

## “SE VIRA NOS 50”: REFLEXÕES SOBRE PRÁTICAS DOCENTES E OS ESPAÇOSTEMPOS DA SALA DE AULA<sup>38</sup>

MOURA, Bruno dos Santos Prado  
POUBEL, Idelvon da Silva

### RESUMO

Diante das mais variadas situação no cotidiano escolar cabe ao professor “se virar” para “dar conta do recado” e “fazer” o aluno aprender. Várias pesquisas acadêmicas apontam para necessidade de se pensar a educação da/na escola dentro dos seus ritmos, tensões, negociações, resistências, emergências e imposições. Propomos problematizar algumas situações de sala de aula enquanto *espaçotempo* de construção de conhecimento nos cinquenta minutos que correspondem a uma aula, trazendo à tona breves reflexões acerca das “saiais-justas” vividas pelos docentes com uso de táticas e estratégias por parte dos professores. No sentido de encontrar pistas que nos façam pensar os *espaçotempos* da educação para além da sala de aula convidamos os leitores deste artigo ao exercício da reflexão apresentada.

### PALAVRAS-CHAVE

Sala de aula. Estratégias e Táticas. Práticas Docentes.

### INTRODUÇÃO

Todo professor ao entrar em uma sala de aula traz consigo um conjunto de “*boas intenções*”, de princípios julgados importantes de serem compartilhados com os alunos de modo a fazer deles “*peças melhores*”. No entanto, quando colocados diante desses sujeitos, ou seja, na hora mesmo de fazer valer as suas idéias, esse professor se depara com a complexa relação que se estabelece entre ele, aquilo que se propõe a ensinar e o aluno, com todos os seus anseios e angústias. E aí? A sociedade exige da escola uma ação positiva, pois acredita ser a educação a redentora dos seres humanos; a escola exige do professor uma postura capaz de suprir as exigências que ela sofre dos mais variados agentes sociais; o professor exige do aluno uma atitude condizente as suas intenções e as metas instituídas para a educação escolar. Diante dessa situação, só cabe ao professor “*se virar*” para “*dar conta do recado*” e “*fazer*” o aluno aprender.

Essas discussões têm sido abordadas e problematizadas em várias pesquisas (GARCIA, 2003; CARVALHO, 2004; FERRAÇO, 2005) que

sugerem a necessidade de se pensar a educação da/na escola dentro dos seus ritmos, tensões, negociações, resistências, emergências e imposições.

O pensamento de Morin (1997) à cerca da complexidade tem nos auxiliado a entender as emergências como qualidades que nascem das associações e das combinações entre o todo e as partes e que as imposições correspondem ao “[...] determinismo complexo, as regras, as regularidades, a subordinação dos componentes ao todo, o ajustamento das complementaridades, as especializações, a retroação do todo, a estabilidade do todo, e, nos sistemas vivos, os dispositivos de regulação e de controle [...] [sic]” (p. 109).

Compreendemos, então, que as partes estão em contato contínuo entre si estabelecendo múltiplas relações que não podem ser entendidas quando pensadas isoladamente, pois a parte não representa o todo e nem o todo é a mera soma das partes. Podemos pensar, então, a sala de aula como um “lugar” que se apresenta com os mais diversos sujeitos. Quando isolados, eles não

<sup>38</sup> O título faz uma referência ao quadro “Se vira nos 30”, exibido aos domingos no programa de televisão “Domingão do Faustão”, da Rede Globo, onde os participantes têm 30 segundos para fazer algo inusitado, diferente, inovador, prender a atenção e conquistar a confiança da platéia, afim de alcançar a premiação.

refletem o todo que caracteriza a turma, assim como, as considerações sobre determinada turma escolar não pode servir para caracterizar um único sujeito que dela faz parte. A título de exemplificação, isso pensando em educadores e educadoras que somos, quantos de nós já não tecemos comentários sobre determinado aluno ao dizer “nossa, como esse aluno é diferente aqui fora; dentro da sala de aula ele é o bicho”, ou, “não acredito ela faz isso; dentro da sala de aula ela é um anjo”.

Particularmente, lançando questionamentos que perpassam a tessitura não só deste pequeno texto como também das nossas vidas enquanto professores, problematizaremos algumas situações de sala de aula enquanto *espaçotempo* de construção de conhecimento, mais especificamente, nos cinquenta minutos que correspondem a uma aula, trazendo à tona breves reflexões acerca das “saias-justas” vividas pelos docentes.

Esse exercício parte da reflexão sugerida por Najmanovich, quando argumenta que

Com a padronização das práticas cognitivas através do ensino disciplinador da modernidade, foram revelados os valores de homogeneidade, uniformização, seriação, sistematização em ordens lineares, precisão e exatidão. O espaço-tempo da aula leva impressas essas marcas, desde a disposição dos bancos até os tempos de trabalho e descanso fixados para todos. O modelo relacional foi estabelecido a partir dos objetivos fixados pela epistemologia positivista. Estes objetivos guiaram um modelo baseado no estudo reprodutivo, que estruturou as coordenadas espaço-temporais das aulas através das tecnologias da palavra pela comunicação utilizadas em ressonância com as necessidades sociais de uniformização e disciplinamento dos sujeitos (NAJMANOVICH, 2001, p. 127).

### **ESPAÇOSTEMPOS DA/NA SALA DE AULA**

Uma aula, seja lá quanto tempo dure, jamais poderá ser reduzida a uma medida numérica. Isso porque no período temporal em que ela se desenrola diversos processos ocorrem simultaneamente: é o aluno que quer ir ao banheiro; é o outro que reclama da implicância de um colega; é a menina que se maquia; é o menino que come; o outro que acaricia partes íntimas;

dois, três, cinco que dialogam sobre os mais variados assuntos; e o professor, que tenta coordenar essa gama de situações e trazer para si a atenção. Ora, obviamente, a prevalência da sua fala não se dará sem conflitos, pois mesmo tendo a seu favor o atributo da autoridade, ela não se estabelece sem apagamentos, sem *estratégias*<sup>39</sup> de afirmação discursiva, ou até de maneira impositiva. Isso é elemento importante de ser pensado porque nos remete à própria questão da “*gestão*” – se é que se pode usar esse termo – do ambiente de sala de aula, tendo em vista o fato de o professor ter de lidar com miríades de situações e ainda “*formar cidadãos*”.

Em outras palavras,

A escola contribui para a formação da percepção social e pessoal do tempo linear, pela inoculação de algumas [...] noções de tempo. Assim, por exemplo: a previsão nos encontros é a base da organização da jornada escolar; a seqüenciação está presente na organização seriada; as rotinas são previamente estabelecidas; o sentido de progresso surge associado ao de melhoria de desempenho; e, finalmente, o valor do tempo em si mesmo tona-se evidente, com o tempo dos professores sendo consumidos [sic] principalmente em esperas, lapsos mortos, preleções e/ou rotinas não instrucionais e não educacionais. Por outro lado, tudo na escola parece estar organizado para que os alunos não possam desenvolver sentido algum de posse ou controle. [Enguita (1989, p. 185) diz que] ‘Espaços transparentes, pátios de recreio vigiados, entradas e saídas controladas, compartimentos sem fechaduras nos banheiros, etc., somados à falta de um espaço próprio que não seja a sala de aula, mostram às crianças que não podem dispor de si mesmas’ (CARVALHO, 2004, p. 31).

Nesse sentido, convém pensar a respeito das necessidades que assumimos como professores: é necessário “dar aula”; é necessário

<sup>39</sup> Certeau chama “[...] de *estratégia* o cálculo (ou a manipulação) das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder [...] pode ser isolado. A *estratégia* postula um *lugar* suscetível de ser circunscrito como *algo próprio* e a ser a base de onde se podem gerir as relações com uma exterioridade de alvos ou ameaças [...]” (CERTEAU, 1994, p. 99). E continua: “as *estratégias* apontam para resistência que o *estabelecimento de um lugar* oferece ao gasto de tempo [...]” (CERTEAU, 1994, p. 102).

“passar matéria” no quadro; é necessário “passar exercícios e corrigi-los”; é necessário “ensinar o que é certo”, etc. Tais necessidades trazem consigo uma lógica temporal que, por se querer hegemônica, procura impor-se aos tempos presentes na sala de aula, representando, então, um processo de disciplinamento que tenta enquadrar os alunos em um perfil de atitude escolar. Naturalmente, esse processo é constantemente subvertido pelas táticas<sup>40</sup> de resistência que subjazem ao contexto de uma aula, obrigando o professor a “perder tempo” dando uma bronca nos alunos pela “indisciplina” apresentada.

Essa é uma realidade comum nas escolas, públicas e também privadas, onde esses espaços de ensino-aprendizagem se apresentam de maneiras diversificadas, propiciando possibilidades de reflexão a respeito das múltiplas e ampliadas formas de subversão.

Outro fator interessante de se perceber diz respeito à eficácia ou não do controle condicionado dos estudantes e, por conseguinte a *docilização dos corpos* (FOUCAULT, 1996). Nessa perspectiva, verifica-se que

O espaço relacional esteve embebido do espírito indisciplinar, o estilo comunicacional adaptou uma forma radial, com o centro no mestre e dirigido deste para o aluno. O tempo da relação foi estabelecido por um procedimento canônico adaptado às possibilidades do estudante “médio ou normal”. Finalmente os alunos foram concebidos e tratados como indivíduos uniformes e não como sujeitos encarnados diferentes, sensíveis e criativos. O espaço-tempo da aula foi construído por uma visão “pan-ótica” pelo mestre, em que os alunos são indivíduos passivos que devem cumprir seu papel de engrenagem do grande dispositivo mecânico que permite que obtenham sua “cópia” do conhecimento socialmente legitimado (NAJMANOVICH, 2001, p. 126-127).

<sup>40</sup> Para Certeau (1994, p. 100), a *tática* se constitui em “[...] ação calculada que é determinada pela ausência de um próprio. [...] A tática não tem por lugar se não o outro. [...] A tática é movimento, [...] são procedimentos que valem pela pertinência que dão ao tempo, [...] apontam para uma hábil *utilização do tempo*, das ocasiões que apresenta e também dos jogos que introduz nas funções de poder” (CERTEAU, 1994, p. 102).

Essa relação com o espaço é marcada por uma tensão em que o sujeito/aluno subverte essa lógica ao levantar-se, ao virar-se de costas, ao virar-se de lado, ao deitar-se na cadeira, ao espreguiçar-se, etc., procurando sempre a *sua* forma de se ajustar, ou não.

A natureza que esse espaço denota, sobrepõe tempos diferenciados compartilhados pelos alunos, sendo trazidos, quase que sempre, como fator negativo às pretensões do controle, do disciplinamento e da ordem a ser mantida visando o ensino que privilegia as dimensões áudio-visuais de aprendizagem (ASSMAN, 1998).

Ao tomar emprestado da geografia os conceitos referentes à *paisagem* e ao *espaço* presentes nas reflexões de Milton Santos quando o autor discute “*A Natureza do Espaço*” (2004), e “*Pensando o Espaço do Homem*” (2004), entendemos que a paisagem é construída por uma acumulação desigual de tempos. De posse da idéia de sobreposição de tempos desiguais e ao mesmo tempo diversos, convidamos o/a leitor/a deste texto a pensar conosco nas “paisagens” do ambiente de uma escola qualquer, onde, nelas se acumulam diferentes tempos de vivências dos sujeitos que compõe uma turma escolar, de 5ª série, por exemplo, traduzidos na heterogeneidade, nos conflitos e nas possibilidades em que essa sala de aula pode se traduzir.

Pensar o espaço da sala de aula a partir das relações que são travadas/tecidas dentro e fora dele significa considerar um conjunto amplo de relações que o extrapolam, ou seja, aquilo que é vivenciado nesse ambiente escolar jamais poderá ser traduzido na sua complexidade se pensado em si mesmo. A atitude do professor e também dos alunos ecoa para além das paredes da sala de aula construindo *funções* que se acoplam aos sujeitos demarcando papéis sociais.

Norbert Elias (1996) nos alerta que essa rede de *funções* existente nas associações humanas não surgiu à soma de vontades, isto é, da decisão comum das pessoas individuais. E, no entanto, esse contexto funcional é algo que existe fora dos indivíduos. Cada função é exercida de uma pessoa para outras. E cada uma destas funções está relacionada com terceiros: cada uma depende das outras. Portanto, é essa rede de funções que as pessoas desempenham umas em

relação às outras, a ela e nada mais, chamamos sociedade.

De uma forma ou de outra, a escola exerce o seu papel de formar indivíduos para a vida social, na medida em que lhes atribui lugares sociais. Um professor, por exemplo, que tem sempre uma postura rigorosa em sala de aula passará por processos de atribuição valorativa, por parte dos alunos, que lhe escapa o controle, podendo ser construída uma imagem positiva e/ou negativa<sup>41</sup>. Esse mesmo exemplo pode ser utilizado para se analisar a relação entre os alunos.

Portanto, os espaços são ações dos sujeitos históricos. Uma escola geométrica e arquiteticamente definida é transformada em espaço pelos professores, alunos e outros agentes por meio de suas práticas discursivas que transformam incessantemente lugares em espaços ou espaços em lugares. Os espaços exibem operações que permitem percursos, passagens, intercâmbios, trocas, compartilhamento e não apenas a determinação da lei de um “lugar próprio”, pois a lei de um “lugar próprio” se expressa pela autoria definida e, portanto, pela criação, mesmo que personalizada/individualizada (CARVALHO, 2004, p. 33).

Essa discussão está diretamente relacionada à questão da fragmentação, da compressão, do aproveitamento e até da perda de tempo em sala de aula, incorporada pelos ideais neoliberais capitalistas à educação de otimização do tempo e da redução dos gastos públicos, conforme discute Gentili (1996). Mas é preciso analisar com mais afinco esse aspecto interessante que é a “perda de tempo” na sala de aula.

Percebendo a agitação constante que é vivida no chão da sala de aula, da forma como os alunos se relacionam (conversas excessivas, constantes gritarias, xingamentos, agressões, etc.), uma inquietação *emergiu* e passou a nos consumir: quanto tempo se “perde” no decorrer de uma aula em virtude da busca pelo silêncio para se satisfazer as necessidades estabelecidas pela educação escolar?

Na tentativa de encontrar caminhos que possibilitem aproximações capazes de viabilizar

<sup>41</sup> O exemplo de um professor rigoroso foi escolhido aleatoriamente, outros casos poderiam ilustrar tão bem quanto este.

uma compreensão dessa questão realizamos durante algumas aulas tentativas de conscientização a respeito da importância de se “aproveitar melhor o tempo” em sala de aula.

Para tanto, adotamos a seguinte *estratégia*: toda vez que fosse necessário o silêncio para a continuidade da “*explicação da matéria*”, era marcado um traço no quadro ou fazíamos pausas, às vezes mais que extensas, à espera do momento de fala aos alunos. Procurávamos não pedir silêncio, mas, fazer com que os alunos percebessem a necessidade do mesmo por meio dos traços que eram marcados ou dos momentos de pausas. Isso foi feito durante as aulas no decorrer de uma semana.

Havia a constante necessidade de interpelação por parte dos alunos a respeito do significado desse nosso procedimento, mas o silêncio que assumimos criava toda uma mística em torno daquela situação ao ponto de os alunos “*entenderem*” a nossa atitude mais por receio do que por compreensão do seu significado. Essa não era nossa intenção, mas, a forma como o procedimento adotado foi interpretado pelos alunos evidenciou essa questão.

Esse “comportamento” dos alunos deixou-nos atentos no que diz respeito às práticas assumidas em sala de aula, uma vez que revelou-nos algo muito presente nas relações professor-aluno que são as *estratégias* de dominação, ou seja,

[...] o cálculo das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que o sujeito de querer e poder é isolável de um ‘ambiente’. Ela postula um lugar capaz de ser circunscrito como um *próprio* e, portanto, capaz de servir de base a uma gestão de suas relações com uma exterioridade distinta (CERTEAU, 1994, p. 46).

Ao final das aulas reservamos um momento para explicar o significado dos traços e das pausas praticadas. Argumentamos que aqueles atos correspondiam ao número de vezes em que foi necessário esperar a diminuição da conversa entre os alunos para que a aula prosseguisse. Em uma só aula foram feitos dezesseis traços e o professor procurou “fazer que os alunos compreendessem” o quanto tempo foi perdido ao longo dos cinquenta minutos da aula para se conseguir o “silêncio necessário” para que a mesma prosseguisse. Em outra aula, o tempo

cronometrado de pausas chegou a 15 minutos, cerca de 1/3 da aula sendo “desperdiçado” na busca do silêncio.

Esse relato nos coloca diante de uma constatação bastante intrigante: a nossa intenção de professor se choca com as intenções carregadas pelos alunos. De fato,

Se pensarmos cada sujeito como inserido em diferentes contextos de vida, não há como desconsiderar que suas possibilidades de conhecimento estão relacionadas às relações entre esses contextos. A história de vida de cada aluno ou aluna não é apenas pessoal, descolada dos contextos sociais, econômicos políticos e culturais que existem (FERRAÇO, 2005, p. 19).

### **PARA PENSAR OS ESPAÇOSTEMPOS PRA ALÉM DAS SALAS DE AULA...**

Na discussão aqui apresentada, percebemos que o silêncio, *em si*, acaba se tornando, no sentido cereteuniano, um instrumento de *estratégia* do professor para impor sua autoridade em sala. A questão que, então, se apresenta é: até que ponto o silêncio é produtivo e até que ponto o ruído é improdutivo? Pois, o ruído produzido pelos alunos pode ser resultante da interação deles com a fala do professor, sendo construída/constituída ao mesmo tempo, gerando ansiedades, e até mesmo conflitos, principalmente nas séries iniciais do ensino fundamental.

O que talvez seja importante pensar é como fazer com que crianças em idade escolar passem a ver o conhecimento como algo que é constantemente produzido, não como um jogo de perguntas e respostas acabadas. Conhecimento esse que hoje se apresenta fragmentado e aprisionado em disciplinas escolares que seguem “receituários de bolos”; que não levam em consideração os diferentes sujeitos que vivenciam os *espaçostempos* da sala de aula e os saberes que trazem consigo ao longo de suas histórias carregadas de sentidos e aprendizagens.

Partindo-se dessas discussões, entendemos que a forma de conhecimento concebido pela modernidade não dá conta de responder às questões e aos anseios que nos são colocados pela sociedade atual, havendo a necessidade de se lançar novos olhares para as formas de se pensar o conhecimento, as forma de

ensinar e de aprender, bem como as políticas que gestão os processos educativos.

É preciso levar em consideração as redes complexas de relações que são tecidas no cotidiano, valorizando as dimensões dos saberes, outrora esfacelados, desconexos, excluídos e tidos como não válidos pelo pensamento moderno que confina a nós professores, fazendo que leguemos aos nossos alunos esse aprisionamento em forma de um conhecimento estanque, cada vez mais esmagado pela inserção neoliberal na elaboração das políticas educacionais.

A partir do que Souza Santos traz em suas obras “*Um discurso sobre as ciências*” (1997) e “*Conhecimento prudente para uma vida decente: ‘um discurso sobre as ciências’ revisitado*” (et al, 2004) nos fazendo pensar e questionar a validade atribuída ao conhecimento científico na modernidade e a necessidade de se considerar outras formas de conhecimento - o senso comum, as religiões, por exemplo - como uma dimensão das ciências, verificamos que o modelo de educação presenciado não tem dado conta de discutir as possibilidades de respostas aos questionamentos apontados nesse breve texto. Outros questionamentos mais urgem em *emergir*, até porque pensar a escola como um espaço de informação se torna um reducionismo “*engessante*”, que por sinal é muito pobre, pois o ambiente escolar extrapola a sala de aula e possibilita a tessitura de múltiplos conhecimentos que perpassam os sujeitos que praticam esses *espaçostempos*.

Tentando apontar pistas para se romper com o enclausuramento provocado pela ciência moderna, Souza Santos (2000) tem nos mostrado que o paradigma da modernidade comporta duas formas principais de conhecimento: o *conhecimento-emancipação* e o *conhecimento-regulação*. Segundo esse autor, o *conhecimento-emancipação* é tido como uma trajetória entre um estado de ignorância, designado *colonialismo*, e um estado de saber, designado *solidariedade*. Já o conhecimento-regulação parte de um estado de ignorância, tido pelo autor como *caos*, para a um estado de saber designado por *ordem*. Dessa forma o conhecimento regulação mantém o ser humano em estado de ignorância, de colônia, sem possibilidades de argumentação, enquanto que o conhecimento emancipação é um conhecimento libertador capaz de resgatar esse ser humano do

estado de ignorância e colocá-lo num patamar de pensante refletindo acerca das suas atitudes.

A gama de situações que apresentamos no cenário da sala de aula também fez/faz *emergir* tensões num momento marcado pela crise paradigmática<sup>42</sup>. Souza Santos (2000) destaca que essa crise é tida como o período de transição do *paradigma dominante* para o *paradigma emergente*<sup>43</sup>. O primeiro, como alerta o estudioso, é tido como paradigma da modernidade ocidental, marcado por uma sociedade patriarcal assentada no modo de produção capitalista, no consumismo individualista e mercadorizado, na identidade-fortaleza, na democracia autoritária e no desenvolvimento desigual e excludente; o segundo é designado como “[...] paradigma de um conhecimento prudente para uma vida decente” (SOUZA SANTOS, 2000, 74), que busca valorizar os conhecimentos do senso comum; conhecimentos esses que no cotidiano orientam nossas ações e dão sentido às nossas vidas (SOUZA SANTOS, 1987) visando à solidariedade e ao princípio de comunidade.

Considerando as tessituras realizadas construídas e constituídas, cabe questionar e refletir quais seriam os caminhos a trilhar no atual cenário da educação capaz de conduzir a sociedade rumo à emancipação do indivíduo de *jure*, falso (BAUMAN, 2001), prisioneiro do *conhecimento-regulação* (SOUZA SANTOS, 2000), transformando-o em *sujeito encarnado*<sup>44</sup>,

<sup>42</sup> Tomamos aqui emprestado o que ensina Capra (1988, p. 17), que “[...] paradigma significa a totalidade de pensamentos, percepções e valores que formam uma determinada visão da realidade, uma visão que é a base do modo como a sociedade se organiza e que se constitui como referencial de análise e interpretação de uma realidade”.

<sup>43</sup> Souza Santos (2000) ensina que o *paradigma dominante* se apresenta pela racionalidade cognitivo-instrumental da ciência moderna, que reconhece uma única forma de conhecimento apresentando um saber pronto, fechado em si mesmo e marcado pela colonização do conhecimento tido como regulação; enquanto que o *paradigma emergente* se definiria pela concepção de um conhecimento nas quais os sujeitos constroem um saber novo, produto sempre contraditório e incompleto, marcado pelos princípios da participação, da comunidade e da solidariedade, conduzindo os sujeitos a um conhecimento emancipatório.

<sup>44</sup> Sobre esse conceito, com a palavra, Denise Najmanovich (2001, p. 28): “o *sujeito encarnado* é o nome de uma categoria heterogênea, facetada e de

indivíduo de *fato* (BAUMAN, 2001), alcançado pelo *conhecimento-emancipação* (SOUZA SANTOS, 2000).

## REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar editor, 2001.

CAPRA, F. **Sabedoria incomum**. São Paulo: Cultrix, 1988.

CARVALHO, Janete Magalhães. Do projeto às estratégias/táticas dos professores como profissionais necessários aos espaços/tempos da escola pública brasileira. In: CARVALHO, Janete Magalhães (org.). **Diferentes perspectivas da profissão docente na atualidade**. Vitória: EDUFES, 2004, pp. 10 - 44.

CERTEAU, Michel. **História do cotidiano**: 1. Artes de fazer. 11. ed. Petrópolis, RJ: vozes, 1994.

ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor 1994.

FERRAÇO, Carlos E. Currículo, formação continuada de professores e cotidiano escolar: fragmentos de complexidades das redes vividas. In: FERRAÇO, Carlos E. (org.). **Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo**. São Paulo: Cortez, 2005, p. 15-42.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: história das violências nas prisões. 13ª ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

GENTILI P. A (Org.), **Pedagogia da Exclusão**: crítica ao neoliberalismo em educação. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

LEITE, Regina (org.). **Método**: pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

limites difusos. Uma categoria não clássica, já que os elementos que a formam não compartilham de uma propriedade comum, mas têm entre si um “traço de família”. E, ainda, que “o *sujeito encarnado* desfruta do poder da criatividade e da escolha, mas deve assumir o mundo que co-criou” (NAJMANOVICH, 2001, p. 29, itálico nosso).

MORIN, Edgar. **O método I: a natureza da natureza**. 3. ed. Portugal: Publicações Europa-América, 1997.

\_\_\_\_\_. A noção de sujeito. In: SCHNITMAN, Dora Friedman (org.). **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

NAJMANOVICH, Denise. **O sujeito encarnado: Questões para pesquisa no/do cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

SOUZA SANTOS, Boaventura de. **Um discurso sobre as ciências**. 9. ed. Porto: Edições Afrontamento, 1997.

\_\_\_\_\_. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 1987.

\_\_\_\_\_. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2000.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente: “Um discurso sobre as ciências” revisitado**. São Paulo: Cortez, 2004.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: Técnica e tempo, razão e emoção**. Coleção Milton Santos. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2004.

\_\_\_\_\_. **Pensando o espaço do homem**. Coleção Milton Santos. 5. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2004.