

Repetições e diferenças em cotidianos na/da/com a educação infantil

Nilda Alves

Rebeca Brandão

95

Resumo

Ensaio sobre como as repetições no cotidiano escolar, mediante as quais docentes e crianças, permanentemente, criam os conhecimentos necessários às práticas curriculares. Ressalta-se que, na escola não há repetições, mas sim criações e invenções, tendo como aporte teórico as ideias de Deleuze acerca de repetição e diferença e, também, desenvolvendo a ideia de *espaçotempos* em Certeau. Conclui-se que a repetição é importante para fazer surgir a diferença.

Palavras-chave: cotidiano escolar; educação infantil; repetição; diferença.

Abstract

Repetitions and differences in the everyday life in/of/with early childhood education

Essay on how repetitions in the everyday life of school, through the influence of educators and children, permanently, produce the knowledge needed for curricular practices. It is worth mentioning that, there are no repetitions in school, but rather creations and inventions, substantiated by Deleuze's ideas regarding repetition and difference and, also, developing the notion of spacetimes in accordance to Certeau. In conclusion, repetition is fundamental to creating difference.

Keywords: everyday life in school; early childhood education; repetition; difference.

A repetição só é uma conduta necessária e fundada apenas em relação ao que não pode ser substituído. Como conduta e como ponto de vista, a repetição concerne a uma singularidade não trocável, insubstituível. (Deleuze, 2000, p. 11)

A rotina nas escolas é marcada pelos *espaçotempos*¹ das instituições. Às oito da manhã, desjejum; às oito e meia, atividades pedagógicas; às nove e meia, parque; às dez horas, almoço; às onze horas, higiene bucal; às onze e meia, saída. Ao longo da semana cada dia é marcado por uma atividade – dia da sala de leitura, dia da educação física, dia do jardim e por aí vai.

Durante nossa carreira, observamos por muito tempo os estudantes e um dos momentos mais dramáticos, tanto para eles quanto para as famílias e os docentes, é a adaptação das crianças na escola. Muitas choram exaustivamente (algumas até dormem de tanto chorar), outras ficam mais introspectivas, outras ainda se deleitam com a imensidão de *espaçotempos*, com a quantidade de artefatos/brinquedos disponíveis e com os novos colegas com quem podem interagir. Após o tempo de adaptação, a maioria gosta do que vê e faz. Mas o que acontece, de fato, que faz a criança, enfim, se adaptar à nova instituição em sua vida?

Um filme² que nos ajuda a pensar as questões que colocamos acerca dessas dificuldades na educação infantil é *A creche do papai*, de 2003, dirigido por Steve Carr. A comédia, estrelada por Eddie Murphy (que interpreta Charlie) e Jeff Garlin

¹ Nas pesquisas *nos/dos/com* os cotidianos, entendemos que as ciências da Modernidade tiveram necessidade de criar conceitos dicotômicos, mas que significam limites nas pesquisas que realizamos porque são indissociáveis. Por isso, optamos escrever esses termos – e outros, como: *aprenderensinar*, *prácticteoria*, *pensarfazer*, *espaçotempos*, *conhecimentossignificações*, *dentrofora*, etc. – juntos e em itálico, para lembrarmos-nos sempre desses limites e identificá-los para os que nos lêem.

² Os últimos projetos que desenvolvemos têm incluído conversas com docentes – em serviço e em formação – acerca de filmes que são visualizados em cineclubes. Essas conversas são o lócus principal das pesquisas: “Redes educativas, fluxos culturais e trabalho docente – o caso do cinema, suas imagens e sons” (2012-2017) e “Processos curriculares e movimentos migratórios: os modos como questões sociais se transformam em questões curriculares nas escolas” (2017-2022), ambas com financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), da Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (Faperj) e da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

(que interpreta Phil), conta a história de dois pais que, desempregados, sem poderem pagar a creche de seus filhos e diante da necessidade de cuidar dos garotos, percebem a possibilidade de ganhar dinheiro prestando esse serviço a outros pais que trabalham.

Devido à falta de experiência com educação e conhecimento do campo, os personagens passam por poucas e boas. Em especial, trazemos as seguintes questões: a) necessidade da rotina que, no processo da narrativa fílmica, eles compreendem como necessária à organização dos *espaçotempos* das próprias crianças e ao bem estar delas; b) o processo de adaptação das crianças aos novos *espaçotempos* e a angústia delas em se identificar e estabelecer vínculos com aqueles novos personagens em seus cotidianos, em consequência da ausência justamente dessa rotina e de repetições dos atos pedagógicos.

Além das experiências ricas que as escolas proporcionam (como a contação de histórias, as brincadeiras, as novas amizades, etc.), a criança vai compreendendo aqueles *espaçotempos* por meio da repetição constante de certos atos. Afinal, entendemos que, no cotidiano escolar, há mais repetição do que rotina. Ali, são repetidos atos que transmitem segurança às crianças. Em poucos dias, elas já notam que, no bojo de uma rotina, experiências lúdicas se dão.

Para além das instituições escolares, os cotidianos são assim. Em nossa casa, acordamos, nos banhamos, tomamos café, vemos o jornal, escovamos os dentes, saímos para a escola ou o trabalho. Não exatamente nessa ordem, mas coisas acontecem no nosso cotidiano que nos organizam, nos ajudam a constituir um *espaçotempo* singular e fazem com que nós nos articulemos com aqueles com quem convivemos. Essas ações se repetem, diferentemente, no nosso dia a dia.

Desta forma agem as crianças: nos primeiros dias até podem chorar; mas, aqueles *espaçotempos*, nos quais podem realizar ações lúdicas e usar artefatos interessantes para elas, as incorporam e as fazem participar. Nesse momento, em geral, o choro cessa. As crianças se entregam às brincadeiras e aos contatos com os colegas. Elas estabelecem ali um elo de segurança, no qual desenvolvem suas formas de ser e de sentir, expressando sua singularidade e sua criatividade, contribuindo para o grupo com suas produções, sensibilidades e perspectivas de mundo e reconhecendo, nomeando, os que as cercam – docentes, cuidadoras, coleguinhas. Elas sentem-se parte de um todo, e sua noção de pertencimento aparece, com frequência. Em poucos dias, ou em alguns meses, as crianças, que antes choravam, tornam-se “donas” daqueles *espaçotempos* da escola por onde circulam, brincam e desenvolvem processos diversos de *aprenderensinar*.

Assim é que viemos respondendo, diferentemente, àquilo que se diz acerca desse nível de escolarização: “só há repetição na escola”. Nas pesquisas *nos/dos/com* os cotidianos, corrente na qual trabalhamos há muito, acreditamos que, no bojo de uma suposta estrutura repetitiva, se dão as diferenciações. Buscamos, com Deleuze (2000, p. 11), compreender esses processos, quando ele nos diz que “repetir é comportar-se, mas em relação a algo único ou singular, algo que não tem semelhante ou equivalente. Como conduta externa, esta repetição talvez seja o eco de uma vibração mais secreta, de uma repetição interior e mais profunda no singular

que a alma". Assim, na epígrafe deste artigo, vemos que esse comportamento é necessário, porque é fundado no "insubstituível".

Os atos dos *praticantespensantes*³ (Oliveira, 2012) nos/dos/com os cotidianos escolares são repetidos porque necessários a eles: tanto para a criança que chora, angustiando-se por uma explicação, por palavras que a conduzam, que a auxiliem, que a façam compreender aquele *espaçotempo*, quanto para professoras e professores que lançam mão de "táticas" repetidas para auxiliar os novos estudantes. Tais "táticas" são tecidas pelos *praticantespensantes* em "conformidade com as ocasiões" (Certeau, 1998, p. 101), de modo astucioso, e pela repetição de muitas outras práticas nos processos curriculares de que participaram e participam.

Práticasteorias, operações de usuários, arte e modos de fazer: as astúcias milenares

Em consonância com D tienne e Vernant (2008), Certeau desenvolve suas pesquisas acerca das astúcias dos seres humanos comuns. Com esses dois autores também temos "conversado" no mesmo intuito, e eles chamam de *m tis* as astúcias da inteligência prática de indivíduos, dizendo:

o homem que possui a *m tis* está sempre prestes a saltar; ele age no tempo de um relâmpago. Isto não quer dizer que ele cede, como fazem comumente os heróis homéricos, a um impulso súbito. Ao contrário, sua *m tis* soube pacientemente esperar que se produzisse a ocasião esperada. Mesmo quando ela procede de um impulso brusco, a obra da *m tis* situa-se nos antípodas da impulsividade. A *m tis*   rápida, pronta como a ocasião que ela deve apreender no v o, sem deixá-la passar. (...); em vez de flutuar l  e c  ao sabor das circunstâncias, ela ancora profundamente o espírito no projeto que ela maquinou antes, graças a sua capacidade de prever, além do presente imediato, um pedaço mais ou menos espesso do futuro. (D tienne; Vernant, 2008, p. 21-22).

Nas circunstâncias cotidianas, os seres humanos empregam diversos "usos" e "táticas" que permitem a cria o permanente de *conhecimentossignifica es* nos múltiplos *espaçostempos* nos quais estabelecemos rela es diversas com os outros. Entre eles estão os das escolas. Nesse sentido, acerca de "usos" e "táticas" de indivíduos nos cotidianos, Certeau (1998, p. 92) afirma que:

como na literatura se podem diferenciar "estilos" ou maneiras de escrever, também se podem distinguir "maneiras de fazer" – de caminhar, ler, produzir, falar, etc. Esses estilos de a o interv m num campo que os regula num primeiro nível (por exemplo, o sistema da indústria), mas introduzem aí uma maneira de tirar partido dele, que obedece a outras regras e constitui como que um segundo nível imbricado no primeiro (  o que acontece com a "sucata"). Assimil veis a *modos de emprego*, essas "maneiras de fazer" criam um jogo mediante a estratifica o de funcionamentos diferentes e interferentes.

Em outras palavras, Certeau nos auxilia a *fazerpensar* que as práticas dos seres humanos comuns se dão na rela o com variados atravessamentos – os modos

³ Termo apresentado por Oliveira (2012), indo além da ideia de Certeau que os chama somente "praticantes", mas coerente com o pensamento desse autor quando ele diz que eles criam *conhecimentossignifica es*, permanentemente, no desenvolvimento de suas a es cotidianas.

de produção, as leis, as convenções sociais são alguns citados por ele. Desse modo, o autor nos mostra que na relação de uso e consumo há o que ele chama de pluralidade e criatividade. Vale lembrar que ele compreende que os tantos “modos de fazer” são expressos através dos *praticantespensantes*, como se estes fossem seu veículo: “a questão tratada [da pesquisa que desenvolvia] se refere a modos de operação ou esquemas de ação e não diretamente ao sujeito que é o seu autor ou seu veículo” (Certeau, 1998, p. 38).

Por seu lado, D tienne e Vernant (2008, p. 22) nos lembram que os indivíduos, mediante experiências adquiridas, conseguem, em suas “astúcias”, “prever além do presente imediato”. Certeau (1998, p. 38), indo mais profundamente nessa questão, lembra que as *artes de fazer* “remontam a astúcias milenares”.

Desse modo, as a es pedagógicas, com a e na infância, partem da memória de tantas a es que se viu realizar ou que já se realizou antes, mas sabendo-se que as circunstâncias serão sempre diferentes, inclusive porque, a cada momento, as experiências reunidas vão se articulando diferentemente, porque são diferentes as crianças, diferentes os docentes e diferentes os recursos existentes.

Deleuze: diferencia o e repeti o

Trabalhando com as obras de Michel de Certeau há muitos anos, também nos dedicamos, mais recentemente, às leituras da obra de Deleuze. Nesse sentido, encontramos rela es possíveis entre esses dois autores e, em especial, no que se refere   *prática* que indivíduos consideram relevante “repetir” (Deleuze, 2000), em seus tantos cotidianos, e, também, de transgredir normas, conven es, leis ou bulas postas para o “consumo correto” dos artefatos culturais – de reformas do ensino a imagens; das linguagens aos produtos colocados para consumo (jogos, livros, aparelhos de brincar, etc). Os processos curriculares com esses artefatos geram sempre diferentes “usos” em acordo com os acontecimentos e os *praticantespensantes* envolvidos agem diferentemente em acontecimentos outros *dentrofora* do ambiente escolar.

Distante do intuito de comparar ou ainda afirmar que ambos os autores tratam do mesmo assunto ou da mesma maneira, mas fazendo esse movimento para compreender os cotidianos e as opera es dos seus *praticantespensantes*, vemos que com Certeau há “pluralidade” nas opera es dos usuários e com Deleuze, “diferencia es” na “repeti o”. Por isso, vamos nos deter no que nos diz o segundo autor acerca desses conceitos. Para ele, a repeti o

  contra a lei: contra a forma semelhante e o conteúdo equivalente da lei. Se a repeti o pode ser encontrada, mesmo na natureza,   em nome de uma potência que se afirma contra a lei, que trabalha sob as leis, talvez superior às leis. Se a repeti o existe, ela exprime, ao mesmo tempo, uma singularidade contra o geral, uma universalidade contra o particular, um relevante contra o ordinário, uma instantaneidade contra a varia o, uma eternidade contra a permanência. Sob todos os aspectos, a repeti o   a transgressão. Ela põe a lei em questão, denuncia seu caráter nominal ou geral em proveito de uma realidade mais profunda e mais artística. (Deleuze, 2000, p. 12).

Deleuze discute, que a repetição não é dada segundo a lógica da lei natural ou social; pelo contrário, a repetição a transgride, pois faz surgir a diferença. Quando determinada prática é respaldada pela lei, deixa de ser repetição para então ser “generalidade”, termo que o autor conserva para as *prácticasteorias* de cientistas e juristas. Portanto, ele instaura uma discussão em torno da produção científica e jurídica, que tende a generalizar, normatizar, homogeneizar e, por outro lado, propõe a arte como sendo transgressora, o lugar da repetição “necessária”, “insubstituível” e “singular” e nos indica que há diversos modos de inverter a lei:

a primeira maneira de reverter a lei é irônica, a ironia aí aparecendo como arte dos princípios, da ascensão aos princípios e da reversão dos princípios. A segunda é o humor, que é uma arte das consequências e das descidas, das suspensões e das quedas. Significa isso que a repetição surge tanto nesta suspensão quanto nesta ascensão, como se a existência se retomasse e se “reiterasse” em si mesma desde que já não seja coagida pelas leis? A repetição pertence ao humor e à ironia, sendo por natureza transgressão, exceção, e manifestando sempre uma singularidade contra os particulares submetidos à lei, um universal contra as generalidades que estabelecem a lei. (Deleuze, 2000, p. 14-15).

Tomaz Tadeu (2004, p. 20-21), estudioso de Deleuze, nos esclarece sobre o modo de pensar repetição e diferença por este filósofo:

sem diferenciação não existe criação. Mas para que isso que salta salte sem o auxílio de uma intervenção externa, sem um elemento transcendental qualquer [...], para que haja diferenciação sem que haja um “diferenciador” externo, é preciso conceber algo que “comanda” esse processo, por assim dizer, de “dentro”, de forma imanente. É justamente isso que [...] Deleuze chama de “diferença”. [...]. Por outro lado, é preciso que o processo de diferenciação que está no cerne do processo de criação se renove constantemente, que comece sempre de novo. É preciso que o *processo* (e não a “coisa” criada, não o seu resultado, não o seu produto) se repita incessantemente. É preciso voltar, retornar (Nietzsche), sempre ao início do processo, é preciso que a diferença continue, renovadamente, sua ação produtora e produtiva. O ciclo da diferença deve retomar incessantemente, incansavelmente, seu trabalho, seu movimento. Em outras palavras, é preciso que ele se repita sem parar, é preciso que haja repetição. Sem o retorno, a repetição da primavera (considerada como processo), não há nova floração (diferenciação), não é acionado aquilo (a “diferença”) que faz com que surja essa nova floração. Sem repetição, não há diferença. O que parece um paradoxo é, na verdade, um liame indissolúvel. É que a repetição não é, aqui, a repetição da mesma “coisa”, a repetição do já-feito, do já-formado. A repetição não é, aqui, cópia, duplicação, reprodução do mesmo. Não é morte, cessação do movimento. A repetição, nesse vínculo indissolúvel com a diferença, está, ao contrário, na “origem” mesma da renovação, do fluxo, da vida.

Assim, a relação com as diferenças proposta por Deleuze está posta num direcionamento outro: é preciso perceber as repetições não como um mal a ser tolerado, mas como elemento que compõe nossos cotidianos e as redes educativas que formamos e nas quais nos formamos, na relação com muitos outros e nos diferentes *espaçostempos*, nos tantos *dentrofora* das escolas que frequentamos.

Da mesma forma, as repetições *espaçotemporais* devem ser assim compreendidas nos diversos *espaçostempos* das escolas de educação infantil: as repetições são trabalhadas para que as diferenças possam aparecer e novos *conhecimentossignificações* possam ser criados, possibilitando “novas florações”, como na metáfora usada por Tadeu (2004).

Em defesa dos cotidianos escolares: os artefatos curriculares presentes nas escolas e seus “usos”

Nos *espaçotempos* escolares – em especial nos das escolas de educação infantil – estão presentes, ocupando-os mais ou menos, o que chamamos de artefatos culturais que, com os processos pedagógicos aí desenvolvidos, se transformam em artefatos curriculares. Neles podemos encontrar:

- artefatos materiais – cadeiras, mesas, lousas, calendários, chamadas, janela climática, quadros diversos;
- produções externas de normatização – leis de ensino, normas administrativas ou decisões da equipe de direção;
- crenças pedagógicas – teorias curriculares, métodos de ensino, formas de trabalhar e estudar;
- artefatos tecnológicos – televisão, vídeos, instrumentos musicais, etc.

O conjunto desses artefatos, que circulam diferentemente nos processos pedagógicos em cada escola, forma aquilo que chamamos de currículos, nos tantos *espaçotempos* de circulação existentes que, com tudo o que neles circula, são também artefatos curriculares. Tudo isso está disponível para “usos” diferentes nas escolas de educação infantil, em *espaçotempos* especiais: nas salas de aula (cantinho da leitura, cantinho das plantas e dos animais, nossos trabalhinhos, momentos de ouvir/contar histórias, atividades de desenho, etc.); ou em outros *espaçotempos* (biblioteca, laboratórios de informática, química, física, biologia, projetores multimídia e lousas interativas). Todos eles adquirindo significado nos processos educativos, exatamente porque seus diferentes “usos”, na repetição, permitem que apareçam diferentes tecnologias de uso e a criação de *conhecimentossignificações* diversos.

Alguns artefatos entram e muitos permanecem. Alguns transcendem as memórias escolares de tantas gerações de estudantes. As repetições de ações com vários deles podem aparecer porque estão em “usos” estéticos agradáveis que muitos docentes desenvolveram em sua infância. Outros aparecem porque vivenciados no momento da formação inicial do docente. Certamente, as memórias que têm de suas experiências escolares significam algo relevante – e com isso temos que dialogar ao invés de simplesmente julgar tais práticas pedagógicas como meramente “tradicionais”, negá-las e propor apenas as consideradas “novas metodologias”, “novas teorias educacionais”, etc. E, também, aqui, ao conversarmos com docentes atuando na educação infantil, as memórias de “usos” de artefatos curriculares aparecem sempre articuladas com *espaçotempos* nos quais foram vivenciados.

Masschelein e Simons (2014), questionando as *prácticasteorias* de “uso” de docentes e discentes, nos indicam que todos esses artefatos curriculares, metodologias de ensino ou ainda as técnicas discentes e docentes possuem *espaçotempos* importantes na trama escolar. Sem se distanciarem das problematizações que cercam tais metodologias e tecnologias, esses autores saem em defesa da escola e nos dizem que

na procura do significado dessas tecnologias de educação escolar, pode ser prudente olhar para outra direção. Talvez elas tenham um significado principalmente *formativo*, especialmente se entendem a formação como “formar alguém”. Então, tornam-se exemplos de uma espécie de ginástica escolástica. Os seres humanos praticam e estudam por meio dessas tecnologias – as quais têm uma longa história e um lugar proeminente na antiguidade grega. (...) Podemos falar aqui em “técnicas do *self*” porque os próprios alunos – não os professores – as utilizam para se colocarem numa situação inicial. (...) Sua importância reside, precisamente, na própria experiência de *ser capaz de começar*, que se repete de novo e de novo. Em suma, é a experiência do recomeço, tão típica do ato de memorização. É através desse movimento repetitivo que o eu do aluno toma forma; a palavra falada e escrita, mas também os números tornam-se incorporados no aluno. (Masschelein; Simons, 2014, p. 61-62).

As ideias trazidas por esses autores nos provocam para pensar as outras dimensões curriculares e formativas que extrapolam os currículos oficiais. Por outro lado, eles nos direcionam aos conteúdos oficiais desses currículos e que permanecem – independentemente das correntes educacionais – nos *saberes-fazer* escolares, porque adotar novas correntes educacionais não significa abandonar em totalidade as tecnologias e metodologias citadas por ambos os autores.

Na educação infantil, trabalhamos conteúdos – *conhecimentos-significações* considerados próprios das escolas –, mas também integramos a formação das crianças de modo mais amplo, como em seus hábitos de higiene, saúde alimentar, valores para viver em grupo harmoniosamente, exercer o direito à brincadeira, olhar obras de arte e se expressar sobre elas, usar de modos diferentes seu corpo, exercitar modos de pensar, etc. Tudo isso está ligado intimamente a inúmeros *espaçostempos* cotidianos nas escolas, e essa diversidade de atos pedagógicos, exigindo repetições sucessivas.

A extensão desse currículo da educação infantil – e em toda a vida escolar do estudante, mas especialmente nessa fase escolar – extrapola as salas de aula e se dá na relação entre Estado, escola e família quando garantimos e/ou defendemos o direito dessas crianças/estudantes à dignidade humana, para evitar que elas sejam maltratadas, abandonadas ou sofram violência, dentre outras ações em que as escolas – principalmente, docentes, diretores e funcionários –, se engajam. Essas ações exigem, frequentemente, inúmeras articulações entre os tantos *dentrofora* das escolas.

Sabemos que assim, todos os dias, tomando banho, se alimentando e escovando os dentes no mesmo horário, as crianças nas creches se lançam na “experiência de serem capazes do começar, que se repete de novo e de novo”. Mas, em suas famílias, elas não poderiam fazer o mesmo? Sim e não, dependendo da formação e estrutura dessas famílias. Respondendo a mesma pergunta, mas com outra questão, em suas famílias essas crianças teriam a oportunidade de experimentar essas *prácticas-teorias* de forma lúdica, formadora e autônoma, diferenciada da mesma forma que se propõe nos *espaçostempos* educativos das creches?

Defendemos assim a escola, em especial a pública. Entendemos que criticar as *prácticas-teorias* dos tão diferentes *espaçostempos* escolares com as repetições que engendram as diferenças é uma posição equivocada, pelo que nos mostram nossas

vivências e nossas pesquisas. Apostamos numa postura de busca de compreensão mais ampla das *prácticasteorias* existentes nas escolas, entendendo que se repetem porque se fazem necessárias e insubstituíveis, percebendo, também, que as diferenciações só se dão nesses processos. Afinal, assim se formaram grandes atores, músicos compositores e intérpretes, artistas, poetas, etc. Profissionais que necessitaram exercitar repetidamente suas habilidades e que, na repetição, criaram e criam as mais belas produções artísticas. Assim também se formam professores, médicos, engenheiros, advogados e tantos outros profissionais.

Em síntese, vamos lembrar as comidas prediletas que temos na memória – quantas vezes foram feitas por cozinheiras/os criadoras/es para chegarem ao nível de especialidade predileta? Esses processos não se repetem apenas nas escolas, mas nos tantos cotidianos da vida humana.

Referências bibliográficas

CERTEAU, M. de. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

CRECHE do papai, A. [Filme]. Direção: Steve Carr. Intérpretes: Eddie Murphy; Jeff Garlin; Steve Zahn; Anjelica Huston. Santa Monica, CA: Revolution Studios, 2003. 1 DVD (99 min), son., color. Título original: *Daddy day care*.

DELEUZE, G. *Diferença e repetição*. Lisboa: Relógio D'Água, 2000.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. São Paulo: Editora 34, 1995. v. 1.

DÉTIENNE, M.; VERNANT, J.-P. *Métis: as astúcias da inteligência*. São Paulo: Odysseus, 2008.

MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. *Em defesa da escola: uma questão pública*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

OLIVEIRA, I. B. de. Currículos e pesquisas com os cotidianos: o caráter emancipatório dos currículos '*pensadospraticados*' pelos '*praticantespensantes*' dos cotidianos das escolas. In: FERRAÇO, C. E.; CARVALHO, J. M. (Org.). *Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades*. Petrópolis: DP et Alli, 2012. p. 47-70.

TADEU, T. *A filosofia de Deleuze e o currículo*. Goiânia: Faculdade de Artes Visuais, 2004.

Nilda Alves, doutora em Educação pela Université Paris-Descartes, é professora titular na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), atuando na graduação e na pós-graduação, e aposentada na Universidade Federal Fluminense (UFF). É pesquisadora 1A do CNPq e líder do Grupo de Pesquisa Redes Educativas, Currículos e Imagens.

nildag.alves@gmail.com

Rebeca Brandão, doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PROPEd/UERJ), é professora da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro. Atua vinculada ao Grupo de Pesquisa Redes Educativas, Currículos e Imagem.

rebecasbr@gmail.com

Recebido em 9 de março de 2017

Aprovado em 11 de dezembro de 2017