

A FORÇA E A ATUALIDADE DE PAULO FREIRE : A PEDAGOGIA DO OPRIMIDO, 26 ANOS DEPOIS

Maurício Mogilka*

RESUMO — *Este artigo estabelece uma discussão sobre as principais idéias do educador Paulo Freire, a partir de uma análise crítica dos conceitos contidos na obra PEDAGOGIA DO OPRIMIDO, que foi pela primeira vez publicada no Brasil, em 1970. O artigo estabelece essa análise, recorrendo também a outros autores, críticos ou comentadores de Paulo Freire, de forma a possibilitar uma problematização daqueles conceitos, conforme a própria proposta do autor.*

ABSTRACT — *This article makes a discussion about the ideas of the Brazilian educator Paulo Freire, founded in a critical analysis about the concepts contained in the work PEDAGOGIA DO OPRIMIDO, edited at first time in Brazil in 1970. The article makes this analysis searching ideas of others authors, critics or commentators of Paulo Freire, in order to make possible to render problematic the concepts of this educator.*

INTRODUÇÃO

Paulo Freire é um dos educadores e teóricos da educação brasileira mais fecundos e polêmicos de nosso tempo. Sua obra, de uma riqueza impressionante, aborda questões educacionais, culturais, do poder, da comunicação, e se por um lado, fundamentou importantes práticas educativas e perspectivas novas em pesquisa, por outro lado ainda gera muita resistência entre vários autores, inclusive da chamada esquerda pedagógica, devido às suas posições humanistas e antideterministas.

Freire surgiu como educador na década de 50, no Nordeste. Criou e coordenou trabalhos de educação popular junto às prefeituras da região, articulando atividades de alfabetização e formação política, através dos chamados Movimentos de Cultura Popular (MCP). Trabalhando a partir do conceito de conscientização das pessoas envolvidas, em direção da análise das questões levantadas pela própria realidade em que viviam essas pessoas (temas gera-

* Prof. Substituto do Dep. de Educação (Ago.95/jan.97). Mestrando em Educação FACED/UFBA.

dores), Paulo Freire e seus seguidores recusaram-se a ver seus educandos como objetos, mas sim como sujeitos do seu processo de aprendizagem e formação.

Freire, indiscutivelmente um humanista, construiu o seu pensamento a partir de diferentes bases teóricas, e provavelmente daí (além do seu talento próprio) vem a sua riqueza e criatividade no trato das questões sobre as quais se debruça. Segundo Mizukami,

Em termos de posicionamento, a obra de Paulo Freire consiste numa síntese pessoal de tendências tais como: o neotomismo, o humanismo, a fenomenologia, o existencialismo e o neomarxismo.

(MIZUKAMI, 1986: 86)

Outro autor, GHIRALDELLI (1994), identifica como bases teóricas do pensamento freireano o nacional-desenvolvimentismo isebiano (de forte influência existencialista, no fim dos anos 50 e início dos anos 60), o pensamento social de esquerda católica (solidarismo cristão) e as idéias da Escola Nova no Brasil.

Embora Freire, ao longo de sua obra e experiências pedagógicas e políticas, não tenha se ocupado prioritariamente da educação escolar, preferindo a atuação não-formal (LIBÂNEO, 1995), suas idéias serviram de base a muitos educadores e pesquisadores educacionais, atuando junto às escolas públicas, principalmente devido às críticas que o autor tece à pedagogia tradicional, além, é claro, das suas propostas.

A atuação não formal de Freire vem, principalmente, do seu descrédito na possibilidade de aplicar suas idéias na escola existente hoje, fortemente influenciada pelo que ele denomina "Educação Bancária". Segundo Libâneo,

Em nenhum momento o inspirador e mentor da pedagogia libertadora, Paulo Freire, deixa de mencionar o caráter essencialmente político de sua pedagogia, o que, segundo suas próprias palavras, impede que ela seja posta em prática em termos sistemáticos, nas instituições oficiais, antes da transformação da sociedade.

(LIBÂNEO, 1995 : 34)

Embora nos interesse, nesta resenha, analisar uma obra com enfoque e incidência basicamente educacional, não podemos deixar pelo menos de mencionar o impacto das obras de Freire em outras áreas, como, a comunicação, em que, mesmo nas universidades (atuação formal, portanto), alguns autores, como ZUIM(1994), vêm aplicando suas idéias ao conceito de indústria cultural, ou a arte-educação, através de autores, como, DUARTE Jr. (1988), ou ainda

a pesquisa, em que Freire inspirou, junto com outros autores, abordagens antiautoritárias e emancipatórias de investigação, como se pode verificar em SAUL (1991).

A OBRA E A SUA PROPOSTA

Resenhar uma obra de Paulo Freire é tarefa difícil e arriscada, devido à riqueza polissêmica e filosófica de seu autor que trabalha habilmente no campo das possibilidades e aberturas de horizontes; principalmente, se o autor da resenha se propuser a esgotar o texto e suas significações, o que é difícil, mesmo em textos bem mais simples.

A pedagogia do oprimido é uma obra de Freire com caráter basilar, isto é, uma série de idéias já presentes ainda em formas mais simples, em outros escritos, como *Educação como prática da liberdade* (1967), tomam agora uma forma mais madura, articulada, e servem de base aos autores que utilizam Freire como subsídio teórico.

O livro é dividido em quatro capítulos, e optamos como metodologia de trabalho, por fazer uma breve descrição das idéias principais de cada capítulo, posicionando-nos sempre que acharmos pertinente.

CAP. 1: A JUSTIFICATIVA DA PEDAGOGIA DO OPRIMIDO

Neste capítulo inicial, Freire lança as bases teóricas e busca justificar a proposta de construção de uma outra pedagogia, diferente da tradicional e que será analisada nos capítulos subsequentes do livro.

Faz, então, uma discussão filosófica-política sobre a relação de dominação em nossa sociedade, que ele chama de relação opressor-oprimido. Mostrando como o dominador precisa, para dominar, fazer com que o oprimido internalize a sua "inferioridade", Freire propõe a superação da contradição opressores-oprimidos, a partir da re-humanização dos oprimidos, o que somente seria possível quando esses expulsassem o dominador que estaria alojado dentro deles.

O autor propõe, então, uma prática pedagógica que enfrente essa questão e auxilie o oprimido em seu processo de libertação:

A nossa preocupação, é apresentar alguns aspectos do que nos parece constitui o que vimos chamando de pedagogia do oprimido: aquela que tem de ser forjada com ele e não para ele (...). Pedagogia

que faz da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação; em que esta pedagogia se fará e refará. (p.32)

Nesse processo, em que a questão pedagógica é fundamental para Freire, os oprimidos terão de enfrentar o *medo da liberdade*, "que tanto pode conduzi-los a pretender ser opressores também, quanto pode mantê-los atados ao status de oprimido..." (p.33); esse medo da liberdade seria, segundo o autor, o medo do vazio, sentido após a expulsão do dominador de dentro de si; o que implicaria então, preencher esse vazio com o conteúdo de sua autonomia, com a responsabilidade pelas suas escolhas, sem o que, não seriam livres.

Ainda neste capítulo, o autor demonstra que a "transformação objetiva da situação opressora" exige uma ação que integre objetividade e subjetividade (*práxis*); caso contrário, a dicotomia entre esses dois elementos da realidade, poderia levar ao imobilismo subjetivista ou ao objetivismo, à ação sem reflexão, repetitiva e obstáculo à transformação.

Insistindo em que a libertação da relação de opressão não pode vir dos opressores, pois para esses os oprimidos não são pessoas, mas, coisas, Freire destaca, contudo, que o indivíduo oprimido não se liberta sozinho, mas em comunhão com os outros que estão em situação semelhante. Um instrumento imprescindível para essa ação conjunta seria, então, o diálogo; mas Freire alerta aí para as armadilhas da comunicação, em que podem cair inclusive as lideranças revolucionárias.

O diálogo, então, indica uma comunicação com alguém que é percebido como sujeito e não, mero objeto:

O diálogo crítico e libertador, por isto mesmo que supõe a ação, tem de ser feito com os oprimidos, qualquer que seja o grau em que esteja a luta por sua libertação (...) Pretender a libertação deles sem a sua reflexão no ato desta libertação é transformá-los em objeto que se devesse salvar de um incêndio. (p. 52)

Assim, nada justifica a manipulação da população, o *pensar por ela*, mesmo que em nome de sua libertação; libertação inclusive que não acontecerá, pois esta só pode ser *conquistada* pelo sujeito, nunca *doada* por alguém ou algum grupo.

CAP. 2: A CONCEPÇÃO BANCÁRIA DA EDUCAÇÃO COMO INSTRUMENTO DA OPRESSÃO

Lançadas as bases teóricas e filosóficas do seu trabalho, no primeiro capítulo, é aqui, neste segundo, que o Freire irá investir com radicalidade, profundidade e rigor contra a proposta tradicional de educação, proposta que domestica e amansa os seus alunos, tornando-os seres para o outro, e não seres para si, e que tem, segundo o autor, profunda interrelação com as relações de dominação e com a própria estrutura social, econômica e cultural da sociedade.

Freire denomina essa pedagogia de “educação bancária”, pois o professor então veria seus alunos como mero depósito de informações, como uma conta de banco. A crítica que tece à tal concepção de educação começa mesmo pelo seu discurso: um discurso narrador, dissertador, isto é, verbalista - abrindo mão, portanto, do diálogo que, como vimos anteriormente, é, para o autor, elemento fundamental de uma ação transformadora, com as pessoas. Ele fala de uma enfermidade da narração, que fala ... "da realidade com algo parado, estático, compartimentado e bem-comportado." A palavra, então, perde sua força e transforma-se em som.

Tentando caracterizar essa educação bancária, Freire estabelece então os seguintes pares de opostos:

- a) o educador é o que educa; os educandos, os que são educados;
- b) o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem;
- c) o educador é o que pensa; os educandos, os pensados;
- d) o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente;
- e) o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados;
- f) o educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos, os que seguem a prescrição;
- g) o educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador;
- h) o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nesta escolha, se acomodam a ele;
- i) o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele;
- j) o educador, finalmente, é o sujeito do processo: os educandos, meros objetos.(p.59)

O que, então, Paulo Freire propõe, ou contrapõe, às idéias de uma pedagogia que não pretende nem tem compromisso com a conscientização de seus alunos? Seria, para o autor, exatamente uma educação que, vendo o

educando como *sujeito*, como um ser que tem vocação para desvelar o mundo e transformá-lo, buscasse o confronto dos indivíduos com os aspectos da realidade que estão ocultos ou nebulosos (problematização), para que as contradições da realidade e mesmo da vida interior dessas pessoas pudessem aflorar, em um processo de conscientização.

Essa visão problematizadora da educação, que dá nome à sua proposta, implica e implícita a superação da contradição educador-educando, quando o professor torna-se companheiro dos alunos, aprendendo com eles e nunca prescrevendo-lhes um saber; para Freire, a educação tradicional jamais será capaz desta superação, pois aí já não seria alienante.

É interessante perceber que, quando Freire introduz o conceito de *consciência*, como um exercício intencional de compreensão da realidade, dá-nos um instrumento precioso de compreensão das limitações das práticas pedagógicas tradicionais que, ao insistirem na repetição e memorização dos conteúdos, deslocam a atividade interior dos alunos para exercícios predominantemente intelectuais e amortecem a sua consciência, do conteúdo e da realidade.

Um outro aspecto importante que queremos ressaltar é que o conceito de *consciência* e *consciência crítica*, fundamentais para compreensão e análise das questões educacionais, pois aí estão sempre envolvidos seres humanos, é trabalhado de forma bastante restrita pela literatura pedagógica brasileira, seja a de orientação funcional-tecnicista (por razões óbvias), seja mesmo pelos autores chamados críticos, a maioria de formação materialista.

Como exemplo, em LIBÂNEO (1994), percebe-se que o autor define como crítico o pensamento que é capaz de estabelecer relações entre as condições de vida dos indivíduos e as estruturas sociais mais amplas que, segundo esse autor, *determinam* essas condições. Embora a capacidade de estabelecer essa relação também caracterize a consciência crítica, ela é uma definição insuficiente, pois a consciência é um fenômeno bem mais rico e complexo. Pelas limitações dos referenciais teóricos desses autores, que priorizam os fatores concretos sobre a consciência, tem-se um empobrecimento da compreensão das questões da subjetividade e do peso das opções individuais em educação, o que dificulta algumas análises de problemas na área, principalmente questões sobre o funcionamento íntimo da escola e da sala de aula.

Em Freire, o conceito de consciência (como o conceito de conscientização) é não só um elemento central de sua proposta pedagógica, mas também um algo que é discutido em nível de certa profundidade. Assim o autor articula, por exemplo, educação problematizadora, comunicação e intencionalidade da consciência:

Ao contrário da 'bancária', a educação problematizadora, respondendo à essência do ser da consciência, que é sua intencionalidade, nega os comunicados e existência a comunicação. Identifica-se com o próprio da consciência que é sempre ser consciência de, não apenas quando se intenciona o objeto, mas também quando se volta sobre si mesma, no que Jaspers chama de 'cisão'. Cisão em que a consciência é consciência de consciência. (p. 67).

CAP. 3: A DIALOGICIDADE — ESSÊNCIA DA EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DA LIBERDADE

Como o próprio nome do capítulo indica, Paulo Freire dá uma grande importância à comunicação como elemento estruturante de uma pedagogia libertadora; se não há efetiva comunicação sem o diálogo, não há educação que seja problematizadora, e mais que isto, humanizante, sem haver comunicação horizontal, "onde os argumentos de autoridade já não valem" (p. 68). Inclusive, é por essa importância que o autor dá ao fato comunicativo, e às suas análises sobre o mesmo, que ele tem sido, nestes últimos anos, utilizado como subsídio pelos pesquisadores que se preocupam com a questão.

Para Paulo Freire, vale para a palavra o mesmo que para a realidade: a palavra seria constituída de dois elementos: a dimensão da ação e a dimensão da reflexão. Se houver uma dicotomia entre esses dois elementos, a palavra, esvaziada de sua força, já não pode mais anunciar e transformar o mundo; sem a dimensão da ação, tem-se o verbalismo, a palavreria; sem a dimensão da reflexão, tem-se o ativismo, a ação sem conscientização e, portanto, sem possibilidade de transformar-se em práxis, transformando o mundo.

Freire insiste na importância do diálogo como condição de relações sociais transformadoras, diálogo baseado na "palavra verdadeira"; contudo alerta que tal palavra, cheia de significado, precisa ser pronúncia e não prescrição:

Mas se dizer a palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens. Precisamente por isto, ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la para os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra aos demais. (p. 78).

Dizer-se a palavra é ato libertador, é evidente que os poderosos vão-se opor a esse ato, uma vez que seu poder vem justamente do ocultamento das

contradições da vida social, contradições que poderiam ser desveladas pela palavra verdadeira. Daí se poderia entender por que em nossa sociedade, hoje, os grupos econômicos mantêm um controle tão estrito sobre a maior parte da produção da mídia: a partir do momento em que a informação se globalizou pela sociedade, o controle sobre a palavra-mundo se torna chave essencial de domínio dos mecanismos de poder (saber é poder, como dissera Michel Foucault), confirmando a importância da palavra para o domínio e também para a libertação, na direção indicada por Freire.

Mostrando todo o seu lado humanista, e também cristão, Freire defende que não é possível um diálogo, se o sujeito desse diálogo não ama os homens, e não se coloca ao lado deles, em condição de comunhão, e também se não tem fé nos seus semelhantes, se não acredita neles: "A fé nos homens é um dado a priori do diálogo" (p. 81). Não uma fé ingênua, mas uma fé contextualizada, que o sujeito do diálogo, se é crítico (e em sendo *sujeito*, certamente será crítico, pois essa é uma das condições para a emancipação) certamente terá, mesmo vendo os homens, sob certas condições reais de opressão, alienados e prejudicados em sua capacidade de transformar o mundo. Contudo, essa situação, longe de desanimar o sujeito dialógico, servirá como desafio, exatamente pela sua fé nos homens. Freire amplia a importância do diálogo, inclusive, aos conteúdos desta educação dialógica ou problematizadora: para ele, os conteúdos formais da "educação bancária" seriam invasão cultural, e só tem sentido uma escolha de conteúdos que partisse dos próprios objetos e das vivências do mundo daquelas pessoas envolvidas no processo (temas geradores), e a escolha deveria ser realizada a partir do diálogo com essas pessoas. Assim, Freire rejeita, claramente, a noção de programa de uma disciplina, como rol de conteúdos pré-determinados, impostos aos alunos. Vejamos como esse autor se posiciona, analisando as suas palavras sobre este tema, que é um dos pontos críticos das questões didáticas :

para o educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição — um conjunto de informes a ser depositado no educando — mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo, dos elementos que este lhe entregou de forma desestruturada. (p. 84)

Esse posicionamento de Freire, inclusive, rendeu-lhe uma série de críticas na pedagogia brasileira (ver por exemplo, MELLO, 1987), pois a utilização de sua metodologia implicaria um maior esvaziamento do saber formal na escola pública. Contudo, não devemos esquecer que a proposta de Freire é mais extra-escolar e comunitária, mesmo que algumas de suas idéias tenham servido para modificar as práticas e as idéias de educadores que atuam nas redes de ensino.

CAP. 4 : A TEORIA DA AÇÃO ANTIDIALÓGICA

Neste último capítulo, Freire discute as bases culturais que fundamentariam o que ele chama “ação dialógica “ e “ação antidialógica”, a partir da comparação dessas duas formas de relação social.

Para o autor, a teoria da ação antidialógica seria baseada nos elementos que garantissem aos dominadores estabelecer uma qualidade de relação que perpetuasse no mundo a distribuição de força e poder que lhes é favorável. O primeiro desses elementos citados e analisados por Freire seria a *conquista*: ato ou processo inerente e necessário ao dominador, seja em suas formas mais bárbaras, seja em formas sutis, como o paternalismo. Não poderíamos deixar de analisar aqui que a nossa história (brasileira) tem seu início exatamente em um processo de conquista, extremamente violento, e que a inclusão deste elemento (a conquista) como fundamental nas análises freireanas (tal elemento teria desapontado em uma teoria semelhante, surgida, por exemplo, em um país desenvolvido e ex-colonizador?) parece-nos indicar não somente uma espécie de catarse histórica, mas, também, que a teoria freireana é uma teoria, claramente, do terceiro mundo.

As outras características analisadas por Freire são a divisão dos oprimidos (que tem como uma de suas conseqüências a visão focalista, fragmentária da realidade), a manipulação das populações (que funciona tanto melhor quanto mais forte for o nível de desinformação) e finalmente, a invasão cultural, isto é, a imposição da visão de mundo, valores, idéias e comportamentos culturais do dominador, inibindo a criatividade e afirmação da identidade dos dominados. É interessante perceber que a própria história confirma essa colocação de Freire: a imposição da linguagem é uma das primeiras medidas que um conquistador realiza, para tentar garantir o novo domínio sobre os povos conquistados.

Por outro lado, os elementos que constituem uma teoria da ação dialógica seriam a co-laboração (ação conjunta onde não há um sujeito, um *eu*, e um objeto, um *isto*, mas um *eu* e um *tu*); a união (que se opõe à divisão da conquista); a organização e a síntese cultural, que seria uma resposta à invasão cultural. Se por um lado, Freire vê diferenças entre a cultura do povo e a cultura das lideranças (lideranças revolucionárias, por exemplo), o papel da síntese cultural seria o de conseguir a superação dessas diferenças (contradições acidentais, nas palavras do autor), sem o que, essas diferenças de visão e valores poderiam se tornar invasão cultural, comprometendo todo o processo de mudança e produzindo mais opressão, agora sob novas formas.

CONCLUSÃO

É impressionante perceber como a *pedagogia do oprimido* mantém a sua atualidade, em alguns dos seus aspectos, tantos anos depois de sua primeira publicação (1970). Acreditamos que isso se deve, em parte, ao fato que algumas das condições que geraram a teoria ainda existirem; e também, em contrapartida, pela radicalidade e profundidade com que Freire mergulhou na interioridade dos sujeitos envolvidos nas práticas analisadas, o que se tornou possível, não somente pelo seu amor a seus semelhantes e seu desejo de compreender-lhes o sofrimento, mas, também, pela utilização do referencial teórico fenomenológico-existencialista.

Como finalização, queremos discutir duas questões problemáticas frequentemente associadas ao pensamento de Paulo Freire. A primeira, a nosso ver, é um mito. A segunda, ao menos parcialmente, tem fundamento.

A primeira é a acusação, feita por uma parte da esquerda pedagógica brasileira, de orientação materialista (não estamos sustentando que todos os materialistas pensam assim) de que Freire não faria colocações teóricas de forma contextualizada, abordando as questões das classes sociais, das estruturas sociais, das influências históricas sobre o indivíduo:

... Esta é uma ampla análise que faço da pedagogia do oprimido, das críticas que muito marxista que hoje virou pragmático, que me criticava nos anos 70, porque dizia que eu não falava muito de classes sociais (...) Eles hoje estão zangados comigo porque estou falando muito em classes sociais. (FREIRE, 1995:15)

Ora, Freire busca sempre contextualizar a luta dos sujeitos em um mundo real, e mais ainda, a compreensão e articulação com o contexto é condição *sine qua non* para a libertação. Mas o próprio texto do autor faz o seu testemunho:

A questão fundamental, neste caso, está em que, faltando aos homens uma compreensão crítica da totalidade em que estão, captando-a em pedaços nos quais não reconhecem a interação constituinte da mesma totalidade, não podem conhecê-la. E não o podem porque, para conhecê-la, seria necessário partir do ponto inverso, isto é, lhes seria indispensável ter antes a visão totalizada do contexto para, em seguida, separarem ou isolarem os elementos ou as parcialidades do contexto, através de cuja cisão voltariam com mais clareza à totalidade analisada. (1987: 96).

Por isto é que a investigação se fará tão mais pedagógica quanto mais crítica e tão mais crítica quanto, deixando de perder-se nos esquemas estreitos das visões parciais da realidade, das visões 'focalistas' da realidade, se fixe na questão da totalidade. (1987:100).

A outra questão diz respeito a uma construção de certa forma esquemática, que informaria a crítica de Freire à pedagogia tradicional:

Hoje, evidentemente, faríamos toda uma leitura mais problematizadora e complexa de visão e da prática 'bancária' das relações pedagógicas. Leríamos, no seu interior, tensões e ambivalências e desconstruiríamos as opiniões esquemáticas, afeitos que estamos a estranhar os estereótipos e as dicotomias simples, que não mais respondem às especulações teórico-concretas. Contudo, a meu ver, ameadas as ressalvas acima, a concepção 'bancária' tal qual desenhada por Freire, tem o valor de preencher a função de padrão cultural e modelo que, na visão de Geertz, são regras socialmente construídas.

(DAUSTER, 1994:77)

Ou seja, a prática real é bem mais complexa e rica do que os modelos; parece-nos que Freire, na sua análise da pedagogia tradicional, produziu uma excessiva simplificação; por outro lado, não há formas puras na realidade, totalmente conservadoras ou totalmente emancipatórias, mas, um processo de transformação, e que por ser processo, implica uma gradual mudança, provocando, às vezes, a existência de características contraditórias nos sujeitos e nas instituições.

De qualquer forma, essas questões não comprometem, em essência, o valor das idéias da crítica freireana.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- DAUSTER, Tânia. Navegando contra a corrente? O educador, o antropólogo e o relativismo. In: BRANDÃO, Zaia. *A crise dos paradigmas e a educação*. São Paulo: Cortez, 1994.
- DUARTE Jr., João Francisco. *Fundamentos estéticos da educação*. Campinas: Papirus, 1988.
- FREIRE, Paulo. Entrevista com Luis Fernando Klein. CEAP: *Revista de educação*, Salvador, n.9 p.5-15, jun. 1995.
- _____. Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- _____. Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

- GHIRALDELLI, Paulo. *História da educação*. São Paulo: Cortez, 1994.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola, 1994.
- MELLO, Guiomar Namó. *Educação escolar: paixão, pensamento e prática*. São Paulo: Cortez, 1987.
- MIZUKAMI, Maria da Graça. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU, 1986.
- MOGILKA, Maurício. A relação dialógica na pedagogia problematizadora de Paulo Freire. CEAP: *Revista de Educação*, Salvador n.12: p.21-27, mar., 1996.
- SAUL, Ana Maria. *Avaliação emancipatória*. São Paulo: Cortez, 1991.
- ZUIM, Antônio Soares. *A pedagogia do oprimido em tempos de mercantilização dos produtos simbólicos*. São Carlos: UFSCAR, 1994. (mimeo).