
POLÍTICA E EDUCAÇÃO NA “PEDAGOGIA DO OPRIMIDO” DE PAULO FREIRE Duas dimensões da leitura da realidade

Cristiano Garboggini Di Giorgi*, Andréia Nunes Militão** & Tatiana Pinheiro de Assis Pontes***

Resumo: No limiar de completar 50 anos, a obra *Pedagogia do Oprimido* é aqui revisitada, objetivando-se responder por que Paulo Freire constitui-se simultaneamente como uma referência importante para a política e para a educação. Para responder a esta questão, problematiza-se como as ideias defendidas por Freire em *Pedagogia do Oprimido* se desdobram de maneira mais detalhada e explícita para a prática política em obras posteriores. Argumenta-se que, em momentos históricos como a retomada dos movimentos sociais no Brasil na segunda metade da década de 1970 e no início da década de 1980, tais ideias foram centrais na prática política transformadora. Em seguida, apresenta-se como as formulações de Freire presentes na obra *Pedagogia do Oprimido* se desdobram de maneira mais detalhada e explícita para a prática pedagógica em textos posteriores, como *Pedagogia da Autonomia* e *Educação na Cidade*. Ao final, nossa reflexão centra-se na hipótese de que o que permite a sua influência simultânea nestas duas áreas é a sua concepção de mundo e de ser humano radicalmente humanizadora, elemento que o torna um autor imprescindível na transformação do mundo em nossa época, abrangendo tanto o âmbito educacional quanto o político.

Palavras-chave: Pedagogia do Oprimido, política, educação

POLITICS AND EDUCATION IN PAULO FREIRE’S “PEDAGOGY OF THE OPPRESSED”: TWO DIMENSIONS OF THE READING OF REALITY

Abstract: On the threshold of completing 50 years, the work *Pedagogy of the Oppressed* is revisited here, aiming to answer why Paulo Freire is simultaneously an important reference to both politics and education. To answer this, we question how the ideas defended by Freire in *Pedagogy of the Oppressed* unfold in a more detailed and explicit way for political practice in later works. It is argued

* Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE), São Paulo, Brasil.

** Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Mato Grosso do Sul, Brasil.

*** Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ), Minas Gerais, Brasil.

that in historical moments such as the resumption of social movements in Brazil in the second half of the 1970s and in the early 1980s, such ideas were central to transformative political practice. Then, we stress how the ideas defended by Freire in *Pedagogy of the Oppressed* unfold in a more detailed and explicit way in pedagogical practice in later works such as *Pedagogy of Autonomy* and *Education in the City*. In the end, our reflection focuses on the hypothesis that what allows his simultaneous influence in these two areas is his radically humanizing conception of the world and human being, which makes him an indispensable author in the transformation of the world in our time, covering both the educational and political spheres.

Keywords: Pedagogy of the Oppressed, politics, education

POLITIQUE ET ÉDUCATION DANS LA “PÉDAGOGIE DE L’OPPRESSÉ” DE PAULO FREIRE: DEUX DIMENSIONS DE LA LECTURE DE LA RÉALITÉ

Résumé: Au seuil de 50 ans, le travail *Pédagogie de l’Oppressé* est revisité ici afin de répondre pour quoi Paulo Freire est simultanément une référence importante à la politique et l’éducation. Pour ça, nous nous interrogeons sur la manière dont les idées défendues par Freire dans *Pédagogie de l’Oppressé* se déroulent de manière plus détaillée et explicite pour la pratique politique dans les travaux ultérieurs, en illustrant notamment la manière dont moments historiques tels que la reprise des mouvements sociaux au Brésil dans la seconde moitié de les années 1970 et au début des années 1980, ces idées étaient au cœur de la pratique politique transformatrice. Ensuite, nous soulignons comment les idées défendues par Freire dans *Pédagogie de l’Oppressé* se déroulent de manière plus détaillée et explicite pour la pratique pédagogique dans des textes ultérieurs tels que *Pédagogie de l’Autonomie* et *Education dans la Ville*. Finalement, notre réflexion se focalise sur la hypothèse de ce qui permet son influence simultanée dans ces deux domaines, c’est sa conception radicalement humanisante du monde et des êtres humains, ce qui en fait un auteur indispensable à la transformation du monde à notre époque, couvrant à la fois les sphères éducative et politique.

Mots-clés: Pédagogie des Opprimés, politique, éducation

Introdução

Quando se pensa na repercussão mundial que a mais conhecida obra de Paulo Freire, *Pedagogia do Oprimido* (1968/1983), alcançou nos últimos 50 anos, um dos aspectos que mais chama a atenção é que, ao longo deste período, este livro tornou Paulo Freire internacionalmente um dos mais influentes intelectuais em duas áreas distintas: a Educação e a Política.

De fato, a relação entre política e educação é um dos temas mais caros a Freire e, sobre ela, ele apresenta algumas de suas mais densas reflexões. Neste sentido, discute-se aqui um aspecto que não tem obtido suficiente ênfase nos estudos e pesquisas sobre Paulo Freire: afinal, o que

possibilita a Freire esta condição talvez única, de intelectual altamente importante e influente nestas duas áreas?

Efetivamente, Freire tem influenciado no mundo inteiro práticas altamente significativas, tanto no âmbito educacional, quanto no âmbito de grupos políticos voltados à transformação social. Há apenas um outro autor do qual talvez se pudesse dizer o mesmo: Antônio Gramsci. Assim mesmo, a influência de Gramsci no âmbito educacional, ainda que reconhecidamente relevante, talvez não se possa qualificar como balizadora de práticas propriamente pedagógicas, situando-se mais como influência difusa no mundo da cultura em geral. Seja como for, considere-se Freire um caso único de autor central nestes dois âmbitos, ou como um dos dois autores com esta característica, é uma temática que merece maior reflexão. Conquanto seja considerada óbvia a sua enorme influência no campo educacional, também não é difícil demonstrar a sua influência altamente relevante no campo da prática política transformadora. Não por acaso, uma das obras de Paulo Freire tem por título *Política e Educação*, editada em 1985, e o principal estudo sobre Freire, de Celso Beisiegel, intitula-se *Política e Educação Popular* e foi editado em 1982. Enfatize-se, ainda, que o livro *Pedagogia da Esperança: Um Reencontro com a Pedagogia do Oprimido* (1992/2014) retoma criticamente, após novas experiências, práticas e reflexões, os temas centrais da *Pedagogia do Oprimido* (1968/1983). Sobre essa questão, Paulo Freire (1992/2014, p. 13) escreve:

Para mim, pelo contrário, a prática educativa de opção progressista jamais deixará de ser uma aventura desveladora, uma experiência de desocultação da verdade. É porque sempre pensei assim que, às vezes, se discute se sou ou não um educador. Foi isto que, recentemente, ocorreu em um encontro realizado na UNESCO, em Paris, me disse um dos que dele participaram, em que representantes latino-americanos negavam a mim a condição de educador.

Ou seja, para muitos, Paulo Freire é essencialmente um autor da área da política. É óbvio que isto não lhe tira, nem tirará jamais, a característica de ser um educador – aliás, um dos mais importantes da história da humanidade –, mas mostra o quanto a sua influência propriamente política é também relevante.

Desenvolve-se este artigo da seguinte forma: discute-se, inicialmente, como as ideias defendidas por Freire em *Pedagogia do Oprimido* (1968/1983) se desdobram de maneira mais detalhada e explícita para a prática política em obras posteriores. Em seguida, apresenta-se como as formulações elaboradas por Freire em *Pedagogia do Oprimido* (1968/1983) foram desenvolvidas de maneira mais detalhada e explícita para a prática pedagógica em obras posteriores, tais como *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa* (1996/2002) e *A Educação na Cidade* (1991/2006). No final, a nossa reflexão centra-se na hipótese de que o que permite a sua influência simultânea nestas duas áreas é a sua concepção de mundo e de ser

humano radicalmente humanizadora, que o torna um autor imprescindível na transformação do mundo em nossa época, abrangendo tanto o âmbito educacional quanto o político.

Pedagogia do Oprimido: desdobramentos para a política

Ao prefaciar *Quando Novos Personagens Entraram em Cena: Experiências e Lutas dos Trabalhadores da Grande São Paulo 1970-1980*, Chauí (1988) postula a emergência de um “novo” sujeito no contexto do século XX, marcadamente nos anos setenta e oitenta do século XX. A autora questiona “Por que sujeito novo? Antes de mais nada, porque criado pelos próprios movimentos sociais populares do período: sua prática os põe como sujeitos sem que teorias prévias os houvessem constituído ou designado” (p. 10).

Acrescenta-se que a teoria foi gestada no interior dos movimentos sociais populares, sobretudo, nos movimentos de educação popular, onde são chamados a “ler o mundo”. Esse novo elemento passa a aproximar esses novos sujeitos das ideias e práticas freirianas. Assim, “passam a definir-se, a reconhecer-se mutuamente, a decidir e agir em conjunto e a redefinir-se a cada efeito resultante das decisões e atividades realizadas” (Chauí, 1988, p. 10).

Embora a representação desse novo cenário não esteja descolada do cotidiano popular, os movimentos sociais passam a conceber esse novo contexto social a partir de “reelaborações filtradas de novas relações entre si e com o meio e, portanto, abordam diversamente a realidade” (Sader, 1988, p. 143). Na perspectiva do autor, a explicação assenta-se no alcance das matrizes discursivas num contexto social determinado, uma vez que estas podem ser definidas como

modos de abordagem da realidade, que implicam diversas atribuições de significado. Implicam também, em decorrência, o uso de determinadas categorias de nomeação e interpretação (das situações, dos temas, dos atores) como na referência a determinados valores e objetivos. (Sader, 1988, p. 143)

Sader (1988, pp. 143-144) identifica três agências discursivas “que visam o cotidiano popular e o reelaboram da ótica de uma luta contra as condições dadas”. Notadamente, a Igreja Católica, os partidos políticos de esquerda e os sindicatos que, por estarem em crise, “abrem espaços para novas elaborações”. Tendo cada uma experimentado a crise sob a forma de um deslocamento com seus públicos respectivos, essas agências buscam novas vias para reatar suas relações (Sader, 1988).

Da Igreja Católica, sofrendo a perda de influências junto ao povo, surgem as comunidades de base. De grupos de esquerda desarticulados por uma derrota política, surge uma busca de “novas formas de integração com os trabalhadores”. Da estrutura sindical esvaziada por falta de função, surge um “novo sindicalismo”. Tanto a incidência social quanto a consistência argumentativa são muito desiguais quando comparamos as 3 agências. A matriz discursiva da teologia da libertação, que emerge nas comunidades da Igreja, tem raízes mais fundas na

cultura popular e apóia-se numa organização bem implantada. Beneficia-se do “reconhecimento imediato” estabelecido através da religiosidade popular. A matriz marxista não dispõe dessa base, enfrenta uma profunda crise e ainda os grupos que a sustentavam vinham de uma derrota desarticuladora. Ela traz, no entanto, em seu benefício, um corpo teórico consistentemente elaborado a respeito dos temas da exploração e da luta sob (e contra) o capitalismo. A matriz sindicalista não extrai nem das tradições populares nem da sistematicidade teórica, mas do lugar institucional em que se situa, lugar constituído para agenciar os conflitos trabalhistas. (Sader, 1988, p. 144)

Considerando as matrizes discursivas apresentadas por Sader (1988), denota-se a influência das ideias freirianas em pelo menos duas delas: Igreja Católica e partidos de esquerda. A matriz discursiva vinculada à Igreja Católica aproxima-se do pensamento freiriano a partir das propostas de educação popular:

Nesse mesmo ano de 1971 constituíram-se equipes de “educação popular” na periferia sul, para promover a alfabetização segundo método Paulo Freire, proibido pelo regime militar. Por tal método, o aprendizado da leitura e da escrita é inseparável do uso que se faça desse instrumental na vida prática e, postulando um despertar crítico do educando, ele se dá vinculado à tomada de consciência das condições de vida e à elaboração coletiva dos projetos de auto-organização. (Sader, 1988, p. 148)

Com relação aos grupos de esquerda, estes passam a buscar “novas formas de integração com os trabalhadores”. Localiza-se, desse modo, a emergência das ideias freirianas na emblemática frase “‘Você trocou Lenin por Paulo Freire!’, exclamou indignado um militante dirigindo-se a um companheiro seu, que defendia posições opostas no congresso de uma organização de esquerda realizado em 1980” (Sader, 1988, p. 167).

Mas o fato é que, nessa “ida ao povo”, buscando ajudar num processo de fazer despertar a “consciência crítica”, o método Paulo Freire esteve mais presente que os escritos de Gramsci, “Que fazer?”, de Lenin, os livrinhos de Mao ou o “Revolução na revolução”, de Debray, de meteórica carreira. De um lado, porque um meio dominante de “ligar-se ao povo” foi através de processos educativos, a começar pela alfabetização. A demanda era grande, e a atividade – legal e aparentemente inocente – poderia ser bem desempenhada por estudantes avulsos como por militantes organizados. Os novos educadores se debruçaram sobre os livros de Paulo Freire – torceram o nariz para o seu idealismo filosófico e seu humanismo cristão – e procuraram absorver suas orientações metodológicas para a alfabetização popular. De outro lado, porque através do método Paulo Freire abria-se um lugar para a elaboração crítica e coletiva das experiências da vida individual e social dos educandos. (Sader, 1988, pp. 167-168)

No prefácio à *Educação como Prática da Liberdade*, Francisco Weffort (1967, p. 3) destaca que “Paulo Freire soube reconhecer com clareza as prioridades da prática nesta etapa crucial assinalada pela emergência política das classes populares e pela crise das elites dominantes”. Explica-se, dessa maneira, como o pensamento freiriano passou a orientar parte da ação da

Igreja Católica e dos sindicatos. O autor supramencionado considera, ainda, que “suas idéias nascem como uma das expressões da emergência política das classes populares e, ao mesmo tempo, conduzem a uma reflexão e a uma prática dirigidas sobre o movimento popular” (Weffort, 1967, p. 4).

Pode-se constatar, na produção freiriana, que a alfabetização e a conscientização são indissociáveis. Esse mesmo princípio não se limita à alfabetização, pois pode guiar qualquer tipo de aprendizagem. Weffort (1967, p. 6) reforça “enfim [que] todo aprendizado deve encontrar-se intimamente associado à tomada de consciência da situação real vivida pelo educando”.

Deve-se registrar que o ensaio *Educação Como Prática da Liberdade* (Freire, 1967) precede a publicação de *Pedagogia do Oprimido* (Freire, 1968/1983) e ambas as obras conferem espaço para a discussão sobre a política e sobre o método de alfabetização, com forte ênfase na discussão da democracia. Conforme Freire (1967, p. 91), “sentíamos, igualmente, que estava a nossa democracia, em aprendizagem, sob certo aspecto, o histórico-cultural, fortemente marcada por descompassos nascidos de nossa inexperiência do autogoverno”.

Percebe-se, assim, como Paulo Freire ultrapassa o campo educacional ao tratá-lo de forma indissociável da política, ligando esse processo à necessária conscientização do/a educando/a que, por sua vez, tem em essência o objetivo de construção de uma sociedade radicalmente democrática. O autor assinala:

Duplamente importante se nos apresentava o esforço de reformulação de nosso agir educativo, no sentido da autentica democracia. Agir educativo que, não esquecendo ou desconhecendo as condições culturais de nossa formação paternalista, vertical, por tudo isso antidemocrática, não esquecesse também e sobretudo as condições novas da atualidade. (Freire, 1967, p. 91)

Freire (1967, p. 93) coaduna a favor “de uma educação que levasse o homem a uma nova postura diante dos problemas de seu tempo e de seu espaço”. Essa premissa comparece na análise do autor acerca da educação: “Preocupados com a questão da democratização da cultura, dentro do quadro geral da democratização fundamental, tínhamos necessariamente de dar atenção especial aos *déficits* quantitativos e qualitativos de nossa educação” (Freire, 1967, p. 101).

Paulo Freire trata de maneira indissociável a educação e a política e, no caso do uso de suas obras e de seu pensamento como referencial, esta ligação é o ponto de partida de diversos segmentos para a construção de um discurso em defesa da cidadania, do diálogo e da participação como elementos constitutivos da democracia que só podem ser atingidos a partir de uma determinada prática educativa.

São fatos nos escritos freirianos elementos que constata a predominância de uma concepção de práticas educativas esvaziadas de sentido. O autor explicita: “Desde logo, afastáramos qualquer hipótese de uma alfabetização puramente mecânica. Desde logo, pensávamos alfabe-

tização do homem brasileiro, em posição de tomada de consciência” (Freire, 1967, p. 104). Este sentido dá-se pela prática política da ação educativa que fez de Paulo Freire uma referência para os movimentos sociais e populares em sua atuação em todo o mundo.

Ao situarmos *Pedagogia do Oprimido* (Freire, 1968/1983) no contexto das políticas educacionais, dois aspectos merecem atenção no referido ensaio: a ênfase na agenda e nos sujeitos. Neste sentido, a sua obra tem forte ênfase na ideia de que é preciso influenciar a formulação das políticas, desde que o sujeito se liberte do controle e da opressão a que está submetido, inicialmente pelo próprio desconhecimento do mundo e em um segundo momento pelas estruturas da sociedade.

Um dos elementos básicos na mediação opressores-oprimidos é a prescrição. Toda prescrição é a imposição da opção de uma consciência a outra. Daí, o sentido alienador das prescrições que transformam a consciência recebedora no que vimos chamando de consciência “hospedeira” da consciência opressora. Por isto, o comportamento dos oprimidos é um comportamento prescrito. Faz-se à base de pautas estranhas a eles – as pautas dos opressores. (Freire, 1968/1983, p. 34)

Freire (1968/1983) postula neste ensaio a necessidade de conhecer o mundo para, a partir desse conhecimento, atuar sobre a política. Assim, aqueles que estão à margem podem compreender os processos sociais e políticos, colocando em debate sua própria agenda.

Libertado da ignorância, passa-se de espectador a sujeito da história ou, analisando a partir do campo das políticas públicas, passa a ter condições de atuar sobre as situações de opressão e, portanto, ser um dos formuladores da política por meio da atuação consciente e organizada como, por exemplo, nas organizações da sociedade civil.

A práxis, porém é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos. Desta forma, esta superação exige a inserção crítica dos oprimidos na realidade opressora, com que, objetivando-a, simultaneamente atuam sobre ela. (Freire, 1968/1983, p. 40)

As formulações de Freire evidenciam o potencial de sua obra para além das questões puramente educacionais e explica porquê se traduz em referência para atuação política de diferentes grupos, uma vez que, para ele, a educação não é um fim em si mesma, mas uma forma de conhecer a realidade e, a partir desse conhecimento, atuar politicamente passa a ser uma condição *sine qua non* da percepção do sucesso educacional. Para Freire (1968/1983, p. 42), “quanto mais as massas populares desvelam a realidade objetiva e desafiadora sobre a qual elas devem incidir sua ação transformadora, tanto mais se ‘inserir’ nela criticamente”.

Pedagogia do Oprimido: desdobramentos para a prática pedagógica

Propõe-se, nesta seção, percorrer as ideias defendidas em *Pedagogia do Oprimido* (Freire, 1968/1983), verificando como tais concepções desdobram-se, de forma mais detalhada e explícita, em duas de suas obras posteriores: *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa* (Freire, 1996/2002) e *A Educação na Cidade* (Freire, 1991/2006) e, por fim, verifica-se a relação com a ideia central postulada pelo autor em *Pedagogia da Esperança: Um Reencontro com a Pedagogia do Oprimido* (Freire, 1992/2014).

Para iniciar esse diálogo, é imprescindível enfatizar a ideia central defendida em *Pedagogia do Oprimido* (Freire, 1968/1983) e discorrer sobre os pressupostos essenciais que fundamentam o debate teórico de Paulo Freire nesse livro. A saber, a referida obra traz como questão fundamental o desenvolvimento de uma proposta de educação libertadora, o que, grosso modo, significa o desenvolvimento de um projeto educacional conducente à conscientização da população e, por conseguinte, à libertação das pessoas oprimidas e daquelas que oprimem.

Almejando o desenvolvimento da “educação como prática da liberdade”, Freire (1968/1983) postula a necessidade de uma “pedagogia do oprimido”. Não pedagogia para o indivíduo, mas pedagogia dele. Isso significa que essa pedagogia libertadora não pode ser elaborada pelos opressores, significa, sobretudo, que a libertação do oprimido emerge de um processo responsável e consciente, onde só a pessoa oprimida pode libertar a si e àquele que o oprime. Essa constatação fundamenta a tese de que libertação resultante da “doação” por parte dos opressores aos oprimidos, como um ato de generosidade, é incompatível com proposta de educação libertadora defendida por Freire. A tentativa de amenizar a ideia de posição maldosamente desigual “ante a debilidade dos oprimidos, não apenas quase sempre se expressa em falsa generosidade, como jamais a ultrapassa” (Freire, 1968/1983, p. 31).

A falsa generosidade é irrigada de ideologias inculcadoras de ideias e de ações assistencialistas e, por isso, castradoras da consciência crítica, ela silencia aqueles que não têm vez e nem voz em sua sociedade, são os que Freire (1968/1983) chama de “demitidos da vida”. Como afirma o autor:

Os opressores, falsamente generosos, têm necessidade, para que a sua “generosidade” continue tendo oportunidade de realizar-se, da permanência da injustiça. A “ordem” social injusta é a fonte geradora, permanente, desta “generosidade” que se nutre da morte, do desalento e da miséria. Daí o desespero desta “generosidade” diante de qualquer ameaça, embora ténue, à sua fonte. Não pode jamais entender esta “generosidade” que a verdadeira generosidade está em lutar para que desapareçam as razões que alimentam o falso amor. A falsa caridade, da qual decorre a mão estendida do “demitido da vida”, medroso e inseguro, esmagado e vencido. Mão estendida e trêmula dos esfarrapados do mundo, dos “condenados da terra”. (Freire, 1968/1983, p. 31)

Freire enfatiza que somente pela libertação dos oprimidos, sendo esses os protagonistas desse fenômeno, é que se pode tornar real o necessário e urgente processo de humanização das sociedades dominadas pelos interesses de alguns grupos, interesses que são superpostos às aspirações e aos direitos das camadas populares.

Se, por um lado, a luta pela humanização confirma a vocação ontológica do “ser mais” das pessoas, sendo esta a condição *sine qua non* para romper a contradição opressor-oprimido, por outro, se torna essencial trazer ao debate a questão da desumanização enquanto outra viabilidade ontológica, que não é vocação humana, mas é realidade que se fez na história, porém não pode ser considerada como condição natural do ser humano, isto é, não há vocação para “ser menos”, o que existe é a distorção do “ser mais”. A vocação de cada pessoa é para “ser mais”. A desumanização nega essa vocação pela injustiça, pela exploração, pela opressão de uns sobre os outros. Em contrapartida, a vocação para “ser mais” é afirmada “no anseio de liberdade, de justiça, de luta dos oprimidos, pela recuperação de sua humanidade roubada” (Freire, 1968/1983, p. 30).

A questão do desenvolvimento da consciência humana que resulta na identificação, no (auto) reconhecimento do ser humano como autor das construções histórico-sociais é abordada por Paulo Freire desde a sua primeira obra. Do arcabouço de considerações apresentadas em *Educação e Atualidade Brasileira* (Freire, 1959/2003), convém destacar o que se refere à questão da evolução da consciência ingênua para a consciência crítica e a sua relação com o processo educacional. Segundo Freire (1959/2003), a evolução da consciência humana, que consolida a criticidade, só emerge a partir de um trabalho educativo inscrito com essa destinação. Por isso mesmo, a formação de pessoas conscientemente críticas, criticamente livres, deve ser um desafio fundamental e intransponível assumido pela educação.

Ao tocar na questão do papel essencial da educação nesse processo de libertação das pessoas, cabe destacar algumas considerações explicitadas por Freire em *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa* (1996/2002). Na referida obra, o autor assevera a denúncia de que os interesses hegemônicos de alguns grupos que manobram os rumos das diferentes sociedades, que ocultam verdades e inculcam ideias assistencialistas às camadas populares, mantêm formas perversas de perpetuação da desumanização e das contradições do mundo. Além disso, explicita os princípios e as ações a serem implementadas, sobretudo no campo educacional, no sentido de romper essas devastadoras contradições histórico-sociais.

Em *Pedagogia do Oprimido* (1968/1983), Paulo Freire denuncia as contradições que mantêm grupos das camadas populares cativos, tanto no âmbito do pensamento quanto no da existência humana. Já em *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa* (Freire, 1996/2002), além dessa crítica, propõe a profunda reflexão dos profissionais da educação e adverte sobre a necessária assunção do compromisso ético e emancipador por parte desses

profissionais para com os/as alunos/as, no sentido de possibilitar a transformação progressiva da educação.

Na referida obra, Freire (1996/2002) coloca educadores/as como figuras inevitavelmente políticas e, nessa perspectiva, defende a impossibilidade de assunção de uma postura neutra, pois considera a neutralidade como postura política que nega a vocação do “ser mais” das pessoas.

Na mesma obra, Freire retoma a questão da histórica e problemática educação bancária abordada em *Pedagogia do Oprimido* (1968/1983). Destaca, para a superação dessa prática, princípios fundamentais denominados de “saberes necessários à prática educativa”. A ênfase na questão desses saberes é voltada à posição a ser assumida pelos/as profissionais da educação, especialmente pelos/as docentes marcadamente progressistas.

Vale destacar que, em *Pedagogia do Oprimido* (Freire, 1968/1983), a concepção bancária de educação é denunciada enquanto representação de um modelo de escola que, por ser vazia ou esvaziada de sentido, não atende aos princípios essenciais da formação da pessoa enquanto protagonista da construção histórica, política, cultural e social do contexto em que vive. Já em *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa* (Freire, 1996/2002), além dessas abordagens, Freire explicita minuciosamente qual é a conduta político-pedagógica coerente a ser assumida pelos/as educadores/as progressistas, elucidando que essa é a única opção cabível àqueles/as que se preocupam em mudar a escola bancária para a escola libertadora. Esclarece ainda que, ao assumir outra opção, mesmo que seja a da tentativa de imparcialidade, estarão se colocando a serviço das formas desumanizantes de educação e contribuindo para a manutenção das desigualdades sociais.

A postura de educador/a progressista a que se refere Freire (1996/2002) requer a recusa ou a ruptura das práticas autoritárias, centradas na ideia castradora de que o/a docente sabe tudo e os/as alunos/as nada sabem e, por isso, o conhecimento é algo possível de ser transmitido. A postura docente progressista nega esse modelo de educação bancária e visa desocultar as injustiças que inviabilizam o desenvolvimento da consciência crítica dos/as estudantes (Freire, 1996/2002).

A prática de uma educação essencialmente problematizadora, com vistas à libertação de estudantes e de suas sociedades, foi abordada em *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa* (Freire, 1996/2002) como prática pautada nos princípios da humanização, da ética universal dos direitos humanos. Nessa obra, aprofunda-se a ideia de que o/a educador/a que assume a postura progressista reflete a imagem de uma representação político-pedagógica constituída de atributos condizentes com a vocação ontológica do “ser mais”.

Ainda sobre a consciência do inacabamento do ser humano, em Freire (1996/2002), a postura permanente de reflexão crítica é abordada como condição primordial à conduta de educadores/as progressistas. A ausência de reflexividade crítica conduz à alienação e, por isso, além de

se manterem em postura constante de reflexão sobre a realidade e sobre a relação disso com a prática educativa e com a escola, os/as educadores/as progressistas têm a responsabilidade de estimular e de oportunizar esse exercício crítico-reflexivo nos/as estudantes, ajudando-os/as na captação conscientemente crítica da realidade.

Analisando as ideias abordadas por Paulo Freire em *Pedagogia do Oprimido* (1968/1983) e *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa* (1996/2002), nota-se que na primeira o autor tece críticas e propostas de solução mais direcionadas aos sistemas educacionais que ressoam nas escolas a ideologia hegemônica voltada à manutenção dos interesses das classes que dominam a sociedade. Já na segunda, evidencia-se a tentativa de Freire de mostrar que as escolas têm grandes chances de romper com essas estruturas opressoras, produzindo ações contra-hegemônicas capazes de promover a libertação das pessoas. Ainda, é notória a busca de Freire (1996/2002) pelo convencimento da necessidade de engajamento dos/as profissionais da educação em torno da mudança da realidade educacional. Busca a elucidação quanto ao poder inerente aos/às docentes que, independente de sua consciência, influenciam e direcionam a formação dos/as estudantes, refletindo na configuração social, seja essa voltada à manutenção das ideologias ocultadoras de verdades ou, no caso da educação libertadora, com vistas à humanização do mundo. A formação de professores/as, historicamente reprodutora do bancarismo, é outro alvo das críticas de Freire (1996/2002), destacando-se a escola enquanto instância privilegiada para o desenvolvimento das ações formadoras, em que seja possível pensar e discutir sobre a realidade, sobre o sistema, sobre o papel de cada um/a e do coletivo nesse conjunto de possibilidades de desenvolvimento de ideias e de ações que vislumbram a conscientização humana. Para Freire (1968/1983), bancarismo, portanto, nada mais é do que o tipo de prática que caracteriza a educação bancária. Conforme o autor:

O que não percebem os que executam a educação “bancária”, deliberadamente ou não (porque há um sem-número de educadores de boa vontade, que apenas não se sabem a serviço da desumanização ao praticarem o “bancarismo”), é que nos próprios “depósitos” se encontram as contradições, apenas revestidas por uma exterioridade que as oculta. E que, cedo ou tarde, os próprios “depósitos” podem provocar um confronto com a realidade em devenir e despertar os educandos, até então passivos, contra a sua “domesticação”. (Freire, 1996, p. 59)

O diálogo é posto por Freire (1968/1983) como método para o desenvolvimento da conscientização, portanto, reside na ação dialógica a essência da educação como prática da liberdade. O diálogo possibilita o exercício da *práxis*, permite dizer a palavra autêntica como expressão do direito de todos e não enquanto privilégio de alguns. Essa ação dialógica que anuncia a palavra aos excluídos da vida configura-se como ato de transformação do mundo (Freire, 1968/1983).

O diálogo configura o “encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo” (Freire, 1968/1983, p. 45). Sendo assim, o diálogo, enquanto *práxis* dialógica, não é possível entre os que querem pronunciar o mundo e os que não querem que esse movimento seja estabelecido com todos. Portanto, torna-se essencial o resgate do direito à palavra, direito negado às pessoas oprimidas. Por ser um processo permeado de reflexão-ação e, por isso, *práxis*, o diálogo leva as pessoas a se reconhecerem na sua vocação ontológica e histórica de “ser mais”. Por isso, é imprescindível que essa *práxis* prevaleça e não seja substituída pelo anti-diálogo, pela *sloganização*, e pela verticalidade que são práticas de dominação (Freire, 1968/1983).

Vale reiterar que Freire (1968/1983) defende o diálogo como ação legitimada pela comunidade das pessoas em favor da superação das contradições das sociedades. O autor deixa claro que essa ação não pode, em absoluto, ser algo que se estabeleça pela fala de uns sobre a escuta de outros, ele não se consolida pelo mero discurso verbal ou teórico, pois é preciso ser vivenciado e concretizado pelo testemunho e pela prática.

A publicação da obra *A Educação na Cidade* em 1991 nos permite o cotejamento entre as ideias e as ações pedagógicas e políticas concretizadas pelo autor, já que essa obra representa o seu testemunho enquanto gestor do sistema educacional da maior cidade do Brasil. Ou seja, mais do que a explanação teórica, essa obra representa a experiência política, administrativa e pedagógica de Paulo Freire, o que provoca uma natural curiosidade em saber se aquelas ideias defendidas em suas obras encontraram solo fértil para a realização.

Na referida obra, Freire (1991/2006) traz à luz as problemáticas encontradas naquele sistema educacional, tanto no que tange aspectos quantitativos, como, por exemplo, a questão do insuficiente número de vagas disponíveis, como no que se refere aos aspectos qualitativos, destacando-se a questão da “expulsão escolar” dos alunos das camadas populares, o que se convencionou a ser chamado de evasão escolar.

Diante da realidade encontrada, repleta de situações limitantes, Freire (1996/2002) assume a possibilidade do erro de sua ação administrativa, mas, ao mesmo tempo, assume o compromisso do engajamento ético de ao menos experimentar os desafios postos pelos *déficits* quantitativos e qualitativos daquela conjuntura, com vistas à mudança da “cara da escola”.

Nessa perspectiva, o autor reconhece e afirma que a educação não é a alavanca da transformação da sociedade, mas, cabe aos/às agentes educacionais progressistas saberem o importante papel que ela exerce nesse processo. Assim, anuncia que:

A eficácia da educação está em seus limites. Se ela tudo pudesse ou se ela pudesse nada, não haveria porque falar de seus limites. Falamos deles precisamente porque não podendo tudo, pode alguma coisa. A nós educadores e educadoras de uma administração progressista, nos cabe ver o que podemos fazer para competentemente realizar. (Freire, 1991/2006, p. 30)

Em consonância com os limites e com as possibilidades de mudança da escola, o diálogo ocupa lugar de destaque no desenvolvimento da ação político-administrativa de Paulo Freire. O diálogo é concebido pelo autor como o único caminho possível à conscientização das pessoas e, por conseguinte, à transformação da realidade. Sendo assim, em *A Educação na Cidade* (1991/2006), Freire revela ter assumido o compromisso de desenvolver o projeto administrativo da secretaria educacional a partir da posição dialógica, engajada no objetivo de consolidação da democracia.

Acreditando na experiência significativa do desenvolvimento de uma gestão democrática, o então Secretário de Educação, Paulo Freire, buscou a articulação do trabalho educacional com as demais secretarias municipais, numa proposta de expandir as vivências democráticas para além das escolas. Ademais, articulou o apoio das universidades em torno da educação básica, de maneira que ao menos dois aspectos pudessem ser efetivados: por um lado, a formação docente continuada e, por outro, a implementação do currículo escolar, a ser adequado às reais exigências daquela conjuntura educacional (Freire, 1991/2006).

Sobre as ações administrativas, políticas e pedagógicas mais expressivas empregadas por Paulo Freire enquanto Secretário da Educação, são destacadas na obra *A Educação na Cidade* (1991/2006): a implementação dos órgãos colegiados, com destaque os conselhos escolares e grêmios estudantis; a ampliação e a viabilização da participação popular nos rumos da escola, por meio de reuniões e assembleias periódicas com os pais, alunos/as e comunidade; a valorização do magistério com o desenvolvimento da formação profissional permanente, a implementação de plano de carreira e estatuto do magistério, a readequação salarial de professores/as; a criação e ampliação de programas de educação de jovens e adultos; a implementação curricular pautada no conceito de interdisciplinaridade e de transdisciplinaridade, visando a superação da fragmentação do ensino entre outros aspectos.

As questões e as ações abordadas em *A Educação na Cidade* (1991/2006) evidenciam de forma ampla e detalhada a possibilidade de concretização das ideias postuladas por Freire em *Pedagogia do Oprimido* (1968/1983). A ideia de luta pela libertação das pessoas oprimidas/dominadas por meio de uma educação problematizadora e libertadora que assume o diálogo como o caminho possível para a conquista da almejada humanização do mundo é confirmada pelo testemunho do autor quando se colocou na posição de líder do processo de gestão educacional de um sistema municipal marcado por grandes complexidades. Na acepção do autor, “sonhamos com uma escola realmente popular, que atenda, por isso mesmo, aos interesses das crianças populares e que, tão rapidamente quando possível, irá diminuindo as razões em seu seio para a ‘expulsão’ das crianças do povo” (Freire, 1991/2006, p. 37). Esse pensamento, caracterizado pela objetividade e densidade, evidencia a defesa do autor quanto ao papel da esperança

em torno dos saberes necessários aos agentes educacionais progressistas e enquanto ação pedagógica e política que nutre a luta pela libertação dos oprimidos.

A esperança defendida em *Pedagogia do Oprimido* (Freire, 1968/1983) e explicitada de forma mais detalhada na obra *Pedagogia da Esperança: Um Reencontro com a Pedagogia do Oprimido* (Freire, 1992/2014), é considerada por Paulo Freire como qualidade vital no processo de luta pela mudança. Trata-se de um ato de coragem e de encorajamento a ser resgatado no contexto educacional que almeja a educação libertadora.

Em *Pedagogia da Esperança: Um Reencontro com a Pedagogia do Oprimido* (1992/2014), Paulo Freire retoma as ideias postuladas em *Pedagogia do Oprimido* (1968/1983), resgatando, entre outras, a questão do importante papel da alfabetização para o desenvolvimento da cidadania. Freire (1992/2014) reafirma a importância do trabalho educacional progressista que concebe a alfabetização como ato de ler criticamente a palavra, mas, sobretudo, como ato de ler criticamente o mundo. Em suas palavras, “ler o mundo é um ato anterior à leitura da palavra. O ensino da leitura e da escrita da palavra a que falte o exercício crítico da leitura e da releitura do mundo é, científica, política e pedagogicamente, capenga” (p. 41).

Quanto ao papel da esperança, Freire (1992/2014) a coloca como condição fundamental para a mudança que vislumbra a libertação das sociedades das hegemonias conservadoras e neoliberais, que aprisionam a consciência humana, distorcendo a vocação de “ser mais”. Nesse tocante, enfatiza os riscos e as possibilidades inscritas no processo de luta pela libertação das pessoas oprimidas e assevera os princípios essenciais a serem incorporados na conduta político-pedagógica daqueles/as que buscam a transformação da conjuntura educacional e social.

É possível notar que, para Freire (1992/2014), a esperança é a ação irrigada pelo sentimento de sonho possível. A raiva e o amor são inerentes a esse fenômeno, pois são elementos nutritivos dessa ação utópica. A esperança e toda a sua complexidade precisa ser compreendida, deve ser resgatada, mantida viva e estimulada pelos/as profissionais da educação nos/as estudantes.

Considerações finais

Para esclarecer por quais caminhos, a partir de *Pedagogia do Oprimido* (1968/1983), Paulo Freire se torna um autor central para embasar tanto práticas educacionais quanto práticas políticas, vale a pena começar retomando seu livro imediatamente anterior, *Educação Como Prática da Liberdade* (Freire, 1967). Neste livro, escrito no início do seu exílio, ele, de certa forma, procura sintetizar a sua teoria e sua prática até aquele momento. Não há dúvida de que este livro está permeado por várias ingenuidades a respeito do funcionamento da sociedade capita-

lista que o próprio Freire apontaria posteriormente. E neste livro ainda não está concretizada sua posição socialista que se consolidaria a partir de *Pedagogia do Oprimido* (Freire, 1968/1983). No entanto, é necessário ressaltar a importância desta obra e afirmar que, embora frequentemente subestimado, trata-se de texto fundamental para entender o desenvolvimento posterior das concepções freirianas.

Freire afirmou algumas vezes que os dois textos escritos sobre ele que mais apreciava e nos quais mais se identificava são *Política e Educação Popular* de Celso Beisiegel (2008/1982) e *Educação e Política* de Francisco Weffort (1967), esse segundo escrito como prefácio de *Educação como Prática da Liberdade* (Freire, 1967). Não nos parece coincidência que ambos contenham as palavras “Política” e “Educação” em seus títulos. Vale a pena retomar o prefácio de Weffort (1967, p. 6), que começa por enfatizar a conexão entre aprendizado e conscientização: “Eis aí um princípio essencial: a alfabetização e a conscientização jamais se separam. Princípio que, de nenhum modo, necessita limitar-se à alfabetização, pois tem vigência para todo e qualquer tipo de aprendizado”. Em seguida, realça o desafio que é educar como prática de liberdade:

Paulo Freire diz com clareza: educação como prática da liberdade. Trata-se, como veremos, menos de um axioma pedagógico que de um desafio da história presente. Quando alguém diz que a educação é afirmação da liberdade e toma as palavras a sério – isto é, quando as toma por sua significação real – se obriga, neste mesmo momento, a reconhecer o fato da opressão, do mesmo modo que a luta pela libertação. (Weffort, 1967, p. 7)

Ainda segundo Weffort (1967), a ação da prática educacional é fundamental para desnudar os/as educandos/as da opressão a que estão submetidos. Portanto,

uma pedagogia que estrutura seu círculo de cultura como lugar de uma prática livre e crítica não pode ser vista como uma idealização a mais da liberdade. As dimensões do sentido e da prática humana encontram-se solidárias em seus fundamentos. E assim a visão educacional não pode deixar de ser ao mesmo tempo uma crítica da opressão real em que vivem os homens e uma expressão de sua luta por libertar-se. (Weffort, 1967, p. 8)

Weffort (1967) reafirma que, para Freire, política e educação são práticas ligadas a uma mesma visão de ser humano e de mundo, conservando, no entanto, cada uma delas a sua especificidade.

Freire visa formar, em sua proposta educacional, a consciência crítica que exige conhecimentos sobre o mundo em todas as áreas e uma capacidade de interpretá-los para além da consciência ingênua articulada com uma personalidade democrática que exige, por sua vez, a superação de todos os fatalismos e fanatismos. Se esta proposta educacional tem claras consequências políticas, é devido ao fato de que a realidade objetiva é uma realidade de opressão, e a proposta humanizadora freiriana exige a superação desta opressão através da ação consciente dos/as próprios/as educandos/as.

A visão de ser humano que alçou Freire à condição de referência tanto em educação quanto em política foi adensada no livro *Pedagogia do Oprimido* (1968/1983), no qual se acopla uma proposta política socialista. Cabe retomar a estrutura deste último livro que sintetiza o percurso de construção dos conceitos freirianos. O capítulo inicial trata da contradição opressor-oprimido. Nota-se já neste primeiro momento algo que caracteriza todo o livro: a incorporação de uma ampla gama de autores marxistas, ausentes em trabalhos anteriores. Assim, compreende-se a sociedade como atravessada por interesses antagônicos, em que os opressores procuram manter a opressão e os oprimidos, libertar-se dela. Neste processo de libertação, a conscientização adquire uma característica mais radicalmente transformadora.

Afirma Beisiegel (2008/1982, p. 333), logo na introdução do livro, nas “Primeiras palavras”, que a conscientização, tal como a entendia, nunca seria responsável pela adesão do povo a “fanatismos destrutivos”; que, pelo contrário, ao possibilitar a inserção das pessoas como sujeitos no processo histórico, a conscientização evitava fanatismos e inscrevia-os na busca de sua afirmação. O educador concordava com análises desenvolvidas por Francisco Weffort (1967) na introdução ao livro anterior, quando advertia que “se a tomada de consciência abre caminho à expressão das insatisfações sociais, é porque estas são componentes reais de uma situação de opressão” (p. 11). Em *Pedagogia do Oprimido* (1968/1983), o/a educador/a aceitava integralmente aquela condição de revolucionário que tantas vezes lhe fora atribuída – assumia sem hesitações a condição de cristão/ã revolucionário/a.

Este processo de libertação é coletivo: “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão”. O segundo capítulo trata das concepções bancária e problematizadora da educação. Nesta segunda concepção, defendida pelo autor, “ninguém educa ninguém – ninguém se educa a si mesmo – os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (Freire, 1968/1983, p. 29).

E, acrescenta Freire, fazendo uma relação esclarecedora da relação entre sua concepção educacional e sua concepção filosófica sobre o ser humano:

A concepção e a prática “bancárias”, imobilistas, “fixistas”, terminam por desconhecer os homens como seres históricos, enquanto a problematizadora parte exatamente do caráter histórico e da historicidade dos homens. Por isto mesmo é que os reconhece como seres que estão sendo, como seres inacabados, inconclusos, em e com uma realidade que, sendo histórica também, é igualmente inacabada. Na verdade, diferentemente dos outros animais, que são apenas inacabados, mas não são históricos, os homens se sabem inacabados. Têm a consciência de sua inconclusão. Aí se encontram as raízes da educação mesma, como manifestação exclusivamente humana. Isto é, na inconclusão dos homens e na consciência que dela têm. Daí que seja a educação um quefazer permanente. Permanente, na razão da inconclusão dos homens e do devenir da realidade. (Freire, 1968/1983, p. 83)

As similaridades das duas frases conclusivas deixam clara a homologia entre a prática política, objeto do primeiro capítulo, e a prática educativa, objeto do segundo. E o fundamento

desta homologia é explicitada ainda neste capítulo: a visão de homem/mulher como “um ser inconcluso, consciente de sua inconclusão e seu permanente movimento em busca do Ser Mais”.

A prática política e a prática educativa visam, ambas, criar as melhores condições para este movimento, ou seja, para a humanização. Mas é nos capítulos seguintes que se explicitam os fundamentos desta homologia. O terceiro capítulo trata do diálogo e de suas características. O diálogo é uma categoria absolutamente central no pensamento freiriano.

Neste sentido, é possível fazer uma aproximação do pensamento de Freire com a utopia habermasiana da Ação Comunicativa. É através do diálogo que os homens e as mulheres se libertam em comunhão e se educam entre si, ou seja, por ser condição de humanização, o diálogo é essencial à prática libertadora, abrangendo os âmbitos educacional e político. Finalmente, o quarto capítulo trata da antidialogicidade e da dialogicidade como bases de visões antagônicas da ação cultural: uma que serve à opressão e a outra à libertação.

Citemos novamente Beisiegel (1982/2008, p. 341):

Assim, a “vocação humanizadora” dos homens, “negada na injustiça, na exploração, na opressão, na violência dos opressores”, mas afirmada na ânsia de liberdade, de justiça, na luta dos oprimidos pela recuperação de sua humanidade ultrajada encontrava nesta “educação problematizadora” um importante instrumento de sua realização. Mas tal processo se desenvolveria no âmbito da “tarefa humanista histórica” fundamental dos “oprimidos”, que consistia em “libertar-se a si mesmos e aos opressores” da situação de opressão. Ao expor as suas ideias sobre esta “educação problematizadora”, Paulo Freire continuava a defender a importância fundamental da “conscientização” e insistia em afirmar que o diálogo era o caminho para alcançá-la.

Evidencia-se, neste texto, como educação e política se colocam na perspectiva da humanização plena. É esta, no nosso entender, a chave para compreender como Freire pode se tornar um autor importantíssimo de referência tanto para a prática política quanto para a prática educacional.

Mas resta uma consideração a ser feita que ilumina ainda mais esta ideia da perspectiva humanizadora de Freire como explicação da sua influência educacional e política.

Nota-se que Freire, ao longo de sua trajetória, caminhou em direção a uma compreensão mais crítica da realidade social, particularmente na passagem de *Educação Como Prática da Liberdade* (1967) para *Pedagogia do Oprimido* (1968/1983). A compreensão mais rica da razão desta mudança nos parece ser novamente a de Celso Beisiegel (1982/2008, p. 355):

Sob esta visão do processo educativo, a iniciativa do educador e seu maior domínio do objeto de conhecimento não o impediriam de aprender junto com o educando. Então, por que não adotar esta mesma linha de explicações, também, para as mudanças observadas no pensamento do próprio Paulo Freire, sobre os modos de organização e funcionamento da sociedade de classes? Por que não reconhecer que Paulo Freire, em sua própria história, talvez tenha sido o melhor testemunho da validade de suas idéias a propósito das relações entre o educador e o educando, no processo de mútua explicitação dos fundamentos da realidade social?

Aqui Beisiegel (1982/2008) esclarece como Freire cresceu, humanizou-se mais, deixando-se envolver num processo dialogal com seus/suas educandos/as, simultaneamente educacional e político, e este é o fundamento de sua evolução pessoal e política. Talvez este processo seja o que mais ilumina a influência de Freire enquanto autor de referência tanto para a prática política quanto para a prática educacional.

Correspondência:

Email: utopico92@gmail.com; andreianunesmilitao@gmail.com; tatiana.pinheiro2@hotmail.com

Referências bibliográficas

- Beisiegel, Celso de Rui (1982/2008). *Política e educação popular* (4.^a ed. rev.). Brasília: Líber Livro.
- Chauí, Marilena (1988). Prefácio. In Eder Sader, *Quando novos personagens entraram em cena: Experiências e lutas dos trabalhadores da Grande São Paulo 1970-1980* (pp. 9-16). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, Paulo (1967/1977). *Educação como prática de liberdade* (7.^a ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, Paulo (1968/1983). *Pedagogia do oprimido* (16.^a ed.). Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra.
- Freire, Paulo (1996/2002). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa* (24.^a ed.). São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, Paulo (1959/2003). *Educação e atualidade brasileira* (3.^a ed.). São Paulo: Cortez.
- Freire, Paulo (1991/2006). *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez.
- Freire, Paulo (1992/2014). *Pedagogia da esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido* (21.^a ed.). São Paulo: Paz e Terra.
- Sader, Eder (1988). *Quando novos personagens entraram em cena: Experiências e lutas dos trabalhadores da Grande São Paulo 1970-1980*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Weffort, Francisco (1967/1977). Prefácio. In Paulo Freire, *Educação como prática da liberdade* (7.^a ed., pp. 3-26). Rio de Janeiro: Paz e Terra.