

EDUCAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO: SIGNIFICAÇÕES NO PENSAMENTO DE PAULO FREIRE

EDUCATION AND TRANSFORMATION: MEANINGS AT THE THOUGHT OF PAULO FREIRE

FERREIRA, Renata Viana^{*}
SANTOS, Maria Blandina Marques^{**}
SOUZA, Katia Reis^{***}

* Possui Graduação em Enfermagem e Especialização em Saúde Pública pela Escola Nacional de Saúde Pública (ENSP/FIOCRUZ).

** Possui especialização em Saúde do Trabalhador pela Escola Nacional de Saúde Pública(FIOCRUZ) e mestrado em Saúde e Ambiente pela Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ). Atualmente é pesquisadora do Centro de Estudos da Saúde do Trabalhador e Ecologia Humana da Escola Nacional de Saúde Pública (CESTEH/ENSP/FIOCRUZ).

*** Mestre em Educação em Ciências e Saúde pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2000) e doutora em Saúde Pública pela Fundação Oswaldo Cruz (2008), é pesquisadora do Centro de Estudos da Saúde do Trabalhador e Ecologia Humana (CESTEH) da FIOCRUZ.

RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar categorias relacionadas à ideia de educação e transformação no pensamento de Paulo Freire. Para tanto, realizou-se uma pesquisa bibliográfica, de caráter exploratório e de natureza qualitativa, tomando-se por base seis obras do autor. Trata-se, portanto, de um estudo interpretativo das ideias de Paulo Freire. Desenvolvemos nossas análises dialogando com autores clássicos do campo do materialismo histórico. Lançamos mão, ainda, de autores que comentam as obras deste pensador, incorporando um “discurso de segunda ordem”. Foram identificadas algumas ideias-chaves que se destacaram nos textos como as mais importantes relacionadas ao tema central, sendo elas: Liberdade e diálogo; conscientização, problematização e crítica; práxis e subjetividade. Constatamos que a ideia de transformação, na pedagogia de Paulo Freire, pode fornecer-nos elementos de compreensão a respeito dos fundamentos de sua teoria do conhecimento.

Palavras-chave: Paulo Freire. Teoria da Educação. Pedagogia Crítica.

ABSTRACT

This article aims at analyzing some categories related to the idea of education and transformation in the work of Paulo Freire. In order to develop this work, it was conducted a exploratory and qualitative literature research, taking six of his works. It is, therefore, an interpretive study of the ideas of Paulo Freire. We develop our analysis in dialogue with classical authors from the field of historical materialism. We also used commentators on Paulo Freire's works, integrating, thus, a “second-order discourse”. We have identified some key ideas that stood out as the most important in the texts related to the central theme, namely: freedom and dialogue, awareness, problematization and critical questioning; subjectivity and praxis. We concluded that the idea of transformation, in the pedagogy of Paulo Freire, could provide elements in order to understand the fundamentals of his theory of knowledge.

Keywords: Paulo Freire. Education Theory. Critical Pedagogy.

1 INTRODUÇÃO

Existem aspectos na teoria pedagógica de Paulo Freire que não foram, ainda, suficientemente explorados e analisados, entre eles a ideia de transformação e mudança. Trata-se de uma categoria-chave de sua pedagogia que pode nos fornecer elementos de compreensão a respeito dos fundamentos de sua teoria do conhecimento. Para Cortella (2011), a atualidade do pensamento freireano o mantém como um clássico da educação brasileira. No ano de 2013, o manuscrito *Pedagogia do oprimido* (FREIRE, 1988a) completa 45 anos, obra considerada a Súmula Pedagógica de Freire (BRAYNER, 2009) e assaz importante no campo do pensamento pedagógico brasileiro. Segundo Cortella (2011), nessa obra, encontram-se as bases de reflexão a respeito de um clássico (e atual) problema: a existência de opressores e oprimidos e a permanência da desigualdade social em nossa realidade. Segundo Arroyo (2010), é urgente retomar a relação, não superada, entre educação e desigualdade, visto que ocorreram, no decorrer da história, mudanças de qualidade das desigualdades e opressão que perduram na atualidade, não apenas por seu aumento, mas pelo refinamento dos tradicionais processos que as determinam. Essas desigualdades podem ser redefinidas, no contexto atual, pelos processos de concentração e de apropriação-expropriação da renda, da terra, do espaço urbano, do conhecimento, das ciências e tecnologias, da privatização do Estado, de suas agências e políticas. Para Streck (2005), a sobrevivência, o desemprego crônico e as precárias condições de vida para, aproximadamente, duzentos milhões de latino-americanos que vivem sob a linha de pobreza (conforme dados do Banco Mundial), são constatações que nos levam a crer estarmos diante de um quadro que requer uma teoria pedagógica plural para reinvenção das possibilidades de vida. De acordo com Streck (2005), a pedagogia de Paulo Freire é um bom exemplo de uma pedagogia formulada dentro de uma racionalidade cosmopolita, mas, enraizada na realidade das classes populares.

Consoante Semeraro (2007), é no livro *Pedagogia do Oprimido* que Paulo Freire proporciona a grande guinada na concepção de educação ao fazer do "oprimido" um inusitado ator político detentor de um revolucionário método pedagógico. Não obstante, de acordo com Rodríguez et al (2007), a riqueza dos escritos freireanos está na multiplicidade de discussões que se abrem a respeito do sentido e da possibilidade da educação, de suas articulações com a política de justiça, do conhecimento e da história. Os autores chamam a atenção para os riscos de limitação das potencialidades dos postulados filosóficos e antropológicos e da teoria do conhecimento existente na bibliografia freireana. Nessa perspectiva, referir-se à sua proposta

pedagógica genericamente como “método Paulo Freire” deixa aberto o perigo de uma redução dos fundamentos de sua filosofia, embora os autores reconheçam que o referido método deva ser analisado como uma síntese de seu pensamento.

Não pretendemos apresentar uma análise epistemológica das obras de Paulo Freire, mas, suscitar significações teóricas fundamentais presentes no seu pensamento por meio de uma pesquisa bibliográfica. Trata-se, portanto, de um estudo interpretativo das ideias do autor através de fontes primárias de pesquisa a respeito do tema “Educação e Transformação”.

No prefácio do livro *Educação e Mudança* (FREIRE, 2005), – obra publicada no Brasil no momento em que Paulo Freire retornava após um período de quinze anos de exílio político – Gadotti (2005) afirma que o tema mudança é tão importante, nos opúsculos freireano, quanto o de conscientização. De acordo com este autor, a argumentação basilar da pedagogia de Freire, em relação à categoria mudança é, em última análise, aquela que defende a mudança de uma sociedade de oprimidos para uma sociedade de iguais. Ainda no referido prefácio, encontramos formulada uma indagação que nos orientou como pergunta norteadora de pesquisa: “Pode a educação operar mudança? Que mudança?” (GADOTTI, 2005, p.10). Cabe-nos a observação inicial de que não identificamos distinção entre os termos transformação e mudança nas obras de Paulo Freire, portanto, neste estudo, tais termos são considerados sinônimos.

2 PREÂMBULOS FILOSÓFICO E PEDAGÓGICO DO PENSAMENTO DE FREIRE

Constata-se que, na perspectiva filosófica do materialismo histórico – corrente de pensamento que influenciou as ideias de Paulo Freire –, transformar não é uma questão teórica, mas sim, prática, pois é na práxis (ação e reflexão) que o homem deve demonstrar a verdade e o caráter real do seu pensamento (MARX; ENGELS, 1986). Nessa linhagem teórica, conforme preconizado por Marx e Engels (1986), por intermédio da formulação da XI tese sobre Feuerbach: “Os filósofos se limitaram a interpretar o mundo de diferentes maneiras, mas o que importa é transformá-lo” (p.14). Nesse mesmo sentido, de acordo com Paulo Freire, reflexão e ação não se separam. A práxis é transformação do mundo, é conquista de sujeitos que se encontram em colaboração para exercerem uma análise crítica sobre a realidade (FREIRE, 1988a).

Decerto, Paulo Freire concebeu mais do que um método educativo ao desenvolver as bases pedagógicas de uma nova postura de homens e mulheres frente ao mundo. Criticou o

ensino realizado na maioria das escolas, por considerar estes espaços autoritários, por estrutura e tradição. Para o autor, as escolas tradicionais formam alunos para a manutenção da sociedade opressora, sendo espaços alienadores. Deste modo, a educação se formaliza como veículo de dominação através das práticas consideradas como “bancárias” e “antidialógicas” (FREIRE, 1988a). Segundo este conceito (educação bancária), o conhecimento é transmitido para o aluno de forma autoritária, deformando-se a necessária criatividade do educando e do educador. Para Freire, a lógica da educação orientada por valores do mercado nos afasta da condição ontológica de sujeito do conhecimento. Deste modo, o educador deve atuar como aquele que cria as possibilidades para a produção do conhecimento, ou a sua construção, por intermédio do estímulo à capacidade crítica do educando, sua curiosidade e insubmissão. Freire (2001) afirma que a história é tempo de possibilidade e não de determinismo; por isso, o educador deve sonhar, decidir e romper com a falsa ideia de que nada podemos contra a realidade, pois ela seria imutável e “natural”. De acordo com o autor, a luta pela transformação de toda e qualquer forma de opressão não será realizada por métodos educativos hegemônicos, mas ao contrário, ela será alcançada com o auxílio de processos pedagógicos democráticos (FREIRE, 1988a).

Cabe-nos, nesse prólogo, a observação de que Luckács (2012) constituiu-se em importante referência filosófica às obras de Paulo Freire, especialmente, no livro *Pedagogia do Oprimido*. Em Luckács (2012), o conhecimento é, também, práxis e o seu caráter meramente contemplativo deve ser superado. Não existe conhecimento isolado da práxis. Para este pensador, o conceito de práxis compreende uma relação, ontológica e dialética, com a teoria. Trata-se, ao fim, de desenvolver a essência prática da teoria, a partir da própria teoria e da relação da consciência com a realidade. Para tanto, a conscientização é decisiva para transformação do ser. Sob o ângulo de compreensão de Luckács, o essencial no método (dialético) do materialismo histórico é a transformação social da realidade e a transformação do ser pela “atividade crítica e prática” (Ibid., p. 98). Em Luckács e em Freire, o conhecimento crítico (que conduz à prática) é pressuposto à libertação do homem.

Igualmente, um importante preceito da teoria freireana é a ideia de que “ninguém educa ninguém e ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1988a, p. 68), porquanto a educação deve ser um ato coletivo e solidário. Brandão (1981), citando Freire, afirma que “educar” é uma tarefa de trocas entre pessoas e não pode ser resultado do despejo de quem supõe que possui todo o saber, sobre aquele que, do outro lado, foi obrigado a pensar que não possui nenhum conhecimento.

Brandão convalida a tese de Freire de acordo com a qual: “o homem deve ser sujeito de sua própria educação” (FREIRE, 2005, p. 28).

Paulo Freire propôs uma concepção de educação na qual o método dialógico é essencial, “uma educação para a decisão, para a responsabilidade social e política” (Id., 1986, p.12). Freire acreditava que a prática pedagógica poderia se tornar revolucionária, na medida em que se funda na conquista da liberdade, por intermédio, essencialmente, da relação entre educadores e educandos. Consoante Fávero (2011), a pedagogia de Paulo Freire é revolucionária e resgata o sentido da utopia: “Em termos radicais: é uma pedagogia do direito à educação. Por isso a permanência de sua obra e de seu pensamento; por isso, a atualidade de sua pedagogia” (p.7).

Este estudo se justifica, principalmente, pela ausência de trabalhos que tratem teoricamente da temática “transformação e mudança” nas publicações de Paulo Freire. Destarte, pretendemos construir nossa análise a respeito de alguns fundamentos pedagógicos freireanos, em diálogo com autores que interpretam seus textos e, além disso, lançamos mão de textos de autores clássicos do campo do materialismo histórico, colaborando para atualização e alargamento da perspectiva pedagógica sistematizada por Paulo Freire. Deste modo, temos como objetivo principal deste estudo: Identificar categorias teóricas relacionadas à idéia de transformação e mudança no pensamento de Paulo Freire de modo a apresentar fundamentos filosóficos de sua pedagogia.

3 METODOLOGIA

Realizou-se uma pesquisa bibliográfica, de caráter exploratório e de natureza qualitativa, tomando-se por base seis (6) obras do autor Paulo Freire (1986, 1988a, 1988b, 2001, 2005, 2006), tendo como foco das análises a ideia de transformação e mudança. Trata-se, de um estudo interpretativo das ideias do autor através de fontes bibliográficas de pesquisa.

Segundo Gil (1991, p.45), a pesquisa exploratória tem “como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema”. Para Lima e Miotto (2007, p.38), trata-se de um procedimento metodológico importante na produção do conhecimento científico, capaz de gerar, especialmente, em temas pouco explorados, a postulação de hipóteses ou interpretações que servirão de ponto de partida para outras pesquisas.

Quanto ao tratamento dos dados, recorreremos a uma tradição argumentativa e interpretativa de análise de textos. Assim sendo, as obras de Paulo Freire foram analisadas segundo a “análise do discurso” através de uma investigação do conteúdo de seus textos. Consoante Gill (2008), “na análise do discurso a linguagem é construída” (p. 247). A noção de construção enfatiza o fato de que nós lidamos com o mundo em termos de construção, e não de uma maneira direta ou imediata.

Após a leitura e re-leitura das obras selecionadas, foram identificadas, algumas ideias-chaves, que se destacavam nos textos como as mais importantes relacionadas ao tema central deste estudo. São categorias que proporcionam sentido aos conceitos de “transformação e mudança”. Cumpre-nos a ressalva de que, embora essas categorias tenham sido classificadas e analisadas por blocos temáticos, elas estão intimamente relacionadas no pensamento e nos textos de Paulo Freire.

Desenvolvemos nossas análises mencionando autores clássicos do campo do materialismo histórico, como: Marx e Engels (1986); Gramsci (1986, 2006); Adorno e Horkheimer (1985); Luckács (2012) e, ainda, autores contemporâneos, sendo eles: Kosik (2002); Heller (2004); Meszáros (2005); Santos (1997, 2001). Ademais, lançamos mão de autores do campo da educação que interpretam as obras de Paulo Freire, quais sejam: Brandão (1981); Brayner (2009); Cortella (2011); Fávero (2007, 2011); Gadotti (2005, 2011); Oliveira e Carvalho (2007) e Semeraro (2007). Deste modo, construímos uma investigação incorporando um “discurso de segunda ordem”, ou seja, incluímos textos de autores que estudam e comentam as obras de Paulo Freire.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1. Liberdade e diálogo

Certamente, a visão de liberdade na pedagogia de Freire tem uma posição de destaque em suas obras. Em Freire (1986), esta é a matriz que atribui sentido a uma prática educativa que só pode alcançar efetividade na medida da participação livre e crítica dos educandos. Segundo Weffort (1986), a ideia de liberdade na pedagogia de Freire é um de seus princípios essenciais e não deve ser compreendida apenas como aspiração humana e sim como afirmação de um modo de instauração histórica. Trata-se, de acordo com o autor, de reaver

nesta pedagogia, a liberdade como um antigo princípio humanista, por intermédio do alargamento de experiências educativas de caráter democrático. Ao afirmar a Educação como prática de liberdade, Freire (1986) reconhece tanto a existência da opressão, quanto a necessidade da luta pela libertação. Esta postura o diferencia da simples acomodação e adaptação. Para Freire (1986), se fosse o homem, apenas, ser da acomodação ou do ajustamento, a história e a cultura, domínios exclusivamente seus, não teriam sentido.

Freire (1988a) reconhece que a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos é libertar-se a si e aos opressores. Assim, aponta que:

O grande problema está em como poderão os oprimidos, que “hospedam” o opressor em si, participar da elaboração, como seres duplos, inautênticos, da pedagogia de sua libertação. Somente na medida em que se descubram “hospedeiros” do opressor poderão contribuir para o partejamento de sua pedagogia libertadora. Enquanto vivam a dualidade na qual ser é parecer e parecer é parecer como opressor, é impossível fazê-lo (p. 32).

Desta forma, Streck (2011) lembra que a contradição entre opressores e oprimidos não se resolve com a eliminação dos opressores, pois “os oprimidos também hospedam, em si, os seus opressores e suas relações interpessoais e grupais não estão isentas de diferentes modos de opressão” (p. 10). Estas ideias nos auxiliam a compreender o múltiplo sentido de liberdade para Freire. Não obstante, trata-se de um construto teórico que não é simples, pois, consoante Streck (2011), Freire afirma a história como um processo aberto de possibilidades, que se constrói entre as contradições reais da vida e, por conseguinte “novas formas de opressão ou de exclusão aparecerão junto com as lutas por libertação” (p. 10).

Complementarmente, vale mencionar a perspectiva filosófica de Mészáros (2005) que parece condensar, também, aspectos importantes de uma linhagem de educação crítica e emancipatória, procedente de Luckács. Segundo esta concepção, a educação libertadora teria, como principal função, transformar o modo de pensar das pessoas para a construção de uma nova ordem social. Para esse autor, pensar a educação, na perspectiva da emancipação, significa reconhecer a dinâmica da história, não como uma força externa misteriosa qualquer, mas sim, como na visão freireana, resultado da multiplicidade de intervenção de seres humanos no processo histórico real.

É preciso reconhecer que, a despeito de toda a rica variação existente na filosofia do materialismo histórico e de seus pensadores, há uma linha teórica humanista predominante que afirma o papel central dos indivíduos na transformação das sociedades e inspira, sobremaneira, os enunciados freireanos. Assim sendo, encontramos importantes fundamentos a respeito da categoria “liberdade” em Paulo Freire nas formulações da teoria crítica, em

especial nos pensadores da Escola de Frankfurt, sendo digno de nota o pressuposto filosófico de que “a liberdade na sociedade é inseparável do pensamento esclarecedor” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p.13). Nessa assertiva, o substrato teórico é a compreensão de esclarecimento (a partir de Kant) como um processo de emancipação intelectual, resultado da superação da ausência de reflexão crítica e da carência de uma visão de mundo própria e de pensamento autônomo.

O ponto que se deve realçar nesta genealogia teórica é o propósito em se construir, na relação de produção de conhecimento entre educador e educando, o pensamento livre e autêntico. De acordo com Freire (1988a), o caráter da liberdade no processo pedagógico ocorre na medida em que o homem transforma o seu mundo e a si mesmo, despertando as possibilidades criadoras humanas.

Percebemos, nesses termos, um dos fundamentos da aceção de mudança e transformação da realidade em Freire, que consiste na “transitividade da consciência ingênua para a consciência crítica” (Id., 1986, p. 105). Se a compreensão da realidade é alienada, ingênua, sua ação sobre ela será igualmente acrítica e ocorrerá a manutenção da “ordem” hegemônica estabelecida, um ajustar-se à realidade. Com o desenvolvimento da consciência crítica, no processo educativo, ocorrerá uma qualificação na forma de intervir, uma motivação para ação e transformação do mundo (FREIRE, 2005).

Então, voltemo-nos para aspectos concretos do método de produção de conhecimento de Paulo Freire, mais especificamente para os chamados “círculos de cultura”. Neles, segundo Freire, as pessoas assumem o seu modo próprio de ser pelo exercício da liberdade e da crítica. O círculo de cultura, segundo o autor, é a unidade de ensino que substitui a escola. O aprendizado só pode efetivar-se no contexto livre e crítico das relações que se estabelecem entre os educandos, e entre estes e o “coordenador” (FREIRE, 1986). O conceito de “círculo de cultura” em Paulo Freire é muito próximo ao de Gramsci (2006). Para este autor, os círculos de cultura possibilitam a educação recíproca através da discussão e da crítica colegiada. Gramsci reafirmou o papel criador da práxis humana na história, o que influenciou nitidamente o ideário de um modelo pedagógico democrático no pensamento ocidental.

Nos círculos de cultura freireanos (FREIRE, 1988a), os participantes em diálogo sobre a realidade respondem às questões provocadas pelo coordenador do grupo, aprofundando as suas leituras de mundo. O debate que surge daí possibilita uma (re) leitura dos problemas, que pode resultar no engajamento do educando em práticas políticas com vistas à transformação da realidade. O método de produção de conhecimento de Paulo Freire é, fundamentalmente,

um método de cultura popular que harmoniza conscientização e política, negando a neutralidade.

Note-se então que a “leitura de mundo” é outro importante componente epistemológico – que se relaciona às ideias de liberdade, diálogo e transformação – na literatura freireana. Para o autor, a leitura e a escrita das palavras passam pela leitura do mundo. “É preciso entender o que se lê e escrever o que se entende” (Id., 2005, p. 72). Para o autor é, seguramente, “a unidade dialética entre a leitura do mundo e a leitura da palavra que possibilita, cada vez mais, o atuar e o pensar sobre a realidade, suscitando a sua transformação” (FREIRE, 2006, p.106). Freire refere-se, por conseguinte, a uma educação que leva o homem “a refletir sobre sua ontológica vocação de ser sujeito” (Id., 1988a, p. 106). Deste modo, a leitura de mundo, na vertente freireana, apresenta-se como um elemento necessário ao processo educativo, pois permite o desvelamento da realidade e a crítica aos componentes ideológicos da cultura hegemônica, que são responsáveis por diversas formas de opressão com significados na vida das pessoas. De fato, educar para Freire consiste em construir, com os sujeitos, formas de compreender a realidade de opressão e desenvolver, de modo coletivo, intervenções com o potencial transformador do mundo.

Freire afirma valores essencialmente humanistas na prática educativa. Na obra *Pedagogia do Oprimido*, defende que “o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens” (FREIRE, 1988a, p. 79). Nesse sentido, a educação deve fundar-se no diálogo, e os pólos (do diálogo) envolvidos, no processo de produção do conhecimento, devem estar permanentemente em condições de igualdade. Para Streck (2011), na dialética-dialógica freireana, os polos são mantidos em permanente tensão, oportunizando a emergência de um novo conhecimento. Nesse enfoque, “não existe separação entre docência e discência” (FREIRE, 2001, p.23). Freire afirma que as duas, docência e discência, apesar das diferenças que as conotam, não se reduzem a condição de objeto, uma da outra.

Freire propôs uma pedagogia libertadora, por meio do diálogo, com a perspectiva de emancipar o sujeito. Para o sociólogo Boaventura Santos (2001), não há uma forma única de dominação social; ao contrário, são múltiplas as faces da dominação e da opressão. Em se tratando de dominação pelo conhecimento, Santos afirma que a ignorância contribui para um modo de colonialismo e que esse colonialismo é a concepção do outro como objeto e, conseqüentemente, o não reconhecimento do outro como sujeito. Este “conhecimento-reconhecimento”, na compreensão de Santos (2001, p.30), tem como princípio a

solidariedade. Em sua formulação, o autor desenvolve a idéia de um “conhecimento-emancipação”, de acordo com o qual a solidariedade é uma forma de conhecimento que se obtém pela via de reconhecimento do outro como, igualmente, produtor de conhecimento. Desse ponto de vista, existe uma notória proximidade das reflexões epistêmicas de Santos com a teoria freireana. Santos, de forma similar a Freire, enfatiza que o silêncio e as diferenças (sociais e raciais, entre outras) podem atuar como obstáculos ao diálogo o que deve ser superado no reconhecimento do outro como igual.

A ideia de dialogicidade distingue-se, na pedagogia de Freire, como reflexão compartilhada a partir da experiência da cotidianidade. Segundo Freire, a existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras com que os homens transformam o mundo. “Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo” (FREIRE, 1988a, p.77). O autor considera o diálogo como instrumento transformador do mundo porque promove um pensar verdadeiro e crítico. “Ser dialógico é não invadir, é não manipular, é não sloganizar. Ser dialógico é empenhar-se na transformação constante da realidade” (Id., 1988b, p.43).

Fávero (2011, p.7) acrescenta que o diálogo em Freire viabiliza metodologicamente o movimento da práxis: parte do vivido e do sabido (se quisermos, partir do senso comum), para discuti-lo, criticá-lo e ampliá-lo (na direção do bom senso), para daí não só mudar a visão de mundo, mas transformar o mundo concretamente. De fato, ao exame das suas obras, verifica-se que Paulo Freire desenvolveu as bases de uma “teoria da ação dialógica”, conforme designação concebida pelo próprio Freire (1988a, p. 165), na qual a interação entre sujeitos, no processo de produção do conhecimento, é não só fundamental, mas indispensável ao ato do conhecimento. De acordo com Mendes (2009), a pedagogia dialógica freireana é defensora de valores emancipatórios; pressupõe o compromisso e o engajamento político com a transformação das condições existenciais de vida dos oprimidos e está radicado na luta libertadora da humanidade. Para a autora, Paulo Freire acrescenta uma pedagogia da resistência, com a preocupação central, existente em toda a sua obra, em devolver aos grupos e povos dominados e excluídos a possibilidade de se expressarem e de reconstruírem, a partir dessa participação, novos sentidos históricos, ancorados na liberdade, na justiça e na igualdade.

Constata-se, no aporte epistemológico freireano, a valorização do saber do senso comum. Paulo Freire denomina a compreensão de mundo que as pessoas acumulam, integralmente, no itinerário da vida de “saberes de experiência feito” (FREIRE, 1988a, p.60).

Este termo é criado por Paulo Freire atribuindo um papel de relevância ao senso comum no processo educativo. Isto significa dizer que, no decurso do processo de produção de conhecimento freireano, a experiência é reconhecida como sabedoria, temperança e bom senso. Repare que nessa linha de análise, Gramsci já havia afirmado a importância do senso comum e do bom senso presente em toda concepção de mundo (GRAMSCI, 1986). De acordo com este autor, existe um núcleo de bom senso no senso comum, seu mérito reside no fato de ser capaz de realizar apreciações simples, mas elaboradas, superando de modo crítico a maneira de pensar procedente do concreto. Para Gramsci (1986), deve-se desconstruir o preconceito segundo o qual a atividade intelectual é própria de uma determinada categoria de cientistas especializados. Ele assegura que todos os homens são “filósofos”, e como tal devem elaborar, de modo crítico e consciente, uma concepção própria de mundo e de vida. Para Freire, a educação libertadora deve ser “estimulante do pensar autêntico, aquele que não se deixa enganar pelas visões parciais da realidade, buscando sempre os nexos que prendem um ponto ao outro, ou um problema ao outro” (FREIRE, 1988a, p.60).

O “saber de experiência feito” (Id., 2006, p.70) traduz a leitura de mundo dos educandos e não deve ser menosprezado, e sim, tomado como ponto de partida na relação educador-educando. Mencionamos, neste ponto, mais uma vez, a proximidade das ideias entre Paulo Freire e o sociólogo Boaventura de Sousa Santos. Ambos concordam com o fato de que todo o conhecimento deva valorizar o senso comum. De fato, para Santos (1997), deve-se dialogar com outras formas de conhecimento, sendo que a mais importante de todas é o conhecimento do senso comum, o conhecimento prático com que, no cotidiano, orientamos as nossas ações e damos sentido à nossa vida. O autor desenvolve o argumento de que a ciência moderna construiu-se contra o senso comum que considerou superficial, ilusório e falso. É certo que o conhecimento do senso comum tende a ser um conhecimento mistificador, mas, apesar disso, tem uma dimensão utópica e libertadora que pode ser ampliada através do diálogo com o conhecimento científico. Nesta perspectiva, segundo Freire (1988a), para que haja prática educativa libertadora e para que não seja negada a vocação ontológica do homem de “ser mais” (FREIRE, 1988a, p. 52), é preciso que:

Primeiro, quem sabe saiba que não sabe tudo; segundo, quem não sabe, saiba que não ignora tudo. Sem esse saber dialético em torno do saber e da ignorância é impossível a quem sabe, numa perspectiva progressista, democrática, ensinar a quem não sabe (FREIRE, 2006, p.188).

Paulo Freire afirma que o papel da educação deveria ser, acima de tudo, uma tentativa constante da “criação de disposições democráticas, através da qual se substituíssem antigos

hábitos de passividade, por novos hábitos de participação” (Id., 1986, p. 93). “Depois de Paulo Freire ninguém mais pode ignorar que a educação é sempre um ato político” (GADOTTI, 2005, p.14). Paulo Freire combate a concepção ingênua da pedagogia que se crê (como único) motor ou alavanca da transformação social e política. Combate igualmente a concepção oposta, ou seja, aquela relativa ao pessimismo sociológico que consiste em dizer que a educação reproduz mecanicamente a sociedade. Paulo Freire sustentou que a educação é política e que a qualidade de ser política é inerente à natureza educativa (FREIRE, 2001).

De acordo com Streck (2011), o argumento que Freire parece desenvolver com insistência e coerência é o de que “a mudança na educação não virá dos acordos ou desacordos entre teóricos, mas de um voltar-se aberto e comprometido sobre a prática a partir de certos princípios éticos, políticos, epistemológicos e pedagógicos” (p. 14).

Gadotti (2011) afirma que Freire defendia uma educação emancipadora como direito humano. A qualidade da educação implica saber de que educação se está falando, já que não existe uma só concepção para ela. “A educação é um direito humano, portanto, para todos e todas. Educação boa para poucos não é de qualidade. É educação como privilégio” (p. 17). Para Gadotti (2011), Freire defendia uma escola pública como espaço de resgate científico da cultura popular, uma escola como espaço de organização política das classes populares e instrumento de luta contra-hegemônica.

Verifica-se, ao fim deste bloco, que a ideia de transformação presente nas obras analisadas de Paulo Freire, nega formas de adaptação e de opressão, afirmando, assim, a vocação ontológica do homem para ser mais (FREIRE, 1988a). Portanto, para Freire, “não haveria educação se o homem fosse um ser acabado” (Id., 2005, p.27). Freire se contrapôs a ideia de imutável, mostrando caminhos para a mudança e a recriação (permanente) da própria prática educativa. Sobressai neste enfoque a ideia de acordo com a qual a educação pode se recriar continuamente nas ações humanas e que a formação do educador é essencial para mudanças no paradigma hegemônico da educação. Sendo, portanto, atual mencionarmos a terceira tese de Marx sobre Feurbach (MARX; ENGELS, 1986), segundo a qual as circunstâncias da educação são alteradas pelos homens e que o próprio educador deve ser educado para transformação da realidade histórica. A esse respeito, ressaltemos, complementarmente, o pensamento de Agnes Heller (2004), que, analisando o tema da relação educador e educando, a partir da tese marxiana sobre Feuerbach, afirma que nela transparece a noção de que uma reorganização da sociedade, capaz de humanizar a vida, não

depende de uma única ação revolucionária e sim de um processo permanente de mudanças.

4.2. Conscientização, problematização e crítica

A conscientização é uma categoria central no processo pedagógico crítico freireano. Conscientização é um processo dialético em que ocorre uma articulação entre ação e reflexão para a emancipação dos sujeitos. Segundo Freire (1988a), trata-se de um esforço sério e profundo com que os homens superam o estado de objetos, como dominados, e assumem o de sujeitos no processo de produção do conhecimento. A “conscientização é exigência humana” (Id., 2001, p. 60), é um dos caminhos para que se ponham em prática as possibilidades da construção do conhecimento, de modo autêntico e autônomo.

Para Brandão (1981), a conscientização em Paulo Freire “é um processo de transformação do modo de pensar” (p.65) e, acrescenta ainda, ser o resultado nunca terminado do trabalho coletivo, através da prática política humanamente refletida, da produção pessoal “de uma nova lógica e de uma nova compreensão de mundo: crítica, criativa e comprometida” (Ibid., p.65).

Na obra *Pedagogia do Oprimido*, Freire (1988a) afirma que, por meio da conscientização, as pessoas atingem uma profunda compreensão da sua realidade sociocultural e da sua capacidade de transformá-la. Através da conscientização, homens e mulheres passam a se comprometer com a realidade e assumem o seu compromisso histórico de fazer e refazer o mundo. Consoante Oliveira e Carvalho (2007), a conscientização faz-se fundamental no processo educativo freireano, pois possibilita ações críticas.

É importante salientar que o significado do termo conscientização foi deturpado, de tal forma que Paulo Freire chegou até mesmo a deixar de usá-lo. No seu sentido original, conscientização implicava ação, isto é, uma relação particular entre o pensar e o atuar (Ibid., p. 224). Não obstante, Freire na *Pedagogia da Autonomia* (FREIRE, 2001) atualiza este conceito e afirma a necessidade da conscientização, não como panaceia, mas como um esforço de pôr em prática o conhecimento crítico do mundo.

Quanto ao termo “problematização”, é comum encontrarmos referência à pedagogia de Freire, como “educação problematizadora”. Sem dúvida, a problematização, enquanto elemento do método nos ajuda a suscitar, no decurso do diálogo, questões concretas que se quer transformar. A compreensão do mundo pode começar a mudar no momento em que “o desvelamento da realidade concreta vai deixando expostas as suas razões da própria compreensão tida até então” (Id., 2006, p. 28). Na problematização, a educação se torna ato de

produção de conhecimento ou como nos coloca Freire: “se torna uma situação efetivamente gnosiológica” (FREIRE, 1988b, p.15). O que se pretende com a educação e com o diálogo, em qualquer hipótese, “é a problematização do próprio conhecimento em sua indiscutível relação com a realidade concreta na qual se gera e sobre a qual incide, para melhor compreendê-la, explicá-la e transformá-la” (Ibid., p.52).

A resposta aos desafios da realidade problematizada é a ação dos sujeitos dialógicos sobre ela, para transformá-la. “Educação problematizadora se faz assim, um esforço permanente através do qual os homens vão percebendo criticamente, como estão sendo no mundo” (FREIRE, 1988a, p.72).

Veja ainda que o conceito de crítica parece ter uma importante função integradora entre as categorias aqui levantadas (diálogo, conscientização, problematização e práxis). A crítica é superação dos conhecimentos ingênuos, acumulados na vida. A necessidade de superar a situação opressora implica no reconhecimento crítico da “razão” desta situação. Através da crítica, nos impulsionamos e nos assumimos enquanto sujeito da transformação, pois percebemos que a realidade não é imutável e que foi construída pelos interesses hegemônicos. De modo que, segundo o autor, “problematizando se critica e, criticando, insere-se o homem em sua realidade como verdadeiro sujeito da transformação” (Id., 1988b, p. 64).

Note que quando nos referimos à categoria “crítica” em educação, estamos nos aproximando de uma importante linhagem de pensamento do materialismo histórico, que se constitui numa expressiva referência filosófica dos textos freireanos. Trata-se da “Teoria Crítica”, da Escola de Frankfurt (já mencionada neste artigo). Nessa tradição de pensamento, importantes pensadores, como, por exemplo, Theodor Adorno (1995), formula o seguinte questionamento: “educação para quê?” Adorno desenvolve a crítica ao modelo de educação dominante relacionando-o com o conceito de “heteronomia”, definindo-o como um processo autoritário: “como pode alguém se considerar no direito de decidir a respeito da orientação da educação do outro?”. Adorno (1995) cita Kant ao afirmar que um homem autônomo e emancipado tem como exigência libertar-se de sua auto-inculpável minoridade (Ibid., p.169), que significa “a falta de decisão e de coragem de servir-se do seu próprio entendimento sem a orientação de outrem” (Kant, 1995, p.11). Na concepção de educação de Adorno (1995), não temos o direito de modelar as pessoas e tampouco, realizar a mera transmissão de conhecimentos. Adorno afirma que seria fundamental, no processo de educação, a produção de uma consciência autônoma verdadeira, pois democracia demanda pessoas emancipadas. Reconhece a emancipação não como uma categoria estática, mas como uma categoria

dinâmica, como um “vir-a-ser e não um ser” (Ibid., p.181). No mesmo gênero, Freire (2001) afirma que o essencial nas relações entre educador e educando, “entre autoridade docente e liberdade, é a reinvenção do ser humano no processo de aprendizagem e a construção da sua autonomia” (p. 105), de tal modo que “a liberdade vai preenchendo o lugar antes habitado pela dependência do outro” (p. 105).

Verifica-se, ao final deste eixo de análise a importância, nos processos de produção do conhecimento na vertente freireana, do papel da ideia de transformação na forma de se ver e interpretar para então se agir sobre o mundo. Da mesma forma, Mészáros (2005) sustenta que a transformação progressiva das consciências torna-se estratégia apropriada e adequada para a mudança social e, nesse sentido, a educação tem uma função nobre para a emancipação humana, pois a mudança fundamental se dá em relação à mudança de uma dada concepção de mundo. O desafio, para Mészáros, é a necessidade de se modificar o modo de internalização historicamente prevalente. Então, tanto para Freire (2001) quanto para Mészáros (2005), educar não é mera transferência de conhecimento, mas construir e libertar o ser humano, reconhecendo que a história é um campo aberto de possibilidades.

4.3. Práxis e subjetividade

O sentido de práxis é definido por Freire como “reflexão e ação transformadora da realidade” (FREIRE, 1988a, p. 53). Para Freire, somente existe mudança por intermédio da ação e da reflexão que, por sua vez, produzirão efeitos sobre as estruturas sociais. “É na ação, na práxis e no trabalho, que o homem toma consciência de si, do mundo e dos outros” (OLIVEIRA; CARVALHO, 2007, p. 220). De acordo com Fávero (2007), o motor da explicitação dos fundamentos da obra de Paulo Freire é a sua própria prática refletida, práxis no sentido de “movimento ação/reflexão/ação” (p.41). Cabe, então, uma nota a respeito da categoria práxis em Freire, visto que a sua pedagogia é o resultado de observações e análises sobre situações concretas de experiências educativas que ele vivenciou no Brasil e em outros países. Deste modo, é oportuna a designação de “práxis pedagógica freireana” ao nos referirmos à sua teoria.

Consoante Bottomore (1983), o conceito de práxis tem desempenhado um papel importante na obra de vários pensadores marxistas recentes. Contudo, é em Marx (1986) que se encontra, originalmente, a concepção de práxis como atividade humana sensível de apreensão da realidade, opondo-se ao modo abstrato do idealismo alemão. Sobressai nessa visão de mundo, o entendimento de acordo com o qual a verdade objetiva não é uma questão

teórica, mas sim prática. Marx na segunda tese sobre Feuerbach afirma que: “É na práxis que o homem deve demonstrar a verdade de seu pensamento” (MARX; ENGELS, 1986, p. 12). Para Marx, o conhecimento é uma atividade “prático-crítica”, que deve proferir, em última análise, a transformação do próprio homem e de seu mundo histórico. De acordo com Bottomore (1983), práxis deve ser compreendida como o conceito central do marxismo, e este como a “filosofia da práxis”, expressão criada por Gramsci (2006).

Para Freire, a diferença entre o animal e os homens está em que somente estes são seres da práxis. “Práxis que, sendo reflexão e ação verdadeiramente transformadora da realidade, é fonte de conhecimento reflexivo e criativo” (FREIRE, 1988a, p.122). Certamente, ação e reflexão não são, para Freire, etapas separadas, que podem ser dispostas em partes. Elas são simultâneas e dialeticamente realizadas. “A reflexão, se realmente reflexão, conduz a prática” (Ibid., p. 52).

O que aqui queremos realçar é que, além da significação de conteúdo social e de classe presente no pensamento de Freire, existe também o sentido individual e existencial dos sujeitos que despertam para as próprias potencialidades e as escolhe. Complementarmente, Kosik (2002) assegura que a modificação existencial não se refere, unicamente, a uma transformação revolucionária de mundo, mas sim ao drama individual de cada um no mundo. “Na modificação existencial o indivíduo se liberta de uma existência que não lhe pertence e se decide por uma existência autêntica” (p. 90).

Paulo Freire, ao defender a exigência da transformação objetiva da situação opressora, afirma, do mesmo modo, a importância do papel da subjetividade na luta pela modificação das estruturas. Para Freire (1988a), “não se pode pensar em objetividade sem subjetividade” (p.37). Segundo Mädche (1998), Freire politiza o conceito de subjetividade e desenvolve o de intersubjetividade. Para a autora, o enfoque freireano de intersubjetividade afirma o diálogo como sua base. Porquanto, na discussão ativa – e dialética – com o mundo, o homem encontra-se a si mesmo. Desta forma, ele experimenta sua própria subjetividade e pode compreender a subjetividade dos outros. Em outras palavras, para Mädche, a intersubjetividade na pedagogia freireana significa, em síntese, um encontrar-se das pessoas que tem a coragem para encontrar-se e redescobrirem o mundo, examinando conjuntamente a situação do contexto real com disposição para enfrentar os próprios medos da vida, fazendo nascer uma esperança coletiva.

A rigor, poderíamos sustentar que, na pedagogia freireana, a referência à transformação distinguiu-se, sobretudo na ideia de “mudanças de percepção” (FREIRE, 2005,

p. 60), tanto individual como coletiva. De todo modo, ao expor a necessidade da mudança qualitativa da percepção do mundo, Freire refere-se ao processo de substituição de uma percepção distorcida da realidade por uma percepção crítica da mesma e assegura que esta não se realiza fora da práxis de transformação da vida (Id., 1988a; 2005).

Destarte, Freire convalida, em suas obras, a ideia de que a transformação da percepção não se faz mediante um trabalho em nível puramente intelectualista, mas sim na práxis verdadeira, que demanda ação constante sobre a realidade e a reflexão constante sobre esta ação (FREIRE, 1988b).

Finalmente, ao exame das categorias das obras de Freire – aqui identificadas como essenciais em relação à ideia de transformação e mudança – constatamos que as bases epistemológicas freireanas, privilegiam uma concepção dialógica e relacional do processo de produção do conhecimento com ênfase na reflexão compartilhada, a partir da experiência da cotidianidade, oferecendo componentes concretos à realização de uma teoria pedagógica emancipadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Decerto, através da análise e interpretação das obras de Paulo Freire, constatamos uma complexa rede de significações a respeito do tema “Educação e Transformação”. Conclui-se que as categorias selecionadas, neste estudo, figuram como importantes ideias na perspectiva de uma pedagogia emancipadora, a saber: Liberdade, diálogo, conscientização, problematização, crítica, práxis e subjetividade.

Embora este amplo repertório de idéias e categorias relacionadas ao tema de transformação tenha permitido reconstruir, resumidamente, importantes fundamentos de sua teoria, destacam-se dois núcleos principais de sentidos nos textos aqui analisados. Na estrutura do seu pensamento encontramos tanto a ideia de transformação estrutural da realidade, que atribuímos a uma noção de transformação histórica do modo de produção social e econômico dominante, quanto à idéia de mudança de percepção qualitativa da realidade. Ambas as concepções relacionam-se, diretamente, com a dinâmica própria dos processos educativos críticos e dialógicos. Esses dois núcleos de significações estão interligados e contribuem como base a práticas educativas transformadoras, pois constatamos que a transformação do mundo não é possível fora da práxis verdadeira.

Nos textos analisados, Freire insiste no fato de se constituir uma unidade dinâmica entre transformação e diálogo crítico para superação da percepção ingênua de mundo. Em uma perspectiva dialética, a transformação do mundo implica a transformação do homem, como a transformação do homem implica a transformação do mundo. Ao tomarem consciência de si, os homens estabelecem uma relação dialética entre sua liberdade e os problemas que as limitam para superação das “situações-limites”, como diria o autor. Assim, reconhecendo seu poder de intervir na realidade de opressão, o papel das pessoas não pode ser resumido à passividade, a uma intervenção acidental, ingênua e incompleta no mundo. Homens e mulheres passam a ser sujeitos da história, portanto transformadores do mundo. Para Freire, compreender a opressão é reconhecer as estruturas que a mantêm.

Verifica-se, ao fim deste estudo, que as obras de Freire apresentam a sistematização de uma epistemologia política para o desenvolvimento de práticas pedagógicas transformadoras. Além disso, proporciona um fecundo repertório semântico para a construção de novos aportes democráticos de educação. A título de curiosidade, registremos que no ano de 2012, Freire foi declarado, por decreto federal, “Patrono da educação Brasileira” (BRASIL, 2012).

Então, respondendo a pergunta de pesquisa formulada no início deste artigo, qual seja: “Pode a educação operar mudança? Que mudança?” Revalidamos uma das teses que nos parece central ao pensamento pedagógico de Paulo Freire, no que se refere ao tema Educação e Transformação, qual seja: transformar é, inscrever-se como sujeito numa ação de verdadeira transformação da realidade histórica (FREIRE, 1988a), que é ao fim a transformação dos próprios homens.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e terra, 1995.
- _____; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- ARROYO, M. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. **Educ. Soc.**, Campinas, vol.31, n.113, p. 1381-1416, 2010.
- BOTTOMORE, T. **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1983.
- BRANDÃO, C. R. **O que é método Paulo Freire**. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- BRASIL. Lei nº 12.612, de 13 de abril de 2012. Declara o educador Paulo Freire patrono da educação brasileira. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/_Lei/L12_612.htm>. Acesso em: 18 ago. 2012.
- BRAYNER, F. H. A. Homens e mulheres de "palavra": diálogo e educação popular. **Rev. Port. de Educação**, Braga, vol.22, n.1, p. 207-224, 2009.
- CORTELLA, M. S. Paulo Freire: um pensamento clássico e atual. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v.7, n.3, p.1-14, 2011.
- FÁVERO, O. O legado de Paulo Freire: passado ou atualidade. **Revista de educação de jovens e adultos**, Minas Gerais, v. 1, p. 1-6, 2007.
- _____. Paulo Freire: importância e atualidade de sua obra. **Revista e- curriculum**, São Paulo, v.7, n 3, p.1-8, 2011.
- FREIRE, P. **Educação como Prática da Liberdade**. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- _____. **Pedagogia do oprimido**. 18ª ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1988a.
- _____. **Extensão ou comunicação**. 10ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1988b.
- _____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 19º ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2001.
- _____. **Educação e mudança**. 28ª ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2005.
- _____. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 13ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.
- GADOTTI, M. Educação e ordem classista (prefácio). In: Freire, Paulo. **Educação e Mudança**. 28ª ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2005, p.9-14.
- _____. M. Paulo Freire 90 anos Lembranças pessoais e comentários. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v.7, n 3, p.1-22, 2011.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1991.

GILL, R. Análise do discurso. **In:** BAUER, Martin.; GASKELL, George (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Rio de Janeiro: Vozes, 2008. p. 244- 270.

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. 6^a ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1986.

_____. **Cadernos do cárcere**. Vol. 2. 4^a ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

HELLER, A. **O cotidiano e a história**. 7^a ed. São Paulo: Paz e terra, 2004.

KANT, I. Resposta à pergunta: que é o iluminismo? **In:** KANT, Immanuel. **A paz perpétua e outros opúsculos**. Lisboa: edições 70, 1995. P. 11- 19.

KOSÍK, K. **Dialética do concreto**. 7^a ed. São Paulo: Paz e terra, 2002.

LIMA, T. C. S.; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Rev. Katálysis**, Florianópolis, v. 10. p. 37-45, 2007.

LUCKÁCS, G. **História e consciência de classe: estudos sobre a dialética marxista**. 2^a Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

MÄDCHE, F. C. **Abrindo perspectivas: a intersubjetividade na pedagogia de Paulo Freire**. Porto Alegre: Da casa, 1998.

MARX, K; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. 5^a Ed. São Paulo: Editora Hucitec, 1986.

MENDES, M. Os sete pecados da governação global: Paulo Freire e a reinvenção das possibilidades de uma pedagogia democrática e emancipatória da educação. **Rev. Lusófona de Educação**, Lisboa, n.14, p. 61-76, 2009.

MÉSZAROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

OLIVEIRA, P. C; CARVALHO, P. A intencionalidade da consciência no processo educativo segundo Paulo Freire. **Paidéia**, Ribeirão Preto, vol.17, n.37, p. 219-230, 2007.

RODRÍGUEZ, L. et al. Paulo Freire: una pedagogía desde América Latina. **Ciencia, Docencia y Tecnología**. Montevideo, Argentina, n.34, p.129-171, 2007.

SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências**. Porto: Afrontamento, 1997.

_____. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2001.

SEMERARO, G. Da libertação à hegemonia: Freire e Gramsci no processo de democratização do Brasil. **Rev. Sociol. Polit.**, Curitiba, n.29, p. 95-104, 2007.

STRECK, D. R. Encobrimentos e emergências pedagógicas na América Latina. **Rev. Lusófona de Educação**, Lisboa, n.6, p. 55-66, 2005.

_____. Cinco razões para dialogar com Paulo Freire. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v.7, n.3, p.1-18, 2011.

WEFFORT, F. C. Educação e política: reflexões sociológicas sobre uma pedagogia da liberdade. In: FREIRE, P. **Educação como Prática da Liberdade**. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986, p.3-26.