

Do projeto-sonho ao caminho-sonho

Camila Lima Coimbra¹

Para citar este capítulo:

Coimbra, C. L. (2021). Do projeto-sonho ao caminho-sonho. En W. de J. Acevedo y J. W. Toro (eds.), *Pedagogía y desarrollo humano: maneras de comprensión del otro y de lo otro* (pp. 6-17). Universidad Católica de Pereira.

DOI:

Na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento. (FREIRE, 1996, p. 55)

Recebi o convite para a escrita de uma introdução ao livro: “Pedagogía y Desarrollo Humano: maneras de comprensión del otro y de lo otro” com honra e orgulho, pois a temática tem sido objeto de minhas preocupações no campo das pesquisas e dos projetos, que tenho desenvolvido no caminho como professora da Universidade Federal de Uberlândia (UFU)², desde 2006.

Por isso, essa introdução revisitará artigos, pesquisas, reflexões e experiências que fazem parte dessa trajetória profissional no encontro com esse tema, mais especificamente com a área temática “o pensamento de Paulo Freire na educação pública” da linha de saberes

1 Camila Lima Coimbra. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia - UFU (2000). Especialista em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental pela Universidade Federal de Uberlândia (1997). Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia (1993). Professora Associada do Núcleo de Didática na Faculdade de Educação (Faced) da UFU. Professora permanente da Linha de Saberes e Práticas Educativas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faced-UFU. Coordenadora do Círculo de Estudos e Pesquisas Freireanos (CEPF-UFU). Autora do livro: *A pesquisa e a prática pedagógica no curso de Pedagogia: uma possibilidade de articulação entre a teoria e a prática*, fruto da tese de doutorado (2011). Trabalha com as disciplinas de Didática e Princípios Éticos Freireanos nos cursos de formação de professores/as (licenciaturas).
Contacto: camilima8@gmail.com

2 A Universidade Federal de Uberlândia é uma das mais de 20 (vinte) Instituições de ensino superior que temos no estado Minas Gerais, Brasil.

e práticas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFU que habito e onde essas reflexões fazem morada.

Pensar em Pedagogia e desenvolvimento humano exige o anúncio de alguns princípios que considero estruturantes para uma perspectiva progressista. O primeiro princípio, freireano³, diz sobre o mundo de gente pelo qual lutamos. “O discurso da globalização que fala da ética, esconde, porém, que a sua é a ética do mercado e não a ética universal do ser humano, pela qual devemos lutar bravamente se optamos pela verdade, por um mundo de gente” (FREIRE, 1996, p. 144). Lutamos, acreditamos e educamos nesta perspectiva, nessa concepção, acreditamos em um mundo de gente, onde o “ser mais” é uma busca constante. Queremos viver em um mundo de gente!

O segundo princípio, dusseliano, diz sobre os sujeitos éticos que acreditamos formar. A modernidade vai chegando ao seu fim semeando na terra, na maioria da humanidade, o terror, a fome, a enfermidade e a morte (...) entre os excluídos dos benefícios do sistema-mundo que se globaliza. Esta é a globalização (...) e destrói a vida humana, pisoteia a dignidade de milhões de seres humanos, não reconhece a igualdade e muito menos se afirma como responsabilidade da alteridade dos excluídos. (...) É necessário levantar um princípio absolutamente universal que é completamente negado pelo sistema vigente que se globaliza: o dever da produção e reprodução da vida de cada sujeito humano, especialmente peremptório nas vítimas desse sistema mortal, que exclui os sujeitos éticos e só inclui o aumento do valor de troca (DUSSEL, 2002, p. 573).

Defendemos a vida, defendemos a dignidade humana, defendemos as condições iguais. Acreditamos em direito, nessa ótica, da vida. Uma ética da libertação. Somente com condições existenciais podemos dizer da liberdade e da dignidade humanas.

O terceiro princípio anunciado por Lara (2016a) é a sua concepção de vida. Qual o sentido da humanidade? Qual o valor que damos para as pessoas? “A vida é que interessa. Vida Humana. Convivência humana.” (LARA, 2016a, p. 15) Nesta vida, por meio da convivência humana, Lara define “conviver é a única chance que temos para viver ricamente. Mas conviver implica com-promisso, o que significa acordo, acerto prometido, em pontos fundamentais que possibilitam a vida”. (LARA, 2016b, p. 17)

3 Em Coimbra (2021), explico: “assumo minha rebeldia e a radicalidade necessária ao utilizar freireano, por respeitar a raiz (a ideia de enraizamento de Freire, presente em Educação como prática da liberdade) do nome, a identidade, a história, a cultura, o tempo de quem estamos adjetivando, subjetivando, dando sentido e significado ao nome que designa um educador como Paulo Freire. (...) Defendo, assim, que usemos o freireano/freireano por ser uma transgressão à linguagem, como poder de mudança de uma forma de escrita para uma dimensão concreta da politicidade, conceito-chave para entender Freire.” (p. 130)

Assim, a preocupação em torno de estabelecer uma educação voltada para os Direitos Humanos, considerando a importância do processo educacional na promoção da dignidade humana e garantia dos direitos, torna-se o eixo dessa reflexão. O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos brasileiro (PNEDH), elaborado em 2006, apresenta linhas gerais de ação em cinco eixos de atuação: (1) educação básica; (2) educação superior; (3) educação não-formal; (4) educação dos profissionais do sistema de justiça e segurança e (5) educação e mídia. Diante desse contexto a ONU consolidou uma ideia de Educação em Direitos Humanos (EDH) a qual espera que seja parâmetro de conceito nos países membros:

A educação em direitos humanos pode ser definida como um conjunto de atividades de educação, de capacitação e de difusão de informação, orientadas para criar uma cultura universal de direitos humanos. Uma educação integral em direitos humanos não somente proporciona conhecimentos sobre os direitos humanos e os mecanismos para protegê-los, mas que, além disso, transmite as aptidões necessárias para promover, defender e aplicar os direitos humanos na vida cotidiana. A educação em direitos humanos promove as atitudes e o comportamento necessários para que os direitos humanos de todos os membros da sociedade sejam respeitados. (ONU, 2012, p. 3 apud COELHO, 2018, p. 13).

A autora indica a EDH como formação de uma cultura de respeito à dignidade humana, promovido por meio da vivência dos valores —[...] da liberdade, da justiça, da igualdade, da solidariedade, da cooperação, da tolerância e da paz e que deve impactar o educando para a apreensão de valores, sob os aspectos racionais e emocionais, devendo transformar-se em prática na vida das pessoas. (BENEVIDES, 2000, p. 1 apud COELHO, 2018, p. 13).

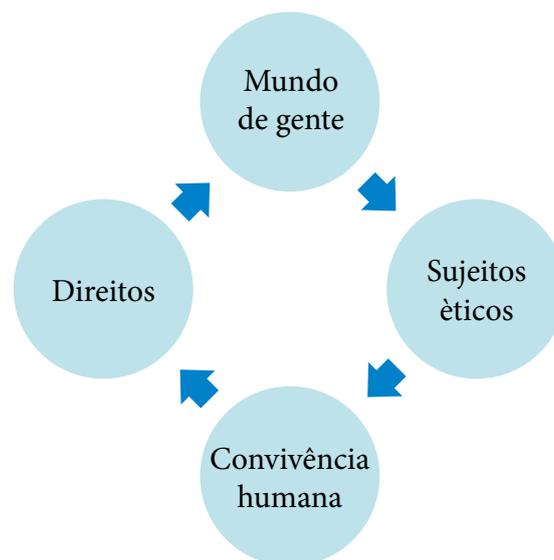


Figura 1: Princípios basilares para uma pedagogia progressista

Ao delinear os princípios basilares, compreendemos importante aprofundar na concepção de ser humano, em uma perspectiva de educação libertadora:

Entendemos que, para o homem (e a mulher)⁴, o mundo é uma realidade objetiva, independente dele, possível de ser conhecida. É fundamental, contudo, partirmos de que o homem (e a mulher), ser de relações e não só de contatos, não apenas está no mundo, mas com o mundo. Estar com o mundo resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser o ente de relações que é. (FREIRE, 1967, p. 39)

Como ente de relações, o ser humano desumaniza-se ao adaptar-se, acomodar-se, ajustar-se, massificar-se, desenraizar-se. O que liberta esse ser humano, o que o conscientiza, o que o transforma, o que a educação pode fazer é resistir à massificação e ao desenraizamento, por isso, talvez pudéssemos usar o plural na unicidade: os seres humanos, da multiplicidade freireana. Somos seres múltiplos, somos seres de relações, de conexões, seres conectivos.

Em “Educação e Mudança”, Freire diz: “não é possível fazer uma reflexão sobre o que é a educação sem refletir sobre o próprio homem (e a mulher)” (1979, p. 22). Esse ser humano temporal, portanto, histórico, cultural, social que age, também é um ser da práxis. Um ser que pensa e age a partir da realidade. Essa concepção de ser humano freireana considera um princípio de que somos seres inacabados e condicionados, como a epígrafe dessa introdução. A ideia do inacabamento é que provoca a(s) possibilidade(s) de mudança, especialmente pela educação. É nessa definição de ser humano que habita a história, um sujeito fazedor de história, que é gerado o conceito de práxis, pois, o ser humano enraizado é um ser da práxis. E de qual educação falamos?

Paulo Freire (1970) faz uma crítica ao que denominou educação bancária, em que o/a estudante assume a posição de agente passivo e o/a docente como agente detentor de um conhecimento absolutizado que “deposita” esse conhecimento no/a estudante, como uma ação bancária de depósito em um caixa eletrônico. Essa concepção considera o/a estudante como um objeto. Ao criticar esse modelo de educação tradicional ou de educação bancária, Freire apresenta suas pedagogias (do Oprimido, da Esperança e da Autonomia), fundamentadas em uma educação libertadora. Assim, diz que ensinar não é transferir conhecimentos, “mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. (1996, p. 47)

Para melhor compreender essa crítica freireana e a sua proposição no campo da educação libertadora, faz-se importante compreender algumas categorias que sustentam essa concepção: historicidade, politicidade e dialogicidade, dentre outras.

4 Para mudar o mundo, os trechos de obras transcritos nesse texto foram alinhados para a flexão de gênero.

Ao assumir as histórias, as memórias e as trajetórias da profissão docente, entendemos que a leitura de mundo, coerente com a leitura freireana que fazemos, nega o imobilismo ou o fatalismo. “Gosto de ser gente porque a História em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades e não de determinismo. Daí que insista tanto na problematização do futuro e recuse sua inexorabilidade”. (FREIRE, 1996, p. 22) Como sujeitos fazedores de história constroem tempo de possibilidades?

O que importa é que somos seres, de tal maneira constituídos, que o presente, o passado e o futuro nos enlaçam. A minha tese, então, é a seguinte não pode existir um ser permanentemente preocupado com o vir a ser, portanto, com o amanhã, sem sonhar. É inviável. Sonhar aí não significa sonhar a impossibilidade, mas significa projetar, significa arquitetar, significa conjecturar sobre o amanhã. (IPF, 2022)

Sonhar implica, em uma perspectiva freireana, projetar, arquitetar e sendo assim, faz parte da existência humana, ao pensar no presente, no passado e no futuro. Entrelaçadas estão as categorias da historicidade e do sonho. Um ser de possibilidades, em um tempo de possibilidades, com sonhos na realidade.

(...) questão fundamental é saber com que sonho e contra que sonho. Porque eu não posso sonhar em favor de alguma coisa senão sonho contra outra, que é exatamente aquela que obstaculiza a realização do meu sonho. Eu não posso sonhar se eu não estou claro, também, a favor de quem eu sonho. Daí que o ato de sonhar seja um ato político, um ato ético e um ato estético. Quer dizer, não é possível sonhar sem boniteza, sem moralidade e sem opção política. (IPF, 2022)

O ato de sonhar é um ato político, em um sonho-projeto não existe neutralidade. Aliás, para Freire o ser humano é um ser político. Suas ações, decisões, têm concepções expressas. Esse sonho carregado dos princípios, em uma base democrática, faz parte de um projeto-sonho de sociedade, de um projeto-sonho de educação que transforme sujeitos e sociedade.

O meu sonho fundamental é o sonho pela liberdade que me estimula a brigar pela justiça, pelo respeito do outro, pelo respeito à diferença, pelo respeito ao direito que o outro tem e a outra tem de ser ele ou ela mesma. Quer dizer, o meu sonho é que nós inventemos uma sociedade menos feia do que a nossa de hoje, menos injusta, mas que tenha mais vergonha. Esse é o meu sonho. O meu sonho é um sonho da bondade e da beleza. (IPF, 2022)

É o sonho-projeto como ato político que acredita na transformação social necessária, na liberdade como condição humana, na democracia como base da sociedade, no direito e no respeito para todos/as.

Retomo, desta forma, o conceito fundante: “A situação dos direitos humanos no mundo é dramática, mas se queremos definir e propor outra sociedade, outro mundo possível, no sentido de que ele é possível, temos que falar de um mundo em que os direitos humanos sejam reconhecidos” (HINKELAMMERT, 2014, p. 113). Só podemos falar de um sonho, de um projeto de sociedade, em que os direitos humanos sejam reconhecidos, sem isso, o diálogo democrático não tem o lugar para acontecer.

Em um tempo que vivemos uma guerra (Rússia x Ucrânia), parece necessário retomar esses princípios e categorias freireanas. Existe algo mais desumano do que uma guerra? A indignação, a ira daquilo que denunciamos desde o início: o que uma sociedade capitalista preza? Qual o “valor” do ser humano nessa sociedade? Em uma disputa de territórios, justifica-se o fim de vidas? Pessoas, seres humanos, milhões saindo de seu país porque um país exige ter mais poderes sobre os bens e materiais do território do outro. Claro que aqui expressei de forma simplificada, mas é uma realidade que problematiza nossos princípios. Sonho a favor de quem?

Nesse movimento de crise mundial, com vidas sendo perdidas diariamente, como afirma Cuban (1984 apud Goodson, 1995, p. 22), “[...] a universidade parece uma concha no meio de um mar revolto”, tudo em nosso entorno está em inconstância e estamos ainda presos às grades, às estruturas curriculares, ao conteúdo que é preciso trabalhar para a formação deste ou daquele profissional. Não podemos acreditar que o mundo passando lá fora, nós nos voltemos para o que enxergamos como “essencial”: nossos componentes curriculares, nossas atividades complementares, nossas atividades de extensão. Isso seria o essencial? Só se for o olhar de dentro de uma concha e para dentro de uma concha. Um olhar ensimesmado. Distante da realidade. Onde perdemos a humanidade na Universidade? Onde perdemos a criticidade na Universidade? Onde está o nosso projeto de universidade popular? Defendemos, como elemento constitutivo de uma educação libertadora, para uma sociedade justa e democrática, as universidades públicas brasileiras. Defendemos como princípio, defendemos suas finalidades, a sua organização democrática, o tripé que a sustenta: ensino, pesquisa e extensão. Defendemos como produtora de conhecimento, como produtora de humanidades, como produtora de profissionais em suas dimensões política, ética, técnica e humana. Defendemos como produtora de culturas, como produtora de ciência. Porém, ao anunciarmos a defesa, fazemos a crítica e denunciamos o que entendemos que pode ser transformado, em uma perspectiva do sonho-projeto de uma sociedade.

Essa realidade injusta, desigual, provoca o que Freire (1996) denomina de justa ira: “A minha raiva, minha justa ira, se funda na minha revolta em face da negação do direito de ‘ser mais’ inscrito na natureza dos seres humanos”. (FREIRE, 1996, p. 30) A raiva, a rebeldia, a desacomodação contribuem para a ampliação da leitura de mundo e nos mobilizam, como sujeitos, para a transformação. “É a ‘leitura do mundo’ exatamente a que vai possibilitando a decifração cada vez mais crítica da ou das ‘situações-limites’, mais além das quais se acha o ‘inédito viável’”. (FREIRE, 1992, p. 51) Os inéditos viáveis são a materialização da práxis, nesta perspectiva humana.

É opção, é escolha uma práxis que defenda os direitos para todos/as, que defenda o respeito, que defenda uma sociedade justa, uma sociedade antirracista, uma sociedade feminista, uma educação libertadora. Uma universidade pública popular, laica, diversa e democrática. A utopia verdadeira de Freire (1996) anuncia uma crença incondicional no “ser mais”, na possibilidade de mudança na educação porque feita de sujeitos históricos, sujeitos da práxis, sujeitos que se libertam em busca do “ser mais”, mobilizados/as pela utopia e pela esperança de transformação social necessária. (A esperança aqui usada como verbo, como ação concreta.)

Não posso, por isso, cruzar os braços fatalistamente diante da miséria, esvaziando, desta maneira, minha responsabilidade no discurso cínico e “morno”, que fala da impossibilidade de mudar porque a realidade é mesmo assim. O discurso da acomodação ou de sua defesa, o discurso da exaltação do silêncio imposto de que resulta a imobilidade dos silenciados, o discurso do elogio da adaptação tomada como fado ou sina é um discurso negador da humanização de cuja responsabilidade não podemos nos eximir. (FREIRE, 1996, p. 30)

Para Freire (1996), esse discurso de que não adianta discutir a realidade porque nada muda, desresponsabiliza o sujeito de seu compromisso histórico. Por isso, é importante identificar as pedagogias que têm sido construídas na América Latina. O empenho com a riqueza da cultura latina, inserida na riqueza e diferença que a América Latina é, e em solidariedade com a África, não é questão irrelevante. É questão de resistência ideológica à dominação colonialista, que sobre nós pesa. É questão ética também (...) Nenhuma cidadania se dá sem a afirmação das próprias diferenças no conjunto da humanidade. (LARA, 2016b, p. 20) É questão de rebeldia.

A rebeldia é ponto de partida indispensável, é deflagração da justa ira, mas não é suficiente. A rebeldia enquanto denúncia precisa de se alongar até uma posição mais radical e crítica, a revolucionária, fundamentalmente anunciadora. A mudança do mundo implica a dialetização entre a denúncia da situação desumanizante e o anúncio de sua superação, no fundo, o nosso sonho. (FREIRE, 1996, p. 31)

Como transformar esse projeto-sonho em caminho-sonho? Em inéditos viáveis? Como uma práxis educativa pode ser um caminho-sonho de um projeto-sonho? Nessas andanças, tive a oportunidade de participar de um projeto coletivo de um Curso de Formação de educadoras e educadores populares⁵. Esse projeto coletivo delineou diretrizes metodológicas de um curso como um movimento de materializar concepções e categorias ancoradas nos quatro princípios que anunciamos. Para isso, criaram-se alguns momentos.

O momento inicial de uma práxis educativa parte da apreensão da realidade. Quem somos? Quais identidades trazemos? Um diálogo inicial sobre esta realidade torna-se o mobilizador para o processo educativo. A ideia é fazer um inventário de nós como sujeitos no processo formativo, escavando as nossas memórias e identidades na busca por desvendar as nossas identidades. Este é um espaço, é um dispositivo pedagógico, portanto, tudo que fazemos é aprendizagem.

Um segundo momento é aquele em que os saberes da experiência são trazidos para o conflito pedagógico. A experiência é o ponto principal desse processo, pois ela traduz as singularidades dos sujeitos na construção de saberes e não-saberes que se dão na medida em que estes são encarnados, ou seja, na medida em que se tornam corpo. Os saberes diferentes, promovidos pelas diferentes e singulares experiências, são os propulsores de uma compreensão mais ampliada do conhecimento. Quais saberes nos compõem?

O terceiro momento, após a compreensão das pessoas e suas experiências, trata-se da busca por formas de inspiração para os diferentes conhecimentos que se processam como saberes diversos. Qual a razão de existência desses conhecimentos? Por que conhecer é importante para a vida destes/as educandos/as?

A problematização é fundamental para a materialização dos princípios anunciados. Por meio da pergunta é que traduzimos a nossa compreensão de unidade e complexidade do conhecimento. Quais perguntas temos e fazemos? Neste momento, a realidade e as identidades provocam as perguntas. As perguntas entonam a concepção da construção do conhecimento, de seu movimento contínuo, algo mutável, histórico e contextualizado. Os momentos inspiração e problematização também fazem parte da aula expositiva dialogada, em uma perspectiva freireana, criada por Coimbra (2017a).

5 Essas diretrizes metodológicas fazem parte de um projeto coletivo de elaboração de um Curso de Especialização em Formação de Educadoras e Educadores Populares, coordenado pelo Laboratório de Educação Popular, do Instituto de Geografia, da Universidade Federal de Uberlândia, do qual faço parte.

Esta construção do conhecimento, inspirada na metodologia dialética em sala de aula de Vasconcellos (1992), apresenta-se para que o senso comum, as experiências, as identidades possam ser o ponto de partida, mas não apenas este seja o movimento realizado. É importante que tenhamos a oportunidade de construir novos conhecimentos, novos saberes. São desafios assumidos coletivamente. O/a educador/a assume a mediação do processo, construindo possibilidades de busca, de investigação, de registro deste processo de construção dos conhecimentos. A síntese do conhecimento, também inspirada na metodologia dialética em sala de aula de Vasconcellos (1992), é o momento da criação, da invenção, do espaço de cada educador/a fazer o exercício de explicitar as aprendizagens construídas.

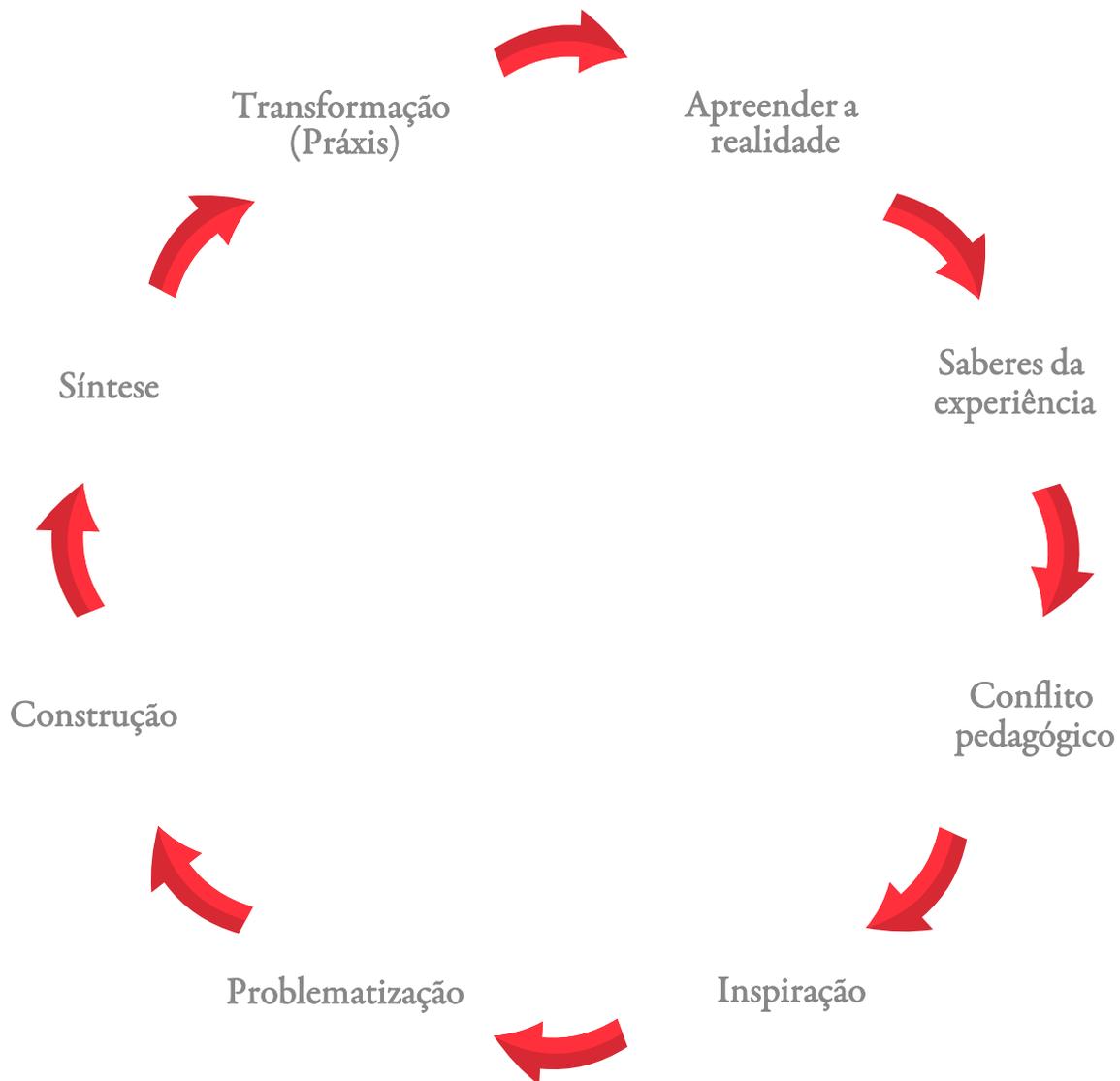


Figura 2: Caminho-projeto de um inédito viável.

É o ser humano freireano em uma práxis autêntica, transformadora, revolucionária. Uma práxis, forjada na ação humana, ação intencionalmente transformadora de uma sociedade opressora. Práxis exige busca, práxis exige luta, práxis exige o meio para a libertação. Na práxis está a possibilidade da construção da consciência crítica para a libertação. É ação e reflexão. A práxis exige a dimensão dialética, de que tantos outros conceitos fazem parte. Um conceito ontológico, epistemológico e metodológico de objetivar a transformação, à medida que ela se adjectiva como práxis revolucionária.

Revolucionária porque escolhe a favor de quem luta, porque respeita a identidade do sujeito e produz transformação. O movimento dialético desses momentos de um caminho-sonho criando inéditos viáveis busca a materialização dos princípios, do sonho-projeto em sonho-caminho.

Voltamos a epígrafe dessa reflexão: o inacabamento, talvez seja a categoria chave freireana para nos mobilizar na luta, na práxis, de que somos processo, somos seres em busca de. A opção política que fazemos, a escolha ética que fazemos pressupõe: liberdade, democracia, diálogo e transformação.

O que não podemos, como seres imaginativos e curiosos, é parar de aprender e de buscar, de pesquisar a razão de ser das coisas. Não podemos existir sem nos interrogar sobre o amanhã, sobre o que virá, a favor de que, contra que, a favor de quem, contra quem virá; sem nos interrogar em torno de como fazer concreto o “inédito viável” demandando de nós a luta por ele. (FREIRE, 1992, p. 51)

Nessas escolhas, a favor de que, contra que, a favor de quem, contra quem, o livro “Pedagogía y Desarrollo Humano: maneras de comprensión del otro y de lo otro” faz um convite a uma pedagogia progressista, faz um convite a sairmos de nossas conchas e construirmos uma pedagogia com o outro, uma pedagogia do diálogo, uma pedagogia da comunicação, uma pedagogia do encontro. São tantas pedagogias possíveis quantos inéditos viáveis podemos criar em nossos espaços-tempo com os projetos-sonho nos caminhos-sonho que nos comprometemos a transformar.

Referências

- Coelho, F. M. S. (2018). *As concepções de direitos humanos que fundamentam a educação em direitos humanos* [tesis de maestría, Universidade Metodista de Piracicaba].
- Coimbra, C. L. (2021). A (in)completude da práxis no pensamento freireano. In: A. H. Paixão, D. Mazza e N. Spigolon (orgs.), *Centelhas de Transformações - Paulo Freire e Raymond Williams*. Editora HN.
- Coimbra, C. L. (2017). A aula expositiva dialogada em uma perspectiva freireana. In: Leal, E. A., Miranda, G. J. e Casa Nova, S. P. de C. (orgs.). *Revolucionando a sala de aula: como envolver o estudante aplicando técnicas de metodologias ativas de aprendizagem* (pp. 1-13). Atlas.
- Coimbra, C. L. e Spigolon, N. (2010). Inspirações e práxis freireana: contribuições de Elza Freire para o diálogo e a convivência. *Caderno de Textos do GEPEJA (UNICAMP)*, 1, 78-86.
- Coimbra, C. L. e Valente, L. F. (2009). Um projeto e uma proposta de avaliação inspirados em princípios éticos freireanos. In: A. N. Quillici e S. E. Orrú (orgs.), *Docência e formação de professores na educação superior: múltiplos olhares e múltiplas perspectivas*. CRV.
- Dussel, E. (2002). *Ética da libertação na idade da globalização e da exclusão*. Vozes.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.
- Freire, P. (1992). *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.
- Freire, P. (1979). *Educação e mudança*. Paz e Terra.
- Freire, P. (1970). *Pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.
- Freire, P. (1967). *Educação como prática da liberdade* (introd. de Francisco C. Weffort). Paz e Terra.
- Goodson, I. F. (1995). *Currículo: teoria e história*. Vozes.
- Hinkelammert, F. J. (2014). *Mercado versus direitos humanos*. Paulus.

Instituto Paulo Freire. (s. f.). Memorial Virtual Paulo Freire. Glossário. <http://glossario.paulofreire.org/>

Lara, T. A. (2016a). *Educar?* Gryphon Edições.

Lara, T. A. (2016b). *Envolvidos e envolvendo-se*. Gryphon Edições.

Vasconcellos, C. D. S. (1992). Metodologia dialética em sala de aula. *Revista de Educação AEC*, 21(83), 28-55.