ISSN: 2358-8829

A RELAÇÃO ALUNO-PROFESSOR SOB A ÉTICA DA ALTERIDADE: TÁTICAS DO COTIDIANO E FORMAÇÃO INTEGRAL

Aparecida Bassoli Machado [1]

INTRODUÇÃO E PROBLEMA DE PESQUISA

Este projeto de doutorado nasce de uma inquietação que acompanhou a pesquisa de mestrado sobre o *saberfazer* docente e que, ao final daquele percurso, permaneceu em aberto: o que acontece, de fato, no encontro entre professor e aluno, e de que modo esse encontro participa da formação integral de quem aprende? Se no mestrado o foco recaiu sobre os saberes que o professor mobiliza no exercício da docência, agora o olhar se desloca para a relação em si, entendida como espaço ético, vivido no cotidiano da escola e atravessado por singularidades culturais e individuais.

A escola costuma ser pensada a partir de seus currículos, avaliações e normas. Contudo, é no miúdo das interações diárias que muito do que nela se aprende ganha corpo: um gesto de escuta, uma pergunta acolhida, um silêncio respeitado ou, ao contrário, uma voz que se cala porque não encontrou lugar. É nesse território que a pesquisa se situa.

Essa escolha não é casual. Nas últimas décadas, a educação básica brasileira tem sido cada vez mais orientada por avaliações externas, metas de desempenho e indicadores de resultado. Essas ferramentas têm seu lugar, mas, quando se tornam a principal medida do que acontece na escola, tendem a deixar na sombra aquilo que não cabe em números: a qualidade dos vínculos, o sentimento de pertencimento, a confiança que se constrói, ou se desfaz, entre quem ensina e quem aprende. Muitos dos dilemas vividos hoje nas

[1]Doutoranda da Universidade Católica de Petrópolis (UCP).
E-mail: aparecida.42440059@ucp.br
Professora da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora – MG.
aparecidabassoli12@gmail.com

escolas, como o desinteresse, a indisciplina, o abandono e os conflitos de convivência, costumam ser tratados como problemas individuais dos alunos ou como falhas de gestão. Raramente são lidos como sinais de uma relação pedagógica que deixou de reconhecer o outro em sua singularidade.

Pensar a formação integral, nesse contexto, exige ir além da soma de conteúdos e competências. Formar integralmente é considerar o estudante em suas dimensões intelectual, afetiva, ética, social e cultural, e reconhecer que nenhuma delas se desenvolve fora das relações. A pergunta pela relação aluno-professor é, portanto, também uma pergunta pelo sentido da escola.

O problema central pode ser assim formulado: de que maneira as interações didáticas entre professor e aluno possibilitam, ou limitam, o reconhecimento das singularidades culturais e individuais no ambiente escolar? A pergunta parte do pressuposto de que a relação pedagógica não é neutra. Ela pode tanto abrir caminhos para que o aluno se reconheça e seja reconhecido como sujeito quanto reproduzir hierarquias, silenciamentos e exclusões.

Dessa questão central desdobram-se outras, que orientam o percurso da investigação:

- Que gestos, falas e práticas cotidianas fazem com que um aluno se sinta reconhecido, ou invisível, na sala de aula?
- Que táticas professores e alunos inventam para lidar com as normas, os tempos e os espaços da escola, e o que essas táticas revelam sobre a relação entre eles?
- Como os próprios alunos narram suas experiências de convivência com os professores, e que sentidos atribuem a elas em sua formação?
- Em que medida a responsabilidade ética pelo outro, tal como pensada por Levinas, pode se traduzir em práticas pedagógicas concretas?

Trabalha-se com o pressuposto de que a relação pedagógica se torna formadora quando o professor se deixa interpelar pelo aluno, isto é, quando o reconhece como alguém que o excede, e não como um objeto a ser moldado. Ao mesmo tempo, supõe-se que os alunos não são receptores passivos da ação docente: eles produzem, nas brechas do cotidiano, modos próprios de participar, resistir e aprender, que dizem muito sobre a escola que vivem e sobre a escola que desejam.

ISSN: 2358-8829

REFERENCIAL TEÓRICO

A reflexão se constrói no diálogo entre dois pensadores que, por caminhos distintos, ajudam a compreender a relação pedagógica para além de sua dimensão técnica: Emmanuel Levinas e Michel de Certeau.

Em Levinas, a relação com o Outro antecede qualquer tentativa de conhecê-lo ou classificá-lo. O rosto do outro me interpela e me convoca à responsabilidade, uma responsabilidade que não escolho e da qual não posso me esquivar. Trazida para a sala de aula, essa ideia desafia a lógica que reduz o aluno a um número de matrícula, a uma nota ou a um perfil de desempenho. O estudante deixa de ser objeto da ação docente e passa a ser alguém diante de quem o professor responde. A alteridade, nesse sentido, não é tolerância à diferença, mas abertura ética ao que no outro escapa ao meu controle.

Em *Totalidade e infinito* (LEVINAS, 1980), o filósofo critica uma longa tradição do pensamento ocidental que tende a reduzir o Outro ao Mesmo, ou seja, a compreendê-lo a partir das categorias de quem o observa, incorporando-o a uma totalidade. Contra essa redução, Levinas propõe a ideia de infinito: o outro excede sempre a ideia que faço dele. Conhecer alguém não esgota esse alguém. Há nele uma dimensão que resiste à tematização e que, justamente por isso, me obriga a uma postura ética, e não apenas cognitiva.

Essa perspectiva tem consequências diretas para a educação. A escola é, em grande medida, uma instituição de totalização: classifica, agrupa por série e por desempenho, produz diagnósticos e laudos, estabelece padrões de comportamento esperado. Nada disso é, em si, ilegítimo, mas tudo isso pode se converter em uma forma de não ver o aluno, de substituí-lo pela categoria que o descreve. A ética da alteridade lembra ao professor que o estudante diante dele é sempre mais do que aquilo que dele se sabe. É significativo que o próprio Levinas recorra à ideia de ensino para descrever a relação com o outro: é o outro que me ensina, que traz algo que eu não poderia extrair de mim mesmo. Na sala de aula, isso inverte uma expectativa comum. O professor também aprende com o aluno, não como gesto de cortesia, mas porque o encontro com o outro é, por natureza, abertura para o novo.

Importa ainda destacar o caráter assimétrico da responsabilidade levinasiana. Não se trata de uma troca entre iguais, em que respondo ao outro na medida em que ele me

ISSN: 2358-8829

responde. Sou responsável por ele antes de qualquer reciprocidade (LEVINAS, 2007). Essa assimetria ajuda a pensar a posição do professor sem cair em dois equívocos opostos: o autoritarismo, que transforma a diferença de posição em poder sobre o aluno, e a renúncia à autoridade, que abandona o aluno a si mesmo. A responsabilidade pelo outro é, ao mesmo tempo, compromisso e limite: compromete o professor com o crescimento do aluno e o impede de dispor dele.

Em obras posteriores, Levinas distingue ainda o Dizer e o Dito. O Dito é o conteúdo do discurso, aquilo que pode ser registrado, transmitido e avaliado. O Dizer é o próprio gesto de se dirigir a alguém, a exposição de quem fala diante de quem escuta, anterior a qualquer conteúdo. A distinção é preciosa para a educação, porque boa parte da vida escolar se organiza em torno do Dito: conteúdos, respostas corretas, registros de aprendizagem. O Dizer, no entanto, é o que sustenta a relação. Quando o professor se dirige ao aluno pelo nome, quando espera sua resposta sem antecipá-la, quando se deixa tocar por uma pergunta inesperada, ele está no plano do Dizer. É nesse plano, pouco visível e raramente avaliado, que a pesquisa supõe residir boa parte da força formadora da relação pedagógica.

Certeau, por sua vez, oferece lentes para enxergar o cotidiano escolar como espaço de invenção. Ao distinguir as estratégias, próprias das instituições e das estruturas de poder, das táticas, astúcias dos sujeitos comuns que se apropriam do que lhes é imposto e o reinventam, ele permite perceber que professores e alunos não apenas executam normas. Eles as reinterpretam, as contornam, criam brechas. Uma conversa fora do roteiro, um ajuste no planejamento para atender a um aluno, uma forma própria de participar da aula: são táticas que, muitas vezes de modo discreto, subvertem a lógica dominante.

Em *A invenção do cotidiano* (CERTEAU, 1994), o autor desloca a atenção dos produtos culturais para os usos que deles se fazem. O consumo, para ele, não é passivo: é uma produção silenciosa e dispersa, que se insinua nos sistemas impostos e os modifica por dentro. A estratégia supõe um lugar próprio, de onde se pode planejar, medir e controlar. A tática, ao contrário, não dispõe de lugar próprio; age no terreno do outro, aproveita as ocasiões e depende do tempo, do momento oportuno. É a arte de quem não detém o poder, mas nem por isso uma arte menor.

ISSN: 2358-8829

Na escola, as estratégias se materializam nos currículos prescritos, nos horários, nos regimentos, nas avaliações e na própria arquitetura das salas. As táticas aparecem nos modos como professores e alunos habitam essas estruturas. Certeau distingue também lugar e espaço: o lugar é a ordem estável, a configuração de posições; o espaço é o lugar praticado, animado pelos movimentos de quem o percorre. Uma sala de aula, nesse sentido, é um lugar que só se torna espaço quando é vivida. É essa passagem, do lugar ao espaço, da norma ao uso, que interessa à pesquisa, porque é nela que a relação aluno-professor ganha forma concreta.

A esses dois eixos somam-se as contribuições de Nilda Alves, Regina Leite Garcia e Carlos Eduardo Ferraço, referências nos estudos *nos/dos/com os cotidianos*. Esses autores defendem que o conhecimento produzido na escola não se limita ao currículo oficial. Ele se tece nas redes de saberes, práticas e afetos que circulam entre os sujeitos, e só pode ser compreendido por quem se dispõe a mergulhar nesse cotidiano, e não a observá-lo de longe.

Nilda Alves (2001) propõe que a pesquisa nos/dos/com os cotidianos exigem movimentos próprios: mergulhar com todos os sentidos naquilo que se pretende estudar, desconfiar das teorias que pretendem explicar de antemão o que se passa na escola, beber em fontes variadas e encontrar formas de narrar que deem conta da complexidade do vivido. A grafia aglutinada de certas expressões, como *praticantespensantes* ou *aprenderensinar*, usada nesse campo, expressa a recusa às dicotomias consagradas pela ciência moderna, que separam teoria e prática, sujeito e objeto, quem ensina e quem aprende. Garcia (2003) e Ferraço (2003), por sua vez, insistem que os sujeitos do cotidiano não são objetos da pesquisa, mas coautores do conhecimento que dela resulta.

A aproximação entre esses referenciais não pretende apagar suas diferenças. Levinas pensa a partir da ética e da fenomenologia; Certeau, a partir da história e da antropologia das práticas; os estudos dos cotidianos, a partir da experiência das escolas brasileiras. O que os une, para os fins desta pesquisa, é a recusa em reduzir o sujeito ao sistema que o descreve. Levinas mostra que o outro excede a totalidade; Certeau mostra que os praticantes excedem as estratégias que os enquadram; os estudos dos cotidianos mostram que a escola real excede o currículo oficial. Esse excesso é, precisamente, o que a pesquisa quer escutar. O pensamento de Paulo Freire (1996) também ajuda a costurar

esse diálogo, ao afirmar que não há docência sem discência e que ensinar exige respeito aos saberes dos educandos, escuta e disponibilidade para o diálogo.

Por fim, cabe precisar o sentido em que a pesquisa emprega a noção de formação integral. O termo tem sido usado com acepções variadas no debate educacional brasileiro, ora associado à ampliação da jornada escolar, ora à ideia de desenvolvimento pleno do estudante. Aqui, ele não se confunde com o tempo que o aluno passa na escola, nem com a soma de componentes curriculares. Formação integral designa um processo em que o sujeito se constitui como inteiro, isto é, em que suas dimensões cognitivas, afetiva, ética, estética, corporal e social são reconhecidas como inseparáveis. Nessa perspectiva, a relação aluno-professor não é um meio para a aprendizagem de conteúdos, mas um dos lugares em que a própria formação acontece. Aprender a conviver, a ser escutado e a escutar, a lidar com a diferença e com o conflito são aprendizagens tão fundamentais quanto as que constam dos planos de ensino, e elas se dão, sobretudo, no encontro com o outro.

OBJETIVOS

O objetivo geral é analisar o potencial transformador da relação aluno-professor, fundamentada na ética da alteridade e nas práticas cotidianas, para a construção de um aprendizado humanizado e integrador.

Desse propósito mais amplo desdobram-se três objetivos específicos:

1. Compreender como as táticas descritas por Michel de Certeau se manifestam na sala de aula, tanto nas ações dos professores quanto nas dos alunos.
2. Investigar os impactos dos vínculos éticos estabelecidos entre docentes e discentes no processo de formação integral.
3. Explorar as narrativas de professores e alunos sobre suas experiências de convivência, reconhecimento e aprendizagem no espaço escolar.

Os três objetivos se articulam de modo progressivo. O primeiro volta-se para as práticas, isto é, para o que se faz na sala de aula; o segundo, para os efeitos dessas práticas na formação, para o que a relação produz; o terceiro, para os sentidos que os próprios sujeitos atribuem ao vivido, para o que eles dizem sobre o que viveram. Juntos, permitem

olhar a relação aluno-professor a partir de ângulos complementares, sem reduzi-la a nenhum deles.

METODOLOGIA

A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório e interpretativo, e se ancora na pesquisa narrativa. A escolha não é apenas procedimental. Ela decorre da convicção de que a experiência vivida, quando narrada, produz sentidos que nenhum questionário fechado conseguiria captar. Narrar é também uma forma de organizar o vivido, de atribuir significado ao que se passou e, por isso, de se constituir como sujeito.

A pesquisa narrativa, tal como sistematizada por Clandinin e Connelly (2011), compreende a experiência como algo que se desenvolve em três dimensões simultâneas: a temporalidade, já que toda experiência tem um passado e se projeta em um futuro; a sociabilidade, que articula as condições pessoais e as relações sociais; e o lugar, entendido como o contexto concreto em que as histórias acontecem. Essas dimensões oferecem ao pesquisador um modo de ler as narrativas sem desligá-las de quem as conta, de quando e de onde foram vividas. Para esta investigação, elas são especialmente fecundas, pois permitem compreender a relação aluno-professor como uma história em curso, e não como um retrato estático.

O campo empírico será constituído por turmas da educação básica da rede pública, a serem definidas em diálogo com as instituições participantes e com a orientação da pesquisa. Participarão do estudo professores e alunos dessas turmas, convidados de forma voluntária. A escolha de um número reduzido de contextos é intencional: o interesse não está na generalização estatística, mas na profundidade da compreensão, o que exige tempo de permanência, convivência e construção de confiança entre pesquisador e participantes.

O trabalho de campo prevê três procedimentos complementares:

- Observação participante, registrada em diários de campo, para acompanhar de perto as interações, os gestos, as falas e os silêncios que compõem o cotidiano da sala de aula.

- Rodas de conversa, concebidas como espaços coletivos e horizontais em que alunos e professores possam partilhar experiências, concordar, discordar e construir sentidos em conjunto.
- Entrevistas semiestruturadas, que permitem aprofundar percursos individuais, com especial atenção à escuta discente.

Os três procedimentos se complementam. A observação permite acompanhar a relação enquanto ela acontece, inclusive naquilo que os sujeitos não nomeiam. As rodas de conversa favorecem a produção coletiva de sentidos e dão lugar a vozes que talvez não se manifestassem individualmente. As entrevistas, por fim, abrem espaço para trajetórias singulares, para histórias que pedem tempo e intimidade para serem contadas. A escuta discente atravessa todos eles: em cada etapa, busca-se criar condições para que os alunos falem com liberdade sobre a escola que vivem, sem que suas falas sejam previamente enquadradas pelas expectativas do pesquisador ou da instituição.

A observação participante antecederá as rodas de conversa e as entrevistas, de modo que o pesquisador possa, primeiro, conhecer o cotidiano da turma e estabelecer vínculos de confiança com os participantes. Os diários de campo registrarão não apenas o que for observado, mas também as impressões, dúvidas e afetos do próprio pesquisador, reconhecendo que sua presença também compõe a cena investigada e que essa implicação precisa ser explicitada, e não ocultada.

A análise se volta para as narrativas das experiências vividas, buscando nelas não uma verdade única, mas as marcas da relação: os momentos em que o aluno se sentiu reconhecido ou invisível, as táticas que inventou para existir na escola, os vínculos que o ajudaram a crescer. O pesquisador, nesse processo, não se coloca como observador distante, mas como alguém implicado no próprio cotidiano que investiga.

PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

O material produzido em campo, como diários, transcrições das rodas de conversa e das entrevistas, será tratado como um conjunto de narrativas a serem compreendidas, e não como dados a serem simplesmente codificados. A análise seguirá um movimento de leituras sucessivas. Em um primeiro momento, cada narrativa será lida em sua inteireza, buscando-se apreender o enredo, os personagens e os momentos de virada que a

ISSN: 2358-8829

compõem. Em seguida, as narrativas serão postas em diálogo umas com as outras, para identificar recorrências, contrastes e silêncios.

Esse movimento será orientado por eixos que emergem do referencial teórico, sem se fechar a eles: as experiências de reconhecimento e de invisibilidade; as táticas cotidianas de alunos e professores; e os vínculos que os participantes associam a seu processo formativo. Esses eixos funcionam como lentes, não como gavetas. A atenção ao imprevisto, àquilo que as narrativas trazem e que a teoria não antecipava, é parte constitutiva da análise. Como propõem os estudos dos cotidianos, trata-se de narrar a pesquisa de modo que o leitor possa reconhecer nela a densidade da vida escolar, e não apenas a confirmação de categorias prévias.

Ao longo de todo o processo, as interpretações serão compartilhadas com os participantes sempre que possível, em momentos de devolutiva. Esse cuidado expressa a coerência entre o referencial ético da pesquisa e seu modo de fazer: se o outro não se reduz ao que dele se sabe, também a interpretação do pesquisador deve permanecer aberta à palavra de quem narrou.

ASPECTOS ÉTICOS

Por envolver seres humanos, e em especial os adolescentes, a pesquisa será submetida a Comitê de Ética em Pesquisa, em conformidade com a Resolução CNS nº 510/2016, que trata das pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. A participação será voluntária e formalizada por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, para os professores e para os responsáveis pelos alunos, e do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido, para os estudantes menores de idade. Será garantido o direito de recusa e de desistência a qualquer momento, sem prejuízo algum aos participantes.

A identidade dos participantes e da instituição será preservada por meio de nomes fictícios, e os registros serão armazenados com segurança, restritos ao uso acadêmico. Para além das exigências formais, a ética da pesquisa é entendida aqui como desdobramento do próprio referencial teórico. Escutar o aluno exige cuidado com o modo como se pergunta, respeito ao que ele escolhe não dizer e atenção para que a presença do pesquisador não reproduza, na própria investigação, as hierarquias que ela pretende problematizar.

ISSN: 2358-8829

JUSTIFICATIVA E RELEVÂNCIA

A pesquisa se justifica por quatro dimensões que, embora distintas, se entrelaçam: a social, a educacional, a profissional e a metodológica.

Relevância social. Em um cenário escolar frequentemente marcado por relações hierarquizadas, silenciamentos e práticas excludentes, refletir sobre a alteridade é um gesto político. Reconhecer o aluno como sujeito de direitos, de saberes e de experiências significa afirmar a escola como espaço de convivência e de formação de sujeitos éticos e críticos, capazes de conviver com a diferença sem reduzi-la ou apagá-la.

Relevância educacional**.** Esse reconhecimento exige transformar a própria lógica da relação pedagógica. Não bastam mudanças estruturais. São necessários deslocamentos no olhar, na escuta e nas ações cotidianas dos educadores, e é justamente nesse plano, o do dia a dia, que a pesquisa pretende contribuir. Trata-se também de enfrentar a padronização e a burocratização do ensino, que tendem a tratar todos os alunos como se fossem iguais e, com isso, a ignorar quem cada um realmente é.

Cabe acrescentar que a escola brasileira é hoje marcada por uma diversidade crescente de trajetórias, pertencimentos culturais, condições sociais e modos de aprender. Estudantes com deficiência, oriundos de comunidades tradicionais, migrantes, de diferentes religiões, identidades e configurações familiares convivem nas mesmas salas de aula. Essa diversidade é uma riqueza, mas também um desafio para práticas pedagógicas pensadas a partir de um aluno médio e idealizado. Compreender como a relação aluno-professor pode acolher essa pluralidade, sem reduzi-la a rótulos nem dissolvê-la em uma igualdade abstrata, é uma tarefa urgente.

Relevância profissional. A investigação oferece subsídios teóricos e práticos para a formação docente. Ao problematizar o lugar do outro na escola, convida os professores a refletirem sobre os vínculos que constroem com seus alunos e sobre os sentidos que atribuem ao próprio trabalho. Daí podem emergir práticas mais sensíveis às singularidades, abertas ao diálogo e comprometidas com uma cultura de respeito, solidariedade e justiça.

Inovação metodológica. Por fim, a pesquisa valoriza a escuta das narrativas discentes como instrumento de análise e de produção de conhecimento. Ao dar

ISSN: 2358-8829

centralidade às vozes dos alunos, afirma-se uma concepção de educação em que professores e estudantes aprendem, ensinam e constroem sentidos no convívio diário. A alteridade deixa, assim, de ser apenas um conceito e passa a ser vivida e analisada como prática concreta, situada e transformadora.

ORIGINALIDADE E CONTRIBUIÇÕES ESPERADAS

A originalidade do estudo está em preencher uma lacuna ainda pouco explorada na produção acadêmica: a inclusão da voz do aluno nas discussões sobre alteridade na educação. Grande parte das pesquisas sobre o tema parte do olhar docente ou de análises teóricas. Aqui, o estudante é reconhecido como interlocutor legítimo, alguém que tem algo a dizer sobre a relação de que participa.

Somam-se a isso duas outras contribuições. A primeira é teórica: a aproximação entre a ética da alteridade de Levinas e a teoria das práticas cotidianas de Certeau permite pensar, ao mesmo tempo, a dimensão ética e a dimensão inventiva do encontro entre professor e aluno, aspectos que costumam ser tratados separadamente. A segunda é metodológica: a combinação de observação participante, rodas de conversa e entrevistas, sob a perspectiva da pesquisa narrativa, oferece um caminho para investigar a alteridade não como ideia abstrata, mas como experiência situada, vivida por sujeitos concretos em uma escola concreta.

Espera-se, com isso, contribuir para a compreensão da escola como espaço de formação de sujeitos éticos, críticos e sensíveis à diversidade, e oferecer aos educadores elementos para repensar suas práticas a partir do encontro com o outro. Mais do que propor modelos, a tese pretende mostrar, a partir do vivido, que uma educação humanizada se faz nas pequenas escolhas cotidianas de quem ensina e de quem aprende.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este projeto parte da convicção de que a escola não se resume ao que dela se planeja. Entre o currículo prescrito e a aula vivida há um espaço de invenção, de encontro e, também, de desencontro, em que alunos e professores se constituem mutuamente. Investigar esse espaço à luz da ética da alteridade e das táticas do cotidiano é reconhecer

que a qualidade da educação não se mede apenas por resultados, mas também pela qualidade das relações que a escola torna possíveis.

Ao eleger a voz dos alunos como eixo da investigação, a pesquisa assume um compromisso que é, ao mesmo tempo, epistemológico e ético. Epistemológico, porque reconhece que os estudantes produzem conhecimento sobre a escola e sobre a relação de que participam. Ético, porque escutá-los já é, em si, uma forma de reconhecê-los. Espera-se que os resultados possam alimentar o diálogo com professores, gestores e formadores de professores, contribuindo para que a alteridade deixe de ser um tema de discurso e se torne, cada vez mais, uma prática cotidiana da escola.

Palavras-chave: alteridade; relação aluno-professor; cotidiano escolar; pesquisa narrativa.

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda (org.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas**: sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016**. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Brasília, DF: CNS, 2016.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: 1. Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa**: experiências e história na pesquisa qualitativa. Uberlândia: EDUFU, 2011.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Eu, caçador de mim. In: GARCIA, Regina Leite (org.). **Método**: pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, Regina Leite (org.). **Método**: pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

LEVINAS, Emmanuel. **Totalidade e infinito**. Lisboa: Edições 70, 1980.

LEVINAS, Emmanuel. **Ética e infinito**. Lisboa: Edições 70, 2007.