
JUSTIÇA SOCIAL E EDUCAÇÃO

A pertinência da pedagogia crítica de Paulo Freire

Joana Carvalho* & Américo Nunes Peres*

Resumo: O objetivo deste artigo é estabelecer uma relação clara entre justiça social e educação, identificando a pedagogia crítica de Paulo Freire como uma proposta educativa relevante e atual, atendendo sobretudo aos desafios que as desigualdades sociais do mundo moderno nos colocam. Analisando os conceitos fundamentais da pedagogia freiriana de *conscientização*, *educação bancária*, *educação emancipadora* e educação entendida como *prática da liberdade*, reconhece-se o carácter intrinsecamente político da educação e a urgência da formação de *sujeitos* enquanto cidadãos socialmente comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa e mais democrática, em que a todos sejam dadas as mesmas oportunidades. Recusando a ideia de neutralidade associada à educação, sublinha-se a importância do compromisso ético que esta implica, bem como da prática do pensamento crítico de que a pedagogia de Freire é exemplo inegável.

Palavras-chave: justiça social, pedagogia crítica, *educação bancária*, *educação emancipadora*, pensamento crítico

SOCIAL JUSTICE AND EDUCATION: THE PERTINENCE OF PAULO FREIRE'S CRITICAL PEDAGOGY

Abstract: The purpose of this paper is to establish a clear relation between social justice and education, recognizing the present relevance of Paulo Freire's critical pedagogy, especially considering the challenges the modern world's inequalities present us with. Examining Freire's pedagogy fundamental concepts of *conscientization*, *banking education*, *emancipatory education* and education perceived as *the practice of freedom*, we acknowledge education's intrinsic political trait and the urgency of educating *subjects* as socially engaged citizens committed to building a more just and more democratic society, in which everyone is given the same opportunities. By rejecting the idea of neutrality associated with education, we emphasize the importance of the ethical commitment it entails, as well as the practice of critical thinking of which Freire's pedagogy is an undeniable example.

Keywords: social justice, critical pedagogy, *banking education*, *emancipatory education*, critical thinking

* Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD), Vila Real, Portugal.

JUSTICE SOCIALE ET ÉDUCATION: LA PERTINENCE DE LA PÉDAGOGIE CRITIQUE DE PAULO FREIRE

Résumé: L'objectif de cet article est d'établir une relation claire entre justice sociale et éducation, en identifiant la pédagogie critique de Paulo Freire comme une proposition éducative pertinente et actuelle, surtout face aux défis que les inégalités sociales du monde moderne nous présentent. En analysant les concepts fondamentaux de la pédagogie freirienne de *conscientisation*, éducation bancaire, éducation émancipatrice et éducation comprise comme *la pratique de la liberté*, on reconnaît le caractère politique intrinsèque de l'éducation et l'urgence de la formation des *sujets* en tant que citoyens socialement engagés dans la construction d'une société plus juste et plus démocratique, dans laquelle tous ont les mêmes opportunités. En refusant l'idée de neutralité associée à l'éducation, on souligne l'importance de l'engagement éthique qu'elle comporte, ainsi que l'exercice de la pensée critique dont la pédagogie de Freire est un exemple indéniable.

Mots-clés: justice sociale, pédagogie critique, *éducation bancaire*, *éducation émancipatrice*, pensée critique

Introdução

No relatório *Bem Público ou Riqueza Privada?* (Lawson et al., 2019), amplamente divulgado pela Oxfam aquando do Fórum Económico Mundial de 2019, em Davos, chocam os números que a imprensa prontamente simplificou em títulos como este: “Os 26 mais ricos têm tanto dinheiro quanto a metade mais pobre da população mundial” (Chaiça, 2019). Se dúvidas houvesse, clarifica-se com este estudo a obscena distância que separa algumas vidas de muitas, muitas outras, sem nome, sem rosto conhecido, para quem a vida não é senão uma cruel e inexorável condenação.

As razões que justificam esta flagrante desigualdade são certamente várias e complexas (e não é nosso propósito detalhá-las neste trabalho) mas, sejam elas quais forem, cremos ser bastante questionável e difícil de justificar a tentativa fácil de culpar a vítima pelo crime de que é alvo.

Como observa Matthieu Ricard (2015) acerca do combate à desigualdade social com base na forte convicção de que o altruísmo é tanto uma necessidade quanto uma vocação humana, uma das consequências da estigmatização decorrente deste fosso entre ricos e pobres é precisamente “a opinião generalizada de que são os indivíduos, eles próprios, e não a sociedade, quem é responsável pela pobreza, a ponto de serem por isso mesmo condenados” (p. 559)¹. Este tipo de justificação arbitrária relembra-nos, aliás, uma pertinentíssima questão levantada

¹ Todas as traduções de citações são da responsabilidade dos/as autores/as.

por John Stuart Mill (2005) acerca da distinção comumente aceita entre o que é *justo* e o que é *injusto*. Na sequência de afirmar que “é universalmente considerado justo que cada pessoa obtenha aquilo (bom ou mau) que *merece*, e injusto que obtenha um bem, ou seja forçada a sofrer um mal, que não merece”, pergunta-se o autor: “o que constitui o merecimento?” (Mill, 2005, p. 103). A esta questão acrescentamos nós uma outra: poderemos considerar, por exemplo, a ideia de um “merecimento natural”, traduzível em direitos básicos reconhecidos a todos os seres humanos, decorrentes apenas e somente da sua humana condição?

Partilhando da opção radical que Paulo Freire militantemente assume na sua “briga em favor dos direitos humanos, onde quer que se trave” (Freire, 2000, p. 130), e cruzando esta com a definição de justiça acima esboçada, compreendemos justiça social como conceito ético e moral que reconhece direitos inalienáveis a todos os seres humanos – numa perspectiva de equidade, solidariedade e respeito pela dignidade humana –, direitos estes que devem, por uma imperativa questão de princípio, ser socialmente salvaguardados.

Vários são os estudos que, tal como o relatório da Oxfam (Lawson et al., 2019) que começamos por referir, nos fazem, contudo, duvidar quanto à justiça social generalizadamente praticada no mundo atual. O que não suscita dúvidas, porém, é a certeza de que de vítima a torcionário vai uma longa distância: a distância intransponível entre a riqueza de uns e a pobreza de outros.

Perante este cenário desigual, não é de espantar que sejamos confrontados com “dilemas morais” que nos devem fazer refletir sobre a promoção de

uma genuína educação para os valores que torne realizáveis sonhos colectivos, acreditando no homem concreto, situado a nível local, regional, nacional e internacional, capaz de uma pedagogia da esperança que abra caminho a juízos morais que permitam discernir entre o bem e o mal, o justo e o injusto, em defesa do bem comum. (Peres, 1999, p. 76)

Há, todavia, quem, seja por indiferença, desconhecimento ou puro desinteresse, não sinta a sua sensibilidade pessoal ofendida, a sua consciência social afetada pela existência do sofrimento de outras vidas que parecem existir menos, porque não são vistas – não são percebidas por quem não as quer ver e assim permanecem irremediavelmente para alguns como vidas estranhas, vidas estas a quem todos os direitos parecem ter sido negados sem qualquer justificação eticamente sustentável. Certamente que o princípio humanista de que “a violação do direito num lugar da Terra se sente em todos os outros” (Kant, 2002, p. 140) não é compartilhado por todos.

Curiosamente, e perante as mesmíssimas desigualdades sociais, há quem, pelo contrário, sinta como profundamente suas as penas dessas muitas vidas invisíveis, silenciosas, e inexplícavelmente se reveja no sofrimento “dos ‘condenados da Terra’, o dos excluídos” (Freire, 2003b, p. 14), fazendo sua a missão de reconhecer e defender a voz dos “esfarrapados do mundo”,

identificando-se com quantos “neles se descobrem e, assim descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam” (Freire, 2003c, p. 23).

Claro está que só luta quem discorda, quem se indigna, quem não aceita e quer mudar a ordem das coisas, precisamente porque se recusa a aceitar que o *status quo* que perpetua um estado de injustiça social seja entendido como uma inevitabilidade, um castigo merecido por quem dessa injustiça padece; o legado da pedagogia crítica de Paulo Freire é, do nosso ponto de vista, precisamente um exemplo inequívoco dessa luta, baseada na convicção profunda de que “a educação é uma forma de intervenção no mundo” (Freire, 2003b, p. 98), na exata medida em que “*se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode*” (p. 112).

Na sua obra-manifesto *Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities*, Martha Nussbaum (2012) interroga-se precisamente quanto ao estado da educação na atualidade, mas, muito em particular, da educação para a cidadania democrática, não só reconhecendo, mas acima de tudo sublinhando, o lugar que o estudo das humanidades ocupa nessa mesma demanda, bem como as hostilidades que esta área de estudo, desde cedo, alimentou. A este propósito, Nussbaum (2012, p. XXIII) afirma:

As humanidades estiveram desde sempre sob ameaça. O questionamento socrático traz desassossego e as pessoas no poder costumam preferir seguidores dóceis a cidadãos independentes, capazes de pensar por si próprios. Mais ainda, a capacidade para prontamente conceber e estar alerta para todas as situações, todos os desejos e sofrimentos alheios requer um trabalho árduo; a falta de sagacidade moral é muito menos exigente. Não deve, pois, surpreender-nos o facto de as humanidades estarem sob ameaça hoje, como aliás sempre estiveram. A luta por uma democracia responsável e uma cidadania vigilante é sempre difícil e incerta, mas é também urgente e passível de ser ganha, e as humanidades têm um papel considerável a desempenhar nessa vitória.

Atentando neste pequeno excerto, constatamos a relação próxima que a autora estabelece entre educação, democracia e cidadania, mas também que essa relação é especificamente alimentada por uma prática que caracteriza o estudo das humanidades (e muito em particular da Filosofia); referimo-nos ao pensamento crítico, ao questionamento do tipo socrático, por definição inquisitivo, perscrutador, que não se acomoda, que não aceita sem pôr em causa, que duvida e faz da dúvida e do perguntar um método sistemático.

Nussbaum (2012) chama assim a atenção para o vínculo entre educação e política, mas especifica o tipo de educação que terá impacto numa verdadeira cidadania democrática, cuja descrição julgamos estar em linha com aquela que Licínio Lima (2005) expõe, nomeadamente quando afirma: “a educação como prática democrática, da liberdade e da participação, assente na responsabilidade, remete para a centralidade de sujeitos pedagógicos conceptualizados como cidadãos” (p. 88).

Do ponto de vista freiriano, educação e política são aliás absolutamente indissociáveis, de tal forma que não é sequer realista admitir-se uma separação entre ambas (Freire, 2002a). Convém, no entanto, esclarecer de que modo particular elas se relacionam, já que “não é a educação que

forma a sociedade de uma certa maneira, mas a sociedade que, formando-se de uma certa maneira, constitui a educação de acordo com os valores que a norteiam” (p. 173), valores esses que a educação, por sua vez, tende a perpetuar.

Neste sentido, sendo a educação eminentemente política, ela não é nem nunca poderá ser neutra, o que significa que “a prática educativa, a formação humana, implica opções, rupturas, decisões, estar com e pôr-se contra, a favor de algum sonho e contra outro, a favor de alguém e contra alguém” (Freire, 1997, p. 39). Posto isto, impõe-se então perguntar: “a favor de quem e contra quem” pretendemos nós educar hoje? Assim equacionada, em termos excludentes, qualquer opção educativa exige uma definição teórica clara do que se considera *mais* e *menos* valioso, com consequências inevitáveis na prática. Que valores pautam essa escolha fundamental, que necessariamente condiciona a prática educativa subsequente? A reflexão axiológica a que somos naturalmente conduzidos ao pensar seriamente sobre estas questões impõe-se de forma imperativa e reveladora da “natureza ética da prática educativa, enquanto prática especificamente humana” (Freire, 2003b, p. 17).

O ideal de uma educação *para todos*

Em várias passagens da obra *Pedagogia da Indignação: Cartas Pedagógicas e Outros Escritos*, Freire (2000) insiste na estreita conexão entre ética e prática educativa, que defende incondicionalmente, sem descurar a importância de pensar criticamente sobre o mundo que nos cerca, característica muito particular do pensamento filosófico, claramente realçado nesta passagem:

Uma de nossas brigas fundamentais é a da preservação da ética, é a de sua defesa contra a possibilidade de sua transgressão. E é por isso também que à briga contra as concepções e as práticas mecanicistas que inferiorizam o nosso papel no mundo devemos nos entregar com a clareza filosófica indispensável à prática política de quem se sabe mais, muito mais, do que pura pedra no jogo de regras já feitas. (Freire, 2000, p. 122)

Ainda a propósito da relação entre filosofia e política, parece-nos aqui pertinente lembrar a interpretação que Hannah Arendt (2007) propõe para explicar a separação que terá ocorrido entre estes dois domínios, nomeadamente argumentando que “o fosso entre filosofia e política começou historicamente com o processo e a condenação de Sócrates (...). A nossa tradição de pensamento político começou quando a morte de Sócrates fez com que Platão desesperasse da vida da pólis” (p. 12).

Acontece, porém, que se torna difícil compreender e aceitar uma generalização deste afastamento, e essa dificuldade deriva da questão de base que Arendt (2007, p. 12) levanta de forma tão clarividente que chega a ser desconcertante:

Pôs-se então o problema de saber como pode o homem, uma vez que vive numa pólis, viver à margem da política (...) como é possível alguém viver sem pertencer a uma ordem política – quer dizer, numa condição apolítica, ou como hoje diríamos de apátrida.

Em certa medida, e desde que o mundo se tornou global, parece ainda mais premente que se robusteça a ligação entre todos os indivíduos que compõem uma sociedade e o poder político que idealmente os representa, e é precisamente aqui que somos levados a recentrar a nossa reflexão no tipo de educação que entendemos ser mais conforme a este propósito; a finalidade da nossa intervenção na sociedade definirá, por sua vez, o tipo de educação que devemos reclamar.

Recorrendo ao filósofo John Dewey (2002), cremos encontrar linhas de orientação claras quanto à finalidade da educação que devemos empenhar-nos em proporcionar *a todos*, sem exceção, se reconhecermos e partilharmos a forte convicção de que uma educação democrática é aquela que melhor convém ao ideal de sociedade justa que pretendemos construir:

Aquilo que o pai mais diligente e sensato deseja para o seu próprio filho, a comunidade deverá desejá-lo para todas as crianças que crescem no seu seio. Qualquer outro ideal para as nossas escolas é limitado e pernicioso; posto em prática, destruirá a nossa democracia. Tudo o que a sociedade alcançou para seu benefício é posto, por intermédio da escola, ao dispor dos seus futuros membros, bem como todas as suas utopias, que ela espera realizar através das novas possibilidades assim abertas ao seu futuro corpo. Aqui, o individualismo e o socialismo estão em harmonia. Só permitindo o pleno desenvolvimento de todos os indivíduos que a compõem poderá a sociedade eventualmente manter-se fiel à sua razão de ser. (Dewey, 2002, pp. 17-18)

Associada a qualquer ideal de sociedade e, conseqüentemente, a qualquer ideal de educação, entendida como meio privilegiado de intervenção social, existe, pois, a necessidade primeira de selecionar os valores que consideramos prioritários e queremos ver consumados. O que elegemos como legado suficientemente importante, a ponto de ser passado às gerações vindouras? O que pesa mais na nossa “balança moral” presente, cujo impacto futuro não devemos subestimar?

Sejam quais forem as respostas a estas questões, certamente que elas pressupõem uma definição clara do que é “estar no mundo”, coisa que Freire (2000, p. 125) compreende do seguinte modo:

Estar no mundo, para nós, mulheres e homens, significa estar com ele e com os outros, agindo, falando, pensando, refletindo, meditando, buscando, *inteligindo*, comunicando o *inteligido*, sonhando e referindo-se sempre a um amanhã, comparando, valorando, decidindo, transgredindo princípios, encarnando-os, rompendo, optando, crendo ou fechados às crenças.

Eleger como valor máximo a ideia de partilha, de participação coletiva, de benefício comum, implica partir da premissa de que uma sociedade justa requer um forte sentido comunitário;

para tal, a sociedade deverá necessariamente “arranjar forma de cultivar nos cidadãos o interesse pelo todo, a dedicação ao bem comum” (Sandel, 2010, p. 263). Entendemos que este ideal de sociedade e o conceito de justiça que lhe subjaz – subentendendo-se que a justiça é assim valorizada como “coisa muito mais preciosa que todo o ouro” (Platão, 1993, p. 21) – implica que a justiça social se imponha como um valor inquestionável, já que é ela mesma o garante da justiça individual, na exata medida em que zela para que o lugar onde se nasce seja apenas uma fortuita circunstância, mas jamais uma condenação. As circunstâncias, em princípio, podem ser alteradas; são, aliás, mutáveis por natureza. Haja a vontade, o poder e, portanto, os meios para escolher transformá-las a favor ou a desfavor de alguém.

Por outras palavras, diremos que este ideal de justiça universal a que se aspira tem como intenção primordial garantir que não haja “gente sem esperança” (Comênio, 1996, p. 426) em nenhuma escola, em nenhuma sociedade que se diga humana, sob o compromisso moral e ético de que não falte “amanhã aos *‘esfarrapados do mundo’*” (Freire, 2000, p. 47).

Neste sentido, e partindo do princípio de que é este o tipo de sociedade justa que queremos viabilizar, convém ter presente que aquilo que verdadeiramente nos “instiga a lutar” é precisamente “a utopia ou o sonho”, o ideal que deverá orientar as nossas ações, com a ressalva de que “o sonho de um mundo melhor nasce das entranhas de seu contrário” (Freire, 2000, p. 133).

Uma sociedade em que a ética que impera é a “perversa ética do mercado e do lucro” vive em oposição com o ideal de uma “ética universal do ser humano” (Freire, 2000, p. 129) e com o respeito que esta implica pelos direitos humanos mais fundamentais. A “miséria na opulência” (p. 130) é expressão gritante desse mesmo desrespeito, que o educador Paulo Freire recusa aceitar como inexorável, não acatando fatalisticamente as condições que perpetuam uma ordem injusta das coisas. Impõe-se, pelo contrário, a luta contra qualquer tipo de violência de qualquer género:

De violência contra a vida das árvores, dos rios, dos peixes, das montanhas, das cidades, das marcas físicas de memórias culturais e históricas. De violência contra os fracos, os indefesos, contra as minorias ofendidas. De violência contra os discriminados não importa a razão da discriminação. De luta contra a impunidade que estimula no momento entre nós o crime, o abuso, o desrespeito ostensivo à vida. (Freire, 2000, p. 133)

Nesta lista extensa – acrescentamos ainda, a este propósito, a categórica e, quanto a nós, extremamente atual afirmação de Freire: “A ecologia ganha uma importância fundamental neste fim de século” (Freire, 2000, p. 67) –, cabe igualmente a “luta contra o desrespeito à coisa pública” (p. 133), de que a escola é exemplo. Não podemos, pois, ignorar o papel da educação, nomeadamente pública, numa sociedade em que um profundo sentido de justiça social possa florescer e persistir.

Porquê a pedagogia crítica de Paulo Freire?

Certamente que, seja qual for o ideal de sociedade que se pretenda cumprir, haverá mais do que uma conceção de educação que se ajuste e possa contribuir para a realização desse ideal tão desejado.

Na perspetiva da chamada pedagogia crítica, parte-se do princípio de que a escola é “muito mais que uma transmissão assepticada do conhecimento” (Bertrand, 2001, p. 174) e, muito em particular, entende-se que a pedagogia se move sempre num plano necessariamente político, social e cultural por via do qual as classes sociais dominantes, insidiosamente, zelam por manter o seu poder e a sua influência, tudo fazendo para que o estado das coisas se mantenha como está, para seu benefício direto. Deste ponto de vista, a grande preocupação é simplesmente a de garantir que não haja contestação ao modelo vigente, sectário e profundamente parcial nos seus fundamentos e nas suas intenções, já que “a tarefa educacional, da perspectiva da classe dominante, é reproduzir a sua ideologia” (Freire & Macedo, 2002, p. 74).

Mas não é com armas alheias que se combatem lutas próprias. Para usar a terminologia freiriana, ao oprimido que se quer libertar nunca convirá, evidentemente, ser conivente com uma pedagogia que sirva à perpetuação da opressão da qual ele mesmo padece. Mas como, de que forma, por que meios pode o oprimido romper com este “processo reprodutivo” no qual está cinicamente constrangido a participar? Não é decerto expectável que esta tarefa seja “levada a cabo por quem quer que opte pelo *status quo*” e, por este motivo, “transformar o *status quo* é muito mais difícil do que mantê-lo” (Freire & Macedo, 2002, p. 74).

Posto isto, o que fazer, então? Diagnóstico feito, fica claro que os oprimidos carecem de uma pedagogia que sirva aos seus propósitos e não aos do seu opressor. A urgência de uma *pedagogia do oprimido* é premente.

Paulo Freire intuiu isto mesmo e deu a resposta que tardava a este apelo silencioso. Com a sua *pedagogia do oprimido* forjou, por um lado, os instrumentos de análise teórica que faltavam à compreensão profunda da *raison d'être* das situações opressoras e, por outro lado, abriu caminho para que o oprimido viesse a dispor de meios de intervenção práticos com vista à sua própria libertação – ao aprender a *dizer a sua palavra*, o oprimido é agora capaz de ouvir-se e ser ouvido: o oprimido passou a ter voz.

Num mundo ideal, em que a democracia vingasse no seu melhor, a voz de todos poderia, pelo menos em teoria, ser ouvida e atendida também. Num mundo onde imperasse o *bem comum*, a justiça estaria uniformemente distribuída. No mundo atual, reconhecendo-se muito embora as inúmeras e espantosas melhorias alcançadas nos mais variados domínios, há ainda muito por fazer, se não optarmos pela fria indiferença ou, como Freire diria, pelo simples “descaso”.

Neste sentido, e porque há ainda oprimidos² cuja voz não é audível, porque há oprimidos que não dispõem dos meios para sequer compreender as causas das desumanas condições em que vivem, afigura-se-nos imperioso reafirmar a oportunidade que a pedagogia crítica freiriana tem atualmente, também pelo “seu carácter de permanente denúncia das situações de opressão e exploração de minorias”, bem como pela “recusa em aceitar a inevitabilidade do carácter reprodutor e excludente da educação” (Cortesão, 2001, p. 13).

Pelo que tem de denúncia, tanto quanto pelo que tem de esperançoso anúncio de uma sociedade mais justa, a pedagogia que Freire nos legou renova a esperança de que é possível mudar, de que é possível alterar o curso da história porque, em rigor, só o passado é irreversível. Nesta linha de pensamento, julgamos pertinente lembrar aquilo que devemos ter sempre presente:

Temos esquecido que, as escolas e os professores, têm muito que dar. Há contributos pessoais e institucionais que são imprescindíveis para repensar a cultura humanista da liberdade, fraternidade, igualdade, justiça social, solidariedade e tolerância – a utopia da consciência social –, que nos redima e torne possível uma melhor educação e formação para todos. (Peres, 1999, p. 389)

Começando por invocar vários autores (entre os quais Paulo Freire), pensadores radicais, críticos dos “inimigos da democracia e dos elitistas” (Giroux, 2017, p. 136), Giroux sublinha a ideia entre eles generalizadamente partilhada de que a educação para o exercício democrático da cidadania é condição essencial para a igualdade e a justiça social, objetivos alcançáveis precisamente “através da educação pública, superior, popular e da educação de adultos” (p. 137). Desenvolvendo o tema, Giroux (2017) conclui sem hesitações: é necessário que se estabeleça uma ligação entre saber e ação, entre aprendizagem e compromisso social. Tal implica considerar as responsabilidades associadas ao ato de ensinar, num espírito de luta pela democracia inclusiva e radical, através do reconhecimento de que a educação, em sentido lato, não se resume apenas a promover a capacidade de compreensão crítica, mas significa igualmente proporcionar as condições para que nós, cidadãos, assumamos a responsabilidade que temos de “expor a miséria humana e de eliminar as circunstâncias que a geram” (p. 148).

Este sentido de denúncia e responsabilidade social parece-nos ser perfeitamente consentâneo com a proposta freiriana de uma verdadeira *pedagogia da esperança*, pautada também pelo dever ético e moral que Giroux (2017) incondicionalmente associa à educação e ao seu inalienável papel adjuvante na construção de uma sociedade mais equitativa e mais justa para

² Propomos que, neste contexto, se alargue maximamente o entendimento do termo *oprimido*, numa tentativa de minimizar ou, pelo menos, relativizar a conotação marcadamente histórica que inevitavelmente tem, e por isso também mais circunscrita e limitada no espaço e no tempo.

todos, sem exclusões. Procuremos, pois, compreender as razões pelas quais essa pedagogia esperançosa representa, ainda hoje, um *reencontro com a pedagogia do oprimido*, mas não sem antes fazer uma advertência: por forma a evitar invocar o educador Paulo Freire no início da sua “andarilhagem” pedagógica, seguramente muito marcada pelo contexto histórico, político e social do Brasil dos anos sessenta, característico de uma época muito própria³, deliberadamente optámos por seleccionar citações sobretudo extraídas de obras mais recentes do educador brasileiro e, por isso, mais próximas de nós no tempo, precisamente tendo em vista o objetivo deste artigo.

Tendo bem presente que não podemos ignorar que “a natureza política da alfabetização é um tema fundamental nos primeiros escritos de Freire” (Giroux, 2002, p. 8), estamos certos de que o sentido primeiro que devemos buscar no ato de ensinar e aprender a ler e a escrever, e que se mantém inalterável ao longo de toda a obra freiriana, é fundamentalmente este:

A alfabetização enquanto aquisição, produção e reinvenção da linguagem escrita e necessariamente lida deve, por sua seriedade, constituir-se num tempo de introdução ao pensar certo. Respeitando o saber do senso comum começar a aproximar os alfabetizandos à compreensão mais profunda da linguagem, da *raison d'être* das coisas, das suas dificuldades para superá-las. (Freire, 2001a, p. 116)

O processo de alfabetização é, pois, essencialmente entendido como um veículo, como um meio para atingir um determinado fim. Compreender a alfabetização de outra forma, como um fim em si mesmo, é ter dela uma visão empobrecida, limitada e, conseqüentemente, limitativa, porque não chega a vislumbrar nem a explorar todo o potencial de tomada de consciência de si no mundo que o facto de alguém saber dizer a *sua* palavra acarreta.

Deste entendimento decorre, necessariamente, uma desvalorização da alfabetização compreendida como mera “técnica”, sendo pelo contrário dado especial ênfase ao seu carácter “de natureza político-ideológica e científica” (Freire, 2001a, p. 118). Portanto, e no que diz respeito ao objetivo deste artigo – o de estabelecer uma relação clara entre o ideal de justiça social e educação, e muito em particular a pedagogia crítica freiriana –, não é tanto o famoso “método Paulo Freire”⁴ que nos interessa explorar, mas principalmente as razões que o motivam e o fim a que

³ Como afirma Carlos Alberto Torres (1996, p. 119), “os primeiros escritos de Freire aparecem durante um período de intenso conflito político em que a luta de classes na América Latina adquire força expressiva; por isso o momento histórico é extremamente importante para se entender a popularidade de Freire na América Latina”.

⁴ Sobre a difundida expressão “Método Paulo Freire”, considera o próprio Paulo Freire, em entrevista concedida a Nilcéa Pelandré (2002, pp. 54-55), em 1993: “Eu preferiria dizer que não tenho método. O que eu tinha, quando muito jovem, há trinta anos ou quarenta anos, não importa o tempo, era a curiosidade de um lado e o compromisso político do outro, em face dos renegados, dos negados, dos proibidos de ler a palavra, relendo o mundo. O que eu tentei fazer, e continuo fazendo hoje, foi ter a compreensão que eu chamaria de crítica ou de dialética da prática educativa, dentro da qual,

este serve. Neste sentido, “ensinar a ler e a escrever” deve ser compreendido sobretudo como “uma espécie de engajamento” (p. 118), mas que depende diretamente de uma condição fundamental: a de que tenha ocorrido aquilo que Freire designa por *conscientização*.

Da compreensão profunda do que este conceito realmente significa no complexo processo que é conhecer depende, estamos convictos, não só um entendimento rigoroso do que é a pedagogia crítica freiriana e suas subsequentes implicações práticas potenciais, mas também a íntima relação (que pretendemos sublinhar) com a ideia de justiça social, sem no entanto cairmos em ingenuidades ou abusos interpretativos que promovam a *conscientização* como se de uma espécie de “pílula mágica” (Freire, 2001a, p. 114) se tratasse, verdadeira panaceia, solução miraculosa para todos os males do mundo.

Conscientização é, em primeiro lugar, mais do que apenas uma “tomada de consciência da realidade”, na medida em que “exige a sua rigorosa compreensão” (Freire, 2001a, p. 113), o que implica que, no processo de ensinar e aprender, uma vez tomada a devida distância entre *sujeito cognoscente e objeto cognoscível* e, conseqüentemente, tendo o primeiro tomado efetiva consciência do segundo e de si mesmo em relação a este, tal não significa que dele tenha um entendimento profundo, porque do simples reconhecimento do objeto, enquanto tal, não decorre necessariamente a apreensão da sua *raison d’être* (p. 112).

Isto não quer dizer que possa haver *conscientização* sem que tenha havido, primeiro, uma tomada de consciência dos objetos e das relações que entre eles se estabelecem. Esta percepção inicial é, aliás, fundamental para que possa ocasionar-se um melhor e mais profundo conhecimento daquilo que, até então, é apenas constatado, reconhecido como existente.

No entanto, nem toda a tomada de consciência evolui para lá disso mesmo. Para que tal suceda, é necessário algo mais; caso contrário, “a pura tomada de consciência a que falte a curiosidade cautelosa mas arriscada, a reflexão crítica, a rigorosidade dos procedimentos de aproximação ao objeto fica ao nível do ‘senso comum’” (Freire, 2001a, p. 112). Será, pois, aquilo que caracteriza a prática do pensamento crítico que fará a verdadeira diferença e permitirá compreender que “o processo de conhecer nem é neutro nem é indiferente”, o que constitui um conhecimento de base que abre caminho ao exercício mental de “desocultar as verdades escondidas pelas ideologias tão mais vivas quanto delas se diz que estão mortas” (p. 113).

Mas que tipo de prática educativa poderá proporcionar aos/as alunos/as as condições necessárias para que o ato de aprender e ensinar possa ser berço de muito mais do que apenas isso? Que tipo de educação é imprescindível promover para que os/as alunos/as, não só saibam, mas compreendam profunda e rigorosamente as causas, as razões que justificam o próprio facto de

necessariamente, há uma certa metodologia, um certo método, que eu prefiro dizer que é um método de conhecer, e não um método de ensinar”.

saber isto e não aquilo? Um ensino reflexivo que desoculte, que revele, que esclareça e que, ao fazê-lo, por fazê-lo, abra potencialmente as portas à mudança, à transformação?

Certamente que um tipo de educação que apele sobretudo à memorização acrítica, ao contínuo debitar de conhecimentos, pelo/a professor/a, sendo estes passivamente assimilados pelos/as alunos/as, não é terreno fértil para que haja *conscientização*, conceito que implica *práxis*, isto é, “o ato *ação-reflexão*” (Freire, 2008, p. 30). Bem pelo contrário, aquilo que Freire designou como “educação bancária”, contradiz o que essencialmente caracteriza a *conscientização*, precisamente no sentido em que Rubem Alves (2004), de forma bem despreziosa, descreve: “A pedagogia do meu querido amigo Paulo Freire amaldiçoava aquilo que se denomina de ensino ‘bancário’ – os adultos vão ‘depositando’ saberes na cabeça das crianças da mesma forma como depositamos dinheiro num banco” (pp. 59-60).

Num ensino do tipo “bancário”, os/as alunos/as não são reconhecidos/as na sua qualidade de sujeitos pensantes que questionam, duvidam, estabelecem relações entre as coisas, comparam, perguntam e querem saber mais. Longe disso, os/as alunos/as estão agrilhoados a uma passividade imposta, que em tudo contraria o que é pensar livre e criticamente: os/as alunos/as são tratados como objetos.

No contexto de uma pedagogia que se quer crítica e potenciadora de mudança, nomeadamente social, cujo objetivo vai muito para além da mera transmissão de conhecimentos, é condição *sine qua non* que o/a aluno/a seja sujeito, que se reconheça enquanto tal e que participe ativamente na construção do conhecimento que será a via para a sua emancipação: eu sou *sujeito no mundo*, com os outros, e sou capaz de compreender o mundo que me cerca e as razões que o justificam.

Só assim se pode efetivamente operar uma verdadeira libertação do eu-objeto que, ao exercer-se como sujeito – que conhece, que reflete, que pergunta, que pensa curiosamente –, se emancipa e, com isso, está enfim em condições de intervir no mundo, de forma a modificar as condições económicas, sociais e políticas que o mantêm cativo numa situação de menoridade intelectual e existencial.

A pedagogia crítica que Paulo Freire nos propõe é, portanto, ontologicamente libertadora, porque diz respeito intrínseco ao que é ascender a *ser sujeito* e, por isso, é emancipadora também. Neste sentido, a *educação como prática da liberdade* é então o culminar de um percurso de aprendizagens várias, sendo este o maior ensinamento de todos: o sujeito, enfim liberto das vendas que a ignorância lhe impunha, dispõe agora de inúmeras possibilidades de intervenção no mundo, porque finalmente o conhece e compreende profundamente.

Retomando agora a pergunta inicial “porquê a pedagogia crítica de Paulo Freire?” e cruzando-a com o ideal de uma educação para todos e com o conceito de justiça social atrás já explicitado, nomeadamente na sua radical vinculação à ética, ocorrem-nos as seguintes palavras do educador brasileiro:

Ora, a democracia e a educação democrática se fundam ambas, precisamente, na crença no homem. Na crença em que êle não só pode mas deve discutir os seus problemas. Os problemas do seu País. Do seu Continente. Do mundo. Os problemas do seu trabalho. Os problemas da própria democracia. A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa. Como aprender a discutir e a debater com uma educação que impõe? (Freire, s. d., p. 96)

Uma *educação emancipadora*, por oposição a uma *educação bancária*, é precisamente aquela que não impõe, mas antes propõe “à curiosidade dos/as] alunos/as]” (Freire, 2003a, p. 17) a apropriação crítica “da posição que ocupam com os demais no mundo” (Freire, 2002d, p. 36) e, acrescentaríamos ainda, é aquela que tem e alimenta a esperança de que, do sujeito libertado, porque *conscientizado*, resultem possibilidades reais, viáveis, de construção de “um mundo menos malvado, menos feio, menos autoritário, mais democrático, mais humano” (Freire, 1997, p. 30).

Por uma pedagogia da pergunta

Questionar a validade de uma proposta pedagógica, qualquer que ela seja, é, em princípio, um exercício salutar da razão. Reconhecer o peso que os vários contextos históricos, sociais e políticos nela imprimem, condicionando a sua gênese, oportunidade e desejável acolhimento público, é igualmente compreensível e seguramente recomendável.

A este propósito, ocorre-nos uma questão, tão fecunda quanto pertinente, colocada por José Eustáquio Romão (2002) no texto introdutório que escreveu como contextualização da “Tese de Concurso para a Cadeira de História e Filosofia da Educação na Escola de Belas-Artes de Pernambuco”, originalmente escrita por Paulo Freire em 1959 e amplamente publicada postumamente, em 2001, sob o título *Educação e Atualidade Brasileira*: “Se Paulo Freire não tivesse existido, outra pessoa teria formulado a ‘pedagogia do oprimido’ a partir dos elementos do contexto?” (Romão, 2002, p. XVI).

Independentemente das respostas que ensaiemos para esta e outras questões quejandas, estamos convictos de que são imperecíveis na pedagogia freiriana, quer o seu fundamento filosófico, quer a sua finalidade última – o princípio e o fim de uma proposta educativa que tem como objetivo elevar a *sujeito* quem é desrespeitado ao ser reduzido à condição de mero *objeto*.

Ao dar-se conta de si *no* mundo, *com* os outros, o sujeito que se reconhece como tal desperta para todo um novo mundo de possibilidades de *ser mais*: transformar uma sociedade profundamente injusta e desigual está agora ao seu alcance; o *sonho* é finalmente *possível*, a utopia de um *amanhã* em cuja construção todos possam participar é, enfim, viável (Freire, 2001b).

Na raiz do ato de perguntar reside, pois, a chave que potencialmente abre as portas ao conhecimento das causas das opressões, das injustiças que continuam, no presente como no passado (feitas as devidas contextualizações, no tempo presente) a condenar ao sofrimento uma parte da humanidade. Mais ainda: esta chave serve a todos/as, àqueles/as que *têm* e àqueles/as a quem *falta*, porque a possibilidade de alterar o curso da história está, enfim, ao alcance de quantos/as pensem criticamente acerca do mundo que os/as cerca e do papel que nele querem ter: ser *sujeito* ou ser *objeto*?

O ato de perguntar “porquê” é, em si mesmo, um ato de rebeldia, o primeiro de uma série de infinitas perguntas que tudo podem pôr em causa, ontem como hoje. Realidades dramáticas como esta que Paulo Freire tão cruamente descreve, lembrando uma manhã passada numa favela em Olinda (Nordeste do Brasil), expõem aquilo que não deve ser aceite sem objeção, sem que sejam postas em causa e denunciadas as razões de ser que supostamente as justificam:

Que precisamos nós, os chamados educadores, *saber* para viabilizar até mesmo os nossos primeiros encontros com mulheres, homens e crianças cuja humanidade vem sendo negada e traída, cuja existência vem sendo esmagada? Paramos no meio de um pontilhão estreito que possibilita a travessia da favela para uma parte menos maltratada do bairro popular. Olhávamos de cima um braço de rio poluído, sem vida, cuja lama, e não água, empapa os mocambos nela quase mergulhados. “Mais além dos mocambos”, me disse Danilson, “há algo pior: um grande terreno onde se faz o depósito do lixo público. Os moradores de toda esta redondeza ‘pesquisam’ no lixo o que comer, o que vestir, o que os mantenha vivos”. Foi desse horrendo aterro, que há dois anos, uma família retirou de lixo hospitalar pedaços de seio amputado com que preparou seu almoço domingueiro. (Freire, 2003b, p. 74)

Perante cenários como este, estamos profundamente convictos de que a questão que mais importa levantar não é a de saber se uma pedagogia crítica, seja a de Paulo Freire ou não, é pertinente na atualidade. Inverta-se a questão e pergunte-se, em vez disso: enquanto sociedade, enquanto cidadãos, enquanto educadores, como é possível *não* nos indignarmos com um mundo tão desigual, tão injusto, tão implacável, antes mesmo de termos feito algo para merecê-lo como castigo? Como podemos *não* fazer tudo o que está ao nosso alcance para mudar o curso das coisas, corrigindo o que está mal, porque é eticamente intolerável?

Muito embora perguntar, questionar, duvidar não sejam antídotos infalíveis contra a perigosa acomodação do pensamento, da ordem estabelecida, do *status quo*, que se mantém apenas porque *está*, e não porque *está certo* ou porque *está bem*, partilhemos com Freire a convicção de que “pensar certo” é indubitavelmente o primeiro passo para “fazer certo” (Freire, 2003b, p. 34). Recusando liminarmente o entendimento da faculdade de pensar e do exercício da reflexão como um “jogo puramente intelectualista” (Freire, 1984, p. 166), Freire argumenta recorrentemente a favor da implicação mútua entre pensamento e ação, sustentando de forma intransigente a ideia de que “não há pensar certo à margem de princípios éticos” (Freire, 2003b, p. 34),

na sequência do que afirma que pensar certo é efetivamente fazer certo. Os valores que o conceito de justiça social em si mesmo corporiza deverão então, por princípio, implicar a sua aplicação prática.

Ao escancararmos convidativamente as portas à dúvida, ao fazermos uso da razão reflexiva, tal como Freire nos propõe, estimulamos assim um pensamento crítico que sistematicamente questiona a realidade, tal como a conhecemos, num frutuoso e dinâmico diálogo contínuo entre teoria e prática, em que ambas se enriquecem e vigiam, sendo uma o garante da validade da outra, na medida em que se reavaliam e desafiam constantemente, porque se confrontam, porque “conversam”, porque não se isolam nem imobilizam.

Este pensamento vivo, de carácter eminentemente filosófico (de raiz socrática), que perturba em vez de serenar, não é, evidentemente, inócuo, nem pode sê-lo. O pensamento crítico, porque não se acomoda, porque está sempre alerta, comporta perigos, sim, entre eles o de ser prenúncio de mudança iminente.

Este salutar perigo que advém da prática do pensamento inquisitivo, problematizador, desestabilizador por natureza, que perscruta, que investiga, que indaga infatigavelmente, que não se contenta nem sacia sem fundamentada razão é, estamos em crer, o que convém a uma sociedade que se indigna, que não se insensibiliza, que tem como objetivo ser socialmente justa.

O que a proposta pedagógica crítica que Paulo Freire nos legou veicula é essencialmente isto mesmo: uma *pedagogia da pergunta*, alicerçada no incontornável conceito filosófico de *conscientização* e nas repercussões sociais que advém de uma *educação emancipadora*, uma pedagogia que, por ser *da pergunta*, não é acrítica, não é indiferente e é por isso também uma *pedagogia da indignação*.

Neste sentido – que não exclui outros, porventura discutíveis –, julgamos absolutamente pertinente insistir na importância atemporal de uma educação não *bancária*, crítica, que promove e contribui assumidamente para a construção de uma sociedade mais justa para todos.

Considerações finais

Se partirmos do princípio de que “qualquer discurso sobre educação para a cidadania se caracteriza pelo esforço em definir *sentido* e *valores*” (Mayo, 2013, p. 36; sublinhados nossos), somos certamente levados a refletir sobre *que sociedade* queremos construir, em função de *que valores*, tendo em vista *que fins*.

Procurando recuar ainda mais até à raiz primeira de todas estas questões, cremos não poder, em rigor, fugir a esta afirmação fundamental: “não é possível fazer uma reflexão sobre o que é a educação sem refletir sobre o próprio homem” (Freire, 2002c, p. 27). Portanto, qualquer tenta-

tiva séria de pensar o *porquê* e o *para quê* da educação deverá então redundar naquilo que definirmos como essencial, digno de valoração e merecedor de uma política educativa afim.

Atendendo ao propósito deste trabalho, interessa-nos muito em particular perguntar se o ideal de educação a que aspiramos hoje pretende simplesmente “integrar pessoas no mundo tal como o conhecemos” ou se, pelo contrário, pretendemos formá-las “para um mundo, não como ele é, mas como deve e pode ser” (Mayo, 2013, p. 36). Por outras palavras, importa definir se a nossa opção educativa é conformista ou, pelo contrário, eminentemente utópica e, nessa condição, empenhada na mudança e na transformação tendo em vista a construção de um determinado ideal de mundo.

Partilhando sem quaisquer hesitações o ponto de vista de Paulo Freire, que explicitamente reclama para a educação “um papel altamente formador”, naquilo que esta tem de “justa raiva, na raiva que protesta contra as injustiças, contra a deslealdade, contra o desamor, contra a exploração e a violência” (Freire, 2003b, p. 40), concluímos da sintonia perfeita entre o que entendemos ser o ideal de justiça social e o *sonho possível* a que Freire pretendeu dar corpo através da sua proposta pedagógica crítica.

Muito embora estejamos cientes de que “a obra de Paulo Freire não é um livro de receitas” (Gadotti, 1996, p. 77), parece-nos claro que a leitura crítica do mundo que Freire propõe é fundamental para compreender que “a escola não deve apenas transmitir conhecimentos, mas também preocupar-se com a formação global dos alunos, numa visão onde o conhecer e o intervir no real se encontrem” (p. 106); donde a importância acrescida de uma educação que estimule o exercício de *pensar*; em todas as suas dimensões:

O exercício de pensar o tempo, de pensar a técnica, de pensar o conhecimento enquanto se conhece, de pensar o quê das coisas, o para quê, o como, o em favor de quê, de quem, o contra quê, o contra quem são exigências fundamentais de uma educação democrática à altura dos desafios do nosso tempo. (Freire, 2000, p. 102)

Cremos, pois, que os desafios que se nos colocam hoje dependem tanto do tempo e do espaço em que vivemos, quanto da natureza humana que nos caracteriza como gente. E haverá sempre, nestes “desafios do nosso tempo” e de outros tempos, passados e vindouros, uma atualidade insuperável – aquela que a nossa humanidade lhes confere.

Agradecimentos: Este trabalho foi financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia através da Bolsa de Doutoramento SFRH/BD/17411/2004.

Correspondência: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Quinta dos Prados, 5000-801, Vila Real, Portugal.
E-mail: joanapmbcarvalho@hotmail.com; americoperes@gmail.com

Referências bibliográficas

- Alves, Rubem (2004). *Gaiolas ou asas: A arte do voo ou a busca da alegria de aprender*. Porto: Edições Asa.
- Arendt, Hannah (2007). *A promessa da política*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Bertrand, Yves (2001). *Teorias contemporâneas da educação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Chaiça, Inês (2019, janeiro 21). Os 26 mais ricos têm tanto dinheiro quanto a metade mais pobre da população mundial. *Público*. Retirado de <https://www.publico.pt/2019/01/21/economia/noticia/ricos-50-pobres-1858751#gs.S1k6gkAY>
- Comênio, João Amós (1996). *Didáctica magna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Cortesão, Luiza (2001). Porquê Freire?. In Luiza Cortesão (Coord.), Eunice Macedo, Lurdes Vasconcelos, Manuela Evans, Manuela Lacerda, & Margarida Vaz Pinto. *Revisitando Paulo Freire: Sentidos na educação* (pp. 13-15). Porto: Edições Asa.
- Dewey, John (2002). *A escola e a sociedade e a criança e o currículo*. Lisboa: Relógio d'Água Editores.
- Freire, Paulo (s.d.). *Educação como prática da liberdade* (5.ª ed.). Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra.
- Freire, Paulo (1984). *Cartas a Guiné-Bissau: Registos de uma experiência em processo* (4.ª ed.). Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra.
- Freire, Paulo (1997). *Política e educação: Ensaios* (3.ª ed.). São Paulo: Cortez Editora.
- Freire, Paulo (2000). *Pedagogia da indignação: Cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP.
- Freire, Paulo (2001a). *A educação na cidade* (5.ª ed.). São Paulo: Cortez Editora.
- Freire, Paulo (2001b). *Pedagogia dos sonhos possíveis*. São Paulo: Editora UNESP.
- Freire, Paulo (2002a). *Ação cultural para a liberdade e outros escritos* (10.ª ed.). São Paulo: Editora Paz e Terra.
- Freire, Paulo (2002b). *Educação e atualidade brasileira* (2.ª ed.). São Paulo: Cortez Editora/Instituto Paulo Freire.
- Freire, Paulo (2002c). *Educação e mudança* (26.ª ed.). São Paulo: Editora Paz e Terra.
- Freire, Paulo (2002d). *Extensão ou comunicação?* (12.ª ed.). São Paulo: Editora Paz e Terra.
- Freire, Paulo (2003a). *A importância do ato de ler: Em três artigos que se completam* (44.ª ed.). São Paulo: Cortez Editora.
- Freire, Paulo (2003b). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa* (26.ª ed.). São Paulo: Editora Paz e Terra.
- Freire, Paulo (2003c). *Pedagogia do oprimido* (35.ª ed.). São Paulo: Editora Paz e Terra.
- Freire, Paulo (2008). *Conscientização: Teoria e prática da libertação: Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire* (3.ª ed.). São Paulo: Centauro Editora.
- Freire, Paulo, & Macedo, Donald (2002). *Alfabetização: Leitura do mundo leitura da palavra* (3.ª ed.). Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra.
- Gadotti, Moacir (1996). A prática à altura do sonho. In Moacir Gadotti (Org.), *Paulo Freire: Uma biobibliografia* (pp. 69-115). São Paulo: Cortez Editora/Instituto Paulo Freire/UNESCO.
- Giroux, Henry A. (2002). Alfabetização e a pedagogia do *empowerment* político. In Paulo Freire & Donald Macedo, *Alfabetização: Leitura do mundo leitura da palavra* (pp. 1-27). Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra.
- Giroux, Henry A. (2017). *On critical pedagogy*. London: Bloomsbury Publishing Inc.

- Kant, Immanuel (2002). *A paz perpétua e outros opúsculos*. Lisboa: Edições 70.
- Lawson, Max, Chan, Man-Kwun, Rhodes, Francesca, Butt, Anam Parvez, Marriott, Anna, Ehmke, Ellen, Jacobs, Didier, Seghers, Julie, Atienza, Jaime, & Gowland, Rebecca (2019). *Bem público ou riqueza privada?*. Oxford: Oxfam GB. doi:10.21201/2019.3651
- Lima, Licínio C. (2005). Cidadania e educação: Adaptação ao mercado competitivo ou participação na democratização da democracia? *Educação, Sociedade & Culturas*, 23, 71-90.
- Mayo, Peter (2013). *Echoes from Freire for a critically engaged pedagogy*. New York: Bloomsbury Publishing Plc.
- Mill, John Stuart (2005). *Utilitarismo*. Lisboa: Gradiva.
- Nussbaum, Martha C. (2012). *Not for profit: Why democracy needs the humanities*. New Jersey: Princeton University Press.
- Pelandré, Nilcéa Lemos (2002). *Ensinar e aprender com Paulo Freire: 40 horas 40 anos depois*. São Paulo: Cortez Editora/Editora da UFSC/Instituto Paulo Freire.
- Peres, Américo Nunes (1999). *Educação intercultural: Utopia ou realidade?*. Porto: Profedições.
- Platão (1993). *A república*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ricard, Matthieu (2015). *Altruism: The power of compassion to change yourself and the world*. London: Atlantic Books.
- Romão, José Eustáquio (2002). Paulo Freire e o pacto populista. In Paulo Freire, *Educação e atualidade brasileira* (pp. XIII-XLVIII). São Paulo: Cortez Editora/Instituto Paulo Freire.
- Sandel, Michael J. (2010). *Justice: What's the right thing to do?*. London: Penguin Books.
- Torres, Carlos Alberto (1996). Uma biografia intelectual. In Moacir Gadotti (Org.), *Paulo Freire: Uma biobibliografia* (pp. 117-147). São Paulo: Cortez Editora/Instituto Paulo Freire/UNESCO.