

## APRENDEMOS NA ESCOLA OU APESAR DA ESCOLA?<sup>61</sup>

Isabella de Mello Gonçalves<sup>62</sup>

### RESUMO

Este ensaio problematiza práticas escolares que ao afinarem-se com as demandas produtivistas da sociedade contemporânea reafirmam uma (de)formação que, segundo Anísio Teixeira, se funda numa “orientação de preparação especializada e artificial para a vida”. Para além dessa perspectiva reducionista, encontramos no conceito de experiência proposto por Jorge Larrosa Bondía, argumentos para uma “educação menor”, como propõe Silvio Gallo. Educação essa que se rebela ao que está instituído por uma “educação maior”, condicionada às políticas curriculares e avaliativas que conformam e limitam “todos” a uma única esfera de eficiência. Apostamos nas múltiplas possibilidades do aprender, optando por experimentar expressões estéticas formativas, como processos permanentes de autoformação<sup>63</sup> e transformação.

**Palavras-Chave:** Educação, experiência, aprendizagem, formação

### ABSTRACT

This essay intends to discuss the scholar practices, that in convergence to productive demands of contemporary society, asserts a (de)formation in which, according to Anísio Teixeira, result in "an orientation of an artificial and specialized preparation for life". Beyond this reductionist perspective, it is possible to recognize in the experience concept proposed by Jorge Larrosa Bondía, arguments in favor of a "minor education", as Silvio Gallo points out. This education rebels against what it is established by a "major education", which is connected and influenced by curriculum and evaluative policies, that shapes and limits us all to a single efficiency sphere- pattern. We believe in multiple learning possibilities, opting to try aesthetic vocational training expression as permanent self-formation and transformation proceedings.

**Keywords:** Education, experience, learning, formation

---

<sup>61</sup> Este texto constitui parte do Trabalho de Conclusão de Curso intitulado: "A Revolução do Aprender: Um Encontro com a Infância", elaborado em 2016 por Isabella de Mello Gonçalves e orientado pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Dagmar de Mello e Silva, para obtenção parcial do grau de Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense.

<sup>62</sup> Graduanda em Pedagogia na Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense – Campus Gragoatá, Niterói-RJ. Área de pesquisa: Estética e Educação. E-mail: i.isabella.a@hotmail.com

<sup>63</sup> O termo autoformação é compreendido no sentido que nos apontam Marton & Silva (2011); um caráter educativo que nos emancipa para que cada um de nós seja livre para inventar suas próprias formas de ser, estar no mundo, relacionar-se consigo e com os outros.

## A POSSIBILIDADE DE EXPERIÊNCIAS RARAS EM TEMPOS DE INFORMAÇÕES ABUNDANTES

A vida contemporânea vem sendo marcada pelo processo de globalização característico da sociedade capitalista, que abre portas para novas tecnologias, permite contato rápido com pessoas de diversas partes do mundo e possibilita um grande acesso e troca de informações. Nunca foi tão prático “estar informado”. Muitas vezes, as informações chegam a nós, mesmo quando não estamos procurando por elas, e são passadas adiante, repetidas vezes. São “viralizadas”, como se costuma dizer na internet para se referir a algo que se espalha rapidamente, semelhante ao efeito de uma epidemia por vírus.

Segundo Jorge Larrosa Bondía (2002), esse excesso de informações com que lidamos atualmente torna a experiência cada vez mais rara, pois não nos restam espaço e tempo para vivê-las. Estamos tão focados e preocupados em reter a maior quantidade possível de informações - para passar em testes, provas, exames, para impressionar pessoas e acumular saberes (no sentido de “estar informado” e não de “sabedoria<sup>64</sup>”) - que as coisas passam por nós sem que nada nos aconteça de verdade, sem que nos marque e provoque algo. Bondía (2002) salienta que:

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; parar para sentir, sentir 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 (BONDÍA, 2002, p.24).

---

<sup>64</sup> A ideia de sabedoria a qual nos referimos se relaciona com o saber da experiência que, segundo Jorge Larrosa Bondía, é “o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida (...). No saber da experiência não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece” (BONDÍA, 2002, p.8). Para esse autor, a sabedoria se difere do conhecimento científico por não ser algo que está fora de nós, e sim algo que faz parte de uma personalidade, uma sensibilidade ética e estética.

A partir desse conceito de experiência podemos refletir sobre outros sentidos que podem ser relacionados ao que significa pensar. Para além de uma perspectiva que reduz o pensamento a uma mera faculdade mental, que se constitui por processos assimilativos e adaptativos, ou seja, (re)cognição daquilo que já está posto, esse trabalho opta pelo exercício filosófico e criativo que constitui a Experiência do Pensamento. O pensamento, aqui entendido, como uma abertura, uma experiência, uma relação com o indeterminado. O exercício desse pensamento criativo, aberto, livre, vem sendo extinto pela busca incessante por aquilo que comumente chamamos de saber, mas que não passam de meras informações, posto que já nos vêm prontas, não importando a qualidade, o processo de construção e sim a quantidade de informações e o valor de uso que é atribuído a elas.

Os avanços tecnológicos alcançados pela nossa sociedade nos trouxeram grandes contribuições, uma vida mais confortável, mais prática, mas também muito corrida, acelerada, permeada por vivências e relações efêmeras e superficiais. A quantidade de informações e estímulos diferentes que recebemos diariamente parece nos deixar atordoados e até alienados, sem condições de parar para refletir o que estamos fazendo, o que está nos movendo, como estamos vivendo, o que estamos aprendendo. Como afirma Bondía (2002) é quase impossível parar para pensar, parar para sentir, demorar-se nos detalhes, suspender o automatismo da ação, “cultivar a arte do encontro (...), ter paciência e dar-se tempo e espaço” (BONDÍA, 2002, p. 24).

A escola, por ser uma instituição inserida nessa sociedade contemporânea, muitas vezes reproduz esse modo de ser, esse automatismo, essa aceleração, a ênfase na quantidade, nos resultados, em detrimento de uma preocupação com os detalhes, uma preocupação com a qualidade dos processos, qualidade das relações, dos encontros que poderiam ser cultivados. Assim, em vez de proporcionar encontros, experiências, instigar e valorizar o pensamento das crianças, ela acaba ameaçando-o ou alienando-o. Muitas escolas ao assumirem métodos de ensino como fins em si mesmos, não permitem essa pausa para sentir, observar detalhes ocultos, escutar os outros e formular um pensamento próprio.

A partir da leitura de Anísio Teixeira, o principal idealizador das grandes

mudanças que marcaram a Educação Brasileira no século XX, podemos refletir sobre como as escolas atuais absorveram essas mudanças do mundo contemporâneo, essa aceleração do tempo e excesso de estímulos e informações que nos requisita pensar numa “outra forma” de exercer a educação e o quanto determinadas práticas exercidas por certas escolas contribuem ou interferem negativamente no processo de aprendizagem.

### **O ABISMO ENTRE A ESCOLA E A VIDA COTIDIANA**

Em obras como “Pequena Introdução à Filosofia da Educação” (1971) e “Educação e o Mundo Moderno” (1969), Anísio Teixeira critica a escola tradicional por não valorizar os interesses da criança e se limitar a transmitir instruções e ideias prontas, provocando uma deformação mental ao desconstruir as experiências com as quais a criança chega à escola e ao isolar a vida escolar da vida cotidiana. Sobre esse abismo entre a escola e a vida, o autor afirma:

Foi esse *isolamento* da atividade escolar, que a veio perverter e inutilizar. Nem se aprendia realmente na escola, nem, muito menos, se transferiam posteriormente para a vida os resultados laboriosamente ganhos naquele trabalho. Daí condenar-se a orientação de preparação especializada e artificial para a vida. E condenar-se a orientação puramente informativa e intelectualista. Ao invés disso, a escola deve ser uma parte integrada da própria vida, ligando as suas experiências às experiências de fora da escola. Em vez de lhe caber simplesmente a tarefa de transmitir os conhecimentos armazenados nos livros, deve caber-lhe a tarefa, muito mais delicada, de acompanhar o crescimento infantil, de desenvolver a personalidade da criança (TEIXEIRA, 1971, p.59).

Esse intelectual brasileiro considerava que a escola tradicional, ao invés de ser um facilitador da aprendizagem e formação das crianças, tornava-se um espaço torturante onde elas eram “moldadas” conforme os interesses de seus idealizadores, produzindo homens passivos e tecnicamente instruídos.

Hoje ainda é possível percebermos essa separação entre mundo escolar e vida cotidiana externa ao contexto escolar. Frequentemente ouvimos de uma criança a

frase: “Preciso ir para a escola para aprender”, ou de um adulto falando para uma criança: “Você deve ir à escola para ficar inteligente”. Essas proposições revelam uma concepção hierarquizada que valoriza o conhecimento acadêmico em detrimento dos saberes da *Experiência* e que instituíram um modelo de escola que estimula a aquisição desse conhecimento a partir de sua transmissão e reprodução. Fica subentendido nessas falas que o aprendizado valorizado e validado socialmente é somente o que ocorre dentro dos limites da escola, desconsiderando-se a possibilidade de se aprender com experiências vividas fora do contexto da sala de aula. Esse é um equívoco enorme, pois se todo nosso aprendizado dependesse das horas que passamos dentro de uma sala de aula, esse tempo deveria ser bem maior para que pudéssemos apreender todo o conhecimento possível de ser alcançado. Além disso, não podemos transportar para dentro da escola todos os objetos, seres e fenômenos sobre os quais formulamos nossos pensamentos.

Essa concepção de que “lugar de aprender é na escola” é prejudicial para os próprios alunos que muitas vezes se dedicam aos estudos contra sua vontade, e acham que irão aprender algo somente quando estão no colégio e não têm como escapar dessa obrigação. Logo, cumprida a carga horária escolar diária, muitos saem de lá desestimulados a sequer pensar sobre o que aprenderam na escola e em como esses conteúdos podem ser potencializados quando conectados às suas vidas. Negam-se a fazer lições de casa e a ocupar suas horas de lazer com qualquer atividade explicitamente educativa, posto que não veem prazer nessas atividades. Passada a prova, as informações decoradas são facilmente ignoradas e esquecidas, pois não adquiriram um sentido ou, correspondência entre o que lhes é ensinado na escola e o mundo que experimentam fora dela. Ficaram no plano das informações abstratas que não produzem sentidos e só servem para contabilizar os rendimentos impostos pelas avaliações escolares.

É como se ao entrar na escola a criança programasse o seu cérebro para o modo *on* e ao sair, ele volta para o modo *off*. Isso ocorre quando só é valorizado o conhecimento formal e erudito, transmitido pela escola e utilizado nela para medir a inteligência dos alunos. Agindo assim, as instituições escolares ao invés de

promoverem diálogos para que a criança possa pensar e se posicionar diante da vida, apartam as relações entre as diversas possibilidades de saberes, embutindo-lhe conhecimentos que não se traduzem como experiência, castrando sua criatividade e curiosidade, que permitiriam uma maior desenvoltura para lidar com as mais diversas situações que a vida nos proporciona.

Atento a esses equívocos e contradições da escola tradicional, Anísio Teixeira (1971) propõe uma revisão do conceito de educar e uma mudança no contexto escolar, partindo de uma nova perspectiva de educação, segundo a qual “a criança é a origem e o centro de toda a atividade escolar”.

Tudo está, com efeito, em se saber o que é educar. Se educar é função de superposição, de acréscimo, de modelagem externa, então está certa a escola tradicional. [...] Mas se educar é uma função complexa de adaptação e crescimento do organismo total da criança, pode-se logo ver que a escola tradicional está errada. O organismo não pode ser treinado por partes. A sua atividade funcional, de educação e vida, é essencialmente unitária. A escola deve transformar-se para prover ambiente complexo, como o ambiente da vida, onde a criança se desenvolva e se eduque. [...] Educação é, assim, vida no sentido mais autêntico da palavra (*Ibid.* pp.56-57).

Algumas concepções sobre aprendizagem, como o construtivismo e o sociointeracionismo, pretendem que a escola se transforme num local onde se vive e não em um centro preparatório para a vida produtivista do trabalho. Como não aprendemos tudo o que nos ensinam, e sim aquilo que é significativo, o interesse do aluno deve orientar o seu objeto de aprendizagem. Sob esse olhar, Anísio Teixeira questiona o programa escolar, que trabalha o conteúdo para a aprendizagem através da segmentação dos conhecimentos em disciplinas sem conexões entre si e sem conexões com o mundo exterior à instituição. Critica a instituição que ensina e prepara as crianças para se portarem e responderem as perguntas em sala de aula – que geralmente têm uma única resposta com a qual o aluno é obrigado a concordar, enquanto castram sua iniciativa e autonomia que atrapalhariam a ordem e disciplina na escola, mas que seriam a única esperança para que essas crianças pudessem contornar com esperteza os obstáculos que são postos em seus caminhos.

a determinação de isolá-las, para o ensino, desliga-as do lugar natural que os conhecimentos têm na vida adulta. Não é, pois, somente a ignorância da criança e dos seus interesses, é a ignorância do próprio sentido que a matéria tem na vida real, que constitui a falha mais profunda dos programas escolares usuais. [...] Desligados do sentido natural que têm na vida, aqueles conhecimentos não podem ser realmente aprendidos. Em vez deles, a criança aprende hábitos, atitudes, disposições que lhe falsificam o caráter, lhe retiram o espírito crítico e lhe minam a inteligência nas suas fontes vivas de originalidade e de iniciativa (*Ibid.* p. 61).

Mesmo com todos os obstáculos já expostos, o Professor Anísio Teixeira (1971) reconhece que alguns alunos que passaram por essa escola tradicional, tiveram sucesso no aprendizado.

Não há dúvida. Há muitos que aprendem, apesar da organização puramente lógica da matéria. Esses “muitos” são, porém, bem poucos, afirma Kilpatrick, se os compararmos aos que se perdem pelo caminho, a grande massa dos que nada aprendem. E se triunfam, ainda é porque foram inteligências tão vigorosas, que, através da série de lições isoladas e desconexas, lograram, aqui e ali, pedaços reais de experiência vital e orgânica, que deram sentido aos seus estudos (*ibidem* pp. 76-77).

Mas, isso não faz com que nos contentemos com o sistema escolar predominantemente seguido nas escolas, posto que a exceção não pode ser tomada como uma regra natural.

### **EXPANDIR HORIZONTES COM UMA “EDUCAÇÃO MENOR”**

A educação institucionalizada obedece a um ritmo determinado sem levar em consideração as singularidades humanas, a história de cada estudante e o modo de ser e de aprender de cada um. Gallo (2012) ressalta essas singularidades humanas em relação aos signos:

Cada um reage aos signos de uma maneira; cada um produz algo diferente na sua relação com os signos, o que equivale a dizer que cada um aprende de uma maneira, a seu modo singular. Ou seja, numa mesma aula, com um mesmo professor, múltiplas aprendizagens acontecem, na medida em que são múltiplos os

alunos e que cada um aprende a seu próprio modo (GALLO, 2012, p.8).

Nesse trecho de seu artigo, intitulado “As Múltiplas Dimensões do Aprender” (2012), Gallo utiliza o conceito de signo que Deleuze apresenta em “Proust e os Signos” (2003), conceito este também absorvido por Maximiliano López que assim o traduziu: “*os signos não são coisas, não são objetos. O signo é aquilo que encontramos no mundo, mas que escapa à representação*” (LÓPEZ, 2008, p.56). Podemos entender, então, que os signos abrangem a heterogeneidade e multiplicidade de ideias, opiniões, pontos de vista, sentidos, experiências e aprendizados - aspectos intraduzíveis. O conceito de signo está diretamente relacionado ao que Deleuze entende por aprender:

Aprender é considerar uma matéria, um objeto, um ser, como emitindo signos a ser decifrados ou interpretados. Aprender é tornar-se sensível aos signos. Alguém só se torna marceneiro tornando-se sensível aos signos da madeira, e médico, tornando-se sensível aos signos da doença. Tudo o que nos ensina alguma coisa emite signos, todo ato de aprender é uma interpretação (DELEUZE, 1964/2003, p.4).

Se aprender é uma interpretação e necessita que nos tornemos sensíveis aos signos, o processo de aprendizagem não pode ser o mesmo para todos. Não se dará ao mesmo tempo, visto que nos sensibilizamos em momentos distintos e por motivos diferentes. Por isso, não podemos pensar em uma única forma de ensinar e de aprender, que busque homogeneizar os indivíduos com a justificativa de promover uma educação igualitária para todos.

Muitas políticas afirmativas atuais para a educação brasileira ainda utilizam esse argumento para defender sistemas de ensino padronizados que funcionam de modo a aparar arestas, modelar e enquadrar os pensamentos e habilidades dos estudantes para compor um grupo homogêneo capaz de acompanhar o ritmo de ensino e atender às expectativas e demandas da sociedade. Dessa forma é priorizado um tipo de saber que López (2008) chamou de *saber ortopédico*, “que busca corrigir pequenos desvios e fazer cair cada um dos indivíduos na normalidade” (p.79). Esse tipo de tipo de saber está presente em um modelo de educação reconhecido por Gallo (2008) como *educação maior*.



Para Gallo (2008), educação maior é a dos planos decenais e das políticas públicas de educação, dos parâmetros e das diretrizes, aquela da constituição e da LDB. Seu extremo oposto é a “educação menor” que constitui uma aposta nas multiplicidades por ser um ato de revolta contra o instituído, o sistema de ensino fechado, que conforma, padroniza e limita.

Uma educação menor não é menor em tamanho, nem menos do que uma suposta educação maior. Esse *menor* diz respeito a uma educação em nível micro, capilar, aquela que escapa, de alguma forma, às grandes políticas públicas, às diretrizes e parâmetros. Ela é primordialmente ação e uma ação do cotidiano, desenhada dentro de *uma* escola, *uma* sala de aula, *uma* turma. Ela é, antes de tudo, uma ação singular que se inscreve em determinado contexto. Ação, sempre ação... movimento. Livre de raízes fortes, presas a um território. (grifos da autora) (DELEUZE. GUATTARI, 1977 apud SCHNEIDER, 2012, p. 1).

A educação menor, portanto, não trata de minimizar nossas potências, sonhar pequeno, fechar o cerco, pelo contrário, seu objetivo é expandir os horizontes concentrando-se nos detalhes, nas especificidades e ao mesmo tempo na multiplicidade. Pretende desprender-se de um território, das tradições e amarras culturais para alçar voos maiores e mais livres. Busca explorar o novo, não reproduzir, mas inovar, inventar, imaginar o inimaginável e assim ampliar nosso pensamento, nossos olhares e construir novos saberes.

Nesse sentido, não se trata de considerar o ato de aprender restrito ao uso de habilidades cognitivas e o ato de ensinar à transmissão de conhecimentos técnicos e petrificados de uma tradição, mas como um apelo constante a uma experiência que, por meio do exercício do sensível, seja parte de uma “autoformação” que exponha plenamente a condição humana, em sua unidade e diversidade (MARTON; SILVA, 2012, p.20).

É uma proposta “ousada” se compararmos ao que temos atualmente em grande parte das escolas, que entendem o aprender como um processo linear e cronológico, por onde todos passariam da mesma forma, absorvendo os saberes que a humanidade já construiu. Como escreveu López (2008):

o tempo cronológico é o tempo da postergação e da espera, o tempo da falta. A cultura ocidental tem privilegiado essa visão do tempo e no mundo moderno e contemporâneo ela tem sido pensada sob a forma do progresso. A escola como instituição moderna tem adotado sua forma. Um tempo linear, sucessivo, irreversível, que serve como parâmetro para medir a atividade. Um tempo de fabricação (LÓPEZ, 2008, p.99).

Nesse sentido, as observações de Anísio Teixeira, abordadas anteriormente, ainda são pertinentes para os dias atuais e conectam-se às ideias de Gallo e López, pois ambos expõem uma crítica às escolas que utilizam programas “fechados”, tradicionais, que trabalham com a divisão formal dos conteúdos e difundem uma visão unilateral do mundo, isto é, lidam com conhecimento como se este fosse único e imutável, como se existissem verdades absolutas e incontestáveis. Nesse caso, o papel do aluno é apenas absorver esse conhecimento, “engoli-lo” sem ao menos poder degustar, provar, testar novas receitas.

Assim, somos acostumados a entrar nas salas de aula acucados e somente esperar que o “saber” transmitido pela escola invada nossas mentes – uso aspas visto que pensamos estar ganhando sabedoria, mas na verdade só obtemos informações, que até podem ser convertidas em sabedoria se forem refletidas, analisadas, criticadas e aplicadas ao uso.

O prejuízo que esse modelo de escolarização nos causa fica evidente quando chegamos ao ensino superior, onde os professores esperam encontrar alunos indagadores, perspicazes e críticos, porém se deparam com indivíduos imaturos, passivos, inseguros – com medo de perguntar ou de arriscar uma resposta - dependentes, à espera de alguém que lhes diga o que fazer como agir, como estudar, o que estudar e o que responder. Apesar dessa dificuldade, já encontrada nos primeiros semestres, também há os que sobrevivem à universidade, mas a duras penas. Temos que “reaprender a aprender”, desconstruir várias das respostas que achávamos que eram certas e relativizar o conhecimento como verdade imutável.

Ao invés de caminhar em direção a um progresso atrelado a uma perspectiva que capitaliza a vida, como esperam os líderes políticos, nossa sociedade deveria reverter esse processo e ressignificar esses valores que têm nos suprimido o direito de

viver dignamente. Na tentativa de modificar a criança, modelá-la, aperfeiçoá-la, tiramos dela o que tem de melhor. Talvez devêssemos aprender MAIS com a infância. Jobim e Souza (2003), ressalta que as crianças têm características peculiares, relacionam-se espontaneamente com os acontecimentos do cotidiano sem se prenderem às convenções e regras sociais que homogeneízam os comportamentos, seguindo a lógica da cultura hegemônica. Elas realizam suas atividades e descobertas motivadas pelas suas próprias necessidades e pela curiosidade. Com um olhar inaugural para o mundo, elas consolidam sua existência interagindo com o meio e estabelecendo relações sociais. A partir da sua própria lógica, e, por meio da mais pura linguagem, decifram o mundo de maneiras inéditas, dando sentidos próprios às coisas.

É esse modo de ser criança que queremos preservar, cultivar. Esse modo expansivo e ilimitado de olhar e perceber os seres, objetos e sensações mundanas. Queremos cuidar para que suas vozes sejam ouvidas e suas falas continuem sinceras, originais, ricas em seus sentidos, livres das estruturas lógico-formais da linguagem. Nem sempre a aprendizagem se dá pela racionalidade lógica formal, mas pelas paixões, pelos afetos que promovem encontros, como diz Deleuze (1988): “Nunca se sabe antecipadamente como alguém vai aprender, por quais amores se torna bom em latim, por quais encontros se é filósofo, em quais dicionários se aprende a pensar”. (DELEUZE, 1988, p. 270).

Essas disposições nos educam para uma atenção ao sensível, para o questionamento que nos desloca dos lugares fixos e naturalizados como verdades, para um pensar fora do comum, para a fuga do óbvio. Assim, inspirados na perspectiva de uma educação menor, talvez consigamos potencializar novos encontros, possibilidades de pensar, agir e criar caminhos que nos enderecem a novas relações com a educação, no sentido escolarizado da palavra.

## REFERÊNCIAS

BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a Experiência e o Saber de Experiência**. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, nº 19, abril - 2002. Disponível em:

<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S141324782002000100003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782002000100003&lng=en&nrm=iso)>. Acesso: 20/09/2016.

DELEUZE, Gilles. **Proust e os Signos**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1964/2003.

\_\_\_\_\_. **Diferença e Repetição**. Rio de Janeiro. Editora Graal, 1988.

GALLO, Sílvio. **As Múltiplas Dimensões do Aprender**. COEB – 2012. Congresso de Educação Básica: Aprendizagem e Currículo. UFSC, Florianópolis, Santa Catarina, 2012. [http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/13\\_02\\_2012\\_10.54.50.a0ac3b8a140676ef8ae0dbf32e662762.pdf](http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/13_02_2012_10.54.50.a0ac3b8a140676ef8ae0dbf32e662762.pdf) - Acesso: 20/09/2016.

\_\_\_\_\_. **Deleuze & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

JOBIM e SOUZA, Solange. **Infância e Linguagem: Baktin, Vygotsky e Benjamim**. 7. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

LÓPEZ, Maximiliano Valerio. **Acontecimento e Experiência no Trabalho Filosófico com Crianças**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

MARTON, Silmara Lídia; SILVA, Dagmar de Mello. **Filosofia com Crianças e experiência sensível na escola**. XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas – 2012. [http://www.infoteca.inf.br/endiPE/smarty/templates/arquivos\\_template/upload\\_arquivos/acervo/docs/2955c.pdf](http://www.infoteca.inf.br/endiPE/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/2955c.pdf) - Acesso: 20/09/2016.

SCHNEIDER, Daniela da Cruz. **Uma Sub-versão em Educação: Possibilidades de uma Pedagogia Menor**. Revista Virtual: P@rtes, outubro de 2012. <http://www.partes.com.br/2012/10/15/uma-sub-versao-em-educacao-possibilidades-de-uma-pedagogia-menor/#.V-Z6kygrldU> - Acesso: 20/09/2016.

TEIXEIRA, Anísio. **Pequena Introdução à Filosofia da Educação. A Escola Progressiva ou A Transformação Da Escola**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971.

RECEBIDO EM: SETEMBRO/2016  
APROVADO EM: NOVEMBRO/2016