

A EXPERIÊNCIA E A FORMAÇÃO JURÍDICA SOB A PERSPECTIVA DE PROMOÇÃO DA JUSTIÇA COGNITIVA

THE EXPERIENCE AND THE JURIDICAL FORMATION FROM PERSPECTIVE
OF PROMOTION OF COGNITIVE JUSTICE

Zéu Palmeira Sobrinho¹

RESUMO

Tem-se como objetivo discutir sobre a formação jurídica por mediação de experiência no contexto da prática da justiça cognitiva. Propõe-se fazer uma análise sobre os principais problemas que o profissional do Direito possuem no processo de sua formação a partir da perspectiva de uma educação jurídica emancipatória, focada principalmente no caso de formação de juízes.

Palavras-chave: Formação jurídica; Justiça cognitiva; Experiência.

ABSTRACT

This text intends to discuss the juridical formation by mediation of experience,

in the context of the practice of cognitive justice. Proposes, from an empowering law education perspective, to make an analysis on the main issues that law professionals have in their upbringing, focusing mainly in the formation of law judges.

Keywords: Juridical formation; Cognitive justice; Experience.

INTRODUÇÃO

A questão da formação jurídica emancipatória, enquanto desdobramento da indagação sobre a possibilidade de vir o direito a ser emancipatório, desafia o debate em busca de se saber se é possível uma formação jurídica para a justiça cognitiva e, em caso positivo, qual dentre

¹ Professor do Curso de Direito da UFRN e Coordenador do GESTO (Grupo de Estudos Seguridade Social e Trabalho). Doutorado em Ciências Sociais (UFRN). Pós-graduado em Direito do Trabalho pela Universidade de Salamanca (Espanha) e pós-doutorado em Sociologia Jurídica pelo Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra (Portugal). E-mail: zeups@uol.com.br. Endereço para acessar este CV: <http://lattes.cnpq.br/9491781986331883>.

as práticas sociais é a que tem maior poder de mediação entre o direito e o processo de emancipação.

A justiça cognitiva é uma forma de compreender e vivenciar o mundo a partir da tentativa de transformação das relações sociais com vistas a uma prática libertadora em prol dos que sofrem com as injustiças, dos que são explorados, discriminados e oprimidos.

A escola jurídica tradicional, que gravita no espaço institucional do Estado e que é o locus de educação e formação instrucional, fracassou na sua tarefa de despertar as pessoas para uma prática da justiça cognitiva. Parte desse fracasso é o resultado da ausência de uma ecologia de saberes a fundamentar democraticamente as suas práticas sociais e valores.

Se um modelo cognitivo vinculado à educação instrucional fracassou na tarefa de despertar os educandos para uma formação humanizante, surge a alternativa de buscar outras pistas para se saber como uma educação jurídica pode ser tributária de uma justiça cognitiva.

Parte-se aqui da premissa de que as experiências tendem a criar, ainda que precariamente, uma convivialidade direta e concreta entre, de um lado, as autoridades, os juristas, os profissionais e estudantes do direito e, de outro lado, as pessoas que sofrem, instituindo um campo de possibilidades para a irrupção e confluência de energias, atitudes e sentimentos que configuram saberes, valores e práticas que podem ser modificadas e aperfeiçoadas para integrar a formação para a justiça cognitiva.

A convivialidade aqui é entendida como o esforço de aproximação e diálogo

marcado pelo intenso respeito, pela não-violência, pela tolerância, pelo cuidado e pela comunicação afetiva, evitando-se que a necessidade humana venha a ser enfrentada com posturas despóticas, indiferentes, discriminatórias ou destrutivas.

A convivialidade é a condição indispensável para o agir emancipatório, embora não seja a garantia necessária. O agir emancipatório não vem das armas e dos conflitos bélicos, mas – conforme lembra Paulo Freire (1996) – eclode da necessidade de envolvimento histórico e das esperanças objetivas que sacodem a civilização para a prática radical e sistêmica da amorosidade.

A amorosidade é aqui entendida como uma condição de a sociedade atual perceber que ela não é a última geração. Por isso a amorosidade implica na percepção de que o cuidar de si é sobretudo o cuidar do outro, o cuidado com o hoje e o cuidado com o amanhã. Assim, cuidar do outro e cuidar do futuro representa o cuidar do homem genérico, isto é, da humanidade.

Somente ao adotar-se uma perspectiva radical do cuidado é que se cria a possibilidade de emergir uma nova socialidade de convívio fraterno, na qual a produção material da vida não represente contraditoriamente a destruição das balizas éticas e espirituais da humanidade. Esse aproveitamento do potencial de afirmação da vocação ontológica humana está bem expressa na ideia de convivialidade defendida por Leonardo Boff:

O que se entende por convivialidade? Entende-se a capacidade de fazer conviver as dimensões de produção e de cuidado, de efetividade e de compaixão; a modelagem cuidadosa de tudo o

que produzimos, usando a criatividade, a liberdade e a fantasia; a aptidão para manter o equilíbrio multidimensional entre a sociedade e a natureza, reforçando o sentido de mútua pertença (BOFF, 2008, p. 124).

O agir de uma nova socialidade não pode abrir mão de uma perspectiva holística ou ecossistêmica. O holismo é pensar sem fronteiras, mas sem deixar de perceber as consequências do pensar, as suas interações e interdependências. É um esforço para a concretização de um diálogo que integre os humanos rumo à compreensão de que não subsistirá a socialidade humana se não houver o cuidado com outro e com a diversidade que mantém a sustentabilidade da natureza e da própria vida no universo.

No Brasil, o percurso de formação do profissional do direito evidencia um deficit em relação às possibilidades emancipatórias, todavia, algumas iniciativas – caracterizadas como micro eventos da prática política – se ainda não podem ser identificadas como radicalmente emancipatórias, servem para dar pistas e abrir caminhos para uma visão de mundo que pode influenciar a prática jurídica voltada para a constituição da justiça cognitiva.

Torna-se um desafio perceber a existência de experiências que, embora as vezes pareçam fios frágeis e invisíveis, conectam a memória das lutas sociais pela justiça e, o que é mais importante, alimentam essas lutas ao despertarem subjetividades que simultaneamente aguçam a relevância política de tais microeventos e são por estes alimentados em suas esperanças e sonhos de um futuro diferente e melhor. Isso significa o quão se torna importante para as lutas políticas

saber valorizar o que continua a ser feito positivamente a partir de tais microeventos da experiência social.

A FORMAÇÃO PARA A JUSTIÇA COGNITIVA: UMA RELAÇÃO ENTRE A CONCEPÇÃO ONTOLÓGICA E A PRODUÇÃO DE SENTIDO DA JUSTIÇA

A justiça cognitiva é um complexo de ações epistêmicas por meio do qual os conhecimentos se inserem num fluxo de práticas sociais, ou seja, práticas que se perfilam segundo os saberes que são constituídos, desconstruídos, reconstruídos, aprendidos, desaprendidos, resgatados, compartilhados, associados, confrontados, como meio para se atingir a liberdade humana, essência última da emancipação que se tece a partir de vivência libertadora.

Uma das premissas chaves da justiça cognitiva é a de que não há liberdade com injustiça. A injustiça é um desvio de uma relação de poder desequilibrada em que uma pessoa ou coletividade inferioriza ou discrimina o outro. Tal desequilíbrio afeta os saberes que potencializam a assincronia entre a prática do poder e a produção do sentido da justiça.

A produção de sentido da justiça cognitiva tem sido um relevante modo histórico de manifestação de contrapoder, isto é, do poder que enfrenta e resiste em relação a outro poder.

A relação de poder envolvida na injustiça, ainda quando se trata de ascendência de um indivíduo sobre o outro, cuida-se sobretudo de um elo chancelado

pelo poder social. Na prática social, desde a relação mais simples, envolvendo dois indivíduos, é possível observar-se a injustiça erigir na proporção em que um busca se sobrepor para inferiorizar o outro. Isso em parte decorre da repartição desigual do poder social que resulta numa postura de tolerância com a desigualdade inferiorizante, que é incompatível com a produção de sentido da justiça.

O poder aqui é entendido em sua concepção dinâmica, ou seja, ele não está apenas no Estado, mas circula num feixe de relações sociais, de modo que ele se lastreia nos diferentes espaços institucionais da sociedade, e não apenas no Estado.

A relação entre poder e justiça pode ser configurada de diferentes formas, amoldando-se ao contexto político de cada sociedade. Todavia, se for adotada uma concepção ontológica de justiça, esta envolve sempre e necessariamente uma relação de confrontação entre o poder e o contrapoder. A rigor, só há em essência uma justiça que se confronta com o poder se for ao mesmo tempo uma justiça de contrapoder para a produção de sentido.

O sentido de fazer justiça tem inúmeras concepções que envolvem uma plêiade de argumentos, desde os que proclamam uma visão mais formalista, ou mais caritativa, ou mais meritocrática, ou mais utilitária, etc. Todavia, a concepção de justiça cognitiva há de envolver o aspecto da promoção da liberdade. Quem não tem ou não teve a liberdade é ninguém menos do que o oprimido, ou seja, aquele que não tem ou não teve o poder político suficiente para mantê-lo em liberdade. Mantê-lo livre significa liberto de toda forma de crueldade, de opressão, de negligência, de discriminação e de exploração.

A concepção ontológica da justiça, no contexto aqui empregado, envolve como essencialidade a natureza histórica das aspirações políticas que alimentam as lutas sociais dos oprimidos pela produção da liberdade.

A formação para justiça cognitiva não é uma técnica, não é um programa, portanto, ela não é o resultado de uma operação ou o produto a que se chega após a aplicação de uma receita ou de um programa curricular. Cuida-se de um processo marcado por desaprendizagens, reaprendizagens, desescolarização, reescolarização e, sobretudo, de reconhecimento pela convivialidade com os que sofrem, pela tematização dos problemas dos oprimidos e pela aprendizagem e ação com os oprimidos. Ademais, por envolver a subjetividade humana em reconstrução recorrente da historicidade, tal formação só adquire sentido num *continuum* provisório, marcado por uma dinâmica própria que conecta o individual e o coletivo.

O processo experimental da convivialidade não resulta automaticamente na formatação de uma educação para a justiça cognitiva, seja sob o aspecto subjetivo que caracteriza o agente como justo, seja sob o aspecto objetivo que perfila a materialização do ato como ato de justiça ou justo. A educação para a justiça cognitiva tende a ser uma possibilidade de construção cotidiana do sujeito justo que promove a justiça. Promoção da justiça que se dá a partir da experiência em processo inconcluso de uma temporalidade indeterminada, na qual se estabelece a relação de possibilidades de transformação da realidade. Trata-se, em suma, de um pode ser porque a experiência é sempre um espaço que se abre com

possibilidades de gerar uma polissemia, alterações de percurso, combinações, etc.

A experiência requer como pressupostos o contato e aceitação do outro. O contato é um esforço que resulta na aproximação, mas a aceitação do outro é algo que se consolida com a convivialidade. Sob o aspecto positivo, a experiência de alta intensidade requer uma relação de troca, um fluxo recíproco de aprendizagem, de reformulação e de cooperação. O contato com o outro garante no mínimo e por si uma experiência de baixa intensidade, que consiste no ver, no ouvir, no sentir o outro. O contato de alta intensidade resulta na convivialidade e aceitação do outro, fenômenos que fazem emergir um espírito de partilha respeitosa de saberes.

Sem o contato com o outro é impossível a experiência, posto que na relação social toda experiência há de ser coletiva, visto que é desprovido de sentido social alguém partilhar uma experiência consigo mesmo. O contato é um momento de abertura, de encontro e de empatia, uma condição indispensável para se buscar a produção da existência social do outro. O contato virtual ou presencial possibilita a superação do medo do outro, o desfazimento de um mal-entendido e uma condição para uma sinergia corporal do sentir, do olhar, etc. O contato é importante porque ele põe os indivíduos em busca e descoberta do outro. O não contato tende a ser um processo silencioso de não existência do outro.

A troca consiste numa acessibilidade recíproca aos valores e práticas do outro, não para incorporar ou substituir, mas para criar-se uma inteligibilidade sobre o que o outro fala, como julga e concebe a sua visão de mundo, como pensa e como age em suas relações. Por isso dizer-se que

uma experiência positiva é um momento de comunhão epistêmica em que os sujeitos em contato criam um espaço comum de partilha de saberes. É na partilha que nasce a possibilidade da aprendizagem com o outro, bem como se constitui a possibilidade da construção coletiva do saber, o que envolve as diferenças numa unidade em que nenhum saber predomina sobre o outro e, também, nenhuma expressão cultural concorre para a inferiorização da outra.

A aceitação é a acolhida ao discurso do outro, ainda que isso envolva divergências, amplas ou parciais. Sem o contato e sem a aceitação recíproca a possibilidade torna-se uma não-possibilidade, de modo que como diz Ernst Bloch (1977, v.1, p. 168): “onde nada se pode já nada é possível.” A rigor, onde se pode ao menos começar como uma fagulha, daí poderá resultar um fogo abrasador capaz de cozer as possibilidades concretas da relação social.

A aceitação do outro cria um campo de possibilidades, mas nem sempre o que parece ser constitui-se de fato numa “aceitação”, mas pode ser uma estratégia de dominação. Ernst Bloch (1977), em seu livro *Princípio de Esperança*, discorre sobre quatro estratos da categoria possibilidade: o formalmente possível; o possível real objetivo: o possível na coisa e de acordo com o objeto: o possível objetivamente real. O formalmente possível é a situação descrita que se compatibiliza com as propriedades de fato e que não envolve uma hipótese absurda ou insustentável. Bloch diz que é formalmente possível que uma roda seja redonda, mas é formalmente impossível um conceito de quadrado redondo. Por outro lado, é provido de sentido dizer que uma justiça

deve ser justa tanto quanto um círculo deva ser redondo. Pensar numa justiça injusta, embora não seja um desatino, é sobretudo um contrassentido, isto é, uma *contraditio in terminis*, que envolve uma relação na qual as pessoas não agem de forma compatível com as ideias que lastreiam os discursos sobre a justiça.

O formalmente possível é o afastamento do que se configura como desatino. O desatino representa o esvaziamento ou a inexistência de sentido. Para Bloch (1977) toda significação que contradiz na qualificação ou no predicado carrega em si um contrassentido. Logo, tanto o contrassentido ou o desatino são palavras ou pensamentos que designam a práxis desconectada da finalidade de transformação da realidade.

Embora haja uma expectativa de que o que se diz sobre o justo venha a ser o justo de fato, a realidade está prenhe de exemplos que tornam os conceitos meros devaneios ou rompantes da idealidade. Isso significa que nenhum conceito se justifica se não for pela mediação da práxis. Daí, dizer-se que o justo é prática da justiça. A práxis permeada de discurso contraditório, é uma práxis da mera idealidade ou do seu contrassentido que, in concreto, em sua dialética representa a própria negação da idealidade.

A CRÍTICA DA HIPERESCOLARIZAÇÃO

Ab initio, observe o leitor, que compreender a crítica da desescolarização aqui manifestada não representa um ato de

adesão às ideias dos seus defensores, mas se cuida de uma abertura dialógica para se enxergar os vícios e imperfeições do nosso sistema de ensino e de formação.

Dentre os estudiosos da escolarização poucos ousaram tentar desconstruir a escola, por entender a sua importância enquanto construção não apenas de uma preparação para o reforço dos laços sociais, mas sobretudo como agente mobilizador de subjetividades. A escola foi uma invenção para racionalizar a rotina de formação baseada nos valores de uma dada comunidade. Logo, a percepção do que é para que serve a escola envolve um forte componente histórico, pois ela muda com os tempos e espaços, influenciando-se de fatores diversos, que vão desde os costumes de um povo até as aspirações políticas que circulam nas suas esferas de poder.

Poucos debates são tão difíceis e controvertidos como a discussão sobre o papel da escola. Filósofos da educação, parlamentares, sociólogos, pedagogos, são apenas alguns dos tantos que tentam discutir qual o modelo de escola como algo imbricado ao modelo de formação educacional.

Dentre os filósofos da educação, Ivan Illich é um dos que se destacaram pela sua crítica ferrenha à escola como o espaço que, por um lado privilegia a formação, e, por outro, tende a secundarizar o papel e até despersonalizar os outros espaços.

Na sociedade atual – na qual predomina a hegemonia da “escola-instituição”, como locus específico e especializado, observa-se uma clara separação entre quem ensina e a quem deve ser ensinado, entre quem é a autoridade e quem é o aluno, entre o que se deve estudar e o que

não deve ser estudado, entre qual é a disciplina e a indisciplina, etc. Há, portanto, um resquício de cultura envergonhada, a partir da qual uma pessoa tende a ter o seu valor reconhecido em conformidade com a posição que ocupa e os títulos que lhe são atribuídos pela escola. Nisso é de fato pertinente a crítica de Illich ao dizer que há uma ligeira semelhança entre a escola e a nobiliarquia ou a aristocracia que imperava nas sociedades pré-capitalistas. O título ou o diploma tende a demarcar uma posição de prestígio social, além de passar a ilusória percepção de sapiência do titulado ou diplomado.

Nos dias atuais, alegar que alguém é autodidata ou que tem uma larga experiência não vale como título para uma sociedade em que a escola tem o monopólio de dizer quem é ou não o portador presumido do saber. O diploma e o certificado, portanto, tornaram-se a expressão formal não apenas da presunção do saber, mas do intenso controle que a escola exerce sobre a autoridade que se expressa no hospital, nas igrejas, nos partidos, na mídia, no legislativo, no judiciário, etc. Tal autoridade da escola representa uma tentativa de negação de autonomia das pessoas, isto é, não lhe são reconhecidas competências ou habilidades para construir seus referenciais de saberes, de práticas, senão pela mediação e validação da escola-instituição. Isso significa que a escolarização continua a ser explorada em sua ambiguidade, pois ao tempo em que se estabelece competições por níveis de escolarização, as pessoas são encorajadas a acreditar que é suficiente o saber escolarizado para se obter o sucesso profissional.

Esse processo não é só a expressão do “saber institucionalizado”, mas

também da “institucionalização do sábio” como aquele que somente é suscetível de brotar e de erguer-se no espaço da escola. Qualquer sábio ou sabedoria fora de tal espaço é logo um alvo a ser estigmatizado pela escola, como um sofista alienado, e pela “sociedade cientificizada” é tratado como um falsário, um charlatão. Isso ocorre porque, como diz Ivan Illich, a própria realidade em que vive a sociedade é que está deturpada, de modo que inexistente visão de mundo ou imaginário social diverso para uma sociedade mergulhada num horizonte monolítico e limitado.

A escolarização – segundo Illich (1985) – tem sido um dos vetores limítrofes entre pobres e ricos. Os verdadeiramente pobres tendem a ter uma baixa escolarização como sinônimo de quase ou nenhuma expressão de poder. A escola enquanto “expressão do saber requerido pelo mercado” tende a criar desigualdades no acesso ao saber para tentar justificar porque todos não podem ser absorvidos pelo mercado, senão aqueles que competem sob a condição de serem os detentores de níveis de escolarização.

O autor do presente trabalho, embora comungue da tese de que o sistema escolar hegemônico tende a reproduzir as desigualdades sociais, não se filia à tese da desescolarização proposta por Illich, mesmo porque entende que este reduz a concepção de escola, concebendo-a apenas como a unidade institucional de ensino que cuida exclusivamente do planejamento curricular, da ministração de aulas e da realização de avaliações para se aferir o nível de instrução dos alunos. Ademais, em sua ferrenha crítica, Illich propõe a extinção da escola-instituição que existe na atualidade, optando por um

espontaneísmo que em nenhum lugar do mundo demonstrou resultados satisfatórios, salvo exceções pontuais.

A crítica mais forte que se faz aqui à percepção de Illich é o fato de ele ter poscrito a escola-instituição como um mal irreversível e irremediável. O determinismo desconstrucionista de Illich não lhe permitiu conceber a possibilidade de uma “escola alargada” composta da “escola-instituição” e das “escolas-de-vivência” que são todos os espaços de interação dos homens entre si e dos homens com a natureza. A “escola alargada” é uma proposta que não exclui a “escola-instituição”, pelo contrário, busca transformá-la num dos elementos dinâmicos do sistema em prol de uma proposta de aprendizagem solidária, desverticalizada, humanista, ecológica e crítica.

Assim, as escolas-de-vivências são todas as espacialidades que envolvam uma dinâmica mínima de interação, tais como os espaços da família, das igrejas, dos clubes de serviço, das redes informáticas, dos jogos, das lutas, das associações comunitárias, dos locais de trabalho, do contato com a natureza, enfim, os espaços de interação em geral, inclusive aqueles que se dão de forma mais ou menos rarefeita.

O que se quis dizer até aqui, nesse tópico, é que existem outras espacialidades, enquanto locus de relações, que devem ser reconhecidas no processo educativo para contemplar a educação como elemento de formação, mas também de transformação contínua num modo de vida em que simultaneamente podem comparecer articuladamente o aprendizado, a participação e o cuidado.

Apesar dessa objeção que se faz a Ivan Illich, urge defender-se aqui que

não se pode extrair potencial crítico da escolarização sem compreender a crítica da desescolarização, pois não tem sido incomum em nossos dias a situação em que o direito de aprender torna-se obstaculizado pelo ethos da escola.

A escola, diz Illich, escolariza porque tenta padronizar um *modus* de educar que busca se confundir com o conteúdo da educação, isto é, uma forma de saber é repassado como “a forma” ou como “o modo de saber”, disseminando uma percepção de acesso ao saber pelo exclusivismo da escola. Essa visão tem o efeito perverso de criar automatismos como o que professa a crença de que o aluno escolarizado é o aluno “formado na escola”. É esse mesmo automatismo que se desenvolve segundo a lógica de que o ensino é a condição da aprendizagem e o diploma é a presunção de competência e de formação. Bem comparando, Illich diz que tal automatismo guarda semelhança com a percepção de que basta um hospital e um médico na comunidade para dizermos que ali as pessoas tem saúde. Ou, ainda, reduzir-se todo cuidado com a saúde à existência de um tratamento médico, como se a saúde só pudesse existir a partir daquilo que o médico reconhece como tal. Dito de outro modo, programas de saúde ou mesmo os serviços de saúde, de segurança, de educação, etc, não são respectivamente a substância, isto é, a saúde, a segurança e a educação.

Uma das críticas pertinentes, feitas pelos defensores da desescolarização, consiste na alegação de que a “escola institucional” é reducionista no tocante a aprendizagem e a avaliação, isto é, trata-se de um sistema que empobrece, desvaloriza, desestimula, reduz, suprime

ou desconstrói a experiência positiva e a criatividade do aprendiz.

Tal reducionismo, segundo Illich, é em larga medida caracterizado pela tensão capitalista que inspira e controla tal modelo de “escola-instituição”. Esta tende a não se conceber senão como a portadora de saberes para um modo de vida cuja sustentabilidade depende da garantia de produção de saberes para o capitalismo. Essa percepção de Illich é razoável, em parte, na medida em que se concebe a escola como espaço da política, inclusive da influência capitalista. É verdade que a escola-instituição tem sido vista hegemonicamente como um espaço de competição, isto é, como a “portadora” ou devedora dos saberes para que as pessoas possam competir bem e obter sucesso na vida. Nesse clima de competição, alguns fracassam porque as oportunidades do capital não são iguais para todos, elas se apresentam pela reprodução da relação entre a desigualdade e a exclusão. O modo como a escola tende a avaliar e segregar os ganhadores e perdedores é reflexo do modo como o mercado avalia os seus trabalhadores. Se a competição capitalista é, em princípio, por quantidades, a escola não apenas reproduz uma avaliação por quantitativos, mas reproduz-se segundo o mito de que tudo pode ser mensurado, “inclusive a imaginação e o próprio homem” (ILLICH, 1985, p. 53).

Enfim, o desafio maior da desescolarização é o de aprender a reescolarizar desaprendendo-se os saberes que excluem para se reaprender os saberes que possibilitam novas relações políticas e novas vivências de diversidades e espacialidades educativas, com potencial inclusive para interferir no sistema educacional

e evitar que a escola continue a ter uma concepção restrita ou continue a ser uma mera correia de transmissão do modo de produção vigente.

A EXPERIÊNCIA COMO ELEMENTO CHAVE DA FORMAÇÃO TRANSFORMADORA

Dizer que a experiência é um elemento chave da mediação para a formação de uma justiça cognitiva é, no contexto da discussão pedagógica, “uma afirmação arriscada”, terreno pantanoso e movediço, posto que a filosofia da educação ainda não conseguiu um conceito redondo do que é a experiência, mas a sociologia aponta alternativas, conforme se percebe da proposta de Boaventura de Sousa Santos.

[...] A experiência social em todo mundo é muito mais ampla e variada que a tradição científica ou filosófica ocidental conhece e considera importante. [...] esta riqueza social está a ser desperdiçada. É desse desperdício que se nutrem as ideias que proclamam que não há alternativa [...] para combater o desperdício da experiência, para tornar visíveis as iniciativas e os movimentos alternativos e para lhes dar credibilidade, de pouco serve recorrer à ciência social tal como a conhecemos. No fim das contas, essa ciência é responsável por esconder ou desacreditar as alternativas. Para combater o desperdício da experiência social, não basta propor um outro tipo de ciência social. Mais do que isso, é necessário propor um modelo diferente de racionalidade (SANTOS, 2008, p. 94).

A experiência, em seu sentido positivo, é antes de tudo um campo de possibilidades que tende a permitir ao aprendente desconstruir e a reconstruir, a partilhar e a multiplicar saberes, a desaprender e a reaprender como experiência pessoal e coletiva, bem como consubstancia o espaço dos estímulos, dos insights, dos lampejos, em que os aprendentes são estimulados a desembrulhar os conceitos, desaprender conteúdos e práticas, a multiplicar as escolas sem escolarismos nos mais diversos espaços de vivências, a redesenhar os horizontes utópicos e imaginários, além de mobilizar um campo sinérgico e um complexo de empatias que criam novas perspectivas de saber-fazer.

Embora a experiência do homem enquanto resultado da sua interação com o mundo seja falível, criando a possibilidade de se apreender uma falsa percepção do real, nada é mais preste de sentido do que o mundo com o qual o ser humano se depara na experiência. É por isso que a experiência tende a ser diversificada, concebida em diferentes níveis e escalas, ora como um fenômeno positivo ora como um fenômeno negativo.

Segundo Benjamim, somente a experiência autêntica (*erfahrung*) é a que é a formulação de experiências coletivas bem sucedidas e que se fossem comunicáveis criariam possibilidades históricas positivas. O citado autor alemão classificava as experiências em autêntica (*erfahrung*) e inautêntica (*erlebnis*), acentuando que o mercado e a primazia da técnica destroem as experiências despertando novos hábitos ou experiências negativas. O autor sustentava que inobstante a riqueza da experiência na seara do patrimônio

cultural, a sua assimilação vem crescentemente se empobrecendo.

Experiências negativas tendem a não encantar ou não provocar a empatia na relação intersubjetiva. Daí Benjamim dizer que constatou dois fatos, primeiro, que os combatentes derrotados não tinham histórias para contar e, segundo, que uma literatura sobre a Segunda Guerra Mundial eram desprovidas de experiências transmissíveis de boca em boca.”

Na ótica benjaminiana, a técnica está sendo usada para subjugar o homem e já é a mais nefasta representação da miséria humana. Se antes o homem tinha uma experiência diversificada, inclusive a experiência da pobreza, após a técnica restou ao homem somente a pobreza da experiência, o que na concepção do autor alemão configura uma nova barbárie.

Nessa nova barbárie, a experiência não vincula o homem porque a memória que a referencia é facilmente subtraída pela técnica. O que resta ao homem-bárbaro é tentar construir tudo de novo, como no mito de Sísifo. E cada começo é como se o passado não acrescentasse nada a mais senão o cansaço.

Para Benjamim (1987), a verdadeira experiência é a que valoriza a oralidade e a que reproduz simultaneamente os narradores e a memória coletiva. Nessa trilha, o filósofo da Escola de Frankfurt diz que há uma concepção popular de que, dentre os narradores típicos que transmitem a experiência, existe o narrador viajante e o narrador local. O viajante é aquele que, representado na figura do marinheiro comerciante, vem de longe, trazendo a imaginação e a memória como atrações; porém, há também o narrador local, representado na figura do camponês

sedentário, que recolheu e reproduz as histórias e tradições. Tais narradores, segundo Benjamim, eram sábios que transmitiam os valores e noticiavam as práticas, prolongando a memória da tradição. Na percepção benjaminiana, a burguesia ao projetar o individualismo interrompeu a memória da tradição e estilhaçou a narrativa:

O primeiro indício da evolução que vai culminar na morte da narrativa é o surgimento do romance no início do período moderno. [...] O que distingue o romance de todas as outras formas de prosa - contos de fada, lendas e mesmo novelas - é que ele nem procede da tradição oral nem a alimenta. Ele se distingue, especialmente, da narrativa. O narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou relatada pelos outros. E incorpora as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes. O romancista segrega-se. A origem do romance é o indivíduo isolado, que não pode mais falar exemplarmente sobre suas preocupações mais importantes e que não recebe conselhos nem sabe dá-los (BENJAMIM, 1987, p. 201).

Para Walter Benjamim, o narrador é alguém que reconstrói e lapida a experiência para que a história se mantenha. “O narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou relatada pelos outros” (BENJAMIM, 1987, p. 202). Sob esse aspecto, o narrador distingue-se do escritor de romance, pois se por um lado o narrador agrega novos elementos

discursivos e constrói uma história coletiva, por outro o romancista desconecta ou nega a continuidade de uma história, pois na sua perspectiva a história é sua, é uma construção individual².

O burguês, segundo Benjamim, ocupou os espaços deixando vestígios que se constituem em rituais e hábitos, de modo que o espaço burguês impõe à pessoa que o habita a reproduzir práticas e valores, que terminam por manipular e lapidar a conduta humana. Os homens sentem-se sufocados por tais hábitos, assim como sentem a necessidade de “libertarem-se de toda a experiência”. A narrativa da história, sob o jugo capitalista, segundo Benjamim, decaiu a partir do momento em que passou a ter uma forma utilitária.

Essa utilidade pode consistir seja num ensinamento moral, seja numa sugestão prática, seja num provérbio ou numa norma de vida – de qualquer maneira o narrador é um homem que sabe dar conselhos. Mas se dar conselhos parece hoje algo de antiquado, é porque as experiências estão deixando de ser comunicáveis. Em consequência, não podemos dar conselhos nem a nós mesmos nem aos outros. Aconselhar é menos responder a uma pergunta que fazer uma sugestão sobre a continuação de uma história que está sendo narrada. O conselho tecido na substância viva da existência tem um nome: sabedoria. A arte de narrar está definindo porque a sabedoria – o lado épico da verdade – está em extinção. [...] Na realidade, esse processo, que

² “A origem do romance é o indivíduo isolado, que não pode mais falar exemplarmente sobre suas preocupações mais importantes e que não recebe conselhos, nem sabe dá-los. [...] O romance, cujos primórdios remontam à Antiguidade, precisou de centenas de anos para encontrar, na burguesia ascendente, os elementos favoráveis ao seu florescimento” (BENJAMIM, 1987, p. 201-202).

expulsa gradualmente a narrativa da esfera do discurso vivo e ao mesmo tempo dá uma nova beleza ao que está desaparecendo, tem se desenvolvido concomitantemente com toda uma evolução das forças produtivas (BENJAMIN, 1987, p. 200-201).

A crítica de Benjamin em relação à experiência é a bem dizer um relato de insatisfação da falta de uma memória, de práticas e valores gerados coletivamente. A rigor, a experiência de que Benjamin fala é construída pelo narrador e o seu ouvinte. O autor critica o individualismo e o tecnicismo como evidências de um mundo em que a experiência coletiva foi estilhaçada. Além da externalização de uma visão absolutizante de que toda narrativa é manipulada, Benjamin cumpre o propósito mais de desconstruir a experiência do que se aprofundar sobre as suas possibilidades criativas. Tal desconstrução é uma forma de crítica ao individualismo, que caracteriza a sociedade sob a égide do capitalismo, e à desvalorização do saber coletivo produzido a partir do compartilhamento de vivências comunitárias. Por outro lado, o autor frankfurtiano foi em larga medida muito influenciado por uma visão pessimista emergente dos destroços das guerras e, particularmente, da catástrofe nazista em que muitos dos seus conterrâneos violentaram-se psicologicamente ao fingirem uma experiência de ódio aos judeus para não serem afetados pela violência física do nazismo. Se é certo

que a experiência narrada é a dos vencedores, como diz Benjamin, por outro lado, há de se afirmar que a experiência dos derrotados não se dilui no ar, não fica perdida, mas encontra-se retraída, podendo ser resgatada e produzir energias relevantes para a transformação social. Ademais, observa-se que o Benjamin, que se considerou perseguido até a sua morte pelos nazistas, sequer teve a chance de reformular a sua experiência, pois ele cessou a sua vida antes de ser cessada a violência nazista.

Se por um lado o Benjamin destacava o aspecto negativo da experiência, Dewey (1971; 2010) e Maturana (2001) pensaram sobre a experiência em sua complexidade. Para Dewey, a educação deve ser um método para o homem compreender o mundo, os seus valores criticamente, mas sempre de forma a conferir sentido ao ato de conhecer e compreender a própria existência. Dewey, em sua obra *Experiência e educação*³, colocou-se no desafio de criticar o velho e o novo, de compreender os problemas trazidos pela Escola Tradicional e o seu apego às tradições, à rigidez curricular, ao peso do passado como futuro inevitável e a compreender as questões mal resolvidas da “Escola Nova” que, embora prestigiasse o interesse do aluno, fazia loas a um espontaneísmo individualista. Para Dewey, ambas deseducam, porquanto negligenciam a experiência e a sua historicidade.

³ Experiência e educação é uma publicação resultado de várias conferências de Dewey, em 1938, sobre filosofia da educação, oportunidade na qual o citado autor, ao debater sobre a relação entre educação tradicional vs educação progressista, apresentou reflexão sobre conceitos como o de experiência, experimentação, aprendizagem motivada e liberdade.

Dewey propõe que o educador, além de buscar respostas aos problemas, seja capaz sobretudo de problematizar os problemas, o contexto em que eles surgem, sua importância, sentidos e condicionalidades, sem perder a oportunidade para um exercício crítico sobre os saberes e conceitos acumulados. Os saberes científicos podem ser importantes para se analisar a experiência e tirar proveito, enfocando o conhecimento e a postura que será educativa se for transformadora.

As controvérsias intelectuais não devem ser um palco para as vaidades ou uma arena de lutas porque o saber pelo saber é a mesquinha pela mesquinha. O saber tem valor quando dá sentido ao que vivemos por nos fazermos mais humano. Compreender tais controvérsias e os reais problemas da relação de aprendizagem é a tarefa primordial da filosofia da educação, ou seja, identificar o conflito, o porque destes e dar-lhes uma base teórica que aponte pistas e caminhos para uma possível solução.

Dewey (1971) diz que não é tarefa da filosofia da educação chegar a um consenso sobre visões de mundo tampouco construir uma combinação eclética de escolas. Ele diz que a tarefa primordial é construir uma nova base conceitual que reflita uma nova prática. Ele reconhece que romper com a tradição na sala de aula, no planejamento, na gestão escolar, etc envolve um esforço hercúleo, notadamente pelo fenômeno do revivalismo que, segundo ele, é mais forte na educação do que em tudo. Assim, sempre que se tenta introduzir

uma nova ordem de conceitos e práticas, logo surge a tentação de se resgatar os modelos do passado.

In medio stat virtus, eis uma locução⁴ – comumente citada por Dewey – para se rechaçar a forma de pensamento binário e ou maniqueísta que dividia o mundo e os seus problemas em dois lados inconciliáveis sem alternativas. Ocorre que a rigidez, de tal forma de pensar a realidade, produziu sempre distorções de tal monta que tornaram paulatinamente as concepções teóricas em corpos estranhos ou inadequados para explicar o que se sucede na prática. Esse vício, segundo Dewey (1971, p. 3), tem sido recorrente na teoria da educação em face da “oposição entre a ideia de que a educação é o desenvolvimento de dentro para fora e a de que a formação é desenvolvimento de fora para dentro.”

A respeito dessa frase de Dewey, é válido destacar como os programas escolares vêm investindo cada vez menos na tese do educando como arquiteto e obreiro de sua própria educação. Cuida-se de uma visão tecnicista que praticamente abstrai o indivíduo e a sua comunidade como artífices ou construtores de sua formação, na medida em que reduz o processo formativo a um pacote de doutrinas para despertar o educando do seu conteúdo atávico, que supostamente já viria com a “cegonha” e o “kit do berço” e ainda de um conteúdo imanente, que gravitaria na órbita transcendente do que se constitui a cultura da humanidade, e que existe independente da vontade de quem vai adquiri-la. Em outras

⁴ Entre os italianos, a locução se torna conhecida como “la virtù sta nel mezzo”, de uso frequente entre os filósofos.

palavras, essa percepção reproduz a ideia de que o indivíduo traz em si uma educação do berço, espécie de dom, mas que precisa de uma formação que não está disponível no seu meio, mas está armazenada numa estratosfera do intelecto cultural da humanidade, e que seria imprescindível para a aquisição de novos hábitos a serem incrustados com a intervenção de autoridades transformadas em verdadeiros gurus.

Diferentemente de Dewey, Maturana explica que não se transforma o saber no momento em que se vive a experiência, mas numa etapa a posteriori em que há de se buscar a reformulação da experiência. No dizer de Maturana: “Toda experiência é uma reformulação da experiência, com elementos da experiência” (MATURANA, 2001, p. 35), que tendem a ser racionalizados com o seu processo de reformulação.

É a razão que me permite fazer referência a como uma coisa é, independentemente de mim. E de onde surge a razão? Bom, eu tenho, não? É uma propriedade humana. É uma propriedade da consciência. Nesse caminho explicativo, de fato, não se pergunta pelo observador nem pelo observar, assume-se o observador e o observar como condições iniciais constitutivas. E isso tem certas consequências” (MATURANA, 2001, p. 32).

Maturana diz que o conhecer não é por em xeque a existência da experiência do outro. A rigor, todos se defrontam com uma experiência. Logo, o problema não é se você teve ou não uma experiência, mas a credibilidade da sua narrativa, ou seja, a explicação da experiência.

Quando se narra uma experiência uma pessoa pode estar mentindo ou descrevendo algo que de tão inusitado

torna-se inacreditável. A narrativa, portanto, passará pelo crivo do outro que lhe dará crédito ou não. Nesse processo será sempre importante o diálogo, sem falar que a divergência pode ser muito saudável na medida em que a narrativa é posta sobre um filtro de plausibilidade, e não meramente da autoridade invocada por quem explica a experiência. Ademais, a experiência invocada não pode ser ela mesma algo simultâneo ou coincidente com a explicação, porque nessa perspectiva, a explicação será uma narrativa somente acessível a um observador.

Para o autor chileno, a emoção fundamental e constitutiva do social resulta numa atitude de amor que, na sua ótica, nada mais é do que a aceitação mútua, isto é, a aceitação do outro de modo a introjetá-lo na minha existência. Nesse contexto só há verdadeiramente relações sociais se houver aceitação mútua, se houver a emoção de estar junto, enfim, se houver os espaços de ação baseados no amor.

Mas a palavra amor, digo eu, faz referência à emoção fundamental que constitui o social. Em outras palavras, estou dizendo: o social é uma dinâmica de relações humanas que se funda na aceitação mútua. Se não há aceitação mútua e se não há aceitação do outro, e se não há espaço de abertura para que o outro exista junto de si, não há fenômeno social. As relações de trabalho não são sociais. As relações de autoridade não são relações sociais. Os sistemas hierárquicos, como um exército, por exemplo, não são sistemas sociais: são uma maquinaria de um tipo no qual cada pessoa deve fazer algo, mas não é um sistema social (MATURANA, 2001, p. 46).

Aceitar o outro é construir um campo de empatias ou aceitação que é o espaço emocional de cuidado com o outro. Antes de alguém ser aceito torna-se aceitável, porque a aceitação há de ser mútua. “O amor é a emoção que funda o ser social” (p. 48). É essa a afirmação que Maturana faz com base no que ele chama de história biológica do ser humano que é sobretudo uma história de implicações com o outro.

A implicação requer engajamento como o próprio significado do termo sugere. Nesse sentido Maturana narra uma experiência chocante que lhe ocorreu ao visitar um museu de Londres no qual se dava uma exposição sobre Hiroshima. Na ocasião um jovem lhe disse: O que eu tenho que ver com esses mais de 100 mil mortos em Hiroshima. “Afim eu não os conhecia, de modo que para mim pouco importa.”

Essa reação, segundo Maturana, é racionalmente coerente, pois o outro não tinha uma existência dentro daquele jovem porque não estava no seu campo emocional. A sua percepção se situa dentro de uma manifestação reflexiva racional, abstrata e, portanto, esvaziada da presença do outro e da preocupação com este.

O exemplo do jovem dado por Maturana é importante para se pensar a ética e a justiça sob a perspectiva da razão. Por melhores que sejam as razões para convencer uma pessoa a ser ética e justa, a eticidade e a justiça só se manifestam no ser humano como sentimentos. Daí que sem emoção não haverá o espaço emocional para a ética e a justiça, porque estes não surgem como resultado de uma operação racional, mas como a existência de preocupação com o outro que integra e dá sentido num espaço de aceitação.

O amor, enquanto condição constitutiva da ética é que lhe confere o status de concretude e humanização. É nesse sentido que Paulo Freire (1996; 2004) enuncia também a amorosidade como condição da dialogicidade e Maturana concebe a ontologia como indissociável à compreensão da ética.

Toda experiência é um modo singular da pessoa ou coletividade que a vivencia e, sendo singular, não há como se transformar numa verdade universal, daí porque não se sustenta uma explicação universal de uma experiência enquanto tal porque o resultado de uma vivência é algo experimentado singularmente pelo indivíduo ou grupo de indivíduos.

Feitas essas digressões sobre algumas visões negativas e positivas sobre a experiência, urge destacar-se a urgência de a experiência, enquanto mediação para uma educação transformadora, simultaneamente um ato de comunicação e uma práxis política.

A ação ou práxis requer em todas as etapas, inclusive na que lhe antecede, o desenvolvimento de uma habilidade reflexiva e de uma habilidade comunicativa para intensificar e ampliar as alternativas e para criar as possibilidades de uma experiência transformadora. Cuidar-se do percurso de uma trajetória experimental não é tarefa imune aos riscos, erros e perigos. A experiência pode ter vários desfechos, inclusive um pífio resultado. Não há uma forma nem um modelo de educação que estabeleça com segurança uma previsibilidade sobre uma conduta de quem quer que seja ao deparar-se diante dos problemas humanos e sociais na saúde, segurança, etc. O que se sabe é que quanto maior

for a abertura cognitiva da pessoa para a convivialidade e para a formação da visão acolhedora de inteligibilidades alheias, maior é a probabilidade de emergir atos compatíveis com a justiça cognitiva.

Repensar os elementos chave da vida societal pode auxiliar na melhor compreensão da formação contínua que necessitamos e, mais ainda, repensar a condição humana, em sua trajetória antropológica. Se houver um aprofundamento do que é formar o ser, numa trajetória de humanização e não de mera adaptação, emergirá daí um desafio para se pensar numa outra formação, que não seja envergonhada ou esvaziada da sua espiritualidade, que não seja vítima do recalque racionalizador. Por isso, uma formação aberta desafia inserir na pauta educativa, o sonho, a utopia, a arte que vasculha a intuição e agita o espírito, ou seja, implica conduzir-se de modo a não desperdiçar a vivência dos nossos antepassados. Um exercício dessa formação mais aberta à espiritualidade não significa necessariamente uma abertura para a religiosidade. A religiosidade pode ser apenas uma das formas de se vivenciar a espiritualidade. A rigor, ela não é a única nem a mais importante forma de espiritualidade. A espiritualidade emerge a partir de tudo aquilo que aguça o imaterial no homem na sua relação com o sobrenatural e na sua relação com o meio que o rodeia. Assim, o sentido, o sentimento, o sonho, a utopia, o desejo, a emoção, o gozo, a compaixão, o amor, o encantamento, a sedução, etc. são fontes geratrizes de uma energia que circula na imaterialidade das relações humanas e que são importantes elementos para a empatia e sinergia do processo educativo.

O lazer, a preparação e a degustação coletiva e saudável da bebida e do alimento, o encontro com o outro, o contato com a natureza e todas as formas de artes, a poesia, a música, as línguas e linguagens, a pintura, a escultura, etc são formas possibilitadoras de desencadear emoções e, portanto, são potencialmente vocacionadas a fazer emergir a espiritualidade e integram o que aqui se chama de “experiência incomensurável, ou não quantificável.

Diferentemente do que tende a ocorrer com a religiosidade, tem sido recorrente a tentativa de expulsão da espiritualidade do debate público. Sob o pretexto de se evitar os fundamentalismos e os moralismos, parcela da sociedade, e principalmente do pensamento crítico, foi encurralando, menosprezando e relegando a discussão sobre a espiritualidade ao espaço privado e íntimo. A formação que faz emergir a experiência de uma amorosidade na construção humana demanda um resgate da nossa memória para se perceber que conexões nos ligam à mãe-terra e que práxis sábia motiva as pessoas a estabelecer os momentos de cuidado ao indefeso, ao doente, aos que sofrem, etc. Num tempo fugidio e de relações sociais opressoras, eis, portanto, o desafio, que é o de tentar compreender as trajetórias da formação humana como a história dos sofrimentos, das perdas, das carências, dos conflitos, mas sobretudo como a história dos sentimentos de amor ao próximo, de estar junto, de ser fraterno, de viver uma relação espiritualizada com a natureza.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em sede de considerações finais fica a percepção de que o debate sobre a formação jurídica emancipatória, sob a perspectiva de uma justiça cognitiva, permanece em aberto e somente há de prosperar se forem observados dois fatores: primeiro, se não forem abandonadas as possibilidades que emergem da experiência e, segundo, se houver uma abertura crescente e profunda da convivialidade para com os que sofrem e são sedentos de justiça. Essas possibilidades só haverão de brotar no espaço de gravitação de uma pedagogia emancipatória, de valorização da experiência marcada pelo respeito à cosmovisão do outro, pela consideração da sua liberdade cognitiva, identitária e política, pela tolerância prudente em relação aos valores, crenças e a memória do outro. Uma possível alternativa para uma formação inspiradora da justiça cognitiva há de ser encontrada, portanto, na experiência com autonomia e não nos limites restritos da técnica ou dos currículos escolares.

A experiência, ainda que incipiente ou singela, há de ser compreendida com tolerância e amorosidade. Sua busca demanda uma crítica da escola hipercurricularizada e o incentivo à formação de subjetividades inconformistas. Embora, por um lado, exija-se um cuidado analítico para não se reconhecer ingenuamente possibilidades transformadoras em experiências medíocres e conservadoras, é por outro lado politicamente prudente não se reivindicar uma urgência revolucionária de experiências que não atingiram a maturidade e a clareza quanto aos passos para a construção de uma temporalidade transformadora. Daí a importância

de uma perspicácia para se valorizar a imaginação política em busca de pistas que, embora ambíguas, podem ser exploradas de modo a contribuir para uma formação transformadora, ou seja, há que se perceber a existência de elementos e instrumentos hegemônicos que podem ser assimilados e apropriados de um modo não convencional e transformados em formas de resistência ao status quo que chancela a injustiça cognitiva. Tão importante quanto planejar ou imaginar uma formação jurídica, que seja simultaneamente geradora de possibilidades de atuação prática e compatível com a justiça cognitiva, é valorizar as práticas éticas e democráticas que permitam a continuidade da luta pela construção de um *ethos* voltado para a justiça cognitiva.

Enfim, inexiste uma receita, uma fórmula ou um molde que garanta a formação para a justiça cognitiva, mas a despeito dessas constatações, nenhuma justiça cognitiva tende a se tornar possível como potência, senão como ato democrático, como vivência dialógica e pluralista, como experiência que se materializa na manifestação, na denúncia, na aceitação do outro, no agir libertador em favor dos que sofrem com as injustiças, dos que são discriminados, explorados e oprimidos. A experiência como ato concreto desafia um processo marcado pela pluralidade, pela autocrítica, pela convivialidade com os que sofrem, pela tematização dos problemas dos oprimidos e pela aprendizagem e ação com os oprimidos. Ademais, por envolver a subjetividade humana em reconstrução recorrente da historicidade, tal formação só adquire sentido num *continuum* provisorio, marcado por uma dinâmica própria que conecta o individual e o coletivo.

REFERÊNCIAS

- BENJAMIM, Walter. Experiência e pobreza. **Obras escolhidas**. 3 ed. vol. 1. São Paulo: Brasiliense, 1987, p. 114/119.
- BENJAMIM, Walter. O narrador. **Obras escolhidas**. 3 ed. V. 1 São Paulo: Abril, 1987, p. 197-221.
- BLOCH, Ernst. **El principio esperanza**. vol 1. Madrid: Ed. Aguilar, 1977.
- BOFF, Leonardo. **Saber cuidar: ética do humano – compaixão pela terra**. 14 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2008.
- DEWEY, John. **Experiência e educação**. Tradução: Anísio Teixeira. São Paulo: Editora Nacional, 1971.
- DEWEY, John. **A arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 39. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.
- ILLICH, Ivan. **Sociedade sem escolas**. 7 ed. Petrópolis: Vozes, 1985.
- MATURANA, Humberto. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. Organização e tradução Cristina Magro, Victor Paredes. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **Sociologia jurídica crítica: para un nuevo sentido comun en el derecho**. Madrid: Trota, 2009.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **Gramática do tempo: para uma nova cultura política**. Col. Para um novo senso comum. , v. 4. São Paulo: Cortez, 2008.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. Cortez, São Paulo, 2000.
- VALLE, Vanice Regina Lírio (org). **Audiências públicas e ativismo: diálogo social no STF**. Belo Horizonte: Forum, 2012.