



A de Aula

C of Class

Ricardo de Oliveira Mendes¹

RESUMO

A partir das concepções de aula expressas por Deleuze e por Paulo Freire se desenvolve, neste trabalho, problematizações em torno da educação escolar e seus sujeitos principais: alunos e professores. O texto propõe um debate sobre a sala de aula de modo a se afastar do acúmulo de conhecimento e do desenvolvimento de competências. Para tanto, recorre-se ao significado de “experiência extraordinária”. Neste contexto, os sujeitos ativos e responsáveis pelo processo educativo escolar dão lugar aos sujeitos expostos à experiência. Sujeitos que padecem e expõem os próprios corpos aos encontros. Assim compreendendo, a aula, ou a escola, não pode ser nada mais do que um lugar de encontros. Ou o espaço livre para a experiência. Ou, ainda, um verdadeiro acontecimento.

PALAVRAS-CHAVE: Aula. Experiência. Acontecimento. Matemática.

ABSTRACT

From the conceptions of class expressed by Deleuze and Paulo Freire, this paper aims to discuss problematizations on school education and its main subjects: students and teachers. The text suggests debate on classroom in order to move away from the accumulation of knowledge and development of competence. To do so, the meaning of "extraordinary experience" is used. In this context, the active subjects and responsible for the educational process give way to the subjects exposed to the experience. Subjects who suffer and show up their own bodies to meetings. Thus, class, or school, can not be anything more than a meeting place. Or the free space for the experience. Or even a real event.

KEYWORDS: Class. Experience. Event. Mathematics.

Expositiva, dialogada, interativa, investigativa, participativa, tradicional, cenários de investigação, repetitiva, cansativa, inovadora, divertida, a distância, sem professor, sem horário, com hora marcada, presencial, carteiras em círculos, enfileiradas, no laboratório, de campo, no computador, ambientes de aprendizagem, virtual, magistral, presencial, invertida, alienante, especial, colaborativa, cooperativa, personalizada, excludente, mista, progressista, crítica, reflexiva, ideológica, informativa, construtivista, contextualizada, círculos de cultura,

¹ Doutor em Educação Matemática pela UNESP/Rio Claro. Docente da Universidade Federal do Piauí (UFPI), Campus Ministro Reis Velloso, Parnaíba/PI. Contato: ricardomendes@ufpi.edu.br

inventiva, inclusiva, rígida, chata, necessária, importante, autoritária, democrática, multicultural, rural, conservadora, emancipadora, libertadora, revolucionária, reacionária, permissiva... Como melhor adjetivar uma aula? Há uma melhor?

Quase no fim de sua vida, Gilles Deleuze (GD) concede a Claire Parnet (CP) uma entrevista, gravada em vídeo, e que ficou conhecida por “Abecedário Gilles Deleuze”. Abecedário, pois Parnet propõe uma palavra com cada letra do alfabeto para que Deleuze discorra sobre ela. Por exemplo, A de animal, T de tênis etc. Na letra P a palavra proposta é Professor e neste momento Deleuze diz o seguinte sobre a aula.

GD: Acho que existem duas concepções de aula: uma concepção segundo a qual uma aula tem como objetivo obter reações imediatas de um público sob forma de perguntas e interrupções. É uma corrente, uma concepção de aula. E há a concepção dita magistral, do professor que fala. Não é uma questão de preferência, não tenho escolha. Sempre usei a segunda, a concepção dita magistral. É preciso achar outro termo porque... Digamos que é mais uma concepção musical. Para mim, uma aula é... Não interrompemos a música, seja ela boa ou ruim. Interrompemos se ela é muito ruim. Não interrompemos a música, mas podemos muito bem interromper palavras. O que significa uma concepção musical de aula? Acho que são duas coisas, na minha experiência, sem dizer que essa é a melhor concepção. É o meu modo de ver as coisas. Conhecendo um público, o que foi meu público, penso: “Sempre tem alguém que não entende na hora. E há o que chamamos de efeito retardado”. Também é como na música. Na hora, você não entende um movimento, mas, três minutos depois, aquilo se torna claro porque algo aconteceu nesse ínterim. Uma aula pode ter efeito retardado. Podemos não entender nada na hora e, dez minutos depois, tudo se esclarece. Há um efeito retroativo. Se ele já interrompeu... É por isso que as interrupções e perguntas me parecem tolas. Você pergunta porque não entende, mas basta esperar.

CP: Você achava as interrupções tolas porque ninguém esperava?

GD: Sim. Há esse primeiro aspecto. Se você não entende algo, pode ser que entenda depois. Os melhores alunos perguntam uma semana mais tarde. No final, eu tinha um sistema inventado por eles, não por mim: eles me mandavam notas sobre a semana anterior. Eu gostava muito. Eles diziam: “Temos de voltar a esse ponto”. Eles haviam esperado. Eu não voltava, não fazia diferença, mas havia essa comunicação. O segundo ponto importante na minha concepção de aula... Eram aulas que duravam duas horas e meia. Ninguém consegue escutar alguém por duas horas e meia. Para mim, uma aula não tem como objetivo ser entendida totalmente. Uma aula é uma espécie de matéria em movimento. É por isso que é musical. Numa aula, cada grupo ou cada estudante pega o que lhe convém. Uma aula ruim é a que não convém a ninguém. Não podemos dizer que tudo convém a todos. As pessoas têm de esperar. Obviamente, tem alguém meio adormecido. Por que ele acorda misteriosamente no momento que lhe diz respeito? Não há uma lei que diz o que diz respeito a alguém. O assunto de seu interesse é outra coisa. Uma aula é emoção. É tanto emoção quanto inteligência. Sem emoção, não há nada, não há interesse algum. Não é uma questão de

entender e ouvir tudo, mas de acordar em tempo de captar o que lhe convém pessoalmente. É por isso que um público variado é muito importante. Sentimos o deslocamento dos centros de interesse, que pulam de um para outro. Isso forma uma espécie de tecido esplêndido, uma espécie de textura. (DELEUZE, 1988)

Também em um diálogo, Paulo Freire e Ira Shor falam sobre a aula.

IRA: Os educadores têm um lugar para fazer cultura crítica, dentro das salas de aula formais. Mas os professores tradicionais podem dizer que também estão esclarecendo sobre a realidade. Fazem preleções eruditas sobre sua matéria. O professor tarimbado fala e os estudantes copiam aquilo que ouvem. Do ponto de vista tradicional, quem é melhor informado e, portanto, melhor qualificado para esclarecer senão o professor? Assim, o professor tradicional também está familiarizado com a “iluminação”. O método que temos em mente não é uma transferência pela preleção, não é um método “bancário” [...].

PAULO: Mas é importante dizer, Ira, que ao criticar a educação “bancária”, temos que reconhecer que nem todos os tipos de aulas expositivas podem ser considerados educação “bancária”. Você pode ser muito crítico fazendo preleções. A questão, para mim, é como fazer com que os alunos não durmam, porque eles nos ouvem como se estivéssemos cantando para eles!

A questão não é se as preleções são “bancárias” ou não, ou se não se deve fazer preleções. Porque o caso é que os professores tradicionais tornarão a realidade obscura, quer dando aulas expositivas, quer coordenando discussões. O educador libertador iluminará a realidade mesmo com aulas expositivas. A questão é o conteúdo e o dinamismo da aula, a abordagem do objeto a ser conhecido. Elas re-orientam os estudantes para a sociedade de forma crítica? Estimulam seu pensamento crítico ou não?

Como é possível provocar a atenção crítica falando? Como desenvolver um certo dinamismo no interior de sua fala? Como ter, dentro da fala, o instrumento para desvendar a realidade, para deixar de torná-la obscura? Se é que pode fazer isso com os estudantes, no espaço de uma hora! Depois a classe toma a própria fala do professor como objeto de reflexão. Você leva sua fala como uma espécie de codificação de um problema, que agora será decodificado pelos alunos e por você. Isto é extraordinariamente crítico. (SHOR; FREIRE, 1986, p. 31)

Já passado algum tempo após a morte de Paulo Freire foi lançado o “Dicionário Paulo Freire”, em 2008. O dicionário é constituído por 230 verbetes e cada um deles é escrito por estudiosos da obra do educador pernambucano na tentativa de compilar o seu pensamento a partir de um conjunto de palavras recorrentes em sua obra. No verbete “Aula”, encontra-se: “Examinando mais profundamente os textos freireanos, é possível concluir que, nessa perspectiva, a aula deve ser substituída pelo ‘Círculo de Cultura’ ” (ROMÃO, 2010, p. 52).

Vejamos, então, outro verbete: “Círculo de Cultura”:

[...] o círculo de cultura dispõe as pessoas ao redor de uma “roda de pessoas”, em que visivelmente ninguém ocupa um lugar proeminente. [...] Era ponto de partida a ideia de que apenas através de uma pedagogia centrada na igualdade de participações livres e autônomas seria possível formar sujeitos igualmente autônomos, críticos, criativos e consciente e solidariamente dispostos a três eixos de transformações: a de si-mesmo com uma pessoa entre outras; a das relações interativas em e entre grupos de pessoas empenhadas em uma ação social de cunho emancipatoriamente político; a das estruturas da vida social. (BRANDÃO, 2010, p. 69)

É interessante notar que tanto Deleuze quanto Freire fazem referência a música ao se referir à aula. O primeiro fala de uma concepção musical de aula em que os alunos constituem o “público” da aula, tal como em um concerto musical. Nesta concepção, não se busca um efeito imediato nos alunos e, a cada um deles, cabe captar aquilo que seja de seu interesse pessoal. As interrupções e perguntas durante a aula são tolas, pois não se tem que entender tudo de uma aula e nem tampouco precisa ser entendido durante a sua realização. Dormir na aula não se torna um problema, por alguma razão há de se acordar em tempo de captar o que lhe convém. O professor não explica o que o aluno precisa/deve entender, mas canta a música que ensaiou. Ele canta todo um repertório para os alunos e estes são tocados por uma ou mais músicas ou, às vezes, apenas por algumas partes das músicas, mas dificilmente por todas. A música pode, inclusive, tocar o aluno algum tempo depois de ouvi-la, efeito retardado. Na mesma entrevista e acerca do mesmo assunto, Deleuze destaca a necessidade de ensaiar, preparar a aula: “Uma aula é ensaiada. É como no teatro e nas canções, há ensaios. Se não tivermos ensaiado o bastante, não estaremos inspirados. Uma aula quer dizer momentos de inspiração, senão não quer dizer nada” (DELEUZE, 1988). Cantar exige inspiração.

Para Freire, a questão parece ser outra: como manter os alunos acordados, já que eles escutam o professor como se este estivesse cantando para eles, e como reorientá-los de forma crítica na sociedade. Como o educador libertador, sempre adjetivado, iluminará a realidade de forma a desvendá-la e não mais deixá-la obscura. Isto pode ser obtido, segundo Freire, por meio de aulas expositivas, desde que no interior da fala se consiga produzir um dinamismo que atente para a questão crítica. No entanto, é por meio do diálogo em uma “roda de pessoas”, onde todos gozam dos mesmos direitos de participação, a maneira mais eficaz para se formar sujeitos comprometidos com as ações coletivas de emancipação política e as transformações sociais. “Desta maneira, sua aula não é uma aula, no sentido tradicional, mas

um encontro em que se busca o conhecimento, e não em que este é transmitido” (FREIRE, 1986, *apud* STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2010, p. 52).

Quando se fala em aula a questão da comunicação entre professor e alunos, a interação em sala de aula, a participação dos alunos, são, quase sempre, pontos de grande destaque. Tanto por meio de pesquisas acadêmicas quanto por iniciativas governamentais, observamos um esforço na tentativa de diminuir ou eliminar os ruídos na linha que conecta o aluno ao conteúdo e, muitas vezes, este trabalho é atribuído ao professor. Para Freire, por exemplo, o “problema” está relacionado ao modo como o objeto a ser conhecido é abordado, o dinamismo da aula. Quer dizer, às possibilidades de o professor criar condições para a construção do conhecimento. Deste modo, a “aula” seria como um encontro em que se busca o conhecimento: um grupo de pessoas dialogando, nenhuma delas ocupando lugar proeminente, no entanto, o professor com um papel bem definido: desvendar a realidade por meio do diálogo com os alunos. Espera-se reações (quase) imediatas dos alunos e espera-se, também, que estes desenvolvam uma consciência crítica da realidade que deixa de ser obscura com a ajuda do professor.

Uma grande diferença entre o que diz Deleuze e as preocupações de Freire pode estar relacionada com o modo de compreender a realidade. Enquanto o primeiro parece não se preocupar em desvendar algo que se encontra oculto, o segundo pressupõe uma realidade que se encontra ocultada e que poderá se tornar clara por meio do exercício da razão crítica. Destaca-se, assim, o importante papel do professor libertador, no entendimento de Freire.

Afinal, há uma realidade obscura a ser desvendada ou não? Uma resposta positiva a esta pergunta implica em uma divisão do mundo em dois. De um lado, as pessoas críticas, dotadas da capacidade de enxergar além do véu que encobre a realidade e, do outro, aquelas pessoas cuja a visão não ultrapassa o véu. O educador libertador, na concepção de Freire, se encontra no primeiro grupo e o seu trabalho é o de iluminar a realidade com intuito de deslocar as pessoas do segundo grupo para o primeiro. Atenuando algumas passagens, não há como não lembrar da aventura intelectual de Jacotot,

Explicar alguma coisa a alguém é, antes de mais nada, demonstrar-lhe que não pode compreendê-la por si só. Antes de ser o ato do pedagogo, a explicação é o mito da pedagogia, a parábola de um mundo dividido em espíritos sábios e espíritos ignorantes, espíritos maduros e imaturos, capazes e incapazes, inteligentes e bobos. O procedimento próprio do explicador consiste nesse duplo gesto inaugural: por um lado, ele decreta o começo absoluto — somente agora tem início o ato de aprender; por outro lado, ele

cobre todas as coisas a serem aprendidas desse véu de ignorância que ele próprio se encarrega de retirar. (RANCIÈRE, 2015, p. 23)

O mito pedagógico, portanto, tem sua origem exatamente aí, na suposição de existir um véu que encobre a realidade:

As massas constituem uma matéria resistente para a ação política [seja de direita ou de esquerda], cuja tarefa consistirá, portanto, em educá-las. Duplo princípio que orienta o círculo vicioso do poder, que designo como utopia pedagógica, quer dizer, a ideia de uma reforma social pela educação, a ideia de que seria possível formar um homem capaz de construir uma sociedade mais bem instruída – ou um homem mais bem dotado, capaz de construir uma sociedade diferente. (SCHÉRER, 2009, p. 26)

No outro caso, o de não haver uma realidade obscura a ser desvendada, o mundo não está dividido em dois tipos de inteligência e nada falta aos alunos. Restaria, assim, algum lugar para a escola? O que justificaria a realização de uma aula? Mais especificamente, caso não exista um véu tornando a realidade obscura, o que restaria ao professor? Talvez, cantar e cantar e cantar. Cantar a beleza de ser um eterno aprendiz. A aula musical, então, estaria mais próxima de uma concepção que não pressupõe uma bipartição do mundo?

Na concepção de Deleuze, de aula musical, a comunicação, o diálogo, a interação ou a participação dos alunos não só parecem ocupar lugar secundário, mas parecem tolas. Tolas, porque não há de se interromper uma música para buscar algum entendimento. Não há de se entender tudo. Capta-se o que lhe convém. Não há um mundo a ser desvendado.

é preciso inverter a lógica do sistema explicador. A explicação não é necessária para socorrer uma incapacidade de compreender. É, ao contrário, essa incapacidade, a ficção estruturante da concepção explicadora de mundo. É o explicador que tem necessidade do incapaz, e não o contrário, é ele que constitui o incapaz como tal. (RANCIÈRE, 2015, p. 23)

E de experiência

*O rio que fazia uma volta atrás de casa era a
imagem de um vidro mole que fazia uma volta atrás
de casa.
Passou um homem depois e disse: Essa volta que o
rio faz por trás de sua casa se chama enseada.
Não era mais a imagem de uma cobra de vidro que
fazia uma volta atrás de casa.
Era uma enseada.*

Acho que o nome empobreceu a imagem.
Manoel de Barros

Não há o que descortinar. Não há uma verdade oculta. Não há uma realidade obscura. Uma reforma social pela educação é uma utopia. O mundo não está dividido em dois tipos de inteligência. O que seria a aula senão um lugar de encontros? Um lugar onde os corpos se afetam e são afetados. Um concerto musical. O tempo livre para a experiência. Um acontecimento.

A educação, segundo Jorge Larrosa, costuma ser pensada a partir da relação entre ciência e técnica ou a partir da relação entre teoria e prática. O primeiro par, ciência/técnica, remete a uma perspectiva positivista: "a educação é uma ciência aplicada". Enquanto o par teoria/prática remete a uma perspectiva política e crítica: "a educação é uma práxis reflexiva".

De fato, somente nesta última perspectiva tem sentido a palavra "reflexão" e expressões como "reflexão crítica", "reflexão sobre a prática ou na prática", "reflexão emancipadora", etc. Se na primeira alternativa as pessoas que trabalham em educação são concebidas como sujeitos técnicos que aplicam com maior ou menor eficácia as diversas tecnologias pedagógicas produzidas pelos cientistas, pelos técnicos e pelos especialistas, na segunda alternativa estas mesmas pessoas aparecem como sujeitos críticos que, armados de distintas estratégias reflexivas, se comprometem com maior ou menor êxito, com práticas educativas concebidas na maioria das vezes sob uma perspectiva política. (LARROSA, 2015, p. 15–16)

Oscilando e/ou entrelaçando estas duas formas de compreender a educação escolar encontra-se a origem de quase todas as propostas pedagógicas. As diferentes propostas divergem quanto a compreensão acerca do aprender e, conseqüentemente, do ensinar. Por exemplo, sem muitos pormenores, poderíamos falar de aprendizagem por transmissão e aprendizagem por construção. No primeiro, a aprendizagem está diretamente ligada à figura de um ensinador. As tradicionais aulas orais e explicativas de matemática são um exemplo deste primeiro caso. Acredita-se que os alunos vão se apropriar do conhecimento matemático a partir das explicações do professor. Ao professor, cabe, então, encontrar a maneira mais eficaz de transmitir o conteúdo para o aluno. Deste modo, o professor ocupa um papel central no processo educativo escolar. No segundo caso, aprendizagem por construção, o centro do processo educativo escolar passa a ser o aluno. Isto é, a tese da transmissão é rejeitada e acredita-se que o conhecimento é fruto de construções realizadas pelo aluno, daí seu papel ativo na construção do conhecimento. O professor, neste caso, deixa de ser um transmissor de informações e ocupa um papel de mediador ou orientador ou facilitador da aprendizagem:

“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua produção ou construção” (FREIRE, 1996, p. 25). A cultura ou o solo histórico-cultural ou as interações (com humanos e não-humanos) vão desempenhar diferentes papéis, nas diferentes variações do segundo caso. Skovsmose, por exemplo, rejeita a transmissão e parte da noção de construção do conhecimento, construtivismo radical e racional, para desenvolver uma compreensão de “aprendizagem dialógica”:

[...] podemos pensar em um grupo de pessoas, ao invés de uma pessoa individual, como sendo “o sujeito que aprende”. Isso nos leva a um modo diferente de falar sobre aprendizagem. Uma *epistemologia dialógica* descreve os processos de vir a conhecer como envolvendo mais do que uma pessoa. Nesse caso, noções como operação, interação, comunicação e diálogo tornam-se importantes. Podemos ver o sujeito que aprende como sendo um grupo co-operando, e esse grupo pode “incluir” ferramentas (ou tecnologia, ou mídia) como parte integral. Aprendizagem pode significar co-operação com ferramentas. Podemos ver o sujeito da aprendizagem como parte de uma rede, que inclui seres-humanos e elementos não-humanos. O sujeito da aprendizagem pode então ser definido em termos de relacionamento interpessoal, bem como em termos de relações humano-tecnológicas. O sujeito da aprendizagem torna-se uma unidade relacional (SKOVSMOSE, 2007, p. 229).

No entanto, em ambos os casos, transmissão ou construção, a aprendizagem está associada ao conjunto de conhecimentos acumulados pelo aprendiz e a competência de colocar em ação esses conhecimentos ou a capacidade de solucionar problemas por meio dos saberes acumulados. A distinção entre aprendizagem por transmissão e por construção é quanto à forma de compreender como o aprendiz se torna “sabedor” de algo. Por exemplo, podemos pensar em aprender derivadas por meio de aulas expositivas, na qual o professor se esforça para transmitir os conceitos relacionados à derivação para seus alunos, mas podemos pensar em ambientes (dialógicos, interativos, investigativos, com tecnologias digitais etc.) capazes de criar condições para que os aprendizes, individualmente ou em grupos, construam os conceitos de derivadas. Em ambos os casos, aprendeu derivada aquele aluno que consegue explicitar o significado da definição de derivada, que é capaz de efetuar algumas derivações e que tenha competência para resolver, pelo menos, boa parte dos exercícios do livro didático e das provas etc.

A educação (matemática) brasileira parece flertar mais com o par teoria/prática, talvez pelo trabalho desenvolvido pelo próprio Paulo Freire. No entanto, neste texto, deseja-se caminhar por outras veredas. Como aquela proposta por Larrosa (2015) de explorar o tema da

educação a partir do par experiência/sentido, o que parece haver ressonância com a concepção de aula musical, de Deleuze.

O uso da palavra “experiência” remete, comumente, a algum episódio vivenciado por um ou mais sujeitos. Por exemplo: a experiência de ser pai; a experiência de presenciar um crime; a experiência de um grande amor; a experiência de uma grande viagem; etc. A palavra experiência remete, também, a algum conhecimento acumulado por meio das vivências. Por exemplo: a experiência profissional (o conhecimento acumulado pelos anos de exercício da profissão); experiências (ou experimentos) científicos; experiências de pesquisa; etc. A experiência, assim compreendida, está relacionada a algo que nos enriquece. Está relacionada ao consumo de vivências a partir de um conjunto de referências. Não se trata destas noções de “experiência” o interesse de Jorge Larrosa. Para este autor “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece” (LARROSA, 2015, p. 18).

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2015, p. 25)

Se a experiência é algo que nos passa, que nos toca, cabe questionarmos esse “nos”. Quer dizer, quem é esse sujeito exposto à experiência? Ou, quem é esse sujeito de passagem ou sujeito da experiência? De antemão, ele não é o sujeito técnico da ciência aplicada e nem o sujeito crítico da práxis reflexiva.

O sujeito da experiência não é, em primeiro lugar um sujeito ativo, e sim um sujeito passional, receptivo, aberto, exposto. O que não quer dizer que seja passivo, inativo: da paixão também se desprende uma epistemologia e uma ética, talvez inclusive uma política, certamente uma pedagogia. Mas se trata de manter sempre na experiência esse princípio de receptividade, de abertura, de disponibilidade, esse princípio de paixão, que é o que faz com que, na experiência o que se descobre é a própria fragilidade, a própria vulnerabilidade, a própria ignorância, a própria impotência, o que repetidamente escapa ao nosso saber, ao nosso poder e à nossa vontade. (LARROSA, 2015, p. 41–42)

Assim compreendendo o sujeito, deslocam-se, também, as compreensões acerca do ensino e da aprendizagem. Ou seja, o ensino e a aprendizagem não se dão por meio da intencionalidade dos sujeitos envolvidos. Aprender e ensinar está relacionado à exposição do próprio corpo às experiências. O ato de educar, assim, não se dá de *A* para *B*, também não se dá de *A* sobre *B*, mas também não se dá de *A* com *B*. A educação acontece, *A* e *B* são efeitos da exposição. *A* e *B* estão expostos, sempre. A exposição se dá diferentemente em cada pessoa, um se expõe mais outro menos, mas todos nós estamos de algum modo expostos. Fuganti chama de primeira idade a capacidade de se expor, ele fala da capacidade de encontrar o imediato do movimento e do tempo ou da experiência extraordinária. Todos temos essa capacidade, mas em alguns ela é dominante e em outros não. Primeiridade (assim mesmo) é quando a primeira idade é dominante. Educação como potência de vida é o exercício em prol da primeiridade. Este exercício não é intelectual, não é ensinado, não é uma decisão que se toma... É um exercício de abertura, de exposição e que não exige absolutamente nada dos conteúdos escolares. Quanto mais se expõe mais se vê como parte de um emaranhado de forças que nada tem a ver com consciência, tomada de decisão etc. Na verdade, a escola, o excesso de informações, a opinião que se tem de emitir, o conteúdo que deve ser aprendido (internalizado), o curso que se tem de escolher, o lado que se tem de optar etc. só nos afasta do encontro com o imediato ou, em outras palavras, da experiência (extraordinária). A escola, e as demais instituições sociais, querem se colocar na mediação entre os sujeitos e o mundo, como se isso fosse possível, para nos afastar da experiência de fato. Querem se colocar na mediação porque a experiência imediata, sem mediação, é ameaçadora de qualquer ordem, de qualquer conjunto de valores, sejam eles progressistas ou reacionários.

O imediato em si mesmo, vivido diretamente, é sempre visto como ameaçador, como algo imprevisível, que deve ser controlado, que deve ser legitimado, justificado, gerenciado, inscrito num plano de intencionalidade, de verdades, de justiça, de utilidades, de bem. (FUGANTI, [S.d.], p. 3)

Na mediação, nos oferecem imagens, estilos de vida, modos de pensar, falar, se vestir etc. para que sejam consumidos. É aí que o imediato fica inscrito a um suposto campo intencional e

Ao mesmo tempo funda uma interioridade baseada no senso comum, que se liga a um bom senso, e faz com que o desejo fique prisioneiro de uma memória. Memória enquanto representação de passado, que seria a origem

da nossa identidade. Esse desejo se projeta num futuro que jamais se alcança, pois essa produção futura ela é idealizada do ponto de vista da forma. E o que se perde nesse processo todo é justamente o devir, o presente como acontecimento, a dupla dimensão do acontecimento. (FUGANTI, [S.d.], p. 3)

É claro que este trabalho nunca atingirá o sucesso pleno, pois em maior ou menor grau, na saúde ou na doença, na riqueza ou na pobreza a experiência é a nossa força vital. Portanto, de algum modo, nos conectamos com ela. Na escola se encontra com o imediato, diariamente. Na escola as experiências acontecem. Porém, são colocadas em segundo plano. Os guardiões das grades curriculares e os defensores da boa educação cumprem seus papéis. Quando a primeira idade se torna dominante em uma escola, ela é ocupada. Surgem ocupações outras para os espaços, o tempo se distorce de modo tal que nem os mais revolucionários poderiam prever. E não se encaixa em qualquer paradigma...

A de acontecimento

Acontecimento não é aquilo que acontece. Não é a sucessão histórica de fatos que envolvem as formas constituídas dos corpos. Poderíamos dizer que acontecimentos tem algumas afinidades com aquilo nos atravessa, com aquilo que nos toca.

O acontecimento é sempre produzido por corpos que se entrecocam, se cortam ou se penetram, a carne e a espada; mas tal efeito não é da ordem dos corpos, batalha impassível, incorporal, impenetrável, que domina sua própria realização e domina sua efetuação. Sempre se perguntaram: onde é a batalha? Onde está o acontecimento, em que consiste um acontecimento: todos colocam essa questão correndo: "onde é a tomada da Bastilha?", todo acontecimento é uma névoa. Se os infinitivos "morrer", "amar", "mover", "sorrir" etc., são acontecimentos, é porque há neles uma parte que sua realização não basta para realizar, um devir em si mesmo que está sempre, a um só tempo, nos esperando e nos precedendo como uma terceira pessoa do infinitivo, uma quarta pessoa do singular. Sim, o morrer engendra-se em nossos corpos, produz-se em nossos corpos, mas chega de Fora, singularmente incorporal, e fundindo-se sobre nós como a batalha que sobrevoa os combatentes, e como o pássaro que sobrevoa a batalha. O amor está no fundo dos corpos, mas também sobre essa superfície incorporal que o faz advir. De modo que, agentes ou pacientes, quando agimos ou sofremos, resta-nos, sempre, sermos dignos do que nos acontece. (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 27)

Os acontecimentos são, por assim dizer, constituídos por duas dimensões, uma corporal e outra incorporal. Dos corpos que se entrecocam surge uma névoa, um vapor, incorporal: um "campo transcendental impessoal e pré-individual", nas palavras do próprio

Deleuze (1974). Este vapor são partículas a-significantes de intensidades ou forças. É esta névoa que faz dos sujeitos corpos expostos à experiência. A efetuação do acontecimento, ou a produção de um sentido, só pode ocorrer nos corpos. No entanto, não podemos jamais reduzir o acontecimento à sua efetuação. Apaixonar por alguém, por exemplo, não é uma escolha. Não há um conjunto de características pré-estabelecidas que faz uma pessoa se apaixonar por outra. Apaixonar é padecer, é sofrer de paixão. Como canta Paulinho Moska²: “Estar apaixonado é uma coisa louca. Que alguém lhe causa e você mal dorme. Se perto desse alguém a eternidade é pouca. Distante, cada instante é um tempo enorme. Estar apaixonado é mesmo uma doença. Que alguém lhe passa e você mal come”. Paixão é exposição. É claro, também, que não se trata de ser passivo ou de ser ativo. Refere-se, pois, à abertura, à exposição, à vulnerabilidade, aos riscos, etc. Ser digno do que nos acontece seria, então, a própria afirmação do acontecimento. O que não significa afirmar o que acontece, mas significa afirmar no que acontece: tornar-se filho daquilo que nos acontece, romper com a filiação de sangue, fazer dos acontecimentos a matéria prima de nossa própria existência.

Amor fati, querer o acontecimento, nunca foi se resignar, menos ainda bancar o palhaço ou o histrião, mas extrair de nossas ações e paixões essa fulguração de superfície, contra-efetuar o acontecimento, acompanhar esse efeito sem corpo, essa parte que vai além da realização, a parte imaculada. (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 27)

Portanto, afirmar o acontecimento é estar sujeito à experiência. Somente ele, o sujeito da experiência, pode tornar-se filho do que lhe acontece.

M de matemática

*Peste bubônica
Câncer, pneumonia
Raiva, rubéola
Tuberculose e anemia
Rancor, cisticirrose
Caxumba, difteria
Encefalite, faringite
Gripe e leucemia...
E o pulso ainda pulsa*

Arnaldo Antunes

² Música “Somente nela”. Disponível no álbum “Muito pouco para todos”.

Sempre que se fala em baixo rendimento escolar, em todo o mundo, a matemática ocupa lugar de destaque. Temida e odiada pela maioria dos alunos ela se torna uma espécie de unidade de medida para a inteligência. Ser bom em matemática implica, quase que imediatamente, em ser inteligente. A régua que mede o nível de escolaridade de uma região ou país, quase sempre, também, tem a matemática como unidade. Tudo isso acarreta em uma demanda por uma melhor matematização dos alunos. Tal demanda coloca em movimento toda uma legião de pesquisadores educacionais que buscam, de alguma forma, colaborar com a melhoria do ensino e da aprendizagem desta disciplina. Às vezes, também se tenta minimizar o “problema” por meio de iniciativas governamentais. No entanto, os avanços, em geral, são mínimos.

Dentro das salas de aulas os professores tentam de várias formas, uns mais outros menos, que seus alunos aprendam o conteúdo. No Brasil, em geral, o trabalho ocorre em condições precárias, no entanto, mesmo em escolas com melhores condições, o cenário do ensino e da aprendizagem da matemática não é animador.

Aprender matemática, geralmente, se refere à capacidade desenvolvida por um indivíduo, sem distinguir o modo como foi desenvolvido (construção, transmissão, etc.), de reproduzir algumas regras cristalizadas daquilo que conhecemos por matemática e desenvolver algumas competências de lidar com tais regras, se possível. No caso das funções, por exemplo, aprendeu o conteúdo aquele indivíduo que se tornou capaz de expressar o conceito de função, esboçar o gráfico de algumas funções, fazer um estudo sobre o domínio e a imagem, etc. Em geral, os alunos não conseguem desenvolver estas competências ou as desenvolve de modo muito precário, o que justifica o baixo desempenho nos exames de avaliação. Aprender, portanto, significa algo como internalizar as possibilidades prescritas de lidar com um suposto objeto definido de antemão. Claro, não se exclui aqui as possibilidades de ir além das relações prévias do objeto.

Uma longa lista sobre os supostos problemas que acarretam o baixo rendimento escolar em matemática pode ser facilmente encontrada. Especialistas, bem-intencionados, apontam: má formação dos professores, falta de estrutura na escola, famílias desestruturadas, crianças e jovens que não se interessam pelos estudos, métodos ultrapassados de ensino, políticas públicas ineficazes, etc. É inegável o descaso com as instituições escolares em quase todo o mundo. No entanto, parece fazer parte da utopia pedagógica, que atravessa todo o esforço científico da pedagogia, acreditar que professores mais bem formados, escola melhor

estruturada, famílias interessadas pelos estudos dos filhos e escolas sensíveis às demandas sociais atuais implicariam em uma sociedade mais bem informada e, conseqüentemente, mais evoluída. Nobre ilusão. O máximo que se pode atingir, neste caso, é um aquecimento dos negócios no mercado mundial de saberes.

Aula, experiência, acontecimento e matemática

*Desinventar objetos. O pente, por exemplo.
Dar ao pente funções de não pentear. Até que
ele fique à disposição de ser uma begônia.
Ou uma gravanha.
Usar algumas palavras que ainda não tenham idioma.
Manoel de Barros*

Tentando sintetizar e avançar em algumas questões. A aula musical seria uma aula expositiva? Parece que sim. O professor fala tudo aquilo que ensaiou e os alunos são os espectadores daquela preleção. A aula musical pode ser dialogada? Parece que sim, pois o próprio Deleuze fazia isso durante suas aulas, como pode ser visto em vídeos ou por meio de relatos de seus ex-alunos. A aula musical é bancária? De modo algum, pois não se busca em uma aula musical depositar, sacar ou transferir qualquer conhecimento. Aliás, o aluno ouve as canções e capta aquilo que lhe interessar ou aquilo que lhe tocar. Nada se espera do aluno quanto aos conhecimentos acumulados ao ouvir determinada canção. Um “círculo de cultura” pode ser bancário? Sim. O professor tradicional, adjetivado, mesmo coordenando discussões continuará tornando a realidade obscura, como nos diz o próprio Paulo Freire. Assim como o professor libertador será crítico mesmo com uma aula expositiva. Isto é, privilegiar a exposição ou o diálogo parece não ser a principal questão quanto às concepções de aula apontada por Deleuze e por Freire. O que realmente importa?

Parece que algo relacionado ao objetivo do fazer pedagógico. Na visão de Freire, o professor tem um papel bem definido de desvendar a realidade por meio do diálogo com os alunos, ou até mesmo fazendo preleções. O professor, em uma roda de conversa e com a participação dos alunos, ilumina a realidade supostamente obscura de modo a reorientar os alunos de forma crítica à sociedade. Sujeitos críticos e conscientes, frutos de uma educação libertadora, são mais capazes de promover as reformas sociais necessárias em prol de um mundo mais justo, uma “reforma social pela educação”, projeto sempre reservado para o futuro, a utopia pedagógica que René Scherer se refere. Ao contrário, na aula musical, não se

espera reações imediatas do público e o diálogo ocupa lugar secundário. Nesta concepção, parece que o professor não vai ajudar alguém ver aquilo que não consegue ver sozinho. Ou ainda, parece não existir uma cortina cobrindo uma realidade obscura da qual o professor deve se encarregar de abrir.

Quando Paulo Freire fala de uma educação libertadora temos a sensação imediata de que não se refere a educação que temos. Tanto que este educador se esforça para descrever características desejáveis para este outro modo de educação a ser construído. Freire deposita no empoderamento dos sujeitos, agentes da transformação, via razão crítica ou tomada de consciência, o caminho para se transformar o sistema educacional e transformar, também, a realidade social. Na educação libertadora, aprender é aprender dizer a sua própria palavra. Deste modo, a utopia pedagógica se confunde com a própria utopia política:

aplicada à grande máquina político-educativa das sociedades modernas, a utopia é a quimera – o temo “sonho” seria demasiado sedutor – de reprimir, transformar e controlar o indivíduo em cada etapa de seu desenvolvimento: projeto ilusório – sempre adiado para o futuro – de instauração de uma ordem social, enfim, definitiva e dotada de todos os recursos de segurança, em que os integrantes do corpo social, formados do mesmo modo, convergem por vontade própria para o mesmo objetivo. Não é um acaso se, em todos os Estados, socialistas ou não, o planejamento pedagógico é, finalmente, semelhante. (SCHÉRER, 2009, p. 26)

Uma transformação social por meio da educação, o projeto de uma sociedade mais justa e igualitária, é sempre depositado em um futuro. Uma utopia, um objetivo a ser atingido. Deste modo, produzimos práticas que nos distanciam cada vez mais do presente. A realidade está sempre em falta. Está em falta, pois nos apegamos a valores transcendentais ou transcendentes que nos colocam em condições de julgar e desqualificar a realidade (a vida). Neste sentido, elegemos nossos intermediários racionais que tendem a nos afastar da experiência de fato. Em nome de uma boa intenção se constrói uma unanimidade com relação à educação como um importante instrumento das transformações sociais.

Deleuze parece não se preocupar com nada disso, quando se refere à escola ou à aula. Talvez porque os sujeitos-agentes das transformações pouco se aproximam dos sujeitos da experiência, ou sujeitos de passagem, ou dos filhos dos acontecimentos. Para Deleuze

o nome próprio não designa um indivíduo, ao contrário, quando o indivíduo se abre as multiplicidades que o atravessam de lado a lado, ao fim do mais severo exercício de despersonalização, é que ele adquire seu verdadeiro nome próprio. O nome próprio é a apreensão instantânea de uma multiplicidade. O nome próprio é o sujeito de um puro infinitivo

compreendido como tal num campo de intensidades. (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 49)

A pedagogia que se esboça quando compreendemos os sujeitos da educação como sujeitos passionais, sujeitos da experiência, se refere a um saber da experiência ou uma experiência do saber. Se refere a produção de vida, ou produção de realidade. Não se refere, então, a uma realidade supostamente obscura que deixará de ser a partir dos exercícios de uma razão crítica. Saber da experiência nada tem a ver com informação e conhecimento, mas com a afirmação do que nos acontece ou a transformação do que acontece em verdadeiros acontecimentos. Acumular conhecimentos, de qualquer natureza, só tem importância no mercado do saber, tão valorizado nos dias atuais. As universidades, institutos de pesquisa, periódicos acadêmicos, órgãos de fomento à pesquisa, etc. se especializaram em controlar esse mercado, constituindo uma verdadeira bolsa de valores do conhecimento. Acumular saber não implica entrar em contato com aquilo que nos atravessa, com o que nos toca. Ao contrário, acumular saber tende a nos afastar da experiência.

Desde pequenos até a universidade, ao longo de toda nossa travessia pelos aparatos educacionais, estamos submetidos a um dispositivo que funciona da seguinte maneira: primeiro é preciso informar-se e, depois, há de opinar, há que dar uma opinião obviamente própria, crítica e pessoal sobre o que quer que seja. A opinião seria como a dimensão “significativa” da assim chamada “aprendizagem significativa”. [...] Com isso nos convertemos em sujeitos competentes para responder como Deus manda as perguntas dos professores que, cada vez mais, se assemelham a comprovações de informações e a pesquisas de opinião. Diga-me o que você sabe, diga-me com que informação conta e exponha, em continuação, a sua opinião: esse dispositivo periodístico do saber e da aprendizagem, o dispositivo que torna impossível a experiência. (LARROSA, 2015, p. 21–22)

Saber da experiência, também, nada tem a ver com respeitar os saberes adquiridos na vivência ou no cotidiano (senso comum) dos sujeitos, para, a partir daí, construir um saber sistemático, rigoroso ou científico. Como costumam pregar aqueles educadores afogados no mar da boa vontade e defensores das minorias. Aqueles mesmos que acreditam em uma reforma social pela educação, a utopia pedagógica anteriormente referida.

Uma experiência educacional, tal como está se desenvolvendo aqui, só pode fazer algum sentido quando deixamos de lado qualquer objetivo, por mais “nobre” que este seja. Isto é, quando mergulhamos o professor, os alunos, os conteúdos (saberes produzidos historicamente pela humanidade), leis, etc. no oceano das experiências, a aula, e abrimos mão dos resultados, de previsões, de qualquer tentativa de controle. Um verdadeiro mergulho em

um mar desconhecido. Em uma experiência educacional não há um *expert* que tem a função pré-definida de facilitar, transferir ou construir condições para que alguém desenvolva uma determinada competência ou conhecimento pré-estabelecidos. Como também não há um aprendiz que deve se comprometer ativamente com a construção ou produção de seu saber. Não faz sentido falar em mais ou menos experiente, já que a experiência não se refere ao enriquecimento ou acúmulo de vivências. Tanto o *expert* quanto o aprendiz são apenas, não que seja pouco, sujeitos da experiência, passionais, portanto. Deste modo, o que seria a aula senão um espaço livre para a experiência. Um lugar de encontros. Uma produção de matérias de expressão para as intensidades que se produzem a cada encontro:

o saber da experiência tem a ver com a elaboração do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece, trata-se de um saber finito, ligado à existência de um indivíduo ou de uma comunidade humana particular; ou, de modo mais explícito, trata-se de um saber que revela ao homem concreto e singular, entendido como individual ou coletivo, o sentido ou o sem-sentido de sua própria existência, de sua própria finitude. (LARROSA, 2015, p. 32)

Isto nos coloca diante de uma interessante questão. Pensando a escola como o espaço livre para as experiências e com vistas nos baixos rendimentos em matemática dos alunos nos exames nacionais e internacionais de avaliação educacional, a alta taxa de reprovação e rejeição desta disciplina, etc. pergunta-se: há uma crise educacional nesta área? O que fazer? Se o investimento na informação e no saber, ou no sujeito que se informa e depois opina, tende a afastar este sujeito da experiência, então não se pode afirmar, com vistas no par experiência/sentido, que se está diante de uma crise educacional na área de matemática. Talvez os baixos resultados nas avaliações de desempenho em matemática estejam apontando exatamente o contrário daquilo que se tem afirmado frequentemente. Quer dizer, talvez o fato dos alunos não apresentarem um bom desempenho em matemática seja um sinal de vitalidade. Em outras palavras: o resultado insatisfatório da aprendizagem não se deve a algo que não vai bem, muito pelo contrário, se um aluno tem dificuldade em aprender matemática é porque ele não é esse ser racional, ativo, sujeito determinado, responsável pelo seu aprendizado, etc. que costumeiramente tentam nos fazer acreditar. Ou seja, o que pulsa em cada corpo, ao final das contas, é o sujeito da experiência. Quando voltamos nossos olhares para as formas hegemônicas de compreender os sujeitos da educação, observamos, então, que na verdade, tanto o sujeito técnico quanto o crítico reflexivo não passam de sujeitos da experiência. No fundo, o que resta a cada um desses supostos sujeitos é elaborar o sentido ou o sem-sentido do que lhes acontece, por mais que se pretenda operar pelo método ou pela reflexão crítica.

Isto não significa, porém, colocar em dúvida a capacidade cognitiva dos jovens e crianças, mas colocar em dúvida a capacidade de todos, mesmo com os métodos mais adequados, se apropriarem de qualquer conteúdo previamente determinado, ainda que sejam consideradas nuances da aprendizagem. Portanto, o que se coloca em questão aqui é o exercício de exposição dos corpos de modo a potencializar as experiências ou de modo a afirmar os acontecimentos como ações legítimas das práticas educativas.

Querer o acontecimento, estar aberto, exposto, sujeito à experiência. É o exercício vital de elaborar o sentido ou o sem-sentido do que nos acontece. Legitimar o saber da experiência ou afirmar os acontecimentos como práticas educativas significa pressupor um corpo que pensa. Não um corpo que está a serviço do exercício da razão, mas um corpo que vibra com os acontecimentos: carnal, visceral, sexual... O pensamento, portanto, não se refere apenas a “argumentar”, “raciocinar” ou “calcular”, mas a elaborar o sentido ou o sem-sentido do que nos acontece, como afirma Larrosa (2015). Um corpo que pensa é sinônimo de um corpo que sente.

O que se propõe aqui, então, é o exercício de pensar a escola como espaço para a experiência, como o espaço para a invenção de modos outros de existir, como espaço de criação de singularidades, como produção de vida. Não se trata de propor um conjunto de valores dos quais a escola deveria se guiar. Pelo contrário, escapar de qualquer paradigma deve ser o único objetivo. Portanto, o que se coloca em questão é o exercício de exposição dos corpos de modo a potencializar as experiências ou de modo a afirmar os acontecimentos como ações legítimas de práticas educativas da escola. Pensar a escola como potência de vida e não um lugar que autoriza ou desautoriza alguém a fazer isso ou aquilo. Qual o propósito da escola? “Ensinar” o humano a se tornar humano, “ensinar” a viver em sociedade, “ensinar” a obedecer... Isso só nos afasta do vital... Como canta Arnaldo Antunes: Antes experiência do que instrução. É isso,

Educar não é instruir, nem tornar competente, nem formatar ou formar. Educar, do ponto de vista da potência, seria educar no sentido de que seu próprio modo de viver já é uma conquista permanente de criação de novas condições de experimentação. Ele já um investimento nisso, um aprendizado no crescimento da própria potência, que por sua vez aumenta a capacidade de criar em ato. Um ensino e aprendizado que foque isso e não a aquisição de conhecimento, não a erudição, a instrução, a competência, a autoridade. (FUGANTI, [S.d.], p. 2)

É possível uma experiência educacional nas escolas atuais? A resposta é positiva, pois experiência educacional não se trata de informação, conhecimento ou saber. O mais severo exercício de abertura, de exposição, de despersonalização é a única forma de se adquirir um verdadeiro nome próprio. Muitas vezes as experiências educacionais são minimizadas em nome da disciplina, do conteúdo programático, do objetivo, etc., mas os corpos de experiência resistem. Insistimos em ensinar os conteúdos do livro, mas o que realmente acontece é de outra natureza.

Como fazer da escola um lugar de encontros? Abrindo mão das previsões, do controle, da avaliação, da reprodução de saberes, etc. Abrindo mão dos supostos mediadores da experiência. Deixando-se levar pela experiência. Mergulhando de cabeça no mar desconhecido dos encontros. Lá onde são inventados, em um só lance, os conteúdos e os sujeitos. Como formar o professor? Seguramente não na pretensa “formação” de um *expert* para o nobre ofício de colaborar para que alguém possa se desenvolver intelectualmente e, contribuindo assim, para a construção de um mundo melhor.

Aula-experiência-acontecimento não é algo a ser conscientemente construído. Algo sempre há de nos acontecer. No entanto, em nome de um suposto saber, de métodos, normas, etc. perde-se, muitas vezes, as oportunidades de potencializar a experiência do que nos acontece.

De que escola estamos falando? Da escola que aí está, com toda sua multiplicidade e contingência. Legitimar o saber da experiência como práticas escolares não demanda qualquer investimento, ou modificação na escola. Demanda apenas valorizar o que geralmente se deixa escapar durante as aulas. É claro que isso não significa uma convivência com a falta de investimentos na educação. Pelo contrário, constitui trincheiras de resistência ao processo mercantil do saber que se encontra a todo vapor.

Referências

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Círculo de Cultura. In: STRECK, DANILO R.; REDIN, EUCLIDES; ZITKOSKI, JAIME JOSÉ (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 69–70.

DELEUZE, Gilles. **Lógica do Sentido**. Tradução Luiz Roberto Salinas Fortes. São Paulo: Perspectiva, Ed. da Universidade de São Paulo, 1974.

DELEUZE, Gilles. **O Abecedário de Gilles Deleuze**. [S.l: s.n.]. Acesso em: 11 abr. 2015, 1988.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **Mil Patôs: Capitalismo e Esquizofrenia**. 1. ed. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995. v. 1.

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

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FUGANTI, Luiz. **Aula 1: Filosofia na primeira idade**. [S.l: s.n.]. Disponível em: <<http://escolanomade.org/category/curso-educacao-para-potencia/>>. Acesso em: 4 mar. 2016a. , [S.d.]

FUGANTI, Luiz. **Aula 3: A natureza da experimentação**. [S.l: s.n.]. Disponível em: <<http://escolanomade.org/category/curso-educacao-para-potencia/>>. Acesso em: 16 mar. 2016b, [S.d.]

LARROSA, Jorge. **Tremores: Escritos sobre experiência**. Tradução Cristina Antunes; João W. Geraldi. 1. ed. Belo Horizonte - MG: Autêntica, 2015. (Educação: Experiência e Sentido).

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante: Cinco lições sobre emancipação intelectual**. Tradução Lílian Do Valle. 3. ed. Belo Horizonte - BH: Autêntica, 2015. (Educação: Experiência e Sentido).

ROMÃO, José Eustáquio. Aula. In: STRECK, DANILO R.; REDIN, EUCLIDES; ZITKOSKI, JAIME JOSÉ (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 52–53.

SCHÉRER, René. **Infantis: Charles Fourier e a infância para além das crianças**. Tradução Guilherme João de Freitas Teixeira. Belo Horizonte - BH: Autêntica, 2009. (Educação: Experiência e Sentido).

SHOR, Ira; FREIRE, Paulo. **Medo e Ousadia: O Cotidiano do Professor**. Tradução Adriana Lopez. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

SKOVSMOSE, Ole. **Educação Crítica: Incerteza, Matemática, Responsabilidade**. São Paulo - SP: Cortez, 2007.

STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

Submetido em abril de 2017

Aprovado em maio de 2017