

A AULA É UM CORTE CRÍPTICO

The class is a cryptical cut

Daniel Gaivota¹

¹ Doutor em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro e Professor na Università degli Studi di Padova ; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7900-1732> ; Lattes: <https://lattes.cnpq.br/2343951752602782> ; Email: danielgaivota@yahoo.com.br

Resumo

O texto parte de uma análise do diagrama político contemporâneo descrito por pensadores e pensadoras como Michel Foucault, Gilles Deleuze e Shoshana Zuboff para tentar situar a escola, sua ação e seus efeitos políticos na realidade. Assume, para tal, a aula como elemento básico desta ação, argumentando que, a partir da ideia de máquina abstrata de Deleuze e Guattari, a aula opera como um *corte*, no sentido filosófico do termo. Assim, o artigo propõe uma concepção mais restrita de aula, recuperando seu sentido original e afastando-a das influências neoliberais que promovem a lógica individualista e de mercado. O faz a partir de uma análise de três cortes específicos – temporal, espacial e relacional – realizados pela configuração específica da aula, tentando com isso delimitar seu território. A partir desse estudo e sustentado por outros filósofos e filósofas da educação como Masschelein, Simons, Biesta e Arendt, o artigo busca demonstrar como a unidade educativa *aula* pode, ainda e mais do que nunca, ser uma importante interface na linha de frente das capturas biopolíticas que, fundadas na visibilização como modo operativo, contaminam todos os territórios do mundo contemporâneo. E como a aula, do modo a descrevemos, pode fazê-lo na medida em que cria condições para uma ação críptica.

Palavras-chave: aula, críptica, corte, biopolítica, escola, heterotopia, heterocronia, heterodrasia.

Abstract

The text parts from an analysis of the contemporary political diagram described by thinkers such as Michel Foucault, Gilles Deleuze and Shoshana Zuboff in order to try to situate the school, its action and its political effects in reality. To this end, it takes the class as the basic element of this action, arguing that, based on Deleuze and Guattari's idea of an abstract machine, the class operates as a *cut*, in the philosophical sense of the term. Thus, the article proposes a more restricted conception of the classroom, recovering its original meaning and distancing it from neoliberal influences that promote individualistic and market logic. It does so by analyzing three specific cuts – temporal, spatial and relational – made by the specific configuration of the class, thus trying to delimit its territory. Based on this study and supported by other philosophers of education such as Masschelein, Simons, Biesta and Arendt, the article seeks to demonstrate how the educational unit *class* can, even more than ever, be an important interface on the front line of the biopolitical captures that, based on visibilization as an operative mode, contaminate all the territories of the contemporary world. And how the class, as we describe it, can do this insofar as it creates the conditions for cryptic action.

Keywords: class, cryptics, cut, biopolitics, school, heterotopy, heterochrony, heterodrasy.

Introdução (de um campo de forças contrárias à escola)

O crescente descaso pelo papel da educação escolar e sua substituição por homônimos de segunda mão politicamente e pedagogicamente desalinhados com os princípios e efeitos da primeira é, ao mesmo tempo, sintoma e consequência de uma visão cada vez mais plana da realidade, cada vez menor, cada vez mais reduzida àquilo que é imediatamente visível ou perceptível. Se os dispositivos contemporâneos de controle funcionam a partir do que Foucault (1999) e Deleuze (2014) definem como um exercício biopolítico do poder, ou seja, o governo de populações a partir da coleta de dados e cálculo de probabilidades (Deleuze 2014, 366), esse controle gera por um outro lado uma sensação de que os dados são evidências e as evidências são a verdade sobre o real. Assim, sem percebermos, essa lógica passa a contaminar pouco a pouco nosso pensamento, fazendo confundir a materialidade concreta com o algoritmo. Essa confusão reacende uma aproximação da realidade que defini recentemente como o ideal da *visão pura*.

A visão pura seria a ideia, a perspectiva ou o plano conceitual que permite pensar um campo onde todos os movimentos sejam compreendidos e rastreáveis, onde as relações de causa e efeito sejam todas mapeadas e onde todo fenômeno seja capturável em forma de dados. Assim, apostar nessa possibilidade significa conceber a possibilidade de um mapa em que a visibilidade se tornaria absoluta: tudo se encontraria às claras, categorizável, compreensível e controlável. O mapa do real contido nesta visão total atingiria uma proporção 1:1, ou seja, todos os processos da realidade estariam contidos nele. Todos os estilos, epistemologias, ciências, gêneros literários, grupos de pessoas, estados de direito e movimentos sociais teriam não só nomes, mas estariam definidos, explicados e inseridos nas estruturas históricas, jurídicas e políticas. Toda a materialidade concreta, através da visão pura, se tornaria objetivamente compreensível e, portanto, governável (Gaivota 2024).

O problema de assumir tal perspectiva, além do fato óbvio de que ela é totalitária e em certa medida fascista, é que ela invalida a premissa básica da escola e da universidade, que é a de que *a realidade merece ser estudada*. Refiro-me obviamente ao sentido original desses ambientes educacionais, àquele de gerar tempo livre e público para uma relação não predefinida com o mundo (Masschelein e Simons 2018). E não às reivindicações mais contemporâneas de escolas e universidades como ambientes de suporte a alunos independentes e pesquisadores inovadores, em termos de infraestrutura e recursos que facilitam o aprendizado e a pesquisa eficientes com impacto mensurável. Esta ideia de ambiente educativo se inclina mais ao ideal da visão pura, no sentido de que transforma o trabalho educativo em uma máquina de produção de informação, criando sujeitos “independentes” e “autogeridos”,

mas que são constantemente mediados por uma captura de seus movimentos e a tradução desses movimentos em estatísticas, que por sua vez reconfiguram o ambiente para gerar mais aprendizado ou produção de resultados.

Desse modo, como já previa Deleuze nos cursos sobre Foucault, os discursos contra a escola se intensificam, na medida em que enquanto espaço-tempo fechado, condicionado, a escola não é capaz de produzir esses dados úteis. Por isso neste novo diagrama o discurso anti-institucional se fortalece tanto,

abordando as mutações das formações sociais e dos estratos, exemplificadas na transição da fábrica à empresa, da escola à formação permanente, do hospital ao hospital-dia, da prisão às penas alternativas, da vigilância ao controle do marketing, enfim, nesse processo que é denominado “crise das instituições” (Hur 2018, 177).

O que pretendo elaborar a seguir é uma defesa da educação escolar e da aula como seu elemento básico em termos que possam escapar da lógica da visão pura que, contaminando as tecnologias de informação e mídia contemporânea e alimentada por uma nova dobra no capitalismo – que passa a ter como ativo principal justamente a informação coletada por esses dispositivos biopolíticos (Zuboff 2021) –, ameaça a existência da aula como a concebemos hoje e de seus efeitos na realidade, que pretendo analisar.

1. A aula realiza um corte tridimensional

O mesmo movimento que permite aos dispositivos de exercício de poder desdobrarem de uma maquinaria institucional – que tinha como foco a criação de procedimentos que fizessem os corpos se comportar de maneira predeterminada – para uma maquinaria de controle – que se trata de administrar as multiplicidades em espaço aberto – nos permite atualizar o papel da (e a crítica à) escola: se a realidade é composta de múltiplas forças, e se somos, nós e os objetos, constantemente e intensamente afetados e atravessados por estas inúmeras forças (físicas, biológicas, culturais, econômicas, etc.), capturar essas infinitas e microscópicas variações torna-se impossível. Por mais potente que seja o algoritmo, a captura do infinito caos da multiplicidade que nos rodeia em entidades objetivas e categorizáveis é um delírio do desejo de representação. Não é que neguemos a existência dos objetos. “Mas dizemos: as coisas não existem apenas; se fosse assim, elas de fato seriam apenas objetos. O ponto sobre as coisas, no entanto, é que elas ocorrem – isto é, elas continuam ao longo de suas linhas. Isso é admiti-los no mundo não como substantivos, mas como verbos, como acontecimentos. É trazê-los à vida” (Ingold 2015, 16, tradução nossa).

Assim, muito rapidamente nos desvencilhamos do fantasma da visão pura afirmando: a vida é incapturável em sua totalidade. Há pactos e forças gravitacionais

que podem redirecionar movimentos e fluxos, e há portanto relações de poder, mas nas pontas de desterritorialização há sempre um nível mais sutil, um movimento mais ágil, uma linha incapturável, uma zona de contestação em cada estratificação e cristalização operada pelos dispositivos de captura. A visão pura é um ideal abstrato porque ignora que nunca é possível ver tudo, mas somente aquilo que é possível ver – dadas as condições do aparelho óptico.

O movimento está numa relação essencial com o imperceptível, ele é por natureza imperceptível. É que a percepção só pode captar o movimento como uma translação de um móvel ou o desenvolvimento de uma forma. Os movimentos e os devires, isto é, as puras relações de velocidade e lentidão, os puros afectos, estão abaixo ou acima do limiar de percepção. Sem dúvida, os limiares de percepção são relativos, havendo sempre, portanto, alguém capaz de captar o que escapa a outro: o olho da águia... (Deleuze e Guattari 2012, 78).

E, como proposto recentemente na pesquisa publicada sob o título *Escolas Invisíveis* (Gaivota 2024), há espaços de penumbra, há ainda redutos em uma sociedade da visibilidade onde se pode exercer a invisibilidade. Prestar atenção a essas camadas, tempo-espacos ou zonas ocultas e, mais importante, trabalhar em função da manutenção de sua invisibilidade (na medida em que é a invisibilidade que as protege dos regimes de visibilidade dos dispositivos) é o que temos chamado de uma abordagem *críptica*. A críptica é o agenciamento que, em oposição à visibilidade, se ocupa de tornar presentes as forças sem submetê-las à homogeneização, adequação, categorização e ritualização dos dispositivos de visibilidade. É a tentativa de devolução do mistério e do segredo a uma realidade destituída de suas dobras, através de gestos específicos de atenção e cuidado. A críptica, assim, demanda (e de certa forma, constitui) este olho da águia que Deleuze e Guattari sugerem. Olhar bem de perto para perceber os movimentos mínimos, inacabados, não realizados, escondidos, movimentos minúsculos que permitem sempre que reativemos ou liberemos os fluxos destes pactos.

E se um estudo críptico não mostra, não visibiliza, no sentido de traduzir processos ou eventos em dados, ele realiza aquilo que Deleuze e Guattari chamam de “corte”. Os autores utilizam a palavra ao trabalharem seu conceito de máquina, afirmando que, na sua condição de multiplicidade, a materialidade concreta opera de forma maquinica (e não orgânica), como um conjunto de máquinas acopladas em outras máquinas no interno de máquinas maiores. Desse modo, as forças e fluxos se concatenam em produção (de desejo, de movimento, de intensidade...). As máquinas por sua vez funcionam como sistema de corte: uma máquina produz um fluxo associativo na sua relação com outras máquinas,

e outra máquina condiciona sua continuidade, corta aquele fluxo ou o recebe, ou o reconduz (Deleuze e Guattari 2010, 54-55). Os autores chamam essas relações conectivas, disjuntivas ou conjuntivas – ou ainda, o espaço que existe entre as máquinas – de *cortes*: não como o corte de uma tesoura numa folha de papel, mas cortes de fluxos, como o corte que faz um esfíncter.

A críptica nesse sentido, enquanto agenciamento, é também uma máquina que corta, que dissocia fluxos de máquinas de visibilidade para permitir um resíduo que seja tanto presente como oculto. Não tenho como desenvolver mais profundamente isso aqui, mas essa reflexão é bastante para a afirmação que pretendo reivindicar ao longo deste texto que é: a aula, em seu sentido mais escolar e original, na medida em que representa a interface (ou o espaço entre) uma máquina escolar e as demais máquinas (familiares, sociais, mercadológicas, capitalísticas etc.), é por sua vez, também, um corte.

Primeiramente, a aula é um *corte temporal*. Já é bem conhecida a etimologia da palavra escola, do grego *skholé* que significa “tempo livre”, como ressaltaram recentemente diversos autores, entre eles Masschelein e Simons (2018), retomando o sentido original da escola como uma temporalidade específica que permite um efeito político. Esse efeito, desde a origem da escola é aquele de dar tempo aos processos, ou gerar um tempo suspenso. “Tempo livre”, na concepção pedagógica de *skholé* que sugerem estes autores, não significa um tempo indeterminado nem mesmo um tempo em que cada um pode escolher o que faz – essas noções combinam mais com a “nova” ideia de escola, mais ligada às lógicas de mercado e, em última análise, da visão pura. A escola é um tempo livre no sentido de que, desde sua origem ela “fornecia [...] tempo não produtivo, para aqueles que por seu nascimento e seu lugar na sociedade (sua ‘posição’) não tinham direito legítimo de reivindicá-lo” (Masschelein e Simons 2018, 26).

Em outras palavras, o que a escola faz, porque estabelece uma igualdade radical entre seus habitantes, é superar as forças que “empurram” ou conduzem os alunos para um ou outro lado de acordo com seus perfis, com as forças identitárias que carregam consigo decorrentes de seus backgrounds (e que, por sua vez, definem as possíveis perspectivas de cada um para aquilo que virá depois da escola). Segundo os autores, essa suspensão permite aos alunos

se separarem do passado (que os oprime e os define em termos de [falta de] habilidade/talentos) e do futuro (que é, ao mesmo tempo, inexistente ou predestinado) e, portanto, se dissociarem temporariamente de seus “efeitos”. A escola e o professor permitem que os jovens reflitam sobre si mesmos, separados do contexto (antecedentes, inteligência, talentos, etc.) que os conecta a um determinado lugar (um caminho de aprendizagem especial, uma aula para os alunos de reforço, etc.) (Masschelein e Simons 2018, 34).

Uma análise completa poderia tocar em como outros dispositivos podem ajudar a gerar essa suspensão, mas gostaria de me deter em uma observação de como a aula a permite e sustenta. Em primeiro lugar, a aula é um tempo cronologicamente delimitado. Independente da discussão sobre a quantidade de tempo compreendida na unidade temporal *aula*, é importante que ela tenha um início e um fim – que a separam nitidamente dos processos que ocorrem antes e depois dela. O fato de que se “entre” e se “saia” deste tempo permite que ele se distancie dos outros tempos da sociedade, da família, da religião... Ao contrário das perspectivas que propõem um ambiente “sem relógios”, na qual cada indivíduo circule e decida seu próprio itinerário, a partir das suas necessidades pessoais (voltaremos mais adiante a essa ideia de uma educação centrada no estudante), proponho pensar que tal organização temporal é avessa aos interesses da escola, e que arriscando uma análise radical, elas estinguem a aula como elemento básico da educação (substituindo-a por outra coisa que, ainda que chamemos de aula, não produz os mesmos efeitos).

Quando assumimos diferentes temporalidades sobrepostas na realidade, como afirma Kohan (2009), no sentido de que há um tempo *chrónos* que “designa a continuidade de um tempo sucessivo” (2009, 17) mas também, por outro lado *kairós* – “‘momento crítico’, ‘temporada’, ‘oportunidade’” (2009, 18) e *aión*, que “significa a intensidade do tempo da vida humana, um destino, uma duração, uma temporalidade que não é numerável nem sucessiva, mas intensiva” (2009, 18), tendemos a dicotomizar os tempos e assumir que há uma temporalidade mais desejável ou mais adequada à educação. Essa relação binária nos leva a conclusões apressadas tais quais assumir o tempo cronológico como necessariamente ligado aos dispositivos de controle (na medida em que pode ser medido) e o tempo aiônico como um tempo mais potente e livre do cronológico – como se houvessem períodos de temporalidades sucessivos e distintos. Não parece, entretanto, que seja o caso, e a confusão que pode emergir dessa aproximação binária dos conceitos trabalhados pelo autor é uma proposta de tempo não cronometrado como uma tentativa de conceder mais intensidade ou mais “liberdade”.

A aula, entretanto, permite uma experimentação de tempos como *kairós* – a deixa perfeita para uma pergunta, o desvio do tema para um objeto de interesse, a suspensão do assunto para discutir na semana seguinte, etc. – e *aión* – a sensação de que a aula durou muito mais tempo, ou de que ela passou bem devagar, a experiência de “perder-se em devaneios”, a dilatação de um momento específico de uma experiência, etc. – justamente porque aquele tempo está encapsulado e separado do tempo da internet, do consumo, da produção. A aula como temporalidade cronológica pode funcionar como uma temporalidade insular, como um *entre* suspenso, heterocrônico (Foucault 2013) que torna possíveis fenômenos

que, numa temporalidade continental, seriam diluídos em outras linhas mais impositivas como o *feed* da rede social ou o calendário de entregas.

Além disso, o fato de a aula ser um corte restrito, curto, impede seus vetores de apontar para um futuro utópico. Num nível macro, projetos educativos continuam penetrando a escola trazendo esses vetores na forma que Arendt (2016) acusa como noções de educação descendentes do projeto platônico, ou seja, que na tentativa de criar uma nova realidade, um novo mundo, assumindo que os adultos não podem ser reeducados, educa as crianças para adequarem-se à utopia. Num nível micro, porém, é muito difícil ocupar-se do futuro da humanidade em duas horas – mas é possível estudar uma equação, um poema, uma pergunta. Em outras palavras, o corte temporal que a aula opera força, em certa medida, o olhar para o presente, para o que há diante de nós. As tentativas de mudar a unidade básica da educação para uma temporalidade ampla, não segmentada, como as ideias de *lifelong learning* – educação continuada (definida pelos documentos do Ministério da Educação Irlandês (2000), como “contínuo, voluntário e automotivado”) – ou de educação vocacional, por exemplo, abrem o tempo da educação para forças externas, que independente dos demais efeitos que possam produzir, impedem invariavelmente o redirecionamento da atenção para o presente.

O corte temporal exercido pela aula, em resumo, tem esse efeito: permite que o passado de certo modo seja suspenso, seja na forma de predefinições, expectativas, projetos familiares ou religiosos, diagnósticos, assunções e prerrogativas sobre as identidades; e ao mesmo tempo suspende de outra forma o futuro, seja em termos de uma finalidade dos processos educativos que de prerrogativas profissionais, vocacionais, de perspectiva de vida ou de projeção pessoal. A criança rica, a pobre, a criança com câncer terminal, a criança autista, a criança que será reprovada, a criança branca, a negra, a criança imigrante: todas se engajam na mesma equação ou no mesmo poema. Agora: entre passado e futuro, em um tempo que é livre, é *skholé*, porque é capaz de gerar um corte que suspende as máquinas temporais que nos puxam e empurram sempre mais para longe do presente.

Em segundo lugar, a aula é um *corte espacial*. A aula começa quando a professora fecha a porta (seja a da sala de aula ou a porta que dá para o jardim, para o quintal, para o pátio, para a quadra). Se o espaço da escola é uma territorialidade frustrante para os pais, visível na dificuldade com que largam as mãos dos filhos no primeiro dia de aula, é porque ela estabelece limites espaciais para a presença deles. Não é possível entrar livremente na escola, e por isso o pai e a mãe tornam-se, sempre, visitantes, hóspedes temporários, geralmente esperando-se que sua estadia dure o menor tempo possível. Se o espaço escolar é restrito a eles (mas também aos demais atores sociais: políticos, vendedores, analistas, missionários, policiais,

juízes, jornalistas, etc.), a aula, como corte espacial, é absolutamente inacessível. O que a unidade educativa *aula* faz é estabelecer uma espacialidade ainda mais molecular e ainda mais restrita que a escola como instituição, na qual há espaços para a circulação de personagens não-escolares – secretaria, sala de recebimento, direção, às vezes auditório ou talvez até os corredores. Mas nunca a sala de aula.

O espaço da sala de aula, embora esteja delineado por um *locus* específico, uma delimitação ordinária da circulação (que, novamente, pode ser a sala de aula, mas pode ser um jardim, um bosque, uma trilha em uma montanha, uma piscina...), produz no interior dessa demarcação – e justamente porque impede através dela a entrada de determinados elementos externos – uma superfície sensível, um *topos*. Porque o espaço da aula é separado da lógica dos demais espaços (o movimento não se dá da mesma maneira, as relações de forças e o papel dos objetos, das janelas ou do piso muda drasticamente durante uma aula), ele necessariamente é tensionado e exercitado pelas pessoas que o ocupam, e se torna um *espaço* de negociação, de contestação. Assim, cria-se um afastamento de todas as lógicas de ocupação pré-definidas e se estabelece um campo liso, heterotópico (Foucault 2013), instável e aberto a intervenções.

Existe espaço sempre que se tomam em conta vetores de direção, quantidades de velocidade e a variável tempo. O espaço é um cruzamento de móveis. É de certo modo animado pelo conjunto dos movimentos que aí se desdobram. Espaço é o efeito produzido pelas operações que o orientam, o circunstanciam, o temporalizam e o levam a funcionar em unidade polivalente de programas conflituais ou de proximidades contratuais. [...] Diversamente do lugar, não tem portanto nem a univocidade nem a estabilidade de um “próprio”. (Certeau 1998, 202).

A aula estabelece uma relação com o espaço que não é de livre circulação. Há sempre limites, obstáculos, uma disposição de objetos que força os corpos a se inclinarem, a olharem em determinada direção, a realizarem um mesmo movimento ou a se esforçarem de certo modo. A crítica mais comum, de que uma sala de aula organizada de modo frontal é opressiva porque força os alunos a olhar para frente ignora que o teatro ou o cinema fazem a mesma coisa com os corpos (e, ainda que haja outras disposições de teatro e cinema, não consideramos uma sala tradicional de cinema “opressiva”). Também não nos ocupamos de criticar o fato de que, na pista de atletismo, os corpos são conduzidos a se mover em uma direção específica, assim como em uma trilha na floresta, e nem o fato de que, em uma atividade de observação de flores ou na horta, as cabeças e os olhos sejam forçados a olhar para baixo.

A aula cria um corte no espaço justamente por construir uma espacialidade artificial, anômala às superfícies cotidianas. Não é possível mover-se na sala

de aula como se move no mundo. Não é o mesmo trabalhar no quintal de casa e participar de uma aula na horta. Não é o mesmo nadar na piscina do clube e na aula de natação. Há na aula uma limitação artificial do movimento que força os corpos a prestar atenção em signos específicos e a encontrarem diferentes modos de se mover; que altera o valor de cada superfície. A mesa é um aparelho que visibiliza o que está em cima, mas ao mesmo tempo esconde o que está embaixo. Ir até a lata de lixo apontar o lápis significa passar ao lado de determinada pessoa. Estar no fundo da sala ou nas primeiras filas transforma toda a dinâmica de interações ao redor. A aula exerce, dessa forma, uma força sobre o espaço que torna as superfícies sensíveis às forças. Transforma, como ressalta Certeau (1998), o lugar em espaço. Ela passa a ser mais parecida com um laboratório ou um estúdio, onde se realizam experiências e se produzem novos compostos (Masschelein 2021, 104). Cada superfície, sejam cadeiras, mesas, linhas desenhadas no chão ou pintadas na quadra, uma árvore ou um quadro-negro, é despida do seu valor habitual, e aqueles movimentos ou saberes que já realizamos de forma automática nos demais espaços perdem o sentido. Na aula, não é fácil se mover – o movimento demanda experiência, prática, esforço.

A forma pedagógica do estúdio como um local de trabalho, como um ambiente artificial, incorpora o esforço e a disciplina necessários para alcançar a presença de espírito (consideração atenta) que permite resistir às forças de automação ao falar, olhar, ouvir, sentir e resistir às forças de cativação e absorção que nos afastam (nos tornam ausentes). Fornece obstáculos e limitações, convida as pessoas a fazer exercícios por meio dos quais elas obtêm também, de fato, automatismos (habilidades), mas de tal forma que ela também é capaz de desautomatizá-los, de obter certa liberdade de prática. (Masschelein 2021, 106, tradução nossa)

Essas limitações, entretanto, não necessariamente produzem desvio: há a possibilidade de exercer forças educativas, pedagógicas através do espaço que a aula inaugura, mas observamos historicamente diversas deturpações desse corte espacial: práticas ortopédicas, castigos, humilhações e castrações psicomotoras. O que parece estar em jogo na produção do espaço da aula como uma espacialidade educativa ou escolar é uma certa *responsabilidade* – ou: uma habilidade responsiva (Ingold 2024) – para com a multiplicidade. Estabelecer limites, regras de jogo que impeçam a univocidade e a estabilidade de um “próprio” força o espaço a estar sempre tensionado. Força seus habitantes a prestar atenção constante. Mas isso tem a ver com apontar, com direcionar (como veremos a seguir), e não com impor ou definir. Esse redirecionamento é sobre autoridade, não sobre violência. Por outro lado, produzir diferença também não é o mesmo que “respeitar as diversidades” ou deixar os corpos

livres. Muitas vezes, ao “não conduzir”, “não obrigar” ou não estabelecer esses limites, somente deixamos os alunos e professores à mercê das inúmeras forças que já atuam sobre eles todo o tempo, imperceptíveis, os conduzindo de toda forma. A aula é justamente o corte que interrompe esses fluxos, tornando o próprio espaço uma experiência de deslocamento que nos faz prestar atenção aos nossos passos, que faz com que nos engajemos no campo de forças em que estamos imersos, que não que o atravessemos como se não existisse.

Em terceiro lugar, a aula é um *corte relacional*. As discussões contemporâneas sobre as relações em educação tendem a versar sobre uma relação autoritária do professor sobre os alunos, e a resposta progressista tem sido a de que é possível criar ambientes horizontais, nos quais as motivações pessoais de cada um podem conduzir o modo como se aprende e onde as individualidades de todos possam ser respeitadas. Essa abordagem representa a transição de uma educação centrada no currículo (ou em certos autores, “centrada no professor”) para uma “aprendizagem centrada no aluno”, na qual o professor assume o papel de “facilitador”.

Essa perspectiva dá origem a diversas metodologias ou abordagens educativas como *aprendizagem ativa*, *sala de aula invertida*, *design thinking*, *gamificação* e *cultura maker*, entre outras, presentes no projeto (e no website) de qualquer escola privada autointitulada “inovadora”. Essas abordagens aparecem como representantes de uma nova proposta relacional na educação na qual os alunos sejam sujeitos ativos do aprendizado. Os argumentos para a implementação dessas abordagens giram em torno de um deslocamento do aprendizado para “o nível do aluno. Em um ambiente de aprendizagem ativa, os alunos estão ativamente refinando e construindo seu conhecimento. Em uma sala de aula tradicional, as informações são fornecidas diretamente ao aluno e há pouca oportunidade para os alunos contemplarem, avaliarem ou examinarem as informações apresentadas.” (Erol, Idsardi, Luft, Myers e Lemons 2015, 5, tradução nossa). Ou seja, enquanto o argumento parece ser sobre uma relação entre professor e aluno, na verdade é sobre a relação entre o aluno e a informação. A crítica, que tem uma roupagem politizada, citando inclusive autores como Paulo Freire ou John Dewey para fundamentar seus princípios, afirmando que o aluno da educação tradicional se torna incapaz de pensar no mundo à sua volta porque não pode buscar o conhecimento por conta própria, não consegue por outro lado escapar de uma ferramentalização da educação e a um apego à aprendizagem como transmissão de dados (que é o ponto focal da crítica freireana). Podemos ler trechos como:

A formação oferecida aos estudantes deve estar em linha com as competências pessoais e técnicas esperadas dos profissionais. Assim, o modelo tradicional de ensino, que coloca o estudante como mero receptor do

conhecimento, reduzindo seu poder de interferência na realidade que o cerca, não se coaduna com o perfil do profissional que a sociedade do conhecimento precisa. Deve-se, então, incorporar na educação atual metodologias que superem as limitações do modelo tradicional de ensino e que consigam desenvolver nos estudantes as competências adequadas ao contexto social e profissional, permitindo a eles efetiva preparação para a realidade que se apresenta. (Bosco 2020, 82)

A ideia contida nessa proposta de mudança nas relações cada vez mais é aquela de que os alunos devem assumir a responsabilidade por seu próprio aprendizado, se apropriar dele e autorregular-se, pois tudo isso supostamente tornará o resultado (mensurável) do aprendizado quantitativamente melhor. Os artigos demonstram a eficácia das metodologias a partir de grupos de controle, nos quais se aprende *mais* quando se aplicam metodologias ativas. A escola se torna mais útil porque consegue preparar melhor seus alunos para o mundo do trabalho, para os desafios contemporâneos, para a sociedade do conhecimento ou para seja lá o que haja no seu futuro. A preocupação com o processo, nesse sentido, é apenas retórica, e o que se observa é a crua capitalização da educação: os alunos – ou seus pais – são cada vez mais posicionados como clientes e os professores e as instituições educacionais são posicionados como fornecedores de serviços, o “produto” desta transação sendo o conhecimento (mensurável) e as métricas (apresentáveis) de sua aquisição.

Essa mudança de foco relacional, supostamente democrática, abre as portas da escola para todas as reformas neoliberais alinhadas com a lógica de mercado às quais a escola tem resistido durante sua história. Afirmar que a mudança é centrada no estudante é ou inocente ou perverso: as abordagens e metodologias “ativas” não escapam da crítica freireana a uma educação bancária nem por um momento. São tão dependentes do aprendizado como produto que ignoram todas as outras variáveis se esta for contemplada (já que o sucesso do processo educativo passou a ser medido por ela). Assim, encontramos resultados de estudos como o descrito a seguir:

Se os alunos estiverem em um ambiente confortável, isso pode levar a mais comportamentos que os desviem da tarefa. Os alunos ficaram 41% mais desinteressados na sala de aula de aprendizagem ativa em comparação com a sala de aula tradicional. Como o conforto implica informalidade, os alunos tiveram mais oportunidades de se conectar digitalmente – algo que deve ser observado se os instrutores estiverem ensinando em uma sala de aula de aprendizagem ativa. No entanto, o desempenho [acadêmico] dos alunos foi maior nesse ambiente, o que talvez sugira que algum tempo fora da tarefa não seja prejudicial em um ambiente envolvente. (Martin-Dunlop et al. 2018, 23, tradução nossa).

Isto é: justifica-se uma abordagem que torna os estudantes significativamente mais desatentos, desinteressados, mediados por redes sociais e desengajados das tarefas comuns, desde que suas notas aumentem. A lógica que sustenta essa perspectiva clientelista (proporcionar aos alunos – e aos pais – o que eles desejam, o que eles precisam, o que eles pedem) não é mais libertária ou impede a passividade de modo mais eficaz que a educação centrada no currículo; não interferir no processo educativo significa manter intactas as forças homogeneizantes que agem sobre os sujeitos na realidade, é fazer a escola parecer mais com a casa. Não se trata aqui de negar o aprendizado nem a individualidade de cada um. Entretanto, “embora todos sejam livres para aprender o que quiserem, o objetivo da educação é dar aos alunos *mais*, digamos assim; dar a eles o que não pediram, não estavam procurando, o que nem mesmo sabiam que poderiam estar procurando” (Biesta 2022, 70, tradução nossa).

A proposta de Biesta (2022) parece condensar o que o corte relacional da aula permite: o autor sustenta uma tese relativamente simples: podemos direcionar nosso olhar, mas não podemos redirecioná-lo. Para que olhemos para aquilo que não olháramos (ou seja, não aquilo que queremos, não aquilo de que necessitamos, não aquilo que desejamos, mas aquilo que não temos condições de saber que queremos, necessitamos ou desejamos), é preciso que alguém *aponte*, redirecionando nosso olhar. Forçando nossa atenção para baixo, para o pé de alface, ou para frente, para a equação no quadro, ou mesmo para dentro, para nossas próprias ações. A relação, nesse sentido, não é hierárquica, mas de autoridade e de responsabilidade. Excluir o professor do processo educativo, transformando-o em um “mediador” é o que Arendt aponta como um expulsamento (2016, 199) das crianças do mundo dos adultos, que equivale a deixá-las à própria sorte, à mercê de forças que capturam a atenção e o interesse, e eximir-se da responsabilidade pelo mundo. Quando a professora ou o professor aponta algo para o/a estudante, o que acontece é um redirecionamento da atenção para algo que está fora dos dois e que é comum a todas as pessoas que estão em relação neste corte específico que é a aula: o mundo.

Quando essa relação tríptica acontece na aula (e por causa da aula), a “responsabilidade pelo mundo assume forma de autoridade. [...] A autoridade [do professor] se assenta na responsabilidade que ele assume por este mundo. Face à criança, é como se ele fosse um representante de todos os habitantes adultos, apontando os detalhes e dizendo à criança: – Isso é o nosso mundo.” (Arendt 2016, 193)

2. A aula realiza um corte oculto

O que estamos afirmando aqui, portanto, é que a escola, enquanto máquina, realiza cortes, suspende alguns fluxos e conduz outros. O faz nos espaços entre ela as outras máquinas, e a aula, como ponta de desterritorialização da

máquina-escola, torna-se, nesta interface, a unidade básica da experiência educativa escolar. A crescente rejeição da aula como unidade educativa se deve ao fato do crescimento do discurso, supostamente progressista, de que ela não atende mais às demandas do mundo globalizado, interconectado e ultra veloz, e que ela deveria ser substituída por uma unidade que respeitasse mais as individualidades e os processos pessoais em metodologias que deixem os alunos mais “livres”, seja em respeito ao tempo, ao espaço e às relações de autoridade. Nosso argumento é de que essa crítica se funda na

ilusão de que a criatividade surge naturalmente quando é oferecida a oportunidade de “livremente” fazer um “brainstorming” ou expressar seus sonhos. [...] Na verdade, existem muitas forças discursivas, econômicas, materiais, sociais, psicológicas e físicas que, por sua vez, se traduzem em muitas intenções e projeções. Essas forças moldam (e têm moldado) nossa visão, sentimento, audição, sonho e compreensão. Elas moldam (e têm moldado) as conexões entre palavras e imagens e instilam (e têm instilado) maneiras de olhar e de nomear o que vemos e falamos. Elas moldam (e moldaram) nossas relações sociais, emocionais, cognitivas e sensoriais com o mundo. Portanto, “livremente” muitas vezes significa submeter-se ao poder dessas forças. (Masschelein 2021, 102-103)

Assim, essa perspectiva que rejeita a aula (ou busca ressignificá-la em versões mais palatáveis a uma educação mercantilizada) não age em favor da liberdade, mas, ao contrário, ameaça um dos poucos redutos em que podemos estar livres das poderosas e muitas vezes invisíveis forças que nos conduzem nos diagramas de poder da contemporaneidade – e nesse sentido a aula, mais do que nunca, atende às demandas do nosso mundo: criando um escudo contra elas.

A aula realiza um corte multidimensional, é um esfíncter ou uma válvula que isola seus habitantes de ao menos três fluxos simultaneamente, e dessa forma funciona como uma suspensão em ao menos três níveis: uma insularização da experiência educativa que gera no seu interior uma *heterotopia*, uma *heterocronia* e *heterodrasia* (Nicodemos, 2024). A aula, pelo modo como se desenha na educação escolar, suspende, por um lado, as forças sociais e familiares, a pressão do passado e do futuro sobre os acontecimentos e o cabo de guerra entre quem ensina e quem aprende.

Não é o caso, entretanto, de que o único modo de educar ou de estudar (muito menos de aprender) seja através da aula. Há obviamente diversos outros desenhos de experiência educativa, inclusive como aqueles que citamos anteriormente em contraste com o tempo, espaço e campo relacional que a aula instaura.

Pode haver, certamente, relações educativas que não realizem o corte temporal que a aula realiza. Assumir que toda educação suspende o passado e o futuro e estabelece tempo livre para cuidar do mundo, como afirmam Masschelein e

Simons (2018) é ignorar o massivo movimento de instrumentalização que estamos vivendo nos governos e culturas neoliberais, que compreendem a educação, sem nenhuma vergonha, como uma preparação para o progresso. A educação como mercadoria precisa valer-se de uma temporalidade futura, afinal um *investimento* é feito sempre com vista a um retorno. Seja num campo privado como num campo público, a educação é tratada como um fim para um meio, seja esse o direcionamento do seu filho como “um futuro líder” ou o “desenvolvimento da ciência e tecnologia” da nação. Assim, encontramos inúmeras formas de educar que não só não suspendem os efeitos que o passado e o futuro têm sobre os e as estudantes, mas que os intensificam, os sublinham e dão a eles uma importância central. Qualquer ambiente que separe seus habitantes de forma identitária, por exemplo, parte do passado como uma força definidora: uma escola restrita a um determinado gênero, a um tipo de funcionamento corporal ou a um determinado grupo social ou religioso, por exemplo. Por outro lado, ambientes que têm por objetivo a preparação para um determinado ofício, campo profissional ou banalmente para uma habilidade particular, como a autoescola, têm como força definidora o lugar que será ocupado depois, no futuro. Nem sempre esses vetores são muito claros; uma aula de balé não necessariamente tem o objetivo de profissionalizar bailarinas. Mas embora não seja tão simples definir – e não é nosso interesse definir, muito menos fazer uma taxonomia dos ambientes educativos –, podemos ao menos afirmar que nem todas as experiências em educação realizam o corte temporal que a aula realiza.

Do mesmo modo, nem todo espaço educativo estabelece o campo que a aula permite. Nem sempre o ato educativo converte o espaço em uma zona limítrofe, de contestação, como sugere Certeau (1998). Há inúmeros espaços em que os limites entre o dentro e o fora não são estabelecidos, e que por isso não podem acolher heterotopias. Um jardim só consegue estabelecer uma ordem espacial heterogênea se ele está claramente separado do que não é jardim: desse modo, não podemos chamar de jardim um canteiro de flores que adorna uma avenida. Da mesma forma, nem todo espaço de exercício de educação ou de aprendizagem é um espaço de aula. A escola dominical religiosa é um *topos* educacional específico, mas não consegue separar-se das forças que emanam da igreja; é quase uma continuação dela, por assim dizer. Não poderíamos, pela mesma lógica, chamar encontros formativos em empresas ou práticas de *homeschooling* de aula no sentido que propomos aqui, pois esses *topos* educativos também não são capazes de fazer o corte que suspende o valor das superfícies do espaço, que zera os valores e força aqueles que ocupam o espaço a manter a atenção presente. Podemos imaginar inúmeros espaços de aprendizado que valorizam a autonomia, em que os conhecimentos úteis para o exercício de uma profissão são desenvolvidos de acordo com o interesse

dos aprendizes e nos quais o esforço e o mérito de cada um é valorizado individualmente, como as minas de carvão subterrâneas em que trabalhavam as crianças há poucos séculos na Inglaterra ou as lavouras nas quais milhares de crianças brasileiras trabalham até hoje. Mas esses espaços, porque não podem romper com as forças que definem a estrutura espacial hegemônica, definitivamente não podem ser considerados aulas.

Pode haver ainda relações educativas que não estabeleçam a relação triangular que demonstra Biesta (2022) entre um/a estudante que está descobrindo o mundo e um/a professor/a que aponta para algo desse mundo. A maioria dos ambientes de aprendizagem segue o paradigma do ultra individualismo que percorre e atualiza todos os campos da vida social, desde as interfaces de interação entre as pessoas, profilizando toda e qualquer experiência e submetendo todas as relações pessoais ao crivo da visibilização e da adequação às representações até as formas de organização do trabalho, isolando e responsabilizando indivíduos na figura de “empreendedores” e rarefazendo os meios de produção que os oprimem. Assim, assistimos à “*duolinguagem*” dos ambientes de aprendizado, nos quais um aprendiz independente, segundo seu próprio desejo, se engaja em um conhecimento útil para si, mediado por uma máquina que computa todos os seus erros para criar uma situação de eficácia máxima. Como não há nenhum interesse no processo (mas só no resultado), é preciso transformar todos os processos em algo semelhante a um jogo, para que algum reforço pavloviano o faça voltar ao ambiente. Nenhum desses ambientes, entretanto, consegue fazer o corte que a aula faz, que mantém a atenção ao mundo mas promove simultaneamente a atenção sobre si. “O que torna o ato de apontar centrado no mundo é o fato de que apontar é sempre apontar para *algo*; o que torna o ato de apontar educativo, poderíamos dizer, é que apontar é sempre mostrar algo a *alguém*. [...] Em última análise, é chamar alguém [...] para prestar atenção ao mundo, o que significa chamar também a atenção para a própria atenção, por assim dizer” (Biesta 2022, 91, tradução nossa).

É evidente que existem inúmeros ambientes de aprendizado e de educação que não são aulas. Mas o que gostaríamos de afirmar aqui é que, quando a experiência educativa efetivamente *faz* essas três suspensões, *então* podemos dizer que ela é aula. E assim, dados os efeitos que esse corte triplo produz, estamos já em condições de afirmar que a aula pode ser concebida como a unidade básica daquilo que acontece num espaço de *laboratório/estúdio*, num tempo *skholé* numa relação de responsabilidade para com o *mundo*. Quando essa espacialidade, essa temporalidade e essa forma de relação se sobrepõem, algo muito específico acontece, a partir da suspensão exponencial de forças anti-escolares (porque o corte que a aula realiza não é a “soma” dos três cortes aqui descritos – cada um deles altera o sentido dos outros e potencializa a

suspensão que os três realizam em conjunto). Torna-se possível ali um tipo de exercício que tem como material não aquilo que sabemos (o que nos foi dito ou para o qual somos predestinados, o que aprendemos em termos de valores ou aquilo que queremos/desejamos), mas aquilo que não podemos ver.

Portanto, o que está em jogo na aula não é nunca a visibilização de algo (de uma perspectiva, de uma verdade ou de uma pessoa), mas o ocultamento das identidades e das imagens, um velamento daquilo que é claro, evidente, habitual e definido, em função da importância da pergunta, do detalhe, da atenção e do estudo. Porque a aula corta esses fluxos que nos fazem ter certeza sobre como é o mundo (ou como ele deveria ser), o que ela reacende é a premissa básica da qual falávamos no início: *a realidade merece ser estudada*. Merece ser estudada não porque ao estudá-la encontraremos respostas ou funções, mas porque todos têm o direito de estudá-la no presente. Independente do resultado desse estudo, sem pretensão de descobrir algo “novo” ou “inovador”, todos os seres humanos deveriam ter um momento de pausa, de interrupção de todo o ruído que nos empurra e nos puxa no amálgama de forças da realidade social que se tornou incontrolavelmente complexo e absurdo. Um intervalo dos efeitos do mundo, para que se possa olhar para ele com calma. Não apre(e)ndê-lo como uma série de dados a serem memorizados, mas estudá-lo, apaixonar-se por ele. “Estudo, no sentido de *studium*, significa: ‘olhar atentamente’, ‘dedicar-se a algo’, mas também ‘respeitar’. O último termo vem do latim *respicere*, que significa ‘olhar para trás’, ‘cuidar de’ ou ‘considerar’” (Masschelein 2021, 1)

Habitar a aula, portanto, é como entrar em uma caverna: uma zona separada das forças do mundo, na qual não há elementos para se localizar, e que requer um tateamento na escuridão, requer exploração – não daquilo que se vê, mas, ao contrário do mundo fora dela, daquilo que se mantém oculto. A aula pode fazer isso, paradoxalmente, porque gera limites, obstáculos, cortes que desautomatizam nossa relação com o real, que

ajudam a criar um entre multidimensional e multissensorial que dá às coisas o poder de nos fazer pensar, o poder de falar de volta – de contra-dizer, se preferir. Elas podem apresentar razões divergentes, acolher e de fato convidar dúvidas e perguntas, interromper intenções e criar uma atenção que nos permita ouvir o que o mundo tem a nos dizer. (Masschelein 2021, 104, tradução nossa)

Assim, o efeito que a aula – nos termos nos quais a definimos aqui – produz é uma série de cortes que impede a mediação da relação com o mundo (ou seja, a captura dos processos educativos) pelos dispositivos biopolíticos que atuam onipresentes no mundo extraescolar. Permite que os objetos do mundo possam ser colocados sobre a mesa suspensos de seus efeitos imediatos, e, portanto, que

possam ser estudados, que possam ter sua língua traduzida por aqueles que os exploram (ainda que já tenhamos dicionários à disposição). Em outras palavras: olha de novo (*re-spicere*), com o olho da águia, torna presentes as forças sem submetê-las à homogeneização, adequação, categorização e ritualização dos dispositivos de visibilidade. E nesse sentido, a aula não exerce somente cortes espaciais, temporais e relacionais: do modo como a temos descrito, *a aula é um corte críptico*.

Conclusão (de uma era?)

A esta altura se imaginaria que, dada a sutileza dos dispositivos de captura, o avanço das técnicas da estatística e as tecnologias de análise de dados, dados os regimes de visibilidade que são capazes de capturar inclusive os modos de vida, as pulsões vitais, os segredos, os afetos..., esse tipo de corte seria muito difícil de continuar a ser realizado. E de fato, é. Assistimos as lógicas derivadas da visão pura invadirem pouco a pouco os sistemas de educação, e pouco a pouco observamos o declínio da aula como seu elemento básico. Este desenho é o anúncio do subsequente declínio da escola, e de seu possível fim. Assistiremos ao fim da era escolar da educação? Não obstante, mesmo com todos os problemas no seu interior, mesmo com todas as contradições sobre as quais se funda, a escola continua a realizar esse corte. Ao redor do mundo, mesmo estranguladas por tantas as forças discursivas, políticas, econômicas e sociais, aulas continuam a suspendê-las, continuam a cortar a realidade, permitindo pequenas zonas crípticas temporárias onde é possível tatear o mundo. Por quê?

Talvez seja o momento crucial para nos darmos conta de que a espacialidade, a temporalidade e os modos de relação da escola, materializados no exercício da aula, não sejam tão facilmente descartáveis, e que os discursos pseudo-progressistas que a atacam estejam ajudando, sem perceber, à perseguição e cassação desses cortes crípticos em nome de dispositivos biopolíticos de visibilidade. A aula, no meio desse jogo de captura, é uma fenda, uma brecha. Como (um dos) reduto(s) da invisibilidade na escola, ela representa a ilha deserta da críptica. E por conter este potencial de incerteza, de imponderabilidade, de incontrol, os agenciamentos de visibilidade trabalham incessantemente em formas diferentes de captura dela. Seja negando seus sentidos (que temos apresentado ao longo deste texto), fazendo penetrar na escola (e no discurso sobre a escola) sentidos opostos, seja através de esvaziamento, alegando sua ineficiência e precariedade. Estes modos de captura não são externos ao nosso campo: eles são cada vez mais sutis, imperceptíveis e penetram inclusive e principalmente no campo de estudos das ciências da educação.

Por isso, afirmo que defender a escola hoje é defender a aula. Não se trata aqui da posição inocente de afirmar que tudo o que acontece na escola é justificável

ou de que a escola é o espaço educativo ideal. Não se trata de se contentar com o que temos nem de um saudosismo conservador. Se trata de observar com mais cuidado as peças que estamos trocando: temos ainda, professores, professoras e estudantes, acesso a esse pequeno intervalo, a essa bolha ou espaço vazio e suspenso no qual se pode tocar, com curiosidade, aquilo que não se vê. Há uma pequena zona laboratorial, um tempo livre, uma caverna em que as forças externas ainda não conseguem entrar completamente e é possível apontar para algo diferente. É verdade: a aula não responde às demandas do mundo contemporâneo – o que quer dizer que não cede às exigências de uma sociedade assustadoramente embrenhada na lógica do capital, do individualismo e da totalizante visão pura. A aula, com tudo o que ela carrega consigo, suspende essas exigências e dá tempo a quem a habita, abre espaço, permite atenção. A aula é um corte críptico. Desejamos mesmo perdê-la?

Referências bibliográficas

Arendt, Hannah. 2016. *Entre o passado e o futuro*. Trad. Mauro W. Barbosa. São Paulo: Perspectiva.

Biesta, Gert. 2022. *World-centred Education: A View for the Present*. Oxon: Routledge.

Boscoy, Camila. 2020. "O Impacto do Ensino Centrado no Aluno no Processo de Aprendizado." *Revista de Auditoria Governança e Contabilidade* 8, no. 36: 79-93.

Certeau, Michel de. 1998. *A Invenção do Cotidiano*. 3. ed. Trad. Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes.

Deleuze, Gilles. 2014. *El poder: curso sobre Foucault II*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Cactus.

Deleuze, Gilles. 2010. *O Anti-Édipo: Capitalismo e Esquizofrenia I*. Trad. Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: Ed. 34.

Deleuze, Gilles, e Félix Guattari. 2012. *Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia*. Vol. 4. São Paulo: Editora 34.

Erol, Mustafa, Robert Idsardi, Julie Luft, David Myers, e Paula Lemons. 2015. *Creating Active Learning Environments in Undergraduate STEM Courses*.

Foucault, Michel. 1999. *Em Defesa da Sociedade: Curso Dado no Collège de France (1975-1976)*. São Paulo: Martins Fontes.

Foucault, Michel. 2013. "De Espaços Outros." *Estudos Avançados* 27, no. 79: 113-122.

Gaivota, Daniel. 2024. *Escolas Invisíveis: Dobras para uma Crítica da Visão Pura*. Rio de Janeiro: NEFI.

Hur, Domenico. 2018. "Deleuze e a Constituição do Diagrama de Controle." *Fractal: Revista de Psicologia* 30, no. 2: 173-179.

Ingold, Tim. 2015. *The Life of Lines*. Oxon: Routledge.

Ingold, Tim, Christine Krüger, e Zoë Anastassakis. 2024. "Razão e Responsabilidade | Reason and Response-ability." *Revista de Filosofia Aurora* 36.

Ireland. 2000. *Learning for Life: White Paper on Adult Education*. Dublin: Stationery Office.

Kohan, Walter e Moreno, Mario A. 2009. *Infancia Y Filosofía*. México, D.F.: Progreso.

Martin-Dunlop, Catherine, Christine Hohmann, Mary Anne Akers, Jim Determan, Lakeisha Lewter, e Isaac Williams. 2018. "Evaluating the Impact of a Purposefully-Designed Active Learning Space on Student Outcomes and Behaviours in an Undergraduate Architecture Course: Looking Back and Looking Forward." In *Reconceptualizing STEM Education: The Central Role of Practices*, editado por Angela Calabrese Barton e Edna Tan, 57–72. Boston: Brill.

Masschelein, Jan. 2021. "Staging Work in the Dark. The Public Design Studio as Universitas Studii." In *ONTO 05 Architectuur op het spoor. Een intiem portret van de eerstejaars ontwerpstudio*, editado por L. De Brabandere et al., 100–108. Brussel: UPA.

Masschelein, Jan, e Maarten Simons. 2018. *Em Defesa da Escola: Uma Questão Pública*. Trad. Cristina Antunes. 2. ed., 3. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora.

Nicodemos, Marcio Daniel da Costa. 2024. *Cartografias do livramento: o que pode um professor de filosofia na escola da prisão?*. 247 f. Tese de doutorado, Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Zuboff, Shoshana. 2021. *A Era do Capitalismo de Vigilância: A Luta por um Futuro Humano na Nova Fronteira de Poder*. Rio de Janeiro: Intrínseca.
