

EDUCAÇÃO PARA O TRABALHO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO HUMANIZADORA E COMO DIREITO EM PAULO FREIRE

José Renato Polli¹

RESUMO

Este artigo tem como objetivo apresentar uma compreensão sobre a educação para o trabalho a partir dos referenciais freireanos que fundamentam a educação humanizadora e como direito social e subjetivo. Trata-se de demonstrar que uma visão progressista sobre a dimensão do trabalho nos processos educativos parte de uma concepção de educação integral, presente nos modelos clássicos de educação, desde os gregos. Discute também o próprio conceito de trabalho como uma das dimensões fundantes da existência humana, pensando algumas experiências práticas de educação crítica e emancipatória inspiradas em Paulo Freire, que levaram em conta a necessidade de uma formação educacional com vistas à formação para o trabalho, sem desconsiderar a formação ampla, clássica, inerente à tradição educacional republicana que sustenta que a educação escolar é um direito social e subjetivo inalienável.

Palavras-chave: Educação para o trabalho. Educação como direito. Paulo Freire.

ABSTRACT

This article aims to present an understanding of education for work from the Freirean frameworks that support humanizing education and as a social and subjective right. It is about demonstrating that a progressive view on the dimension of work in educational processes starts from a concept of integral education, present in the classical models of education, since the Greeks. It also discusses the concept of work itself as one of the founding dimensions of human existence, thinking about some practical experiences of critical and emancipatory education inspired by Paulo Freire, which took into account the need for educational formation with a view to formation for work, without disregarding the broad, classic formation, inherent to the republican educational tradition that holds that school education is an inalienable social and subjective right.

Keywords: Education for work. Education as a right. Paulo Freire.

¹ Doutor em Educação (FEUSP). Pós-doutor em Educação (FE-UNICAMP). Pesquisador de pós-doutorado em Estudos Interdisciplinares (CEIS20-Universidade de Coimbra). Pesquisador Colaborador e Professor Visitante (FE-UNICAMP). E-mail: jpolti@unicamp.br

INTRODUÇÃO

A crise terá uma solução que, racionalmente, deveria seguir esta linha: escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo. (GRAMSCI, 2000, p. 33-4)

8

Quais os motivos que nos levam a pensar as relações entre educação e trabalho no momento presente? Estamos preocupados em formar para a cultura geral ou nossas investidas, traduzidas em políticas públicas educacionais, deixam-se levar por propostas e soluções que dicotomizam a formação para o trabalho do amplo campo de formação que a educação escolar enseja? O que tem caracterizado, nas últimas décadas, os planos mundiais e nacionais para a educação pública?

Nos anos 90, com a nova reconfiguração do capital internacional, os efeitos da agilização provocada pela tecnologia de ponta nos processos de trabalho provocam novas direções para as políticas mundiais de educação, com a influência de organismos internacionais afinados com esta nova dinâmica. Entra em cena, como nova roupagem, um “novo” discurso, uma tendência político-educacional que deixou marcas profundas no fazer educacional. Trata-se do chamado discurso das “competências e habilidades”, que alguns autores situam como um efeito restrito das políticas mundiais, dentro da visão neoliberal de mundo. Importando o modelo espanhol, o Brasil faz adaptações a esse modelo e adota-o, a partir da ideia de flexibilização das responsabilidades do Estado sobre a vida social, como a aprovação de uma nova LDBEN (Lei 9394, de 20.12.1996), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Somente a partir dos anos 2000, uma retomada dos princípios constitucionais e das ideias gerais presentes no *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* pode ser verificada, em direção a uma educação humanizadora e como direito.

A educação como direito, em contraposição ao discurso das competências e habilidades, sustenta-se na expressão “Direito à Educação”, proposta por amplos movimentos de participação social, que confluíram para a elaboração do *Plano Nacional de Educação* (PNE, Lei 13005/2014). (NUNES, 2018, p. 37).

Humanização e direito, como um binômio presente nessa tendência político-educacional, deriva em grande medida das expressões teóricas de Paulo Freire, tendo sido o mote inspirador para políticas educacionais que se seguiram até a década de 2010. Essas políticas proporcionaram processos de democratização do acesso à educação, processos de inclusão de grupos antes alijados do direito à educação, com a aprovação de medidas legais que alteraram, ao menos em parte, o quadro de exclusão

que ora se verificava. Indicaremos, a seguir, quais os conceitos e categorias centrais do pensamento de Paulo Freire que ajudaram a propiciar essa dinâmica inclusiva.

Neste trabalho, pretendemos inserir o debate sobre a educação para o trabalho na perspectiva da educação como direito social e subjetivo, como está presente na Constituição Federal de 1988. Demonstraremos que experiências práticas já realizadas no Brasil e em outros países, sob a inspiração das ideias de Paulo Freire, corroboram para a comprovação da relação entre educação como direito e a educação para o trabalho, tal como defendida por teóricos de vários espectros ideológicos, como aqueles de feição liberal-democrática, que fundamentaram o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* e outros, de vertente crítica, como a Pedagogia Libertadora de Paulo Freire.

Antes mesmo de discutir as relações entre educação e trabalho, faz-se necessário apresentar os elementos de compreensão primordiais sobre a dimensão do trabalho na existência humana.

A PRÁTICA SOCIAL DO TRABALHO COMO DIMENSÃO PRIMEIRA DA EXISTÊNCIA HUMANA

Antônio Joaquim Severino, em sua obra *Educação, sujeito e história*, promove uma análise sobre a prática social do trabalho como dimensão fundamental da existência humana, naquilo que a *proximidade* dessa existência confere às relações do homem com a natureza. Sendo um ser biológico, o homem necessita de trocas com o meio natural, quando dele retira meios para sua sobrevivência. A partir daí há uma determinação da existência humana que se subtrai desta relação do homem com a natureza, que incide sobre demais aspectos da experiência de viver. (SEVERINO, 2002, p. 48)

A prática produtiva resultante dessas relações, enquanto trocas fundamentais, levam o homem a interferir na natureza, dela recolhendo os bens necessários à sua existência. O trabalho é a marca do humano em relação a outros seres vivos, pois ele congrega a interação social e a produção do simbólico, em constante movimento de manutenção da vida material. A subjetividade humana, enquanto característica fundamental dos homens e mulheres, faz com que antes da intervenção direta sobre a natureza exista uma produção simbólica do sobre o *que fazer*, de modo a modificar a relação de dependência antes existente, tornando a intervenção humana sobre a natureza uma alteração nessa relação. Esta prática transformadora, proporcionada pela condição simbolizadora, faz com que “esse agir, tornando-se trabalho, não seja mera operação mecânica. A intenção subjetivada carrega alto teor de significação coletiva, impregnada de sentidos social e culturalmente produzidos, acumulados e compartilhados.” (SEVERINO, 2001, pp. 48-49).

Fica claro, portanto, que a prática do trabalho não se reduz ao uso indiscriminado de técnicas frias, sem relação com a subjetividade, com a criatividade e com o uso constante da racionalidade empregados nas ações laborais cotidianas. Essa compreensão é essencial para perceber que uma educação

para o trabalho não será nunca uma mera opção pelo emprego de conhecimentos que levem à uma formação técnica, tão somente.

O autor segue em sua reflexão, esclarecendo que a produção material da existência humana depende de três elementos: a natureza, o indivíduo e a relação social, articulados pelo trabalho, que configura a especificidade humana e as condições de sociabilidade, independentemente das condições históricas. Vai buscar em Kosik (1986), uma reificação da ideia fundamental de que o trabalho não é uma atividade mecânica:

10

O trabalho, na sua essência e generalidade, não é atividade laborativa ou emprego que o homem desempenha e que, de retorno, exerce uma influência sobre a sua psique, o seu habitus e seu pensamento, isto é, sobre esferas parciais do ser humano. O trabalho é um processo que permeia todo o ser do homem e constitui a sua especificidade. (KOSIK, 1986, p. 57 *Apud* SEVERINO, 2001, p.49)

O homem se coloca na condição de criador de realidades novas por meio da prática social do trabalho, que se torna uma mediação para atender a necessidades existenciais fundamentais - biológicas, materiais, sociais -, que em função de um equilíbrio geral, tenta assegurar uma constante reprodução social em processos de transformação constantes. No entanto, o autor alerta com base em Meszaros, que o capital inverte essa lógica, reorientando necessidades criadas por ele próprio, para a sua própria expansão e o estabelecimento de uma condição de alienação e controle.

Extraindo desta reflexão a concepção de trabalho como prática humana de intervenção sobre a natureza, que envolve em si mesmo uma complexidade de relações simbólicas, culturais, sociais, por isso mesmo não subordinadas ao mero emprego de técnicas, compreendemos que os processos de humanização pelo trabalho pelas mediações que a prática produtiva enseja, são para além das forças do capital. Outras dimensões da existência humana, como a prática política e a prática simbolizadora, inerentes aos processos de trabalho, dão forma a este complexo emaranhado de condições humanas que estão para além das simplificações que se pretendam dar à formação para o trabalho.

EDUCAÇÃO HUMANIZADORA E COMO DIREITO

Dentre os estudiosos que explicitam as diferenças entre as duas principais tendências ou matrizes filosóficas e políticas em disputa pelo controle das políticas de educação no Brasil está César Nunes. Ele nos explica que a tendência das “*competências e habilidades*”, associada ao pensamento neoliberal, influenciou a constituição dos dispositivos legais da década de 90, como a LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9394/1996) e o PNE (Plano Nacional de Educação, Lei 10.172/01). A outra tendência é a do “*Direito à Educação*”, que emanou das lutas em favor da educação, organizadas por movimentos sociais em 2010 e 2014, por meio da realização das CONAES (Conferências Nacionais de Educação). (NUNES, 2019 p. 37)

Não temos aqui o objetivo de pormenorizar as características da tendência das “*competências e habilidades*”, que defende uma visão de educação para o trabalho centrada nos interesses de um desenvolvimento econômico sem perspectivas de formação cultural mais ampla. Mas esta tendência é uma aliada natural das intenções privatizantes dos modelos empresariais sem a noção de bem público.

A “*Educação como Direito*”, continua Nunes (2019), enseja um processo de humanização, especialmente relacionada a uma política de *Direitos Humanos*. É a partir do reconhecimento da dignidade humana que o *Direito à Educação e o Direito à Aprendizagem* se constituem. (NUNES, 2019 p. 38). O reconhecimento de novos sujeitos sociais, a partir da Constituição de 1988, como a criança, a mulher, os negros, os deficientes, os indígenas, bem como o reconhecimento dos direitos dos homossexuais, do idoso, da juventude, promoveu alterações e ordenações jurídicas profundas no país e, especialmente na área de educação, direitos civis presentes na realidade da escola brasileira. (idem, p. 51)

É preciso reconhecer que a escola e a educação terão a desafiadora tarefa de reconhecer esses sujeitos sociais e de legitimar seus direitos, estendendo-os para a dinâmica escolar: direito a estar na escola, que significa universalizar o acesso a todas as crianças, a todos os adolescentes e jovens; o direito a aprender na escola, que consiste em lograr superar as concepções aristocráticas e seletivas de aprendizagem, classificatórias e meritocráticas, e acreditar que todas as crianças são capazes de aprender, que a escola é para todos, que todas as pessoas são iguais em dignidade e identidade. Estes cenários estão presentes em nossas escolas, ainda que com muitas tensões. São estes os novos parâmetros éticos e políticos de um ordenamento educacional e escolar humanista e humanizador (NUNES, 2019, p. 51).

Essa tendência pedagógico-política se fundamenta na ideia de que a educação é uma prática social cujo fundamento é humanizar. Vendo a escola como uma instituição fundamental de promoção cultural e de transmissão da carga simbólica, as experiências, vivências e sentidos para a existência, cumpre pensar o fazer educativo como elaboração de condições para a vida em sociedade, para a continuidade do processo cultural e de transmissão dos bens simbólicos. (NUNES, 2019, p. 33)

A educação, portanto, tem como função primordial constituir o processo de formação da dignidade humana. Nunes, ao desenvolver a análise do conceito de humanização e de hominização, na perspectiva da construção da cultura por meio da educação, recorre aos estudos de Demerval Saviani, que sugere que

[...] o ato educativo é o ato de reproduzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. (NUNES, 2019, p. 21)

Uma educação humanizadora tem como dimensões fundamentais preparar para esse processo cultural de humanização, para a vida cidadã e para o trabalho socialmente produtivo. Nunes reforça que

[...] a função educacional e Ética da escola seria a de promover o desenvolvimento humano (Humanização) e de formar para a Cidadania (Cultural e Política). Esse tem sido o ethos inspirador desse duplo movimento: por um lado, configurar a educação como processo de desenvolvimento humano e como processo de humanização ou de hominização, enquanto prática social da condição humana e, por outro lado, constituir a educação como processo de formação social e subjetiva para a cidadania cultural e política. Essa dialética entre a formação da subjetividade no contato significativo com a sociedade é que nos parece inovadora, embora esteja formulada a muito tempo (NUNES, 2019, pp. 35-36).

Pensar uma concepção de educação para o trabalho implica considerar a formação ampla, não restrita, como no discurso das “competências e habilidades”. Esta formação só pode ser entendida dentro da perspectiva da relação entre humanização e cidadania, que a tendência da educação humanizadora e como direito pode proporcionar.

EDUCAÇÃO PARA O TRABALHO EM PAULO FREIRE

O ideal da PAIDEIA grega, em sua perspectiva de integralidade formativa, propunha uma educação ampla, com a preocupação de formar o homem, a pessoa, para a vida política na cidade, para a vida cultural plena, abrindo-se para a filosofia, para a vida ética, para “a produção significativa da estética da própria existência”. (NUNES, 2019, p. 41) É a partir desses pressupostos, de uma integralidade do processo educacional, que se pode pensar uma educação para o trabalho que não seja marcada por uma simplificação técnica, aos moldes das políticas educacionais que se sucederam no regime militar e presente no discurso das “competências e habilidades” nos anos 90, mesmo que esse discurso ainda tenha deixado marcas profundas nas práticas educacionais do momento presente. A abertura para uma crítica profunda a esses modelos custa a se consolidar no atual quadro dos retrocessos político-educacionais que verificamos no Brasil.

Pensar uma educação com anseios de formação cultural ampla, clássica, que ressignifique a formação para o trabalho, incluindo-a nessa dinâmica ampla, requer o retorno do olhar para experiências passadas, exitosas, baseadas em pressupostos filosóficos comuns a uma educação integral. Faz-se premente apontar que não há uma dissociação entre a formação escolar clássica e a formação para o trabalho, já que esta é inerente a todo processo educacional.

Severino (2001), define que “a esfera básica da existência humana é o trabalho, que alicerça e conserva a vida material, a qual depende da troca entre o organismo e a natureza física”. Para o autor, tal esfera integra o amplo universo do fazer produtivo, cujos processos e produtos influenciam a esfera econômica. Se consideramos o trabalho como um processo, como parte integrante da especificidade humana, ele deve ser visto como algo pertencente à totalidade da existência do homem. (SEVERINO, 2001, p. 48)

Por se tratar de uma necessidade, o trabalho amplia o significado da condição criadora do homem, uma mediação que atende às necessidades humanas. Tal necessidade primária é apropriada pelo sistema capitalista, desfigurando-a em secundária, alienante, serve da acumulação do capital. O autor ainda alerta que a prática educativa expressa um compromisso de preparar os educandos para o trabalho. E não se trata somente dos casos em que essa preparação assume a forma técnica profissionalizante. Todo a educação tem este papel: o de ensinar a sobrevivência diante de um amadurecimento humano que não é inato.

Uma educação humanizadora e como direito pode ensejar projetos educacionais voltados para a transformação da sociedade, potencializando culturalmente a existência humana de todos os agentes envolvidos. Esses projetos podem ser desenvolvidos em qualquer etapa da educação formal, já que não há como suprimir, da aprendizagem global de conhecimentos, condições de aprimoramento humano que incidirão futuramente na prática social do trabalho.

Ao longo da história da educação brasileira, foram registradas diversas experiências de educação para o trabalho que se fundaram na ideia de uma educação integral, que não negligencia nenhuma dimensão do ato educativo - sobretudo a necessidade de inserir todos, como direito inalienável, nos processos de aquisição da cultura acumulada pela humanidade.

Anísio Teixeira talvez tenha sido o educador brasileiro que, à frente de gestões públicas, mais levou a sério essa necessidade, especialmente a partir da chamada *Escola Parque*, em Salvador, que serviu de inspiração para vários modelos de educação integral posteriores em diferentes localidades brasileiras.

Paulo Freire, com suas preocupações com a conscientização e a emancipação das pessoas alijadas do processo educacional formal, ajudou a concretizar projetos de educação popular que aliavam as práticas de alfabetização à formação para a vida de trabalho. Tais influências podem ser comprovadas na aplicação dos pressupostos de seu método de alfabetização em diversas localidades, no Brasil e no exterior. A partir da experiência prática de Angicos, no Rio Grande do Norte, em 1963, o método contribuiu para a institucionalização de projetos educativos formais e não formais, que contemplavam a dimensão da formação para o trabalho, integrada a uma compreensão mais ampla do que é educar, como formar para a cidadania cultural e política com vistas à humanização e a emancipação. Os conceitos de *conscientização*, *inédito viável*, *leitura de mundo*, especificamente, foram fundamentais para a fundamentação dessas práticas em objetivos educacionais mais elevados.

Evidentemente, os *temas geradores* que surgiram a partir do levantamento do universo vocabular dos participantes de experiências populares de alfabetização davam forma a procedimentos que proporcionavam a problematização da realidade e a conseqüente consciência do poder de transformação que todos podem desenvolver individual e coletivamente.

Moacyr de Góes (1980) analisa a correlação entre a perspectiva popular de alfabetização de adultos inspirada em Paulo Freire e a formação para a consciência e a vida de trabalho, dentro do

movimento *De Pé No Chão também se aprende a ler*, organizado na cidade de Natal no início da década de 1960:

A campanha, propondo a educação pelo e para o trabalho, terá aberto, em Natal, um campo novo de atração do adulto para o âmbito da educação popular. Nessa área, aproxima-se do MEB. O desemprego, o subemprego, a falta de qualificação profissional, as esperanças abertas pela SUDENE, com perspectivas de industrialização, devem ter sido os fatores responsáveis pelas quase mil matrículas da Campanha De Pé No Chão Também se Aprende uma Profissão, em 1963. Empiricamente, sem pesquisas de mercado, mas ocupando o tempo e as esperanças de desempregados, a Campanha terá aumentado os ganhos de muitos pais de família, colocando-os acima de níveis marginais, ao oferecer uma iniciação profissional (GOES, 1980, p. 104-105).

14

Mais recentemente, no início da década de 2010, parcerias firmadas entre universidades públicas brasileiras e internacionais ajudaram a criar programas de formação voltados para trabalhadores jovens do meio rural inspirados na filosofia educacional de Freire. É o caso *Curso de Formação Cidadã Agroecológica* para o fortalecimento da Inclusão Produtiva da Juventude Rural no Distrito Federal e no Ceará. No Ceará, o curso incluiu jovens de 37 assentamentos e 36 comunidades em 12 cidades do interior do estado (SOUZA, FURTADO, 2018, p. 350-351).

Um dos mais recentes exemplos internacionais é o da *Escola Exalt Youth*, de Nova Iorque, uma instituição de ensino e orientação profissional para crianças e jovens em situação de conflito com a justiça, que realiza parcerias com empresas para ressocializar jovens em situação de conflito, que homenageou Paulo Freire dando nome a uma de suas salas.

Em Portugal, inúmeras experiências educativas desenvolvidas sob a inspiração de Paulo Freire foram realizadas em diferentes momentos históricos, especialmente após o processo revolucionário de 24 de abril de 1974. Na universidade de Coimbra, jovens estudantes católicas do movimento Graal percorriam as aldeias próximas da cidade, proporcionando o acesso à leitura e à escrita a mulheres camponesas, inspirando-se no método de Paulo Freire. Para além da inserção no mundo das letras, essas senhoras eram conscientizadas politicamente e multiplicavam essa consciência nos âmbitos familiares e comunitários, o que ajudou nos períodos pré-revolucionários a promover a consciência sobre a importância do retorno à vida democrática (ALCOFORADO; FERREIRA, 2018, p. 11-30).

Em outras experiências portuguesas encontram-se atividades de trabalho relacionadas a cooperativas culturais, formação e letramento de trabalhadores rurais em várias cidades, formação técnica relacionadas a diversas atividades produtivas e de trabalho, como a criação de cabras, destilaria, prevenção de saúde, energia solar, sobretudo associadas às políticas públicas de educação de adultos nos processos pós-revolucionários.

Segundo o professor Alberto Melo, que foi Diretor Geral de Educação em Portugal, a inspiração educacional, em grande medida, vinha das ideias de Paulo Freire, que foram aplicadas com êxito na prática, sobretudo entre os anos de 1974 e 1980 e que visavam uma maior integração dos sujeitos a uma

sociedade democrática, fomentando a adesão a movimentos de intervenção social. Melo afirma que essa percepção foi adotada no Plano de Atividades da Direção Geral de Educação Permanente em 1976:

A actual população adulta em Portugal foi vítima da má qualidade de ensino, das atitudes autoritárias de que a escola era reflexo e, sobretudo, do carácter elitista de todo o sistema, que pretendia legitimar privilégios em vez de educar, rejeitar candidatos em vez de os promover (...) Libertadora que é, a educação permanente tem de ser abrangente, cobrindo todos os aspectos da vida - económica, social, cultural e política – dos adultos. Pressupondo sempre, porém, um conceito de educação em que os adultos são os autores ou construtores dos seus próprios conhecimentos e uma metodologia de interacção permanente entre centro e periferia, indivíduo e sociedade, teoria e prática, reflexão e acção (MELO; BENAVENTE, 1978, p. 96).

Tendo como referência essas experiências exitosas já concretizadas em momentos distintos da história da educação brasileira, os sistemas públicos de ensino, no âmbito de suas responsabilidades formais, podem desenvolver práticas pedagógicas que levem em conta a dimensão cultural mais ampla, na qual está envolvida de forma inerente a formação para o trabalho. Essas práticas pedagógicas inspiradas em Freire podem ser desenvolvidas tanto no ensino fundamental quanto na educação de jovens, adultos e idosos. Elas devem se inscrever na tendência da educação humanizadora e como direito, para que os frutos sejam perenes, constantes, efetivos e inscritos na dinâmica das transformações inevitáveis que a história reserva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo apresentar uma compreensão sobre educação para o trabalho a partir dos pressupostos da tendência político-educacional denominada *Educação como Direito*, que se sustenta numa perspectiva humanizadora. Paulo Freire, como um dos autores que dá corpo a essa tendência, proporcionou com sua filosofia educacional e com sua prática educativa, condições importantes para o desenvolvimento de projetos educacionais no Brasil e em outros países, que se desenvolveram a partir de uma compreensão ampla de educação, que enseja a formação para o trabalho. Procuramos indicar que essa compreensão supera as simplificações em curso sobre o que significa formar para o trabalho, inspiradas numa tendência político educacional conflitante com a Educação como Direito, o chamado discurso das “competências e habilidades”.

Reiterando que a prática social do trabalho é condição fundante da existência humana, que lhe dá sentido, estimulando homens e mulheres a produzirem bens simbólicos e culturais inalienáveis, não será possível pensar uma educação para o trabalho com características meramente técnicas. Esta compreensão menor, infelizmente, foi adotada em momentos próximos da nossa história, tanto como política pública mais geral, especialmente nos anos 90, quanto como programas e projetos, que dissociavam a formação para o trabalho de uma formação educacional e cultural mais ampla.

REFERÊNCIAS

16

- ALCOFORADO, Luis; FERREIRA, Sónia Mairos. Paulo Freire na Universidade de Coimbra. Memórias e significações de um tempo de fé e ação. In: ALCOFORADO, Luis; BARBOSA, Márcia Regina; BARRETO, Denise Aparecido Brito. *Diálogos Freireanos. A educação e formação de jovens e adultos em Portugal e no Brasil*. Coimbra/Recife: Imprensa da Universidade de Coimbra/Editora da Universidade Federal de Pernambuco, 2018.
- GOES, Moacyr de. *De pé no chão também se aprende a ler. (1961-1964). Uma escola democrática*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.
- GRAMSCI, Antonio. Caderno 12 (1932). *Apontamentos e notas dispersas para um grupo de ensaios sobre a história dos intelectuais*. In: _____. *Cadernos do cárcere*. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000. v.2. p.13-53.
- MELO, Alberto; BENAVENTE, Ana. *Educação Popular em Portugal*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.
- NUNES, César. *O direito à educação e a educação como direito: passos e descompassos da política educacional brasileira no limiar do terceiro milênio*. In: NUNES, César, POLLI, José Renato. *Educação, humanização e cidadania. Fundamentos éticos e práticas políticas para uma pedagogia humanizadora*. 2ª. Ed. Jundiaí/Campinas: In House/Brasília, 2019.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. *Educação, sujeito e história*. São Paulo: Olho d'Água, 2001.
- SOUZA, José Ribamar Furtado de; FURTADO, Eliane Dayse Pontes. *Formação de jovens rurais e educação popular: fortalecimento da agricultura camponesa na perspectiva freireana no nordeste brasileiro*. In: ALCOFORADO, Luis; BARBOSA, Márcia Regina; BARRETO, Denise Aparecido Brito. *Diálogos Freireanos. A educação e formação de jovens e adultos em Portugal e no Brasil*. Coimbra/Recife: Imprensa da Universidade de Coimbra/Editora da Universidade Federal de Pernambuco, 2018.