a diversidade dos modos de uso, que não se deixam eliminar, mesmo com a pretensão da ciência moderna e de outros aparelhos do Estado, que teimam em querer silenciá-los e reduzi-los ao reino da monotonia, uniformidade, obscuridade e simplicidade. Tudo que o cotidiano não o é. Sobre isso, é importante assinalar que a repetição que geralmente costuma-se atribuí-lo, qualificando-o de modo pejorativo, consiste em meia verdade, afinal: o que retorna sempre não é o mesmo, mas justamente aquilo que difere sempre de si mesmo, ou seja, o que retorna sempre é o outro (DELEUZE, 2018).

Para Alves (2010), há modos de fazer e criar conhecimentos nos cotidianos, autônomos e distintos dos modos de fazer, pensar e sentir, legitimados pela ciência moderna, ao qual fomos acostumados, formados. Eles nos levam a outras formas de operar, outros modos de *'fazersaber'*. Estes neologismos carregam a importante marca das lógicas do cotidiano, que operam na complexidade, pluralidade e heterogeneidade, e consistem em tática utilizada pela pesquisadora como modo de ampliação das práticas de compreensão da complexidade constitutiva dos mundos da vida, no intuito de não lançar mão de

compreensões dicotômicas e de separações que mais atrapalham do que auxiliam nos estudos e pesquisas com cotidianos. Desse modo, para acessar tais redes, a autora nos diz ser preciso: “estudar esses modos diferentes e variados de *fazerpensar*, nos quais se misturam agir, dizer, criar e lembrar, em um movimento que denomino *práctateoriaprática*” (ALVES, 2010, p. 15).

O movimento ‘*práctateoriaprática*’ nos indica que os estudos e pesquisas não podem seguir os mesmos movimentos da pesquisa clássica aos quais estamos acostumados, afinal, todos nós estamos imersos nos cotidianos e parece que um dos modos prioritários de acessá-lo é através das maneiras de uso, também conhecidas como artes do fazer (CERTEAU, 2009). Sendo assim, sempre partimos da prática e a ela retornamos. Há mil maneiras, sutilezas e malícias nas lógicas utilizadas pelos usuários (CERTEAU, 2009). A teoria criada/produzida consiste em teoria encarnada, porque emergente da prática, das lógicas do mundo da vida, e em momento algum é destacada<sup>12</sup> como movimento abstrato, independente. Com isso, tem-se que a pesquisa com os cotidianos rompem com a cisão entre sujeito e objeto, afinal, parte da adoção das “ideias de *redes de conhecimentos* e de *tessituras do conhecimento em rede*” (ALVES, 2010, p. 16). Aliás, a dificuldade em estudá-las se deve a sua inesgotável pluralidade e complexidade, porém, como postura metodológica e epistemológica, podemos encará-las sem incorrer no tão frequente erro em querer simplificá-las, ao invés disso, podemos nos arvorar a decifrar o pergaminho, “percebendo as intrincadas redes nas quais são verdadeiramente enredados” (ALVES, 2010), tecidos. Ou seja, a mobilização das ‘*práctateoriaspráticas*’ das redes do conhecimento “trata-se não apenas de uma redefinição sobre quais saberes devem ser valorizados, mas também sobre a forma como se dá a tessitura social do conhecimento” (LOPES & MACEDO, 2010, p. 35-36).

Os métodos utilizados/mobilizados na apreensão e compreensão de tais lógicas não precisam ser os mesmos consagrados pela ciência moderna, que na maior parte das vezes se transformam em receituários que mais fossilizam o caminhar, ao invés de potencializá-lo e abri-lo aos improvisos dos movimentos que inevitavelmente surgem nos itinerários, nos

---

<sup>12</sup> Os diversos usos da palavra destacado/a na educação merecem estudos. Geralmente, quando afirmamos que uma pessoa se destacou em relação às demais, estamos nos referindo ao fato dela ter deixado, pelo menos temporariamente, de pertencer ao cotidiano, por algum motivo, houve suspensão. Tal movimento é bastante valorizado, pois ainda costuma-se operar a partir dos códigos da neutralidade, como se isso fosse possível. Dizer que alguém é neutro é o mesmo que afirmar que esse alguém não pertence ao cotidiano. Tal afirmação é falaciosa, arrogante e presunçosa. Estamos diante de postura cientificista e de um modo inadequado de compreender a educação e seus aspectos mais realçados.

fluxos. É por isso que Macedo (2016, p. 16) nos alerta que “o nômade pratica a multirreferencialidade e o seu interesse é o acontecimento, nunca sua posse na ilusão de ser ‘senhor do acontecimento’”. Ninguém é senhor/a dos acontecimentos do cotidiano, às vezes, apenas tem-se a pretensa ilusão de que os detemos e/ou dominamos, mas as mil astúcias e os variados modos de uso que os compõem sempre nos demovem da ilusão de posse. Desse modo, “pode-se, então, pensar em uma pesquisa ‘sem projeto’ nas Veredas do Sertão acontecimento” (MACEDO, 2016, p. 17). É por isso que Alves (2010), sempre que perguntada sobre o método, afirma: o que há são mais dúvidas do que certezas, pois só se aprende fazendo. Estamos diante das sutilezas, habilidades e diversidade das maneiras de uso, é *preciso fazer, para saber*. O que Ingold (2015) chama de educação da atenção<sup>13</sup>, Alves (2010) chama de educação nos/dos/com cotidianos. Para acessá-la, problematizá-la e pesquisar-com, é preciso compreender a complexidade. Alves se utiliza de quatro procedimentos didáticos, metodológicos e epistemológicos, são eles:

1) *O sentimento do mundo*: visa problematizar os modos dominantes de “ver” o que foi chamado “realidade” e o que se costuma entender por “virtual”. É preciso combater o ocularcentrismo presente na cultura ocidental, pois ele impõe o predomínio incontestado do império da visão, obnubilando a importância dos outros sentidos e impedindo que sintamos os rastros e composições nos/dos/com cotidianos, em suas mais diversas tecituras<sup>14</sup>, bem como as texturas dos saberes presentes nos diversos sons, cheiros, sabores etc. É preciso criar possibilidades de mergulhos que mobilizem/envolvam todos os sentidos com o que desejamos estudar. Essa incapacidade ou não preparação para sentirmos o saber de modo alargado, com todos os sentidos, se reflete no modo corrente como costumamos compreender a produção dos saberes. Uma marca bastante característica é a de atribuir às imagens um ar de inferioridade, pois inegavelmente trata-se de um saber mais atrelado ao sensível. Acontece que virtual e real não se opõem. Entre o real e o imaginário não há dicotomias, nem separações. A ficção não é oposta ao real. Se o real é complexo e plural e se apresenta de diversos modos, com cheiros estranhos, gostos variados, sons e imagens diversas, podemos afirmar que a realidade é uma espécie de atualização quase inesgotável das possibilidades virtuais (DELEUZE e PARNET, 1998). Há implicações variadas nesse

---

<sup>13</sup> Aliás, consistiria excelente projeto tentar relacionar as bases da EP com a educação da atenção e seu foco na atividade, desenvolvida pelo autor.

<sup>14</sup> Para seguirmos melhor os fluxos (DELEUZE e GUATTARI, 1995), as pegadas dos usuários (CERTEAU, 2009), ou as linhas (INGOLD, 2015), é mais interessante a utilização da palavra tecitura, pois remete à reunião de fios. Já a palavra tessitura diz respeito à disposição de notas musicais ou sonoras. Seus usos podem ser alternados, porque se estivermos trabalhando com os cotidianos dos músicos ou de algum outro grupo que esteja envolvido com música e/ou oralidade, certamente, o uso mais indicado será tessitura.

processo, afinal, tal complexidade nos leva a postular que é preciso notar que vivemos e produzimos conhecimentos nos/dos/com cotidianos, o tempo todo, todos os dias (ALVES, 2010). Na educação profissional, não podemos mais assumir a postura de neutralidade como se os encontros não nos afetassem, como se não nos dissessem respeito, ou como se os diversos artefatos que a compõem não fizessem parte da nossa formação. Afinal, as redes não são formadas apenas por humanos, e, com o eclipsar da cisão entre sujeito e objeto, passamos a ter uma complexa distribuição diversificada das intensidades que compõem as redes. Essas redes são sempre atualizações possíveis das virtualidades, e, portanto, não possuem nenhuma essência ou fixidez. Toda formação de domínio já é uma abstração, um movimento de sobre-determinação<sup>15</sup>. As demarcações de fronteiras consistem em recursos didáticos que podem facilitar a compreensão, mas, com precauções, afinal: somos sempre multidão. Como nos alerta o poeta sobre a composição/formação do seu avô-rã-árvore-pedra-etc.:

Depois de ter entrado para rã, para árvore, para pedra – meu avô começou a dar germínios. Queria ter filhos com uma árvore. Sonhava de pegar um casal de lobisomem para vender na cidade. Meu avô ampliava a solidão. No fim da tarde, nossa mãe aparecia nos fundos do quintal: meus filhos, o dia já envelheceu, entrem para dentro. Aí a nossa mãe deu entidade pessoal ao dia. Ela deu ser ao dia. E ele envelheceu como um homem envelhece. Talvez fosse a maneira que a mãe encontrou para aumentar as pessoas daquele lugar que era lacuna de gente. Um lagarto atravessou meu olho e entrou para o mato. Se diz que o lagarto entrou nas folhas, que folhou (BARROS, 1996, p. 21).

Desse modo plural, complexo, multidimensional, pode-se admitir que “o cotidiano é *espaçotempo* de saber e criação, permeado de prazeres, inteligências, imaginações, solidariedades, pertencas, comportando grande diversidade e complexidade de modos de sentir, fazer e pensar” (ALVES, 2010, p. 18). Toda rede é formada pela composição de múltiplos e variados *dentrosforas*<sup>16</sup>. Desse modo, Alves (2010, p. 23) nos alerta:

---

<sup>15</sup> A sobre-determinação pode ser percebida como um movimento violento que visa determinar de fora, impor seu domínio, através da imposição de relações de força, de poder. Geralmente tem por fito estancar o movimento, sedentarizar.

<sup>16</sup> Os ‘*dentrosforas*’ dos cotidianos não se confundem com o dentro e fora das instituições, pois, além de mostrar o plural, múltiplo e variado jogo de composições que ocorrem no mundo da vida, aponta para a imperiosidade do saber fazer que advém de laboriosos e constantes processos de ‘*ensinosaprendizagens*’, transmitidos de geração em geração, através da mobilização da educação da atenção e do mostrar, que, muitas vezes, frustra os projetos e interesses institucionais, evidenciando a complexidade e pluralidade de modos de fazer, sentir e pensar.

É preciso aprender, assim, que o trabalho a desenvolver exigirá o estabelecimento de múltiplas redes de relações: entre eu e os problemas específicos que quero enfrentar; entre eu e os sujeitos dos contextos cotidianos referenciados; entre eu, esses sujeitos e outros sujeitos com os quais tecem *espaçostempos* cotidianos.

Então, sob a lógica dos estudos do cotidiano e das múltiplas relações que compõem o social, não faz muito sentido respeitar as caixas pretas consagradas dos domínios sociais estabelecidos<sup>17</sup>, tendo-se em vista que as redes educativas estão presentes em todo tecido social, compondo e desarticulando domínios, e, tendo-se em vista que o mundo do trabalho é apenas mais um elemento na composição dessas tecituras. Há uma diversidade nas atividades e fazeres humanos, com desdobramentos variados de saberes, prazeres e sentidos. Sendo assim, *pode-se afirmar que o mundo do trabalho é uma rede educativa*, porque em todo trabalho há malhas de *‘ensinosaprendizagens’*. São essas malhas que formam as redes educativas.

2) *Virar de ponta cabeça*: refere-se ao movimento de não nos acomodarmos com os conceitos, categorias e noções das ciências clássicas, pois temos de nos atentar que muitas vezes remetem a processos de análise que tentam decompor, separar em partes, delimitar, com o fito de domá-los e de criar ambientes assépticos, como já assinalamos ao falarmos do tipo de escritura positivista. Mais uma vez, estamos diante da teorização encarnada e da *prácticateoriaprática*, afinal, tal postura nos alerta para o fato de que muitas vezes o apelo ao conhecimento se dá não “como apoio e verdade, mas como limites” (ALVES, 2010, p. 24), pois nos permite ir até determinado ponto. Com isso, tem-se certa dessacralização dos conhecimentos considerados mais legítimos, a simetrização dos saberes, e o desmonte da hierarquização classificatória que colocava uns conhecimentos como superiores e outros como inferiores. Porém, é importante afirmar que tal postura não leva a um relativismo puro e simples, pois inspirando-se na fenomenologia, como já vimos, há uma valorização dos conhecimentos que potencializam e afirmam a vida. Boaventura de Sousa Santos (2010) chama esse movimento de ecologia dos saberes. Com isso, temos que “é preciso criar nova organização de pensamento e novos processos a partir daquelas lógicas sempre vistas como inferiores ou pouco lógicas, e mesmo não lógicas” (ALVES, 2010, p. 24). Tal postura

---

<sup>17</sup> Como já percebemos, em várias ocasiões, o trabalho do/a pesquisador/a será justamente o de desmascarar e/ou desmontar essas caixas pretas consagradas pelo jogo oficial, que, ao legitimar domínios e configurações específicas, avança em jogos de dominação e controle.

também cria novos arranjos e possibilidades metodológicas e de pesquisa. Ao ampliarmos o diálogo com os saberes existentes, passamos a escutar mais e podemos ampliar os laços de colaboração e coparticipação. Desse modo, pode-se abrir espaços emergentes de encontros e pesquisas colaborativas e/ou formativas. Um exemplo é a conversa como metodologia de pesquisa. Para Ferrazo e Alves (2018, p. 52, *grifos dos autores*), tais “conversas expressam tentativas de aproximação e de mobilização das relações vividas por esses sujeitos nas escolas, na medida em que apostamos na atitude política de pensar *com* eles e não *para* ou *sobre* eles”. Trata-se de pensar *com*, de produzir conhecimento em conjunto, nos agenciamentos, e não de modo *para* ou *sobre* que pressuporia a volta da superioridade e recairia nas hierarquizações classificatórias, às quais devemos ficar sempre atentos, afinal, consiste nos possíveis limites dos processos de mobilização, de circulação do saber. É como se, através das conversas, vivêssemos “questões que insurgem em meio às linhas de multiplicidades que nos compõem” (FERRAÇO e ALVES, 2018, p. 58-59). A compreensão das redes educativas e profissionais podem ser bastante enriquecidas com as pesquisas-formação ou pesquisas colaborativas. A conversa como metodologia consiste apenas em um caminho possível. Como já vimos, o caminho metodológico ou a metodologia enquanto caminho se faz no próprio caminhar. Isso convida cada pesquisador/a a traçar sua própria e apropriada itinerância metodológica, durante sua própria caminhada. É preciso assumir uma postura multirreferencial.

3) *Beber em todas as fontes*: relaciona-se com a inelidível complexidade presente nos cotidianos e aponta para a postura multirreferencial. Saber lidar com materiais e referências heteróclitas, diversas, sem temer a pluralidade; ousar trabalhar com as coisas miúdas, e fontes consideradas inferiores, é se abrir as compreensões das lógicas plurais que compõem os cotidianos. Já vimos que, para ampliar os movimentos de observação, descrição e proposição, a autora acredita na importância da complexidade, visto que nessa ampliação há melhor compreensão das fontes e melhor discussão dos modos de lidar com a diversidade, o diferente e o heterogêneo. Também é preciso encarar nossa complexidade constitutiva, afinal, nossa incompletude pode nos levar a uma postura de humildade e curiosidade diante dos saberes diversos que ajudam a constituir as redes, e, portanto, nos constitui. Somos seres inconclusos e isso não é nenhum demérito, muito pelo contrário. Nossa condição de seres incompletos e finitos pode nos levar a compreensões mais ampliadas sobre os ‘*espaçostempos*’ que habitamos, a lógicas de encontros mais integrais, plurais e ecológicas,

sobretudo porque “saber captar as diferenças, superando a indiferença (pelo outro) aprendida, exige um longo processo no qual cada sujeito ‘conta’.” (ALVES, 2010, p. 29).

4) *Narrar a vida e literaturizar a ciência*: traduz-se pela necessidade de aprendermos novas formas de escrever. Trata-se de colocar em cena novas escrituras que consigam captar as múltiplas nuances e marcas das multiplicidades, das redes, das “múltiplas linguagens (de sons, de imagens, de toques, de cheiros etc.) e que, talvez, não possa ser chamada mais de ‘escrita’.” (ALVES, 2010, p. 31). Quem sabe o grito ou *tu-you-you* do poeta possam se transformar em indícios?

De várias formas, esse novo registro de escrita nos tira da nossa condição passiva de achar que podemos conquistar alguma neutralidade ou que não estamos imersos, implicados com os cotidianos. Descrever já é observar, observar já é propor, propor já é descrever, todos são movimentos. Movimento é vida, como nos alertou Ingold (2015).

Esses autores nos apontam a necessidade de assumir outros modos de comunicação, novas preocupações, novos problemas, novos fatos e novos achados, a partir de uma nova maneira de escrever, remetendo a mudanças profundas. Mudanças que nos permitam compreender e viver nas diversas redes educativas, a partir da nossa incompletude, finitude e inacabamento constitutivos.

### **Considerações finais**

Com o presente trabalho, buscou-se delinear algumas possibilidades dos estudos do cotidiano na compreensão realçada e nuançada dos fenômenos que compõem as redes educativas profissionais, pois constatou-se que tal campo ainda é dominado por uma única perspectiva, de caráter focado nas determinações estruturais, de viés marxista. Por conta disso, apontamos os perigos que estão envoltos na feitura/contação da história única. O objetivo não foi o de enfraquecer os estudos e pesquisas de ênfase crítica, afinal, eles são de prioritária importância, ainda mais hoje, num contexto de retrocessos de direitos e agravamento das desigualdades sociais. Porém, acreditamos que nossas pesquisas não podem perder o horizonte da dosagem entre os empreendimentos críticos e propositivos.

O objetivo não foi esgotar as possibilidades desses tipos de estudos e pesquisas na compreensão das redes educativas profissionais, muito pelo contrário, afinal, estamos só no começo. Então, faz-se necessário impulsionar as pesquisas empíricas, especialmente as de caráter mais qualitativo. Só assim, avançaremos com tal agenda.

Esperamos que o texto mobilize pesquisadores/as interessados/as em trabalhar com os referidos recortes epistemológicos e metodológicos e se transforme em convite, para que possamos ampliar as compreensões reinantes sobre as redes de composição na/da educação profissional, afinal, trata-se sempre das compreensões das redes educativas que nos tecem nas quais contribuímos em suas tecituras.

## Referências

ALMEIDA, Jaqueline Ferreira de. Ensino Médio Integrado a educação profissional: Formação para a emancipação ou formação para o mercado? *In: 37ª Reunião Nacional da Anped*, 2015, Florianópolis. Trabalhos, 2015. v. 1. p. 1-18.

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho – os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. *In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda (orgs). Pesquisas nos/dos/com os cotidianos escolas*. Petrópolis: DP et Alii, 2008.

ALVES, Nilda. A compreensão de políticas nas pesquisas com os cotidianos: para além dos processos de regulação. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1195-1212. 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: set., 2018.

ADICHIE, Chimamanda. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ARROYO, Miguel Gonzales. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BARROS, Manoel. **Livro sobre nada**. Rio de Janeiro e São Paulo: Editora Record, 1996.

CARIA, Telmo. A constituição do saber profissional: uma contribuição interdisciplinar sobre a dualidade do uso social do conhecimento. *Análise Social*. 3. ed. Lisboa: 2017. p. 498-532. Disponível em:

<[http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S0003-25732017000300001&lng=p&nrm=iso](http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0003-25732017000300001&lng=p&nrm=iso)>. Acesso em set., 2018.

CARIA, Telmo. Itinerário de aprendizagens sobre a construção teórica do objecto saber. **Etnográfica**. 1. Ed. Lisboa: 2007. P. 215-250. Disponível em:

< <https://journals.openedition.org/etnografica/1931>>. Acesso em out., 2017.

CARIA, Telmo. A mobilização de conhecimento em situação de trabalho profissional. *In*: FARTES, Vera; SÁ, Maria Roseli (Orgs). **Currículo, Formação e Saberes profissionais**. Salvador: EDUFBA, 2010. p.165-193.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**, vol. 1: artes de fazer. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

CHARLOT, Bernard. Educação, Trabalho: problemáticas contemporânea que convergem. *In*: NOZAKI, Izumi (Org.). **Educação e trabalho: trabalhar, aprender, saber**. Campinas, SP: Editora da UFMT, 2008.

DELEUZE, Gilles. **Nietzsche e a filosofia**. São Paulo: n-1 edições, 2018.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia 3**. São Paulo: Ed. 34, 1996.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia 1**. São Paulo: Ed. 34, 1995.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. São Paulo: Escuta, 1998.

DUBAR, Claude. A construção de si pela atividade de trabalho: a socialização profissional. **Cad. Pesqui. São Paulo**, v. 42, n.146, p. 351 - 367, maio/ago. 2012. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/cp/v42n146/03.pdf>> Acesso em: 20 out. 2018.

FERRAÇO, Carlos; ALVES, Nilda. Conversas em redes e pesquisas com os cotidianos: a força das multiplicidades, acasos, encontros, experiências e amizades. *In*: RIBEIRO, Tiago *et al.* **Conversa como metodologia de pesquisa: por que não?** Rio de Janeiro: Ayvu, 2018.

FOUCAULT, Michel. **Ditos e Escritos**, vol. V: Ética, sexualidade e política. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

INGOLD, Tim. **Estar Vivo: ensaios sobre movimento, conhecimento e descrição**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. O pensamento curricular no Brasil. *In*: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2010.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A pesquisa e o acontecimento: compreender situações, experiências e saberes acontecimentais**. Salvador: EDUFBA, 2016.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. 3. ed. São Paulo: 2010. SENNETT, Richard. **O Artífice**. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 2009.