

# Diálogos

Diálogos - Revista do Departamento de  
História e do Programa de Pós-  
Graduação em História

ISSN: 1415-9945

rev-dialogos@uem.br

Universidade Estadual de Maringá  
Brasil

Biazso Simon, Cristiano; Pagès Blanch, Joan  
Paulo Freire, ensino, história e os desafios da contemporaneidade  
Diálogos - Revista do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em  
História, vol. 19, núm. 1, enero-abril, 2015, pp. 117-142  
Universidade Estadual de Maringá  
Maringá, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=305538472007>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica  
Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal  
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

## Paulo Freire, ensino, história e os desafios da contemporaneidade\*

*Cristiano Biazzi Simon\*\**

*Joan Pagès Blanch\*\*\**

---

**Resumo.** A pesquisa tem por objetivo uma análise da obra de Paulo Freire, de suas possibilidades para o ensino em geral e de história diante dos desafios da contemporaneidade, especialmente os relacionados com a democracia e a construção da cidadania. O fundamental hoje para o ensino de história é a mudança de uma metodologia a serviço da democracia e da formação do pensamento histórico crítico e independente. Os debates nas humanidades denotam preocupação com uma significativa perda de laços de pertencimento em função da velocidade da informação e sua valorização em detrimento da reflexão em um mundo em que tudo parece provisório e fugaz. Isso permite dimensionar o quanto a educação e o ensino de história devem ser direcionados ao enfrentamento da perda de referências, principalmente dos jovens, com seu meio social mais próximo e de suas relações com o todo. O conceito de historicidade remete a dois movimentos que se complementam: o da obra como elemento de reflexão preocupado com o fazer-se do intelectual no diálogo com seu tempo e a importância dela como elemento central para a busca da “consciência crítica”, em Freire, ou “consciência histórica”, no pensamento de Jörn Rüsen, essenciais à construção das consciências cívica e cidadã.

**Palavras-chave:** Paulo Freire; Ensino; História; Localidade; Currículo.

## Paulo Freire, teaching, history and the challenges of contemporaneity

**Abstract.** Current research analyzes the works by Paulo Freire on the possibilities for teaching in general and for History within the context of the challenges of contemporaneity, especially those linked to democracy and the construction of citizenship. The most important thing in the teaching of History is a change of methodology at the service of democracy, or rather, the

---

\* Artigo recebido em 07/01/2015. Aprovado em 09/02/2015.

\*\* Professor do Departamento de História da UEL, Londrina/PR, Brasil. E-mail: [simon@uel.br](mailto:simon@uel.br)

\*\*\* Professor da Universidade Autônoma de Barcelona, Espanha. E-mail: [joan.pages@uab.cat](mailto:joan.pages@uab.cat)

formation of a critical and independent historical thought. Debates in the Humanities segment of teaching denote a concern on the significant loss of belonging due to the fastness in information and its valorization to the detriment of reflection in a world context that all seems provisional and fleeting. The above shows the importance on directing education and the teaching of history to face the loss of references mainly by young people with their close social milieu and their relationship with everything. The concept of historicity reveals two complementary movements: Freire's opus as an element of reflection concerned with one's role as an intellectual in the dialogue with one's time period and its importance as a central element for 'critical conscience', according to Freire, or 'historical conscience', according to Jörn Rüsen, which are essential for the building of a civil and citizen awareness.

**Keywords:** Paulo Freire; Teaching; History; Locality; Curriculum.

### **Paulo Freire, enseñanza, historia y los desafíos de la contemporaneidad**

**Resumen.** La investigación tiene como objetivo el análisis de la obra de Paulo Freire, de sus posibilidades para la enseñanza en general y de la historia frente a los desafíos de la contemporaneidad, especialmente en lo que se refiere a la democracia y a la construcción de la ciudadanía. Hoy, lo fundamental para la enseñanza de historia es cambiar hacia una metodología al servicio de la democracia y de la formación del pensamiento histórico crítico e independiente. Los debates en las humanidades denotan preocupación con la significativa pérdida de los lazos de pertenencia en función de la velocidad de la información y su valorización en detrimento de la reflexión, en un mundo en el que todo parece provisorio y fugaz. Esto permite dimensionar en qué medida la educación y la enseñanza de historia deben estar orientados a enfrentar la pérdida de referencias, principalmente por parte de los jóvenes con su medio social más cercano y de sus relaciones con el todo. El concepto de historicidad remite a dos movimientos que se complementan: el de la obra como elemento de reflexión preocupado con el hacerse del intelectual en el diálogo con su tiempo y la importancia de la misma como elemento central para la búsqueda de la "conciencia crítica" – en Freire –, o de la "conciencia histórica" – en el pensamiento de Jörn Rüsen, esenciales para la construcción de las conciencias cívica y ciudadana.

**Palabras Clave:** Paulo Freire; Enseñanza; Historia; Localidad; Currículo.

## Introdução

À medida que o homem cria, recria e decide,  
vão se formando as épocas históricas. E é também criando,  
recriando e decidindo como deve participar nessas épocas.  
É por isso que obtém melhor resultado toda vez que,  
integrando-se no espírito delas,  
se apropria de seus temas e  
reconhece suas tarefas concretas (FREIRE, 2001)

Won't you help to sing,  
These songs of freedom?  
'Cause all I ever have:  
Redemption songs,  
Redemption songs!  
Emancipate yourselves from mental slavery  
None but ourselves can free our minds.  
(Redemption Song, Bob Marley)

A pesquisa que aqui apresentamos começou a ser desenvolvida em um estágio pós-doutoral do primeiro autor sob a tutoria do segundo, junto ao Departamento de Didática da Língua, Literatura e das Ciências Sociais - UAB. Os dois professores têm em comum preocupações e trajetórias de trabalho voltadas para a formação de professores e o ensino de história. Objetiva a mesma produzir uma narrativa a partir da análise das possibilidades da obra de Paulo Freire, considerando todos seus interlocutores, para refletir acerca de suas contribuições para o conhecimento histórico e seu ensino, contribuindo para alcançar os objetivos colocados pelo ensino de história diante dos desafios da contemporaneidade, especialmente os relacionados ao aprimoramento das práticas democráticas e à construção da cidadania.

O que se coloca como fundamental hoje para o ensino de história, segundo Laville (2002), é formar o cidadão como alguém capaz de pensar criticamente a “realidade” do seu tempo e de participar na sociedade democrática de acordo com os seus princípios. Por meio da mudança de uma metodologia a serviço da nação para uma metodologia a serviço da democracia e da formação do pensamento crítico e de um raciocínio histórico independente, estaríamos formando cidadãos preparados para usar suas

habilidades, tanto na identificação de problemas sociais, como em suas decisões pessoais cotidianas.

As enormes transformações sociais que ocorreram nas últimas décadas nos países centrais do capitalismo, que afetaram em grande medida o modo de vida de milhões de pessoas em todo o globo terrestre, provocaram certa apreensão diante dessa nova experiência social. Essa experiência, denominada globalização, é caracterizada pela fragmentação do território, pelo desmonte do Estado de bem-estar social e pelo processo de substituição do humanismo pelo consumismo (SANTOS, 2001).

Na atualidade, vivenciamos um novo surto de transformações provocadas pela revolução da microeletrônica, cuja intensidade é de tal magnitude que faz com que os momentos anteriores da trajetória histórica da sociedade capitalista sejam apreendidos como projeções em câmara lenta, para usarmos a imagem da montanha-russa de Nicolau Sevcenko. No tempo presente, a percepção que temos é de que estamos diante de uma síncope final e definitiva, clímax da aceleração precipitada da temporalidade cuja intensidade extremada faz relaxar nosso impulso de reagir, em função do que sentimos frente a um universo aparentemente mais imprevisível. Tal percepção nos põe atônitos pela nossa incapacidade de prever e resistir, gerando uma concordância passiva e irrefletida em relação às situações colocadas (SEVCENKO, 2001).

Paulo Freire também contribui para o entendimento das mudanças sociais que estão acontecendo na sociedade capitalista. Para ele, o fenômeno da globalização da economia tem sido colocado como um momento necessário da economia mundial, do qual não se pode escapar. Além disso, o discurso veiculado fala da ética e, ao mesmo tempo, oculta que sua ética é a do mercado e não “a ética universal do ser humano pela qual devemos lutar bravamente se optamos, na verdade, por um mundo de gente”. O autor sublinha isso por

considerar que “o sistema capitalista alcança no neoliberalismo globalizante o máximo da eficácia de sua malvadez intrínseca” (FREIRE, 1995, p. 143-144).

Quando relacionamos os apontamentos anteriores sobre a questão da cidadania à preocupação que tem sido sublinhada pelos debates nas ciências humanas com relação à uma significativa perda de laços de pertencimento, em larga medida relacionada à velocidade da informação e sua valorização em detrimento da reflexão em um mundo em que tudo parece provisório e fugaz, podemos também dimensionar o quanto o ensino de maneira geral e o de história devem ser direcionados ao enfrentamento do processo de perda nas pessoas, principalmente nos mais jovens, de suas referências com seu meio social mais próximo e de suas relações com o todo. No tocante à globalização, Boaventura de Sousa Santos (2003) critica o fato da definição estar sempre vinculada a aspectos econômicos, que tiveram “como consequência dramática a transnacionalização da produção de bens e serviços e dos mercados financeiros”, preferindo privilegiar uma definição mais sensível às dimensões sociais, políticas e culturais por entender que não existe uma globalização, mas globalizações.

Essa nova experiência social propiciou também a emergência de uma vontade de desordem e de emancipação, o que trouxe como consequência a noção clara de que “o inimigo das soluções fundamentais terá que ser buscado em múltiplos lugares, inclusivamente em nós mesmos [e é por isso também] que a crise da ordem social torna mais difícil, e não mais fácil, pensar a desordem verdadeiramente emancipadora”. Santos, ao fazer referência a esse processo, enfatiza que outra forma de globalização poderia ocorrer oriunda dos movimentos sociais e da periferia, onde um conhecimento que fosse produzido no interior de uma crítica às grandes corporações da mídia questionasse a lógica da relação produto – capital – produtividade que alicerçaria a ideologia neoliberal.

Na direção indicada por Santos e Souza Santos, podemos hoje fazer um balanço positivo no sentido de que muitas vozes já se fazem ouvir protestando contra a artificialidade e o simulacro em que se converteu a democracia, mas não só e junto com ela, uma enormidade de relações políticas e sociais.

No dia 29 de abril de 2012, o jornal *El País* trouxe uma entrevista com Tzvetan Todorov, apresentando-o como um linguista que nas últimas décadas tem se ocupado a olhar para feridas sobre as quais o mundo se pergunta pouco. Anuncia a publicação de seu novo livro intitulado “*Os inimigos íntimos da democracia*”, onde esclarece que em seus livros anteriores sobre política se ocupava em defender a democracia de seus inimigos. Sua declaração se torna mais contundente quando afirma que sempre defendeu a democracia por haver migrado da Bulgária para a França, de um regime fechado que a criticava, para um regime democrático, e que sua posição de denúncia e de questionamento hoje provém de sua intenção de demonstrar que a democracia que vivemos hoje em dia é contrária ao espírito real da democracia e que, por isso, se sentiu identificado com as palavras que gritavam os indignados da Espanha: democracia real já!

Movimentos pela democracia real, como “*Occupy Wall Street*” - que deu origem a muitos outros movimentos “*occupy*” por todo o mundo -, a dos indignados na Espanha, a luta dos estudantes chilenos pelo direito à educação e a dos mexicanos denominado “# YO SOY 132”, reivindicam, entre outras coisas, democracia autêntica e anunciam que a juventude despertou. Esses são elementos que nos permitem dimensionar parte das demandas por aprofundamento das reflexões sobre democracia, em especial, da busca por sua dimensão republicana e por cidadania. Contudo, o quadro fica mais completo quando pensamos na primavera árabe, nas lutas no eixo do euro e nos países historicamente recém-saídos de ditaduras, como os da Península Ibérica, da América Latina e do leste europeu.

## 1 Repensando as contribuições de Paulo Freire para o ensino de história

Em *À sombra desta mangueira*, Freire responde aos raciocínios colocados por Sevcenko em 1991 acerca da nossa sensação de estarmos diante de uma síncope final e definitiva, que faz relaxar nosso impulso de reagir, gerando uma concordância passiva e irrefletida. Em relação ao fato de que é o próprio discurso neoliberal que coloca a globalização como momento inexorável da economia como forma de tentar calar a resistência, naturalizando-a, ao afirmar que “por sermos seres de transformação e não de adaptação”, Freire deixa mais uma vez claro seu entendimento da história ao afirmar que

Não podemos renunciar à luta pelo exercício de nossa capacidade e de nosso direito de decidir e de romper, sem o que não reinventamos o mundo [...] insisto em que a História é possibilidade e não determinismo. Somos seres condicionados, mas não determinados. É impossível entender a História como tempo de possibilidade se não reconhecemos o ser humano como ser da decisão, da ruptura. Sem esse exercício não há como falarmos em ética (FREIRE, 1995, p. 23).

A obra de Freire pode contribuir para a formação desse pensamento crítico à medida que o autor indica o seu entendimento sobre consciência crítica, ao que denomina processo de denúncia e de anúncio. Segundo ele, é aquela “que possibilita inserir-se no processo histórico como sujeito, evita os fanatismos e o inscreve na busca de sua afirmação”. Além disso, caracteriza-se como um processo em que os seres humanos são desafiados pela dramaticidade do seu momento atual,

se propõem a si mesmos como problema. Descobrem que pouco sabem de si, de seu ‘posto no cosmos’, e se inquietam por saber mais [...] e, ao se instalarem na quase, senão trágica descoberta do seu pouco saber de si, se fazem problema a eles mesmos. Indagam. Respondem, e suas respostas os levam a novas perguntas (FREIRE, 2005, p. 31).

Em seminário apresentado em Roma sobre a conscientização e alfabetização de adultos, em 1970, complementa que conscientização é um



compromisso histórico e também consciência histórica: “é inserção crítica na história, implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo [...] criem e recriem sua existência com um material que a vida lhes oferece” (FREIRE, 2001, p. 30).

Quanto ao pensamento de Paulo Freire acerca da consciência crítica, podemos dimensionar o seu alcance e sua importância a partir do grande debate no campo do ensino de história sobre a consciência histórica. Uma das correntes que analisa a questão tem o entendimento de que esta é resultado de condições do ambiente histórico e cultural e da preparação intelectual do indivíduo, tornando-o capaz de conceber a condição histórica das coisas e agir conscientemente sobre elas. Assim, ela se constituiria em uma conquista do intelecto restrita aos beneficiários da mesma. A outra é a que compreende consciência histórica na direção colocada por Rüsen como

a suma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo [...] o modo pelo qual a relação dinâmica entre experiência do tempo e intenção no tempo se realiza no processo da vida humana (RUSEN, 2001, p. 57-58).

Acreditando que o ensino de história possa contribuir na formação da cidadania, não se pode deixar de enfatizar que este ensino não pode e não deve ser instrumentalizado pelo Estado para a consecução de uma “cidadania” que já viria “formatada” e definida. Chama a atenção o fato de o entendimento de cidadania parecer estar pautado, em significativa medida e não só no caso brasileiro de que trata o autor, em que se constitui um de seus principais objetivos da educação nacional, pelas mesmas ambiguidades das reflexões sobre o conceito no campo das ciências sociais hoje. Em alguns momentos é entendida pela via da ampliação de direitos; noutros, relacionada à questão da cultura enquanto elogio à diferença, que é parte da doutrina do

multiculturalismo, o que equivale a atribuir ao Estado o papel de preservar a “liberdade concreta”, que significaria gerenciar a manutenção das diferenças entre os grupos sociais (MAGALHÃES, 2003).

## 2 A educação para a cidadania

A educação para a cidadania (EpC) tem sido tratada de várias maneiras. Em muitos países, tem se constituído matéria específica nos currículos; em outros, como o Brasil, habita disciplinas específicas da área de ciências humanas e também os denominados “temas transversais”. O caso atual da Espanha, em que o atual governo conservador substituiu a mesma por outros conteúdos, entre eles o empreendedorismo, pode ser considerado como balizador de sua importância no sentido de contribuir para os objetivos de aprofundar o entendimento acerca das questões relacionadas à democracia e à cidadania, que em nada interessam a esse tipo de governo e de projeto de sociedade. Nos casos em que tais temáticas ficam em espaços “transversais”, acabam não sendo assumidas de forma clara por nenhum.

Freire, em *À sombra desta mangueira*, comenta - e isso nos ajuda a refletir sobre mudanças como essa ocorrida na Espanha de substituir educação para a cidadania por outros conteúdos e o fato de que intelectuais que até ontem podiam ser considerados progressistas estão hoje a serviço do pragmatismo de uma educação de adaptação ao mundo sem sonhos de transformação - que, ao acolher o que lhes parece novo, reencarnam fórmulas velhas de preservação de privilégios de poder das classes dominantes e complementa:

E o fazem, com ares de quem se acha atualizado, de quem supera “velharias ideológicas”. Falam da imperiosa necessidade de programas pedagógicos profissionalizantes, mas desde que esvaziados de qualquer tentativa de compreensão crítica da sociedade. Esse discurso é feito em nome de posições progressistas! Contudo ele é tão conservador quanto é falsamente progressista a prática educativa que nega o preparo técnico ao educando e trabalha apenas a politicidade da

educação. O domínio técnico é tão importante para o profissional quanto a compreensão política o é para o cidadão. Não é possível separá-los (FREIRE, 1995, p. 27).

O fenômeno descrito por Freire toma dimensões muito ampliadas mais de uma década depois. Nussbaum (2010) inicia sua obra em que discute o fenômeno em escala mundial, declarando estar preocupada com a enorme crise mundial que acontece praticamente de forma inadvertida como um câncer, que no futuro pode ser muito mais prejudicial para a democracia: a crise mundial em matéria de educação.

Sedentos por dinheiro, segundo a mesma, estariam os Estados nacionais e seus sistemas de educação prescindindo de atitudes que são necessárias para manter viva a democracia e que, se a situação permanece e se prolonga, estaremos produzindo gerações de máquinas utilitárias ao invés de cidadãos capazes de pensar por si mesmos, possuir um olhar crítico sobre as tradições e compreender a importância das conquistas ou sofrimentos alheios. E assevera que “o futuro da democracia em escala mundial está por um fio”.

A autora sublinha ainda que, por acreditarem que uma diminuição das disciplinas humanísticas, com programas pautados pela preponderância dos estudos profissionais, tornaria os cursos mais atrativos, e mesmo com algumas continuando a conseguir resultados aceitáveis e tendo as universidades no mundo grandes méritos, deve ser sublinhado que também tem grandes problemas por não preparar seus alunos para o exercício da cidadania tão bem como poderiam fazê-lo. Assim, descreve o fenómeno:

En cambio, la preparación para el ejercicio de la ciudadanía durante los años más importantes de la infancia está en muy mal estado a escala mundial. La formación desde el nivel pre-escolar hasta el 12o grado sufre las exigencias del mercado global, que ha trasladado el foco de atención a las aptitudes científicas y técnicas, hoy concebidas como la clave de la educación. Las artes y las humanidades, mientras tanto, aparecen cada vez más como ornamentos inútiles que podemos desechar para procurar que nuestra nación, sea la India o los Estados Unidos, mantenga su competitividad en el mercado (NUSSBAUM, 2010, p. 177).

Sublinha Pagès que, se o nosso desafio como professores e professoras de história e como formadores desses professores é conseguir que a história contribua para a consciência cidadã, os valores e habilidades mentais necessárias para que nossos jovens saibam que seu futuro será o resultado do que existiu, do que estamos fazendo e do que fariam homens e mulheres em um contexto cada dia mais globalizador, em que fará falta saber, em cada momento, que decisões que se tomam em lugares distantes de onde residimos podem nos afetar com muito mais força que outras que são tomadas ao lado de nossas casas. E que, em contrapartida, ações que são tomadas próximas de nossa casa podem ter um peso decisivo para frear situações que estão acontecendo a enormes distâncias de onde vivemos. O mesmo conclui, ainda, que a cidadania em que acredita está cada vez menos nacional e menos pautada por fronteiras artificiais e que esta será uma cidadania mundial (PAGÈS, 2011).

Na apresentação da obra *A sombra dessa mangueira*, Ladislau Dowbor, ao falar sobre o reordenamento dos espaços da reprodução social como parte do processo e uma das características do capitalismo em nosso tempo após um processo de um século e meio de existência, conclama Milton Santos ao debate, adjetivando de feliz sua afirmação de que “o que globaliza, separa; é o local que permite a união” (FREIRE, 1995, p. 7).

Em um mundo em que cada vez mais, em função do quanto as pessoas migraram e imigraram mais por suas necessidades de sobrevivência do que por suas opções, faz com que elas se identifiquem e tenham como referência mais o lugar em que vivem do que onde nasceram. Nosso pensador da cultura lança luz sobre a questão declarando que

Antes de tornar-me um cidadão do mundo, fui e sou um cidadão do Recife, a que cheguei a partir do meu quintal, no bairro da Casa Amarela. Quanto mais enraizado na minha localidade, tanto mais possibilidades tenho de me espriar, me mundializar. Ninguém se torna local a partir do universal. O caminho existencial é inverso (FREIRE, 1995, p. 25-26).

Em obra recente, Ghiraldelli Junior (2012) afirma - tratando da palavra oprimido, que “associou-se de modo umbilical a Paulo Freire” -, que a pedagogia ganhou muito ao perceber que estudantes e professores podiam ser tomados como aprendizes-oprimidos em vez de simplesmente como aprendizes. Esclarece o ex-aluno, então, que não poucas vezes viu Freire referir-se ao oprimido como “desenraizado”. E indaga. Quem?

Aquele que em seu lugar natal era visto por si mesmo e pelos outros como detentor de uma compreensão do mundo, aquele a que os antropólogos não diriam nunca que não teriam cultura, mas que, retirado de seu rincão veria sua compreensão do mundo perder a utilidade [...] eis aí pessoas que poderiam não estar na miséria ou com falta de representatividade no campo do poder político, mas que, efetivamente, não escapariam de ser tomadas como “sem cultura” [...] Pelo desenraizamento: pela perda da boa conexão entre as palavras e as coisas. [...] Este é o “desenraizado”. Este é o oprimido (GHIRALDELLI JR, 2012, p. 2-3).

Foi com base nessa constatação que, segundo esse autor, Freire desenvolveu a ideia de criar aquilo que se tornou uma das marcas mais contundentes de sua produção: a de tomar como ponto de partida de sua educação considerar a cultura, em seu sentido amplo, que o educando traz ao chegar ao ambiente de ensino. Uma pedagogia voltada a combater a destituição da cultura de origem do indivíduo desenraizado. O autor indaga se hoje seria um pouco ridículo acreditarmos que substituir a noção de oprimido, ainda que ampliada, pela de desenraizado estaria imune à diminuição do planeta em função da internet e se isso justificaria aposentá-la. As pesquisas acerca do pensamento histórico dos jovens acompanhadas por nós permitem antever que, de forma geral, a velocidade da informação está longe de situá-los a ponto de justificar abandonarmos essas preocupações, pois, ao que tudo indica, tem contribuído ainda mais para essa perda de laços de pertencimento.

Maria de Lourdes Pintasilgo, ao prefaciар a obra *Paulo Freire: política e pedagogia*, toca nesse debate e afirma que, diante da complexidade do ser

humano, Freire busca chegar ao seu âmago para que ele se revele, e que é necessário que cada pessoa se torne consciente de um mundo multicausal que possibilita eliminar tanto a “diabolização” de pessoas ou fatos, como a sacralização de heróis ou de acontecimentos históricos. Afirmar ainda que ele tem convicção de que o sujeito mantém com o objeto uma relação de alternância entre identificação e distância porque, de um lado, o sujeito é sempre veiculado na observação do objeto e, de outro, não pode existir a não ser que se liberte dos mecanismos de reprodução cultural e de estruturação social, assim, rompendo seus laços com o mesmo.

Residiria aí, segundo Pintasilgo, a grande dificuldade da conscientização hoje, momento em que ela é tão imprescindível à sociedade; indaga como seria possível desligar o que está globalmente interconectado. Como poderia o sujeito libertar-se de um ambiente social e cultural que é invasor, nivelador e dogmático, ainda que se apresente de maneira aparentemente liberal? E continua a refletir:

É espantoso que no momento em que se afirmava o pós-modernismo, Paulo Freire tenha tornado central o que hoje pode ultrapassar o estilhaçar provocado pelo pós-modernismo: o sujeito enquanto “desejo do indivíduo de ser actor de sua própria vida e da história”, isto é, criador da cultura, produtor de sociedade, esteio da “recomposição do mundo” (PINTASILGO *apud* APPLE; NÓVOA, 1998, p. 8).

Construindo estratégias e práticas para a construção dessa consciência histórica, tendo em vista que as tão almejadas consciências cívica e cidadã são desenvolvimento dela e que, por isso, perseguir a primeira é essencial, fazemos duas proposições que se complementam: uma prática pedagógica construída a partir de uma perspectiva temporal ou histórica e utilizarmos a localidade, cidade ou campo, como “*locus*” privilegiado em todas as temáticas trabalhadas e ocasiões em que seja possível dialogar com esse espaço, entendido em todas as suas dimensões e, dessa maneira, resistirmos aos fenômenos que hoje tentam,

ou nos desterritorializam, física e socialmente e, assim, contribuir efetivamente para a construção desse cidadão “criador da cultura e produtor de sociedade”.

A primeira delas consiste em que, em todas nossas atividades, não apenas as relacionadas ao conhecimento histórico, mas a todos os outros conhecimentos, sempre que possível em nossa prática educativa, utilizemos o percurso de iniciar por localizar no presente o porquê e a importância de estarmos refletindo sobre aquele personagem, tema, fenômeno ou questão. Em seguida, elaboremos situações de aprendizagem em que recuperemos sua construção e trajetória, ou parte importante dela, para a consecução dos objetivos traçados e, por fim, voltemos ao presente por intermédio de uma atividade. Em nosso fazer de formador de professores, propomos aos nossos alunos intitular a mesma nos planos de aula de unidade ou de projetos pedagógicos mais complexos, “síntese integradora final”. Espaço em que se proponha alguma atividade que possibilite a quem vivenciou o processo construir uma narrativa em que possa relacionar o objeto de sua reflexão no processo pedagógico com o contexto em que vive, principalmente, mas também pode fazer relação com outro conhecimento e/ou historicidade já conhecidos.

Rüsen, ao refletir sobre o fazer do historiador, coloca, e aí, claro, não está se referindo diretamente à construção do conhecimento escolar, mas do profissional, a narrativa como resultado intelectual mediante o qual a consciência histórica se forma. Utilizamos o raciocínio, por analogia, para a construção do saber escolar. Utilizando criatividade, muitas formas de narrativas podem ser propostas e construídas.

Contudo, é momento de chamar atenção para a importância da escrita do texto – na obra, ‘Professora sim, tia não’, o próprio Freire insiste nessa necessidade da escrita de forma contundente em seu diálogo com professores e, em sentido geral, da construção de alguma narrativa, porque aí se projeta uma

leitura do mundo. Além disso, esse momento torna possível verificar se o aluno está tecendo alguma relação entre o que está aprendendo e alguma dimensão da vida ou conhecimento sistematizado já apreendido, o que significa garantia de existência de aprendizagem enquanto reflexão e não apenas memorização.

Ao escrever o verbete ‘Leitura do mundo’, do dicionário Paulo Freire, Luis Augusto Passos esclarece que é “imprescindível uma leitura do mundo que contextualize, geste e emoldure um sentido para palavra. Palavra que, ligada a um contexto, engravidamos de sentidos íntimos e coletivos”. Continua o autor “que a leitura do mundo e da palavra é, em Freire, direito subjetivo, pois, dominando signos e sentidos, nos humanizamos, acessando mediações de poder e cidadania” (PASSOS, 2010, p. 238).

Na utilização da localidade como espaço educativo, segunda proposição nossa, já fizemos referência à sua importância em vários momentos do texto, quando tratamos da globalização, das migrações e imigrações e quando o próprio Freire fala do Recife como sua referência primeira. Todos esses raciocínios foram trazidos com a intenção de que tratá-la enquanto objeto e propiciam uma reflexão que contribui de forma significativa, por sua proximidade, com os protagonistas do processo pedagógico para exercitar os raciocínios espaço-temporais essenciais na construção da consciência histórica.

Freire, em política e educação, apresenta um texto em que trata a cidade como espaço educativo. Após afirmar que a cidade é educativa - o que pode ser lido em sentido mais amplo como localidade, e que enquanto educadora é também educanda, a maneira com que a mesma é tratada por seus habitantes e governantes e várias de suas outras características demonstram que ela somos nós também, nossa cultura, que se gestando nela, no corpo de suas tradições, nos faz e nos refaz. Perfilamos a cidade e por ela somos perfilados. Sua tarefa educativa se realiza também através do tratamento de sua memória,



que não apenas guarda, mas reproduz, estende, comunica-se às gerações que chegam.

Propõe Freire que as cidades educativas deveriam incorporar aos seus ensinamentos o sonho fundamental do direito que temos, numa verdadeira democracia, de ser diferentes e seu alongamento ao direito de sermos respeitados na diferença. Com essa proposição, o autor se aproxima de outro tema caro à cidadania, que trata em outra parte da mesma obra, que ele denomina viver a utopia: não mais discriminação, não mais rebelião ou adaptação, mas unidade na diversidade, a partir da superação das ideologias discriminatórias.

Às reflexões colocadas anteriormente gostaríamos de adicionar a leitura de Giroux sobre o que o mesmo denomina: Freire e o conceito de inserção histórica. Inicia afirmando que Freire acredita que a sensibilidade crítica é uma continuação da sensibilidade histórica, e que, assim, para compreender o presente em termos institucionais ou sociais, os educadores devem situar todos os contextos pedagógicos em um contexto histórico de forma que se possa ver claramente tanto a gênese como o desenvolvimento dos primeiros.

Propomos, então, esse movimento de privilégio da perspectiva histórica e da utilização da cidade que caminha nessa direção, entendida em todas as suas dimensões, nas nossas atividades de fazer pedagógico, não só nas relacionadas ao conhecimento histórico especificamente, mas em todos os conhecimentos que tratarmos no fazer educacional, como postura radical para fazer frente às questões e desafios que vimos tratando.

É importante afirmar, contudo, não uma proposição arrogante, como redenção, como remédio para todos os males, mas algo possível de ser introduzido em tudo que já fazemos, e a ser construído em uma historicidade e em uma leitura da mesma a partir da leitura de cada um de nós, preservando nossa integridade e autonomia profissional. Uma proposta de caminho, esforço

coletivo para radicalmente resistirmos a um sistema que a cada dia nos desumaniza.

A proposição colocada de refletirmos a partir da perspectiva temporal pode ser utilizada também para a reflexão sobre nosso fazer como pessoas e como professores. Tentar conhecer e entender melhor o nosso tempo, as grandes questões colocadas pela sociedade em que crescemos e como fomos educados, quais eram as necessidades, as convicções e os sonhos dos grupos humanos a que pertencíamos ou ainda pertencemos, o que valorizavam e hoje valorizam, são espaços de possibilidade de nos fazer melhores enquanto pessoas. Todos esses raciocínios podem ser transpostos para nossa condição de profissionais professores: como era a escola em que estudamos, quais eram as premissas que norteavam seu fazer na nossa formação fundamental, média e profissional, qual perspectiva de relação com a ciência e o conhecimento perpassou essa trajetória, enfim: como ela reside no meu fazer hoje? Negada? Reafirmada? Reelaborada? Necessitando ser repensada e reelaborada?

Uma dimensão riquíssima dessa reflexão para aderir ou não ao que propomos é nos indagar sobre se eu tivesse vivido um processo educacional em que se valorizasse radicalmente a dimensão temporal e me permitido perceber para além da dimensão do tempo apenas cronológico, se tivesse percebido o mesmo como vida, construção e campo de possibilidades, seria diferente do que sou hoje? Seria mais fácil refletir sobre as questões anteriormente colocadas? Se já tivesse desenvolvido as noções de tempo e espaço, proporcionando a percepção dos diferentes ritmos e temporalidades: o passado, o presente, o futuro; as noções de sucessão, duração, ordenação, simultaneidade, as transformações e as permanências no processo histórico e, principalmente, a de que muitas vezes as coisas se transformam exatamente para permanecer, eu teria uma leitura do mundo diferente da que tenho hoje? Então, a indagação maior é produto dessas reflexões: vale a pena aderir a essas

propostas? Contribuir com essa perspectiva possibilitaria uma formação mais sólida para mim e para meus alunos?

Esse processo está em curso para quem está escrevendo agora porque, afinal de contas, uma proposição de mudança deve começar por nós mesmos e refletir sobre nossa trajetória é um bom começo. Especialmente porque, para logarmos mudanças, precisamos ter projeto e nos sentirmos em transição. Vejamos o que Freire nos fala quando reflete sobre o conceito de sociedade em transição.

Não há transição que não implique um ponto de partida, um processo e um ponto de chegada. Todo amanhã se cria num ontem através de um hoje. De forma que o nosso futuro baseia-se no passado e se corporifica no presente. Temos de saber o que fomos e o que somos, para saber o que seremos (FREIRE, 2011, p. 42).

Temos refletido sobre o fato de que aquilo que percebemos como simulacro no mundo das relações políticas e sociais, em geral, acontece de forma contundente no campo do ensino. Quantos registros escolares são elaborados que, de fato, não refletem algo que tenha efetivamente existido enquanto processo pedagógico significativo para as partes envolvidas? Esse simulacro está relacionado, em significativa medida, com a relação que travamos com a ciência e o conhecimento em nosso fazer de professor e a que aprendemos e ensinamos.

É inacreditável que algo tão robusto, denso, profundo e importante como a ciência tenha se equivocado, por necessitar e se ocupar de desqualificação de outros conhecimentos produzidos, também necessários para as sociedades, porque não passaram por ela. Só o misto de insegurança, mesquinhez e vaidade humanas - produtoras da competitividade desenfreada que desafortunadamente habita lugares privilegiados de produção de conhecimento, como as universidades -, justifica a postura.

Ainda nos recordamos dos fortes embates de mais de duas décadas em que professores universitários resistiam agressivamente ao fato de que projetos políticos pedagógicos afirmavam que professores não universitários e alunos produziam conhecimento. Em uma cena pública de defesa de um desses projetos, um professor universitário dizia, sem nenhum constrangimento, que era a “eles” que cabia essa produção e que os “outros” deveriam memorizá-la para aprender. Também para nos animar de que o debate/embate vale a pena, hoje a expressão conhecimento escolar já está naturalizada entre nós. Só fica a dúvida se, do alto de seu conhecimento, aquele professor já conseguiu compreender que se tratava de um conhecimento produzido, no sentido de ser reelaborado e ressignificado no interior de uma situação de aprendizagem e não para concorrer com seu “status quo” científico.

Por outro lado, podemos perceber que essa “divisão” do trabalho intelectual permanece de forma menos explícita em muitos outros lugares. Um deles são os cursos de formação universitária de professores, em que, com raríssimas exceções, nossos colegas de “conteúdo específico” continuam trabalhando sem estabelecer relação ou diálogo algum com o fato de que são professores de futuros professores. Isso sem constrangimento algum, e continuam a produzir seus currículos individuais sem preocupação alguma acerca do alcance social de seu conhecimento, na grande maioria dos casos.

Nesse cenário é muito difícil haver espaço para um saber como o de Paulo Freire, afinal, impossível de se tornar institucionalizado, tornado método, prescrição, porque preserva o espaço de integridade e de autonomia de quem ensina e de quem aprende, inclusive dando vida em suas proposições à ideia de que as duas partes aprendem. Defensor da ideia de que os homens aprendem em comunhão, Freire sempre nos chamou a atenção para o fato de que deveríamos nos libertar do cientificismo, colocando a ciência no seu devido lugar: de muita importância, mas em seu lugar.

Recordando-nos de que esse fenômeno do cientificismo é um dos grandes obstáculos para que possamos superar a perspectiva da pedagogia da resposta, vamos chamar de novo para o debate a obra ‘Por uma pedagogia da pergunta’. E, nesse caso, como estamos imbuídos de um convite ao pensar histórico, lembrar que, nessa obra, Freire se remete a um discurso do presidente de Cabo Verde, Aristides Pereira, em que afirmava: “Expulsamos o colonizador, mas precisamos agora descolonizar as nossas mentes”. Se utilizarmos as fortes expressões colonizar e descolonizar em sentido figurado em relação ao conhecimento, em função da feliz expressão do presidente, de quantas outras amarras teríamos que descolonizar as nossas mentes, além do cientificismo, para conseguirmos agir emancipada e autonomamente e, além disso, produzirmos uma prática pedagógica que contribua de maneira efetiva para a construção de pessoas emancipadas e autônomas?

Essas reflexões estão o tempo todo servindo como emancipadoras, também para nós que as escrevemos, porque conseguirmos fazê-lo foi um processo de leitura da obra e de nós mesmos. Estamos tentando dialogar em uma perspectiva que se confunde com o que os interlocutores mais próximos de Paulo Freire dizem ter sido seu pedido: de que fosse reinventado e não apenas repetido e isso nos pesa muito enquanto responsabilidade nesse processo em que tentamos dialogar com a sua obra. O tempo todo líamos e relíamos a afirmação de Giroux trazida por Nóvoa em “Paulo Freire: política e pedagogia”, que não conhecíamos, em que afirma:

É possível que o poder e a força do trabalho de Freire residam na tensão, poesia e política que o transformam num projeto para os passadores de fronteira, para os que lêem a história como uma forma de reivindicar poder e identidade através da escrita e do lugar e da prática da resistência cultural e política (APLE; NÓVOA, 1998, p. 179).

A possibilidade de tomarmos coragem para colocarmos as proposições que agora fazemos teve um momento de anúncio para nós mesmos. Ao

assistirmos a uma palestra de abertura de um seminário que tinha por temática nossas preocupações de há muito tempo, tanto enquanto historiador como enquanto professor da área de ensino de história, o palestrante Imanol Zubero foi apresentado como alguém que não só escrevia sobre a questão da participação cidadã, mas que vivia efetivamente a questão. Nossas atenções aumentavam à medida que seu instigante texto, intitulado *Problemas del mundo, movimientos sociales y participación ciudadana*, iniciava-se com a apresentação da indagação de Sousa Santos de que o problema mais intrigante que hoje afronta as ciências sociais pode ser formulado do seguinte modo: vivendo no início de milênio em um mundo onde há tanto por criticar, por que se tornou tão difícil produzir uma teoria crítica?

O texto de Zubero tornava-se a cada momento mais instigante e caminhava na direção de nossas preocupações. A primeira resposta à indagação de Sousa Santos, sua maneira leve de olhar o mundo sem perder com isso a seriedade do olhar e da reflexão, trazia a leitura de Eduardo Galeano e declarava que, de certo modo, a resposta à questão era o que expressava o grafite que o mesmo apresentava em que se podia ler em uma parede de Bogotá: “Agora que teríamos as respostas mudaram as perguntas”.

Refletindo sobre a pergunta por que nos interessamos pelos problemas do mundo, a certa altura colocava sua opinião de que a principal dificuldade que se enfrenta na ação social não é, quase nunca, um problema de meios, de poder, mas sim um problema de compromissos, de querer, e continua:

La acción social es el último estadio de un proceso que se compone de cuatro momentos consecutivos e firmemente interrelacionados: 1º. Saber; 2º. Querer; 3º. Poder; 4º. Hacer. Esta es la cadena que desemboca en la acción social, al menos en la buena acción social: en la acción social reflexionada, orientada, medida y evaluada. Una cadena que se retroalimenta generando un círculo virtuoso: saber más, querer más (y, sobre todo, mejor), poder más, hacer más... (ZUBERO, 2012, p. 131).

A cada momento o palestrante articulava de maneira mais clara o conhecimento acadêmico e seu toque pessoal de existência real, de quem vive e crê no que verbaliza, e apresentava a proposição de revitalizar o ativismo superando as visões conjunturais e imediatistas de mobilização social dos que não são capazes de perceber outra coisa senão os “picos” de mobilização e os momentos de explosão mobilizadora. Isso, continua o autor, sem se dar conta de que tais momentos de ação são o resultado “objetivado” (em ocasiões, além disso, objetivado através de seu reflexo nos meios de comunicação) de uma autêntica *fábrica de relações e significados*, de um processo interativo que é a base imprescindível da ação coletiva visível.

Em seguida, propõe que tal revitalização trata de reivindicar o que Paulo Freire denominava, em *Pedagogia do Oprimido*, de o inédito viável, descobrir possibilidades de transformação viável, mas cuja possibilidade não é percebida. Esclarecia ainda que não é equivalente a nenhum ilusionismo ou “olhares de cor rosa” para a realidade e que a capacidade de descobrir o inédito viável da realidade se constitui o contrário do simples voluntarismo, por melhor intencionado que seja.

Mais contundente ainda em sua postura, para nós foi o momento em que afirmou que se a referência a Freire parecesse “pouco acadêmica”, como pensam muitas pessoas em função de sua forma dialógica de apresentar ideias, colocando a palavra entre aspas, em atitude clara de crítica aos muitos que assim pensam e continuava esclarecendo que, em se tratando de compreender o efeito de teoria que cumprem os movimentos sociais contemporâneos, efeito propriamente político, que consiste nas palavras de Bourdieu, em mostrar uma “realidade” que não existe completamente enquanto não a tivermos conhecido e reconhecido.

Nesse momento só o que passava pelo nosso pensamento era se o que já vínhamos fazendo em ensino de história, calcado na perspectiva da

historicidade e da história local, poderia ser um inédito viável para enfrentarmos os desafios da educação em uma contemporaneidade que por suas características anteriormente colocadas nos oprime enquanto profissionais no fazer do ensino. Como Guiraldelli Jr descreveu o que acontece com o desenraizado enquanto oprimido, o peso do meio esmagando-o, transformando o oprimido em comprimido pode ser transposto para nossa situação enquanto profissionais da educação.

Se já havia sido impactante para nós no melhor dos sentidos a forma ousada com que o jovem professor vinha se pronunciando no espaço acadêmico, aos nossos olhos, sua postura chegou ao máximo quando anunciou que trazia de novo a ideia de “ruptura”. E alertava: já não simplesmente teórica; complementava depois que contra os “eticidas” propunha narrativas virais para tomar em nossas mãos o governo moral da cultura, conceito de Hall, e colocava um excerto de uma obra de Roberto Saviano, com o sugestivo título *Vente conmigo*, que pode ser considerado pura ruptura mesmo, de tão freiriano enquanto construção.

Esta es la fuerza de la narración: cuando se escucha, se vuelve parte de quien siente como propia, y actuará, por tanto, sobre lo que ha ocurrido todavía. Todo relato tiene este margen de indeterminación, que reside en la conciencia de quien escucha. Escuchar un relato y sentirlo propio es como recibir una fórmula para arreglar el mundo. A menudo concibo el relato como un virólogo un virus, porque también un relato puede convertirse en una forma contagiosa que, transformando a las personas, transforma el propio mundo (SAVIANO, 2011, p. 24).

A partir daí passamos a pensar sobre as proposições que fizemos anteriormente, ultrapassando as fronteiras do fazer do ensino de história. São caminhos que já vínhamos trilhando, mas a leitura mais detida da obra de Freire vai tornando mais claras nossas próprias leituras e nos fortalecendo para agir e também fazer proposições. Não por acaso, a obra *À sombra desta mangueira*, a cada momento ocupava espaço maior nessa construção de texto e isso nos



preocupava. Relendo a apresentação de Dowbor, pudemos entender o porquê: quando ao nos determos com atenção especial a ela, pudemos mensurar a potência da combinação de doçura e densidade com que conclui o texto.

O que globaliza separa, e as soluções passam por uma rearticulação profunda do tecido social. No raciocínio de Paulo Freire, a racionalidade reclama racionalmente o direito a suas raízes emocionais. É a volta à sombra da mangueira, ao ser humano completo. E com os cheiros e sabores da mangueira, um conceito muito mais amplo do que esquerda e direita, e profundamente radical: o da solidariedade humana (DOWBOR *apud* FREIRE, 1995, p 7).

### Considerações finais

Para relacionar história e sua prática no ensino, nesse caso, pretendemos a produção de uma narrativa acerca da obra de Paulo Freire, entendida como sua própria produção e, na medida do necessário, seus influenciadores e a recepção de seus trabalhos, sublinhando as contribuições da mesma para o conhecimento histórico e, especialmente, da perspectiva histórica para o ensino e o ensino de história.

No caso de Freire, essa perspectiva do homem e seu tempo ganha dimensão ampliada de relevância tendo em vista que sua trajetória pessoal e intelectual é pautada por um imenso diálogo com lugares, tempos e significados, sobre os quais tece leituras e releituras, mantendo a coerência de ter uma postura tão ou mais crítica de suas próprias leituras, como em relação às outras sobre as quais se pronuncia.

As questões colocadas anteriormente permitem mensurar a importância de revisitar seu pensamento e sua obra também por três outros motivos, por contribuir para o avanço do ensino de história e do ensino em geral, por caminhar na direção dos quatro pilares da educação do século XXI, apresentado no relatório Delors, que colocam como desafios: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos com os

outros e aprender a ser, e por ir ao encontro da proposição do Fórum Paulo Freire do Porto de 2004, que sublinha

a importância de construirmos relações humanas fundadas na convivência emancipatória, amorosa, sensível e criativa. Reconhece, valoriza as identidades e subjetividades individuais e coletivas, defendendo, especialmente, o fortalecimento da cidadania, da democracia e do caráter público da educação. Assume o diálogo intertranscultural crítico como instrumento, como prática libertadora e como fortalecimento dos processos de conhecimento (TORRES et al, 2008, p. 128).

## Referências

- APPLE, M. W.; NÓVOA, A. (Org.). *Paulo Freire: política e pedagogia*. Porto: Porto Editora, 1998.
- BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. *Relatório Delors*. Brasília: UNESCO, 1996.
- FREIRE, P. *À sombra desta mangueira*. São Paulo: Olho d'Água, 1995.
- FREIRE, P. *Educação e Mudança*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- GHIRALDELLI JR, P. *As lições de Paulo Freire*. Barueri, SP: Manole, 2012.
- GIROUX, H. A. *Los profesores como intelectuales*. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Brasília: Ediciones Paidós/MEC, 1990.
- LAVILLE, C. Além do conhecimento produzido e disseminado. Consciência histórica e educação histórica. In: ENCONTRO REGIONAL DA ANPUH, 9. Belo Horizonte: Anpuh/MG, 2002. Disponível em: <http://www.fae.ufmg.br/ANPUH>. Acesso: 21 dez. 2013.
- MAGALHÃES, M. S. História e Cidadania: por que ensinar história hoje? In: ABREU, M.; SOIHET, R. (Org.). *Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.
- NUSSBAUM, M. C. *Sin fines de lucro*. Por qué la democracia necesita de las humanidades. Buenos Aires/Madrid: Katz Editores, 2010.
- PAGÈS, J. Educación, ciudadanía y enseñanza de la Historia. In: FONSECA, S. G.; GATTI JÚNIOR, D. (Orgs.). *Perspectivas do Ensino de História: ensino, cidadania e consciência histórica*. Uberlândia: Edufu, 2011.

PASSOS, Luis Augusto. Leitura do Mundo. In: STRECK. D. R.; REDIN. E.; ZITOSKY. J. J. (Orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

RÜSEN, J. *Razão histórica: Teoria da História: fundamentos da ciência histórica*. Brasília: EdUnB, 2001.

SANTOS, B. S. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós – modernidade*. São Paulo: Cortez, 1999.

SANTOS, B. S. Por uma concepção multicultural dos direitos humanos. In: SANTOS, B. S. (Org.). *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo cultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, M. *Por uma nova Globalização: do pensamento único à consciência universal*. São Paulo: Record, 2001.

SAVIANO, R. *Vente conmigo*. Barcelona: Anagrama, 2011.

SEVCENKO, N. *A corrida para o século XXI*. No loop da montanha russa. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

TORRES. C. A. et al (Org.). *Reinventando Paulo Freire no século 21*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2008.

ZUBERO, Imanol. Problemas del mundo, movimientos sociales y participación ciudadana. *Educación e políticas em debate*. Uberlândia, v. 1, n. 1, p. 126-145, 2012.