

SUBJETIVIDADES COMPARTILHADAS: A DIALOGICIDADE OU PARA UMA EPISTEMOLOGIA RESTAURATIVA A PARTIR DA OBRA DE PAULO FREIRE

MARCELO SANTANA DOS SANTOS¹

RESUMO: Nossa análise aborda elementos contidos na obra de Paulo Freire que possui princípios norteadores para se pensar os processos de transformações sociais aliados à educação. Trazendo à cena a categoria de dialogicidade de Paulo Freire, é necessária uma noção de sujeito que permita o entendimento das mais variadas formas existência: por isso, apresentamos o conceito de subjetividades compartilhadas como chave de entendimento para dar sentido às formas de atuação dos indivíduos/pessoas na sociedade.

PALAVRAS-CHAVE: Paulo Freire; Subjetividades Compartilhadas; Dialogicidade.

ABSTRACT: Our analysis approaches elements contained in Paulo Freire's work, which has guiding principles to think about the processes of social transformations allied to education. Bringing into the scene Paulo Freire's category of dialogicity, a notion of subject that allows the understanding of the most varied forms of existence is necessary: for this reason, we present the concept of shared subjectivities as a key to understanding to give meaning to the ways in which individuals act / people in society

KEYWORDS: Paulo Freire; Shared Subjectivities; Dialogicity.

1 Professor assistente da UFRB.

1. Apresentação: uma proposta crítica a partir de Paulo Freire

O presente trabalho pretende apresentar uma compreensão de produção de saberes em que os sujeitos envolvidos em processos educacionais sejam considerados a partir de uma perspectiva de interação que denominamos de subjetividades compartilhadas. Trata-se de se pensar como as propostas curriculares podem ser espaços para o reconhecimento de formas emergentes de sujeitos historicamente invisibilizados nos processos de ensino e aprendizagem, dentro de uma dinâmica que permite ressignificar o protagonismo de todos os atores sociais. Nesse sentido, a pedagogia da alternância com base na dialogicidade freiriana pode promover o espaço de constituição de relações onde as desigualdades epistêmicas podem ser diluídas nos processos de interação entre os sujeitos diversos e suas singularidades - numa perspectiva libertária em que se vislumbra uma tomada de consciência baseada numa concepção crítica que é atravessada por uma epistemologia restaurativa.

A tese que sustenta a argumentação tem como fundamento a obra de Paulo Freire que soube reconhecer a importância dos contextos para os processos de formação das pessoas. A partir de uma postura ética sobre o fazer pedagógico, reconhecendo no outro e em si mesmo um sujeito de conhecimento em processos de formação, é possível, através de uma dialogicidade promover a transformação social que tenha como fundamento uma perspectiva libertária dentro de princípios da diversidade - aqui entendida de maneira mais ampla, mas sem perder de vista (1) os aspectos sociais e históricos que em muito contribuíram para os processos de exclusão e (2) as potencialidades que dela advém (ARROYO, 2012, p. 229-236): Para tanto, é preciso ressignificar os papéis sociais dos sujeitos envolvidos nos processos de constituição de conhecimento: reconhecendo, por exemplo, as limitações e as lógicas das escolas enquanto reflexo de um regime social determinado com o qual se configurou as dinâmicas e as necessidades desse mesmo regime (PISTRAK, 2011); do mesmo modo, é necessário repensar o sentido de epistemologias dominantes para além de seus aspectos científicos, trazendo a cena toda dimensão política e histórica que sempre existiu, mas fora forjada em lógicas de neutralidade e universalidade - o que se configurou nos modelos hegemônicos de dominação de todos os processos sociais e na desigualdade e na designação dos lugares das pessoas na sociedade.

A ideia de reconhecer as limitações e as potencialidades tem como meta criar um caminho para se pensar uma epistemologia restaurativa a partir dos sujeitos e suas subjetividades - numa estética de deslocamento, que pressupõe o movimento dos lugares dos indivíduos, reconhecendo sua dimensão autônoma e libertária. A autonomia é entendida como um gesto legítimo e próprio de cada um - mesmo que dentro de um contexto de cultura; a

liberdade está ligada aos modos de decisão que pressupõe um início e uma finalidade, demonstrando uma tomada de consciência e de poder que fora forjado e sequestrado ao longo do tempo na medida em que criou mecanismos de dominação e controle a partir de processos de sujeição.

Advoga-se aqui por uma postura crítica, constituída a partir de uma reflexão que parte de si de do território, de uma corporeidade aprendente conjugada com processos coletivos de aprendizado e produção de saberes - trata-se mesmo de uma postura de generosidade e, ao mesmo tempo, de respeito que se faz como processo transitório para a consolidação de propostas que sejam o reflexo da atuação de todos os sujeitos envolvidos. A ideia de transitório aqui tem relação com uma postura de abertura, daquilo que não está acabado (FREIRE, 1996), cujos objetivos vão sendo traçados segundo a realidade apresentada. Não é, portanto, a tomada de modelos determinados por uma divisão social baseada nos sistemas de produtividade e consumo do capital, mas a adoção de estratégias voltadas para as questões que atravessam a população em seus territórios - por isso, a necessidade da valorização desses sujeitos, de seus corpos, de seus lugares, suas especificidades, suas singularidades e, com isso, de toda diversidade existente.

Propõe-se, e aqui adiantamos alguns elementos de nossas conclusões, a noção de subjetividades compartilhadas como chave para a compreensão dos sujeitos de conhecimento e produção de saberes. Sinalizamos para o modelo da pedagogia da alternância como metodologia capaz de ressignificar as relações entre as diversas instituições na medida que consegue colocar em prática sistemas de integração e interação que promovem dinâmicas interdisciplinares: deslocando os diversos sujeitos de suas zonas de conforto, criando espaços-tempos distintos daqueles determinados pelas instituições. A ressignificação dos sujeitos de conhecimento a partir de suas expertises, valorizando as dimensões de suas subjetividades compartilhadas, traz a cena toda potencialidades existentes na diversidade, ao tempo que transforma e põe em pauta o modelo hegemônico de fazer ciência, apresentando como alternativa a elaboração de uma epistemologia de restauração - em suas dimensões científicas e políticas. Nesse sentido, a obra de Paulo Freire se consolida como uma das poucas capazes de contribuir para a transformação social e, por conta disso, é ela também a base central do trabalho feito. Por fim, ao centrar a discussão nas pessoas, sinalizamos também para o poder que as mesmas possuem na configuração de sua realidade, desfazendo, assim, toda relação fetichizada que vigora nas mais várias instâncias da vida. E aqui, ao falar de fetichismo, fazemos referência à crítica que já é empreitada por Marx em *O Capital*. É preciso, pois, que as relações entre as pessoas sejam intermediadas pelas próprias pessoas. Ao longo do tempo, as epistemologias dominantes são o reflexo dos grupos de poder dominante, que impõe suas lógicas segundo a vontade do capital.

Embora, não seja esse o nosso ponto central, é importante sinalizar que esse é um dos nossos horizontes na luta contra aquilo que denominamos “necrofetichismo”².

2. Epistemologias Restaurativas

A desigualdade epistêmica deve ser sinalizada como um obstáculo à valorização dos saberes regionais, tidos como senso comum-prático, em relação aos saberes elaborados no interior dos espaços acadêmicos, sobretudo das universidades. Essa forma de constituição de relações, historicamente, promoveu a desqualificação de outras formas de saber sobre o mundo, como aqueles que estavam ligados muitas vezes ao modo imediato e prático com que grupos sociais resolvem suas questões e promovem um tipo de conhecimento que não está formado nos modos de fazer ciência, mas que, no entanto, revelam-se eficientes na promoção da vida cotidiana, ao mesmo tempo que traz à cena outros sujeitos de conhecimento - que não são neutros, nem genéricos, mas constituídos por corpos políticos, racializados, portadores de marcadores de gênero e classe, que, justamente por ocupar uma posição fenomênica singular e diversa, foram invisibilizados ao longo da história: o que não impediu que, apesar disso, tivessem por muitas vezes seus saberes apropriados de modo indevido, os quais foram transformados em produtos para serem vendidos, ao tempo que eram apagadas suas raízes e os resquícios de suas origens culturais.

Considerando esse contexto, é que a proposta em causa visa problematizar o lugar que os diversos sujeitos hegemônicos ocupam na sociedade. Por isso, a postura de uma epistemologia restaurativa, no sentido de trazer à cena formas emergentes de conhecimento e seus respectivos sujeitos - que já existiam e foram invisibilizados, e, ao mesmo tempo, no sentido de ressignificar as epistemologias hegemônicas a partir do reconhecimento de seus limites e de suas práticas - cujos sujeitos só são/foram possíveis dentro de um contexto situacional, onde os espaços de privilégios lhes deu voz e vez, mas que desde sempre envolveram outros tantos sujeitos (na maioria das vezes invisibilizados): daí subjetividades compartilhadas.

É preciso, pois, agir de forma interdisciplinar, de maneira interativa e integrativa a fim de promover os espaços para uma epistemologia democrática, elabora dentro de princípios de igualdade que reconheça a relevância social de todos os atores envolvidos enquanto

² O necrofetichismo é um conceito que vem sendo desenvolvido com vistas a compreensão do modo como o capitalismo se apropria do tempo de vida das pessoas. Tal como diz Marx em O Capital, as pessoas têm sua vida abreviada em função da expropriação do trabalho - de como o tempo de trabalho e da jornada de trabalho se configura nas sociedades de economia capitalista. Não nos deteremos aqui nesse aspecto específico, mas salientamos para o modo de como o fetichismo impera nas relações vigentes em nossa sociedade, e de como isso perpassa por toda discussão que envolve uma perspectiva libertária e, no caso do Brasil, uma perspectiva abolicionista. É preciso compreender que as relações entre os sujeitos devem ser autônomas, e não “reflexo” das relações entre coisas. Também assim deve ser a nossa postura na luta por uma sociedade democrática, não devemos nos eximir de nossa força e responsabilidade.

sujeitos singulares e não como sujeitos-objetos. Para tanto, essa proposta, portanto, sai das esferas positivistas estabelecidas nas relações de causa e efeito (explicativas), cujos sujeitos são pretensiosamente neutros, genéricos e universais, e traz a cena uma perspectiva de compreensão (ética-estética), em que as singularidades são respeitadas em suas existências concretas, cujos sujeitos se relacionam através de seus posicionamentos políticos-estratégicos, segundo o modo como compartilham suas subjetividades.

A rigor, é necessário compreendermos o papel das instituições na promoção da justiça social e, em nosso caso específico, no reconhecimento das desigualdades epistêmicas e suas formas de exclusão, para problematizarmos o papel social que cabe aos sujeitos envolvidos nos processos da constituição de saberes a fim de reconhecer as práticas discriminatórias e os limites da atuação de todas as partes.

Visibilizar as diversas subjetividades e seus corpos sociais é um modo de promover a interação dos diversos sujeitos, reconhecendo-os como políticos e epistêmicos, inseridos em uma realidade social que merece especial atenção por conta do histórico de uma sociedade escravizada e subalternizada - que marca a sociedade brasileira. Por isso, nossa perspectiva deve ser crítica, a fim de perceber como estão articuladas as instituições que reproduzem práticas racistas e discriminatórias, afinal, os sujeitos de conhecimento hegemônico podem ser resumidos na figura do homem adulto e branco - assim, nossa perspectiva deve ser também abolicionista. Com efeito, um dos grandes desafios que encontramos na comunidade acadêmica está justamente em pautar as várias formas de desigualdades, dentre elas, a epistêmica, haja vista o consenso e o lugar de privilégio que determina quem pode ou não ter voz.

Nesse contexto, a Pedagogia Freiriana é um fundamento teórico-prático importante na constituição dessas relações, uma vez que prevê em seu escopo uma série de princípios que corroboram com o modelo por ora proposto. Em Pedagogia da Autonomia (1996), por exemplo, encontramos o reconhecimento da importância da “(..) questão da formação docente ao lado da reflexão sobre a prática educativo-progressiva em favor da autonomia do ser dos educandos (...)” (1996, p. 13) Além disso, o ato de ensinar pressupõe uma série de princípios que são fundamentais para a constituição do saber, dentre os quais, ressaltam-se aqueles ligados a liberdade e o combate a quaisquer formas de discriminação. Ao mesmo tempo, é preciso corporeificar as palavras através dos exemplos, como que os gestos carregassem à beira do corpo o seu significado de forma fenomênica, cuja tradução se faz nos atos de cada um: o que envolve um pensar certo enquanto compromisso ético-estético que tem a ver com a relação que se mantém com o outro. Relação esta que não é de caráter puramente teórico, mas faz parte de uma corporeidade afetiva aprendente. Abre-se aqui a oportunidade da troca de saberes no gesto genuíno de ser o que se é, e permitir-

se se ligar a uma indeterminação originária que se transforma em pura positividade, na afirmação do acontecimento: “Faz parte do pensar certo o gosto da generosidade que, não negando a quem o tem o direito à raiva, a distingue da raivosidade irrefreada.” (FREIRE, 1996, p. 35).

Adotar uma postura crítica pressupõe uma luta contra vaidade: tal como já colocamos acima, é preciso repensar os lugares dos sujeitos de conhecimentos. Nesse sentido, é que devemos pensar em uma postura que seja crítica - o que pressupõe o re-conhecimento, sobretudo, de suas limitações. É só através da reflexão crítica sobre a prática que podemos iniciar um processo de restauração epistêmica. Ela é, em muitos casos, essa saída da zona de conforto em que os sujeitos hegemônicos de conhecimento se encontram para uma postura de partilha, de ser junto com o outro: o processo deve ser de comunhão (FREIRE, 1996). Aqui, entendemos que isso só será possível quando reconhecermos as diversidades de sujeitos, deslocando o outro desse lugar de diferença e de vulnerabilidade epistêmica, no momento em que ele se torna agente de seu existir autônomo e, nesse lugar, igualado em suas singularidades ao outro que lhe atravessa também como sujeito: dilui-se o tratamento objetificado e potencializa-se uma espécie de empoderamento das escutas. Sai-se, assim, de uma estética descritiva, positivista e limitadora para uma postura integralista, compreensiva, elaborada a partir de subjetividades compartilhadas. É na expertise que se inicia o reconhecimento do outro enquanto sujeito autônomo. As partes envolvidas devem sempre entrar em comunhão e, ao mesmo tempo, deixar fluir um fenômeno que Paulo Freire denominou como vital, qual seja, a curiosidade. (FREIRE, 1996, p. 39) Defende-se, aqui como tese, que esses sujeitos são todos constituídos por subjetividades e essa comunhão se faz na medida em que resolvem, em suas autonomias libertas, compartilhar de formas estratégicas os domínios de seus saberes. Recupera-se, assim, uma estética do movimento, da atualização, da mudança, da presença elaborada com base na dialogicidade.

Não se trata aqui de propagar metodologias e práticas estabelecidas em modelos coloniais, cujos sujeitos previamente estabelecidos reproduzem lógicas binárias que atendem aos interesses capitalistas colonizadores. É preciso fazer um deslocamento desse poderio colonizador com o qual, em muito, os saberes foram hierarquizados e classificados, impondo relações assimétricas cujas dimensões tornaram determinados grupos subalternos, para não dizer escravizados. Trata-se de empreender lógicas que se desdobre nas práticas mais existenciais, para além dos seus efeitos simbólicos e imaginários. Há aí, nessa prática, um potencial de denúncia e de entendimento das estruturas sociais - institucionais ou não - que forjou os modos de domínio e de relações de poder através das práticas epistêmicas hegemônicas, que se configuram efetivamente como um processo de gestão de classes,

das relações de gênero, de raça, de campo e cidade.

Uma epistemologia que vise a restauração dos sujeitos pretende responsabilizar a racionalidade moderna pelos caminhos balizadores dos modos de exclusão ainda vigentes nos dias de hoje. O reconhecimento da necessidade de, ao invés de pensar as pessoas como objetos, colocá-las como o centro espelhado para a recomposição de todo tecido social baseado na dignidade da pessoa humana, restaura a sua condição de sujeito de conhecimento, autônomo e independente: “O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo humano e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros.” (FREIRE, 1996, p. 59). É preciso, por isso, estabelecer os círculos de cultura, com os quais se articulam os diversos sujeitos em processos interdisciplinares de integração e interação. Os saberes precisam ser aproximados e só quem pode fazer isso são os respectivos sujeitos em acordos mútuos, de forma democrática e harmônica, respeitando-se as diferenças e todas as singularidades numa forma de luta que impeça quaisquer tipos de violência e, conseqüentemente, dos epistemicídios e todos os seus desdobramentos.

3. Alternância e Subjetividades Compartilhadas

A importância da alternância reside no fato de que ao reconfigurar as relações espaciais e temporais nos processos de constituição de saberes, ela permite uma modificação da compreensão das relações de poder que existem nas instituições. Esse deslocamento pretendido promove uma troca de experiência que está para além daquelas encontradas nos relatos teóricos dos indivíduos em suas realidades. Trata-se mesmo de uma relação de imersão que, mais do que formar o estudante em curso - sujeito de conhecimento - transforma também as perspectivas dos docentes envolvidos no processo, uma vez que este sai de sua zona de conforto para conviver com a realidade das pessoas do campo. Por isso, a prática da alternância é uma via de mão dupla, em que as subjetividades são compartilhadas segundo suas experiências existenciais.

Se, por um lado, o docente é representante de uma instituição espacialmente localizada, por outro, o seu deslocamento ao campo exige do mesmo uma abertura para dinâmicas de vida que ressignificam o fazer pedagógico, uma vez que o mesmo passa a ser afetado diretamente por uma realidade que, na maioria dos casos, só era conhecida através dos discursos escritos ou de narrativas de alguns poucos estudantes ou, ainda, de colegas de trabalho que traziam consigo essas vivências. A mudança, as perspectivas criam outros horizontes de atuação e de apreensão de realidade, cujas posturas dos diversos sujeitos devem ser elaboradas em um modelo mútuo de troca de saberes, considerando, então, as

expertises de cada um.

Nesse contexto, a alternância exige, ao tempo que permite, uma modificação das práticas educacionais no interior das próprias instituições. Assim, há um elemento fundamental aí que diz respeito ao modo como as estruturas estão formadas historicamente: no momento em que se traz à cena o outro, não mais como objeto, mas como detentor de um tipo de conhecimento que carrega todo o seu território, ele deve ser considerado como aquele que também sabe e com o qual se deve aprender. Os sujeitos envolvidos, então, estarão em pé de igualdade e serão considerados conforme as suas singularidades, seus atravessamentos e seus saberes. O que é necessário fazer é reconhecer os limites de cada um, e promover os modos de partilhas: daí, subjetividades compartilhadas.

Apesar de elementar, é preciso reforçar a necessidade dos saberes serem compartilhados em uma perspectiva interdisciplinar. Em que pese todas as questões que envolvem uma formação interdisciplinar, quando se apresenta a alternância como um espaço-tempo constitutivo e constituinte de sujeitos, pretende-se aqui acentuar suas autonomias e suas liberdades: por isso, propomos a noção de subjetividades compartilhadas. A ideia de subjetividades compartilhadas pauta em seu princípio o reconhecimento inicial de que somos todos sujeitos, temos uma subjetividade que, em que pese que tenha sido formada em um contexto de cultura, pressupõe, ao mesmo tempo, um modo de atuação independente, singular que caracteriza cada um como sendo indivíduo. Esse indivíduo pode (ou não) compartilhar sua subjetividade segundo um modelo estratégico de permanência. Isso porque a estratégia de cada um no contato com o outro diz respeito ao modo operante dos sujeitos segundo sua compreensão de mundo. Por isso, o conceito de subjetividades compartilhadas restaura nos indivíduos, em última instância, seu poder de decisão (por exemplo), preserva sua subjetividade e reconhece todos os seus limites. Assim sendo, a rigor, a alternância enquanto experiência de constituição-constituída promove o reconhecimento de sujeitos de produção prática a partir de uma formação cuja perspectiva leva em consideração a existências desses sujeitos como indivíduos autônomos - seja em seus aspectos epistêmicos, seja, sobretudo, em seus aspectos políticos.

Considerações Finais

O conceito de subjetividade compartilhada permite-nos ressignificar relações historicamente hegemônicas, onde o modelo de ciências instituiu e se constituiu como norma de conhecimento, excluindo outros modos de saberes sobre o mundo. Ao adotar essa postura, em que os sujeitos e seus saberes passam a ser respeitados segundo

o reconhecimento de si e dos outros (enquanto sujeitos constituintes-constituídos em processos de compartilhamentos de subjetividades), além de permitir o entendimento de que o conhecimento advém de formas de interação, garante-se o reconhecimento de modos de subjetivação cujos sujeitos envolvidos se relacionam não só epistemologicamente, mas, sobretudo, politicamente: o que abrange os elementos éticos e estéticos de existências possíveis; e garante-se, também, suas autonomias, o que permite vislumbrar de modo evidente o que Paulo Freire (1996) denominou de transgressão ética, na medida em que somos presenças no mundo.

Por um lado, (1) acionar a reflexividade e criatividade como elemento central dessas subjetividades compartilhadas só é possível nesse processo de reconhecimento mútuo em que as ações estão ligadas a perspectivas espaço-temporais: “E é no domínio da decisão, da avaliação, da liberdade, da ruptura, da opção, que se instaura a necessidade da ética e se impõe a responsabilidade.” (FREIRE, 1996, p. 18). É com esse afã que propomos o conceito de subjetividades compartilhadas, a fim de potencializar o conceito de dialogicidade existente na obra Freiriana (1970), no sentido que acentuamos aqui a autonomia e a reflexividade dos sujeitos-atores. Por outro lado, ao mesmo tempo, (2) não se parte de modelos dados, mas da compreensão de que os sujeitos se fazem de maneira estratégica que nem sempre é atravessada pela constituição sociocultural dominante - essa é a diferença específica que complementa a dialogicidade (FREIRE, 1970), já que muitas vezes diluimos esses mesmos sujeitos em processos que são históricos, portanto, no tempo e no espaço. Assim, (3) a proposta é apontar para a singularidade característica de cada um como sendo motor inicial para as transgressões referidas por Freire, em que a criatividade, a reflexão e até o silenciamento são postos sempre de forma compartilhada, em que as subjetividades pretendem se constituir de maneira emancipatória e estratégica.

A diferença específica apresentada se dá porque não podemos penetrar nas intenções alheias, mas apenas na dimensão que é compartilhada - que começa com o fenômeno do corpo, da sua aparição aos seus gestos e posturas, o que demonstra a existência de um **hiato subjetivo**, em que ficam estabelecidas aquilo que é próprio de cada um, e aquilo que é compartilhado. Essa dimensão própria, *locus* privilegiado da reflexão, da criticidade, da criatividade, só vem à cena através de atos deliberativos, o que se configura como os momentos de libertação e emancipação (FREIRE, 1970) e se faz na comunicação. É na dimensão do compartilhamento que as subjetividades envolvidas constituem os elementos de sociabilidade, promovendo processos de continuidade, permanências, transformações ou rupturas. Todos esses processos dependerão não somente da dialogicidade, mas também das capacidades inerentes as condições de cada um de poder/querer se comunicar.

A obra Freiriana em si é uma expressão desse aspecto, em que Paulo Freire compartilha sua subjetividade até o momento presente por força de seus argumentos e postura. Com efeito, a Educação do Campo (Nosella, 2012), com propostas integradoras promove através da Pedagogia da Alternância processos em que os diversos sujeitos tem suas subjetividades compartilhadas. O docente que possui uma experiência de campo reconfigura toda noção de sujeito de conhecimento herdada da tradição hegemônica, percebendo na prática a importância das expertises (Gramsci) nos processos de relações dialógicas, sobretudo no reconhecimento e no respeito aos saberes que são tradicionais.

Não se trata apenas de intersubjetividade, ou transsubjetividades, ou ainda de multisubjetividades. Vai para além disso na medida em que os processos sociabilidade é interferido pela autonomia dos sujeitos em suas singularidades, a despeito de seu caráter intercultural: por isso, temos o novo, o criativo, as rupturas, que só alcançam projeção social através da experiência significativa. Aí sim, quando compartilhado - na proposta Freiriana, isso é apontado dentro de uma perspectiva dialógica, emancipatória, longe de uma educação bancária, explicativa e estanque: ligada a uma educação para transformação, processual, em que o percurso se molda na interação dos sujeitos que compartilham subjetividades em modelos de compreensão do saber-fazer pedagógico.

A proposta revolucionária de Paulo Freire pode ser vislumbrada na medida em que ressignificamos os papéis sociais dos sujeitos em atividades teórico-práticas, onde não há dissolução entre sujeitos em suas existências, mas a emancipação promovida pela dissolução de relações objetificadoras em favor de relações compartilhadas.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. **Diversidade**. In: CALDART, R. S., PEREIRA, I. B., ALENTEJANO, P. e FRIGOTTO, G. (Orgs.) **Dicionário da Educação do Campo**. 2ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**, 23ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 4ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**, 28ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIMONET, J. C. **Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs**. Petrópolis, RJ, 2007.

JESUS, José.N. **A pedagogia da alternância e o debate da educação no/do campo no Estado de Goiás**. Revista Nera, Presidente Prudente, ano 14, nº 18, p.7-20, 2010.

Nosella, Paolo. **Educação no campo : origens da pedagogia da alternância no Brasil**. Vitória: EDUFES, 2012. 288 p. : il. - (Educação do campo. Diálogos interculturais)

PISTRAK, M.M. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. Trad. por Daniel Aarão Reis Filho. 3ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

ZAMBERLAN, Sérgio. **Pedagogia da Alternância: Escola da Família Agrícola**. Santa Teresa, ES: Mepes, 1995. (Coleção Francisco Giust,). n. 1.