



La experiencia de ser alumno en las instituciones educativas formales

Iván Gregorio Silva Miguel^{1*} y Elisete Medianeira Tomazetti²

¹Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Avenida Roraima, 1000, 97105-900, Camobi, Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil. ²Programa de Pós-graduação em Filosofia, Departamento de Metodologia de Ensino, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, Rio Grande do Sul. *Dirección del autor. E-mail: ivansilvamiuel@gmail.com.

RESUMEN. Este texto problematiza las posibilidades de generación de ‘experiencia’ dentro de instituciones de educación formal. Para ello escogimos tres situaciones cotidianas de la enseñanza, con el fin de analizar los roles que profesores, alumnos y la propia escuela jugaron en ellas. A partir de las mismas, estudiamos la ocurrencia o el propicio de oportunidades de ‘experiencia significante’, entendida ésta como la ocasión de que dichos actores fueran ‘tocados’ por una situación o hecho. Inspirados por el pensamiento de Michel Foucault (2010), Jorge Larrosa (2002) y Alexandre Filordi de Carvalho (2010, 2013), nos preguntamos si la escuela como está pensada en la actualidad es una institución que pueda permitir disparadores de ‘acontecimentalización’ (‘*événementialisation*’), hecho que a su vez genere ‘experiencias significantes’ para los alumnos y profesores que construyen el proceso educativo. El texto no es conclusivo ni tiene como objetivo responder a la pregunta que nos hacemos, sino que se enmarca dentro de la intención de abrir las discusiones que comenzaron en nuestro grupo y así tal vez posibilitar nuevas reflexiones sobre una temática que nos importa en cuanto participantes directamente involucrados en la misma.

Palabras clave: escuela, experiencia, acontecimentalización, función-educador, parresía.

The experience of being a student in the formal learning institutions

ABSTRACT. Current essay problematizes the possibilities for ‘experience’ generation in formal learning institutions. Three everyday teaching situations were selected to analyze the roles that teachers, students and the school played in them. The occurrence or the enabling of opportunities of ‘significant experience’ as the chance that these agents were ‘touched’ by a situation or event was then studied. Through research on Michel Foucault (2010), Jorge Larrosa (2002) and Alexandre Filordi de Carvalho (2010, 2013), a discussion ensues whether the school, as currently designed, is an institution that allows the production of ‘eventalization’ (‘*événementialisation*’), which in turn may generate ‘significant experiences’ for students and teachers who build the educational process. Neither conclusive nor the text is intended to answer the questions raised, it is framed to trigger discussions that started in our group and perhaps enable further debates on a topic that is highly important for the subjects directly involved.

Keywords: school, experience, eventalization, function-educator, parrhesia.

Introducción

El profesor llega a su clase, saluda a los niños, les da un resumen de lo que harán durante los cuarenta minutos de clase y les manda a correr para entrar en calor. Mientras corren los motiva con alguna palabra o broma. Al acabar la actividad propone un estiramiento en grupo donde los niños sugieren los ejercicios, para luego comenzar con la clase que el docente traía planificada. En la parte central se realizan posiciones invertidas en una progresión que busca llegar a la ejecución de un paro de manos. Al finalizar el tiempo estipulado, el profesor avisa a sus alumnos que es hora de volver al aula, los niños protestan un poco sobre lo corta que fue la actividad y se retiran conversando entre ellos.

El adolescente llega al laboratorio y se sienta a una de las mesadas en uno de los bancos sin respaldo dispuestos alrededor de las mismas. El profesor explica en la pizarra una técnica que se realizará ese día, aclarando los resultados esperados al finalizar la actividad. Luego de terminar la explicación pregunta si existen dudas y al no obtener respuesta les indica a los alumnos que se pongan a trabajar. Acto seguido, recorre el laboratorio corrigiendo la técnica y guiando a quienes no la realizan de acuerdo al protocolo especificado al comienzo de la lección. Una vez finalizado el horario de clase el docente pide a los alumnos que recojan los materiales utilizados, los desechen en la basura y salgan ordenadamente.

El joven entra al aula y se ubica en uno de los bancos dispuestos en semicírculo. El profesor ingresa, saluda y comenta sobre el propósito de ese día para la clase. A continuación les propone a sus alumnos repasar un texto que los mismos debían traer leído desde sus casas (varios no lo han hecho). La dinámica prevé que tanto docente como alumnos puedan comentar sobre dicho texto mientras el mismo es leído, pero los comentarios solamente surgen a partir del profesor y algunas veces, debido a dicha intervención, alguno de los alumnos da su opinión.

Estas tres situaciones han sido tomadas de la vida real y forman parte de nuestra experiencia en la enseñanza primaria, secundaria y terciaria respectivamente. En ninguno de los tres ejemplos logramos visualizar que los alumnos o el profesor hayan tenido una ‘experiencia significativa’ y por lo tanto, junto a Larrosa (2002) nos preguntamos si ¿la escuela como está pensada actualmente puede ser considerada como generadora de experiencias para sus integrantes?

Abramos aquí un paréntesis e intentemos aclarar a qué nos referimos cuando hablamos de ‘experiencia’. Larrosa (2002) remite a lo que nos pasa, aquello que en cierta forma nos toca, provocando que exista en nosotros una posibilidad de acontecimiento. Acontecimiento en el sentido foucaultiano de ‘*événementialisation*’¹, o sea, de existencia de la posibilidad de una ruptura de los patrones que supuestamente nos corresponderían a todos en cuanto sujetos de una determinada sociedad (CASTRO, 2009).

Sin embargo Larrosa (2002) – coincidiendo con Benjamin (1991 apud LARROSA, 2002) – desconfía sobre el hecho de que parecería que nuestro diario vivir está organizado de tal forma que nada nos pasa, sino que todo nos atraviesa sin tocarnos.

No pretendemos responder a la pregunta antes formulada en este texto, ya que cualquier respuesta, en caso de que exista una, demandaría un escrito de otras dimensiones. Nuestra intención es pensar a partir de las situaciones antes descritas, generando tal vez más preguntas que busquen continuar una discusión que parece hacerse cada vez más presente y necesaria en el ámbito educativo.

Inspirados en el pensamiento de Michel Foucault (2010), problematizaremos la función de la escuela en la sociedad contemporánea, partiendo de las situaciones planteadas con el fin de reflexionar sobre cómo se ‘subjetivan’ alumnos y profesores

dentro de dicha institución, considerando a estos sujetos “[...] no como instancia de fundación, sino como efecto de una constitución” (CASTRO, 2009, p. 408)².

Situación uno

Analizando la primera situación descrita podemos apreciar que la clase posee algunos ingredientes de los que aparentemente deberían existir en una instancia de ese tipo. Hay una parte introductoria que contiene una breve socialización entre los participantes, luego una parte central donde se desarrollan las actividades estipuladas para lograr el objetivo planificado, y no se describe una parte final que brinde un cierre a la clase – la cual no ocurrió por falta de tiempo.

Por otro lado, las instancias de la clase en las que los niños parecen tener una posibilidad de decidir sobre aspectos inherentes a la misma son mínimas. Sólo se percibe una oportunidad de que los alumnos puedan elegir o proponer, cuando el profesor les permite sugerir ejercicios de estiramiento. El resto de la actividad está íntegramente decidida por el docente.

A pesar de ello los alumnos no se muestran conformes con el hecho de que la clase termine y presentan algunas quejas al finalizar. ¿Es esto motivado por la maestría con la que el docente planificó y ejecutó la clase? ¿O puede deberse al hecho de que por tratarse de una clase de Educación Física, se plantean para los niños posibilidades de movimiento que son menos comunes en el aula?

Consideramos que uno de los factores primordiales por los que la clase de Educación Física es apreciada por la mayoría de los alumnos de enseñanza primaria es el hecho de que se trata de una actividad que permite el movimiento y el juego. Instancias que se hacen bastante más complejas cuando pensamos en una estructura de aula clásica.

En este sentido, Veiga-Neto (2000) describe a la escuela como una institución disciplinaria que posee, entre otras funciones, la de tornar dóciles los cuerpos. Para esto se vale de dos elementos fundamentales que hacen que dicho poder disciplinario se aplique de manera microfísica, estos son: espacio y tiempo.

‘Espacialmente’ el autor resalta aspectos que remiten a confinamiento, distribución, orden y clasificación; convirtiendo a ese cuerpo en un blanco alcanzable para el poder disciplinario, ya que dicho cuerpo es contenido en un espacio celular y por tanto limitado (VEIGA-NETO, 2000).

¹ Neologismo creado por Michel Foucault para denotar el surgimiento de una ruptura en lugares donde parece reinar una constante histórica, de la cual se deberán buscar apoyos, estrategias, bloqueos, etc., que hayan permitido la posibilidad de dicha singularidad (CASTRO, 2009).

² Traducción nuestra: “não como instância de fundação, mas como efeito de uma constituição”.

‘Temporalmente’ Veiga-Neto (2000) problematiza cuestiones que refieren a individualización, fraccionamiento y vinculación con los objetos y su manipulación; de esta forma – dice el autor – la organización temporal se basa en el accionar de los individuos, al mismo tiempo que las acciones van siendo regladas por las manecillas del reloj.

Sin embargo, la estructura escolar ha destinado a la clase de Educación Física a espacios apartados del aula tradicional. Generalmente la actividad se desenvuelve en patios de recreo, gimnasios o salones amplios sin mobiliario. Dicha actividad se asocia en gran parte del colectivo docente a una clase donde el orden y la disciplina no son características que la definan, sino que se trata más bien de una serie de propuestas que permiten mayor libertad de movimiento que una clase en el aula, lo que acaba funcionando como dilatador de la tensión generada entre la necesidad de movimiento del niño y la exigencia de quietud por parte del maestro de clase.

Percibimos aquí dos factores fundamentales: orden y disciplina. La escuela debe encargarse de disciplinar a aquellos que en ella ingresan, dominar mediante diferentes técnicas, que durante años se han perfeccionado y que constantemente evolucionan (CASTRO, 2009), esa característica que poseen los niños de querer jugar libremente todo el tiempo, corriendo y saltando, provocando un caos que no condice con lo que se espera de ellos como sujetos en su futura vida de adultos.

La popularidad de la clase de Educación Física entonces, no necesariamente parece deberse a lo buenas que sean las clases que los profesores preparan – lo que no quiere decir que no las pueda haber muy buenas – sino, tal vez, a la necesidad de los niños de salir de las estructuras rígidas que se construyen dentro del aula. Si existe aquí posibilidad de ‘experiencia’, no se ha visto en el ejemplo descrito.

Siguiendo con el razonamiento de Veiga-Neto (2000), consideramos a la escuela como esa institución disciplinaria a la cual la sociedad le ha encargado, entre otras tareas, la de formar a sus futuros ciudadanos, por tanto, tal vez sería lógico pensar que dicho organismo no escapara a esta característica de transitar por el tiempo – espacio sin ser afectado por algún instante que lo despierte de este diario sopor en que nuestra sociedad parece estar viviendo.

Situación dos

Al dejar la escuela primaria e ingresar a su etapa de educación secundaria, el niño parece tener que desaparecer. Aparentemente el estudiante que llega a este nivel debe demostrar que es un ‘futuro adulto’

capaz de responsabilizarse de la adquisición de los conocimientos que le forjarán un futuro en la sociedad. Parte de este proceso consiste en perder la dependencia de aquel maestro que de él se hacía cargo, situación ésta que caracterizaba a aquel ya inexistente estudiante de primaria.

De esta forma, este nuevo ‘sujeto estudiante’ de nivel secundario, comienza a generar independencia y autonomía en lo referente a su capacidad de aprender, así como también a gestionar su acceso al conocimiento y los procesos que esto conlleva.

En la ‘situación dos’, descrita en la introducción, el estudiante llega a un laboratorio donde existe una situación predeterminada. La finalidad de su presencia en la clase ese día es la realización de un procedimiento previamente estudiado y sobre el cual debe demostrar cierta competencia a la hora de su ejecución.

La diferencia que podríamos encontrar entre esta situación y la clase de Educación Física analizada en la ‘situación uno’ tiene más que ver con el espacio físico que con el tipo de actividad. De hecho en los dos casos los profesores decidieron casi la totalidad de lo que sucedería y esperaban un resultado final.

La vivencia provocada en los estudiantes no va más allá de ejecutar un procedimiento que busca un resultado. Este procedimiento ha venido precedido de teoría que lo explicaba y/o de ejercicios preparatorios que han servido como progresión para llegar al fin deseado. ¿Cuál es la experiencia que el estudiante ha tenido? ¿Será que esta práctica tuvo algún significado para él?

El profesor en este caso – al igual que en el caso de la ‘situación uno’ – cumple un papel que Foucault (2010, p. 40) define como el de un “[...] técnico especialista [...]”, alguien que posee un saber, debe transmitirlo de la manera más fiel posible, asegurarse de que los aprendices ejecuten un procedimiento con la mayor precisión y su obligación no necesariamente debe ir más allá de ello. O sea, el proceso educativo se ve reducido a una perspectiva de transmisión de conocimiento y aprendizaje de técnica, sin tener otra trascendencia para los involucrados.

El problema parece ser que en los tiempos que corren, la información no es algo a lo cual sea difícil acceder. Técnicas, manuales, tutoriales, cursos, y varios etcéteras pululan en internet. El nuevo oráculo llamado *Google* nos provee de datos acerca de casi cualquier cosa sobre la que queramos saber. Cada día es más común que las personas suban videos, relatos escritos, archivos de sonido, revisiones, en fin, infinidad de medios para aprender sobre algo.

De esta forma, aquella antigua concepción de la escuela como el lugar donde se alojaban los saberes parece ir perdiendo fuerza poco a poco, y aquel profesor poseedor de un cierto conocimiento con el cual iluminar a los legos, no aparenta poseer un sentido de ser en la configuración de la sociedad actual.

Esa figura de ese profesor técnico especialista definida por Foucault (2010) se muestra inoperante y podría decirse que hasta, en cierta forma, inútil, ya que el individuo necesitado de aprender un determinado saber puede encontrarlo fácilmente por otros medios. A esto debemos acrecentar el hecho, por cierto bastante usual, de que dicho profesor sienta su figura cuestionada debido a que ya no parece ser poseedor de ese saber sabio que antes lo definía, aspecto que configura una nueva crisis en la relación docente – alumno y que tampoco colabora para construir procesos de enseñanza y de aprendizaje productivos.

Situación tres

Llegado al ámbito universitario, el joven supuestamente ha desarrollado autonomía suficiente como para gestionar su formación profesional. Posee los conocimientos básicos requeridos por el sistema educativo y se prepara para especializarse en el área que ha preferido. Cuán lejos llegue en dicho emprendimiento depende, básicamente, de él mismo.

La educación de nivel terciario no es obligatoria (al menos en América Latina), y el joven puede escoger la opción en la que desea insertarse. De hecho en países como Uruguay o Argentina, el ingreso a la universidad es libre siempre y cuando se hayan finalizado los estudios de nivel básico.

Estas características podrían hacer pensar que ya que el joven ha elegido una carrera libremente y basado en sus preferencias, debería realizarla con una gran motivación, haciendo su mayor esfuerzo y buscando obtener la mejor formación posible. Estos factores deberían generar vivencias de gran significación para la vida de dicho joven, las cuales irían transformándolo en un profesional que pudiese colaborar en la construcción de una sociedad mejor, una vez graduado.

Sin embargo, parece que las estadísticas no son coincidentes con estas suposiciones. Estudios realizados en 2011, demuestran que el porcentaje de graduados es muy bajo respecto a la cantidad de ingresos en la educación superior (CINDA, 2011). En países como Uruguay, por ejemplo, solamente uno de cada dieciocho estudiantes que se matricula

en la universidad logra graduarse, aproximadamente un cinco por ciento (CINDA, 2011). En Brasil, dicho porcentaje asciende a un dieciocho por ciento³ (BRASIL, 2011), lo que sigue siendo demasiado bajo si consideramos que el alumnado está realizando estudios por los que optó voluntariamente.

Ante este hecho estadístico, cabe cuestionarse acerca de la coyuntura que configura una situación propicia para el abandono o la imposibilidad de graduarse de estos jóvenes. Situación ésta que no se circunscribe únicamente a la educación superior, la deserción a nivel de educación secundaria, a pesar de ser ésta obligatoria en varios países, llega a niveles alarmantes (AGUERRE, 2010; ESPEJO, 2012).

Otra cuestión que nos plantea la ‘situación tres’, es la de ¿por qué algunos de los alumnos de la clase no habían leído el texto que iba a ser discutido? Basados en experiencias personales, así como en relatos de alumnos y profesores, percibimos este hecho como algo común en el ámbito universitario actual. A partir de ello, nos preguntamos: ¿se debe esto a que los textos no son significativos?; ¿existe un acostumbamiento desde los niveles educativos anteriores a no estudiar para las clases?; ¿qué responsabilidad tiene aquí el alumno y qué responsabilidad el docente?

La falta de discusiones que trasciendan la exposición y/o lectura de materiales en las aulas, afecta significativamente la probabilidad de generar una clase productiva en términos de riqueza intelectual. Ya sea que el profesor emita un monólogo sobre un determinado tema, o que se lea un texto, los mismos acaban siendo no aprovechados en todo su potencial, y por tanto, probablemente no generen oportunidades de experiencia para los participantes, ya sean estos los alumnos o el propio profesor.

En este sentido, hacemos nuestras algunas de las preguntas que Espejo (2012, p. 19) se realiza al pensar una escuela que intenta adaptarse a la dinámica social actual

[...] ¿qué y cómo enseñar?, ¿qué se deberá enseñar en el futuro?, ¿cómo incorporar los cambios permanentes a la escuela?, ¿cómo hacer frente a una creciente especialización?, ¿cómo abordar los contenidos transversales? [...] ¿cuáles serán las estrategias que deberá adoptar la escuela para subsistir en un mundo de multicanales, donde los(as) estudiantes dedican más tiempo a la televisión y al uso de recursos tecnológicos que a realizar sus tareas escolares?, ¿cómo se enseñará a seleccionar y a discriminar lo realmente relevante en esta verdadera avalancha informativa? [...] ¿qué papel le cabrá a la

³ Tomando como referencia una carrera de cuatro años.

escuela en la promoción de una cultura cívica democrática?, entre otras muchas interrogantes.

¿Existe la posibilidad de generar otro tipo de situaciones?

Hasta el momento presentamos tres casos particulares en los que parecería que la escuela actual no solamente no está siendo capaz de responder de manera eficaz a los requerimientos educativos que la sociedad le exige, sino que tampoco se muestra como un espacio generador de ‘experiencia’ para quienes la componen.

Sin embargo, Carvalho (2010; 2013) nos trae a luz una visión, que aunque no es nueva ya que Foucault (apud CARVALHO, 2013) había pensado en ella, puede considerarse como una instancia renovadora en la que el profesor podría interpretar un rol que colaborase en abrir otras posibilidades para esta escuela aparentemente vetusta.

El autor visualiza dicha posibilidad en dos opciones que parecen converger en la misma dirección, la del profesor enmarcado dentro de una ‘función – educador’ y la del profesor ‘parresiasta’.

Carvalho (2010, p. 81-82) piensa en un profesor que ejerza lo que él denomina ‘función – educador’, un rol que busca reposicionarse dentro del contexto escolar, buscando nuevas formas de experimentar el proceso educativo, construyendo renovadas instancias de formación humana que permitan a los alumnos generar “[...]experiencias activas” que a su vez los coloquen en una posición de “[...]formación subjetiva”.

Dentro de esa misma línea, el autor se vuelca sobre el análisis de la verdad en el terreno del ‘cuidado de sí’ (CARVALHO, 2013) y para ello se vale del curso *El coraje de la verdad* ofrecido por Michel Foucault (2010) en el *College de France* en 1984. En dicho curso, Foucault utilizó el rol del ‘parresiasta’ para definir una determinada forma de relacionarse con la verdad que contribuyese al ‘cuidado de sí’. Carvalho (op. cit.) convoca al papel del ‘parresiasta’ para que pueda ser asumido por el profesor en su función, y de esta forma asistir a este último en consustanciarse con una nueva forma de ejercer su profesión.

Ese profesor ‘parresiasta’ no está preocupado por generar una revolución que derribe la estructura general de la escuela como la conocemos para luego construir una nueva, él está más interesado por la acción concreta y contextualizada, aquella que a pesar de parecer pequeña en términos globales es capaz de generar cambios localizados que contribuyan a pensar una escuela, en un determinado entorno, de una manera diferente (CARVALHO, 2013).

Dicho profesor tampoco se identifica con aquel académico que analiza la escuela desde fuera, sin ensuciar sus manos, desde lugares en que el día a día de dicha institución se presenta como una pintura o una película sobre la que debe realizar una crítica inobjetable, él opta por recorrer los caminos capaces de producir “[...] subjetividades activas [...]” (CARVALHO, 2013, p. 11), tanto para sí mismo como para sus alumnos o colegas a través de la *potencialización* de la relación con la verdad.

Menos aún ese profesor está preocupado por transmitir un saber técnico, un saber que no necesariamente se relaciona con la vida del alumno que se supone debe aceptarlo, él busca una posible formación que se dirija a enriquecer las posibilidades de creación de nuevos modos de ser que no necesariamente se sujeten a los cánones establecidos, pero sí respondan a las necesidades de los alumnos que llegan a la escuela (CARVALHO, 2013).

Consideración final

Decidimos trabajar este texto sobre tres casos basados en experiencias propias dentro de distintas instituciones educativas como una forma diferente – en nuestro caso – de encarar un escrito académico. Esta decisión se debió a la necesidad de tomar la posibilidad de arriesgar, de experimentar una manera alternativa de trabajar sobre la escritura a la vez que analizábamos – y nos analizábamos – los papeles de profesores y alumnos en las instituciones educativas formales.

Por tratarse de un análisis de este tipo, y por el hecho de haber escogido situaciones arbitrarias, aceptamos la contingencia de que se pueda leer este texto como direccionado hacia la posibilidad de pensar a las instituciones educativas como imposibilitadas – o que ellas mismas imposibilitan – de generar instancias de ‘experiencia significativa’. Pero es un riesgo que decidimos tomar porque resolvimos priorizar nuestra intención de provocar el análisis de situaciones similares a la vez que la reacción y la expresión de alternativas por parte del lector.

Creemos firmemente en la existencia de opciones generadoras de ‘experiencia’ desde dentro del sistema educativo, a pesar de que el mismo a veces parezca no propiciarlas. De hecho, como protagonistas de las tres situaciones descritas, nos sospechamos propiciadores de vivencias de ese tipo, tanto en el rol de profesores como en el de alumnos.

Sin embargo, estimamos que este tipo de espacio no es tal vez el que podría denominarse como común, considerando común como lo que sucede en la mayor parte de los casos, sino que son ejemplos raros, que acontecen en ocasiones singulares, y dada su condición de rareza, es que son dignos de mención. La pregunta que este texto no responde, tal vez podría ser: ¿cómo transformar en rareza estos espacios que parecen ser hoy comunes, donde la vivencia de ‘experiencias significantes’ tanto de alumnos como de profesores parece cosa de realidades ficticias?

Referencias

- AGUERRE, T. F. **La desafiliación en la educación media y superior en Uruguay**: conceptos, estudios y políticas. Montevideo: Udelar, 2010.
- BRASIL. **Censo da Educação Superior 2010**. Portal MEC, Ministério da Educação. 2011. Disponível em: <<http://goo.gl/E03vB>>. Acesso em: 16 out. 2013.
- CARVALHO, A. F. D. **Foucault e a função-educador**: sujeição e experiências de subjetividades ativas na formação humana. Ijuí: Unijuí, 2010.
- CARVALHO, A. F. D. O profeta, o sábio, o professor e o parresiasta: reflexões acerca do cuidado de si e do dizer na educação. In: CONGRESO LATINO AMERICANO DE FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN, 2., 2013, Montevideo. **Anais...** Montevideo: Universidade da República, 2013. p. 1-15.
- CASTRO, E. **Vocabulário de Foucault**: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- CINDA, C. I. D. D. **Educación superior en Iberoamérica** - informe 2011. Santiago de Chile: RIL, 2011.
- ESPEJO, J. C. Retos impuestos por la globalización a los sistemas educativos latinoamericanos. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, v. 17, n. 52, p. 15-37, 2012.
- FOUCAULT, M. **El coraje de la verdad**: el gobierno de sí y de los otros II. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2010.
- LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, 2002.
- VEIGA-NETO, A. Espaços, tempos e disciplinas: as crianças ainda devem ir à escola? In: ALVES-MAZZOTI, A. E. A. (Org.). **Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender**. Rio de Janeiro: DP/A, 2000. p. 9-20.

Received on October 29, 2013.

Accepted on May 27, 2014.

License information: This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.