



POR UMA PEDAGOGIA DA CONVIVIALIDADE

José Wnilson Figueiredo

Instituto Federal Catarinense – Campus Concórdia wnilsonfi@yahoo.com.br

RESUMO: O presente artigo comunica argumentos em favor de uma proposição de uma educação voltada à convivialidade entre os seres humanos, bem como entre estes e a natureza. Para tanto, nos apoiamos na racionalidade sustentada na solidariedade, na comunhão, na cooperação e no diálogo entre as pessoas em contraposição à racionalidade técnica instrumental, a qual é fundada no individualismo, na competitividade e na busca incessante do dinheiro em detrimento da valorização da pessoa como um ser aberto ao outro e ao mundo. Nesse sentido, o referido artigo aborda os pressupostos e os caminhos a serem seguidos para a implementação de uma Pedagogia da convivialidade no mundo das escolas e em outros espaços sociais da vida. Para tanto, inicialmente é descrito um retrato do passado da história da humanidade com vistas a esclarecer os problemas advindos das relações existentes entre os indivíduos ao longo dessa história. Em seguida, a partir da denúncia desses problemas que afligem à humanidade, são apontados possíveis caminhos para à implementação de projetos políticos e pedagógicos com base em uma racionalidade forjada no entendimento e na reciprocidade entre os sujeitos. Por último, na conclusão desse artigo, conclui-se que é possível de se construir uma sociedade convivial por meio de trabalhos pautados por ações sociais, que entrelacem a vivência teórica e prática de educandos e educadoras, sustentadas pela esperança utópica da (re)construção de um mundo mais humano e solidário.

Palavras – chave: solidariedade, cooperação, pedagogia da convivialidade.

1. RETRATO DO PASSADO E DO PRESENTE DA HUMANIDADE

Ao longo da história da humanidade, as sociedades foram submetidas a diversos processos causadores de mudanças nas relações entre os seres humanos, entre as organizações sociais e entre as nações, as quais provocaram efeitos expressivos na vida, no tocante à maneira de como são estabelecidos os vínculos humanos nas diversas esferas dessas sociedades - na política, na economia, no social, na cultura e na educação - no que se refere à estruturação e a organização do tecido social.

Dentre esses processos, podemos destacar a elevação da despersonalização pelo obscurecimento da pessoa e a conseqüente ascensão do indivíduo; o aumento do desrespeito às diferenças de classe, sexo, etnia, nacionalidade, gênero, religião e língua; a erosão dos fundamentos organizadores de um viver amparado na convivialidade; a fragilidade dos laços humanos pelo decréscimo da gratuidade, da compaixão, da generosidade e do amor; aceleração dos riscos à saúde pela poluição e pela degradação do meio ambiente; intensificação do consumismo; diminuição de valores relativos à cidadania, como a liberdade e a participação política; aumento dos fenômenos de pauperização da vida em todo o mundo e o recrudescimento de colonialismos de ordem econômica e política impostos pelos países do Norte global aos países do Sul global.



Como decorrência da presença desses processos, ocorreu e ocorre a redução do fortalecimento de valores comunitários característicos de sociabilidades impregnadas de relações intersubjetivas, pautadas pelas qualidades relativas à comunicação e ao reconhecimento da alteridade entre os sujeitos dessas relações, como a responsabilidade, a reciprocidade e a irmandade.

Desse modo, com o não reconhecimento desses sujeitos, aconteceu e acontece um decréscimo da vocação dos seres humanos dirigida a um viver centrado na convivialidade engendrado na solidariedade, o qual é ancorado no pensamento, na linguagem e na emoção e que implica a presença das pessoas em interação com as outras e a natureza, em um horizonte relacional simbiótico.

Essa vocação é gestada em um movimento de personalização apontado para atos político-pedagógicos carregados de respeito à vida dos seres humanos e dos outros seres vivos, que se configuram por encontros pautados pela intercomunicação estruturada na convivialidade entre os sujeitos desses encontros.

O decréscimo dessa vocação provocou uma desagregação social. Isso resultou na emersão de uma crise em todas as esferas do mundo social - que persiste na contemporaneidade -, a qual promoveu e promove o obscurecimento do primado do humano em todos os campos de atuação dos seres humanos devido à diminuição considerável da solidariedade.

Portanto, a solidariedade diminuiu em decorrência da emergência do amor próprio, caracterizado por ações orientadas para o fechamento e o isolamento do indivíduo em detrimento do personalismo, que advoga em favor da metamorfose do indivíduo em pessoa.

Esta metamorfose que se dá pela saída de si do indivíduo em busca dos outros, no sentido da assunção desses indivíduos como pessoas, que se estabelece pelas relações de conagração mútua no, com e pelo mundo a partir de atividades instauradoras de atos de generosidade, que segundo Mounier (2004, p. 47): “dissolve a opacidade e a solidão da pessoa, mesmo quando esta não recebe nada em troca”.

Essas atividades se estabelecem por intermédio de relações impregnadas pelo amor, forjadas em ações de intercâmbios em torno não somente da doação, do recebimento e da redistribuição dos bens materiais, mas também na troca recíproca de palavras e gestos sustentados em uma simbologia estruturadora da coesão e da solidariedade social.



Essa solidariedade social tem como alvo a emersão de comunidades forjadas no compromisso entre a totalidade dos participantes dessas comunidades, que conforme Haesler (2002, p. 155) se formam pela: “troca mútua que visa não só o estabelecimento, mas a manutenção da realidade social; e sua condição seria o compromisso total dos parceiros nesta coisa particular apresentada por ocasião da dádiva e da contradádiva”.

Desse modo, no interior dessas comunidades, a pessoa emerge a partir da ação crítica carregada de atitudes impregnadas de benevolência com os outros, num horizonte que almeja o crescimento de todos os seres humanos. A esse respeito, Mounier (2004) escreve que:

A pessoa surge nos com uma presença voltada para o mundo e para as outras pessoas, sem limites, misturada com elas numa perspectiva de universalidade. As outras pessoas não a limitam, fazem-na ser e crescer. Não existe senão para os outros, não se conhece senão pelos outros, não se encontra senão nos outros. A experiência primitiva da pessoa é a experiência da segunda pessoa. O tu e, adentro dele, o nós, precede o eu, ou pelo menos acompanha-o. (MOUNIER, 2004, p. 45-46).

Nesse sentido, é de fundamental importância que se instaure ações educativas, em todas as esferas da vida social, no sentido de promover um desenvolvimento econômico e sócio-ambiental dirigido para o respeito à promoção humana, o qual se assenta no compromisso com a pessoa e a natureza, com a finalidade de fazer frente a essa crise que perdura atualmente, devido ao fato de que, pelo movimento de despersonalização e pela pilhagem do patrimônio limitado dos ecossistemas naturais, a vida perdeu o sentido no que concerne a um viver calcado na relação harmônica de interdependência entre o ser humano, a sociedade e a natureza.

2. POR UMA PEDAGOGIA DA CONVIVIALIDADE

Essas ações educativas devem ser edificadas em função da criação e a recriação de práticas pedagógicas assentadas em pressupostos capazes de mudar as ações efetuadas por homens e mulheres, no âmbito das relações interpessoais e das relações entre as diversas instâncias públicas e privadas do mundo, com vistas à irrupção de uma vida organizada sob os preceitos fundados no atendimento das necessidades individuais e coletivas básicas atinentes à alimentação, à educação, à nutrição, à saúde, à distribuição de renda e ao lazer, cujo objetivo é fazer frente ao crescente reino da desumanização, que vigora nos dias de hoje.

As tarefas para a construção desses pressupostos – na atualidade - são sobretudo difíceis, mas não impossíveis. Aos seres humanos cabem estabelecer e devem assumir uma posição crítica



com relação a esse reino de desumanização por meio da união de todas as forças organizadas das sociedades, identificadas com um projeto de civilização solidário, convivial e cooperativo.

Este projeto pode ser fundamentado pelo ideário de uma política assentada em uma pedagogia vinculada à existência, que é construída e deve ser reconstruída pelo engajamento, em experiências comunitárias partilhadas em redes, exercido pelos povos subalternos que sofrem opressão e exclusão social, como é o caso dos povos pertencentes ao Sul global.

Estas experiências devem girar em função da realização de uma existência vivida conforme a ideia de uma vida plena para todos os seres humanos, ou seja, de uma existência erguida em um agir, composto pela linguagem fundada no diálogo e pelo trabalho, entre as pessoas num horizonte de um viver como um ofício forjado na cooperação e na justiça social. Enfim, num viver pautado e consignado em uma vida boa com e para os outros e em instituições justas (RICOEUR, 1991).

Este viver, nesta perspectiva ricoeurinana, é desenvolvido com base na estima de si (ipseidade) em diálogo com a solicitude para com os outros (alteridade) de modo que esta não pode ser estabelecida nem imaginada sem aquela, já que os seres humanos devem amar a si mesmos para poder sair de si para amar os outros seres humanos.

A elaboração desse viver deve ser feita pela deslocação dialética entre a paciência – de suportar as agruras advindas de todas as formas de opressão decorrentes da colonialidade e dos colonialismos presentes no mundo todo, sobretudo daqueles provenientes dos países do Norte global – com a impaciência da luta contida e engendrada no caminho da vivência e da proclamação de novas maneiras de atuar na vida social.

Estas maneiras são organizadas a partir de um ideário, que se constrói em um movimento que vai desde a identificação da presença dos empecilhos do ponto de vista político-pedagógico e – a partir destes, pela práxis - fazer a elaboração de saberes críticos, que vislumbrem um futuro alicerçado na problematização e num fazer pedagógico da prática cotidiana de homens e mulheres, numa vertente crítica. Nesta direção, Santos (2008) escreve que:

O problema crucial é: como passar de uma situação crítica a uma visão crítica -, e em seguida, alcançar uma tomada de consciência. Para isso, é fundamental viver a própria existência como algo unitário e verdadeiro, mas também como um paradoxo: obedecer para subsistir e resistir para poder pensar o futuro. Então a existência é produtora de sua própria pedagogia. (SANTOS, 2008, p.116).



Nessa direção, a existência deve ser o palco para a invenção e reinvenção de procedimentos de ensino e aprendizagem organizados sob o signo da indignação ética e política perante os problemas sociais do mundo de hoje - como é o caso do aumento crescente da desigualdade entre ricos e pobres - decorrentes da quase ausência de compaixão no mundo em geral, especialmente das nações ricas da Europa e da América do Norte com relação às outras nações do Sul global.

Essa indignação centra-se na comunicação de argumentos e na efetivação de práticas sociais, que ultrapasse o fatalismo das proposições fundadores de práticas de desesperança, embasadas na afirmação de que o futuro deve ser cópia fiel do presente vivido, em proveito de ideias vinculadas ao sonho, à utopia e à esperança em benefício do nascimento de um futuro moldado em uma convivência humana impregnada pela partilha solidária e pela convivialidade.

Logo, esse futuro se constrói e se construirá a partir de uma conscientização autêntica pela prática de desvelamento da realidade que comporta a unidade dinâmica e dialética com a prática de alterar a realidade (FREIRE, 2013).

Essa unidade é e pode ser realizada por um movimento calcado no diálogo entre a acusação contra o sistema da globalização neoliberal, que nega a dois terços da população mundial – nos dias de hoje - a viver de maneira decente, concomitante com a enunciação de ações rumo ao aparecimento e a realização, na prática, de um novo tempo, erguido pelos povos - que no momento atual estão condenados a viver em condições de subalternidade (os povos do Sul global) – e pelos intelectuais comprometidos com esses povos.

Esse novo tempo será pautado pelo horizonte da mudança social que implica sempre a leitura crítica da realidade sócio-histórica, a que esses povos estão submetidos, em consonância com a assunção de atitudes que estejam “embebedas” de um novo amanhã como algo não determinado e inflexível, a priori, pela situação histórica do hoje. Neste caminho, Freire (2000) assinala:

Estou certo, à luz de como vimos nos experimentando hoje, ora marcados por uma concepção preponderantemente ingênua de história e de nosso mover-nos nela, cujo princípio fundamental é o destino ou o fado, ora submetidos à ideologia não menos fatalista embutida no discurso neoliberal, de acordo com o qual mudar sempre é difícil, quase impossível, se a mudança se acha em favor dos pobres, porque a realidade é assim mesmo, de que, numa perspectiva democrática e coerente com a natureza humana, o empenho a ser intensamente vivido por nós deve ser em favor de uma concepção de história como possibilidade. Na história como possibilidade não há lugar para o futuro inexorável, ele é sempre problemático. (FREIRE, 2000, p.125).



Consequentemente, nesta concepção de Freire, os períodos históricos vindouros são e devem ser pensados e sonhados por uma práxis exercida pelos seres humanos acerca dos problemas de difícil solução (situações-limites), que se defrontam no cotidiano de suas existências pessoais e comunitárias e que – a partir do diálogo entre conscientização e ação desses seres humanos - necessitam serem suplantados, através de uma visão esperançosa, com a finalidade da realização do “inédito viável”.

Este inédito viável se caracteriza por uma situação social aparentemente ausente e inviável na vida das pessoas no tempo presente, porém almejada e que poderá emergir, no futuro, como uma possibilidade real e crível do ponto de vista histórico e social.

De maneira semelhante, Araújo (1992) exprime que o “inédito viável”- na teoria de Freire - é:

Na realidade uma coisa inédita, ainda não claramente conhecida e vivida, mas sonhada e quando se torna um “percebido destacado” pelos que pensam utopicamente, esses sabem, então que o problema não é mais um sonho, que ele pode tornar-se realidade. Assim, quando os seres conscientes querem, refletem e agem para derrubar as “situações-limites” que os e as deixaram a si e a quase todos e todas limitados a ser menos; o “inédito viável” não é mais ele mesmo, mas a concretização dele no que ele tinha antes de inviável. (ARAÚJO, 1992, p. 206-207).

Em direção próxima a do conceito de inédito viável de Freire, Sousa Santos (2006) expressa a sua concepção de história num horizonte da mudança social, através dos conceitos da Sociologia das ausências e da Sociologia das emergências. A primeira delas evidencia muitas práticas sociais produzidas no mundo - consideradas invisíveis pela Ciência e pela Filosofia hegemônica -, que apontam para caminhos diversos para a solução dos problemas atinentes à vida.

Estes caminhos são elaborados a partir dos diferentes saberes e conhecimentos – apesar de serem considerados não credíveis pela racionalidade instrumental hegemônica -produzidos pelas classes populares e pelos intelectuais comprometidos com essas classes nos diversos continente do planeta, especialmente na África, na América Latina e na Ásia.

Já, a segunda delas – a Sociologia das emergências – coloca em evidência essas práticas sociais invisíveis, considerando-as como possibilidades a serem propostas na perspectiva da construção do futuro - que ainda está para vir a ser como algo imprevisível e aberto a diversas opções -, a partir de sendas possíveis que ainda não estão dadas, isto é, possibilidades que são apenas tendências que poderão ser concretizadas na vida social em uma determinada fase histórica, Conforme o dizer de Sousa Santos (2006):



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

A amplificação simbólica operada pela Sociologia das emergências visa analisar numa dada prática, experiência ou forma de saber o que nela existe como tendência ou possibilidade futura. Ela age tanto sobre as possibilidades como sobre as capacidades. Identifica sinais, pistas ou traços de possibilidades futuros e a tudo o que existe (...) Na Sociologia das emergências a ausência é de uma possibilidade futura ainda por identificar e de uma capacidade ainda não plenamente formada para levar a cabo. (SOUSA SANTOS, 2006, p.111).

Dessa forma, os conceitos de Sociologia das emergências e do inédito viável não vislumbram os tempos históricos do presente e do futuro como um binômio fundado na dicotomia estática: o presente é que se apresenta como algo que está ocorrendo aqui e agora e o futuro é o que não está ocorrendo.

Ao invés, esses conceitos concebem a história como um movimento dinâmico e não linear. Movimento este que implica sempre a aleatoriedade e a imprevisibilidade com relação às predições de determinados fatos da vida social. Decorre daí que o futuro é algo provável e que pode ser influenciado por variações nas ações realizadas pelos seres humanos no tempo presente, porém nunca determinado por esse tempo.

Assim, a história se faz a partir da dialética de retrocessos e avanços acontecidos no cotidiano da dinâmica das relações sociais e culturais empreendidas por homens e mulheres. Desse modo, o tempo futuro é vislumbrado e construído a partir de processos que se realizam pela criação e recriação de ações – no presente -, que poderão vir a se constituir naquele tempo pela invenção e re(invenção) de experiências sociais elaboradas e realizadas no passado.

O inédito viável e a Sociologia das emergências apresentam muitas afinidades com o conceito formulado por Ernest Bloch (2005) do Ainda-Não, que está numa posição intermédia, utópica e de esperança, entre o otimismo da realização do tudo e o pessimismo da presença do Nada. Nas palavras de Sousa Santos (2013, p.13): “O Ainda-Não é o modo como o futuro se inscreve no presente. Não é um futuro determinado nem infinito. É uma possibilidade e uma capacidade concretas que nem existe no vácuo, nem estão completamente pré-determinadas”.

O comentário sobre o não e o nada, no pensamento de Bloch (2005), apresenta argumentos relevantes para examinar a fundo essa meditação:

Justamente pelo fato de o não constituir o ponto inicial de todo movimento em direção a algo, ele de forma alguma é um nada. (...) O não situa-se na origem como aquilo que ainda está vazio, indefinido, não decidido, como partida para o início; o nada, em contraposição é algo definido. Ele pressupõe esforços, um processo há muito posto em marcha que no, final é frustrado; e o ato do nada não é uma atividade impulsiva, como a do não, mas uma aniquilação. O não refere-se à obscuridade do instante vivido, o nada á admiração negativa,



exatamente da mesma forma que o tudo à positiva. O não de fato é o vazio, mas, ao mesmo tempo, o impulso para escapar dele (BLOCH, 2005, p.301).

Portanto, a Sociologia das emergências, o inédito viável e o Ainda-Não são categorias que podem, em diálogo com a prática social, desestabilizar processos sócio-culturais erigidos sob o manto da despersonalização estampada na discriminação e da negação da liberdade e da participação política do povo – sobretudo dos povos subalternos - e, ao mesmo tempo, através de ações desestabilizadoras, desses processos, fazer surgir conhecimentos elaborados pelo prisma do horizonte voltado para a transformação social.

Esta transformação se fará pela modificação de uma sociedade inumana, fundada na colonização e na colonialidade, para uma sociedade humana forjada na construção crítica dos processos sócio-culturais e históricos - engendrados pela convivialidade -, a qual se nutre em epistemologias abarcadas no e pelo conhecimento – emancipação.

Segundo Sousa Santos (2006), este conhecimento se estrutura pela ideia da emancipação social de todas as pessoas que se opõem ao conhecimento hegemônico (conhecimento-regulação), cujo fundamento está apoiado na concepção de que as pessoas que não sabem determinadas habilidades e competências, requeridas pela lógica hegemônica, estão excluídas e são desconsideradas, ao passo que aquelas que conseguem adquirir essas habilidades e competências estão, evidentemente, incluídas e são reconhecidas socialmente.

O conhecimento – regulação funda-se na dualidade e na absolutização do saber e do não saber. O saber adquirido representa para os sujeitos a garantia do sucesso na escola e em outras instâncias sociais. Já o não saber, condena estes sujeitos ao fracasso na vida.

Em uma senda diversa do conhecimento-regulação, o conhecimento – emancipação não discrimina os sujeitos pelos critérios do saber ou não saber. Ao invés, o conhecimento – emancipação avalia os sujeitos numa vertente não classificatória e técnica, a qual se funda numa concepção que pressupõe a justiça cognitiva forjada na categoria do ainda-não-saber.

Esta categoria propõe que a elaboração dos processos de avaliação dos conhecimentos, dos atores educativos, seja considerada como algo permanente, complexo, provisório e inacabado. Neste caminho, Esteban (1999) afirma que o Ainda – não –saber:

Anuncia o não completamente formulado, o implícito, o que está em elaboração, o que se percebe nos silêncios e nas sombras, demanda e alimenta a reflexão, se mostrando movimento potencial de articulação de práticas escolares vinculadas aos processos emancipatórios conduzidos pela lógica subalterna. (ESTEBAN, 1999, p.23).



Decorre daí que o ainda – não – saber se inscreve dentro da perspectiva da elaboração do ensino e da aprendizagem a partir da conflitualidade de interesses no interior da vida social, cuja finalidade é a de proporcionar a crítica do que está posto pela racionalidade hegemônica e, a partir dessa crítica, possibilitar a emersão dos saberes encobertos pertencentes aos povos subalternos a essa racionalidade.

Neste sentido, o conhecimento emancipação possibilita o reconhecimento dos saberes e das culturas desses povos, eclipsados pelo colonialismo e pela colonialidade, fazendo emergir a solidariedade entre todos os seres humanos. A esse respeito, Sousa Santos (2006) diz que o conhecimento – emancipação:

Tem um ponto A chamado colonialismo, ou seja, a incapacidade de reconhecer o outro como igual, a objetivação do outro – transformar o outro em objeto -, e o ponto B, que é o que poderíamos chamar autonomia solidária. Aqui o conhecer vai do colonialismo à autonomia solidária. (SOUSA SANTOS, 2006, p.53).

Seguindo essa trilha da elaboração e da produção do conhecimento como emancipação é e pode ser possível fazer ações no presente que resultem na transformação do que está inscrito na realidade social do aqui e agora e, de maneira concomitante, preparar a utopia realizável de um futuro impregnado da solidariedade universal e pela convivialidade entre todos os povos, ancoradas em atitudes educativas fundadas na desobediência à:

Racionalidade técnica instrumental da modernidade [concomitante com a adesão de um] procedimento hermenêutico de reflexão crítica e reconhecimento da historicidade, da multiculturalidade, das diferenças e das desigualdades presentes na própria condição da humanidade em permanente construção. (SANTIAGO, 2012, p.08-09)

Assim, faz-se necessário tomar de empréstimo um dizer de Bloch (2005): viver na perspectiva do “sonhar acordado” com a transformação social a partir do pensar e o agir diário, impregnado de esperança e otimismo crítico, com a finalidade de tornar possível e real um mundo centrado no viver cooperativo e convivial, cujo intuito seja a de suplantar a desesperança e o niilismo presentes no mundo da competitividade, que vigora hoje em dia.

Desse modo, projetar uma utopia futura impregnada de um viver fundado na convivialidade pressupõe ação e a reflexão sobre a desesperança e assumir a esperança que está sendo forjada e construída com base na vivência de uma cidadania que se constrói, na e com a caminhada histórica dos povos subalternos, baseada no respeito, no diálogo e na diversidade cultural de todos os povos



do mundo, isto é, essa cidadania pressupõe que toda e qualquer pessoa, como sujeitos, possa se realizar em todas as suas dimensões humanas.

3. CONCLUSÃO: SOBRE UM VIVER ANCORADO NA CONVIVIALIDADE

Esta utopia é e pode ser engendrada por uma educação como prática de cooperação, a qual ajuda a impulsionar ações culturais capazes de criar e recriar a vida social mais humana no sentido da vivência da prática do convívio com base na igualdade de direitos e na refutação das discriminações de toda ordem, bem como no assumir de uma prática social forjada com base no pluralismo de ideias.

Nesse sentido, essas ideias devem ser feitas por meio de trabalhos estruturados e consignados a partir do horizonte edificado nas seguintes características: exercício da autoridade em comunhão, no acolhimento de todas as pessoas levando-se em conta as suas diferenças, no amor, no encontro caótico dos saberes populares e dos saberes ditos científicos, na inconclusão e no inacabamento dos seres humanos e dos processos sócio-culturais.

Logo, esses trabalhos poderão ser efetuados por meio da cooperação epistemológica em torno da união entre as ações práticas e teóricas contrárias ao que está instituído pela hegemonia da racionalidade técnica instrumental da modernidade eurocêntrica – centrada na apologia ao mercado e ao individualismo, no colonialismo do ser, dos saberes e dos poderes - concomitante com o anúncio de novas alternativas baseadas na convergência da multiplicidade de pensamentos, cujo núcleo fundante seja aportado por processos políticos e pedagógicos ancorados na convivialidade. Ou seja, que seja desenvolvido, no mundo da vida e das escolas, um verdadeiro espírito cooperativo entre as pessoas que, conforme Desroche (1976) promova a participação e a responsabilidade das pessoas com vistas a florescer no social o aspecto comunitário embebido pela solidariedade, pela justiça social e pelo amor.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, Ana Maria Araújo. Notas explicativas. In: Paulo Freire. *Pedagogia da Esperança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

BLOCH, Ernest. *O Princípio esperança*. Rio de Janeiro: Contraponto/Ed UERJ, 2005.

DESROCHE, Henri. *Le projet coopératif*. Paris: Les Editions Ouvrières, 1976.



ESTEBAN, Maria Tereza. Breves notas sobre um pensamento fecundo. In: Freitas, Ana Lúcia Souza; Moraes, Salete Campos de (Orgs). Breves notas sobre um pensamento fecundo. Porto Alegre: Redes, 2009.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Indignação: Cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____. Paulo; Ilich Iván. Diálogo: uma invitación a la oncientización y a la desescolarización. Xátiva: L'ULLAL, 2013.

HAESLER, Aldo. A demonstração pela dádiva: abordagens filosóficas e sociológicas. In: MARTINS, Paulo Henrique. A dádiva entre os modernos: discussão sobre os fundamentos e as regras do social. Petrópolis: Vozes, 2002.

MOUNIER, Emmanuel. O personalismo. São Paulo: Centauro, 2004.

SANTIAGO, Anna Rosa Fontella. Pedagogia crítica e educação emancipatória na escola pública: um diálogo entre Paulo Freire e Boaventura Santos. Disponível em <[http://www.portalanpedsul.co.br/admin/uploads/2012/Educacao Popular/Trabalho/12_23_55_225-6589-1-PB.pdf](http://www.portalanpedsul.co.br/admin/uploads/2012/Educacao%20Popular/Trabalho/12_23_55_225-6589-1-PB.pdf)> Acesso em: 12 de julho de 2016.

RICOUER, Paul. O si -mesmo como o outro. Campinas: Papyrus, 1991.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A Gramática do tempo. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. Boaventura de Sousa. Se Deus fosse um ativista dos direitos humanos. São Paulo: Cortez, 2013.

SANTOS, Milton. Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Record, 2008.