

## A base epistemológica de Paulo Freire na gênese da Tertúlia Literária Dialógica

 Marcio Fernando Gomes\*

**Resumo:** Apresenta-se a base epistemológica de Paulo Freire, principalmente o seu conceito de ação dialógica, na origem da Tertúlia Literária Dialógica (TLD). Trata-se de uma Atuação Educativa de Êxito (AEE), de leitura compartilhada de livros da literatura clássica universal, criada numa escola de Educação de Jovens e Adultos (EJA), em Barcelona, Espanha, que, desde 1978, por meio do diálogo possibilita a Aprendizagem Dialógica na dimensão instrumental e a valorização do convívio social como prática transformadora das pessoas e superadora da exclusão educacional e cultural e da desigualdade social. Realiza-se uma breve contextualização sobre a gênese e o desenvolvimento teórico-prático da AEE. Por fim, argumenta-se sobre a relevância do legado freiriano para a TLD, principalmente por evidenciar o diálogo como fundamento da educação inclusiva e democrática que transforma as pessoas e o mundo.

**Palavras-chave:** Paulo Freire, Aprendizagem Dialógica, Educação de Jovens e Adultos, Tertúlia Literária Dialógica.

## The epistemological basis of Paulo Freire in the genesis of Dialogical Literary Gathering

**Abstract:** The epistemological basis of Paulo Freire is presented, his concept of dialogic action, in the origin of Dialogical Literary Gathering (DLG). This is Successful Education Action (SEA), of shared reading of book from universal classical literature, created in a Youth and Adult Education School (AES) in Barcelona, Spain, which, since 1978, through dialogue enabled Dialogical Learning in the instrumental dimension and in the appreciation of social interaction as a practice that transforms people and overcomes educational and cultural exclusion and social inequality. A brief contextualization of the genesis and theoretical-practical development of SEA is conducted. Finally, it argues about the relevance of the Freirean legacy for the DLG, for highlighting dialogue as the foundation of inclusive and democratic education that transforms people and the world.

**Keywords:** Paulo Freire, Dialogical Literary Gathering, Dialogical Learning, Youth and Adult Education.

---

\* Doutor em Ciências, área Geografia Humana, Universidade de São Paulo. Professor adjunto e pesquisador da Universidade Federal de São Carlos, SP. E-mail: marciogomes@ufscar.br



*Ahora bien, la imposibilidad total de ser neutros ante el mundo, ante el futuro – que no entiendo como un tiempo inexorable, un dato dado, sino como un tiempo para ser hecho a través de la transformación del presente en que se van encarnando los sueños – nos coloca necesariamente ante el derecho y el deber de ubicarnos como educadores. El deber de no callar-nos. El derecho y el deber de vivir la práctica educativa en coherencia con nuestra opción política.*

Paulo Freire, Barcelona, España, julio de 1994.

## **Introdução**

Torna-se indiscutível a grandeza e a referência mundial da base epistemológica de Paulo Freire, sua obra foi traduzida em praticamente todas as línguas da Europa, em grande parte das línguas das Américas, na África, sobretudo nos países de língua portuguesa e, até mesmo na Ásia (Gadotti; Torres, 2001; Streck; Zitkosky, 2008; Gadotti; Romão, 2012). Sua obra é universalmente aceita, a UNESCO institui, em 2017, que a obra de Paulo Freire se constituiria patrimônio da humanidade. No campo das Ciências Humanas, Paulo Freire é um dos três autores mais citados em trabalhos acadêmicos. Na perspectiva da educação deixa um legado altamente relevante que evidencia que a educação pode dar uma contribuição para que as pessoas sejam transformadas, na medida em que tomam consciência da sua realidade, sonham e transformam o mundo e o planeta, tornando o mundo socialmente mais justo e o planeta ambientalmente mais sustentável.

O pensamento de Paulo Freire se tornou muito relevante na Espanha, bem como sua presença se fez marcante, entre 1984 e 1994, em espaços acadêmicos espanhóis, resultando em quatro viagens com destino: a Universidad Pontificia de Salamanca, em 1984; a Universidad de Barcelona, em 1988 e 1994; e a Universidad Complutense de Madrid, em 1991. Conforme Zaldívia; Uceda (2021), a Pedagogia Social na Espanha tem dupla dimensão: teórica; prática. Essas duas dimensões constituem sua identidade e sua maior fraqueza, pois ao se propor a elaboração de um corpo teórico, entra em conflito com a sociologia da educação; quando se insere no campo da práxis, se estabelece o conflito corporativo com os assistentes sociais. Entretanto, se há um autor que contribuiu, durante a segunda metade do século XX, para resolver essa ambivalência epistemológica foi Paulo Freire.

No contexto acadêmico, sua base epistemológica é uma referência na defesa do espaço correspondente à Pedagogia Social.

Conforme Scocuglia (2020), as pesquisas nos fazem concluir pela atualidade do legado freiriano construído na segunda metade do século XX e que tem como eixo central a indissociabilidade teoria e prática entre educação e política. Este legado e a sua reinvenção por pesquisadores de todo o mundo demonstram a relevância da sua base epistemológica para a educação do século XXI.

Nesta perspectiva, este artigo tem como objetivo analisar a base epistemológica de Paulo Freire na Tertúlia Literária Dialógica (TLD), leitura compartilhada da literatura clássica universal, criada na Escola de Pessoas Adultas de La Verneda de Sant Martí, num bairro industrial de Barcelona, Espanha, que, desde 1978, por meio diálogo possibilita a Aprendizagem Dialógica na dimensão instrumental e a valorização do convívio social, que como prática educativa e cultural tem como perspectiva a transformação das pessoas e, conseqüentemente a superação da exclusão educacional e cultural e da desigualdade social.

Este artigo traz como questão central pensar até que ponto a base epistemológica de Paulo Freire se tornou uma referência para os sete princípios da Aprendizagem Dialógica que fundamentam a Tertúlia Literária Dialógica – TLD. Busca-se responder esse questionamento a partir de uma breve contextualização sobre a gênese e o desenvolvimento teórico-prático da TLD, bem como uma análise dos sete princípios da Aprendizagem Dialógica por meio do livro *Compartiendo palabras El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*, publicado, em 1997, por Ramón Flecha (2019), catedrático da Universidade de Barcelona, no qual conta a gênese e o desenvolvimento da TLD, concebida por ele, em 1978, ainda quando era professor da Escola de Pessoas Adultas de La Verneda de Sant Martí. A pesquisa releva que passados mais de quarenta anos, o legado de Paulo Freire continua sendo reinventado por meio dos desdobramentos temáticos das tertúlias dialógicas e sua enorme difusão, além do Brasil, por milhares de escolas de nove países.

## **Metodologia**

Este texto surge no contexto de uma pesquisa de pós-doutorado realizada, entre 2020 e 2021, com estância no *Community of Researchers on Excellence for All* – CREA da Universidade de Barcelona, Espanha (Gomes, 2021). Trata-se de parte de uma pesquisa mais ampla que se baseou no levantamento das referências teórico-metodológicas, de dados e de informações sobre o tema da Aprendizagem Dialógica entre as pessoas da escola e do bairro, coletadas e analisadas a partir de uma investigação documental, leitura e análise de teses, livros e artigos científicos. Para este texto, primeiramente, se realizou uma pesquisa sobre a trajetória acadêmico-profissional de Paulo Freire e da seleção, leitura e fichamento de alguns conceitos abordados na sua obra. Seguido, da seleção, leitura e fichamento de livros e artigos científicos escritos pelos membros do CREA ao longo de 30 anos de atividade. A pesquisa teórica possibilitou construir uma seleção de conteúdo, dados e informações que foram analisados e incorporados à pesquisa como elementos argumentativos sobre o tema escolhido para este trabalho, ou seja, a base epistemológica de Paulo Freire na gênese da Tertúlia Literária Dialógica.

## **A gênese da Tertúlia Literária Dialógica**

Em 1975 com a morte de Francisco Franco se encerrava uma ditadura de 40 anos na Espanha. A partir de então, se iniciou um longo processo de democratização e mudança nos valores da sociedade espanhola, passando de relações de poder que construíram um mundo desigual e segregado para relações dialógicas que visavam construir um mundo igualitário e compartilhado. Neste contexto, na educação encontramos o caso do empoderamento de cidadãos e cidadãs por meio de Tertúlias Literárias Dialógicas.

No livro *Compartiendo palabras El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*, publicado, em 1997, Ramón Flecha (2019), conta a

gênese e o desenvolvimento da Tertúlia Literária Dialógica, leitura compartilhada da literatura clássica universal, concebida por ele, em 1978, ainda quando era professor da Escola de Pessoas Adultas de La Verneda de Sant Martí, num bairro industrial de Barcelona, Espanha. Por meio de uma narrativa, apresenta o conceito de Aprendizagem Dialógica e os seus sete princípios: *diálogo igualitário; inteligência cultural; transformação; dimensão instrumental; solidariedade; criação de sentido e igualdade de diferenças*. Os estudantes adultos da Escola de La Verneda de Sant Martí, ao tomarem parte na construção da democracia, desenvolvem uma educação dialógica, baseada no *diálogo igualitário*, que assegura as vozes de todas as pessoas da comunidade, que dialogam e consensuam coletivamente (Flecha, 2019).

A tertúlia literária se reúne em uma sessão semanal de duas horas. Decide-se conjuntamente o livro e a parte a comentar em cada próxima reunião. Todas as pessoas leem, refletem e conversam com familiares e amigos durante a semana. Cada um traz uma passagem escolhida para ler em voz alta e explicar por que ela foi especialmente significativa. O diálogo se vai construindo a partir dessas contribuições. Os debates entre diferentes opiniões são resolvidos apenas por meio de argumentos. Se todo o grupo chega a um acordo, ele se estabelece como interpretação provisoriamente verdadeira. Caso não se chegue a um consenso, cada pessoa ou subgrupo mantém sua posição; não há quem elucide a concepção verdadeira e incorreta com base em sua posição de poder (Flecha, 2019: 17-18; tradução livre).

Conforme Flecha (2019), a Tertúlia Literária Dialógica trata-se de uma Atuação Educativa de Êxito (AEE), por um lado, fundamentada na base epistemológica de Paulo Freire, na qual toma relevo os conceitos: *ação dialógica; diálogo igualitário; unidade na diversidade; comunicação cultural; transformação; e emancipação* (Freire, 1970; 1997/1995). Por outro, na base epistemológica de Jürgen Habermas, destacando-se os conceitos: *ação comunicativa; sistema; e mundo da vida* (Habermas, 1987/1981). Ainda refere-se à contribuição de outros pensadores, tais como: a teoria sócio-histórica de Vygotsky (1979/1934); a psicologia da inteligência de Piaget (1955/1934); a análise social e a criação do conhecimento dialógico de Beck (1998/1986); a estrutura e agência humana de Giddens (1985); a cognição em adultos de Scribner (1988); o interacionismo simbólico de Mead (1990/1934); a etnometodologia de Garfinkel (1967); a filosofia de

Wittgenstein (1988/1953); a linguagem de Austin (1971/1955); a hermenêutica filosófica de Gadamer (1977/1972); a fenomenologia de Schütz (1993/1932).

A partir da base epistemológica de Freire (1970; 1997/1995) e de Habermas (1987/1981), a Aprendizagem Dialógica se constitui nem tanto a partir dos conhecimentos prévios do leitor, mas por meio da ação dialógica e ação comunicativa, pois a compreensão se origina tanto do processo individual quanto coletivo. Conforme Vygotsky (1979/1934), em sua teoria sócio-histórica do desenvolvimento humano, tudo que ocorreu no plano intrassubjetivo ocorreu primeiro no plano intersubjetivo. Neste sentido, o desenvolvimento cognitivo está vinculado ao entorno sociocultural e que para melhorar à aprendizagem faz-se necessário transformar este entorno. Desse modo, o processo de formação de significados não depende só da intervenção dos profissionais da educação, mas do conjunto de pessoas e contextos relacionados com a aprendizagem.

Conforme Mello (2002; 2003), a TLD trata-se de uma atividade cultural e educativa gratuita, aberta a todas as pessoas, alfabetizadas ou em processo de alfabetização, de diferentes coletivos sociais e culturais, na qual o diálogo torna-se a base da aprendizagem. A TLD não tem como objetivo descobrir nem analisar aquilo que o autor e autora de uma determinada obra quer dizer em seus textos, mas, sim, promover uma reflexão e um diálogo a partir das diferentes e possíveis interpretações que surgem do livro. Segundo Mello (2003): "Frente às práticas de exclusão social e cultural e, nelas, a de exclusão escolar, a crença a respeito de qual tipo de texto cada pessoa pode ou não pode ler mitifica a prática de leitura tornando-a prática distintiva" (Mello, 2003: 450). Dessa forma, verifica-se que a escolarização e a especialização escondem e sustentam discriminação por classe social, geração, gênero e grupo cultural.

Conforme Mello (2003: 450), a TLD, partindo da proposta da leitura como território de união de diferentes conhecimentos (os do mundo da vida e os do sistema), caminho construído entre pessoas de diferentes gerações, formações, origens e etnias, no início dos anos 2000, era difundida pela

Confederação de Federações e Associações de Participantes em Educação e Cultura Democrática de Pessoas Adultas (CONFAPEA), da Espanha, por meio do projeto “Mil y Una Tertúlias Literárias Dialógicas por Todo el Mundo”.

### **Comunidades de Aprendizagens**

Neste contexto, a Escola de La Verneda de Sant Martí, ao criar e desenvolver a Tertúlia Literária Dialógica - TLD, tornou-se a primeira Comunidade de Aprendizagem, referenciada nas principais teorias e práticas da comunidade científica internacional, coerentes com a interação e comunicação da sociedade da informação, bem como ancorada em Atuações Educativas de Êxito – AEE, pioneiramente pela Tertúlia Literária Dialógica, com o passar do tempo se constituiu muitas outras, tais como: Grupos Interativos; Biblioteca Tutorizada; Formação e Participação de Familiares; Formação Dialógica do Professorado; e Modelo Dialógico de Prevenção e Resolução de Conflitos.

Conforme Valls (2000), o conceito de Comunidades de Aprendizagens apesar de estar referenciado em muitas outras experiências comprovadas cientificamente e ter como referência muitos(as) autores(as), especialmente é baseado na *ação dialógica* de Freire e na *ação comunicativa* de Habermas. Segundo Mello; Braga; Gabassa (2020), a Comunidade de Aprendizagens, trata-se em que alunado, professorado, profissionais da educação, familiares e pessoas da comunidade do entorno da escola, numa perspectiva metódica e intersubjetiva, interagem de maneira dialógica e respeitosa, com o objetivo de atingir o nível máximo de aprendizagem para todos os estudantes, tendo a diversidade como fonte de riqueza humana. A perspectiva da comunidade de aprendizagem é a transformação, tanto da gestão da escola, quanto dos processos de aprendizagem, por meio de colegiados menos hierárquicos, democráticos, dialógicos e compartilhados.

Nestas escolas transformadas em Comunidades de Aprendizagem as TLD se constituem numa atividade na qual familiares e pessoas adultas da comunidade do bairro constituem um grupo que se reúne para ler e debater

obras da literatura clássica universal. Por um lado, a TLD promove processos de transformação pessoal e social, no qual pessoas com nível básico de formação ampliam sua participação educativa em processos de formação permanente e adquirem conhecimentos, desenvolvem reflexões e competências comunicativas que transformam as interações com seus filhos e filhas em torno da aprendizagem. Por outro, a TLD ao movimentar esta aprendizagem para o contexto familiar promove interações culturais e educativas entre famílias e alunado, ou seja, melhoram as oportunidades educativas das famílias e do alunado. Estes resultados supõem um impacto educativo e social significativo para aquelas escolas que sofrem uma situação de maior fracasso acadêmico e de convivência entre as pessoas da comunidade escolar e naquelas em que a participação das famílias e da comunidade do bairro continuam sendo um desafio.

### **Os sete princípios da Aprendizagem Dialógica que fundamentam a Tertúlia Literária Dialógica**

Conforme Aubert *et al.* (2016), a Educação Dialógica fundamentada na concepção comunicativa da educação e no conceito de Aprendizagem Dialógica, coerente com a sociedade da informação, incorpora, mas perpassa as concepções objetivista e construtivista, que foram desenvolvidas *na* e *para* a sociedade industrial. Segundo Flecha (2019), Freire, juntamente com Habermas e Vygotsky, torna-se um dos principais autores que fundamentam a concepção comunicativa da educação:

Freire, Habermas, entre outras pessoas e grupos, tem desenvolvido uma concepção comunicativa que envolve e supera o construtivismo de Schütz, esclarecendo que os significados que damos as nossas ações dependem do conjunto de interações que temos com as demais pessoas. (..)  
A concepção dialógica abarca e ultrapassa a concepção construtivista fazendo uma precisão importante: o processo de formação de significados não depende apenas da intervenção dos profissionais da educação, mas do conjunto de pessoas e contextos relacionados à aprendizagem dos estudantes. (...)  
À aprendizagem dialógica segue a mesma orientação de Vygotsky real. Essa perspectiva leva à transformação dos

centros educacionais em comunidades de aprendizagem, onde todas as pessoas e coletivos envolvidos se relacionam. Assim, transforma o entorno criando um desenvolvimento cognitivo e maior igualdade educacional e social (Flecha, 2019: 43-44; tradução livre).

Apresenta-se a base epistemológica de Paulo Freire na Tertúlia Literária Dialógica a partir de uma síntese dos sete princípios da Aprendizagem Dialógica (Flecha, 2019): *diálogo igualitário; inteligência cultural; transformação; dimensão instrumental; solidariedade; criação de sentido e igualdade de diferenças.*

O princípio *diálogo igualitário* se fundamenta na base epistemológica de Freire (1970; 1997/1995), que se refere que as pessoas aprendem conjuntamente, criando significados que contribuem para a reflexão sobre a sua vivência pessoal, ao mesmo tempo que favorece a convivência, ou seja, as pessoas, em diálogo igualitário, lutam para superar desigualdades. A base epistemológica de Habermas (1987/1981), se verifica quando se considera as diferentes contribuições das pessoas pela validade dos argumentos e não pela posição hierárquica de poder, ou seja, onde todas as pessoas aprendem e constroem suas interpretações com base em seus argumentos, que por sua vez sempre poderão ser reelaborados.

As ciências sociais e educacionais estão produzindo cada vez mais trabalhos nesta direção. A teoria da ação comunicativa de Habermas inclui muitas contribuições para organizar as relações humanas com base no diálogo e no consenso. As obras de Freire indicam como lutar por um diálogo igualitário em situações de desigualdade. As elaborações de Beck e Giddens contribuem para o desenvolvimento de perspectivas e práticas transformadoras pautadas nos projetos reflexivos das pessoas (Flecha, 2019: 14-15; tradução livre).

A *inteligência cultural* diz respeito ao fato de que todas as pessoas têm as mesmas capacidades para participar de um diálogo igualitário, embora cada pessoa possa demonstrá-la em distintos ambientes. Grupos privilegiados querem impor a valorização social de suas formas de comunicação como inteligentes e de outros como deficientes. Essa ideia está por trás de atividades, das avaliações educativas e das teorias dos déficits dos estudantes diferentes do modelo branco, masculino, ocidental e jovem. No entanto, numerosas investigações superaram esta concepção, dentre elas;

primeiro, as que diferenciaram entre inteligência fluida e cristalizada; e depois, entre inteligência acadêmica e prática, mas, estas perspectivas estão reduzidas à dimensão cognitiva, baseada na ação teleológica, a qual pressupõe um ator isolado propondo objetivos e escolhendo meios para alcançá-los. O princípio de inteligência cultural contempla esta globalidade, dentre os subconjuntos estão a inteligência acadêmica e prática e as demais capacidades de linguagem e ação que possibilitam uma interação entre diferentes pessoas que por meio de uma ação comunicativa (verbal ou não verbal) possam chegar a acordos em diferentes âmbitos cognitivo, ético, estético e afetivo.

Nesse contexto da *inteligência cultural* aponta-se outra concepção edista oriunda de uma interpretação equivocada de Piaget (1955/1947), uma vez que o psicólogo se debruçou apenas sobre a evolução cognitiva pré-adulta; entretanto, aplicaram os períodos de desenvolvimento à idade adulta, ou seja, segundo Flecha (2019: 23; tradução livre), “essas pessoas são crianças que devem se desenvolver intelectualmente ou adultos deficientes que já perderam o trem, sem levar em conta a formação e o desenvolvimento que adquiriram em contextos diferentes da escola”. Para a construção do princípio da *inteligência cultural*, também, se observa a contribuição da base epistemológica de Freire (1970; 1997/1995).

Freire ressaltou que essas pessoas têm habilidades cognitivas diferentes, nunca inferiores. Seguindo a linha transcultural de Vygotsky, Sylvia Scribner demonstrou que os adultos realizam operações cognitivas em suas atividades diárias equivalentes às desenvolvidas na escola durante a infância e a adolescência. A concepção de *inteligência cultural* reúne todas essas contribuições no marco do *diálogo igualitário*, esclarecendo que todas as pessoas, de qualquer idade, possuem capacidades de linguagem e ação que podem ser desenvolvidas por meio de suas interações. Todos os grupos têm inteligência cultural para superar a discriminação de classe, racista, sexista ou edista que tende a excluí-los (Flecha, 2019: 23; grifo nosso; tradução livre).

Com relação ao princípio *transformação*, verifica-se a contribuição de Freire para o conceito de Aprendizagem Dialógica:

A aprendizagem dialógica transforma as relações entre as pessoas e seu entorno. Como diz Paulo Freire, ‘as pessoas não

são seres de adaptação, mas de *transformação*'. No campo educação as mudanças são muito evidentes. No entanto, diferentes grupos de poder e teorias têm colocado interesse especial em tentar convencer os profissionais e movimentos que trabalham para alcançar essas transformações da inutilidade de seus esforços (Flecha, 2019: 28; grifo nosso; tradução livre).

Segundo Flecha (2019: 29), o desenvolvimento das ciências sociais tem dado razão às alternativas *transformadoras* e desqualificado tanto o modelo da reprodução quanto o estruturalismo, que procura convencer os profissionais e os movimentos que trabalham para transformação da inutilidade dos seus empenhos; as teorias sociais têm demonstrado o caráter dual da ação: *sistema e mundo de vida* de Habermas (1987/1981); *estrutura e agência humana* de Giddens (1985); que consideram apenas uma dessas dimensões, ou seja, *sistemas e estruturas*. As relações intersubjetivas entre o *mundo de vida* e *agência humana* geram a sociedade e educação, as ações políticas e pedagógicas devem estabelecer qual orientação querem dar às transformações que inevitavelmente produzem. Na educação, a *transformação* é muito evidente, a Aprendizagem Dialógica transforma as relações entre as pessoas e o seu entorno. Este princípio está fundamentado, dentre outros, em Vygotsky (1979/1934), que diz que o desenvolvimento cognitivo está vinculado ao entorno sociocultural e que para melhorar a aprendizagem faz-se necessário transformar este entorno.

Flecha (2019), realiza uma crítica ao modelo reproducionista e estruturalista de Althusser (1992) e Bordier (1993/1987), na perspectiva de que este modelo proclama que a educação reproduzia as desigualdades sociais e nada podia fazer para superá-las.

A teoria reprodutivista era conservadora e não científica. Conservadora porque considerou que as transformações educacionais igualitárias poderiam ser desejáveis, mas não possíveis; portanto, justificava aqueles que nada fizeram pela mudança e atacava aqueles que, como Freire, se propunham a lutar por ela. Não científica porque se baseava em concepções como o marxismo althusseriano, elaborado sem ao menos haver lido Marx. (...)

A já reconhecida baixa qualidade da obra de seu criador e a incorreta base teórica e estatística de seus seguidores não impediram que durante anos os reproducionistas aparecessem como intelectuais clarividentes que

demonstravam a inocência e a falta de embasamento científico de propostas emancipatórias como a freiriana. A evolução das ciências sociais justificou as alternativas transformadoras e desqualificou tanto o modelo de reprodução como o estruturalismo em que se baseava (Flecha, 2019: 28-29; grifo nosso; tradução livre).

Conforme Giroux; Flecha (1992), as perspectivas da modernidade tradicional, pós-modernidade e dialogicidade têm posições distintas com relação a transformação. Na tradicional, o objetivo é definido por alguém que se atribui à condição de sujeito e considera as demais pessoas objetos de transformação. Na pós-moderna são negadas tanto possibilidade como a conveniência de transformação. Na dialógica se defende a possibilidade e conveniência das transformações igualitárias que sejam decorrentes do diálogo, sem que nenhuma pessoa imponha suas próprias ideias às outras e ao coletivo.

No que diz respeito ao princípio *dimensão instrumental*, tanto concepções conservadoras, como progressistas coincidem em sua defesa da oposição entre *dimensão instrumental* e dialógica. No entanto, a Aprendizagem Dialógica abrange todos os aspectos que eles concordam em aprender. Portanto, não se opõe à *dimensão instrumental*, mas sim à colonização tecnocrática da aprendizagem, evitando que os objetivos e procedimentos sejam decididos a margem das pessoas, apoiadas em razões técnicas que escondem interesses excludentes de algumas minorias. À *dimensão instrumental* dos conhecimentos e habilidades que se considera necessário incluir se intensifica e aprofunda quando se situam numa apropriada referência dialógica.

Na tertúlia, se conversa enquanto aprende literatura. Não tem programa, não tem currículo, não tem professor, você não sabe o que fazer no mês que vem. Para os tradicionalistas superficiais, parece puro entretenimento, em vez de ensino de qualidade. No entanto, mais conteúdo 'tradicional' é apreendido nessas conversas do que nas aulas tradicionais. Muitas pessoas estão se aproximando e assimilando as correntes e obras mais importantes da literatura universal, os recursos estilísticos, os acontecimentos históricos e os pensamentos filosóficos com os quais se relacionam, bem como suas conexões com as evoluções de outras artes (Flecha, 2019: 34; tradução livre).

O princípio de *solidariedade* fundamenta as práticas educativas igualitárias, compartilhadas entre todas as pessoas participantes, abrindo caminho para a superação dos problemas criados pelos sistemas burocráticos e informacionais, ou seja, pelo dinheiro e o poder. A gênese da sociedade da informação impôs uma seleção entre os melhores e a exclusão dos outros. Nesse contexto, o declínio do estruturalismo e seu modelo conservador de reprodução deu lugar ao neonietzscheanismo, denominado pós-estruturalismo, que considerava as transformações igualitárias não somente impossíveis, como não desejáveis, proclamando a inutilidade e a inconveniência de fazer esforços solidários, querendo crer que a realidade é gerada pelo poder. Este pensamento anti-humanista criou reações anti-igualitárias, tais como: tecnocráticas; neoliberais; e neonazistas. No princípio de *solidariedade* identifica-se a base epistemológica de Habermas (1989/1985), que rebateu as correntes neonietzscheanas e de Freire (1997/1995), quando afirmou que “uma das tarefas mais importantes para os intelectuais progressistas é desmitologizar os discursos pós-modernos sobre a inexorabilidade desta situação” (Flecha, 2019: 39).

As práticas educativas igualitárias só podem se basear em concepções solidárias. A teoria da *ação comunicativa de Habermas, a perspectiva emancipatória de Freire, a proposta do CREA de Aprendizagem Dialógica* e muitas outras teorias e práticas levam à afirmação categórica de que democracia, igualdade, paz ou liberdade sexual são mais desejáveis do que ditadura, desigualdade, guerra ou violações, e que a educação tem que trabalhar a favor do primeiro e contra o segundo (Flecha, 2019: 39; grifo nosso; tradução livre).

Conforme Flecha (2019: 40), a Escola de La Verneda de Sant Martí, constitui-se num espaço de solidariedade integrada nas entidades do bairro, o grupo participa das lutas e esforços para melhorar as condições de vida em todo o mundo e no acolhimento de migrantes, bem como, no âmbito internacional, contempla solidariedade com povos que passam por situações dramáticas de fome ou guerra.

À Aprendizagem Dialógica é um dos melhores recursos para a *criação de sentido*, para superar a perda de sentido que Max Weber (1969/1901-1905; 1964/1922) diagnosticou em nossas sociedades. A substituição de

ambientes comunitários por sistemas burocráticos e informacionais, bem como corporações profissionais, é a principal força motriz por trás desta ausência. Na sociedade industrial, os sistemas burocráticos colonizaram o mundo do trabalho, político, social e espiritual. Na sociedade da informação, os sistemas informacionais controlam todos os aspectos do nosso ser. A mídia, o dinheiro e o poder ameaçam converter a vida num produto da evolução técnica. Os migrantes do campo para a cidade, em particular, sofrem com a aceleração dessas mudanças. As referências para este processo encontram-se nas próprias pessoas, nas relações dialógicas igualitárias entre elas, nos seus sonhos e sentimentos. Todos podem sonhar e sentir, dar sentido à nossa existência. Devem se construir espaços educativos para dialogar e não se calar.

*O sentido de compartilhar palavras no grupo ajuda a recriar continuamente o sentido global de suas vidas. (...) As conversas do encontro recuperam o bate-papo da comunidade, projetando-a para o seu presente e futuro em uma sociedade da informação onde o contato humano intenso é cada vez mais necessário (Flecha, 2019: 37; grifo nosso; tradução livre).*

A igualdade é um valor essencial que deve referenciar toda educação progressista. As reformas da diversidade têm perseguido este objetivo, mas têm criado desigualdades educativas. Para superá-las são necessárias duas perspectivas: mudar o objetivo da diversidade para *igualdade das diferenças*, igualdade que assegure o direito de todas as pessoas viverem de forma diferente e em equidade; e passar de uma concepção ultrapassada de aprendizagem significativa para uma Aprendizagem Dialógica. No princípio de *igualdade das diferenças* verifica-se a base epistemológica de Paulo Freire (1997/1995), no seu conceito de *unidade na diversidade*.

A Aprendizagem Dialógica está orientada para igualdade das diferenças, afirmando que a verdadeira igualdade inclui o mesmo direito de cada pessoa viver diferente. Nessa perspectiva, que Freire chama de *unidade na diversidade*, formas limitadas de igualdade nunca são criticadas sem simultaneamente defender outras mais consistentes, e a diversidade nunca é defendida sem, simultaneamente, propor a *equidade* de diferentes pessoas e grupos. A Aprendizagem Dialógica engloba e supera a aprendizagem significativa, fornecendo elementos para superar as desigualdades

educacionais. Igualdade homogeneizadora está frequentemente relacionada ao objetivismo, diversidade sem igualdade com uma concepção ultrapassada de construtivismo e igualdade de diferenças com uma perspectiva dialógica (Flecha, 2019: 42; grifo nosso; tradução livre).

Nesta perspectiva aborda-se um exemplo do próprio exercício de Paulo Freire vivenciar na prática o seu conceito de unidade na diversidade.

### **O abraço do Doutor Honoris Causa na alfabetizanda**

Paulo Freire, o autor mais relevante da educação, recebe, em fevereiro de 1988, o título de Doutor Honoris Causa pela Universidade de Barcelona - UB, Espanha. Conforme Zaldívar; Uceda (2021), Freire esteve na Divisão de Ciências da Educação da UB. Esta divisão era aparato institucional que coordenava principalmente três espaços de referência para a formação de professores e educadores na Catalunha, a Facultad de Pedagogía, o Instituto de Ciencias de la Educación e na Escuela de Formación de Profesorado de EGB, na qual realizou uma importante conferência intitulada "La Práctica Educativa", onde destaca-se que "é impossível ensinar, por exemplo, uma teoria pedagógica se eu nem sei como abordar ao objeto sobre o qual faço teoria" (Freire, 1989a: 94 *apud* Zaldívar; Uceda, 2021: 8)

Como apontou Ramón Flecha, que na época era professor de Sociologia e diretor do Programa de Pós-Graduação em Educação de Adultos, nos meses anteriores, ambos como estudantes e funcionários de administração e serviços colocam todos os esforços e energia em organizar a homenagem. O próprio Instituto de Ciências da Educação organizou um seminário em que estudou toda sua obra. Também da universidade foi promovida "a campanha popular 'Freire em Catalunya' juntamente com os movimentos socioeducativos que estavam aplicando aqui (em Barcelona) a sua metodologia (Zaldívar; Uceda, 2021: 8).

No evento de investidura de Freire como Doutor Honoris Causa pela Universidade de Barcelona, a apresentação coube a Jaume Trilla i Bernet, professor do Departamento de Teoria e História da Educação, o qual enfatizou que uma das contribuições mais notórias de Freire estava relacionada ao fato de que, graças ao seu trabalho, a pedagogia social e, especificamente, a educação de adultos, ganharam espaço próprio no mundo acadêmico,

embora “tradicionalmente tenham sido marginalizadas tanto no campo da pedagogia teórica e acadêmica, bem como o próprio sistema educacional” (Trilla I Bernet, 1989: 27 *apud* Zaldívar; Uceda, 2021: 9). Paulo Freire, quando tomou a palavra, seu discurso foi um ato de agradecimento, em primeiro lugar a Elza Maria Oliveira, sua esposa, falecida em 1986; em segundo, para quem o acompanhou em seu processo de educação permanente e nem tanto na prática acadêmica:

Minhas palavras são de gratidão, pois falo de minha gratidão para com Elza, a quem tanto devo e devo, e que tanto amei e quem nunca esquecerei. Certamente com Elza aprendi um mundo de coisas, mas acima de tudo, aprendi que quanto mais amamos, mais podemos amar. (...)  
Os trabalhadores do campo e da cidade de diferentes partes do mundo, os camponeses e trabalhadores urbanos, homens e mulheres com os quais aprendi, e aprendendo com eles e elas, e igualmente fui ensinado (Freire, 1989a: 102 *apud* Zaldívar; Uceda, 2021: 8).

Com o passar do tempo, a Escola de La Verneda de Sant Martí constituiu-se uma equipe de pesquisa sobre a participação e não participação na educação de adultos e abertura de novas oportunidades de formação para quem não as tinha, tendo como questão central porque as pessoas que tiveram menos oportunidades educacionais na infância, também, eram aquelas que fizeram menos cursos na idade adulta e queriam descobrir as mudanças a serem realizadas para alcançar uma maior igualdade. Esta equipe envolveu uma grande diversidade de pessoas da Escola de La Verneda, particularmente do projeto da Tertúlia Literária Dialógica, reuniu-se professores e professoras de diferentes departamentos e universidades, profissionais e voluntários da educação de adultos, participantes e não participantes de treinamentos. Ambientes tecnocráticos mais retrógrados consideravam-se essa abertura uma falta de formalidade; entretanto, para Rosalía, uma pessoa da tertúlia que participou como pesquisadora dialógica, que tomou parte mais ativa no grupo, considerava-a a mais lógica: “pois bem, só faltaria que não nos permitissem participar de uma investigação sobre a nossa participação!” (Flecha, 2019: 135).

Neste contexto, foi motivador para Rosalía descobrir escritores de grandes obras literárias, como García Lorca ou Machado, que valorizavam o

conhecimento popular de forma diferente daqueles escritores má qualidade. Sua autoconfiança aumentou quando descobriu que a democracia, tão temida pelas elites, começa a chegar ao mundo científico. Encantou-se ao saber que autores importantes nas ciências sociais, como Giddens e Habermas, estavam desenvolvendo teorias que se baseavam na reflexão, no diálogo, na intersubjetividade e na capacidade de transformação dos sujeitos sociais. Com o depoimento de Rosália, percebe-se o pioneirismo da base epistemológica de Paulo Freire, como grande referência da Aprendizagem Dialógica.

Ela se sentiu encorajada ao ver que pessoas mais sérias confiavam nas habilidades de pessoas como ela. Anos antes, ela acreditava que Paulo Freire era a única exceção. Teve oportunidade de o ver nas duas intervenções da sua primeira estadia em Barcelona. O primeiro foi um ato popular em uma sala lotada de pessoas de bairros e cidades misturadas espontaneamente com professorado e alunado universitário. O segundo foi o ato de investidura como Doutor Honoris Causa (Flecha, 2019: 136; tradução livre).

Conforme Flecha (2019: 136-137), Paulo Freire realizou uma conferência teórica sobre a prática educativa. Noutra intervenção, falou de seu amor por Elza, a mulher que acompanhou desde a juventude até a morte, e Nita, a mulher com quem começava a conviver naquela época. Diferentemente do que todas as pessoas esperavam, que Freire dessa aula teórica no ato acadêmico e sua declaração de amor no ato popular.

Paulo agiu ao contrário, invertendo as categorias de uma sociedade classificada em níveis culturais. Foi fácil justificar sua lição oficial: 'Não vou explicar minhas obras porque vocês já leram, se não tivesse feito, não entenderia por que me chamaram de Doutor Honoris Causa'. O discurso soou como sentimentos humanos revigorantes em um auditório que precisava desse tipo de palavra (Flecha, 2019: 136; grifo nosso; tradução livre).

O abraço de Paulo Freire, o Doutor Honoris Causa, na Núria, alfabetizanda da Escola de Pessoas Adultas de La Verneda de Sant Martí.

No ato popular, o público ocupava todos os cantos da sala, inclusive palco e escada. Um banner dizia: 'Graças a você, somos muitos'. Freire estava em uma longa mesa rodeada de representantes. Havia apenas uma pessoa, Núria, que não era acadêmica; ela estava fazendo um curso de alfabetização.

Depois de suas palavras, *Paulo se levantou para abraçá-la e a apoteose explodiu*: a emoção dos aplausos ainda ressoa dentro de quem estava lá. As pessoas presentes sempre se lembrarão do ato em que *o autor mais relevante da educação homenageou pessoas como eles*, por sua capacidade de aprender e transformar suas vidas (Flecha, 2019: 136; grifo nosso; tradução livre).

A partir do início dos anos 1990, as Tertúlias Literárias Dialógicas, referenciadas na base epistemológica de Paulo Freire, o autor mais relevante da educação, ganharam desdobramentos temáticos e se difundiram para o mundo e o Brasil.

### **Os desdobramentos temáticos e a difusão das Tertúlias Literárias Dialógicas no mundo e no Brasil**

Nesta pesquisa pode-se comprovar, por meio do projeto de pesquisa INCLUD-ED, *Estrategias para la inclusión y la cohesión social en Europa a partir de la Educación*, FP6 – Programa Marco da Comissão Europeia (Flecha, 2006-2011), que, ao longo desses mais de quarenta anos, a Tertúlia Literária Dialógica teve um excepcional êxito, tanto no que diz respeito aos desdobramentos temáticos, bem como pela sua difusão por milhares de escolas pelo no mundo e Brasil (García-Carrión, 2011; Girbés-Peco, 2014).

Conforme Valls; Buslón; López (2016), o INCLUD-ED, em 2011, foi endossado pelo Programa de Investigación de la Comisión Europea, que o considerou como a única investigação em ciências sociais entre as dez de maior êxito em investigações científicas na Europa. O INCLUD-ED comprovou que as AEE são universais e transferíveis para qualquer contexto educativo e social, e têm como referência o sujeito e o contexto da aprendizagem, respondem a necessidade de mudança do sistema educativo em contexto de diversidade e de um mundo conectado por meio das Tecnologias de Informação e Comunicação –TIC.

Conforme Calzolari; Batisteti; Mello (2020), o êxito das Tertúlias Literárias Dialógicas tem sido comprovado na perspectiva do desenvolvimento da fluência e compreensão de leitura, desenvolvimento de pensamento crítico, transformação de formas de ler o mundo e conduzir a

própria vida, bem como de ampliação de solidariedade entre os participantes e deles com os coletivos vulneráveis. Este êxito das Tertúlias Dialógicas mobilizou desdobramentos da dinâmica em outras temáticas, que validadas pelo INCLUD-ED, originou: as Tertúlias Musicais Dialógicas – TMD, com obras de música clássica universal; as Tertúlias Dialógicas de Arte – TDA, com obras de artes plásticas universais; as Tertúlias Pedagógicas Dialógicas – TPD, com obras referências da Aprendizagem Dialógica; e as Tertúlias Dialógicas Científicas – TDC, com obras da literatura científica das diferentes áreas do conhecimento.

Conforme Bento *et. al* (2003), no Brasil, as Tertúlias Literárias Dialógicas foram iniciadas, em 2002, em dois grupos realizados na Universidade Aberta da Terceira Idade (UATI) de São Carlos, SP, que compunham o programa de extensão universitária “Democratização do conhecimento e do acesso à escolaridade”, da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), vinculado ao Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa – NIASE, (Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq). Segundo Calzolari; Batisteti; Mello (2020), posteriormente, o NIASE transferiu para o Brasil as Tertúlias Musicais Dialógicas e as Tertúlias Dialógicas de Artes. No ano de 2013, tanto a Tertúlia Literária Dialógica, bem como a Tertúlia Dialógica de Artes foram reconhecidas pelo Ministério da Educação como tecnologia educacional capaz de contribuir para a melhoria das redes ensino, promovendo a qualidade da educação integral e integrada (Brasil, 2013).

Conforme Calzolari; Batisteti; Mello (2020), na atualidade, as Tertúlias Literárias Dialógicas, as Tertúlias Dialógicas de Artes e as Tertúlias Musicais Dialógicas além do Brasil, estão implementadas em escolas de nove países. No que diz respeito às Tertúlias Dialógicas Científicas, têm sido desenvolvidas na Escola de Pessoas Adultas da Verneda de Saint-Martí, tendo recebido prêmio da União Europeia pelos resultados alcançados. No Brasil, inicia-se a prática em escolas de Educação Básica de Ensino Fundamental II, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos.

## Considerações finais

Na perspectiva de investigar a educação, o CREA desenvolveu o projeto de pesquisa INCLUD-ED, que reconheceu as Comunidades de Aprendizagens como projeto educativo transformador, uma vez que as Atividades Educativas de Êxito – AEE, dentre elas a pioneira Tertúlia Literária Dialógica, implementadas nas escolas possibilitam Aprendizagem Dialógica na dimensão instrumental e na valorização do convívio social como prática transformadora das pessoas e superadora da exclusão educacional e cultural e da desigualdade social

Segundo Morlà (2015), apesar do crescimento do projeto Comunidades de Aprendizagens nunca se há deixado de lado o trabalho baseado no *diálogo igualitário* entre a administração educativa, a equipe de pesquisadores do CREA e os centros educativos. Paralelamente, fora da Espanha, o reconhecimento de uma nova perspectiva crítica da educação ligada à *Pedagogia de Paulo Freire* continua a ganhar força. Conforme Flecha; Molina (2013) *apud* Morlà (2015), as conclusões do Conselho da União Europeia de 11 de maio de 2010 sobre a dimensão social da educação e formação (2010/C 135/02), recomenda a transformação das escolas em Comunidades de Aprendizagens como forma de promover a inclusão de todo alunado, incluindo aqueles com necessidades especiais.

Esta pesquisa ao analisar com acuidade os sete princípios que fundamentam a Tertúlia Literária Dialógica, por meio do livro *Compartiendo palabras El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*, publicado, em 1997, por Ramón Flecha (2019), releva-se que a base epistemológica de Paulo Freire foi intrinsecamente referenciada junto aos sete princípios da Aprendizagem Dialógica, explicitamente em cinco deles: *diálogo igualitário; inteligência cultural; transformação; solidariedade; e igualdade de diferenças*. Neste sentido, comprova-se que passados mais de quarenta anos, o legado de Paulo Freire continua sendo reinventado por meio dos desdobramentos temáticos das tertúlias dialógicas e sua enorme difusão, além do Brasil, por milhares de escolas de nove países.

Por fim, lembra-se que a Tertúlia Literária Dialógica, tendo como referência principal a base epistemológica de Paulo Freire e a base epistemológica de Jürgen Habermas, que está na origem das Atuações Educativa de Êxito e das Comunidades de Aprendizagens conforme comprovado pelo INCLUD-ED, configura-se na atualidade como evidências europeias, mundial e transferíveis.

### Referências bibliográficas

ALTHUSSER, Louis. *El porvenir es largo*. Barcelona: Destino, 1992.

AUSTIN, John. L. *Cómo hacer cosas con plabras*, Barcelona: Paidós, 1971 (conferências em 1955)

BECK, Ulrich.; GIDDENS, Anthony.; LASH, Scott. *Reflexive modernization. Potitics, Tradition and Aesthetics in the Modern Social Order*. Cambridge, Polity Press, 1994.

BENTO, Paulo *et al.* Tertúlia Literária Dialógica: prática de leitura e descolonização do mundo da vida. In: *II Seminário de Leitura, Exclusão e Gênero. 14º Congresso de Leitura do Brasil*. Campinas, 2003.

BECK, Ulrich.; GIDDENS, Anthony.; LASH, Scott. *Reflexive modernization. Potitics, Tradition and Aesthetics in the Modern Social Order*. Cambridge: Polity Press, 1994.

BOURDIEU, Pierre. *Cosas dichas*. Barcelona: Gedisa, 1993. (publicado originalmente em 1987).

CALZOLARI, Anselmo; BATISTETI, Éverton Madaleno; MELLO, Roseli Rodrigues de. Tertúlia Dialógica Científica: atuação Educativa de êxito para Educação Científica e Tecnológica. *Dialogia*. São Paulo, n. 36, p. 441-457, set./dez. 2020.

CASTELLS. Manuel *et al.* *Nuevas perspectivas críticas em educación*. Barcelona: Paidós, 1994.

FLECHA, Ramón. Presentació. *Temps d'Educación*, n. 1, p. 11-13, 1989a.

\_\_\_\_\_. Conversant amb Paulo Freire. *Temps d'Educación*, n. 1, p. 105-109, 1989b.

\_\_\_\_\_. *Compartiendo palabras – El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. 11ª ed. Barcelona: Paidós, 2019. (original publicado em 1997)

\_\_\_\_\_. *INCLUD-ED. Strategies for inclusion and social cohesion from education in Europe*. INTEGRATED PROJECT Priority 7 of Sixth Framework Programme (2006-2011).

FREIRE, Paulo. *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI, 1970.

\_\_\_\_\_. Práctica educacional. *Temps d'Education*, n. 1 p. 91-100, 1989a.

\_\_\_\_\_. Discurs pronunciou l'acte d'investidura com o Doutor Honoris Causa pela Universidade de Barcelona. *Temps d'Educació*, n. 1, p. 101-103, 1989b.

\_\_\_\_\_. La práctica educativa, *Temps d' Educació*, n. 1, págs. 292-300, Universidad Barcelona, 1989.

\_\_\_\_\_. Educação e participação comunitária. In : CASTELLS, M.; SETA, R.; FREIRE, P.; GIROUX, H.; MACEDO, D.; WILLIS, P. *Novas perspectivas críticas em educação*. Barcelona: Paidós, 1994.

\_\_\_\_\_. *A la sombra de este árbol*. Barcelona: Roure, 1997. (publicado originalmente en 1995).

GADAMER, Hans-Georg. *Verdad y método*. Fundamentos de una hermenéutica filosófica. Salamanc: Sígueme, 1977. (publicado originalmente en 1927).

GADOTTI, Moacir; TORRES, Carlos A.; GUTIÉRREZ, Francisco. *Paulo Freire uma biobibliografia*. México: Editores Siglo XXI, 2001.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (org.) *Paulo Freire e Amílcar Cabral: a descolonização das mentes*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2012.

GADAMER, Hans-Georg. *Verdad y método*. Fundamentos de una hermenéutica filosófica. Salamanc: Sígueme, 1977. (publicado originalmente en 1927).

GARCÍA-CARRIÓN, Rocío. Contrato de Inclusión Dialógica en el Colegio La Paz: una propuesta educativa de éxito para superar la exclusión social. 2011. p. 283. *Tesis doctoral*. Programa de Doctorado Educación y Democracia – Facultad de Pedagogía. Universidad de Barcelona, Barcelona, España, 2014.

GARFINKEL, Harold. *Studies in Ethnomethodology*. Englewood-Cliffs. NJ. Prentice-Hall, 1967.

GIDDENS, Anthony. *The Constitution of Society: Outline of the Theory of Structuration*, Cambridge: Polity Press, 1985.

GIRBÉS-PECO, Sandra. El Contrato de Inclusión Dialógica: una actuación de éxito en la superación de la pobreza y la exclusión social en contextos urbanos. 2014. p. 365. *Tesis doctoral*. Programa de Doctorado Educación y

Sociedad – Facultad de Pedagogía. Universidad de Barcelona, Barcelona, España, 2014.

GIROUX, Henry; FLECHA, Ramón. *Igualdad educativa y diferencia cultural*. Barcelona: Roure, 1992.

GOMES, Marcio F. Em busca do território da esperança: aprendizagem dialógica entre as pessoas da escola e do bairro nos meandros entre a comunidade e a rede. 2021. p. 171. *Relatório de Pesquisa de Pós-Doutorado*. Community of Researchers on Excellence for All – CREA del Departamento de Sociología de la Universidad de Barcelona da Universidade de Barcelona, Espanha, 2021.

HABERMAS, Jürgen. *Teoría de la acción comunicativa*. I: Racionalidad de la acción y racionalización social.; II: Crítica de la razón funcionalista. Madrid: Taurus, 1987. (publicado originalmente en 1981).

\_\_\_\_\_. *El discurso filosófico de la modernidad*. Madrid: Taurus, 1989. (publicado originalmente en 1985).

MEAD, George. H. *Espíritu, persona y sociedad*. México: Paidós, 1990. (publicado originalmente en 1934).

MELLO, Roseli R. de. *Comunidades de Aprendizagem: contribuições para a construção de alternativas para uma relação mais dialógica entre a escola e grupos de periferia urbana*. 2002. *Relatório de Pós-Doutorado*. Centro de Investigação Social e Educativa, da Universidade de Barcelona Universidade de Barcelona, 2002.

\_\_\_\_\_. Tertúlia Literária Dialógica: espaço de aprendizagem dialógica. *Contrapontos*. vol. 3 – n. 3 – p. 449-457, Itajaí, set./dez., 2003.

MELLO, Roseli R.; BRAGA, Fabiana M.; GABASSA, Vanessa. *Comunidades de Aprendizagem: outra escola é possível*. 2ª ed. São Carlos: EdUFSCar, 2020.

MORLÀ, T. (2015). Comunidades de Aprendizaje, un Sueño que hace más de 35 años que Transforma Realidade. *Social and Education History*, 2015, 4(2), 137-162. ISSN: 2014-3547. Doi: 10.17583/hse.2015.1496

PIAGET, Jean. *La psicología de la inteligencia*. Buenos Aires: Psique, 1955. (publicado originalmente en 1947).

SCHÜTZ, Alfred. *La construcción significativa del mundo social*. Barcelona: Paidós, 1993. (publicado originalmente en 1932).

SCOCUGLIA, Afonso C. O que temos para historicizar, destacar e prospectar nos 100 anos de Paulo Freire. *Revista Unifreire*, ano 8, ed. 8, dez 2020, Edição Especial I – Centenário Paulo Freire.

SCRIBNER, Sylvia. *Head and hand: An action approach to thinking*. Teachers College, Columbia University, National Center On Education and Employment, 1988. (ERIC Document Reproduction Service No. CE 049.897)

STRECH, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKY, Jaima J. (Orgs.) *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

VYGOTSKY, Lev. S. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica, 1979. (publicado originalmente en 1978; trabajo original en 1930-1934).

\_\_\_\_\_. *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós, 1995. (publicado originalmente en 1934).

WEBER. Max. *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. Barcelona: Península, 1969. (publicado originalmente en 1901-1905).

\_\_\_\_\_. *Economía y sociedad. Esbozo de sociología comprensiva*. México: Fondo de Cultura Económica, 1964. (publicado originalmente en 1922).

WITTGENSTEIN, Ludwig. *Investigaciones filosóficas*. Barcelona: Crítica, 1988. (publicado originalmente en 1953).

ZALDIVAR, Jon I.; UCEDA, Patricia Q. Los viajes de Paulo Freire a España (1984-1994) y la consolidación del ámbito académico de la pedagogía social a partir de los años noventa. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 16, e2115143, p. 1-18, 2021.