

## Educar para e no pensar – uma reflexão sobre a sala de aula

Ricardo Spindola Mariz \*

“Admitindo até que uma *cabeça bem feita* escape ao narcisismo intelectual tão freqüente na cultura literária e na adesão apaixonada aos juízos de gosto, pode-se com certeza dizer que uma cabeça bem feita é infelizmente uma cabeça fechada. É um produto de escola”.  
(Gaston Bachelard)

### Resumo

Este artigo reflete sobre o “lugar” que o pensamento criador ocupa dentro da maioria das salas de aulas. Para tanto, busca mergulhar na dinâmica estruturante da relação professor(a)-aluno(a) através da crítica à organização do trabalho pedagógico hegemônica, da análise do cotidiano escolar e do processo de formação continuada de professores(as) que muitas vezes reproduz o que anuncia desejar ver superado. Em um segundo momento sinaliza, aproveitando-se de cenas do filme “A Festa de Babette”, elementos pedagógicos que se apresentam como um convite ao pensar criador no processo de aprendizagem dentro e fora da sala de aula.

**Palavras-chave:** sala de aula, pedagogia emancipatória, relação professor aluno, cotidiano da escola.

### Abstract

This article reflects upon the “place” where creative thinking takes place within most of the classrooms. To achieve that, it investigates the structural dynamics of the relationship between teachers and students through the critique of the hegemonic organization of pedagogic work, of the analysis of the school quotidian and the continuing teacher education process that many times reproduces that which it wishes to overcome. In a second moment, it seeks to point out, from scenes of the movie “Babette’s Feast”, pedagogic elements that present themselves as an invitation to creative thinking in the learning process inside and outside of the classrooms.

**Key words:** classroom, emancipatory pedagogy, teacher-student relationship, school quotidian

---

\* Professor da Universidade Católica de Brasília, Pedagogo, Mestre em Educação pela UnB e Doutorando em Sociologia pela UnB.

O trecho destacado acima não deve ser tomado como uma afirmação categórica. Ele pretende ser uma instigação, uma provocação sobre o pensar e o que se passa na maioria das salas de aula. Onde se localiza, predominante, a ação de pensar? No professor e professora, nos alunos e alunas, num canto da sala, suspenso das aulas porque gera muita inquietude e atrapalha o aprendizado? Para tentar enfrentar essa questão, resolvi percorrer o seguinte itinerário: pontuar o que parece ser o pensar numa perspectiva criadora<sup>1</sup> para o processo de aprendizagem; e apresentar alguns dos possíveis obstáculos para pensar na sala de aula, este espaço-atividade onde, na maioria das vezes, a ação de pensar é apresentada como anfitriã.

Saber pensar é uma potencialidade humana e possui relação com a capacidade de aprendizagem. “É a teoria mais prática que existe, ou a prática mais teórica que existe” (DEMO, 2004). Saber pensar é não ter pressa para enquadrar a realidade, memorizar a fórmula, construir a resenha ou o quadro conceitual. É um jogo ousado que exige deslocamento de quem pensa: ir ao encontro do outro e trazer o outro (pessoa, fenômeno...) para si. Jogo que pode ser percebido em sua dimensão de externar e ressignificar as angústias e outros sentimentos, como também pode ser percebido como o jogo por disputa de significados, opiniões e pontos de vistas diferentes.

Saber pensar na sala de aula é convidar a vida, que mora atrás das teorias, dos conteúdos curriculares, dos programas de pós-graduação, para uma conversa franca. Franqueza presente na própria ação de pensar, que na medida que se reconhece pensando, pode perceber parte de seus limites e potencialidades. Implica em capacidade de crítica frente ao próprio saber (DEMO, 1997).

Convidar a vida que, geralmente e se muito, mora de forma nebulosa no conteúdo escolar, é recolher o sentido das coisas, refazê-los, ressignificá-los. Um pensamento criador, também organiza o conhecimento já existente, classifica, sistematiza, mas para continuar criando. Pensamento criador está sendo compreendido aqui para além de um pensamento inovador, que por vezes inova para manter tudo onde está. Deste tipo de inovação, a sala de aula já está cheia.

A distinção feita entre pensamento criador e inovador possui o desejo de demarcar o lugar de onde está se refletindo a questão: a sociedade, tipificada por muitos como *sociedade do conhecimento*, de maneira hegemônica, propõe uma parceria de negócio entre o conhecimento e o capital, parceria que tem se demonstrado uma admirável inovação em determinados campos e uma escandalosa exclusão para parte significativa da humanidade.

A distinção apontada deseja sinalizar que não se está argumentando a partir da lógica predominante do conhecimento moderno que deseja, a qualquer custo, o domínio da natureza, fundado no seu desejo de racionalização extrema de tudo e todos. O pensamento criador parece ser aquele que mergulha na vida (seus mistérios, contradições e inconclusões) como se mergulha no mar e não como se atravessa uma parede de concreto com um potente trator. Muito menos como aquele que atravessa uma ponte bem construída, limpa de horizontes e sem obstáculos. Pelo contrário, o caminho do pensar parece-me errático e tortuoso, condicionado exatamente pela falta de certezas, pela ausência de “um lugar certo” a se chegar.

A vida, ora convidada para sala de aula, obriga o pensamento a se refazer, a se mobilizar. No estático, não se aproxima da compreensão sobre dinamismo e complexidade que é a vida.

---

<sup>1</sup> Pensamento criador está sendo tratado no texto com um significado aproximado ao elaborado por Vázquez quando trabalha a questão da “práxis criadora” (1986): É importante considerar que o processo de transformação da realidade não se dá de maneira “constante”. Vázquez (1986, p. 247) aponta que a “práxis criadora” é uma práxis tipicamente humana, mas que a repetição daquilo que foi criado se justifica enquanto outra necessidade ou desafio não se apresenta. “A práxis é, por isso, essencialmente criadora. Entre uma e outra criação, como uma trégua em seu debate ativo com o mundo, o homem reitera uma práxis já estabelecida” (p.248).

Convidar a vida é, em última instância, convidar os alunos e alunas, os professores e professoras, suas histórias, anseios e contextos para dentro da sala. Mas as salas já não estão cheias de alunos(as)? Se tomarmos como referência os índices oficiais dos últimos anos, em alguns segmentos as salas de aula estão cada vez mais cheias e, talvez, cada vez mais vazias. Para atender um convite dessa amplitude, possivelmente será necessário ampliar a sala de aula. Ela, como um compartimento, parecida ainda com um setor de produção de uma antiga fábrica e não suporta tanta vida.

A ampliação/modificação do espaço-atividade sala de aula, pode ser percebida de duas formas: uma metafórica, no sentido de uma mudança substancial das atividades que acontecem dentro dela; outra no sentido espacial concreto. Se notarmos, existem escolas novas do ponto de vista arquitetônico, mas que já nascem velhas do ponto de vista pedagógico. Convidar a geografia para nos ajudar a pensar a questão parece ser uma boa medida: o “lugar”, espaço físico organizado pelo homem e a mulher, também é revelador e reforçador de uma determinada cotidianidade. Santos nos mostra, no trecho abaixo, a relação entre a ação cotidiana e o espaço físico:

A relação do sujeito com o prático-inerte inclui a relação com o espaço. O prático-inerte é uma expressão introduzida por Sartre para significar as cristalizações da experiência passada, do indivíduo e da sociedade, corporificadas em formas sociais e, também, em configurações espaciais e paisagens. Indo além do ensinamento de Sartre, podemos dizer que o espaço, pelas suas formas geográficas materiais é a expressão mais acabada do prático-inerte. (SANTOS, 1997, p. 254).

Freire, pensando a partir da questão da palavra e ocupado de maneira marcante com a questão do diálogo, nos ajuda entender melhor a dimensão do convite que está sendo sinalizado como desafio para o espaço-atividade sala de aula. As palavras podem ser tratadas de forma diferenciada no espaço-atividade sala de aula, como portadoras de significados ou como palavras vazias. A palavra pode ser dita como um convite, uma porta de entrada para o mundo que mora dentro dela, ou como um enunciado, bem formulado, mas que deixa, quando muito, seus significados, histórias, sentidos para quem a formulou. Madalena Freire nos chama atenção para uma questão já naturalizada nos discursos pedagógicos: o professor(a) **dá** aula e o aluno(a) **assiste** aula. Essas palavras são reveladoras do evento que geralmente acontece no espaço-atividade sala de aula. Na perspectiva apontada e defendida por Freire, a palavra carregada de significado é práxis, “daí que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo”.

A existência, porque humana, não pode ser muda, silêncios, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é *pronunciar* o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos *pronunciantes*, a exigir deles novo *pronunciar*. (FREIRE, 1978:92).

O pensar criador gera movimento, aquilo que se apresenta como verdade passa pelo questionamento, o naturalizado vira objeto de problematização e conhecer se apresenta como uma arte exigente, possível para todos e todas, que nos instiga sempre. O pensar criador acorda o conhecimento, planta uma semente de interrogação onde antes morava a arrogância das certezas e que por vezes nos imobiliza ou adormece.

[...] mas antes uma prova da sonolência do saber, prova da avareza do homem erudito que vive ruminando o mesmo conhecimento adquirido, a mesma cultura, e que se torna, como todo avarento, vítima do ouro acariciado [...] (BACHELARD, 1996).

O pensar criador, dentro do espaço-atividade sala de aula, não oferece seguranças porque desconstrói para reconstruir (DEMO 1997). Ao mesmo tempo, ele não é devassador como a

inovação numa perspectiva mercadológica, porque se está falando de um espaço educativo e educar é cuidar com carinho e rigor do pensamento do outro (MARIZ, 2003). O pensar criador abre espaço para que o já sabido e o ainda não sabido encontrem um ambiente receptivo para se declarar, se encontrar e desencontrar diante das declarações dos outros. A ação do pensar criador, no espaço-atividade sala de aula, é aquela que se faz na medida que se aprende a fazer, e se refaz na medida em que se dá conta do que está fazendo.

O pensar, ocupado essencialmente com a criação, acontece de forma que aprendemos e desconfiamos do aprendido. Aprendemos para melhor questionar (BACHELARD, 1996). O pensar, na perspectiva que está sendo defendida exige constantemente um descolamento de si para o outro e do outro para si, é um movimento tipicamente humano: fascinante, inconcluso e arriscado. O pensar criador é como “flertar com o abismo”, somente lá existe uma brisa que nos deixa extasiados e encantados com o mistério que é a vida, e, por isto, o pensar criador se percebe fundamental para as transformações e pequeno diante das possibilidades de recolher para si a plenitude da vida. É um pensar que deseja o que reconhece que nunca encontrará, pois o encontro tão desejado também significa o seu próprio fim: cabeça feita é cabeça fechada (BACHELARD, 1996). Bauman, em entrevista publicada no Caderno Dois da Folha de São Paulo (19/03/03) reflete sobre esta questão da incompletude:

Creio que a experiência humana é mais rica do que qualquer de suas interpretações, pois nenhuma delas, por mais genial e “compreensiva” que seja, pode exauri-la. Aqueles que embarcam numa vida de conversação com a experiência humana deveriam abandonar todos os sonhos de um fim tranqüilo de viagem [...] por trás de cada resposta percebo que novas questões estão piscando [...] as perguntas mais intrigantes e provocantes emergem, via de regra, após as respostas. (BAUMAN, 2003).

### **O espaço-atividade sala de aula e o pensar criador**

Rubem Alves, em uma crônica do seu livro, “Um céu numa flor silvestre”, apresenta uma imagem que tomarei emprestada para iniciar a reflexão sobre o lugar predominante do pensamento criador no espaço-atividade sala de aula. Para ele, as idéias são como milhos, que sob o calor do fogo, se transformam em pipocas. Uma idéia seria como uma pipoca que estoura. Esta transformação é um potencial do milho, mas só acontece quando ele passa pelo poder do fogo. Existem, ainda segundo o autor, os milhos que, apesar de passar por processos semelhantes, não se transformam em pipocas e são conhecidos como piruás.

Transportando a crônica para o campo da nossa reflexão podemos nos perguntar: por que alguns milhos não se transformam em pipocas? Sua posição na panela pode influenciar no resultado? E a quantidade de milhos e óleo dentro da panela? A intensidade do fogo?

Podemos iniciar a tentativa de responder as questões acima convidando Bachelard (1996) que, ocupado com a questão dos obstáculos da formação do espírito científico, aponta algumas questões. Possuímos uma tendência, segundo aponta o autor, de considerar mais claro o que utilizamos com maior frequência. Como resultante de tal comportamento, nossa idéia diversas vezes utilizada ganha uma clareza potencialmente ofuscante. O excesso de clareza ofusca da mesma forma como a falta de luz. Parece-me que aqui encontramos um desafio para todos e todas que estão no espaço-atividade sala de aula.

Uma segunda dimensão é perceber que as aulas são, em sua maioria, momentos de enunciados e esclarecimentos. Não se trata de uma crítica a aula expositiva ou uma defesa da aula como espaço de pirotecnias didáticas, animadas como um show, e nem por isto carregadas de reflexão. Freire já fez esta crítica em 1970 e, infelizmente, parece-me válida e muito atual em todos os níveis de ensino:

Quanto mais analisamos as relações educador-educando na escola, em qualquer de seus níveis, (ou fora dela), parece que mais nos podemos convencer de que estas relações apresentam um caráter especial e marcante – o de serem relações fundamentalmente *narradoras, dissertadoras*.

Narração de conteúdos que, por isto mesmo, tendem a petrificar-se ou a fazer-se algo quase morto, sejam pelos valores ou dimensões concretas da realidade. Narração ou dissertação que implica num sujeito – o narrador – e em objetos pacientes, ouvintes – os educandos. (FREIRE, 1978: 65).

Uma das questões centrais, pelo que consigo perceber, está no papel de explicador que é atribuído aos professores e professoras, restando, quase sempre, aos alunos e alunas serem bons entendedores de explicações, formuladores de perguntas e, raras vezes, levantando questões novas ao que já foi cuidadosamente explicado. Tal movimento, segundo Rancière (2002), caminha para o embrutecimento da inteligência onde a tarefa principal do aluno ou aluna está em entender a explicação do *mestre explicador*, que embrutece seu “interlocutor” a partir de brilhantes explicações. O aluno ou aluna deixa de se ocupar do exercício de compreensão da realidade para se ocupar com a compreensão da explicação sobre a realidade. Para Rancière, a centralidade na explicação faz parte do mito pedagógico.

Antes de ser o ato do pedagogo, a explicação é o mito da pedagogia, a parábola de um mundo dividido em espíritos sábios e espíritos ignorantes, espíritos maduros e imaturos, capazes e incapazes, inteligentes e bobos. O procedimento próprio do explicador consiste neste duplo gesto inaugural: por um lado, ele decreta o começo absoluto – somente agora tem início o ato de aprender; por outro lado, ele cobre todas as coisas a serem aprendidas desse véu de ignorância que ele próprio se encarrega de retirar [...] (RANCIÈRE, 2002: 20).

A mesma questão pode ser encontrada no tratamento dado ao volume de textos e livros que são “estudados” para as aulas (especialmente nos considerados bons cursos de graduação e pós-graduação). Confundimos volume com intensidade e fazemos dos textos e livros, ou seja, dos autores e autoras, também *mestres explicadores*. O pensar criador, muitas vezes, não encontra espaço porque a cabeça está cheia de autores e autoras que não estão na posição de parceiros instigantes. O que os alunos e alunas fazem com a coleção de textos copiados depois das aulas? Quando voltam aos mesmos? O que pensam com eles? Pode-se reivindicar a possibilidade de pensar com os textos, antes e a partir deles.

Eu digo que ler não é só *caminhar* sobre as *palavras*, e também não é *voar* sobre as palavras. Ler é reescrever o que estamos lendo. É descobrir a conexão entre o texto e o contexto do texto, e também como vincular o texto/contexto com o meu contexto, o contexto do leitor [...] Portanto, sou favorável a que se exija seriedade intelectual para conhecer o texto e o contexto. Mas, para mim, o que é importante, o que indispensável, é ser crítico. A crítica cria a disciplina intelectual necessária fazendo perguntas ao que se lê, ao que está escrito, ao livro, ao texto. Não devemos nos submeter ao texto, ser submissos diante do texto. A questão é brigar com o texto, apesar de amá-lo, não é? Entrar em conflito com o texto. Em última análise, é uma operação que exige muito. Assim, a questão não é só impor aos alunos numerosos capítulos de livros, mas exigir que os alunos enfrentem o texto seriamente. (FREIRE, SHOR. 1986: 22).

Tal dinâmica pode ser reforçada pela a idéia do pós-ocupado (quem sabe um outro mito da pedagogia). Kosik (1976), a partir da idéia de Heidegger sobre a questão do preocupado, nos alerta que, ao extremo, não somos portadores de preocupações, mas elas “nos possuem”. A inversão proposta pelo autor é mais do que um jogo de palavras. A preocupação, segundo ele, é o mundo (seus significados, exigências, etc) dentro do sujeito. Dessa forma, o sujeito se ocupa sem pensar no que está ocupado, já que, ao mesmo tempo em que se ocupa com algo se encontra preocupado com outra coisa.

Talvez a idéia do pós-ocupado também aponte um problema passível de ser pensado. Estuda-se quase sempre para depois: do ensino fundamental para o médio, do médio para passar no vestibular, se estuda o texto para aula e assim por diante. O pensar criador, no volume e velocidade do processo pedagógico, parece ser convidado constantemente a ficar para depois. Pensamos para estudar ou estudamos para um dia pensar?

No frenesi e no volume das explicações (ora “dadas” pelos *mestres explicadores*, ora pelos livros) constrói-se uma musicalidade, no espaço-atividade sala de aula, onde o ritmo dos alunos e alunas é pouco percebido, onde as contradições do processo pedagógico caminham para naturalização e encontram, nesse espaço-atividade, o salão propício para ensaiar seus passos. Vale ressaltar que há a possibilidade de no mesmo salão encontrar, sob outras condições, oportunidades para composições de músicas diferentes e construção de outros ritmos para se dançar a vida.

As questões até o momento sinalizadas podem ser percebidas também pelo ângulo dos professores e professoras. Se tomarmos a questão dos processos de *formação continuada* como porta de entrada verificaremos que a quantidade de cursos, seminários, oficinas, semanas pedagógicas, parece se constituir em mais um problema do que uma solução. Como refletir e construir autoria sobre a práxis pedagógica se os professores e professoras vivem em cursos, oficinas e buscando a novidade pedagógica lançada na “última semana”?

O quanto cotidianamente a práxis pedagógica já em curso encontra espaço para processos de acolhida, escuta, crítica e aprofundamento? O excesso de cursos, oficinas e encontros de formação (e sua natureza de trazer algo de fora para dentro) carregam uma ilusão conteudista, onde horas de cursos e acesso a conteúdos se transformariam, magicamente, em melhoria da práxis pedagógica? O que se pode esperar nas relações construídas nas salas de aula com processos por vezes tão atropelados e continuamente descontínuos?

...Cada vez estamos mais tempo na escola (e a Universidade e os cursos de formação do professorado também são partes da escola), mas cada vez temos menos tempo. **Esse sujeito da formação permanente e acelerada, da constante atualização, da reciclagem sem fim, é um sujeito que usa o tempo como um valor ou como uma mercadoria, um sujeito que não pode perder tempo** [...] por essa obsessão por seguir o curso acelerado do tempo, esse sujeito já não tem tempo... (LAROSSA, 2002, p.23, grifo nosso).

Possivelmente as respostas “construídas” através de diversos cursos, seminários, oficinas, carecem de perguntas. As perguntas sobre e no cotidiano da práxis pedagógica não poderiam ser a música que construiria sentido às respostas e as fariam dançar?

Os professores e professoras passam por um momento inquietante, onde o conhecimento ganha outras proporções na organização social e existe um chamado diário a repensar sua prática profissional. Chamado interessante em tese e aparentemente contraditório quando o percebemos a partir do lugar da cotidianidade do exercício desta profissão.

Em síntese, o cenário atual aponta para a diminuição da formação inicial, ampliação das expectativas sobre a profissão (reforçada inclusive pelo discurso político que geralmente simplifica a relação entre qualificação e desemprego), um aumento da carga de trabalho (formal ou informal) e uma formação continuada no estilo “fast food” onde o professor entraria numa espécie de microondas e, num ritmo acelerado, estaria pronto para enfrentar os desafios contemporâneos de sua profissão.

É preciso aprender! É preciso aprender sempre! É preciso aprender a aprender! Essas afirmações quase que imperativas possuem sustentação, mas é necessário afirmar que é preciso tempo e condições para aprender. Considerando os elementos sinalizados a partir dos processos de qualificação dos professores e professoras e a realidade de uma ampliação de

tarefas e precarização das relações de trabalho, seria possível e legítimo perguntar que Escola a escola está sendo para os professores.

### **O pensar criador e a sala de aula com um espaço-atividade da festa**

O pensar criador como potencialidade humana encontra nas contradições e obstáculos a possibilidade de se realizar. Ele não é fruto de uma realidade fantasiada onde tudo funciona numa ordem perfeita.

Porém, parece-me necessário afirmar, para se voltar à questão original do texto, que esse mesmo pensar criador, considerando a maioria das salas de aulas em todos os níveis de ensino, encontra-se na janela da sala, participando da aula quase sempre pelo lado de fora.

O espaço-atividade sala de aula pode ser um banquete onde se faz e degusta o pensar criador. Como no filme “A Festa de Babette”, onde as pessoas, por motivos religiosos e de experiências de vida, se vêem sentadas frente a um banquete com todo o requinte da culinária francesa, espantadas e resistentes, experimentando vagarosamente gostos diferentes. Num movimento de medo e descobertas, de alegria e espanto, elas experimentam algo semelhante ao movimento de aprender!

Precisamos de menos textos, aulas e espaços onde predomina a explicação. Precisamos de mais experiências, escuta dos limites e potencialidades do pensar de cada um. O vinho no filme era servido em intensidades diferentes, na medida do gosto das pessoas da mesa. O banquete apesar de meticulosamente planejado, era revisto constantemente quanto ao ritmo e quantidade do que seria servido. O principal não era o planejado, o principal era garantir a experiência saborosa daquilo que se propôs fazer.

No filme a Festa de Babette as pessoas extasiadas pela experiência do banquete, já fora da casa, resolvem, a partir de uma troca de olhares, continuar juntos e brincar de roda. É isso que se espera de uma aula: um convite saboroso, instigante e problematizador, que ajude todos e todas a pensar/intervir na vida de forma mais criadora. Isso é o que se espera do espaço-atividade sala de aula: um aperitivo daquilo que sonhamos e, por vezes, anunciamos para vida em sociedade.

### **Referências bibliográficas**

ALVES, Rubem. **Um céu numa flor silvestre – a beleza em todas as coisas**. Campinas, SP: Verus Editora, 2005.

BACHELARD, Gaston. **A Formação do espírito científico**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BOFF, Leonardo. **Saber cuidar – ética do humano-compaixão pela terra**. Petrópolis. RJ: Vozes, 1999.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 1989.

CARVALHO, Maria do Carmo Brant de; NETTO, José Paulo. **Cotidiano: conhecimento e crítica**. 5ª Ed. São Paulo: Cortez, 2000.

DEMO, Pedro. **Conhecimento moderno – Sobre ética e intervenção do conhecimento**. 3ª Ed. Petrópolis, Vozes, 1999.

\_\_\_\_\_. **Saber pensar**. UnB, <http://pedrodemo.sites.uol.com.br>. 27/04/05.

\_\_\_\_\_. **Saber pensar**. 4ª Ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2005.

ELIAS, Norbert. **Sobre o tempo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 5ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

\_\_\_\_\_. SHOR, Ira. **Medo e ousadia – o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Madalena (Org.). **Rotina: construção do tempo na relação pedagógica**. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1998.

\_\_\_\_\_. **Avaliação e Planejamento – a prática educativa em questão – Instrumentos Metodológicos II**. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1997.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e Tempo**. 2ª Ed. Petrópolis: Vozes, 1990.

KOSIK, karel. **Dialética do Concreto**. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LAROSSA, Jorge. **Nota sobre a experiência e o saber da experiência**. *Revista Brasileira de Educação (ANPED)*. nº 19, ano 2002. Campinas, SP: Autores Associados. Páginas 20-28.

LOUREIRO, Cláudia. **Classe, controle, encontro: o espaço escolar**. Tese de Doutorado. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1999.

MARIZ, Ricardo. **O catador de pensamentos**. *Revista Linha Direta*. Ano 6, nº 59, fev. 2003.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Centauro Editora, 2002.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante – cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço – técnica e tempo, razão e emoção**. 2ª Ed. São Paulo: Editora Hucitec. 1997.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Praxis**. 3ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1986.

WAGNER, Helmut R. (Org.). **Fenomenologia e relações sociais – textos escolhidos de Alfred Schutz**. Rio de Janeiro: Zahar Editores. 1979.