

Coordenador do Conselho Editorial de Educação

Marcos Cezar de Freitas

Conselho Editorial de Educação

José Cerchi Fusari

Marcos Antonio Lorieri

Marli André

Pedro Goergen

Terezinha Azerêdo Rios

Valdemar Sguissardi

Vitor Henrique Paro

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Alves, Nilda

Práticas pedagógicas em imagens e narrativas : memórias de processos didáticos e curriculares para pensar as escolas hoje / Nilda Alves. — São Paulo : Cortez, 2019.

Bibliografia.

ISBN 978-85-249-2734-8

1. Educação - Brasil 2. Educação - Currículos 3. Escolas 4. Pedagogia
5. Prática de ensino 6. Professores - Relatos 7. Relatos de experiências
I. Título.

19-27202

CDD-371.3

Índices para catálogo sistemático:

1. Prática pedagógica : Educação 371.3

Cibele Maria Dias - Bibliotecária - CRB-8/9427

Nilda Alves

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS em IMAGENS e NARRATIVAS

memórias de processos didáticos e
curriculares para pensar as escolas hoje

São Paulo – SP

2019

 **CORTEZ
EDITORA**

Sumário

<i>Índice das figuras</i>	13
<i>Apresentação</i>	15
Primeira história	
Sobre a dura vida das professoras e dos professores e suas táticas de trabalho, entre elas, um bom planejamento para um período de atividades.....	29
Segunda história	
Para além do racismo e da insistência em negar que ele existe no Brasil.....	33
Terceira história	
As escolas como 'espaçotempos' de convivência democrática e de respeito pelos outros.....	39
Quarta história	
Sobre os tantos recursos pedagógicos nas escolas.....	45

Quinta história

Sobre as relações docentes-discentes..... 51

Sexta história

O que se aprende '*dentrofora*' das escolas —
números ordinais e cardinais..... 59

Sétima história

Sobre o trabalho coletivo de professores e
professoras 65

Oitava história

Sobre formas e conteúdos 69

Nona história

Organização dos '*espaçotempos*' escolares..... 75

Décima história

Movimentar os estudantes, sabendo que eles
sabem muito 81

Décima primeira história

O que sabem nossas crianças e jovens? 85

Décima segunda história

Sobre merenda escolar 89

Décima terceira história

Música e outras artes nas escolas..... 93

Décima quarta história

Lidar com o inesperado e pensar a formação..... 99

Décima quinta história

Acerca de doenças endêmicas da infância no Brasil ... 107

Figura 1 Foto de Cláudia Chagas, pós-doutoranda
Para continuar a '*conversa*' 111

Referências 153

Figura 2 Foto de Cláudia Chagas, pós-doutoranda
de Nilda Alves, quando em escola pública 121

Figura 3 Nilda Alves segurando seu primeiro livro
de história, sentada ao lado de sua mãe e
de sua irmã recém-nascida 34

Figura 4 Prima de Rosa Helena Mendonça,
pós-doutoranda de Nilda Alves,
vestida para a Primeira Comissão 40

Figura 5 Cláudia Chagas, pós-doutoranda de
Nilda Alves, vestida para a Primeira
Comissão 40

SOBRE AS REDES EDUCATIVAS QUE FORMAMOS E QUE NOS FORMAM

A primeira dessas ideias-força se refere às diversas redes educativas que nos formam como docentes e a todos como cidadãos, trabalhadores, seres políticos, sociais e históricos. Essas redes — as quais chamei, inicialmente, esferas (Alves, 1998a), em seguida, contextos (Alves, 2010) — vêm fazendo parte de minhas preocupações desde há muito. No presente, eu as tenho nomeado assim:

[...] das *'prácticas-teorias'* da formação acadêmico-escolar; das *'prácticas-teorias'* pedagógicas cotidianas; das *'prácticas-teorias'* de criação e "uso" das artes; das *'prácticas-teorias'* das políticas de governo; das *'prácticas-teorias'* coletivas dos movimentos sociais; das *'prácticas-teorias'* das pesquisas em educação; das *'prácticas-teorias'* de produção e 'usos' de mídias; das *'prácticas-teorias'* de vivências nas cidades, no campo e à beira das estradas (Alves, 2014, p. 203).

Em primeiro lugar, chamo a atenção para que entendo que todas essas redes são *'espaçotempos'* de reprodução, transmissão e criação de *'prácticas-teorias'* que se articulam, permanentemente, embora com intensidades e sentidos diversos, dependendo da ocasião, do lugar, dos *'praticantes-pensantes'* envolvidos e das ações que desenvolvem, do acaso.. Todos nós, nesses diferentes *'espaçotempos'*, somos *'marcados'* pelas relações que mantemos com muitos outros *'praticantes-pensantes'* em múltiplos e complexos *'mundos culturais'* (Augé, 1997; Alves, 2014) que nessas redes são criados e recriados. Todas essas redes são, assim, entendidas como de *'prácticas-teorias'*, pois percebemos que nelas são criadas, permanentemente,

práticas necessárias e possíveis ao viver cotidiano e intimamente relacionadas à criação de formas de pensamento a que podemos chamar 'teorias'.

Em seguida, é preciso compreender que elas mantêm entre si — cada uma com todas as outras — múltiplas relações que, em situações diferentes, atuam com modos diversos sobre nós e conosco. Assim, entendendo que cada uma dessas redes entra em nossa formação, precisamos entender também as relações que mantêm entre si, pois estas marcam, de um ou de outro modo, a complexa formação que cada um de nós tem. Vejamos, então, essas redes educativas e algumas dessas relações.

1) As redes educativas das 'prácticasteorias' da formação acadêmico-escolar

Precisamos começar por esta rede, pois é aquela que é entendida, oficialmente, como "o" 'espaçotempo' de formação docente em licenciaturas diversas. Nela recebemos aquilo que é chamado 'formação inicial', termo que podemos analisar e mesmo criticar: ao entrar em um curso de formação que, hoje, por força de normas oficiais, se dá em universidades, qualquer estudante terá, obrigatoriamente, tido relações com escolas durante muitos anos: pelo menos 11 anos mas, muito provavelmente, alguns anos mais, com a extensão crescente da educação infantil, em especial pelo crescimento do número de mães que precisam trabalhar fora de casa. Desse modo, os estudantes em licenciatura — com a Pedagogia entre elas — conheceram: tipos diversos de professores/professoras; inúmeros "métodos" de 'aprenderensinar'; conteúdos diversificados, dentro de inúmeras disciplinas e outros componentes curriculares; 'espaçotempos' escolares diferentes;

tipos diferentes de relações com 'autoridades' educativas — diretores de escolas, inspetores, supervisores, orientadores, pessoal de Secretarias de Educação, cozinheiras, guardas etc.; relações diversas, em intensidade e duração, com "colegas de escola", com os quais aprendeu, também, muitas coisas etc. Todas essas relações os foram formando diferentemente antes mesmo de começarem sua "formação inicial" que afinal durará, em torno de quatro-cinco anos. Essas relações foram formando cada um de modo muito diverso, mas seguramente, com elas, fomos 'aprendendoensinando': a como ser professor; o que esperar de estudantes e de autoridades educacionais; que conteúdos são mais interessantes para si; que recursos culturais estão 'dentrofora' das escolas e "podem/não podem" estar nelas presentes etc.

'Aprendemosensinamos', também, muito mais nelas e com elas: sobre como trabalhar em conjunto, porque fizemos trabalhos em grupos, por exemplo, do que talvez os estudantes aprendam em seu curso universitário de formação no qual as atividades desenvolvidas são, em sua maior parte, em disciplinas — essas partições do currículo e da formação que pouco permitem o surgimento de trabalhos e criação comuns, algo que deveria ser considerado indispensável às ações docentes. Aliás, mesmo quando em serviço — o que, muitas vezes, dificulta a frequência regular aos cursos e às leituras — desenvolvendo o que é chamado de 'formação continuada', os docentes vão encontrar, principalmente, 'prácticasteorias' curriculares que continuam a ser sempre disciplinares e, portanto, isoladas nos 'espaçotempos'. Particularmente, com sua realização na universidade, determinação legal hoje, no Brasil — e em tantos outros países —, essa tendência ao isolacionismo disciplinar se acentuou pela tradição universitária, na qual o planejamento, o desenvolvimento e a avaliação disciplinar

são quase sempre individuais, já que toda a organização administrativa universitária assim se desenvolve.

Em contrapartida, devido a recomendações e lutas de movimentos sociais preocupados com essa formação e devido a experiências de mudanças curriculares desenvolvidas em diversas instituições universitárias do país,⁸⁸ foram sendo criados '*espaçostempos*' curriculares inovadores. A estes estamos chamando de '*componentes curriculares*', já que não são disciplinas no sentido como as conhecemos: são '*espaçostempos*' transdisciplinares, que vêm permitindo trabalhos conjuntos e mais duradouros, com certa continuidade de docentes, de discentes, de conteúdo, de práticas pedagógicas etc., embora sempre abertos à criação, já que entram no currículo como '*espaçostempos*' de inovações. O melhor exemplo desses componentes está no que vem sendo chamado, no curso de Pedagogia, em muitas partes do país, de PPP (Pesquisa e Prática Pedagógica) que existe durante alguns semestres, sendo desenvolvido pelo mesmo docente, em uma mesma turma.

2) As redes das '*prácticasteorias*' pedagógicas cotidianas

É preciso observar que se as redes anteriores são consideradas, oficialmente, aquelas que formam, estas — as redes das '*prácticasteorias*' pedagógicas cotidianas — são aquelas que os/as docentes indicam, com frequência, ser os '*espaçostempos*'

88. Particpei ativamente da criação de um curso de Pedagogia em Angra dos Reis — experimental (em acordo com a possibilidade existente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação) — entre 1992 até minha aposentadoria na Universidade Federal Fluminense (1996). Nele desenvolvíamos uma série de atividades coletivas, de seu planejamento à sua avaliação, passando pela articulação dos diversos componentes curriculares, em cada período escolar que lá era chamado de NEAP (Núcleo de Estudos e Atividades Pedagógicas) para caracterizar a necessidade desta articulação.

nos quais, efetivamente, se formam. A cotidiana luta neles realizada — que com frequência são ditos como o "chão da escola" — é vista como aquilo que "verdadeiramente" forma os docentes para as práticas pedagógicas, curriculares e didáticas. A preparação das aulas — com sua utilização de livros ou artefatos culturais diversos — ou a frequência a cursos de formação ou congressos da área, crescentemente procurados pelos docentes, ainda são vistos como meros facilitadores ou apoiadores dessa "verdadeira" formação. Os múltiplos '*espaçostempos*' escolares são entendidos como os que dão o chão "real" para que se '*aprendaensine*' o que é necessário. Neles, percebidos em suas muitas diferenças e complexidade, entende-se que tudo é observado e incorporado "como formação": as diferenças físicas e organizativas entre as salas de aula; os contatos diários com estudantes diversos e, em geral, em grande número, em nosso país; a situação de materialidade das salas — limpeza; recursos didáticos que possuem; possibilidade de ocupação com material criado pelos docentes e pelos discentes; as '*conversas*' desenvolvidas na '*sala dos professores*' com seus momentos de encontros possíveis: na hora da entrada, na hora do recreio e '*seu*' cafezinho, quando pode existir; as reuniões pedagógicas, quando realizadas — o que vem ficando cada vez mais raro, seja pelo ritmo acelerado do trabalho docente, seja pela '*pobreza*' material das escolas que faz com que elas desapareçam (porque o local é ocupado por outras atividades; porque não "existe verba" para o cafezinho; porque nesta hora os professores "só conversam", como alegam tantos, sem reconhecer a importância dessas '*conversas*'⁸⁹), seja por ações de secretarias de educação que vêm inviabilizando sua realização, com motivos diversos.

89. Lembro que nas pesquisas com os cotidianos as '*conversas*' são entendidas como o lócus principal de desenvolvimento dessas pesquisas.

3) As redes das 'prácticasteorias' de criação e "uso" das artes

Em diversos projetos de pesquisa que foram se sucedendo, nos quais buscávamos compreender os modos como artefatos culturais diversos — livros infantis; xilogravuras; estandartes; televisão; vídeos; filmes etc. — se articulavam com os processos curriculares e didáticos, através da ação de docentes e discentes, íamos percebendo modos diversos e complexos que os 'praticantespensantes' da docência estabeleciam com a cultura, em seu sentido mais extenso. Encontramos, nesses projetos, docentes que tocavam diversos instrumentos musicais e que trabalhavam com eles em suas aulas; outros que "amavam tanto cinema" que os filmes não podiam estar ausentes dos processos didáticos que desenvolviam; alguns tinham feito cursos de teatro e incorporavam pequenas peças nas aulas ou iam a alguns espetáculos com seus estudantes; outros gostavam tanto de ler que houve um que introduzia literatura "até em suas aulas de Matemática". Contatos com professores de artes, então, eram sempre uma descoberta!

Desse modo, nas 'conversas' que íamos tendo com docentes — em formação ou já em serviço —, entendemos que uma das redes importantes de sua formação é aquela de fruição, criação e uso das artes. E, em consequência, modos muito interessantes de trazê-las aos processos pedagógicos são desenvolvidos. Havia mais: a enorme possibilidade que percebiam nesses artefatos e nesses processos porque descobriam, quando os articulavam em aulas: estudantes que cantavam, que tocavam instrumentos, que desenhavam muito bem, que gostavam de representar. E, naturalmente, sentiam o interesse pelos tantos conteúdos que tinham que 'aprenderensinar'.

4) As redes das 'prácticasteorias' das políticas de governo

As políticas de governo incluem uma série de medidas que servem para controlar e organizar, dentro de padrões comuns, os sistemas de ensino que podem ser: federal, estadual ou municipal. Essas políticas aparecem sob a forma de leis, decretos, decretos-leis, resoluções, indicações, diretrizes, pareceres etc., que 'normatizam' propostas de currículos para os cursos de formação de docentes feitas por autoridades educacionais. É importante dizer que têm sua base, com muita frequência, em propostas pedagógicas de origem em teorias psicológicas ou tecnicistas, que tendem a dar origem a "modelos" de práticas pedagógicas. De modo crescente, essas 'normas' vêm contando com a participação e o envolvimento de 'técnicos' de áreas diferentes da Educação e que propõem características aos sistemas muito longe de seus 'espaçotempos' cotidianos e daqueles 'praticantespensantes' que o fazem. A presença de 'modelos' vindos de outros países é, também, bastante frequente na história de nosso país.

No entanto, em contexto brasileiro, encontramos um documento de proposta de formação que pode ser considerado o inicial no processo recente de 'fazerpensar' a formação docente. Ele foi escrito em um encontro nacional conclusivo, em novembro de 1983, pelo movimento nacional que se articulou neste processo, promovido pelo MEC e que levou ao surgimento de uma série de documentos institucionais, estaduais e regionais. Entretanto, este documento conclusivo nunca foi admitido nem mesmo divulgado pelo MEC que o "encomendara". Esse primeiro documento e o movimento de sua formulação permitiram o surgimento de uma comissão nacional (Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação dos Educadores) que desenvolveu encontros

estaduais, regionais e nacionais para a continuidade da discussão de experiências em cursos de formação e redação de documentos sugestivos a ela, o que permitiu a criação da ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação), em 1990. Essa Associação buscou manter, durante anos — e continua a fazê-lo —, as ideias iniciais que se articulavam em torno do desenvolvimento de experiências institucionais/locais e a partir de ‘conversas’ acerca delas e dos pontos que foram sendo formulados em muitos anos, em encontros regionais e nacionais, para a criação de uma possível base comum nacional que estaria sempre em movimento, graças a essas experiências e aos encontros realizados. Assim, nesses encontros, que eram anuais, seus criadores e demais interessados na formação dedicavam-se a estudá-las, criticá-las, possibilitando ir além delas, em outras experiências institucionais/locais. Esse movimento contrariava, em suas bases e ações, as perspectivas de sucessivos governos que pretendiam implantar — e continuam a pretender — currículos nacionais únicos.⁹⁰

Mas para além dessas determinações, outras ações governamentais atuam no sentido de ‘formar’ docentes: os inúmeros cursos de extensão realizados por secretarias em associação com universidades e, mais recentemente, com fundações e instituições privadas; tentativas de implantação

90. Entendo que essa posição se refletiu tanto nas diretrizes para o curso de Pedagogia (Resolução Conselho Nacional da Educação/CP n. 1, de 15 de maio de 2006), como no Plano Nacional de Educação (Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014). Importante lembrar que na atual LDB (Lei n. 9.394/96), nos itens referentes à formação docente, aparece a ideia de “base comum nacional”, enquanto no que se refere à educação básica vai aparecer como “base nacional comum”, que acaba de ser referendada, em meio a muitas lutas das associações do campo educativo, pelo Conselho Nacional de Educação no que se refere à educação básica — ensino fundamental e ensino médio, separadamente.

de currículos nacionais obrigatórios, com a publicação de documentos que são distribuídos a mãos cheias, por todo o país, com reuniões explicativas deles, também com acordos com fundações privadas;⁹¹ etc. Podemos lembrar, em períodos anteriores, os “congressos” que foram realizados por inúmeras prefeituras, em vários estados brasileiros, buscando fazer aparecer currículos locais que contassem com maior participação docente e, em alguns casos, dos discentes, seus responsáveis e a comunidade como um todo, em especial, os movimentos sociais organizados.

Creio ser importante lembrar que o Conselho Nacional de Educação fez uma Resolução acerca de Diretrizes para a formação docente — transformada em Lei pela então Presidenta Dilma Rousseff, em junho de 2015 — que pela primeira vez, em nosso país, tratou, de forma articulada, a formação inicial e a continuada (disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>), assumindo diversas posições coerentes com as propostas do movimento que se organizou em torno da ANFOPE.

5) As redes das ‘prácticasteorias’ coletivas dos movimentos sociais

As redes de atuação dos movimentos sociais precisam ser compreendidas tanto nos modos como se desenvolvem, bem como naquilo que têm indicado — e conseguido — quanto a necessidades e possibilidades de mudanças, quer no que se refere às normas existentes, quer com proposta que fazem aos currículos e aos processos didáticos.

91. Inicialmente com os “Parâmetros Curriculares” e, no presente, com uma Base Nacional Comum, nomeada no Plano Nacional de Educação — 2014/2024.

Antes de mais nada, hoje — em especial pela existência da internet e pelas ações de informação e comunicação que permitem aos *'praticantespensantes'* por meio de ações de articulação de movimentos em torno de propostas comuns —, a visibilidade desses movimentos e suas formas de organização — tanto bem articuladas, como intermitentes, caóticas e diversificadas, em muitos momentos buscando aproximações — permitem que analisemos os novos movimentos para além daqueles que surgiram nos inícios do capitalismo, tanto do lado dos capitalistas (companhias comerciais, partidos políticos e sindicatos patronais), como do lado dos trabalhadores (sindicatos, associações de grupos profissionais e partidos políticos).

Na compreensão de que nossas ações cotidianas se dão em múltiplas redes educativas, nas quais se criam *'conhecimentossignificações'*, vamos podendo perceber que esses movimentos — não os criados junto aos inícios dos processos capitalistas, mas os que são chamados de “novos movimentos sociais” (dos negros, dos homossexuais, das mulheres, dos sem-terra, dos sem-teto etc.) — têm um desenvolvimento rizomático (Deleuze e Guattari, 1995). Ou seja, têm momentos de atuação e criação visíveis e momentos de desaparecimento, pelo menos para nossos ‘olhos’ acostumados ao que é considerado ‘desenvolvimento’ e ‘progresso linear’, nos modos de pensar hegemônico. Para estes, só podemos considerar que há o movimento crescente, sempre para frente — afinal, *'aprendemosensinamos'* que é assim que o “progresso” funciona. No entanto, a compreensão atual, dos movimentos, nos cotidianos, permite perceber que nunca é assim. E nas pesquisas com os cotidianos buscamos identificar, analisar e caracterizar como se desenvolvem os processos nas tantas redes educativas, com a participação desses movimentos sociais. Por que a grande visibilidade hoje de alguns desses

movimentos e aparente paralisia de outros? Nas questões curriculares — em especial, nas dos cursos de formação —, aqui e ali sentimos a influência que os movimentos negros e de homossexuais têm naquilo que se vai mudando nesses cursos: acréscimos de “disciplinas” — melhor seria dizer “componentes curriculares” — que tratam de uma ou outra questão de interesse dos *'praticantespensantes'* (Certeau, 1994) desses movimentos; seja pela pressão para o aparecimento de “cotas” e a ida massiva de cotistas para os cursos de formação de professores; seja pelo direito de ser chamado, nas escolas, pelo seu nome de gênero e não por aquele escrito na certidão de nascimento; seja pela realização de reuniões ou encontros que discutem essas questões etc.

Buscando compreender esses movimentos, vamos aprendendo a perceber seus momentos de ‘desaparecimentos’ como necessários a processos que ainda não entendemos muito bem, mas que precisamos entender melhor, já que exercem influência em processos curriculares vários. Com isso, sua discussão nas outras redes educativas se faz indispensável.

É preciso lembrar ainda que as tentativas de ‘nacionalizar os currículos’ têm encontrado resistência em uma série de movimentos. No movimento dos pesquisadores em currículos, em especial, representados no Grupo de Trabalho 12 — Currículo, da ANPEd (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação) e na ABdC (Associação Brasileira de Currículo), a posição percebida como a majoritária nessas associações tem se colocado contrária ao estabelecimento de bases nacionais comuns, por diversos motivos.⁹²

92. Remeto ao dossiê organizado por Macedo e Sussekind (2014) na revista *e-Curriculum* (disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/issue/view/1331>), entre outras publicações.

Além disso, podemos lembrar o grande número de diretrizes curriculares que foram formuladas pelo Conselho Nacional de Educação por ações de inúmeros movimentos: da educação infantil ao ensino médio; da educação de jovens e adultos à educação de indígenas e quilombolas etc. Isso mostra a importância da diversidade que precisa e está sendo incorporada de modo diferenciado nesta ou naquela região do país, neste ou naquele estado, nesta ou naquela escola, negando a necessidade de qualquer base nacional comum que servirá apenas para medir o que testes nacionais podem achar como medíveis⁹³ em provas nacionais já tanto criticadas.

No entanto, movimentos bastante diferentes têm aparecido no país e no mundo. Em nosso país, surgiram movimentos religiosos de diversos matizes, mas de matriz idêntica, com enormes condições de mobilização popular e de capacidade de eleger membros de diversas casas legislativas, dominando sua organização. A convocação da família e a ideia de que deve haver predominância da família em inúmeras ações políticas — em especial, no âmbito da Educação — têm tomado grandes *'espaçostempos'* em outras redes — das mídias; das ações de governo; em processos escolares etc. Entre essas medidas podemos citar, no presente: a ideia de *'escola sem partido'*; a de que a educação escolar se processe em casa (*"homeschooling"*); conteúdos reduzidos ao mínimo nas escolas (proposta de BNCC para ensino médio); a ideia de retirar de Paulo Freire o título de Patrono da Educação; maior controle ideológico do trabalho dos docentes e das ações discentes etc. Esse movimento

93. Já temos, no presente, aprovada pelo CNE e publicada pelo MEC, a BNCC para o ensino fundamental e a BNCC para o ensino médio.

— que utiliza a religião e a família como propulsores de medidas — busca frear alguns avanços no campo da Educação conseguidos até aqui, através, em especial, de controle ideológico de docentes e discentes.

6) As redes das *'prácticasteorias'* das pesquisas em educação

Em geral, os pesquisadores em Educação são formadores de docentes já que trabalham em licenciaturas diversas, lecionando componentes de cunho didático, curricular ou outro (políticas educacionais; níveis de educação diversos; fundamentos da Educação etc.), bem como nos cursos de pós-graduação nos quais são formados os docentes do ensino superior. Por isso, em diversos momentos, podemos confundir as redes de pesquisa em Educação com aquelas de *'prácticasteorias'* da formação em cursos, o primeiro que indicamos. No entanto, essa confusão precisa ser desfeita. Em primeiro lugar, porque há também uma formação para ser pesquisador que não se confunde com aquela de ser professor, embora os caminhos possam ser, em alguns trechos, muito próximos, em especial na área da Educação. Mas, desde sempre, foram dois caminhos que assumiram *'espaçostempos'* diferenciados no mundo da Educação, o que pode ser visto quer pelas diferenças salariais, neste mundo capitalista, quer pelas chamadas que alguns daqueles que atuam na pós-graduação têm para *"colaborar"* com projetos de forças hegemônicas. Esclarecemos que se as pesquisas com os cotidianos nos ajudaram a assumir a necessidade de ações de pesquisa na formação de professores — já falamos no *"componente curricular"* PPP (Pesquisa e Prática Pedagógica), por exemplo —, entendemos que essas ações de pesquisa, necessárias à formação de docentes, não podem ser confundidas com os processos de *"iniciação científica"*. A pesquisa necessária à formação de

professores — e pedagogos, em geral — é aquela que permite o ‘uso’ de processos de pesquisa (desde a observação até a escrita sobre conhecimentos acumulados nos processos), com as atividades desenvolvidas nas práticas das tantas redes educativas existentes e nas quais estes profissionais são chamados a atuar, com conhecimento das inúmeras teorias pedagógicas que formaram o campo — em suas tantas diferenças. Lembremos, ainda, que essas práticas têm relações diferentes daquelas que precisamos ter em pesquisa, com essas teorias existentes, criando articulações próprias. Em umas e outras existem relações de ‘*prácticasteorias*’, mas elas têm sentidos, ênfases e expressões diferenciadas.⁹⁴

Em segundo lugar, se temos um crescente “uso” (Certeau, 1994) de resultados de pesquisa em cursos de formação de professores, em especial através de leituras de artigos e livros resultantes delas, é preciso perceber que esses ‘*conhecimentossignificações*’ são apropriados, também, em outras redes educativas nomeadas e atuantes. Podemos indicar alguns processos desta apropriação: grande desenvolvimento das publicações — seja em livros, seja em revistas (em papel ou, mais recentemente, em modos digitais) — que tem possibilitado contatos entre os inúmeros ‘*praticantespensantes*’ das diversas redes educativas e a produção de pesquisas no campo educativo (Caldas, 2010; 2015); o mesmo vem acontecendo com reuniões, congressos, colóquios organizados por diversos entes sociais: de secretarias de educação a sindicatos, passando pelos novos movimentos sociais organizados e, naturalmente, aqueles organizados pelas principais associações

94. Naturalmente, há pesquisadores e pesquisadoras que trabalham com essas mesmas questões, em especial, os que estão na corrente de pesquisa nos/dos/com os cotidianos, os que atuam no campo da Didática e no que chamamos de ‘ensino de...’ (Geografia; História; Matemática etc.).

da área da Educação, que contam com um bom número de docentes de sistemas educativos diversos — os ENDIPEs (Encontros Nacionais de Didática e Práticas de Ensino); os encontros nacionais e regionais da ANPed (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação) são bons exemplos disso.

Não podemos esquecer, também, o acesso que os pesquisadores têm a outras mídias: jornais, redes de televisão⁹⁵ e rádio, nem o sucesso que, há muito, os filmes retratando essas redes educativas — e, especialmente, as escolas e as relações docentes-discentes — têm. Assim, as redes educativas diversas, em múltiplos contatos com o “mundo da pesquisa” — não só no campo educacional, não esqueçamos — vêm contribuindo para a divulgação de resultados, dúvidas, “verdades” do campo científico, incentivando aquilo que Santos (1989) chamou de “segunda ruptura epistemológica”.

A internet, com suas formas de acumulação, trocas de ‘*conhecimentossignificações*’ oriundas da pesquisa, tem permitido significativa ‘circulação científica’ desses resultados de pesquisas dentro dessas inúmeras redes educativas (Caldas e Alves, 2014).

7) As redes das ‘*prácticasteorias*’ de produção e ‘usos’ de mídias

A última constatação anteriormente referida contribuiu com as pesquisas com os cotidianos e com a formação de professores, no sentido de que compreendêssemos essas

95. Podemos lembrar, por exemplo, o programa “Salto para o Futuro”, na televisão educativa, cuja emissão, desde sua criação, há mais de 20 anos, vem contando com a presença e a palavra de pesquisadores/professores de universidades de todo o país.

intrincadas redes de relações que as tantas mídias vão formando com as outras redes educativas. Se lembrarmos, por exemplo, o contexto familiar e os processos de incorporação de crenças religiosas nas relações com as escolas já referidos, percebemos inúmeros aspectos desse processo: a incapacidade, até o presente, da maioria das escolas — o que não difere dos cursos de formação de professores — de incorporar a diversidade religiosa existente no país (Caputo, 2012), o que vai ter apoio em famílias de determinadas tendências religiosas, nas quais só é permitido assistir ou ouvir programas de certos canais de televisão ou de estação de rádios, bem como ouvir músicas produzidas para cultos religiosos. As leituras de jornais e de outros periódicos são também marcadas por isso. Mais ainda: é necessário compreender o poder que certas mídias adquiriram em ‘criar realidades e crenças’, contrariando a importância de termos a possibilidade de compreensões múltiplas e diversas nas relações sociais (Ferraço, Soares e Alves, 2016; Alves, 2016).

Inúmeras pesquisas desenvolvidas nas relações educação e mídias — em especial televisão, vídeo e, mais recentemente, internet — têm permitido identificar modos como as crianças, os jovens e os adultos, com os professores entre eles, vão tecendo redes nos usos delas (Filé, 2000; Alves, 2004; 2005). Algumas outras pesquisas, desenvolvidas dentro da corrente que se denominou “nos/dos/com os cotidianos”, preocupadas com as relações que os docentes estabelecem com as diversas mídias, em várias gerações, vêm identificando as redes educativas com os ‘conhecimentossignificações’ que nelas vão sendo criados e articulados, buscando compreender o significado da criação de tecnologias nos ‘usos’ cotidianos de artefatos culturais colocados para consumo (Alves, 1999/2002; 2002/2005; 2005/2008).

Essas relações vão se dando, por um lado e para além de especial insistência em sua compra por secretarias de educação, porque as crianças e os jovens — os estudantes nas tão diversas escolas brasileiras, em todos os seus níveis —, em seus fáceis, diversos e duradouros contatos com as chamadas “novas mídias”, vêm criando canais inusitados para os ‘conhecimentossignificações’ dentro das redes educativas que formam e nas quais se formam e, com isso, exigindo relações de seus professores com elas. Por outro lado, não podemos esquecer que os professores, hoje em exercício, se “formaram” com o ‘uso’ cotidiano da televisão e das chamadas “redes sociais”.

A presença dessas relações, ‘dentrofora’ das escolas, vai, aos poucos, compondo os currículos de formação dos docentes e vão tendo seus ‘usos’ feitos nas escolas e outras redes educativas⁹⁶ — é o que nos vai sendo indicado em outras pesquisas desenvolvidas.

8) As redes das ‘prácticasteorias’ de vivências nas cidades, no campo e à beira das estradas

O ‘sentimento’ de estar, viver e sentir em ambiente urbano ou rural ou à beira de estradas⁹⁷ cria condições de compreender o quanto as redes educativas atuam na formação

96. Remeto ao vídeo disponível em: <http://www.uff.br/observatoriojovem/materia/uma-escola-entre-redes-sociais>, desenvolvido pelo grupo de pesquisa coordenado por Paulo Carrano, na UFF. Indico, ainda, artigos e livros publicados por membros do Grupo CPDOC, coordenado por Edméa Santos (UFRRJ; UERJ) e pelo Grupo Kéréké, coordenado por Stela Guedes Caputo (UERJ). Como exemplo dessas publicações: Santos; Caputo (2018).

97. Acompanhar algumas notícias que podemos ver descritas em mídias diversas permite ver que há um grande número de brasileiros nesta última condição, o que exige que pensemos nas crianças e nos jovens cuja educação se desenvolve nesse ambiente. O Movimento de Trabalhadores Sem Terra (MST) tem respondido a isso de forma criativa, o que é preciso acompanhar.

de todos, com os professores entre eles. As vivências nesses *'espaçostempos'* diferenciados, por atuações e frequência em seus múltiplos "ambientes", vão incorporando "paisagens" diferenciadas, permitindo relações com diferentes *'praticantespensantes'* oriundos de múltiplos grupos sociais, criando culturas próprias, exigindo processos educativos distintos, currículos diferenciados e didáticas múltiplas. Ao contrário da afirmativa incorporada pela influência da chamada "Escola Nova" no pensamento pedagógico do mundo ocidental — de que os muros das escolas eram sólidos e precisavam ser postos abaixo para que as questões sociais pudessem nelas entrar —, nas pesquisas com os cotidianos, na compreensão da existência das múltiplas redes educativas em que vivemos, nas quais se criam, permanentemente, variados *'conhecimentos-significações'*, percebemos que os muros não mais existem, se é que alguma vez existiram. Ao entrarmos, todos — docentes, discentes, pais e responsáveis, outros trabalhadores da educação, comunidade circundante da escola — nos *'espaçostempos'* escolares, como aliás em todas as redes educativas, o fazemos tendo *'encarnado'* em nós todos os *'conhecimentossignificações'* criados nessas nossas redes de viver, fazer, pensar e sentir. Da mesma forma, carregamos para elas muito do que *'aprendemosensinamos'* nas escolas.

Compreender essas diferentes paisagens de vida e os modos diversos com que atuam sobre nossas crianças, jovens e adultos em situações educativas vem permitindo a existência de ações pedagógicas distintas — curriculares e didáticas — para esses diferentes contextos, articuladas, sem dúvida, às ações seja de movimentos sociais diversos, seja de ações — em especial, repressivas — de governos locais. A existência do sem-número de diretrizes curriculares a que já nos referimos nos mostra como os *'praticantespensantes'*

desses tão diferentes *'espaçostempos'* de viver vêm atuando, exigindo características próprias aos currículos que se fazem nas escolas, e como os sistemas educativos devem se organizar diferentemente para uns e outros. Isso não é fácil! Mas dificilmente daremos a todos os brasileiros aquilo que precisam ter em matéria de Educação se não pensarmos nisso, e sem que façamos diferentes currículos e didáticas para uns e outros.

Para concluir esta discussão sobre as redes educativas, seria preciso reconhecer que para qualquer mudança em cursos chamados de formação de professores precisamos começar pelo reconhecimento dessas diversas redes com suas diferenças e complexidade, bem como das relações diferentes que mantêm entre si. Trazer todas elas para serem articuladas nos diversos componentes curriculares e práticas didáticas dos cursos de formação poderia dar, no presente, um horizonte mais duradouro ao que é preciso discutir.

ACERCA DA IDEIA DE QUE SOMOS TODOS 'DOCENTESDISCENTES' E 'DISCENTESDOCENTES'

A existência dessas tantas redes na vida de todos nós e as relações diversas entre elas vêm trazendo à tona, nos processos curriculares e didáticos, algo invisibilizado anteriormente nas escolas: nesses processos todos *'aprendemosensinam'* alguma coisa nas relações que se estabelecem *'dentrofora'* das salas de aula. Hoje, a velocidade com que crianças e jovens se relacionam com as chamadas *'novas mídias'* vem permitindo

certo, porque as condições objetivas, locais e temporais são diferentes, inicia-se um processo de “buscar os culpados”: os estudantes carentes, cujos responsáveis são irresponsáveis, os professores/professoras mal preparados, como acontece tanto na área educacional e não só no Brasil, pois culpas e desculpas também se podem exportar/importar.¹⁰²

No entanto, em momento em que, mais uma vez, um movimento tenta implantar um documento contrário àquilo que, em Educação, vamos tecendo nas/com as múltiplas forças sociais, movimentos diferentes de docentes e discentes vêm nos indicar outras possibilidades. Este livro se encerra com sua autora buscando compreender os documentos que circulam no presente, se colocando, mais uma vez, ao lado dessas forças sociais como uma boa ‘guelfogibelina’, como me declarei na Apresentação da obra.

102. Lamentavelmente, termino este livro em um momento em que, mais uma vez, se expandem os atos oficiais para importar modos de ‘aprenderensinar’ através da criação de bases nacionais comuns, dissolvendo a importância das diretrizes criadas pelo Conselho Nacional de Educação.

Referências

ALVES, Nilda. *Trajetórias e redes na formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998a.

_____. *O espaço escolar e suas marcas — o espaço como dimensão material do currículo*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998b.

_____. *Memórias de professoras sobre televisão: o cotidiano escolar e a televisão na reprodução, transmissão e criação de valores*. Rio de Janeiro: ProPEd/UERJ, 1999/2002. (Projeto de pesquisa, financiamento CNPq, FAPERJ, UERJ.)

_____. *A aula: redes de práticas — os processos cotidianos de ensinar e aprender*. 2000. Tese (Titular) — Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

_____. *O uso da tecnologia, de imagens e de sons por professoras de jovens e adultos e a tessitura de conhecimentos (valores) no cotidiano: a ética e a estética que nos fazem professoras*. Rio de Janeiro: ProPEd/UERJ, 2002/2005. (Projeto de pesquisa, financiamento CNPq, FAPERJ, UERJ.)

_____. *Questões epistemológicas no uso cotidiano das tecnologias*. CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 27. Porto Alegre: Intercom — Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, set./2004.

ALVES, Nilda. Redes urbanas de conhecimentos e tecnologias na escola. CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 28. Rio de Janeiro: Intercom — Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, set./2005.

_____. *Artefatos tecnológicos relacionados à imagem e ao som na expressão da cultura de afro-brasileiros e seu 'uso' em processos curriculares de formação de professoras na educação superior — o caso do curso de Pedagogia da UERJ/campus Maracanã*. Rio de Janeiro: ProPec/UERJ, 2005/2008. (Projeto de pesquisa, financiamento CNPq, FAPERJ, UERJ.)

_____. Redes educativas 'dentrofora' das escolas, exemplificadas pela formação de professores. In: SANTOS, Lucíola et al. (Orgs.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: currículo, ensino de Educação Física, ensino de Geografia, ensino de História, escola, família e comunidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 49-66.

_____. Currículos em 'espaçotempos' não escolares — isso existe? Redes educativas como o outro em currículo. In: SANTOS, Lucíola Licínio de Castro P.; FAVACHO, André Márcio Picanço (Orgs.). *Desafios contemporâneos no campo do currículo*. Belo Horizonte: UFMG, 2012. v. 1, p. 223-36.

_____. Os 'mundos culturais' dos docentes. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; BALASSIANO, Ana Luiza Grillo; OLIVEIRA, Anne-Marie Milon (Orgs.). *Escrita de si, resistência e empoderamento*. Curitiba: CRV, 2014. p. 203-14.

_____. Formação com imagens. *Revista Interinstitucional Artes de Educar*, Rio de Janeiro, v. 2, número especial — "Vozes da Educação", p. 235-52, jun./out. 2016.

ALVES, Nilda; ARANTES, Erika; CALDAS, Alessandra Nunes; ROSA, Rebeca Silva; MACHADO, Isabel. Questões curriculares e a possibilidade de sua discussão em cineclubes com professores: a questão religiosa na escola pública. *Revista Visualidades*. Goiânia/GO: UFG, v. 14, n. 1, jan./jun. 2016: 18-37.

ALVES, Nilda; ARANTES, Erika; CALDAS, Alessandra Nunes; ROSA, Rebeca Silva; MACHADO, Isabel; ANDRADE, Nívea. Histórias possíveis entre imagens: conhecimentos e significações na produção de vídeos em escolas. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Orgs.). *Processos e práticas de pesquisa em cultura visual e educação*. Santa Maria: Editora UFSM, 2013. p. 135-51.

_____; GARCIA, Regina Leite. A construção do conhecimento e o currículo dos cursos de formação de professores na vivência de um processo. In: ALVES, Nilda (Org.). *Formação de professores — pensar e fazer*. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

AUGÉ, Marc. *Pour une anthropologie des mondes contemporains*. Paris: Flammarion, 1997.

AUSUBEL, David Paul; NOVAK, Joseph Donald; HANESIAN, Helen. *Psicologia educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas, 1983.

BARTHES, Roland. *O rumor da língua*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

BORGES, Jorge Luis. *O livro dos seres imaginários*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Lisboa: Difel, 1989.

BROOK, Peter. *A porta aberta*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

CALDAS, Alessandra da Costa Barbosa Nunes. *Redes de conhecimento e significações e a divulgação científica em educação — o caso do jornal eletrônico Educação & Imagem*. 2010. Dissertação (Mestrado) — Programa de Pós-graduação em Educação (ProPec), Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

_____. *Circulação de ideias em pesquisas com os cotidianos: os necessários contatos entre os 'praticantes-pensantes' de currículos*. 2015. Tese (Doutorado) — Programa de Pós-graduação em Educação (ProPec), Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

_____; ALVES, Nilda. Circulação de ideias em pesquisas com os cotidianos: contatos entre os 'praticantes-pensantes' de currículos na internet. *Teias*, Rio de Janeiro: ProPec/UERJ, v. 14, p. 187-213, 2014.

CAPUTO, Stela Guedes. *Educação nos terreiros e como a escola se relaciona com crianças do candomblé*. Rio de Janeiro: Pallas, 2012.

CARRANO, Paulo (Coord.). *Uma escola entre redes sociais*. Niterói: Observatório Jovem/UFF, 2012 (vídeo). Disponível em: <http://www.uff.br/observatoriojovem/materia/uma-escola-entre-redes-sociais>. Acesso em: 06 out. 2018.

CARVALHO, Janete Magalhães. *O cotidiano escolar como comunidade de afetos*. Petrópolis: DP et al., 2009.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano — artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994.

COMENIUS, João Amós. *Didactica magna — tratado da arte universal de ensinar tudo a todos (1627-1657)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1984.

DARNTON, Robert. Os filósofos podam a árvore do conhecimento: a estratégia epistemológica da 'Encyclopédie'. In: _____. *O grande massacre dos gatos*. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

DELEUZE, Gilles. *Diferença e repetição*. Lisboa: Relógio d'Água, 2000.

_____; GUATTARI, Félix. Os personagens conceituais. In: _____. *O que é filosofia?* Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992. p. 81-109.

_____; _____. Rizoma. In: _____. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995. v. 1, p. 15-32.

ESTEBAN, Maria Teresa. *Não saber/ainda não saber/já saber: pistas para a superação do fracasso escolar*. 1992. Dissertação (Mestrado) — Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Eu, caçador de mim. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). *Método: pesquisa com o cotidiano*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 157-75.

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

_____; SOARES, Maria da Conceição Soares; ALVES, Nilda. Bases 'praticoteóricas' das pesquisas com os cotidianos — Certeau em sua atualidade. *Currículo sem Fronteiras*, v. 16, n. 3, p. 455-67, set./dez. 2016.

FILÉ, Valter (Org.). *Batuques, fragmentações e fluxos: zapeando pela linguagem audiovisual no cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

FOERSTER, Heinz von. Visión y conocimiento: disfunciones de segundo orden. In: SCHINITMAN, Dora Fried. *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*. 1. reimp. Buenos Aires: Paidós, 1995. p. 91-113.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

_____. *As palavras e as coisas*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FREITAS, Luiz Carlos de (Org.). Dossiê Políticas públicas de responsabilização na Educação. *Educação & Sociedade*. Campinas: Cedes, v. 33, n. 119, jun. 2012.

GARCIA, Alexandra; OLIVEIRA, Inês Barbosa de Oliveira (Orgs.). *Nilda Alves — praticantepensante de cotidianos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

GOMBRICH, Ernst. *Ideales e ídolos: ensayos sobre los valores en la historia y el arte*. Madri: Editorial Debate, 1999.

GUELFOS e Gibelinos. Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Guelfos_e_Gibelinos. Acesso em: 21 abr. 2013.

LARROSA, Jorge. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. *Conhecimento escolar: ciência e cotidiano*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1999.

MACEDO, Elizabeth; SUSSEKIND, Maria Luiza. Dossiê temático: debates em torno da ideia de bases curriculares nacionais. *e-Curriculum*, São Paulo: PUC/SP, v. 12, n. 3, 2014.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. *Em defesa da escola: uma questão pública*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

MATURANA, Humberto. *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

MORIN, Edgard. *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

MORLEY, David. *Televisión, audiencias y estudios culturales*. Buenos Aires: Amorrortu, 1996.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Currículos e pesquisas com os cotidianos: o caráter emancipatório dos currículos 'pensados/praticados' pelos 'praticantes/pensantes' dos cotidianos das escolas. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; CARVALHO, Janete Magalhães (Orgs.). *Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades*. Petrópolis: DP et al., 2012. p. 47-70.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; BARBOSA, Luciane Muniz (Orgs.). 'Homeschooling' e o direito à educação (dossiê). *Pro-Posições*, v. 28, 2017, (2). Campinas/SP: UNICAMP.

PRESTES, Zoia Ribeiro. *Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovich Vigotski no Brasil — repercussões no campo educacional*. 2010. Tese (Doutorado) — Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília. Disponível em: https://www.cepae.ufg.br/up/80/o/ZOIA_PRESTES_-_TESE.pdf?1462533012. Acesso em: 12 dez. 2018.

RANCIÈRE, Jacques. *As distâncias do cinema*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Introdução à ciência pós-moderna*. Porto: Afrontamento, 1989.

SANTOS, Edméa; CAPUTO, Stela Guedes. *Diário de pesquisa na cibercultura*. Rio de Janeiro: Omodé, 2018.

SCHAFFER, Raymond Murray. *O ouvido pensante*. São Paulo: Editora Unesp, 1992.

TADEU, Tomaz. *A filosofia de Deleuze e o currículo*. Goiânia: Faculdade de Artes Visuais, 2004. (Coleção Desenredos, n. 1.)

VASCONCELOS, Geni Amélia Nader. *O que o jovem fabrica com o que a TV produz?* 2000. Dissertação (Mestrado) — Programa de Pós-graduação em Educação, EDU-UERJ, Rio de Janeiro. Disponível em: www.proped.pro.br/teses/teses_pdf/Geni_Amélia_Nader_Vasconcelos-ME.pdf. Acesso em: 23 jan. 2018.

VILLELA, Heloísa de Oliveira Santos. *Da palmatória à lanterna mágica: a Escola Normal da Província Fluminense sob a direção de Alambary Luz (1868-1876)*. 2002. Tese (Doutorado) — Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

ZOURABICHVILI, Françoise. *O Vocabulário de Deleuze*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, Conexões, 2004.