



PIBID E POESIA: EXPERIÊNCIAS, REFLEXÕES E PERSPECTIVAS EM PROL DE UMA EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA

SOUZA, Thamara Maciel Lins de¹
FERREIRA, Maria Onete Lopes²

Resumo

O presente trabalho reflete sobre a necessidade de efetivação de uma prática pedagógica mais dialógica e democrática, que, para acontecer, precisa reconhecer o espaço de fala da criança. A partir da experiência no Projeto Institucional de Iniciação à Docência (PIBID), buscamos compreender a necessidade de se criar um canal de participação ativa do aluno durante todo o processo de ensino aprendizagem, afim de estimular a sua permanência e representatividade. A reflexão tem como aspecto importante, a ser considerado pela formação escolar, a distinção da cultura popular e da cultura das elites.

Palavras-chave: PIBID, Negação da cultura popular, Poesia

Abstract

The present work reflects on the need to implement a dialogical and democratic pedagogical practice that recognizes the child's speech space. Based on an experience in the Institutional Project for Initiation to Teaching (PIBID), we seek to understand the need to create a channel for active student participation throughout the teaching-learning process, in order to encourage their permanence and representativeness. This reflection considers that training at school must take into account the distinction between popular culture and the culture of the elite.

Keywords: PIBID, Invisibility of popular culture, Poetry

Sommaire

Le présent travail réfléchit sur la nécessité de mettre en œuvre une pratique pédagogique plus dialogique et démocratique, qui, pour arriver, doit reconnaître l'espace de parole de l'enfant. Sur la base de l'expérience du Projet Institutionnel d'Initiation à l'Enseignement (PIBID), nous cherchons à comprendre la nécessité de créer un canal pour la participation active de l'étudiant tout au long du processus d'enseignement-apprentissage, afin de favoriser sa permanence et sa représentation. La réflexion a pour aspect important, à considérer par l'enseignement scolaire, la distinction entre la culture populaire et la culture des élites.

Mot-clé: PIBID, Déni de la culture populaire, Poésie

¹ Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal Fluminense

² Professora Associada II - Universidade Federal Fluminense



1. Introdução

O aluno periférico carrega em sua trajetória de vida elementos próprios da cultura popular, que por serem diferentes da cultura da elite, impactam diretamente no rendimento dentro da escola. Visto que esta os submete aos valores da classe dominante, eles não se reconhecem nesta cultura trazida pela escola. Ao legitimar os valores liberais capitalista e valorizar apenas a cultura erudita letrada da classe dominante, a escola reforça a ideia de meritocracia e de fracasso como aspectos individuais.

Assim sendo, questionamos a negação, pela escola, das diferenças culturais entre as classes sociais. Não entendemos como a escola pode legitimar a cultura da classe dominante como se fosse exclusiva e/ou superior. Por que a escola finge negar ao aluno que seu pertencimento de classe é educativo? Ao negar esse pertencimento, a escola tenta convencer aos alunos das classes populares que não existe a sua cultura ou que esta não é válida.

Questionamos, assim, se o desinteresse e desencanto pela escola, não seria consequência dessa “observação” de que a escola se desloca da realidade social vivida pelas crianças? Ademais, a escola finge preparar os alunos para o mercado de trabalho. Mercado hoje, claramente reduzido, por isso o novo discurso do empreendedorismo como conteúdo escolar.

Não negamos que a educação escolar é um instrumento importante para a preservação das classes sociais inalteradas, sabemos que a família e seus valores pesam mais, entretanto, de algum modo, a escola interfere na formação do sujeito, porque ela reproduz a mesma lógica que estrutura a sociedade, que tem nas ideias da classe dominante a ideologia que aliena.

Um indivíduo que não se reconhece enquanto sujeito explorado e que naturaliza as opressões sofridas e a negação dos seus direitos, não vislumbra a possibilidade de ruptura dos instrumentos que o mantém nessa condição. Ele não quebrará as correntes, pois, não reconhece a existência destas. Porém, ao mesmo tempo, é através do mecanismo de desenvolvimento do pensamento crítico que se apresenta uma possibilidade de ruptura ou superação do que se chama divisão de classes. Consequentemente, um trabalho pedagógico que ofereça as ferramentas necessárias para que esse sujeito se reconheça enquanto um sujeito social, pode contribuir para a desalienação. Nesse sentido, acreditamos ser possível trabalhar a educação como um instrumento de luta social, ou seja, percebemos a escola como parte de um



processo de rompimento ou superação dessa situação. Nossas certezas não nascem no pensamento puro, mas têm nas nossas experiências, o seu fundamento.

Neste sentido, este texto traz uma reflexão que é fruto de práticas por nós desenvolvidas e transformadas em objetos de análises. Iluminam o nosso olhar, as ideias dos autores do campo dito marxista. Estas práticas têm no PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência) a sua base e objeto de estudos.

Nossa hipótese é de que, quando se cria um ambiente mais atrativo e representativo para os alunos, a resposta é sua maior participação no processo educacional e assim, garantimos a possibilidade de realização de um trabalho pedagógico criador de conscientização social crítica.

Nesse sentido, compreendemos que a valorização da cultura popular seja a chave para a realização desse trabalho. Constatamos, nessa experiência real, que o aluno motivado por um projeto pedagógico que o reconheça como um Ser social, faz com que ele perceba não apenas um sentido na escola, como também na sua vida como um todo.

2. O ambiente escolar e a desvalorização da cultura popular: problematizando o cotidiano da escola

Quando se tem um ambiente escolar que, a todo instante, insiste em abordar temáticas e conteúdos desconexos da realidade do aluno, acaba-se por construir um sentimento de aversão à escola. E, nesse processo, a escola, ao invés de cumprir o seu papel social enquanto instituição de “produção” de conhecimento, reproduz o que Paulo Freire (1987) chama de educação bancária, que trata estudantes como meros recipiente vazios, onde os professores irão depositar um conhecimento que já está pré-estabelecido e é considerado um saber inquestionável.

Os alunos e as alunas não se sentem pertencentes e/ou agentes do processo de ensino-aprendizagem, pois a educação que lhes é oferecida pela escola não dialoga, em nada com a realidade social ou com a perspectiva de vida deles e delas.

A escola reforça a todo instante a ideia de que é necessário “falar direito”, “escrever direito”, “se comportar direito” e estudar bastante “para ser alguém na vida”. Alunos e alunas pobres precisarão seguir “o exemplo” da burguesia. Isso é muito grave.



A anulação dos indivíduos nessa afirmação potencializa ainda mais o seu sentimento de não pertencimento em relação à instituição. Como uma instituição formativa não reconhece seus discentes enquanto seres em desenvolvimento e, ao invés disso, os caracteriza como seres que precisam dessa formação para vir a ser considerados alguém? Eles são considerados “esboços” pré-moldados de pessoas, sendo necessário que passem por esse processo de formação que lhes permita se “tornar alguém”, cujo modelo está na classe que lhes oprime. Ao afirmar isso, a escola, mais uma vez, coloca a burguesia em um pedestal e exclui a existência de todos aqueles que não se assemelham àqueles padrões sociais e econômicos.

Pensar sobre a escola à partir do ambiente escolar com o propósito de concebê-la mais atrativa e motivante para as crianças foi uma das questões que nos levaram até o PIBID. Acreditávamos que, através desse projeto, poderíamos propor práticas pedagógicas que buscassem romper com o alinhamento da estrutura escolar ao ideal utilitário fiel ao modo capitalista de produção.

Através do projeto, foi possível observar e analisar o quanto a escola pública se encontra obsoleta. A modernidade tecnológica e suas implicações para materialidade histórica, ou seja, para a realidade presente, não resultou ainda numa adequação da escola. Por quanto tempo uma criança consegue ficar concentrada ouvindo ou copiando coisas que não, necessariamente, lhes são interessantes? Por que é tão difícil conseguir que os alunos prestem atenção nas aulas?

Para Anita Schlesener (2011), as concepções de educação são diferentes entre adultos e crianças. Isto quer dizer que não é concebível que a escola das crianças seja um “repeteco” daquela dos adultos, pois a criança está apenas começando a sua experiência no mundo que os adultos produziram para elas. Daí que seja necessário um olhar especial para escola, pois como reflete a autora,

para o adulto, educar-se é preparar-se para o trabalho, a profissão, é adequar-se a toda a estrutura de produção na sociedade moderna, isto é, significa descaracterizar ou sufocar tudo o que possa sedimentar-se na sensibilidade e na imaginação. (SCHLESENER, 2011, p.131).

A criança, em sua naturalidade, possui um potencial sensível, criativo e investigativo. E nós o atestamos com as intervenções feita com a poesia. A escola, com certa rigidez adulta, exige que as crianças se enquadrem em um modelo que pode vir a destruir o potencial lúdico



e criativo da criança. Os alunos e alunas chegam na escola com instinto investigativo aguçado, com curiosidade sobre o novo.

A instituição, por sua vez, estipula como, quando e o quê uma criança pode explorar, todavia sem uma atenção aos aspectos próprios da infância. Com o tempo as crianças vão se acostumando com o modelo escolar e com as imposições e limites estabelecidos, mas isso não quer dizer que elas aprenderam.

Aliás, elas aprendem sim, mas não é, necessariamente, a aprendizagem no sentido construtivista ou crítico. Essa aprendizagem apenas serve para o enquadramento na categoria petrificada dos “bons alunos”. A partir de um ato de violência disfarçado, as crianças se enquadram no modelo imposto e, como consequência, perdem seu potencial criativo.

Essa natureza criativa e sensível das crianças está presente, por exemplo, em Jean (1996). Para o autor de “Na escola da poesia” (1996), a sensibilidade infantil é um dos fatores que possibilitam que as crianças pequeninas saibam dançar ou consigam cantar melhor do que os adultos. Elas apenas são naturais. Não é um pouco perturbador pensar que nascemos com instintos poéticos e artísticos e que a principal instituição responsável pelo conhecimento é justo aquele que vai podar esses nossos instintos, respaldada pelo discurso da produtividade e pelo aparato conteudista? E o que é ainda mais perverso. Essa mesma instituição vai nos excluir ou nos rotular de insuficientes por não compreendermos/ consumirmos produções artísticas e/ou poéticas. A questão é que as manifestações culturais advindas da burguesia são consideradas arte, as advindas da periferia, são consideradas perda de tempo e/ ou vagabundagem. Escolas que ofertam aulas de balé, canto, artes plásticas e marciais são dadas como escolas modelos, enquanto que a dança de rua, o funk, o grafite, o rap e a capoeira são marginalizados.

Quanto a isso, na experiência com o PIBID, testemunhamos crianças cuja antipatia pela escola foi revertida com a entrada de atividades motivadoras proporcionadas pelo projeto, visto que, a partir delas, a escola passou a apresentar algum sentido para aquelas crianças. Houveram casos de pré-adolescentes retidos por não corresponderem às expectativas quanto a leitura e a escrita. Ou seja, não haviam conseguido se apropriar das habilidades e competências letradas que a escola exige, embora não saiba como ofertar, ao esbarrar em um aluno que repudia esse projeto escolar, que padroniza os estudantes e ignora a realidade própria dos que pertencem as classes populares.



Dessa forma, a importância de se escutar as crianças, de se promover uma educação que valorize a cultura popular e que aproxime os alunos dos objetivos pedagógicos se faz cada vez mais premente. É necessário que nós estimulemos o potencial crítico e criativo das crianças. Nós, educadores, passamos muito tempo estudando e debatendo sobre as crianças e o processo de ensino-aprendizagem, entretanto, quando chegamos nas escolas, reconhecemos várias lacunas entre a atuação pedagógica ideal aprendida na academia e as reais necessidades que a instituição e as próprias crianças nos apresentam. A experiência do PIBID proporcionou o reconhecimento prematuro dessas lacunas.

Gostaríamos de abordar um caso especial que exemplifica um pouco do que vivenciamos ao longo do projeto. Trata-se de uma menina de onze anos, retida no terceiro ano e que em pouco tempo de participação no projeto “Poesia na escola”, não apenas aprendeu a ler, como se revelou autora de textos poéticos.

Ao descobrir a poesia, esta menina resgatou aquele encantamento natural, que havia se perdido. Entretanto, de algum modo, esse espírito poético ainda não havia se perdido completamente. O curioso é que o poema com qual ela revelou sua recém-capacidade de escrita e de leitura abordava exatamente a necessidade da poesia. O título do poema é “A emoção do poeta”. E nele, ela defende que o mundo precisa de um poeta. Parece, todavia, que a autora sintetizara sua própria condição. Ela ressalta que o poeta é feito de sensibilidade e que, por essa razão, o mundo precisa de poesia. Os versos, com a tentativa de fazer rimar, dizem que o poeta precisa do mundo para afirmar que a poesia é necessária e que, por isso, o mundo precisa de poetas, pois são os poetas que sabem compreender essa emoção. Este foi o primeiro o texto que aquela menina escreveu, e ela fez questão de ler em voz alta na escola.

A emoção de um poeta
A emoção do poeta é mais forte que o mundo!
O mundo precisa de um poeta
Um poeta precisa de um poema
Que venha do coração
E que a emoção venha da alegria e da poesia
Que do coração se cria. (S 11 anos, aluna do terceiro ano de uma escola municipal).

Durante as atividades do PIBID, uma das coisas necessárias de ser levada em consideração era o protagonismo das crianças nas atividades. As atividades eram elaboradas junto com as crianças, conversando abertamente sobre os objetivos e conteúdos propostos. As turmas tinham total liberdade, ou seja, as crianças eram livres para expor o que gostavam ou



não. Elas eram estimuladas a dizer o que consideravam cansativo, chato ou desgastante. Colocavam suas reivindicações, tais como, a inclusão de brincadeiras e/ou espaços que possibilitassem desenhar. Todas as atividades eram construídas e elaboradas em conjunto. Isso não significava que elas decidiam sozinhas, mas que suas vozes eram escutadas da mesma maneira como nós pedíamos que as nossas também fossem.

Assim, observamos que a participação discente na construção do processo de ensino-aprendizagem se mostrou extremamente eficiente. Ao elaborar as atividades, as crianças entendiam que toda proposta precisava de um objetivo pedagógico, que o próprio espaço da brincadeira possui um caráter pedagógico, mas não pode ser moralista.

Nos nossos planejamentos, os alunos e alunas começaram a propor atividades que articulavam os objetivos pedagógicos aos anseios lúdicos deles. Apresentavam propostas de atividades que explicitavam suas necessidades imaginativas, criativas e investigativas que, ao serem contempladas, tornavam as atividades interessantes para eles sem perder seus objetivos pedagógicos. Do mesmo modo, começaram a refletir sobre a própria participação na construção do seu próprio processo educacional, o que proporcionou um amadurecimento crítico significativo, que foi observado através dos índices de rendimento no final do ano letivo.

As produções ficaram coloridas, cheias de poesia e com uma análise crítica social surpreendente. Em uma outra atividade nós levamos o poema “E agora, José?” Drummond. Depois da leitura do poema eles começaram a comentar, relacionando a história do José com a greve dos professores que tinha acabado na semana anterior.

Os discentes começaram reclamando sobre não ter aula (alguns disseram que gostaram). Quando perguntamos se eles sabiam o motivo da greve, eles disseram que não. Nós explicamos que um dos motivos era o atraso no pagamento (os professores estavam há um mês e meio sem receber o salário). Houve revolta. Alguns disseram que iriam reclamar com a diretora. Nós explicamos que não era a diretora quem pagava o salário dos professores, contamos como funciona a contratação e o pagamento dos professores da rede. Eles perguntaram quem escolhia o prefeito. Quando nós dissemos que éramos nós mesmos, eles ficaram indignados, disseram que nunca iriam votar em prefeitos que não pagassem os professores, inclusive uma das alunas disse que quando crescesse iria ser prefeita só para aumentar o salário da professora dela e “dar mais tempo para ela descansar em casa”.



Nesse dia não foi possível seguir o planejamento, ou seja, a conversa foi se desenvolvendo de acordo com a condução que as próprias crianças deram ao tema. Assim sendo, nós gastamos todo o nosso tempo conversando sobre as injustiças sociais e sobre a vida de José. Alguns se identificaram com a história, outros falaram que era muito triste e que deveria ter um final feliz, mas todos participaram voluntariamente e com interesse verdadeiro.

3. Apontando resultados

Ao final do projeto perguntamos para a professora se ela havia identificado alguma melhora na turma. A resposta dela foi a seguinte:

Não sei nem por onde começar. Apesar de eu já ter visto turmas piores, como vocês perceberam essa não é uma turma fácil, eu tenho alguns alunos muito problemáticos, três são muito mais velhos que o restante da turma, um deles é filho de traficante... isso tudo interfere no rendimento da turma né? E aí quando a UFF apresentou o projeto eu pensei: eles não fazem a menor ideia de como é uma sala de aula, é impossível trabalhar poemas com essas crianças, eu mal consigo contar uma história sem que eles me interrompam. Mas vocês me surpreenderam e muito. No início vocês chegaram meio perdidos, sem saber como conduzir a turma, assumo que eu ficava de longe achando engraçado. Quando vocês vieram com aquela ideia de perguntar para as crianças o que elas queriam fazer eu fiquei louca, achei que as crianças iriam se matar, mas não, foi impressionante. Desde a primeira atividade todos participaram e se comportaram, nem parecia mais a mesma turma, mas quando vocês iam embora tudo voltava ao normal. Depois de um tempo eles foram entendendo que é difícil pensar em atividades quando você é obrigado a seguir algumas regras e, por conta disso, eles começaram a me respeitar bem mais. Começaram a ser mais educados, pararam de me enfrentar, perguntavam se eu precisava de ajuda. Eles começaram a pedir para ir na biblioteca, até mesmo os que ainda não sabiam ler. Eu juro que até agora não sei que mágica que vocês fizeram, mas graças a vocês o (respeitaremos o anonimato do aluno) não será mais retido, inclusive retiraram o encaminhamento dele para o conselho tutelar. Então eu não tenho como dizer o que foi que melhorou, porque melhorou tudo. Vocês renovaram a minha esperança de mudar o mundo com a educação, é um conforto muito grande saber que a UFF estará caminhando com a gente daqui pra frente. (optamos por preservar também o anonimato da professora).

Por este e por outros exemplos, é possível afirmar que facultar o protagonismo, inclusive às crianças, no processo de ensino-aprendizagem não só é extremamente produtivo como também é aplicável.

Essa experiência, através do PIBD possibilitou a reflexão acerca da “infantilização” da criança; sobre como as excluímos em diversos momentos por considerá-las imaturas demais para compreender determinada situação e, que isso é profundamente improdutivo. Benjamin **RCC, Juara/MT/Brasil, v. 6, n. 1, p. 17-27, out./dez. 2020, ISSN: 2525-670X** **24**



ressalta que a “criança exige dos adultos explicações claras e inteligíveis, mas não explicações infantis... A criança aceita perfeitamente coisas sérias, mesmo as mais abstratas e pesadas, desde que sejam honestas e espontâneas” (BENJAMIN, 1974/1985, p. 236-237).

É necessário que o professor propicie um ambiente educacional integrador dos sujeitos que o protagonizam. A escola precisa ser um espaço no qual os alunos se reconheçam pertencentes e que a comunidade esteja integrada no processo de ensino- aprendizagem desde a concepção à execução diuturna na escola e fora dela. Apenas dessa forma conseguiremos dialogar de forma efetiva com os nossos alunos e com a sociedade. Esse processo dialógico se mostra urgentemente necessário para desenvolver nos alunos e na sociedade uma consciência de classe, desde que possibilite um diálogo que vá instigando o desejo de ruptura e superação desse sistema opressor. A escola das classes trabalhadoras deve encontrar meios de ir estimulando a busca por uma sociedade que rompa com o sistema capitalista e apresente uma estrutura de distribuição de renda em que não haja níveis tão alarmantes de desigualdade social. Uma sociedade em que a educação de qualidade seja um direito e não um privilégio, assim como aponta Viana (2012, p. 221-222) em suas reflexões sobre Marx:

O que Marx coloca é que o movimento proletário caminha em conjunto (luta, organização, consciência) e a passagem de classe em-si para classe para-si, significa que sua luta, organização e consciência deixam de ser determinadas pelo capital e passam a ser autodeterminadas. A consciência proletária, reprodutora das ideias dominantes e das relações sociais estabelecidas em contradição com sua situação de classe, com o avanço do processo de luta e organização, também avança e nesse processo se torna consciência autodeterminada. Assim, trata-se de autoconsciência e auto-organização num processo de luta e autoformação.

A poesia pode e deve fazer parte das saídas que podem transformar a escola.

Considerações finais

Nós entendemos que a escola é um espaço político e que, como tal, precisa ser disputado. Isto é, como a escola reflete as mesmas contradições da sociedade, o projeto escolar também está em disputa e nesta luta, a classe trabalhadora precisa formar sua resistência. Essa disputa não será ganha se os estudantes dessa escola, que são majoritariamente pobres, não compreenderem que o conhecimento é uma arma e que não se luta com a arma do inimigo. Significa que precisamos intervir contra o desinteresse pela



escola, por aquilo que ela precisa deixar de ser, porque reconhecemos nele o empecilho que impede que as classes populares lutem pela educação.

Acreditamos, com base também neste estudo, que uma escola mais atrativa e que realmente reconheça e aceite a cultura popular presente naquela localidade, vai se tornar mais representativa para aquela população. Dessa forma, com a população pobre dentro da escola, é possível se fazer um trabalho de base que proporcione a conscientização popular sobre a luta de classes e o papel do proletariado na luta contra a manutenção da hierarquia social, a fim de criar elementos que nos possibilitem vislumbrar uma revolução do proletariado.

A poesia, assim como outros recursos de natureza cultural que fazem parte do acervo produzido pela humanidade, são bem-vindos para que a classe trabalhadora se aproprie do conceito de luta de classe pensado por Marx e Engels (1990), especialmente no capitalismo, que cinde a sociedade entre trabalhadores explorados e burguesia privilegiada. Ou seja, o proletariado trabalha para garantir a riqueza e os privilégios para usufruto da burguesia.

Em sintonia com os autores da Ideologia alemã, compreendemos e valorizamos a escola como espaço formativo capaz de contribuir para o entendimento da luta de classes como o processo a ser superado, proporcionando o rompimento da hierarquia social capitalista que divide a população em classes sociais antagônicas. Essa superação passa pela necessária compreensão de que o único meio de se viver numa sociedade igualitária é derrubando a estrutura classista da sociedade e que sem luta não haverá possibilidade de vitória. Em suma, os estudantes precisam saber que não é natural, essa estrutura e que se ela foi produzida na história, também poderá ser derrubada, ainda que até aqui essa luta, ininterrupta não tenha, até aqui favorecido aos trabalhadores.

Na mesma perspectiva de Marx, Gadotti (1991), um pedagogo marxista, também colabora para que, na pedagogia, compreendamos a presença da luta de classes como motivo para proposição de uma outra escola. Para ele, os conflitos que se desencadeiam na sociedade são originados na estrutura social classista que coloca os indivíduos em posições hierárquicas, cuja explicação está na forma como as pessoas se relacionam com os meios de produção. A luta, portanto, é entre patrões e trabalhadores, independentemente do modo de produção quando organizado com base na propriedade privada dos meios de produção. Para este autor,

Não basta, todavia, que essa tese seja debatida. É necessário sonhar com uma sociedade nova, uma sociedade em que seja possível fazer da poesia não mais o “abrigo” de loucos. Como afirma Jean (1996), o ato poético é um ato criador; então a poesia precisa ser



presente na escola e na sociedade. A escola das crianças pobres, mais do nunca precisa fazer do conhecimento crítico a arma em prol da sustentabilidade do planeta, da solidariedade como essência humana, da cultura como sentido da vida, do afeto e do prazer como as melhores porções da felicidade que nos faz humanos.

Enfim, é urgente uma ruptura com a perspectiva utilitária de escola e de educação que as concebem como um instrumento de mobilidade, tão arraigada no presente, que só concebe classe na perspectiva do poder aquisitivo. No atual momento, é imprescindível que a escola ocupe esse papel de educar na perspectiva de formar sujeitos revolucionários, intelectualmente críticos, capazes de entender a práxis não apenas como um ornamento teórico, mas como um instrumento de intervenção direta na realidade. É nossa tarefa enquanto educadores projetar o panorama da utopia revolucionária.

Seguramente um trabalhador, que se reconhece explorado pelo sistema capitalista, tende a buscar o rompimento das algemas desse sistema e lutará pela superação da divisão de classes. A escola deve, portanto, ver com mais propriedade o aluno real e motiva-lo a ser o que seu potencial favorece.

Referências

BENJAMIN, W. **Obras escolhidas I: Magia e técnica, arte e política.** Trad. S. P. Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1985.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro. Paz e Terra. 17. ed. 1987.

GADOTTI, Moacir. **Marx: transformar o mundo.** 2. ed. São Paulo: FTD, 1991.

JEAN, Geoges. **Na escola da poesia.** Lisboa: Gráfica Manoel Barbosa & Filhos Ltda, 1996.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista.** Trad. Marco Aurélio Nogueira e Leandro Konder. 3. ed. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 1990.

SCHLESENER, Ana Anita. **Educação e infância em alguns escritos de Walter Benjamin.** Paidéia, 2011. Vol. 21, No. 48, p.129-135.

VIANA, Nildo. **A Teoria das Classes Sociais em Karl Marx.** Florianópolis: Bookess, 2012.

Recebido: 13/12/2020

Aprovado: 15/12/2020

Publicado: 31/12/2020