

**Pensar a escola, pensar o mundo:
quais os movimentos necessários para a emancipação
de quem aprende e ensina?**

Bárbara Romeika Rodrigues Marques¹

Resumo: A presente proposta textual visa problematizar rumos e sentidos do acontecimento escolar. A partir da movimentação do pensamento crítico, investiga ao quê ou a quem serve o conhecimento que transita e é disseminado no formato escolar em vigor. A movimentação perpassa o seguinte caminho investigativo: primeiro refletir/detectar, em seguida intermediar, propor; Reflexão crítica a partir da crise no mundo moderno – onde se insere a *escola que temos?*; E para além da crise – Caminhos e descaminhos para chegarmos à *escola que queremos* – expressões da antropofagia do conceito na construção da autonomia dos sujeitos.

Palavras-chave: Educação. Crise. Mundo moderno. Autonomia.

Abstract: This textual proposal aims to discuss directions and senses of the school event. Based on the movement of critical thinking, it investigates to what or whom serves the knowledge that circulates and is disseminated in the current school configuration. The movement transits through the following investigative path: first to reflect/detect, and then to intermediate, propose; a critical reflection from the crisis in the modern world – in what is the school that we have included?; And

¹ Mestre em Filosofia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Docente do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET/RJ). E-mail: roma.barbara.roma@gmail.com

beyond the crisis – Paths and detours to obtain *the school we want* – anthropophagy expressions of the concept in the construction of autonomy of the subjects.

Keywords: Education. Crisis. Modern world. Autonomy.

O presente texto se espalha e se comprime nas perguntas comuns aos envolvidos no acontecimento escolar e empreende o movimento do pensamento que se reconhece no campo de batalha entre fatos e perspectivas, entre o que temos, o que queremos e o que podemos. Perseguir os entraves do setor educacional, detectar suas cisões e entrecruzar com a reflexão sobre as formas de pertencer ao mundo público é um esforço político, assim como é todo empenho que se lança à reflexão crítica sobre os rumos do nosso próprio tempo. Assim, ser do mundo e tomar parte de suas questões mais prementes direciona-nos imediata e mais urgentemente às questões educacionais, na inconstância e na continuidade de seus paradigmas, em toda sua complexidade, a partir de tantos caminhos e descaminhos. Mas, afinal, de quanto esforço da reflexão precisamos, quais armas servirão para nos valer um novo começo em direção à escola que queremos? De que modo conseguiremos intensificar nosso potencial crítico e criativo em ambiente escolar? Existe em mim, professor ou professora, a autonomia do pensamento para que a partir de então esse outro também esteja emancipado? É então que o trabalho de um docente, essa peça-chave de uma engrenagem complexa que não se encerra em fórmulas, desbravador-experimentador de distintos meios, passa a investir nos movimentos de constituição, na construção das relações e entendimentos da ação que garanta estratégias para fazer vigorar o devir-criança, em qualquer um dos segmentos escolares.

As inquietudes refletidas por Nietzsche e Hannah Arendt desdobram-se por sobre os modos de inserção no mundo moderno e suas relações com a Educação. Dadas as devidas aproximações e distanciamentos, ambos apontam para o esquecimento dos valores autênticos do homem em contraste ao vigor da natureza, na conformidade à conservação irrestrita dos processos mecânicos da modernidade. Tal reflexão crítica propõe indagar em que medida o legado da modernidade

compromete os impulsos vitais, sabota o aparecimento da autonomia do sujeito, e promove ao centro a mediocridade e a erradicação das forças agonísticas e trágicas que sustentam e elevam a espécie humana.

O modo de vida na modernidade, expressos no âmbito da cultura, educação, filosofia e política, são evidências da mediocrização do sujeito das massas. Os ecos desta reflexão reafirmam a urgência da atividade de compreensão, movimento fundamental e interminável para aprendermos a lidar com nossa realidade e tentarmos nos sentir em casa no mundo (ARENDETT, 1993, p. 39). A desintegração do espaço público, a atrofia do *espaço-entre*, onde cada singularidade possa se apresentar pela ação e pela palavra, a apatia política e o modo como o conformismo da moderna sociedade de massas e mercado torna obscuro ao homem o sentido de pertencer ao mundo. O comprometimento da capacidade do homem de refletir sobre o sentido de sua inserção no mundo dificulta a elaboração de uma compreensão histórico-filosófica da atualidade. A desarticulação das massas e a consequente apatia em relação aos assuntos políticos instauraram uma profunda crise da política na atualidade, destituídos o sentido para o caráter *compartilhado* e *humano* do mundo.

O recorrente questionamento de Nietzsche frente ao papel do Estado moderno nas demarcações institucionais e burocráticas da vida, a idealização da eficácia econômica, a predominância quantitativa, o nivelamento e mediocrização do homem (NIETZSCHE, 2005, p. 98) e, portanto, os significados da política construídos no panorama moderno, são as evidências a partir das quais podemos perceber de que modo a política moderna adquire ares de uma *pequena política* (VATTIMO, 1996, p. 75).²

Considerada uma instância administrativa da vida e não como um fim em si mesmo, a política se transforma em gerenciamento da sociedade com vista ao desenvolvimento do lado produtivo e social do

² Para desenvolver o conceito de *pequena política*, Nietzsche reporta-se criticamente aos estados modernos trazidos à tona com a Revolução Francesa, baseados nos princípios de igualdade, fraternidade e liberdade, e aponta a degradação do tipo homem decorrente das tendências igualitárias e mesquinhas. Por este viés, apresenta a supremacia da racionalidade atrelada aos fins institucionais, burocráticos e específicos do animal de rebanho. É interessante notar que *animal de rebanho*, nas palavras de Nietzsche, seria o “bicho-anão de direitos e exigências iguais” (NIETZSCHE, 2005a, p. 26) ou como afirma em (2011, p. 34): “Nenhum pastor e um só rebanho! Todos querem o mesmo, todos são iguais; e quem sente de outro modo vai, voluntário, para o manicômio”.

homem.³ “O mundo moderno considerou a política como um simples meio de preservação e promoção da vida da sociedade e se empenhou, conseqüentemente, em reduzir ao mínimo essencial as prerrogativas políticas” (ARENDT, 2008, p. 206). A reflexão presente, sobretudo, no último capítulo de *A Condição Humana*⁴, expressa o formato do processo histórico iniciado na Era Moderna e por quais vias minou a política e afetou as formas de relacionamento com o conhecimento, aniquilando o fundamento do mundo comum e humano. Para Arendt, nada demonstra de modo mais claro essa moderna alienação do homem em relação ao mundo que a ascensão do labor e do consumo como as mais significativas atividades humanas na atualidade. Essa ênfase no processo de produção, em detrimento do interesse nas coisas produzidas, acarretou uma emancipação não do *homo faber* ou da fabricação, mas do *animal laborans*⁵, ou seja, do homem enquanto exerce a manutenção do metabolismo do organismo humano com a natureza. O efeito mais danoso da redução do homem ao cumprimento ciclo pré-programado no moderno formato produtivo é a anulação da singularidade – a capacidade de propor algo original ao mundo – e conseqüentemente o declínio do espaço público da ação e da fala.

A análise da condição de vida do *animal laborans* evidencia que o ciclo do labor, as infundáveis demandas da sobrevivência biológica, a moderna

³ “Na modernidade, a esfera política foi considerada, tanto sob o aspecto teórico quanto sob o prático, como um meio de assegurar as provisões vitais da sociedade e a produtividade do livre desenvolvimento social” (ARENDT, 1993, p. 121).

⁴ A finalidade da análise histórica de Arendt (2007) “é pesquisar as origens da alienação no mundo moderno, o seu duplo vôo da Terra para o universo e do mundo para dentro do homem” (p. 14). As distinções entre as condições sob as quais os seres humanos existem evidenciam a preocupação de Arendt em mostrar que nossa existência na Terra e no mundo abrange necessidades e possibilidades que não se explicam a partir de um único princípio. Por isso, a demarcação cuidadosa de Arendt das três atividades que compõem a *vita activa* – trabalho (*labor*); fabricação (*work*); ação (*action*) – e seus respectivos posicionamentos hierárquicos em relação à vida, mundanidade, pluralidade. As definições propostas pela argumentação arendtiana esforçam-se por apresentar o artifício humano a partir do grau de mundanidade das coisas produzidas em maior ou menor permanência neste mundo (p. 107). As exigências do corpo e as necessidades condicionadas ao processo vital caracterizam o trabalho (*labor*). Seu posicionamento dentre as condições da existência humana na Terra é a vida, pois, as necessidades vitais de sobrevivência demandam um condicionamento cíclico e pré-definido e define o homem apenas da perspectiva do metabolismo com a natureza, sem que jamais possa transcender ou libertar-se do seu próprio funcionamento (p. 127).

⁵ Nas palavras de Lafer (2003, p. 29): “a experiência do *animal laborans*, assinalada pela necessidade e concomitante futilidade do processo biológico, do qual deriva, uma vez que é algo que se consome do próprio metabolismo, individual e coletivo. No sentido etimológico, *labor* indica a ideia de tarefas penosas, que cansam e, por essa razão, a primeira palavra, em português, que ocorre é “labuta”, cuja origem provável é *labor*”.

orientação burocrática da política, o sentimento de individualismo e a promoção da esfera pública à manifestação de um padrão comportamental, comprometem a ocasião essencial de instrução dos recém-chegados ao mundo. A compreensão do esfacelamento da educação, a começar pela difusão de um saber com enfoque técnico e instrumental, reflete a condição do mundo moderno correspondente ao modo de vida mecânico e restrito.

Os indícios desse esfacelamento do mundo público e da constituição do homem das massas, com Nietzsche, atende aos resultados manifestos a partir da subserviência ao legado logocêntrico, dogmático e econômico e evidencia o modo como o amesquinamento da cultura e a negação dos impulsos trágicos ratificam a mecanicidade das vidas que compõem o panorama moderno.⁶ Os processos de mecanização da moderna cultura dos detentores de empregos, a burocratização da vida e a supremacia econômica são os parâmetros como esboço da decadência do espírito humano. É, portanto, o que constitui a figuração da *vida que declina*⁷: a mediocrização da moderna forma de se relacionar com a vida em sintonia com o rebaixamento das potencialidades do homem. São tais os reflexos do esfacelamento da arte autêntica a partir dos parâmetros da cultura mercantilizada, na burocratização dos processos naturais e na uniformização dos impulsos autênticos do homem.⁸

O projeto da racionalidade ocidental, amparado pela dominação socrático-platônica – passando pelas religiões judaica e cristã até chegar ao pensamento metafísico moderno – promove o distanciamento das formas originárias de expressão e rebaixa as potencialidades do homem. Assim, ao descrever os aspectos comuns às instituições burocráticas e a cultura de massa, uma imagem do projeto da modernidade é tecida a partir do

⁶ “Algo que digo para o ouvido e a consciência de nossos mecanicistas que hoje gostam de se misturar-se aos filósofos e absolutamente acham que a mecânica é a doutrina das leis primeiras e últimas, sobre as quais toda existência deve estar construída, como sobre um andar térreo. Mas um mundo essencialmente mecânico seria um mundo essencialmente desprovido de sentido!” (NIETZSCHE, 2001, p. 276).

⁷ Cf. Nietzsche (2006).

⁸ “As mesmas novas condições em que se produzirá, em termos gerais, um nivelamento e mediocrização do homem um homem animal de rebanho, útil, laborioso, variamente versátil e apto –, são sumamente adequadas a originar homens de exceção, da mais perigosa e atraente qualidade. [...] enquanto a democratização da Europa resulta, portanto, na criação de um tipo preparado para a escravidão no sentido mais sutil: o homem forte, caso singular e de exceção, terá de ser mais forte e mais rico do que possivelmente jamais foi” (NIETZSCHE, 1992, p. 167).

atrofiamento da força criadora, dionizíaca. O alicerce racional, dogmático e mercantil sob o qual se alicerça a modernidade, encaminha a força criadora do homem ao mero tracejado social – conveniente, normalizador – que se replica em demarcações alienantes e adestradoras (NIETZSCHE, 2009, p. 33). A reprodução dos processos constitutivos da sociedade moderna promove a massificação e a erradicação da autenticidade, uniformizando os sentidos do homem e trazendo à tona a espécie de “rebanho, útil, laborioso, variamente versátil e apto”, que abdica irrestritamente da espontaneidade da intuição, da compreensão da própria dimensão corpórea e, portanto, dos principais componentes do espírito livre (NIETZSCHE, 2005a, p. 67).

Por este viés, as instituições de ensino analisadas por Nietzsche no final do sec. XIX atende ao apelo embrutecedor da modernidade e é por ele construída: na representação do homem teórico, engajado em legar ao mundo do rigor e da síntese, as origens do logocentrismo moderno e do otimismo iluminista. A visão pré-socrática do sofrimento, trágico e profundo, necessária à revelação das forças conflitantes que encaminham a intuição e a natureza criativa do homem, é sobrepujada em nome do projeto da razão, que instauraria a verdade sob a perspectiva do controle da linguagem para o triunfo do homem teórico redentor do *bem viver*. Nietzsche apura a história do pensamento ocidental como um apanhado geral das negações e cárceres à natureza humana e toma a decadência como parâmetro de avaliação para uma cultura medíocre, que tanto desgasta a arte autêntica quanto atrofia dos instintos fundamentais da vida, negando o corpo, restando as paixões humanas. O destino desse homem-peça, componente basilar de um maquinário positivista, que por toda a parte se vê preso ao espírito da objetividade e do conformismo acaba por ser traçado, e também se constitui, no interior das instituições de ensino.

Nas infundáveis demandas pela sobrevivência biológica das sociedades de massa, os sentidos de educar são alinhados aos parâmetros da sujeição e do controle, determinando que tudo tem que ser administrado, calculado, gerido, regrado e normalizado. A moderna negação da singularidade legitima um modo de se inserir no mundo, e também na escola, a partir daquilo que aparece em Arendt como modo de vida do

animal laborans e o conseqüente esfacelamento da esfera pública no mundo moderno. Se a justaposição da educação ao primado do “social” invalida e torna insignificante o momento de iniciação dos jovens ao contexto da pluralidade, a educação socializada deixa de ser uma mediação do privado para o público, tornando-se investimento privado com enfoque exclusivo no ingresso dos jovens na esfera socioeconômica.

Por isso, o educador que se disponha a refletir sobre os sentidos de sua ação no contexto escolar, delinea o movimento construtor e desconstrutor da pergunta e segue um fluxo sincrônico às questões comuns a Nietzsche e Hannah Arendt. Da força destas inquietações, tomadas cada qual ao seu modo e dentro de contextos históricos específicos, podemos nos valer também na inserção contemporânea, pois as questões que se enlaçam na sala de aula constituem um pensar contexto históricos, culturais, das condições de inserção, dos modos de vida do mundo moderno. A sociedade da disciplina, do desempenho, da massificação de relações e de informações é o retrato desta inserção, bem como espelham as práticas perpetuadas no contexto escolar vigente. A expressão de um é o suporte e a manutenção do outro.

A partir do panorama crítico do mundo moderno e da consciência reflexiva acerca dos modos de inserção na vida pública e, portanto na educação, chegamos de volta – e de início – à dicotomia: *Escola que temos* versus *escola que queremos*. É a vez de indagar: como o ambiente escolar pode promover a reflexão crítica sobre práticas e vivências já tão bem arraigadas ao longo de gerações? Como educação-máquina deixaria de ser massificadora, compactadora de saberes e competências humanas? Quando passará a fixar nos muros da escola a pergunta: a quem serve um conhecimento que se pauta na exclusividade da “mimesis”, dos modelos de importação, na reprodução irrestrita da aprendizagem passiva e no *conforto* do aspecto conteudista da educação brasileira?

Constitui a *escola que temos* as práticas que se instauram no exercício dos processos educacionais e assim balizam o treinamento de contingentes de alunos e exames de qualificação; e que atuam na composição final de tudo aquilo que consideramos desastroso para a formação humana. Se

podermos tomar a consciência e o foco dessa problemática pela *crítica* e se cada um dos envolvidos enxergar, como da sugestão arendtiana, a oportunidade da crise⁹, avançaremos na problematização das contingências dessas relações estabelecidas no ambiente escolar. Diante do moderno colapso do mundo enquanto palco da ação é premente o fortalecimento da pergunta pelos sentidos da educação. Se o mundo moderno é marcado pela redução da política ao caráter burocrático e o esfacelamento da capacidade de pertencer ao mundo comum, como a educação pode assumir o desafio de despertar nos estudantes o interesse pelo mundo público, e de que modo pode conduzir um indivíduo a ser quem é, na aventura perigosa da autonomia e da contraposição a *tudo que aí está*? Como permitir que a escola seja palco do prazer e da alegria da simples e complexa curiosidade pelo mundo essencialmente humano? O professor que percebe o alcance da educação enquanto propulsora da atitude de renovação política considera o envolvimento com cada singularidade e se volta ao desenvolvimento da capacidade humana de julgar a história por conta própria e de recriar o mundo comum.

Se “o pensamento não é somente “raciocinar”, “calcular” e “instrumentalizar”, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas, sobretudo, dar sentido ao que somos e ao que nos acontece” (LARROSA, 2002, p. 21), com que armas lutaremos contra o *determinismo bancário* e de posse de quais estratégias o acontecimento escolar sediará a autonomia do pensamento, com vistas à emancipação dos sujeitos que o compõe?

Com o foco na construção de habilidades críticas e o desenvolvimento de práticas interpretativas numa realidade circundante, Gramsci, que já nos anos 1930, defendia que a função da escola é mediar uma tomada de consciência do aluno passando pelo autoconhecimento individual e reconhecimento do seu valor histórico e não apenas o doutrinamento abstrato. Ou seja, a prática pedagógica deve-se voltar para a formação de um indivíduo completo, consciente de sua potência política e cidadã e não apenas reproduzidor de conceitos preestabelecidos. Transmitir conhecimentos é imprescindível, mas educar para o pensamento – com

⁹ “Uma crise nos obriga a voltar às questões mesmas e exige respostas novas ou velhas, mas de qualquer modo julgamentos diretos” (ARENDEI, 2005a, p. 223).

abertura, imprecisão e sem garantias – parece ser uma urgência para os nossos tempos difíceis, despertando a si mesmo e os outros do sono da irreflexão, abortando nossas opiniões vazias e irrefletidas (ANDRADE, 2010, p. 124). Uma educação que considere um mundo comum, na elevação das capacidades de agir e de pensar, representa uma resistência ao que está velado pela sociedade diretamente atrelada aos fins estritamente mercadológicos. Os germes do pensamento emancipado e autônomo podem ser disseminados, conservando tudo que é humano, demasiado, com vistas à ascensão da intuição, reflexão, e com o intermédio das habilidades criativas e potencialmente geradoras de um novo início.

Assim, a pergunta pelo acontecimento na sala de aula, em suas ações e relações, em seus processos de formação e transformação, é também o modo de se inserir por pertencimento no mundo comum e público, na busca existencial, política e pedagógica que encaminhe cada um a ser quem é. A partir de quais movimentos a construção do conhecimento em nossos espaços escolares garantirá a emancipação dos sujeitos, e promoverá a genialidade do devir-criança, em qualquer um e em todos os segmentos?

O presente texto arrisca a trilhar um caminho investigativo que insurja contra o medo, contra a servilidade logocêntrica e a imitação servil dos parâmetros fragmentários de saberes, contra as sublimações da intuição, do corpo, dos aspectos dionisíacos. Contra a tendência especulativa imobilista. Uma pedagogia do enfrentamento, na abertura e na esperança do devir-criança. Portanto, não se encerra num segmento educacional específico mas quer se constituir enquanto *modus operandis*, força constitutiva de processos educacionais formalizados ou não. Não diz de uma prática específica, mas aponta intuições e percepções alinhadas a algum movimento reflexivo. Não aponta modos curriculares definidos, mas expressa um caminho de reinvenção a partir do qual cada professor ou professora possa se valer ao fazer valer seus domínios mais específicos.

Enquanto Nietzsche nos inspira à preeminência do instinto humano autêntico, da afirmação da vida em todos os aspectos, e explora o aspecto crítico da tradição logocêntrica, com Deleuze podemos considerar o caráter filosófico da criação de conceitos, no diálogo com

os conceitos já instaurados pela tradição. Nomear, mapear, reinventar estratégias do experimento, da intuição, da criação a partir de um sujeito-peça constituinte. Assim estará alicerçada a busca pela potência criadora das reinvenções para mapear outros campos conceituais, novas direções: o currículo a partir da invenção reinvenção; A presença do professor a partir da emancipação de si e do outro; A atuação deleuziana do devir-criança nos movimentos de sala de aula. A construção do conhecimento a partir da intuição e inventividade, criatividade e da condução da força da curiosidade. Movimento de construção e desconstrução: ativar paixões pelo mundo plural, pelo empreendimento com o conhecimento-vida. Vincular arte, vida, indivíduo; sociedade, sujeito e autonomia; transvaloração. O eu e o nós. Reinventar. Fazer com que tudo o que é de fora seja incorporado, modificado, *regurgitado*.

Com o fito de problematizar o ensino pautado exclusivamente na “mimesis” dos modelos de importação, na reprodução irrestrita do conceito áureo, puro, Oswald de Andrade endossa com Nietzsche e Deleuze. A potência subversiva, criadora e inventiva do movimento antropofágico traz à tona a atenção necessária à diversidade dos processos de formação e às possibilidades de se contar outras histórias – a partir das experiências de quem aprende e quem ensina, em suas múltiplas expressões potências.

Valer-se da produção do conceito deleuziano, reafirmar as *diversidades* às regras universais de julgamento e leis universais que demarcam o saber escolar significa se inserir no mundo, com a genialidade de ser quem se é. Cada singularidade reafirma, assim, o ímpeto destruidor da tradição e o respeito a ela, ao afirmar a autonomia de si, e a expressão histórico-cultural de um povo. *A antropofagia do conceito* como lastro procedimental expressa uma pedagogia-manifesto para anunciar a legalização do devir-criança na sala de aula. No êxtase e na dor de ser quem se é. Da potência do conceito, a partir da assimilação impura – negação e afirmação – o pensamento vivo, afirmativo e corrosivo, na desconstrução e reconstrução *do que aí está*. Pois, “aprender não se restringe a adquirir conhecimento. Aprender não é somente resolver problemas, mas, sim, problematizar, produzir, inventar problemas”. (CLARETO; NASCIMENTO, 2012).

Pela proliferação dos impulsos criativos, na experiência lúdica da incorporação: autonomia na sala de aula, revitalização da coragem da ação e da palavra autêntica. Pela legalização da alegria em sala de aula como prova dos nove. Afinal, se a “alegria é a prova dos nove”, por que ela não vem compor a sala de aula? (ANDRADE, 2011b, p. 67). A este movimento interessa a inspiração e a revolução antropofágica e seus intermédios no ambiente escolar. Afinal, o exercício do aluno em sua singularidade espelha um movimento de incorporação do conhecimento: devorar o conceito, regurgitá-lo a partir da afirmação da singularidade. O eu, o outro, o nós. Canibalismo cultural, cerceamento dos compostos procedimentais do lugar-solo de onde se aprende. O modo de revisitar, de devorar o que é o outro, de sorver-lhe o que há de melhor para partir da incorporação e fazer surgir o novo, é a inspiração e é arma, pois, para questionarmos as formas constituídas em metodologias, currículos, na disciplinarização e controle da moderna educação o ponto de partida passa a ser a autonomia do sujeito. “A vida é devoração pura” (ANDRADE, 2011a, p. 139).

O aspecto oswaldiano de localizar o multifacetado potencial inventivo brasileiro reafirma um sujeito localizado cultural e historicamente, dentro de contextos próprios, comuns e incomuns, no ineditismo de ser quem se é. Com ele podemos nos armar de elementos para pensar outros modos educacionais, outras inserções com o conhecimento. A abertura que esse movimento confere às formas escolares – conteúdos, possibilidades curriculares, os procedimentos didático-metodológicos, modos de relações que se estabelecem na escola, dentre outros – valida a perspectiva da intuição, pois, por sobre o arsenal procedimental que cada educador possa escolher para balizar sua aula, é a intuição, o experimento e a inventividade os itens que lhe acompanham nos acontecimentos escolares.

A resistência é o movimento que nos impulsiona a sair de um lugar já estabelecido institucionalmente para outro, que tem ares de um lampejo onírico: o fortalecimento intelectual da intuição (é o caso de vestir terno e gravata na intuição?); reafirmação da criatividade intelectual – a força de compactuar com a originalidade de cada novo início; a potência do sim

à autonomia do sujeito; do “sim, *nós podemos*” nos processos escolares; a efervescência da curiosidade na descoberta do conhecimento, do *amor mundi* ao modo arendtiano; a permissão de um mundo de possibilidades emancipatórias que Nietzsche nos inspira; da ousadia de convidar a alegria a entrar na sala de aula – em distintos segmentos escolares. Se este movimento convida e é convidado pelo *fazer antropofágico*, vontade de potência propositiva é um *querer-reinventar* e se expressa, também, na captura de Rancière em seus modos de ser um mestre ignorante. Na atuação intuitiva de quem emancipa o outro, emancipando também a si, a partir das práticas escolares.

Referências

ANDRADE, Marcelo. A banalidade do mal e as possibilidades da educação moral: contribuições arendtianas. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro: ANPED, v. 15, n. 43, 2010.

ANDRADE, Oswald. A crise da Filosofia messiânica. In: _____. *A utopia antropofágica*. São Paulo: Globo, 2011a.

_____. Manifesto antropófago. In: _____. *A utopia antropofágica*. São Paulo: Globo, 2011b.

ARENDT, Hannah. *A condição humana*. Trad. Roberto Raposo. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

_____. *A dignidade da política*. 2. ed., Trad. Helena Martins. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1993.

_____. *A promessa da política*. Trad. Pedro Jorgensen Jr. Rio de Janeiro: DIFEL, 2008.

_____. *A vida do espírito*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.

_____. *Entre o passado e o futuro*. Trad. Mauro Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2005.

CLARETO, Sônia Maria; NASCIMENTO, L. A. S. A sala de aula e a constituição de um currículo-invenção. *Currículo sem Fronteiras*, v. 12, n. 3, p. 306-321, set./dez. 2012.

DELEUZE, Gilles. *Conversações*. São Paulo: Editora 34, 1994.

LAFER, Celso. *Hannah Arendt: pensamento, persuasão e poder*. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro: ANPEd, n. 19, p. 2-28, 2002.

NIETZSCHE, F. *Além do bem e do mal*. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia da Letras, 2005a.

_____. *A Visão Dionisíaca do Mundo, e outros Textos de Juventude*. Trad. Marcos S. P. Fernandes e Maria C. S. Souza. São Paulo: Martins Fontes, 2005b.

_____. *Assim falou Zaratustra*. Trad. de Mário da Silva. 19. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

_____. *Correspondência com Wagner*. Apr. por Elizabeth Foerster-Nietzsche. Trad. Maria José de La Fuente. 2. ed. Lisboa: Guimarães Editores, 2001.

_____. *Crepúsculo dos ídolos*. Trad. Paulo C. Souza. São Paulo: Cia das Letras, 2006.

_____. *Genealogia da moral*. Trad. Paulo C. Souza. São Paulo: Cia da Letras, 2009.

_____. *O nascimento da tragédia*. Trad. J. Guinsburg. São Paulo: Cia das Letras, 1992.

_____. *Escritos sobre Educação*. Trad. Noéli Correia de Melo Sobrinho. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2004.

RANCIÈRE, Jacques. O mestre ignorante: *cinco lições sobre a emancipação intelectual*. 2. ed. Belo Horizonte: Autentica, 2005.

VATTIMO, Gianni. *Diálogo com Nietzsche*. Ensayos. Buenos Aires: Paídos, 2001.