

# LER E RELER O MUNDO: *construir “um outro mundo possível”*

ÂNGELA ANTUNES<sup>11</sup>

## RESUMO

Este artigo discute a atualidade do pensamento freiriano no contexto da globalização. Destaca a importância da Leitura do Mundo e do diálogo – categorias fundantes da pedagogia de Paulo Freire – para uma educação necessária à construção de um outro mundo possível.

## PALAVRAS-CHAVE

Globalização, diálogo, Leitura do Mundo, Círculos de Cultura, Educação Emancipadora.

## ABSTRACT

This article discusses the actuality of freirian thought in the globalization context. Detaches the importance of “reading the world” and “dialogue” – fundamental categories of Paulo Freire’s pedagogy – for a necessary education in order to build another possible world.

## KEYWORDS

Globalization, Dialogue, Reading the World, Cultural Circles, Emancipatory Education.

---

11. Mestre e doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Diretora Pedagógica do Instituto Paulo Freire. É autora do livro *Aceita um Conselho? Como organizar o colegiado escolar* (2002). Contato: [angela@paulofreire.org](mailto:angela@paulofreire.org).

*O que é que eu quero dizer com dicotomia entre ler as palavras e ler o mundo? Minha impressão é que a escola está aumentando a distância entre as palavras que lemos e o mundo em que vivemos. Nessa dicotomia, o mundo da leitura é só o mundo do processo de escolarização, um mundo fechado, isolado do mundo onde vivemos experiências sobre as quais não lemos. Ao ler palavras, a escola se torna um lugar especial que nos ensina a ler apenas as “palavras da escola”, e não as “palavras da realidade”. O outro mundo, o mundo dos fatos, o mundo da vida, o mundo no qual os eventos estão muito vivos, o mundo das lutas, o mundo da discriminação e da crise econômica (todas essas coisas estão aí), não tem contato algum com os alunos na escola através das palavras que a escola exige que eles leiam. Você pode pensar nessa dicotomia como uma espécie de “cultura do silêncio” imposta aos estudantes. A leitura da escola mantém silêncio a respeito do mundo da experiência, e o mundo da experiência é silenciado sem seus textos críticos próprios (FREIRE, 1990, p. 164).*

Segundo Milton Santos (2000), no contexto em que vivemos, três mundos se nos apresentam contidos num só: a) o mundo como “fábula”; b) como “perversidade”; e c) como uma “outra globalização”.

No primeiro, há um discurso hegemônico que tenta nos convencer de que o mundo vem-se tornando uma grande comunidade, uma aldeia global, que tem à sua disposição recursos necessários para o crescimento econômico ilimitado (a difusão instantânea de informações, o encurtamento das distâncias, maior mobilidade das pessoas, processos produtivos ágeis, flexíveis e altamente rentáveis etc.) e que pode proporcionar uma vida melhor a toda a humanidade.

Mas esse mundo apresentado como fábula, na verdade, “está se impondo como uma fábrica de perversidade” (SANTOS, 2000, p.19), cujos produtos principais são: o desemprego estrutural, o aumento da pobreza, a concentração cada vez maior da riqueza, o individualismo, a competitividade, a imposição do mesmo padrão cultural em escala planetária (as mesmas músicas, os mesmos filmes, as mesmas roupas, as mesmas comidas, os mesmos valores em diversas partes do mundo), a banalização da violência e, o que é pior, a falta de esperança e de crença na possibilidade de mudança.

Apesar da atual perversidade, é possível, necessário e urgente pensar na construção de um outro mundo, mediante uma outra globalização, orientada pela “ética do ser humano”. Portanto, uma globalização humana, justa e solidária. As mesmas bases técnicas, nas quais se apoia o grande capital para construir a globalização perversa, podem, segundo Milton Santos, servir a outros fundamentos sociais e políticos. É preciso, no entanto, mais do que nunca, ler o mundo para poder transformá-lo. Reconhecer os mundos que se nos apresentam, diferenciá-los e compreendê-los como construção histórica e social e não perder a esperança de que “um outro mundo é possível”.

Paulo Freire nos alertava para a maior “malvadez” da globalização capitalista: a sua ideologia fatalista, que tenta tirar do ser humano o que lhe é mais imprescindível para continuar a existir, o que o impulsiona para a vida, que é a esperança,

o sonho, a utopia. O “guardião da utopia” conclamava a todos a denunciar essa ideologia que nos mostra o mundo como “fábula” e nos coloca na condição de simples expectadores. “Daí que uma das nossas brigas como seres humanos deva ser dada no sentido de diminuir as razões objetivas para a desesperança que nos imobiliza” (FREIRE, 1997, p. 81). Sua *Pedagogia da autonomia* (1997) pode ser considerada como uma resposta ao projeto político-pedagógico neoliberal da globalização capitalista:

*Há um sinal dos tempos, entre outros, que me assusta: a insistência com que, em nome da democracia, da liberdade e da eficácia, se vem asfixiando a própria liberdade e, por extensão, a criatividade e o gosto da aventura do espírito. [...] Um estado refinado de estranheza, de “autodemissão” da mente, do corpo consciente, de conformismo do indivíduo, da acomodação diante das situações consideradas fatalisticamente como imutáveis. [...] não há lugar para a escolha, mas para a acomodação bem comportada ao que está aí ou ao que virá. Nada é possível de ser feito contra a globalização, que, realizada porque tinha de ser realizada, tem de continuar seu destino, porque assim está misteriosamente escrito que deve ser. A globalização, que reforça o mando das minorias poderosas e esmigalha e pulveriza a presença impotente dos dependentes, fazendo-os ainda mais impotentes, é destino dado (idem, p. 129).*

*Daí a crítica permanentemente presente em mim à malvadez neoliberal, ao cinismo de sua ideologia fatalista e a sua recusa inflexível ao sonho e à utopia (idem, p. 15).*

Paulo Freire costumava nos dizer, no Instituto Paulo Freire (IPF), que um outro mundo futuro não podia ser previsto, mas podia ser inventado. “O mundo não é”, afirmava Paulo Freire, “o mundo está sendo”.

*Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da história, mas seu sujeito igualmente. No mundo da história, da cultura, da política, constato não para adaptar, mas para mudar (idem, p. 85).*

## **A “EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DA LIBERDADE”: LER E RELER O MUNDO, LER E REESCREVER A HISTÓRIA**

Ler o mundo na era da globalização implica perceber sua *complexidade*. Mais do que em qualquer era anterior, existe hoje uma interpenetração do todo com as partes, do local com o nacional, o regional e o global:

*[...] o mundo fica mais perto de cada um, não importa onde esteja. O outro, isto é, o resto da humanidade, parece estar próximo. Criam-se para todos a certeza e, logo depois, a consciência de ser mundo e de estar no mundo, mesmo se ainda não o alcançamos em plenitude material ou intelectual. O próprio mundo se instala nos lugares, sobretudo as grandes cidades, pela presença maciça de uma humanidade misturada, vinda de todos os quadrantes e trazendo consigo interpretações variadas e múltiplas, que ao mesmo tempo se chocam e colaboram na produção renovada do entendimento e da crítica da existência. Assim, o cotidiano de cada um se enriquece, pela experiência própria e pela do vizinho, tanto pelas realizações atuais como pelas perspectivas de futuro. As dialéticas da vida nos lugares, agora mais enriquecidas, são paralelamente o caldo de cultura necessário à proposição e ao exercício de uma nova política. Funda-se, de fato, um novo mundo. Para sermos ainda mais precisos, o que, afinal, se cria é o mundo como realidade histórica unitária, ainda que ele seja extremamente diversificado (SANTOS, 2000, p. 172-173).*

Os mesmos avanços científicos e tecnológicos que, hegemonicamente, vêm servindo à globalização competitiva, também têm permitido o aprofundamento de relações locais e internacionais e criado condições, ainda que incipientes, que nos permitem apontar o nascimento de uma outra globalização. Aqueles avanços têm permitido a globalização da luta pela defesa dos bens naturais, dos direitos humanos, da cidadania, da integração cultural etc.

Milton Santos (2000), afirma a importância da leitura do complexo mundo de hoje, justamente para não cair na ideologia neoliberal que afirma que este mundo é o “único” possível. Há necessidade em ler o mundo de hoje porque é preciso não se conformar com ele, é preciso construir um outro mundo.

A educação forma o cidadão. Supostamente, ensina a viver em sociedade. Cidadão é aquele que pertence a uma “nação” e divide a responsabilidade com outros sujeitos no seu interior. Para exercer a cidadania ativa, é necessário reconhecer o seu papel na sociedade, inserir-se criticamente na realidade. Portanto, na perspectiva de uma “outra globalização”, faz-se necessário “ler o mundo” para desnaturalizar a “malvadez” da globalização capitalista, para construir a consciência coletiva sobre as ameaças que pesam sobre o planeta e sobre todos os seres humanos e para agir: na busca pelo fortalecimento do processo de planetarização, de construção da cidadania planetária.

Para isso, o educador Paulo Freire nos ofereceu um importante instrumento de trabalho, uma metodologia fundada na Leitura do Mundo e no diálogo.

No último livro que publicou em vida, *Pedagogia da autonomia*, Paulo Freire afirma:

*Como educador preciso ir “lendo” cada vez melhor a leitura do mundo que os grupos populares com quem trabalho fazem de seu contexto imediato e do maior de que este é parte [...] não posso de maneira alguma, nas minhas relações político-pedagógicas com os grupos populares, desconsiderar seu saber de experiência feito. Sua explicação do mundo*

*de que faz parte a compreensão de sua própria presença no mundo. E isso tudo vem explicitado ou sugerido ou escondido no que chamo de “leitura do mundo”, que precede sempre a “leitura da palavra” (FREIRE, 1997, p. 90; grifo nosso).*

Paulo Freire, desde seus primeiros escritos, revelou o compromisso com uma nova maneira de educar, que contribuísse para que as pessoas pudessem analisar melhor a realidade vivida e fossem capazes de agir sobre essa realidade, transformando-a:

*Nessa época (no Brasil), como hoje, eu não estava exclusivamente preocupado com a alfabetização. Eu não sou, como muita gente pensa, um especialista na alfabetização de adultos. Desde o início de meus trabalhos eu procurava alguma coisa além do que um método mecânico que permitisse ensinar rapidamente a escrita e a leitura. É certo que o método devia possibilitar ao analfabeto aprender os mecanismos de sua própria língua. Mas, simultaneamente, esse método devia lhe possibilitar a compreensão de seu papel no mundo e de sua inserção na história (Paulo Freire apud BEISIEGEL, 1982, p. 19<sup>12</sup>).*

Era preciso, segundo Paulo Freire, construir um conhecimento autêntico (que partisse da realidade brasileira, que desse respostas aos problemas vividos pelo povo) e orgânico (em estreita relação com a realidade vivida, na busca de transformá-la). Defendia a tese de uma educação que desenvolvesse a consciência crítica, que promovesse a mudança social. E não haveria mudança sem a compreensão crítica da realidade vivida, ou seja, sem a Leitura do Mundo.

A *Leitura do Mundo* passa pela análise da prática social:

*O aprendizado da leitura e da escrita, associado ao necessário desenvolvimento da expressividade, se faz com o exercício de um método dinâmico, com o qual educandos e educadores buscam compreender, em termos críticos, a prática social. O aprendizado da leitura e da escrita envolve o aprendizado da ‘leitura’ da realidade através da análise correta da prática social. Na pós-alfabetização, a leitura da realidade social continua, de forma aprofundada, já agora, porém, associada a um saber fazer especializado, de natureza técnica, a que se junta um maior domínio da linguagem, um conhecimento mais agudo da organização econômica e social da história, da geografia, da matemática etc. (FREIRE, 2001, p. 110).*

Para Freire, refletir sobre educação é refletir sobre o ser humano; *educar* é promover a capacidade de interpretar o mundo e agir para transformá-lo.

---

12. Entrevista concedida a Walter José Evangelista em 1972.

Fundamentado em estudos filosófico-antropológicos<sup>13</sup>, entendia o ser humano como “ser de relação”, caracterizado pela sua “incompletude”, “inacabamento” e pela sua condição de “sujeito histórico”.

Enquanto ser de relações, de relações com outros seres humanos e com o contexto em que vive, é capaz de apreender a realidade e agir sobre ela. O que diferencia o ser humano dos outros seres é sua capacidade de dar respostas aos diversos desafios que a realidade impõe. Mas essa apreensão da realidade e esse agir no mundo não se dão de maneira isolada. É na relação entre homens e mulheres e destes e destas com o mundo que uma nova realidade se constrói e novos homens e mulheres se fazem. Criando cultura. Fazendo história.

*A partir das relações do homem com a realidade resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura (FREIRE, 1999, p. 51).*

A educação, na perspectiva freiriana, considera a historicidade dos seres humanos. São seres que “estão sendo”, “seres inacabados”, “seres inconclusos”. “[...] seres situados em e com uma realidade que, sendo igualmente histórica, é tão inacabada quanto eles” (BEISIEGEL, 1982, p. 204), por isso, passível de mudança, de transformação. Porque os seres humanos são inconclusos e incompletos, e dessa condição têm consciência, e porque a realidade é dinâmica, construída social e historicamente, a educação constitui-se num processo contínuo, permanente, e tem como ponto de partida o ser humano em seu estar sendo aqui e agora, em busca de sua própria transformação e a da realidade em que está inserido. De acordo com Freire, a consciência do inacabamento é também importante porque nos alimenta a esperança, leva-nos à utopia, ao projeto futuro, à crença na possibilidade de mudança: “Só na convicção permanente do inacabado pode encontrar o homem e as sociedades o sentido da esperança. Quem se julga acabado está morto” (FREIRE, 1999, p. 61).

Homens e mulheres, na sua incompletude e na sua relação com o mundo e com outros seres, ao buscar dar respostas aos desafios, às questões de seu contexto, constroem conhecimentos. Para Freire, o *conhecimento* é resultado desse processo, dessa construção coletiva. Por isso, afirma que: “Ninguém educa ninguém. Os homens se educam em comunhão” (FREIRE, 1981, p. 79). Educação, em Paulo Freire, é a prática de uma teoria do conhecimento. Ao se deparar com um problema, o ser humano se

---

13. Em *Pedagogia da luta*, Carlos A. Torres (1997, p. 175) destaca algumas correntes filosóficas que influenciaram o pensamento freiriano e determinaram a concepção de ser humano subjacente à sua obra: o *pensamento existencial* (o homem como ser em construção), o *pensamento da fenomenologia* (o homem constrói sua consciência com intencionalidade), o *pensamento marxista* (o homem vive no dramatismo do condicionamento econômico da infraestrutura e no condicionamento ideológico da superestrutura, ou, nas palavras do próprio Freire, “para entender os níveis de consciência é preciso ver a realidade histórico-cultural como uma superestrutura em relação a uma infraestrutura”) e a *filosofia hegeliana* (o homem, como autoconsciência, parte da experiência comum para elevar-se em direção à Ciência, pela dialética, aquilo que é “em si”, passa a ser “em si e para si”).

questiona, questiona outros seres humanos, pesquisa, busca respostas possíveis para solucionar o desafio que está à sua frente, testa suas hipóteses, confirma-as, reformula-as, nega-as, abandona-as, retoma-as etc. Por meio desse movimento, realiza o esforço da aprendizagem para construir o seu saber, relacionando conhecimentos anteriores aos atuais, ampliando, construindo novos conhecimentos. A cada solução, novos problemas se impõem. Essas respostas, as experiências que vai acumulando ao buscá-las, constituem o conhecimento de um indivíduo ou de um grupo. Nessa concepção, o conhecimento nasce da ação, da relação entre os seres humanos e destes com o mundo. Da sua intervenção no mundo, novos conhecimentos vão sendo construídos. Não há ser humano que não aja no mundo. Todos, de alguma forma, agem e buscam respostas para suas necessidades. Por isso, não há ser humano vazio de conhecimento, de cultura. Há graus e níveis de conhecimento diferenciados, mas não há quem nada saiba. Segundo Carlos Alberto Torres,

*[...] a partir dessa perspectiva, Freire assume a concepção dialética do conhecimento para a qual o pensamento é uma etapa do processo de conformação da realidade objetiva e representa um retorno reflexivo que interioriza o objeto. A dicotomia sujeito-objeto supera-se no conceito que, apesar de próprio da subjetividade, também supõe e inclui a objetividade: é um concreto pensado.*

*O processo de conhecimento obedece, então, ao movimento de agir sobre a realidade e recompor, no plano do pensamento, a substantivação da realidade por meio da volta reflexiva. Assim, uma vez formulada uma série de proposições sobre a realidade, estas orientam o sujeito na transformação dessa realidade por meio da práxis, terceiro momento do processo do conhecimento. [...] Ao dialogar sobre sua própria realidade, ao revisar seu contexto existencial, o analfabeto não recebe conteúdos externos a si mesmo. O método se faz consciência de um mundo que o alfabetizando começa a ad-mirar e no qual começa a ad-mirar-se. A recomposição da objetividade (o concreto pensado) é sempre um reencontro do alfabetizando consigo mesmo (TORRES, 1981, p. 28-29).*

Com base em questões locais, no estudo da realidade mais próxima, Paulo Freire estabelece sempre a necessária relação entre o local e o global. Em *Cartas à Guiné Bissau* (1978), na carta nº 3, ao refletir sobre o trabalho de alfabetização que os educadores desenvolviam sob sua assessoria, destaca:

*Assim, a temática implícita em cada palavra geradora deve proporcionar a possibilidade de uma análise que, partindo do local, se vá estendendo ao regional, ao nacional, ao continental e, finalmente, ao universal [...]. O primeiro aspecto que sublinharei é a possibilidade que se tem, por exemplo, de, ao estudar-se a geografia do arroz, estudar-se a geografia do país, ao estudar-se a história do arroz, discutir-se a história do país, a história das primeiras resistências ao invasor; a história da luta pela libertação; a história que se faz hoje, a da reconstrução do país para a*



*criação de uma nova sociedade. Ao estudar-se, finalmente, a Guiné Bissau, nos mais variados e interligados ângulos, situá-la no contexto africano e este no mundial (FREIRE, 1978, p. 136).*

Em *À sombra desta mangueira* (1995), afirma:

*Antes de tornar-me um cidadão do mundo, fui e sou um cidadão do Recife, a que cheguei a partir de meu quintal, no bairro da Casa Amarela. Quanto mais enraizado na minha localidade, tanto mais possibilidades tenho de me espraiar, me mundializar. Ninguém se torna local a partir do universal (FREIRE, 1995, p. 25).*

No processo de construção do conhecimento, parte sempre de temas relacionados ao contexto do educando e da compreensão inicial que este tem do problema, para, por meio de um processo dialógico, da relação entre educandos e educadores, ampliar a compreensão dos alunos, construir e reconstruir novos conhecimentos.

*O respeito, então, ao saber popular implica necessariamente o respeito ao contexto cultural. A localidade dos educandos é o ponto de partida para o conhecimento que eles vão criando do mundo. “Seu” mundo, em última análise, é a primeira e inevitável face do mundo mesmo [...]. Nunca, porém, eu disse que o programa a ser elaborado [...] deveria ficar absolutamente adstrito à realidade local (FREIRE, 1992, p. 86-87).*

O *diálogo* torna-se condição para o conhecimento. O ato de conhecer se dá num processo social, e é o diálogo o mediador desse processo. Transmitir ou receber informações não caracterizam o ato de conhecer. Conhecer é apreender o mundo, e essa não é uma tarefa solitária. Ninguém conhece sozinho. O processo educativo deve desafiar o educando a penetrar em níveis cada vez mais profundos e abrangentes do saber. Nisso se constitui uma das principais funções do diálogo. Este se inicia quando o educador busca a temática significativa dos educandos, procurando conhecer o nível de percepção deles em relação ao mundo vivido. A educação, numa perspectiva libertadora, exige a dialogicidade, portanto, a *Leitura do Mundo* coletiva. É com base nela, no conhecimento do nível de percepção dos educandos, em sua visão do mundo, que Freire considera possível organizar um conteúdo libertador. A realidade imediata é inserida em totalidades mais abrangentes e revela ao educando que a realidade local, existencial, possui relações com outras dimensões: regionais, nacionais, continentais, planetária e em diversas perspectivas: social, política e econômica, que se interpenetram.

Nessa perspectiva,

*[...] as “classes” eram substituídas pelos “círculos de cultura”, os “alunos” pelos “participantes dos grupos de discussões”, os “professores” cediam lugar aos “coordenadores de debates”. De igual modo, a “aula” era substituída*



*pelo “debate” ou pelo “diálogo” entre educador e educandos e o “programa” por “situações existenciais” capazes de desafiar os agrupamentos e de levá-los a assumirem posições de reflexão e crítica diante das condições dessa mesma existência (BEISIEGEL, 1982, p. 144).*

Para Freire, a *educação é um ato político*. Ela, por conter uma intencionalidade sempre, jamais será neutra. Estará contribuindo para reforçar um projeto de sociedade já existente ou para construir um novo projeto. A *Leitura do Mundo* conduz à *críticidade*, entendida como a apropriação crescente pelo ser humano de sua *posição no contexto* em que vive. A minha *Leitura do Mundo* capta parte da realidade. Não posso me limitar a ela. O *diálogo* não é apenas uma estratégia pedagógica. É um critério de aproximação crítica e mais abrangente de compreensão da realidade.

Em sua teoria do conhecimento, em seu método de alfabetização e em sua práxis, a *Leitura do Mundo* consistiu em caminho para a humanização, para a vocação do ser humano em “ser mais”, contribuindo para desvelar a realidade opressora e estabelecer o compromisso com uma educação transformadora.

A educação, por si mesma, não transforma o mundo. Entretanto, se ela “não é a alavanca da transformação social”, como sustenta Paulo Freire, ela pode constituir-se em fator importante dessa transformação, pois educa aqueles e aquelas que promoverão a transformação. Por isso, Paulo Freire consagrou toda sua vida a ela. Na verdade, tudo o que ele escreveu faz parte de um projeto de vida, dedicada a mostrar como a educação pode ser libertadora, como se pode fazer “educação como prática da liberdade”. Seus livros *Pedagogia do oprimido*, *Pedagogia da esperança*, *Pedagogia da autonomia* e outros centram-se nesta missão que deu para sua vida: demonstrar que a educação tem um papel político e que se ela pode ser um instrumento de dominação pode também ser um instrumento de libertação.

A *Leitura do Mundo*, como etapa fundamental dessa *educação como prática da liberdade* – que desenvolve em nós a postura permanente de nos perguntarmos: O quê? Por quê? Para quem? – pode proporcionar o mergulho na compreensão do contexto em que vivemos, tirar-nos da apatia, da imobilidade, da ilusão do “mundo como fábula” e orientar-nos para o caminho do combate aos efeitos perversos da globalização capitalista e de construção do sonho da cidadania planetária.

A realidade em que estamos inseridos exige um novo significado para a escola, que seja compartilhado com os milhares de excluídos, que os fortaleça, que, diferente do mundo globalizado pela ética do mercado, adote a “ética universal do ser humano” (FREIRE, 1997). A escola necessária em tempos de exclusão, numa perspectiva emancipadora, é aquela que lê o mundo e elege o ser humano como projeto, que contribui para criar condições locais, nacionais e planetárias para a globalização dos direitos, da integração cultural, da democratização do acesso às conquistas da humanidade, da cidadania.

## REFERÊNCIAS

- ALENCAR, Chico; GENTILI, Pablo. *Educar na esperança em tempos de desencanto*. Petrópolis: Vozes, 2001.
- ARROYO, Miguel. "Educação em tempos de exclusão" In: FRIGOTTO, Gaudêncio; GENTILI, Pablo (orgs.). *A cidadania Negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho*. Buenos Aires: CLACSO, 2000.
- ARRUDA, Marcos; BOFF, Leonardo. *Globalização: desafios socioeconômicos, éticos e educativos – uma visão a partir do sul*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- AZEVEDO, José Clóvis de. *Escola Cidadã: desafios, diálogos e travessias*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- BARRETO, Vera. *Paulo Freire para educadores*. São Paulo: Arte & Ciência, 1998.
- BAUMAN, Zygmunt. *Globalização: as consequências humanas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.
- BEISIEGEL, Celso de Rui. *Política e Educação Popular: a teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil*. São Paulo: Ática, 1982.
- BETTO, Frei; FREIRE, Paulo. *Essa escola chamada vida: depoimentos ao repórter Ricardo Kotscho*. São Paulo: Ática, 1985.
- BOFF, Leonardo. *Nova era: a civilização planetária*. São Paulo: Ática, 1994.
- \_\_\_\_\_. *Ecologia: grito da Terra, grito dos pobres*. São Paulo: Ática, 1995a.
- \_\_\_\_\_. *Princípio – Terra: volta à Terra como pátria comum*. São Paulo: Ática, 1995b.
- \_\_\_\_\_. *Ecologia, mundialização e espiritualidade*. São Paulo: Ática, 1996.
- \_\_\_\_\_. *O despertar da águia: o dia-bólico e o sim-bólico na construção da realidade*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- \_\_\_\_\_. *Saber cuidar: ética do humano, compaixão pela terra*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- DOWBOR, Ladislau. *Tecnologias do conhecimento: os desafios da educação*. Petrópolis: Vozes, 2001.
- FREIRE, Paulo. *Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

- \_\_\_\_\_. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- \_\_\_\_\_. *Conscientização: teoria e prática da libertação, uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. 4ª ed. São Paulo: Editora Moraes, 1980.
- \_\_\_\_\_. *Ação cultural para a liberdade*. 5ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- \_\_\_\_\_. *Extensão ou comunicação*. 6ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- \_\_\_\_\_. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia do oprimido*. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987a.
- \_\_\_\_\_. *Aprendendo com a própria história*. (vol. 1). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987b.
- \_\_\_\_\_. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 23ª ed. São Paulo: Cortez, 1989.
- \_\_\_\_\_. *Medo e ousadia*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.
- \_\_\_\_\_. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 1991.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia da esperança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- \_\_\_\_\_. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho D'Água, 1993.
- \_\_\_\_\_. *Cartas a Cristina*. São Paulo: Paz e Terra, 1994a.
- \_\_\_\_\_. *Cartas à Guiné-Bissau*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994b.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia da esperança*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994c.
- \_\_\_\_\_. *À sombra desta mangueira*. São Paulo: Olho D'Água, 1995.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- \_\_\_\_\_. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.
- \_\_\_\_\_. *Educação e atualidade brasileira*. São Paulo: Cortez, 2001.
- \_\_\_\_\_; MACEDO, Donaldo. *Alfabetização: leitura da palavra, leitura do mundo*. São Paulo: Paz e Terra, 1990.

- \_\_\_\_\_; GUIMARÃES, Sérgio. *Sobre educação: diálogos*. São Paulo: Paz e Terra, 1984.
- GADOTTI, Moacir. *A educação contra a educação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- \_\_\_\_\_. *Convite à leitura de Paulo Freire*. São Paulo: Editora Scipione, 1989.
- \_\_\_\_\_. *Escola Cidadã*. São Paulo: Cortez, 1993.
- \_\_\_\_\_ (org.). *Paulo Freire: uma biobibliografia*. São Paulo: Cortez/IPF/Unesco, 1996.
- \_\_\_\_\_. *Um legado de esperança*. São Paulo: Cortez, 2001.
- SANTOS, Boaventura de Sousa (2002). "A sociedade civil global". *CES – Centro de Estudos Sociais*, Opinião, 8 fev. 2001. Disponível em: <<http://www.ces.uc.pt/opiniao/bss/013.php>>.
- \_\_\_\_\_ (org.). *A globalização e as ciências sociais*. São Paulo: Cortez, 2002.
- SANTOS, Milton. *A natureza do espaço: técnica e tempo – razão e emoção*. São Paulo: Hucitec, 1997.
- \_\_\_\_\_. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. São Paulo: Record, 2000.
- SILVA, Luiz Heron da (org.). *A Escola Cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- TORRES, Carlos Alberto. *Diálogo com Paulo Freire*. São Paulo: Loyola, 1979.
- \_\_\_\_\_. *Leitura crítica de Paulo Freire*. São Paulo: Loyola, 1981.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia da luta: da pedagogia do oprimido à escola pública popular*. Campinas: Papirus, 1997.
- \_\_\_\_\_. *Democracy, Education, and Multiculturalism: Dilemmas of Citizenship in a Global World*. New York: Rowman & Littlefield, 1998.
- \_\_\_\_\_. *Democracia, educação e multiculturalismo*. Petrópolis: Vozes, 2001.
- \_\_\_\_\_; O'CADIZ, Maria del Pilar; WONG, Pia Linquist. *Education and Democracy: Paulo Freire, Social Movements and Educational Reform in São Paulo*. Oxford, Westview, 1998.