

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO



Biblioteca
Setorial
de Educação

BOLETIM BIBLIOGRÁFICO

— PAULO FREIRE —

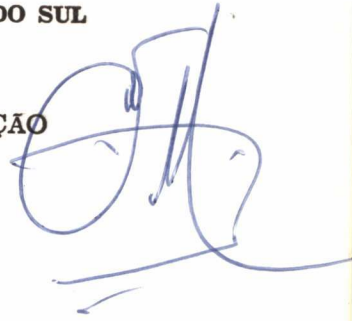
B. bibliogr. Bibl. Set. Educ.	Porto Alegre	v. 10	n. 1	n. 1-102	jan/jun. 1985.
----------------------------------	--------------	-------	------	----------	----------------

FPF-DTPF-04-
D 004

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

BIBLIOTECA SETORIAL DE EDUCAÇÃO



BOLETIM BIBLIOGRÁFICO

— PAULO FREIRE —

143/33

7777

B. bibliogr. Bibl. Set. Educ.	Porto Alegre	v.10	n.1	n 1-102	jan./jun. 1985.
----------------------------------	--------------	------	-----	---------	-----------------

ON 01 1985

ENDEREÇO PARA CORRESPONDÊNCIA

Biblioteca Setorial de Educação
Faculdade de Educação — UFRGS
Av. Paulo Gama, s/nº - 2º andar
90.000 - Porto Alegre - RS - BRASIL

Boletim Bibliográfico da Biblioteca Setorial de Educação / Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação. - v. 1, n. 1 (jan./mar. 1976) — Porto Alegre: UFRGS-FE-BSE, 1976 —

v.

Semestral

Publicado v.10 (1985) antes do v.8 (1983), v.9 (1984)

1976/80 1-5
1981 6(1-3,)
1982 7(1, 2,)
1985 10(1,)

CDU 027.7(816.51)(055)

JUN 01 1985

JUN 01 1985

JUN 01 1985

JUN 01 1985

JUN 01 1985

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

REITOR:

Prof. Francisco Luis dos Santos Ferraz

VICE-REITOR:

Prof. Gerhard Jacob

PRÓ-REITOR DE GRADUAÇÃO:

Prof. Walter Otto Cybis

PRÓ-REITOR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO:

Prof. Héglio Henrique Casses Trindade

PRÓ-REITOR DE EXTENSÃO:

Prof. Flávio Loureiro Chaves

PRÓ-REITOR DE PLANEJAMENTO:

Prof. Roberto Alves Pinto

PRÓ-REITOR DE COMUNIDADE UNIVERSITÁRIA:

Prof. Valentim Emílio Uberti Costa

PRÓ-REITOR DE ADMINISTRAÇÃO:

Prof. Luiz Carlos Ribeiro Bortoloni

DIRETOR DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO:

Prof. Dr. Alceu Ravanello Ferrari

COORDENADORA DOS CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO:

Profa. Dra. Maria das Graças Furtado Feldens

DIRETORA DA BIBLIOTECA CENTRAL:

Bel. Bibl. Zita Catarina Prates de Oliveira

BIBLIOTECARIA-CHEFE DA BIBLIOTECA SETORIAL DE EDUCAÇÃO:

Bel. Bibl. Jacira Gil Bernardes

BIBLIOTECARIA-COORDENADORA DO BOLETIM BIBLIOGRÁFICO:

Bel. Bibl. Iara Ferreira de Macedo

EXPEDIENTE

Conselho Editorial: Helena Osorio Lehnen, CRB-10/125
Iara Ferreira de Macedo, CRB-10/430
Jacira Gil Bernardes, CRB-10/463
Lucília Ramona Lima de Carvalho, CRB-10/675

Equipe responsável:

Coordenação Geral: Iara Ferreira de Macedo, CRB-10/430

Compilação: Iara Ferreira de Macedo, CRB-10/430
Maria Francisca A. Mendonça

Datilografia: Maria Francisca A. Mendonça

Distribuição: Suzana Rumpel Leal

SUMÁRIO

EDITORIAL	7
1. DISSERTAÇÕES DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO RECENTEMENTE APROVADAS NA UFRGS	9
2. TESES DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO RECENTEMENTE APROVADAS NA UFRGS	23
3. PUBLICAÇÕES DO CORPO DOCENTE DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO E DOS CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UFRGS	27
4. ÚLTIMAS AQUISIÇÕES DA BIBLIOTECA	31
5. LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO SOBRE PAULO FREIRE:	
5.1 NACIONAIS	43
5.1.1 Bibliografia	43
5.1.2 Biografia	46
5.1.3 Crítica da obra	47
5.1.4 Obra	56
5.2 ESTRANGEIROS	60
5.2.1 Bibliografia	60
5.2.2 Biografia	61
5.2.3 Crítica da obra	61
5.2.4 Obra	77
6. ARTIGO DE FUNDO: HORIZONTES HERMENÊUTICOS DA OBRA DE PAULO FREIRE por Balduino Antônio Andreola	83

EDITORIAL

É com grande satisfação que entregamos ao nosso público-leitor este novo número do Boletim Bibliográfico. Satisfação causada por dois motivos principais: o primeiro motivo, seria o Levantamento Bibliográfico sobre Paulo Freire feito após uma tentativa de busca exaustiva de toda a sua obra, como também de toda a crítica escrita sobre ela. Esclarecemos, que neste levantamento estão incluídas obras existentes ou não no acervo da Biblioteca Setorial de Educação; o segundo motivo seria o de abriremos uma nova seção no nosso Boletim intitulada "Artigo de Fundo". Esta seção trará artigos inéditos, escritos por especialistas e, sempre procurar-se-á que o assunto do artigo seja o assunto do Levantamento Bibliográfico. Acreditamos com isso oferecer aos nossos leitores um aprimoramento técnico, como também, tentarmos tornar esta publicação mais dinâmica e de inquestionável valor. Esta proposição pode ser observada, através do especialista convidado para escrever o artigo de fundo deste Boletim. O Professor Balduino Antônio Andreola, professor desta casa, pessoa que mostrou-se extremamente amiga, prestativa e, no momento em que foi solicitada a sua colaboração, prontamente nos apoiou e colocou a nossa disposição todo o material coletado por ele sobre Paulo Freire, o que possibilitou tornar o nosso trabalho mais completo e digno desse homem de idéias e ideais tão nobres e eternamente renovados.

Esperamos, que o Boletim Bibliográfico venha a contribuir para um maior conhecimento e valorização de toda a obra desse educador, cuja teoria é difundida e aplicada em todo o mundo, enquanto que em nosso país, o mesmo não acontece, justamente aqui onde a situação está exigindo esforços no sentido de tentar mudanças, as quais virão de uma educação que capacite o homem para ser sujeito de sua realidade, decidindo e responsabilizando-se por ela, conforme diz o próprio Paulo Freire.

IARA FERREIRA DE MACEDO
Coordenadora

1. DISSERTAÇÕES DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO RECENTEMENTE APROVADAS NA UFRGS

1. CHAVES, Celso Giannetti Loureiro. *O acesso de não-músicos aos registros sonoros através da identificação, análise e criação de objetos sonoros; um estudo de caso*. Porto Alegre, 1984. 209f.

Orientadora da dissertação: Dra. Vânia Maria Moreira Rasche.

RESUMO

O presente estudo consistiu na análise do desempenho de secundaristas e universitários nas atividades de identificação, análise e criação de objetos sonoros.

A investigação foi realizada com 18 sujeitos de 14 anos, de ambos os sexos, frequentando a 1.^a série do 2.^o grau de uma escola particular de Porto Alegre; e 14 sujeitos de 18 a 23 anos, de ambos os sexos, frequentando um curso universitário de Arte Dramática em Porto Alegre. Como critério de escolha dos sujeitos foi estabelecido que não houvessem recebido educação musical formal anterior.

A coleta de dados foi realizada mediante a aplicação de um Projeto Didático que incluiu:

a) a audição inicial e final de sons do cotidiano, com aplicação de questionário aberto sobre a identificação dos sons escutados;

b) a audição inicial e final de exemplos musicais, com aplicação de questionário aberto sobre a identificação das variáveis dos exemplos escutados e as reações subjetivas espontâneas aos exemplos escutados;

c) criação de objetos sonoros pelos sujeitos, como decorrência de improvisações com os registros "timbre", "duração", "intensidade" e "altura".

Os dados foram analisados quantitativa e qualitativamente, através das seguintes etapas:

a) enumeração e classificação dos sons do cotidiano identificados pelos sujeitos nas etapas inicial e final;

b) enumeração e classificação das variáveis dos exemplos musicais indentificados pelos sujeitos nas etapas inicial e final;

c) caracterização das reações subjetivas espontâneas dos sujeitos aos exemplos musicais nas etapas inicial e final;

d) análise e avaliação qualitativa dos objetos sonoros criados pelos sujeitos ao final do Projeto.

A análise quantitativa possibilitou avaliar o desempenho dos sujeitos dos dois grupos no início e no final do Projeto e o desempenho dos dois grupos entre si no início e no final do Projeto.

A análise qualitativa possibilitou averiguar a natureza das identificações feitas pelos sujeitos dos dois grupos no início e no final do Projeto e avaliar os objetos sonoros criados ao final do Projeto.

Os resultados evidenciaram o crescimento dos sujeitos na atividade de identificação das variáveis dos exemplos musicais. Houve crescimento no número de sons do cotidiano identificados pelo grupo dos secundaristas; houve decréscimo no número de sons do cotidiano identificados pelo grupo dos universitários. Não houve alteração na natureza das reações subjetivas espontâneas expressas pelos sujeitos dos dois grupos nas duas etapas de audição. Quanto à criação de objetos sonoros, observou-se que o grupo dos secundaristas apoiou-se em estruturas rítmicas mais aparentes, enquanto o grupo dos universitários favoreceu um discurso sonoro contínuo sem estrutura aparente.

Verificou-se que um Projeto Didático utilizando atividades práticas de audição analítica e produção de objetos sonoros através de improvisações com os registros do discurso musical levou ao desenvolvimento de determinadas habilidades musicais dos sujeitos (evidenciadas pelo acréscimo na identificação das variáveis de exemplos musicais e pela própria natureza dos objetos sonoros criados) e à confirmação da natureza do seu relacionamento subjetivo com a música.

Tais constatações permitem indicar uma Proposta Pedagógico-Musical baseada no tripé de atividades "ouvir-sentir-fazer".

2. COELHO, Solange Pino de Barros. *Análise de um modelo de micro-ensino para o treinamento de professores em serviço*. Porto Alegre, 1983. 108f.

Orientadora da dissertação: Dra. Rute Vivian Angelo Baquero.

RESUMO

O presente estudo teve como principal objetivo verificar a validade do "Modelo de Microensino para Treinamento de Professores em Serviço", desenvolvido na Escola Técnica Federal de Pelotas, avaliando-o de acordo com o Ciclo de Avaliação, proposto por Hamblin, nos seus níveis 1 — reações, 2 — aprendizado e 3 — comportamento no cargo. Visou, mais especificamente, a: identificar as reações dos

professores ao treinamento; determinar os conhecimentos aprendidos pelos professores treinados; verificar quais habilidades técnicas de ensino treinadas (espontaneidade, utilização do tempo, variação de estímulos, pergunta e reforço) detiveram maior grau de retenção no comportamento instrucional do professor; estabelecer relações entre os níveis: reações e aprendizado, reações e comportamento no cargo e aprendizado e comportamento no cargo; constatar se o nível de comportamento no cargo apresenta diferenças significativas entre os professores que receberam treinamento nas três modalidades desenvolvidas no modelo em estudo nesta investigação (I — alunos reais com video-teipe, II — alunos reais sem video-teipe e III — alunos simulados sem video-teipe).

O estudo desenvolveu-se junto a 62 professores em exercício da docência na Escola Técnica Federal de Pelotas e que haviam realizado o treinamento através de Microensino para Treinamento de Professores em Serviço entre os anos de 1975 e 1980.

O corpo teórico que fundamentou esta investigação focaliza, de um lado, a literatura sobre microensino e sua utilização em programas de treinamento pré-serviço e em serviço e, de outro lado, o Modelo usado para treinar professores em serviço na Escola Técnica Federal de Pelotas e o Ciclo de Avaliação proposto por Hamblin para avaliar programas de treinamento.

A pesquisa, constituindo-se de uma investigação do tipo "ex post facto", foi desenvolvida através da aplicação de quatro instrumentos: Ficha de Dados Pessoais e Profissionais, Escala de Reações, Teste de Aprendizado e Ficha de Observação do Comportamento no Cargo.

A Ficha de Dados Pessoais e Profissionais visava a identificar cada sujeito da investigação quanto ao sexo, idade, formação profissional, experiência docente, área de conhecimento e ambiente físico da docência, ano e modalidade de treinamento realizado, exercício de função técnica e realização de outros treinamentos.

A Escala de Reações teve como objetivo identificar as reações dos treinandos em relação à própria experiência de treinamento. Este instrumento constituiu-se numa escala do tipo diferencial semântica com 17 itens.

O Teste de Aprendizado teve o propósito de medir os conhecimentos aprendidos no treinamento, constituindo-se de um teste objetivo com 23 itens.

A Ficha de Observação do Comportamento no Cargo visava a identificar as evidências comportamentais apresentadas pelo professor, em situação de sala de aula, no que diz respeito às habilidades técnicas treinadas. Este instrumento constituiu-se de uma ficha de observação composta de vinte e seis itens.

Para o processamento dos dados foi utilizado o "Statistical Package for the Social Science" (SPSS — versão 6) e envolveu distri-

buição de frequências, percentuais, medidas de tendência central e de dispersão, coeficiente de Correlação e Análise de Variância.

Os resultados obtidos indicaram que foram bastante positivas as reações dos sujeitos ao treinamento, especialmente em relação aos itens: utilidade, eficácia, dinamicidade e aprendizagem.

Os efeitos de aprendizado no teste de conhecimento alcançaram 77,6% e o comportamento no cargo evidenciado demonstrou que houve transferência do desempenho simulado no treinamento para a situação real de sala de aula.

Não houve diferenças significativas e nem foram inferidas relações estreitas entre os níveis de reações, aprendizado e comportamento no cargo.

Tampouco observou-se diferenças significativas de desempenho em sala de aula entre os professores que desenvolveram o treinamento nas diferentes modalidades propostas.

Em face dos resultados desta investigação recomenda-se, entre outros, a realização de estudos para examinar: a ação do supervisor no processo de treinamento, as mudanças no esquema conceptual (estruturas cognitivas) dos treinandos e seus reflexos na mudança de comportamento em sala de aula, a efetividade desse modelo de treinamento, enquanto instrumento para a mudança e desenvolvimento pessoal, com vistas ao reexame pelo professor de seus próprios valores e metas de vida.

3. CONCEIÇÃO, Helena Maria da Rocha. *O ensino de enfermagem: formação implementadora e formação suplementadora* — um estudo exploratório no Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 1984. 108f.

Orientadora da dissertação: Dra. Vânia Maria Moreira Rasche.

RESUMO

O propósito desta investigação foi identificar as tendências de ensino condizentes à adoção do enfoque técnico e/ou científico nos Cursos de Graduação em Enfermagem no Rio Grande do Sul, de acordo com a opinião de professores e alunos destes cursos.

A amostra se compôs de setenta e cinco (75) professores e quarenta e sete (47) alunos; estes, freqüentando o último ano do curso de graduação.

Os instrumentos utilizados foram: um questionário para professores, composto de duas partes. Na primeira parte, coletaram-se dados sobre as características e formação do professor; na segunda, dados específicos sobre as ações dos professores em situações de ensino-aprendizagem. No questionário destinado aos alunos do último ano de graduação, dos cursos estudados, visou-se levantar dados so-

bre o tipo de formação recebida, através de uma caracterização das situações de ensino-aprendizagem vivenciadas durante sua formação profissional, razão pela qual utilizaram-se as mesmas questões da segunda parte do questionário dos professores, adaptando-as à situação dos alunos.

A análise dos dados foi prevista através da descrição e comparação, com base em percentuais e números absolutos. Procurou-se, também, determinar a significância entre as opiniões de professores e alunos através do teste do qui-quadrado (X^2).

Os resultados evidenciam que 48,5% dos professores e 59,4% dos alunos identificam uma tendência de formação técnica, enquanto 51,5% dos professores e 40,6% dos alunos identificam uma tendência de formação científica em seus programas de ensino.

4. DE ANGELIS, Vera Regina Beltrão. *A mulher e seu espaço social: família, trabalho e política*. Porto Alegre, 1984. 201f.

Orientadora da dissertação: Dra. Juracy Cunegatto Marques.

RESUMO

Este estudo visa a investigar e comparar as concepções, que mulheres e homens, têm sobre o papel da mulher na família, no trabalho e no exercício de funções políticas. Objetiva, igualmente, verificar a existência de influências de agentes de socialização (família, escola e igreja), de variáveis situacionais (idade, origem sócio-econômica, ocupação e instrução da mãe, origem urbano-rural, estado civil) sobre a concepção que mulheres e homens têm a respeito do papel da mulher.

A população em estudo, constitui-se de chefias intermediárias, homens e mulheres, atuantes na coordenação de divisões, serviços, unidades, núcleos de apoio administrativo, a nível técnico e administrativo, que desenvolvem suas atividades em órgãos da administração direta do Estado do Rio Grande do Sul: Secretarias de Educação, de Saúde e Meio-Ambiente, do Interior e Obras Públicas, da Cultura, Desporto e Turismo e do Trabalho e Ação Social.

Os dados foram coletados através de questionário, pré-estruturado e de escalas tipo Likert. Trinta e seis (36) sujeitos, distribuídos, igualmente, entre indivíduos do sexo feminino e masculino, responderam ao instrumento de coleta de dados.

Pela sua natureza, a pesquisa pode ser incluída na categoria de estudos descritivo-relacionais. Para verificar diferenças de concepção que mulheres e homens têm sobre o papel da mulher na família, no trabalho e no exercício de funções políticas, utilizam-se estatísticas de caráter descritivo (distribuição de frequência das respostas à escala de concepção, médias e desvio-padrão por variáveis), e o teste T de

diferenças de médias, para o tratamento de caráter inferencial sobre a significação das diferenças de concepção entre mulheres e homens. Para determinar a influência, isolada e conjunta dos agentes de socialização sobre cada uma das dimensões do papel da mulher, e as diferenças entre as concepções de mulheres e homens pelos agentes de socialização, utilizam-se, respectivamente, a correlação de Pearson, equações de regressão múltipla e esquemas de correlação parcial.

Os resultados do estudo permitem formular as seguintes conclusões:

1º — A socialização dos sujeitos via família, escola e igreja, apresenta características predominantemente conservadoras.

2º — As concepções dos sujeitos em relação ao papel da mulher na família, no trabalho e no exercício de funções políticas manifestam tendência acentuada a concentrar-se no pólo moderno.

3º — Os agentes de socialização (família, escola e igreja) apresentam baixo poder explicativo em relação à concepção dos indivíduos sobre o papel da mulher na família, no trabalho e no exercício de funções políticas.

5. FONSECA, Luiz Almir de Menezes. *As habilitações do 2º grau e a demanda de mão-de-obra; o caso de Manaus*. Porto Alegre, 1982. 98f.

Orientadora da dissertação: Dra. Carmen Lins Baía de Solari.

RESUMO

Este documento é o relato de um estudo realizado na cidade de Manaus, capital do Estado do Amazonas, com dados levantados em documentos oficiais, publicados por instituições regionais, e através de um questionário aplicado a uma amostra de empresas locais. O estudo enfoca os concluintes do ensino de 2º grau das habilitações destinadas a atender a demanda de mão-de-obra do setor secundário da economia, fazendo uma análise das relações de crescimento quantitativo e qualitativo entre concluintes e demandas.

O objetivo principal deste estudo foi verificar se o crescimento da mão-de-obra, decorrente da implantação de um pólo industrial de uma zona de livre comércio de importação e exportação e de incentivos fiscais especiais, tem significativa participação do egresso concluinte das habilitações profissionais ministradas nas escolas de 2º grau do sistema regular de ensino local.

O objetivo aqui considerado parte do pressuposto de que a pesquisa periódica do mercado de trabalho, proposta na Lei 5692/71 do Ministério da Educação e Cultura, possibilitaria à escola realizar a formação profissional dos alunos, com ofertas de habilitações que viessem suprir as necessidades quantitativas e qualitativas do mercado pesquisado.

Nessa perspectiva a indagação básica que surge, desdobrada em oito (8) questões norteadoras, é a de verificar se evoluíram proporcionalmente: os índices do crescimento de egressos concluintes do 2º das habilitações destinadas a atender o setor secundário da economia da cidade de Manaus, no período compreendido entre 1975 a 1979, e a demanda de mão-de-obra neste setor.

Para responder a essas questões de pesquisa, os dados coletados, pela forma já referida no início deste resumo, foram representados, primeiramente, por números absolutos mas, por conveniência metodológica deste estudo, transformados em números-índices representativos, tomado como base o ano de 1975.

Analisados e discutidos os resultados, ficou demonstrado na conclusão geral que o número de egressos concluintes do 2º grau, das habilitações referenciadas neste estudo, e no período de tempo aqui considerado, não evoluiu proporcionalmente à demanda de mão-de-obra do setor secundário local, bem como se tornou evidente que o sistema regular de ensino não qualificou o aluno para o mercado de trabalho nos parâmetros desejados pelas empresas representadas na amostra.

Quanto às recomendações que este estudo faz, pode se sintetizar que a função principal do ensino formal deve ser o de oferecer condições para o aluno aprender a "aprender", permitindo-lhe crescimento contínuo e capacitando-o a iniciativas, questionamentos e ajustamentos, sempre de forma construtiva, às mudanças operadas na sociedade. E, nesta perspectiva, o ensino de 2º grau, deverá vir revestido do objetivo único de proporcionar ao aluno cultura geral sólida, incluindo uma exposição adequada às ciências em geral como a melhor forma de contribuir com a formação de recursos humanos para o desenvolvimento econômico, a este nível de ensino, deixando para as instituições empregatícias ou a Universidade a função de treinamento profissional.

6. GERBASE, Clarice Kirst. *O julgamento moral de adolescentes: relações com pais, escola e amigos*. Porto Alegre, 1984. 152f.

Orientadora da dissertação: Dra. Angela Maria Brasil Biaggio.

RESUMO

O presente trabalho tem como tema central o desenvolvimento do Julgamento Moral assumindo-se os pressupostos básicos de L. Kohlberg sobre o desenvolvimento da moralidade, numa linha cognitivo-evolutiva. Tendo estes pressupostos como ponto de partida, direciona-se, entretanto, para o estudo de elementos de contexto associados ao julgamento moral do adolescente, investigando as relações

entre o julgamento moral do adolescente e a percepção que ele tem de atitudes paternas, maternas, de colegas e da escola. Exploram-se também as relações com o julgamento moral destes modelos, tendo por suporte as teorias de modelação e identificação.

A amostra inclui alunos de duas classes de 2.^a série do 2.^o grau de duas escolas particulares de Porto Alegre, dicotomizadas em termos de Tradicional e Liberal.

Para a avaliação do julgamento moral dos adolescentes e dos agentes socializadores utilizou-se a forma traduzida do Defining Issues Test de J. Rest-Teste de Julgamento de Situações (Bzuneck, 1979). A percepção dos adolescentes quanto aos estilos de socialização dos agentes socializadores foi aferida via três instrumentos: o Children's Reports of Parental Behavior Inventory (CRPBI) de Schaefer traduzido para o português por A. Biaggio, para as percepções quanto aos estilos de socialização paternos e maternos; uma adaptação do CRPBI para a percepção de estilos de socialização de amigos (um colega considerado pelo adolescente como o mais próximo em termos de afinidade), denominada sucintamente de escala "Amigo", e uma segunda adaptação do CRPBI para a percepção de estilos de socialização da escola denominada escala "Escola", ambas especialmente elaboradas para este estudo.

Os resultados, no que concerne às diferenças de julgamento moral dos alunos segundo sua escola de origem, apontam para uma diferença significativa apenas no que tange ao escore médio no estágio 6 de Julgamento Moral — moralidade de princípios — em favor da escola Liberal ($t = 1,68$ p 0,05 valor crítico = 1,67). Para as relações entre o julgamento moral de adolescentes e aquele de agentes socializadores (pais, mães e amigos) nenhuma das correlações aferidas no teste estatístico Rho de Spearman atingiu o nível de significância. No que concerne às relações entre o julgamento moral dos adolescentes e suas percepções quanto aos estilos de socialização empregados pelos agentes socializadores, vários fatores correlacionaram-se significativamente ao nível de julgamento moral dos sujeitos. Para o grupo total de sujeitos, constatarem-se correlações positivas nos fatores Aceitação para amigos ($r = 0,26$) e escola ($r = 0,25$) e Aceitação de Individualização, para a escola ($r = 0,33$), e correlações negativas nos fatores Controle através da Culpa, para os pais ($r = 0,27$), Controle ($r = 0,27$) e Disciplina Inconsistente ($r = 0,26$) para as mães, Afastamento de Relações para amigos ($r = 0,25$), Rejeição para amigos ($r = 0,27$) e Escola ($r = 0,27$) e Controle ($r = 0,33$), Cumprimento ($r = 0,26$) e Desprendimento Hostil ($r = 0,25$) para a escola. Este padrão é consistente com as proposições básicas de Hoffman (1970) técnicas de socialização associadas ao desenvolvimento moral, onde emprego de técnicas de afirmação de poder (Controle, Cumprimento) e de retirada de amor (Controle através da Culpa, Afastamento de Relações) dificultariam o pleno desenvolvimento da moralidade, enquan-

to que técnicas indutivas (mais possíveis de efetivarem-se em situações de maior Aceitação e Aceitação da Individualização) facilitariam tal desenvolvimento.

Ao analisarmos, contudo, o grupo total dicotomizado segundo escola de origem e sexo, aspectos diferenciais chamam a atenção. A predominância de correlações positivas com fatores considerados como promotores do desenvolvimento moral para os alunos da escola liberal e para os adolescentes do sexo masculino, e de correlações negativas com fatores considerados como detentores do desenvolvimento moral para os alunos da escola tradicional e para os adolescentes do sexo feminino, bem como a quantidade diferencial de correlações significativas para cada agente considerado, especialmente no que tange à escola de origem, com uma acentuação dos pais para os alunos da escola "tradicional" e da escola para os alunos da escola "liberal", justificam a suposição de que o contexto no qual o indivíduo se insere, seja este contexto seu sexo, as relações pais/filhos, mães/filhos predominantes, as relações pais/escola, escola/alunos, pode interferir tanto na saliência de determinados fatores de socialização relacionados ao nível de julgamento moral de adolescentes, como na saliência de determinados agentes como mais ou menos proeminentes.

Embora, mais uma vez, os resultados gerais ao nível de estilos de socialização encontrem suporte nas principais teorias de socialização, em nenhum momento do estudo pode-se afastar a hipótese de que o nível de julgamento moral dos adolescentes, dentre outros aspectos, atuasse como determinante das percepções diferenciais.

Em que pese a tênue diferença quanto ao nível de Julgamento Moral dos estudantes das duas escolas estudadas, os resultados sugerem que a escola pode ter um papel relevante na formação de um pensamento moral crítico, ou, ao menos, que esta dimensão contextual merece ser enfocada ao examinarmos o desenvolvimento do raciocínio moral de adolescentes.

7. HILDEBRAND, Maria Helena Bastos. *Os deserdados da educação brasileira: análise das expectativas da clientela aos exames supletivos*. Porto Alegre, 1984. 194f.

Orientadora da dissertação: Dra. Arabela Campos Oliven.

RESUMO

A presente pesquisa analisa a realidade da clientela dos exames supletivos de Educação Geral do 1º Grau, de Porto Alegre, quanto aos aspectos social e educacional, suas expectativas, projeto de vida e perspectivas futuras face aos resultados dos referidos exames. Trata-se de um estudo descritivo-analítico que utiliza como uma das técnicas de abordagem o estudo de caso.

A pesquisa realiza uma abordagem quantitativa e qualitativa do fenômeno. A abordagem quantitativa, tendo como foco a configuração sócio-econômica da clientela, baseia-se em dados primários coletados através de uma ficha de levantamento sócio-econômica da clientela, e em dados secundários de outras pesquisas e estatísticas oficiais. A abordagem qualitativa, que procura conhecer e caracterizar as expectativas da clientela frente ao exame e suas aspirações, dificuldades e perspectivas, baseia-se em dados coletados através de entrevista informal, depoimentos pessoais de quarenta sujeitos — em diferentes faixas etárias e de ambos os sexos — em três fases distintas — pré, durante e pós-exames supletivos. São apresentados, também, dados sobre a demanda e desempenho da clientela nos exames supletivos de Educação Geral de 1º Grau, bem como é feito um retrospecto da evolução da demanda no Rio Grande do Sul, no período de 1973 a 1983, comparando dados da capital do Estado com os do interior.

Os resultados indicam que os exames supletivos têm mais contribuído para aumentar as discriminações sociais, do que para favorecer a democratização das oportunidades educacionais. Esta alternativa educacional, desvinculada da realidade e das aspirações da clientela, não vem atendendo às necessidades dos candidatos.

O estudo abre possibilidades para uma melhor compreensão da problemática social e educacional que caracteriza a clientela dos exames supletivos, — Deserdados da Educação Brasileira — desvendando o papel do exame como mecanismo de seleção de indivíduos e legitimador das desigualdades sociais. Espera-se que a pesquisa possa contribuir no sentido de ser uma alerta às autoridades educacionais em relação aos anseios e perspectivas deste segmento da educação brasileira.

8. JACOBS, Casimiro Medeiros. *Competências em geografia: estudo comparativo entre geógrafos e professores de geografia de primeiro e segundo graus*. Porto Alegre, 1982. 173f.

Orientador da dissertação: Dr. Paulo Schütz.

RESUMO

Como decorrência do projeto de pesquisa intitulado "Competências em Geografia — estudo comparativo entre geógrafos e professores de Geografia de primeiro e segundo graus" foi desenvolvido o estudo do qual resultou o presente relatório.

As questões que foram objetos da pesquisa referem-se ao currículo de graduação em Geografia, em relação à difusão de inovações no contexto mundial, onde a rapidez das mutações provocam um descompasso entre as atividades da Universidade e a situação real das competências profissionais.

Ao identificar funções, tarefas e competências, entre geógrafos e professores de Geografia, buscou-se estabelecer analogias entre os níveis de proficiência que possuem e que deveriam possuir, em cada categoria profissional e entre as mesmas. Estes aspectos constituíram os objetivos básicos da presente pesquisa.

O quadro teórico sustentou-se basicamente no modelo FTC (função-tarefa-competência) e, quanto a abordagem estrutural, na Geografia. Desse arranjo lógico, fluiu o modelo FTC aplicado à Geografia e que direcionou a montagem do instrumento, abrangendo funções, tarefas e competências específicas das duas categorias estudadas.

Os dados foram coletados entre 39 graduados do curso de Geografia, egressos da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, formados no período de 1958 a 1978, sendo 14 geógrafos (bacharéis) e 25 professores de Geografia (licenciados). No processo de análise, utilizaram-se distribuições de frequência e percentuais, em relação aos atributos dos respondentes, e o "t test" para a comparação das médias referentes aos níveis de proficiência para o desempenho das tarefas requeridas, em ambas as categorias.

As conclusões demonstraram haver uma significativa diferença entre os níveis de aspirações de conhecimento geográfico e os declaradamente possuídos, evidenciando, também, uma não diferenciação na formação das duas categorias profissionais estudadas.

Deste modo, sugere-se a reformulação dos planos curriculares dos cursos de bacharelado e licenciatura e o desenvolvimento de programas de treinamento que visem também, elevar os níveis de proficiência dos egressos. A estrutura básica dos conceitos e idéias geográficas, relacionadas com as competências analisadas, deve nortear estas atividades de capacitação profissional.

9. PETRY, Eliane Elizabeth de Oliveira. *Desenvolvimento da atenção e facilitação da alfabetização em crianças de 1ª série através de sessões de jogos lógicos: um experimento de campo*. Porto Alegre, 1984. 104f.

Orientadora da dissertação: Dra. Angela Maria Brasil Biaggio.

RESUMO

O objetivo deste trabalho foi o de verificar se sessões estruturadas de jogos lógicos poderiam favorecer o desenvolvimento da atenção em crianças de 1.ª série, facilitando a alfabetização.

Participaram efetivamente deste experimento 24 sujeitos pertencentes a duas escolas de clientela de baixa renda de Uruguaiana, sendo 12 crianças de uma turma de 1ª série de uma escola, as outras 12 de outra turma de outra escola.

A base teórica fundamental do experimento foi a "teoria de atenção" de Zeaman e House acompanhada de algumas posições piagetianas tendo por recurso material os "blocos lógicos" construídos por Dienes.

O instrumento que usamos para medir atenção consistiu de 3 subtestes retirados do teste de prontidão para a leitura de Eloah Ribeiro Kunsz que nos pareceram os mais ligados ao que queríamos medir, depois de esgotadas as nossas tentativas de construção de um instrumento fidedigno para tal fim. Este instrumento foi usado como pré e pós-teste, respectivamente aplicado a cada participante antes e imediatamente após a realização das 20 sessões de jogos lógicos. 12 crianças participaram das sessões, formando o grupo experimental, enquanto as outras 12 faziam parte de um grupo de controle.

Além do teste de ATENÇÃO nos valem os dados relativos ao teste ABC e um teste de ALFABETIZAÇÃO de Rasche e Veit.

O tratamento estatístico envolveu o teste "t" de Student utilizado para avaliar ganhos dos sujeitos e também para comparar resultados obtidos pelos grupos GE e GC. Estabelecemos correlações de PEARSON entre os resultados dos diferentes instrumentos de medida.

A maioria dos resultados não foram estatisticamente significativos mas muitos deles apresentaram uma tendência de crescimento no sentido de confirmarem nossas hipóteses.

Na discussão dos resultados apresentamos uma análise qualitativa e abordamos o problema da sensibilidade do instrumento utilizado.

10. RHODEN, João Claudio. *A escola particular no Brasil de 1935 a 1980: suas possibilidades e limites de atuação hoje, frente à necessidade da democratização do ensino*. Porto Alegre, 198f.

Orientadora da dissertação: Dra. Margot Bertolucci Ott.

RESUMO

A preocupação básica que orientou este trabalho foi a de demonstrar a necessidade de compreender o problema da escola particular, a partir das relações com a sociedade historicamente situada na qual ela está inserida. Para alcançar essa compreensão, nos propusemos estudar o comportamento histórico da escola particular em relação ao sistema escolar brasileiro como um todo, a justificativa da iniciativa privada e as possibilidades e limites de atuação da escola particular urbana de 2º grau do Estado do Rio Grande do Sul hoje, frente à necessidade da democratização do ensino.

O pressuposto teórico fundamental é que a escola particular mantém uma relação dinâmica com a estrutura social, econômica e política de qualquer sociedade.

Os resultados da análise da realidade demonstraram que o comportamento participativo da escola particular vai diminuindo, de forma gradativa, principalmente, em nível de 1º grau de 1935 a 1980. Tal fato foi observado tanto em âmbito nacional como regional. Através do estudo da realidade atual das escolas particulares urbanas de 2º grau do Rio Grande do Sul, vimos que suas possibilidades de atuação estão diminuindo gradativamente. Vimos também que as diferentes evoluções da estrutura social, econômica e política condicionaram comportamentos igualmente diferentes da escola particular.

O estudo mostra ainda que a escola particular se encontra frente a três alternativas básicas: primeira, continuar respondendo às expectativas de uma clientela privilegiada social e economicamente; segundo, só conseguirá conquistar plenamente a verdadeira práxis democrática se for subsidiada; terceira, redimensionar a sua opção na perspectiva de um processo educativo de libertação do homem (Educação Libertadora).

11. SILVA, Davi Pires da. *Fatores que interferem na ação comunitária*. Porto Alegre, 1984. 209f.

Orientador da dissertação: Dr. Augusto Nivaldo Silva Triviños.

RESUMO

O objetivo deste estudo foi identificar fatores que interferem na atuação de entidades comunitárias, a partir de estudo de caso, envolvendo duas associações de bairro de Porto Alegre.

Trata-se de estudo exploratório, cujos dados foram coletados junto aos dirigentes e a uma amostra dos associados das entidades estudadas e junto a outras instituições com as quais essas entidades se relacionam.

O foco do estudo centralizou-se principalmente na caracterização geral das associações, na caracterização de seus integrantes (dirigentes e associados) e na análise de aspectos relacionados com a administração das associações, participação, tipo de trabalho comunitário desenvolvido e participação comunitária prevista no Plano Diretor de Desenvolvimento Urbano (PDDU) de Porto Alegre, efeitos educativos da ação comunitária e conscientização dos participantes.

Os dados foram coletados através da aplicação de dois questionários, com diferentes tipos de perguntas — um para os dirigentes e outro para os associados — e da utilização das técnicas da análise de documentos, da entrevista não-estruturada e da observação individual e participante.

Os dados receberam tratamento de acordo com a metodologia do estudo de caso. Através da análise constatou-se que ambas as as-

sociedades vêm apresentando ritmo crescente de atividade, refletindo a reativação geral dos movimentos comunitários que se observa, atualmente, em todo o país.

Embora as associações estudadas apresentem características semelhantes quanto a sua estrutura e ao seu funcionamento, diferenciam-se nitidamente quanto à forma de alcançar os seus objetivos. Uma das associações atinge os resultados através do engajamento e mobilização dos associados e da comunidade, em geral, enquanto a outra conquista as melhorias para a comunidade através da ação da diretoria que trabalha em estreita colaboração com as autoridades governamentais.

Relativamente aos fatores que podem condicionar a ação comunitária chegou-se às seguintes conclusões, válidas para o presente estudo:

- o grau de carência da infra-estrutura urbana é um forte estimulador da organização das pessoas para a solução de problemas comuns;
- a infra-estrutura organizacional não é fator determinante da atividade comunitária, mas condiciona o crescimento do quadro de associados e a ampliação da área de influência das entidades;
- ambas as associações obtêm melhorias para a comunidade, mas os efeitos educativos decorrentes da ação comunitária, principalmente, a conscientização é bem mais forte naquela onde há maior envolvimento dos associados e da comunidade em geral;
- a liderança democrática — mais nítida na associação de nível sócio-econômico mais baixo — parece favorecer um maior nível de participação dos associados nas atividades e campanhas da associação.

Relativamente à participação comunitária prevista no PDDU de Porto Alegre, em ambas as associações estudadas evidenciou-se desconformidade, sendo esta, entretanto, bem mais acentuada na associação de nível sócio-econômico mais baixo.

Espera-se que os resultados do presente estudo possam dar origem a outros mais aprofundados sobre o fenômeno da participação e sugerir elementos para decisões de governos que queiram apoiar ou desenvolver comunidades no sentido de buscar formas democráticas de organização social e política.

2. TESES DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO RECENTEMENTE APROVADAS NA UFRGS

1. MORAES, Vera Regina Pires. *A escola que se tem e a que se quer: o que percebem e dizem professores, alunos e pais*. Porto Alegre, 1984. 268f.

Orientadora da tese: Dra. Maria das Graças Furtado Feldens.

RESUMO

O presente estudo visa examinar quais as atividades ou experiências oferecidas pela escola e quais as desejadas bem como a relevância que lhes é atribuída, segundo a opinião de professores (n=290), pais (n=1140) e alunos (n=1140) de 6.^a, 7.^a e 8.^a séries do ensino de 1.^o grau de 38 escolas públicas e particulares de Porto Alegre.

Como instrumentos, foram utilizados questionários (Questionário nº 1 — aberto — e Questionário nº 2 — fechado) e entrevistas. Os dados foram explorados usando-se a análise de conteúdo para o material obtido com o Questionário nº 1 e as entrevistas, e análise estatística descritiva, análise de fatores e análise de variância com os dados coletados através do Questionário nº 2, Formas A e B.

Entre os resultados obtidos por meio da análise dos dados do Questionário nº 1, considerando uma sub-amostra de 133 professores, 189 alunos e 189 pais, pode-se destacar que as atividades ou experiências desenvolvidas na escola, consideradas mais importantes ou mais apreciadas pelos *professores*, em ordem de prioridade, estão relacionadas às dimensões: (1) de métodos e técnicas de ensino, (2) de atividade prática e (3) sócio-emocional; para os *alunos* relacionam-se as dimensões: (1) de atividades físico-recreativa, (2) de atividade teórica e (3) de atividade expressiva e, para os *pais*, referem-se às dimensões: (1) de atividade teórica, (2) de atividade prática e de atividade físico-recreativa e (3) sócio-emocional.

O que não se gosta, é menos necessário ou apreciado na escola, em ordem de prioridade, está relacionado, para os *professores* às dimensões: (1) de métodos e técnicas de ensino, (2) de atividade teórica e (3) avaliativa e administrativa; para os *alunos* tem a ver com as dimensões: (1) físico-recreativa, (2) de atividade teórica e (3) de atividade expressiva; e para os *pais* referem-se às dimensões: (1) físico-recreativa, (2) de atividade prática e (3) de atividade teórica.

A análise de fatores usada com os dados do Questionário nº 2, coletados com a amostra básica, indica, relativamente aos *professores*, cinco fatores no que diz respeito ao que a escola é ou faz (Forma A): I — desenvolvimento de valores/desenvolvimento afetivo-cognitivo/participação, II — ocupação escolar, III — organização curricular/metodologia, IV — participação e V — avaliação curricular; e considerando o que a escola deve ser ou fazer (Forma B), quatro fatores derivam-se das manifestações dos professores: I — participação/desenvolvimento afetivo-cognitivo; II — lazer, III — desenvolvimento cultural/expressividade/participação e IV — modificação curricular.

Tendo em vista as respostas dos *alunos*, a análise de fatores aponta em relação ao que a escola é ou faz (Forma A), um conjunto de oito fatores: I — desenvolvimento afetivo/cognitivo, II — ocupação escolar; III — desenvolvimento cultural, IV — participação, V — avaliação curricular, VI — envolvimento com a realidade, VII — desenvolvimento de habilidades, VIII — organização curricular. Em relação ao que a escola deve ser ou fazer (Forma B) surgem também oito fatores: I — modificação curricular, II — desenvolvimento afetivo/cognitivo, III — desenvolvimento cultural, IV — metodologia, V — lazer/valores, VI — participação, VII — organização curricular e VIII — envolvimento com a realidade.

A análise dos dados relativos aos *pais*, considerando o que a escola é ou faz (Forma A), evidencia cinco fatores: I — desenvolvimento afetivo/cognitivo, II — participação/desenvolvimento cultural/envolvimento com a realidade, III — ocupação na escola, IV — avaliação curricular, V — participação/desenvolvimento de valores. Levando em conta o que a escola deve ser ou fazer, (Forma B), a manifestação dos pais indica sete fatores: I — desenvolvimento afetivo/cognitivo, II — modificação curricular, III — desenvolvimento cultural, IV — lazer, V — envolvimento com a realidade, VI — organização curricular e VII — participação. Verifica-se, portanto, haver acentuada similaridade entre os fatores destacados, em relação ao que a escola é ou faz e ao que a escola deve ser ou fazer, nos três grupos de participantes no estudo.

Com o propósito de comparar diferenças entre as médias dos grupos envolvidos, tendo em vista as variáveis em estudo, foi utilizada a análise de variância (ANOVA), tendo como referência os "factor scores" derivados da análise fatorial anterior.

Alguns dos resultados obtidos sugerem que: (a) os professores da escola pública têm mais presente a problemática da *organização curricular* do que os da escola particular; (b) os professores de Ciências, de Comunicação e Expressão e Estudos Sociais valorizam mais a *avaliação curricular* e os de Ciências são os que mais valorizam a *modificação curricular*; (c) os alunos da escola pública se preocupam mais com a *participação, metodologia e envolvimento com a realidade*, quando comparados com os da escola particular, que dão mais

atenção à *organização curricular*, (d) os alunos das 7.^{as} e 8.^{as} séries do 1º grau estão mais preocupados com a *ocupação na escola* e a *organização curricular*, enquanto os da 6.^a série valorizam mais aspectos de *participação*; (e) os alunos que já repetiram alguma série consideram mais a necessidade de *envolvimento com a realidade*; (f) os alunos de maior faixa etária se preocupam mais com *aspectos metodológicos do ensino*; (g) pais de alunos da escola particular atentam mais para aspectos relacionados à *ocupação dos filhos na escola*, *participação estudantil* e *desenvolvimento de valores*; (h) os pais de alunos da escola pública preocupam-se mais com dimensões de *avaliação curricular* do que os da escola particular; (i) os pais de meninos são os que dão mais atenção *ao que se ensina*, *às condições de trabalho*, a *participação estudantil*, ao *desenvolvimento de valores* e ao *desenvolvimento cultural*; (j) os pais de alunos da escola pública mostram-se mais atentos aos aspectos de *desenvolvimento cognitivo/afetivo* que o grupo de pais de alunos da escola particular.

O conjunto de dados apresentados e analisados compõem-se no sentido de possibilitar a reflexão e a crítica sobre a escola atual, assim como a busca de formas de interferência no mecanismo escolar.

3. PUBLICAÇÕES DO CORPO DOCENTE DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO E DOS CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UFRGS

- BAQUERO, Rute Vivian Angelo. Ensino e aprendizagem: a proposta de Gagné. In: MOREIRA, Marco A.; MOSQUERA, Juan; BAQUERO, Rute; BORDAS, Merion; BECKER, Fernando. *Aprendizagem: perspectivas teóricas*. Porto Alegre, Ed. da Universidade, 1985. p.53-76.
- BECKER, Fernando. Para uma teoria da aprendizagem segundo Piaget. In: MOREIRA, Marco A.; MOSQUERA, Juan; BAQUERO, Rute; BORDAS, Merion; BECKER, Fernando. *Aprendizagem: perspectivas teóricas*. Porto Alegre, Ed. da Universidade, 1985. p. 116-26.
- BORDAS, Merion Campos. Desenvolvimento cognitivo e organização do ensino na perspectiva de J. S. Bruner. In: MOREIRA, Marco A.; MOSQUERA, Juan; BAQUERO, Rute; BORDAS, Merion; BECKER, Fernando. *Aprendizagem: perspectivas teóricas*. Porto Alegre, Ed. da Universidade, 1985, p. 77-115.
- . Uma tentativa de articular o “pensar sobre a didática e a didática vivida”, em função de uma pedagogia crítica emancipadora. In: SEMINÁRIO: “A DIDÁTICA EM QUESTÃO”, 3., São Paulo, 1985. *Resumos*. São Paulo, Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada da Faculdade de Educação da USP, 1985. p. 67.
- FAGUNDES, Léa da Cruz & MOSCA, Paulo Roberto Ferrari. Interação com computador de crianças com dificuldade de aprendizagem: uma abordagem piagetiana. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, Rio de Janeiro, 37(1):32-48, jan./mar. 1985.
- FERNANDES, Fernanda Marques. Uma visão revolucionária do mundo. *Boletim ADUFRGS*, Porto Alegre, 6(3):4, 1985.
- FERRARI, Alceu R. Analfabetismo no Brasil: tendência secular e avanços recentes; resultados preliminares. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo (52):35-49, fev. 1985.
- B. bibliogr. Bibl. Set. Educ., Porto Alegre, 10(1):27-9, jan./jun. 1985.

- FRANÇA, Maria Francisca Teresa F. Oliveira. [Resenha de] MORAES, Vera Regina. A escola que se tem e a que se quer: o que percebem e dizem professores, alunos e pais. *Em Aberto*, Brasília, 4(25): 43-7, jan./mar. 1985. Resenha da tese.
- KOFF, Elionora Delwing & PUREZA, Vera Lucia Leturiondo. Tarefas individuais programadas — TIP. In: MOREIRA, Marco A., org. *Ensino na Universidade*; sugestões para o professor. Porto Alegre, Ed. da Universidade, PADES, UFRGS, PROGRAD, 1985. p. 48-58.
- MARCOLIN, Eliana H. & FIORI, Eneida. A constituição do campo da didática: seus pressupostos e conteúdo. In: SEMINÁRIO: "A DIDÁTICA EM QUESTÃO", 3., São Paulo, 1985. *Resumos*. São Paulo, Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada da Faculdade de Educação da USP, 1985. p. 65.
- MARQUES, Juracy C. *Departmentalização e distribuição das áreas do conhecimento: o resgate do curso e da interdisciplinariedade no departamento*. Porto Alegre, Cursos de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFRGS, 1985. 25p. Datilogr. Xerox. Projeto "Departmentalização da Universidade: Avaliação e Perspectiva", coord. por Juracy C. Marques, para o grupo Gestor de Pesquisa do Programa da Avaliação da Reforma Universitária CAPES/FINEP/CNPq.
- MORAES, Vera Regina Pires. A escola e o aluno: a didática em questionamento? In: SEMINÁRIO: "A DIDÁTICA EM QUESTÃO", 3., São Paulo, 1985. *Resumos*. São Paulo, Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada da Faculdade de Educação da USP, 1985. p. 37.
- . School and pupils: implications for teacher education. In: INTERNATIONAL SEMINAR FOR TEACHER EDUCATION, 5., Leiria, 1985. *Seminar papers*. Leiria, University of Aveiro, College of Education, 1985. 1p. n.p. Resumo do trabalho.
- MOREIRA, Marco Antonio & KOFF, Elionora Delwing. O questionário como instrumento de coleta de informações sobre o ensino. In: MOREIRA, Marco A., org. *Ensino na Universidade*; sugestões para o professor. Porto Alegre, Ed. da Universidade, PADES, UFRGS, PROGRAD, 1985. p. 118-30.
- MOREIRA, Marco A.; MOSQUERA, Juan; BAQUERO, Rute; BORDAS, Merion; BECKER, Fernando. *Aprendizagem: perspectivas teóricas*. Porto Alegre, Ed. da Universidade, 1985. 167p.

MOURIÑO MOSQUERA, Juan José. B. F. Skinner: uma análise polêmica do comportamento humano. In: MOREIRA, Marco A.; MOSQUERA, Juan; BAQUERO, Rute; BORDAS, Merion; BECKER, Fernando. *Aprendizagem: perspectivas teóricas*. Porto Alegre, Ed. da Universidade, 1985. p. 14-52.

— A motivação humana na concepção de Abraham H. Maslow. In: MOREIRA, Marco A.; MOSQUERA, Juan; BAQUERO, Rute; BORDAS, Merion; BECKER, Fernando. *Aprendizagem: perspectivas teóricas*. Porto Alegre, Ed. da Universidade, 1985. p. 144-67.

OSOWSKI, Cecília I. & SCHEIBEL, Maria Fani. Planos de didática: uma questão de coerência? In: SEMINÁRIO: "A DIDÁTICA EM QUESTÃO", 3., São Paulo, 1985. *Resumos*. São Paulo, Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada da Faculdade de Educação da USP, 1985. p. 70.

SAIBRO, Ana Luiza Fleck. [Resenha de] FELDENS, M. G. F., coord. Crenças e realidades acerca da escola. *Em Aberto*, Brasília, 4(25): 39-41, jan./mar. 1985. Resenha da pesquisa.

SANTAROSA, Lucila Maria Costi. Módulos instrucionais: uma alternativa de organização do ensino. In: MOREIRA, Marco A., org. *Ensino na Universidade; sugestões para o professor*. Porto Alegre, Ed. da Universidade, PADES, UFRGS, PROGRAD, 1985. p. 82-117.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. Conceitos gerais sobre educação de adultos. In: TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva & FISCHER, Maria Clara Bueno. *Educação de adultos. Educação popular no Brasil*. Porto Alegre, Departamento de Estudos Especializados da Faculdade de Educação da UFRGS, 1985. 33p. Mimeogr.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva & FISCHER, Maria Clara Bueno. *Educação de adultos. Educação popular no Brasil*. Porto Alegre, Departamento de Estudos Especializados da Faculdade de Educação da UFRGS, 1985. 33p. Mimeogr.

VEIGA NETO, Alfredo José da. *A departamentalização, a pós-graduação e a pesquisa na universidade*. Porto Alegre, Faculdade de Educação da UFRGS, 1985. 29p. Datilogr. Xerox. Projeto "Departamentalização da Universidade: Avaliação e Perspectiva", coordenado por Juracy C. Marques, para o Grupo Gestor de Pesquisa do Programa de Avaliação de Reforma Universitária, CAPES/FINEP/CNPq.

— A universidade está viva. *Zero Hora*, Porto Alegre, 02 mar. 1985. p. 4.

B. bibliogr. Bibl. Set. Educ., Porto Alegre, 10(1):27-9, jan./jun. 1985.

4. ÚLTIMAS AQUISIÇÕES DA BIBLIOTECA

O Generalidades

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. *Teses em educação*. Belo Horizonte, Imprensa Universitária da UFMG, 1984. 104p.

1

CENTRO REGIONAL PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE. Serviço de Información y Documentación. *Directorio de centros de investigación y unidades de información sobre educación superior en América Latina y el Caribe*. Caracas, 1984. 125p.

2

HURTADO, Johann Gustavo Guillermo Melcherts. *Glossário básico de psicomotricidade e ciências afins*. Curitiba, Educa/Editor, 1983. 138p.

3

OEA. Programa Regional de Desarrollo Educativo. *Perfiles de proyectos*; encuesta sobre proyectos innovadores de América Latina y el Caribe que usan tecnología educacional (1980-1981). Washington, 1983. 564p.

4

UNESCO. CRESALC. *Bibliografía selectiva sobre educación superior abierta y a distancia*. Caracas, 1984. 22p.

5

—. *Bibliografía selectiva sobre estudios de post-grado en América Latina y el Caribe*. Caracas, 1984. 61p.

6

159.9 *Psicologia*

REUNIÃO ANUAL DE PSICOLOGIA, 11., Ribeirão Preto, 1981. *Programa*. Ribeirão Preto, 1981. 115p.

7

159.922.7 *Psicologia da criança*

KAMII, Constance. *A criança e o número*; implicações educacionais da teoria de Piaget para a atuação junto a escolares de 4 a 6 anos. Campinas, Papirus, 1984. 124p.

8

159.94 *Vida afetiva e ativa*

LE BOULCH, Jean. *O desenvolvimento psicomotor*; do nascimento até 6 anos, conseqüências educativas. 2.^a ed. Porto Alegre, Artes Médicas, 1984. 220p.

9

VAYER, Pierre. *O diálogo corporal*; a ação educativa para a criança de 2 a 5 anos. São Paulo, Manole, 1984. 241p.

10

—. *O equilíbrio corporal*; uma abordagem dinâmica dos problemas da atitude e do comportamento. Porto Alegre, Artes Médicas, 1984. 230p.

11

159.954 *Psicologia da criatividade*

TENTOR, Sônia Bastos. *Fatores intervenientes na criatividade do escolar*. Baurú, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da FASC, 1984. 92p. Diss. maestr. Educação.

12

159.955 *Pensamento*

FLORES, Terezinha Maria Vargas. *Relações entre graus nutricionais de crianças de periferia e níveis cognitivos alcançados em provas de Piaget sobre a contradição*. São Paulo, Instituto de Psicologia da USP, 1984. 200f. Tese dout. Psicologia.

13

17 *Ética*

GERBASE, Clarice Kirst. *O julgamento moral de adolescentes; relações com pais, escola e amigos*. Porto Alegre, Cursos de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, 1984. 152f. Diss. maestr. Educação, 14

3 *Ciências sociais*

ASSOCIATION FOR SUPERVISION AND CURRICULUM DEVELOPMENT. *Social studies in the 1980s; a report of Project SPAN*. Alexandria, 1982. 147p. 15

303 *Pesquisa social*

SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISA INSTITUCIONAL, 1., Campinas, 1976. *Anais*. Campinas, CENTRAU. UNICAMP; Brasília, MEC. DAU, 1977. 159p. 16

37 *Educação*

Brasil. Leis, decretos, etc. *Leis básicas do ensino de 1.º e 2.º graus; leis nºs 4.024/61 e 5.692/71*. Brasília, Secretaria de Ensino de 1.º e 2.º graus, 1983. 30p. 17

CIRIGLIANO, Gustavo F. J. *Educación y política; el paradójal sistema de la educación Argentina*. 5.ed. Buenos Aires, Librería del Colegio, 1984. 157p. 18

PUIGGRÓS, Adriana. *Imperialismo y educación en América Latina*. 3.ed. México, Nueva Imagen, 1983. 247p. 19

TEDESCO, Juan Carlos; BRASLAVSKY, Cecilia; CARCIOFI, Ricardo. *El proyecto educativo autoritario; Argentina 1976-1982*. Buenos Aires, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, 1983. 305p. 20

37(1-22) *Educação rural*

SPEYER, Anne Marie. *Educação e campesinato; uma educação para o homem do meio rural*. São Paulo, Loyola, 1983. 145p.

21

37.01 *Filosofia da educação. Fundamentos da educação.*

SILVA, Davi Pires da. *Fatores que interferem na ação comunitária*. Porto Alegre, Faculdade de Educação da UFRGS, 1984. 209f. Diss. maestr. Educação.

22

37.012 *Pesquisa educacional*

ENCONTRO DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO DOS ESTADOS DO RIO GRANDE DO SUL, SANTA CATARINA E PARANÁ, 6., Porto Alegre, 1983. *Educação-pesquisa e crise; contribuições e controvérsias*. Porto Alegre, Associação de Escolas Superiores de Formação de Profissionais do Ensino, 1983. 90f.

23

37.014 *Educação-Vida pública*

BORBA, Sérgio da Costa. *A problemática do analfabetismo no Brasil*. Petrópolis, Vozes, 1984. 71p.

24

37.014.5 *Política educacional*

FUNDACIÓN JAVIER BARROS SIERRA. *La asignación de recursos económicos en la educación pública en México; un proceso técnico en un contexto político*. México, Grupo de Estudios sobre el Financiamiento de la Educación, 1983. 294p.

25

37.014.542 *Planejamento educacional*

GANDIN, Danilo. *Planejamento como prática educativa*. São Paulo, Loyola, 1983. 105p.

26

37.015.3 *Psicologia educacional*

PATTO, Maria Helena Souza. *Psicologia e ideologia; uma introdução crítica à psicologia escolar*. São Paulo, T. A. Queiroz, 1984. 229p.

27

SCHLEMMER, Iria. *Educação transformadora; alternativas e desafios; história de uma experiência*. Porto Alegre, Sagra, 1984. 114p.

28

37.015.4 *Sociologia educacional*

CARNOY, Martin. *Educação, economia e estado; base e superestrutura, relações e mediações*. São Paulo, Cortez, Autores Associados, 1984. 88p.

29

37.018 *Formas básicas de educação*

CARVALHO, Célia Pezzolo de. *Ensino noturno; realidade e ilusão*. 2.ed. São Paulo, Cortez, Autores Associados, 1984. 112p.

30

37.018.8 *Educação popular*

BRANDÃO, Carlos R. et alii. *Teoria y practica de la educación popular*. Ottawa, International Development Research Centre, 1983. 557p.

31

FLETCHER, Philip Ralph. *Mass education as a state agency of legitimation in Brazil*. Stanford, School of Education of Stanford University, 1983. 3v. Tese dout. Educação.

32

GIROUX, Henry. *Pedagogia radical; subsídios*. São Paulo, Autores Associados, Cortez, 1983. 96p.

33

37.036 *Educação artística*

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Ensino de 1.º e 2.º Graus. *Arte e educação; uma experiência brasileira*. Brasília, 1984. 119p.

34

37.048 *Aconselhamento e orientação educacional*

GIBSON, Robert L.; MITCHELL, Marianne H.; HIGGINS, Robert E. *Development and management of counseling programs and guidance services*. New York, Macmillan, 1983. 412p.

35

37.05 *Escolas segundo a entidade mantenedora*

SILVA, Tereza Roserley Neubauer da & NOGUEIRA, Madza Julita. *A escola pública e o desafio do curso noturno*. São Paulo, Cortez, Autores Associados, 1984. 60p.

36

371.13 *Formação e aperfeiçoamento de professores*

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO. *Avaliação dos resultados dos cursos de capacitação de recursos humanos para o ensino de 1º grau; proficiência profissional dos professores*. Passo Fundo, UPF: Porto Alegre, SE, Departamento de Assuntos Universitários, 1983. 179p.

37

371.212 *O aluno ou estudante*

GRUNWALDT, Ingeborg Stracke. *A model for significantly decreasing grade level repetition and dropout rates in the Brazilian school system*. Austin, University of Texas, 1983. 226f. Tese dout. Educação.

38

MARTÍN, Ricardo J. M.; GONZÁLEZ, Zobeida L.; POIASINA, Marta R. *Deserción, desgranamiento, retención, repitencia*. Buenos Aires, Kapelusz, 1983. 120p.

39

371.3 *Métodos e processos de ensino*

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO. Faculdade de Educação. *Idéias gerais para trabalhar com iniciação às ciências, com estudos sociais e comunicação e expressão*. Brasília, Secretaria de Ensino de 1.º e 2.º Graus, 1983. 66p.

40

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO. Faculdade de Educação. *Idéias para atividades com classes multisseriadas*. Brasília, Secretaria de Ensino de 1.º e 2.º Graus, 1983. 132p.

41

— *Idéias para atividades de preparação dos alunos para novas aprendizagens*. Brasília, Secretaria de Ensino de 1.º e 2.º Graus, 1983. 150p.

42

371.4 *Sistemas educacionais*

OS INVARIANTES pedagógicos de Freinet. Blumenau, FURB, 1983. 39f.

43

MACHADO, Izaltina de Lourdes. *Educação Montessori; de um homem novo para um mundo novo*. São Paulo, Pioneira, 1983. 92p.

44

A PEDAGOGIA de Freinet em ação; textos de apoio para os cursistas do encontro. Blumenau, FURB, 1983. 99f.

45

371.64/.69 *Material e equipamento didático*

MOLINA, Olga. *Avaliação da inteligibilidade de livros didáticos de 1.º e 2.º graus por meio da técnica Cloze*. São Paulo, Instituto de Psicologia da USP, 1984. 185p. Tese dout. Psicologia.

46

371.68 *Tecnologia educacional*

PURDY, Leslie N., ed. *Reaching new students through new technologies*. Dubuque, Kendall/Hunt; Costa Mesa, The Coast Community College, 1983. 433p.

47

372.4 *Rudimentos ou matérias básicas: Leitura, Escrita, Aritmética*

DISTRITO FEDERAL (Brasil). Fundação Educacional do Distrito Federal. Departamento Geral de Pedagogia. *Projeto ABC; estudos experimentais em alfabetização; relatório*. Brasília, 1984. 252p.

48

UFRGS. Faculdade de Educação. Colégio de Aplicação. *Conjuntos pedagógicos para o 1.º grau; língua portuguesa*. Brasília, MEC. SeSu; Porto Alegre, UFRGS, 1984. 7v.

49

—. *Conjuntos pedagógicos para o 1.º grau; matemática*. Brasília, MEC. SeSu; Porto Alegre, UFRGS, 1984. 6v.

50

372.8 *Outras disciplinas especiais*

LE BOULCH, Jean. *A educação pelo movimento; a psicocinética na idade escolar*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1983. 274p.

51

UFRGS. Faculdade de Educação. Colégio de Aplicação. *Conjuntos pedagógicos para o 1.º grau; ciências*. Brasília, MEC. SeSu; Porto Alegre, UFRGS, 1984. 8v.

52

373.2 *Ensino pré-escolar*

BOSCH, Lydia Penchansky de; MENEGAZZO, Lilia Fornasari de; GAL-LI, Amanda Pérez Ranea de. *El jardín de infantes de hoy; bases teóricas y elementos prácticos*. 12.ed. Buenos Aires, Libreria del Colegio, 1983. 373p.

53

QUELUZ, Ana Gracinda. *A pré-escola centrada na criança; uma influência de Carl R. Rogers*. São Paulo, Pioneira, 1984. 98p.

54

373.3 *Ensino de 1.º grau*

MORAES, Vera Regina Pires. *A escola que se tem e a que se quer; o que percebem e dizem professores, alunos e pais*. Porto Alegre, Cursos de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, 1984. 268f. Tese dout. Educação.

55

373.6 *Ensino profissionalizante*

CARNEIRO, Maria Angela Barbato. *O SENAI no contexto educacional brasileiro*. São Paulo, Faculdade de Educação da PUCSP, 1983. 222f. Diss. maestr. Educação.

56

FRANCO, Luiz Antonio Carvalho & SAUERBRONN, Sidnei. *Breve histórico da formação profissional no Brasil*. São Paulo, CENAFOR, 1984. 166p.

57

374.7 *Educação de adultos*

SEMINÁRIO LATINO-AMERICANO DE PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS, 1983, Rio de Janeiro. *Avaliação em educação de adultos*; temas e discussões. Rio de Janeiro, Mobral, OREALC, 1984. 176p.

58

SILVA TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo; WRIGHT, Richard George; SOUZA, Maria Carmem Rosa de. *A educação de adultos nos países da Bacia do Prata*; Argentina, Bolívia, Brasil, Paraguai e Uruguai. Porto Alegre, UFRGS, Faculdade de Educação, Cursos de Pós-Graduação em Educação, 1984. 106f.

59

376 *Ensino especial*

AJURIAGUERRA, J. de et alii. *A dislexia em questão*; dificuldades e fracassos na aprendizagem da língua escrita. Porto Alegre, Artes Médicas, 1984. 171p.

60

CENESP. *Subsídios para organização e funcionamento de serviços de educação especial*; área da deficiência múltipla. Brasília, MEC, SEPS, CENESP; Juiz de Fora, UFJF, 1984. 39p.

61

378 *Ensino superior*

GUEVARA NIEBLA, Gilberto, comp. *La crisis de la educación superior en México*. 2.ed. México, Nueva Imagem, 1983. 334p.

62

WANDERLEY, Luiz Eduardo W. *O que é universidade*. 4.ed. São Paulo, Brasiliense, 1985. 83p.

63

378.1 *Organização e direção*

BERVIQUE, Janete de Aguirre. *Atuação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Sagrado Coração de Jesus na formação de especialistas de educação para a Amazônia*; da licenciatura curta ao

mestrado. Baurú, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Sagrado Coração de Jesus, 1983. 166p. Diss. mistr. Educação.

64

CONGRESSO DA ORGANIZAÇÃO UNIVERSITÁRIA INTERAMERICANA, 3., Salvador, 1983. *Administração universitária em tempos de crise; perspectivas; trabalhos apresentados*. Salvador, Gráfica Universitária da UFBA, 1983. 2v.

65

378.12 *Corpo docente*

HILDEBRAND, Maria Helena Bastos. *Os deserdados da educação brasileira*; análise das expectativas da clientela aos exames supletivos. Porto Alegre, Faculdade de Educação da UFRGS, 1984. 194f. Diss. mistr. Educação.

66

LUBACHEVSKI, Julio. *A atividade física do professor da Universidade Federal do Paraná no trabalho e no lazer*; análise de alguns aspectos. Curitiba, Setor de Educação da UFPR, 1984. 201f.

67

378.2 *Graus. Títulos, etc ...*

CASSES, Olma Aquino. *Motivos da escolha do curso de Serviço Social da UFSC pelos vestibulandos 82*. Porto Alegre, Faculdade de Serviço Social da PUC/RS, 1983. 134f. Diss. mistr. Serviço Social.

68

378.3 *Fundações universitárias. Doações. Bolsas*

CIMADON, Aristides & LIMA, Luiz Gonzaga de. *Caracterização da região da FEMOC*; subsídios para uma proposta educacional. Porto Alegre, Evangraf; Joaçaba, Federação das Fundações Educacionais do Meio Oeste Catarinense, 1984. 117p.

69

378.4 *Universidade*

CONSELHO DE REITORES DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS. *Encontros regionais e nacional sobre política científica e tecnológica nas universidades brasileiras*. Brasília, 1985. 138p.

70

REUNIÃO DE ASSESSORIAS DE COMUNICAÇÃO DA UNIVERSIDADE BRASILEIRA, 1., Brasília, 1984. *Discursos, conferências e conclusões*. Brasília, Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras, CNPq, 1984. 45p.

71

6 Ciências aplicadas

CONCEIÇÃO, Helena Maria da Rocha. *O ensino de enfermagem; formação implementadora e formação suplementadora — um estudo exploratório no Rio Grande do Sul*. Porto Alegre, Faculdade de Educação da UFRGS, 1984. 108f. Diss. maestr. Educação.

72

CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM PROGRAMAS DE SAÚDE, 4., Porto Alegre, 1984. *Anais*. Porto Alegre, 1984. 128p.

73

7 Artes

CHAVES, Celso Giannetti Loureiro. *O acesso de não-músicos aos registros sonoros através da identificação, análise e criação de objetos sonoros; um estudo de caso*. Porto Alegre, Faculdade de Educação da UFRGS, 1984. 209f. Diss. maestr. Educação.

74

5. LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO SOBRE PAULO FREIRE

Elaborado por: Iara Ferreira de Macedo — CRB-10/430
Jacira Gil Bernardes — CRB-10/463

5.1 NACIONAIS

5.1.1 *Bibliografia*

1. BARREIRO, Julio. [Bibliografia consultada sobre Paulo Freire.]
In: —. *Educación popular y proceso de concientización*.
México, Siglo Veintiuno, 1974. p. 159-60.
37.018.8(7/8=6)
B271e
2. BEISIEGEL, Celso de Rui. [Bibliografia consultada sobre Paulo Freire]. In: —. *Política e educação popular; a teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil*. São Paulo, Ática, Faculdade de Educação da USP, 1982. p. 298-9.
T37.018.8
F866B
3. BIBLIOGRAFIA sobre Paulo Freire. *Contacto*, México, 8(1):1971.*
4. CASTELLÁ SARRIERA, Jorge. [Bibliografia consultada sobre Paulo Freire]. In: —. *Técnicas de esforço social na aprendizagem de adultos analfabetos cursando o Mobral*. Porto Alegre, Curso de Pós-Graduação em Psicologia da PUCRS, 1981. p. 141. Diss. maestr. Psicologia Aplicada.
T374.7(81)
C348t
5. DI ROCCO, Caetana Maria Jovino. [Bibliografia consultada sobre Paulo Freire]. In: —. *Educação de adultos; uma contribuição para seu estudo no Brasil*. São Paulo, Loyola, Faculdade de Educação da USP, 1979. p. 125-6.
T374.7(81)
D599e

* Não consta no acervo da Biblioteca.

6. FORDHAM, Paul; POULTON, Geoff; RANDLE, Lawrence. [Citações bibliográficas da obra de Paulo Freire]. In: —. *Learning networks in adult education*; non-formal education on a housing estate. London, Routledge & Kegan Paul, 1979. p.30, 48, 136, 147-8, 209.

374.7(420)

F712 1

7. FREIRE, Paulo. Bibliografia de Paulo Freire. In: —. *Uma educação para a liberdade*. 3.ed. Porto, Textos Marginais, 1974. p.69-70.

8. —. Obras de Paulo Freire. In: —. *Conscientização*; teoria e prática da libertação, uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo, Cortez & Moraes, 1980. pt. 3, p.97-9.

37(81)

F866c

9. —. Obras sobre Paulo Freire. In: —. *Conscientização*; teoria e prática da libertação, uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo, Cortez & Moraes, 1980. pt. 3, p. 99-102.

37(81)

F866c

10. FREITAG, Bárbara. [Bibliografia consultada sobre Paulo Freire]. In: —. *Escola, estado e sociedade*. 4.ed. rev. São Paulo, Moraes, 1980. p.140.

37(81)

F866es

11. HARTUNG, Anne & OHLIGER, John. Bibliografia de referências sobre Paulo Freire. *Revista do Centro de Estudos Educativos*, México, 3(1):98-135, 1973.*

12. JANNUZZI, Gilberto Sampaio de Martino. [Bibliografia consultada sobre Paulo Freire]. In: —. *Dois planos de alfabetização de adultos*; Paulo Freire e Mobral. São Paulo, Curso de Pós-Graduação em Educação da PUCSP, 1978. p.134-5.

T374.7

J34d

13. JORGE, J. Simões. Livros e artigos de Paulo Freire. In: —. *Sem ódio nem violência*; a perspectiva da libertação segundo Paulo Freire. São Paulo, Loyola, 1979. p.87-9.

37(81)

F866J

* Não consta no acervo da Biblioteca.

14. JORGE, J. Simões. Obras de Paulo Freire. In: —. *A ideologia de Paulo Freire*. 2.ed. rev. aum. São Paulo, Loyola, 1981. p.84-6.

37(81)

F866Ji

15. LIMA, Venício Artur de. *Bibliografia de Paulo Freire*. Brasília, UnB, 1980. Mimeo.*

16. LOWE, John. [Citações bibliográficas da obra de Paulo Freire]. In: —. *La educación de adultos; perspectivas mundiales*. Salamanca, Sígueme; Paris, Unesco, 1978. p.19, 42, 121-2.

374.7

L913ed

17. —. —. In: —. *The education of adults; a world perspective*. Paris, Unesco; Toronto, Ontario Institute for Studies in Education, 1975. p.15, 33, 96.

374.7

L913e

18. NOVOA, Carlos Alberto Torres. Bibliografia de referências sobre Paulo Freire. In: —. *Leitura crítica de Paulo Freire*. São Paulo, Loyola, 1981. pt.3, p.171-8.

37(81)

F866N1

19. —. Notas bibliográficas. In: —. *Diálogo com Paulo Freire*. São Paulo, Loyola, 1979. p.84-6.

37(81)

F866N

20. PAULO FREIRE: obras escritas e traços biográficos. *Boletim do Centro de Documentação*, Rio de Janeiro, 9(2):52-4, dez. 1980.

21. RAMÍREZ G., Maria del Sagrario. Trabalhos publicados na Espanha sobre o Método de Educação Liberadora de Paulo Freire. In: —. *Métodos de educação de adultos*. São Paulo, Loyola, 1975. p. 273-4.

374.7

R173m

22. ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. [Bibliografia consultada sobre Paulo Freire]. In: —. *História da educação no Brasil (1930-1973)*. 3.ed. Petrópolis, Vozes, 1982. p.263.

37(81)(091)

R758h

* Não consta no acervo da Biblioteca.

B. bibliogr. Bibl. Set. Educ., Porto Alegre, 10(1):43-82, jan./jun. 1985.

23. VAN DER POEL, Maria Salete. [Citações bibliográficas da obra de Paulo Freire]. In: —. *Alfabetização de adultos: sistema Paulo Freire; estudo de caso num presidio*. Petrópolis, Vozes, 1981. p.197.

374.7
F866V

5.1.2 Biografia

24. COLOMBO, Olívio Plínio. Paulo Freire. In: ORO, Ari Pedro & ZILLES, Urbano, coord. *Filosofia da educação*. Porto Alegre, Escola Superior de Teologia São Lourenço de Brindes, 1981. p.101-4.

37.01
F488

25. FREIRE, Paulo. Dados biográficos. In: —. *Uma educação para a liberdade* 3.ed. Porto, Textos Marginais, 1974. p.5-6.

26. —. O homem e sua experiência. In: —. *Conscientização: teoria e prática da libertação, uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo, Cortez & Moraes, 1980. pt.1, p.13-24.

37(81)
F866c

27. JANNUZZI, Gilberta Sampaio de Martino. *Confronto pedagógico: Paulo Freire e Mobraal*. São Paulo, Cortez & Moraes, 1979. 111p.

T374.7
J34d

28. JORGE, J. Simões. A existência de Paulo Freire. In: —. *A ideologia de Paulo Freire*. 2.ed. rev. aum. São Paulo, Loyola, 1981. cap. 1, p.7-16.

37(81)
F866Ji

29. —. *A ideologia de Paulo Freire*. 2.ed. rev. aum. São Paulo Loyola, 1981. 86p.

37(81)
F866Ji

30. NOVOA, Carlos Alberto Torres. *Diálogo com Paulo Freire*. São Paulo, Loyola, 1979. 86p.

37(81)
F866N

5.1.3 *Crítica da Obra*

- JK 31. ALVES, Márcio Moreira. *O Cristo do povo*. Rio de Janeiro, Sabiá, 1968. n.p.*
- X 32. ANDREOLA, Balduino Antonio. Contribuição da pedagogia de Paulo Freire para o diálogo intercultural. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, 9(2):39-56, maio/ago. 1984.
- X 33. AZEVEDO, Licínio & RODRIGUEZ, Maria da Paz. Paulo Freire: o andarilho do óbvio. *Versus*, São Paulo (8): 34-5, mar. 1979.*
- OK 34. BARDARO, Martha. Paulo Freire e o pensamento existencialista. In: NOVOA, Carlos Alberto Torres. *Leitura crítica de Paulo Freire*. São Paulo, Loyola, 1981. p.53-62.
37(81)
F866N1
- OK 35. BARREIRO, Júlio. *Educação popular e conscientização*. Petrópolis, Vozes, 1980. 186p.
37.018.8(7/8=6)
B271ed
- X 36. BARRETO, José Carlos. A questão da conscientização. *Revista de Educação AEC*, Brasília, 12(50):69-70, 1983.
- X 37. BECKER, Fernando. *Da ação à operação: o caminho da aprendizagem*; J. Piaget e P. Freire. São Paulo, Instituto de Psicologia da USP, 1983. 208f. Tese dout. Psicologia.
T159.953.5
B395d
38. BEISIEGEL, Celso de Rui. O "método Paulo Freire de alfabetização de adultos". In: —. *Estado e educação popular* (um estudo sobre a educação de adultos). São Paulo, Pioneira, 1974. cap. 6, pt. 2, p.164-75.
37.018.8
B423e
- X 39. —. Política e educação popular; a teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil. São Paulo, Ática, Faculdade de Educação da USP, 1982. 304p. Tese livr.-docência Educação.
T37.018.8
F866B

* Não consta no acervo da Biblioteca.

40. BEISIEGEL, Celso de Rui. Uma campanha de alfabetização de adultos no Brasil. *Pesquisa e Planejamento*, São Paulo, 9:29-39, jun. 1965.
41. —. Paulo Freire: elementos para a discussão do tema "Pedagogia e antipedagogia". *Educação e Sociedade*, São Paulo, 1(3):37-46, maio 1979.
42. BENJAMIN, Fernanda Sobral. *Educação e mudança social*; uma tentativa de crítica. São Paulo, Cortez, Autores Associados; Brasília, UnB, 108p. Diss. mest. Filosofia.
T37.015.4
B468e
43. BORBA, Sérgio da Costa. Movimento de cultura popular. In: —. *A problemática do analfabetismo no Brasil*. Petrópolis, Vozes, 1984. cap. 6, p.46-52.
37.014.22(81)
B726p
44. BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Eva viu a luta: algumas anotações sobre a pedagogia do oprimido e a educação do colonizador. *Educação e Sociedade*, São Paulo, 1(3):15-23, maio 1979.
45. —. *O que é método Paulo Freire*. 4.ed. São Paulo, Brasiliense, 1983. 113p.
37(81)
F866B
46. BRITO, Jomard Muniz de. Educação de adultos e unificação da cultura. *Revista Estudos Universitários*, Recife (4):61-70, abr./jun. 1963.*
47. CAMMARANO GONZÁLEZ, Jorge Luis. *A pedagogia dos vencidos*. Piracicaba, Universidade Metodista de Piracicaba, 1983. 105f. Diss. mest. Educação.
T37.018.8
C184P
48. CARDOSO, Aurenice. Conscientização e alfabetização: visão prática do sistema Paulo Freire de educação de adultos. *Revista Estudos Universitários*, Recife (4):71-80, abr./jun. 1963.*
49. CARVALHO, Benedito. Paulo Freire com a palavra. *Proposta*, Rio de Janeiro (16):4-10, mar. 1981.
- * Não consta no acervo da Biblioteca.

50. CAVALCANTI, Pompéia. Tentativa de uma leitura teológica do pensamento de Paulo Freire. *Síntese*, Rio de Janeiro, 2(5): 87-99, out./dez. 1975.*

51. CINTRA, Benedito Eliseu Leite. *O sentido do outro em Paulo Freire*; o interumano na teoria e na prática educativas de Paulo Freire, pela análise de seus escritos referentes à sua experiência pedagógica no Brasil. São Paulo. Curso de Pós-Graduação em Educação da PUCSP, 1978. 228f. Diss. maestr. Educação.

TM460

52. COLOMBO, Olírio Plínio. Filosofia da educação em Paulo Freire. In: ORO, Ari Pedro & ZILLES, Urbano, coord. *Filosofia da educação*. Porto Alegre, Escola Superior de Teologia São Lourenço de Brindes, 1981. p.99-109.

37.01

F488

X 53. COMUNICAÇÃO & SOCIEDADE. Comunicação segundo Gramsci e Paulo Freire. São Paulo, n.1, 1979.*

54. COSTA, Vitório. Novo conceito de desenvolvimento na literatura atual e no pensamento de Paulo Freire. *Revista de Cultura Vozes*, 64(4):291-301, maio 1970.*

55. CUNHA, José Roberto. *Aspectos metodológicos del sistema Paulo Freire*. Santiago, SEDECOS, 1969.*

56. CUNHA, Rogério de Almeida. Conscientização e alfabetização no pensamento de Paulo Freire, *Concilium*, Petrópolis, 8(85): 630-40, 1973.*

X 57. FARIAS, Velozo; FIORI, José Luís; FIORI, Ernani Maria. *Educação e conscientização*; extensionismo rural. Cuernavaca, CIDOC, 1968. 320p.*

X 58. FERREIRA, Maria Júlia Filgueira. Jornada Paulo Freire. *Boletim da Associação dos Orientadores Educacionais do Estado de São Paulo*, São Paulo (7): , jul. 1981.*

X 59. —. —. *Prospectiva*, Porto Alegre, 1(9):60-3, out. 1981.

60. FIGUEIREDO, A. Paulo Freire: filósofo da educação popular. *Brotéria*, Lisboa, 95(11):429-37, 1972.*

* Não consta no acervo da Biblioteca.

61. FIORI, Ernani Maria. Aprender a dizer a sua palavra. In: FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 10.ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981. p.3-16.

37(81)

F866p

62. FIORI, José Luís. Dialética e liberdade; duas dimensões da investigação temática. In: NOVOA, Carlos Alberto Torres. *Leitura crítica de Paulo Freire*. São Paulo, Loyola, 1981. p.119-29.

37(81)

F866N1

63. FRANCO, Fausto. Paulo Freire e sua obra; influências ideológicas e postura religiosa. In: NOVOA, Carlos Alberto Torres. *Leitura crítica de Paulo Freire*. São Paulo, Loyola, 1981. p.47-52.

37(81)

F866N1

64. FREIRE: de volta, sem soluções na maleta. *Movimento*, Rio de Janeiro, ago. 1979.*

65. FURTER, Pierre. Alfabetização e cultura popular na alfabetização do nordeste brasileiro. *Revista Estudos Universitários*, Recife, 4:81-9, abr./jun. 1963.*

66. —. Pode a alfabetização transformar-se num instrumento de mudança social? In: —. *Educação permanente e desenvolvimento cultural*. Petrópolis, Vozes, 1974. pt.1, cap. 1, p.51-5.

374.9

F992edu

67. GOÊS, Moacyr de. O sistema Paulo Freire. In: —. *De pé no chão também se aprende a ler* (1961-64); uma escola democrática. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1980. cap. 2, p.50-2.

372.41(813.21)

G598d

68. HADDAD, Sérgio. Educação para a participação política; o exemplo Paulo Freire. *Revista de Educação AEC*, Brasília, 2(43):27-38, 1982.

* Não consta no acervo da Biblioteca.

69. HERNÁNDEZ, Isabel. *Educação e sociedade indígena; uma aplicação bilingue do método Paulo Freire*. São Paulo, Cortez, 1981. 161p.
376.742(83=82)
H557e
- X 70. HIRCHZON, Cecília Montag & COPIT, Melany. *Psicanálise e Paulo Freire. Educação e Sociedade*, São Paulo, 6(18):153-62, ago. 1984.
71. HUMBERT, Colette. *Conscientização; a experiência e a investigação de Paulo Freire*. Lisboa, Moraes, 1977. 177p.
37.018.8(1-77)
F866H
- X 72. ILLICH, Ivan. *Diálogo Paulo Freire*. Buenos Aires, Búsqueda, Celade, 1975. 112p.*
- X 73. —. *Sociedade sem escolas*. Petrópolis, Vozes, 1973. 186p.
37.01
I29de
- X 74. ILUSÃO política, desilusão pedagógica. *Educação e Sociedade*, São Paulo, 1(4):3-4, set. 1979.
75. JANNUZZI, Gilberta Sampaio de Martino. *Conceitos fundamentais da pedagogia de Paulo Freire*. In: —. *Dois planos de alfabetização de adultos; Paulo Freire e Mobral*. São Paulo, Curso de Pós-Graduação em Educação da PUCSP, 1978. cap. 2, p.24-57. Diss. mest. Educação.
T374.7
J34d
76. —. *Confronto pedagógico: Paulo Freire e Mobral*. São Paulo, Cortez & Moraes, 1979. 111p.
T374.7
J34d
77. —. *Dois planos de alfabetização de adultos; Paulo Freire e Mobral*. São Paulo, Curso de Pós-Graduação em Educação da PUCSP, 1978. 139f. Diss. mest. Educação.
T374.7
J34d

* Não consta no acervo da Biblioteca.

78. JORGE, J. Simões. *A ideologia de Paulo Freire*. 2.ed. rev. aum. São Paulo, Loyola, 1981. 86p.

37(81)
F866Ji

79. —. A pedagogia da libertação nos círculos de cultura; uma leitura no pensamento de Paulo Freire. *Revista de Educação AEC*, Brasília, 10(40):50-65, 1981.

80. —. *Sem ódio nem violência*; a perspectiva da libertação segundo Paulo Freire. São Paulo, Loyola, 1979. 88p.

37(81)
F866J

81. KUSCH, Rodolfo. Os preconceitos que costumam acompanhar as teorias desenvolvimentistas; análise crítica da metodologia de Paulo Freire. In: NOVOA, Carlos Alberto Torres. *Leitura crítica de Paulo Freire*. São Paulo, Loyola, 1981. p.139-55.

37(81)
F866N1

82. LAZZARI, Celmo. *Educação segundo Paulo Freire*. Caxias do Sul, Universidade de Caxias do Sul, 1977. Trabalho de conclusão.

83. LEITE, Ligia Chiappini Moraes. Encontro com Paulo Freire. *Educação e Sociedade*, São Paulo, 1(3):47-75, maio 1979.

84. —. Rousseau, Freinet e Paulo Freire; educação transformadora e educação conservadora. In: —. *Invasão da catedral*; literatura e ensino em debate. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1983. cap.1, p.75-7.

82:37
L533i

85. LIÇÕES do exílio. *Em Tempo*, São Paulo, n.135, 3 a 16 set. 1981. p.15.

Folheto

86. LIMA, Lauro de Oliveira. Método Paulo Freire (processo de aceleração da alfabetização de adultos). In: —. *Tecnologia, educação e democracia*; educação no processo de superação do subdesenvolvimento. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1965. p.173-80.

37(81)
L732

87. LIMA, Venício Artur de. *Comunicação e cultura: as idéias de Paulo Freire*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981. 167p.

37(81)

F866L

88. —. Do diálogo, da violência e da libertação em Paulo Freire. *Revista de Cultura Vozes*, Petrópolis, 76(1):40-50, jan./fev. 1982.

89. LIMA, Venício Artur de & CHRISTIANS, Clifford. Paulo Freire: a dimensão política da comunicação dialogal. *Síntese*, Rio de Janeiro, 6(10):, maio/ago. 1979.*

90. LYRA, José Hailton Bezerra. *A evolução do conceito de conscientização no pensamento de Paulo Freire*. Rio de Janeiro, Curso de Pós-Graduação em Educação da PUCRJ, 1979. 155f. Diss. maestr. Educação.

TM696

91. MACIEL, Jarbas. A fundamentação teórica do sistema Paulo Freire. *Estudos Universitários*, Recife, 4:25-60, abr./jun. 1963.*

92. —. A fundamentação teórica do sistema Paulo Freire de educação. *Estudos Universitários*, Recife, 4:1-16, abr./jun. 1963.*

93. MANFREDI, Sílvia Maria. *Política e educação popular* (experiências de alfabetização no Brasil com o Método Paulo Freire-1960/1964) 2.ed. São Paulo, Cortez, Autores Assciados, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, 1981. 156p. Diss. maestr. Sociologia.

T37.018.8(81)

M276p

94. MENDES, Cândido. *Momento dos vivos; a esquerda católica no Brasil*. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1966.*

95. MOFFATT, Alfredo. *Psicoterapia do oprimido; ideologia e técnica da psiquiatria popular*. 4.ed. São Paulo, Cortez, 1983.

96. MOUNIER, Emmanuel. *Personalismo*. Lisboa, Moraes Editora, 1961.*

97. MÜHL, Eldon Henrique. Conscientização como ação cultural em Paulo Freire. *Cadernos UPF*, Passo Fundo, 1(1):14-41, set. 1981.

* Não consta no acervo da Biblioteca.

98. NEMES, José Luiz. A antropologia política de Paulo Freire; uma contribuição para o problema da decisão. *Reflexão*, Campinas (23):56-67, 1982.
99. NOVOA, Carlos Alberto Torres. Consciência e ideologia; introdução ao pensamento de Paulo Freire. In: —. *Leitura crítica de Paulo Freire*. São Paulo, Loyola, 1981. p.9-42.
37(81)
F866N1
100. —. *Diálogo com Paulo Freire*. São Paulo, Loyola, 1979. 86p.
37(81)
F866N
101. —. *Leitura crítica de Paulo Freire*. São Paulo, Loyola, 1981. 181p.
37(81)
F866N1
102. —. Paulo Freire; um educador que questiona a Pedagogia. In: —. *Diálogo com Paulo Freire*. São Paulo, Loyola, 1979. p.5-11.
37(81)
F866N
103. —. *A práxis educativa de Paulo Freire* (antologia). São Paulo, Loyola, 1979. 148p.
37(81)
F866N
104. OLIVEIRA, Admardo Serafim de. Abordagem à filosofia do diálogo na pedagogia de Paulo Freire. *Revista de Cultura UFES*, Vitória, 9(29):71-7, 1984.
105. OLIVEIRA, Rosiska Darcy de & DOMINICE, Pierre. Freire: desvelar. In: NOVOA, Carlos Alberto Torres. *Leitura crítica de Paulo Freire*. São Paulo, Loyola, 1981. p.63-71.
37(81)
F866N1
106. —. Pedagogia do oprimido. Opressão da Pedagogia. O debate pedagógico. In: NOVOA, Carlos Alberto Torres. *Leitura crítica de Paulo Freire*. Rio de Janeiro, Loyola, 1981. pt.3, p.134-8.

37(81)

F866N1

107. PAIVA, Vanilda Pereira. Do "problema nacional" às classes sociais; considerações sobre a pedagogia do oprimido e a educação do colonizador. *Educação e Sociedade*, São Paulo, 1(3):5-14, maio 1979.
108. —. *Paulo Freire e o nacionalismo-desenvolvimentista*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, UFC, 1980. 208p.
37(81)
F866P
109. PANTOJA LEITA, Álvaro Luis. Educação e conscientização. *Síntese*, Rio de Janeiro, 2(5):53-85, out./dez. 1975.*
110. PARTIDO DOS TRABALHADORES. Comissão Nacional Provisória. Grupo de Trabalho. *Texto para debate*, elab. por Carlos R. Brandão, Dermeval Saviani, Moacyr Gadotti e Paulo Freire. s.l., s.d. 24p.*
111. PAULO Freire: educação é prática da liberdade; entrevista. *Tem e Presença*, Rio de Janeiro (154): , out. 1979.*
112. PAULO FREIRE volta a trabalhar no Brasil em agosto. *Jornal da Educação*, Campinas, 1(0):3-5, abr. 1980.
113. RODRIGUEZ, Jorge Gabriel. Notas para a aplicação do método psicossocial de educação de adultos de Paulo Freire. In: NOVOA, Carlos Alberto Torres. *Leitura crítica de Paulo Freire*. São Paulo, Loyola, 1981. p.76-97.
37(81)
F866N1
114. SAN MARTIN, Eduardo. Paulo Freire; não quero convencer o poder. *Em Tempo*, São Paulo, n.135, 3 a 16 set. 1981. p.14.
Folheto
115. SANTOS, Paulo de Tarso. Pedagogia do oprimido e educação do colonizador. *Educação e Sociedade*, São Paulo, 1(3):24-36, maio 1979.
116. SOARES, Agostinho José. Paulo Freire; educação popular e práxis intelectual. *Revista de Cultura UFES*, Vitória (13):4-10, ago./set. 1979.
117. SON TURNIL, Benjamín. O método de conscientização de Paulo Freire. In: NOVOA, Carlos Alberto Torres. *Leitura crítica de Paulo Freire*. São Paulo, Loyola, 1981. p.156-63.
37(81)
F866N1

* Não consta no acervo da Biblioteca.

118. VAN DER POEL, Maria Salete. *Alfabetização de adultos: sistema Paulo Freire*; estudo de caso num presídio. Petrópolis, Vozes, 1981. 223p.

374.7
F866V

119. VANDRESEN, Maria da Graça Machado. O problema do analfabetismo no Brasil sob o ponto de vista ideológico a partir de uma comparação entre Paulo Freire e Mobral. *Boletim do CEPE*, Florianópolis, 14(67):8-23, jan./mar. 1980.

120. WEFFORT, Francisco C. Educação e política: reflexões sociológicas sobre uma pedagogia da libertação; prefácio. In: FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 5.ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1975. p.1-26.

37(81)
F866e

121. WREN, Brian. *Educação para a justiça*. São Paulo, Loyola, 1979.*

5.1.4 Obra

122. FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade*; e outros escritos. 5.ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981. 149p.

347.7
F866a

123. —. A alfabetização de adultos; é ela um que fazer neutro? *Educação & Sociedade*, São Paulo, 1(1):64-70, set. 1978.

124. —. Apresentação. In: HARPER, Babette, et alii. *Cuidado escola!*; desigualdade, domesticação e algumas saídas. 2.ed. São Paulo, Brasiliense, 1980. p.7.

37
C966

125. —. Autoritarismo criticado; Paulo Freire condena propostas formuladas apenas em gabinete. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 26 dez. 1982. Interview, p.30.

126. —. Carta a um joven teologo. *Perspectivas de Diálogo*, Montevideo, 5(50):301-3, dic. 1970.*

* Não consta no acervo da Biblioteca.

127. FREIRE, Paulo. *Cartas à Guiné-Bissau*; registros de uma experiência em processo. 2.ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978. 173p.

347.7(665.7)

F866c

128. —. Cartas a uma jovem nação. *O Correio da Unesco*, Rio de Janeiro, 8(8):27-30, ago. 1980.

129. —. *Conceito de cultura*. Natal, 1963. Conferência no curso de treinamento de "coordenadores de debates". Mimeogr.*

130. —. *Consciência e história*; a práxis educativa de Paulo Freire (antologia). São Paulo, Loyola, 1979.*

131. —. *Conscientização*; teoria e prática da libertação, uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo, Moraes, 1980. 102p.

37(81)

F866c

132. —. Conscientização e alfabetização; uma nova visão do processo. *Revista Estudos Universitários*, Recife (4):5-23, abr./jun. 1963.*

133. —. *Os cristãos e a libertação dos oprimidos*. Porto, Base, 1978. n.p.

134. —. Depoimentos. In: MORAES, Antonieta Dias de. *A violência na literatura infantil e juvenil*. São Paulo, Global, 1984. p.21-36.

82-053.2'37

M827v

135. —. *Documento mimeografado, elaborado no âmbito do Projeto de Educação de Adultos*. Recife, Centro de Educação, s.d.*

136. —. *Educação como prática da liberdade*. 13.ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1982. 150p.

37(81)

F866e

137. —. *Educação e atualidade brasileira*. Recife, 1959. 139p. Tese de concurso para a cadeira de História e Filosofia da Educação na Escola de Belas Artes de Pernambuco.*

* Não consta no acervo da Biblioteca.

138. FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. 5.ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1982. 79p.

37.015.4
F866e

139. —. *Educação é prática da liberdade*. *Tempo e Presença*, Rio de Janeiro (154):3-6, 1979.*

140. —. *Uma educação para a liberdade*. 3.ed. Porto, Textos Marginais, 1974. 71p.

141. —. *Educação popular e praxis intelectual*. *Revista de Cultura da Universidade Federal do Espírito Santo*, Vitória, 5(13):1-20, ago./set. 1979.*

142. —. *Entrevista concedida*. *Revista de Ciencias de la Educación*, Buenos Aires (10):50-8, out. 1973.*

143. —. *Entrevista concedida a Celso de Rui Beisiegel*. São Paulo, 1980.*

144. —. *Entrevista concedida a Ione Cirilo*. *Folhetim*, São Paulo (136), ago.* 1979.

145. —. *Entrevista concedida a Licínio de Azevedo e Maria da Paz Rodrigues*. *Versus*, São Paulo (8).*

146. —. *Entrevista concedida a Olavo Avalone Filho, Maria Inês Nassif e Cristina Luiza Barchet*. *Jornal da Educação*, Campinas, 1(0), 1980.*

147. —. *Entrevista concedida ao Semanário Pasquim*. *Pasquim*, Rio de Janeiro (462), maio 1978.*

148. —. *Entrevista concedida ao Semanário Pasquim: Paulo Freire, no exílio, ficou mais brasileiro ainda*. *Pasquim*, Rio de Janeiro (462):7-11, dez. 1978.

149. —. *Escola primária para o Brasil*. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 35(82):15-33, abr./jun. 1962.

150. —. *Eu quero é ser reinventado*. *Psicologia Atual*, São Paulo, 3(13):14-7, ju. 1980.

151. —. *Extensão ou comunicação?* 6.ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1982. 93p.

37(1-22)
F866e

* Não consta no acervo da Biblioteca.

152. FREIRE, Paulo. Introdução. In: CULTURAL action freedom. Cambridge, Harvard Educational Review, Centre for the Study of Development and Social Change, 1970. 55p.*
153. —. —. In: SEMINÁRIO CENTER FOR STUDIES IN EDUCATION AND DEVELOPMENT, Harvard, 1969. *La educación de los adultos como acción cultural. Proceso de la acción cultural. Introdução à sua compreensão, primeira parte.* s.l., s.ed., 1970. 25p. Mimeogr.*
154. —. *Multinacionais e trabalhadores no Brasil.* São Paulo, Brasiliense, 1979. 226p.*
155. —. Não há educação neutra. *Movimento*, São Paulo (96):13-4, maio 1977.*
156. —. Palestra Educação e cultura popular. In: SIMPÓSIO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2., Caxias do Sul, 1984. *Educação e liberdade.* Caxias do Sul, Secretaria Municipal de Educação e Cultura, 1984. p.1-9.
157. —. Palestra Educação e liberdade. In: SIMPÓSIO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2., Caxias do Sul, 1984. *Educação e liberdade.* Caxias do Sul, Secretaria Municipal de Educação e Cultura, 1984. p.17-9.
158. —. *Papel da educação na humanização.* Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1969. p.123-32.*
159. —. *Pedagogia do oprimido.* 10.ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981. 218p.
37(81)
F866p
160. —. Prefácio. In: GADOTTI, Moacir. *A educação contra a educação; o esquecimento da educação e a educação permanente.* Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981. p.15-9. Tese dout. Educação, L'Université de Genève.
T374.9
G125ed
161. —. —. In: LOPES, Eliane Marta Santos Teixeira. *Origens da educação pública; a instrução na revolução burguesa do século XVIII.* São Paulo, Loyola, 1981. p.11.
37(091)
L864o

* Não consta no acervo da Biblioteca.

X 162. FREIRE, Paulo. Prefácio. In: MOURA, Antonio Carlos. *A igreja dos oprimidos*. São Paulo, Ed. Brasil Debates, 1981. p.9-10.

X 163. —. —. In: WANDERLEY, Luiz Eduardo W. *Educar para transformar*; educação popular, Igreja Católica e política no Movimento de Educação de Base. Petrópolis, Vozes, 1984. p.9.

37.018.8
W245e

+ 164. —. O professor universitário como educador. *Revista de Cultura da Universidade do Recife*, Recife (1):45-7, jul./set. 1962.

165. —. Quatro cartas aos animadores de Círculos de Cultura de São Tomé e Príncipe. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues, org. *A questão política da educação popular*. 2.ed. São Paulo Brasiliense, 1980. p.136-95.

37.018.8(81)
Q5

166. —. Quem inaugura a violência não é o violado mas quem violenta. *Revista de Cultura Vozes*, Petrópolis, 76(1):51-60, jan./fev. 1982.

X 167. —. *Teologia negra, teologia de la liberación*. Salamanca, Sigeme, 1974.*

168. FREIRE, Paulo & GUIMARÃES, Sérgio. *Sobre educação (diálogos)*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1982. 2v.

37(81)
F866s

X 169. FREIRE, Paulo; ILLICH, Ivan; FURTER, Pierre. *Educación para el cambio social*. Buenos Aires, Tierra Nueva, 1974.*

X 170. FREIRE, Paulo et alii. *Vivendo e aprendendo*; experiências do IDAC em educação popular. 3.ed. São Paulo, Brasiliense, 1980. 127p.

37.018.8
V857

5.2 ESTRANGEIROS

5.2.1 Bibliografia

1. APUNTES bibliográficos sobre Paulo Freire. *Cuadernos de Pedagogia*, Barcelona (7/8):31-2, jul./ago. 1975.*

* Não consta no acervo da Biblioteca.

B. bibliogr. Bibl. Set. Educ., Porto Alegre, 10(1):43-82, jan./jun. 1985.

- X 2. BIBLIOGRAPHIE. *Discussion sur l'Alphabétisation*, Téhéran, 5 (4):209-13, 1974.*

5.2.2 Biografia

3. COLLINS, Denis. Paulo Freire; his life, works and thought. New York, Paulist Press, 1977.*
4. DE WITT, John Jefferson. *An exposition and analysis of Paulo Freire's radical psycho-social andragogy of development*. Boston, Boston University, School of Education, 1971. 302p. Diss. maestr.*
- X 5. FREIRE, Paulo. Paulo Freire pour lui-même. In: CONSCIENCIATION; recherche de Paulo Freire, document de travail. Paris, Ed. D'Alsace, INODEP, 1971. p.10-2.
- X 6. —. Paulo Freire por si mesmo. *Cuadernos de Educación*, Caracas (11):2-6, 1974.

5.2.3 Crítica da Obra

- X 7. ABOUT Freire. *Interracial Books for Children Bulletin*, New York, 12(2):12-3, 1981.*
8. ABRAHAM, K. Education for revolution; the significance of Paulo Freire's thought. *Religion and Society*, Bangalore (20):29-37, Jun. 1973.*
- X 9. ALPHABETISATION, conscientisation, éducation. *MIJARC Information*, Leuven, nov./déc. 1968.
- X 10. ALVES, Rubem. *Religión; ópio o instrumento de liberación?* Montevideo, Tierra Nueva, 1970.*
- + 11. ANDREOLA, Balduino Antonio. *Apport de la pedagogie de Paulo Freire au dialogue interculturel*. Louvain-La-Neuve, Faculté de Psychologie et des Sciences de L'Education de Université Catholique de Louvain, 1982. 197f. Diss. maestr. Educação. T37(81) F866A
- + 12. —. *Emmanuel Mounier et Paulo Freire; une pedagogie de la personne et de la communauté*. Louvain-La-Neuve, Faculté de Psychologie et des Sciences de L'Education, Université Catholique de Louvain, 1985. 505f. Tese dout. Educação. T37.01 A559e

- X 13. APPLICATION and practicability of the ideas of Paulo Freire to countries, developing or developed, that are removed from the region of Latin America; symposium. *Convergence*, Toronto, 6(1):45-92, 1973.*
14. APPS, Jerold W. Tomorrow adult educator; some thoughts and questions. *Adult Education*, Washington, 22(3):218-26, Spring 1972.*
15. ARNAUD, Gabriel. Comment Paulo Freire voulait changer les brésiliens. *Tierre Entière*, Paris (35):8-38, mars/avr. 1969.*
16. ARROYO, Jesús. *Paulo Freire, su ideologia y método*. Zaragoza, Hechos y Dichos, 1973.*
- X 17. ASSMANN, Hugo, org. *Nicaragua triunfa en la alfabetización*. San Jose, Costa Rica, 1981.
18. AUAD, Elena & TAGLE, Iris C. La concientización como praxis. *Hoy en el Trabajo Social*, Buenos Aires (25):7-23, dic. 1972.*
19. BACKGROUND of Paulo Freire. *Convergence*, Toronto, 6(1):45-7, 1973.*
20. BARDARO, Marta. Paulo Freire y el pensamiento existencial. *Boletín Filosófico*, Resistencia (3):45-52, 1971.*
21. BARREIRO, Julio. *Educación popular y proceso de concientización*. México, Siglo Veintiuno, 1974. 161p.
37.018.8(7/8=6)
B271e
- X 22. BARROS, R. G. *La educación, utilitaria o liberadora?* Madrid, Marsiega, 1971.*
- X 23. BERMAN, Edward H. The politics of literary and educational underdevelopment in Kentucky. *Comparative Education Review*, Chicago, 22(1):115-33, Feb. 1978.
- X 24. BEZERRA DE MELO, Almeri. Metodo Paulo Freire de alfabetización en Brasil. *Comunidad*, México, 2(6):137-44, jun. 1967.*
- X 25. BOAL, Augusto. *Jeux pour acteurs et non-acteurs; pratique du théâtre de l'opprimé*. Paris, Maspero, 1980.
- X 26. —. *Théâtre de l'opprimé*. Paris, Maspero, 1980.
* Não consta no acervo da Biblioteca.

27. BOSTON, Bruce. Conscientization and Christian Education. *Colloquy*, Philadelphia, 5(5):36-42, May 1972.*
- X 28. BOWERS, C. A. Issues in focus; linguistic roots of cultural invasion in Paulo Freire's Pedagogy. *Teachers College Record*, New York, 84(4):935-53, Summer 1983.*
29. BRIGHAM, T. M. Liberation in social work education; applications from Paulo Freire. *Journal of Education for Social Work*, New York, 13:5-11, Fall 1977.*
30. BROWN, C. Literacy in thirty hours; Paulo Freire's process. *Urban Review*, New York, 7(3):245-56, July 1974.*
- X 31. BUCCIARELLI, C. Educazione e politica nel metodo psicossociale di Paulo Freire; una alternativa per la liberazione. *Orientamenti Pedagogici*, Torino, 25(5):802-36, 1978.*
32. BUGBEE, John A. The Freire approach to literacy: review and reflections. *Literacy Discussion*, Teheran, 4(4):415-37, Dec. 1973.*
- X 33. —. Réflexions sur Griffith, Freire et au-delà. *Discussion sur l'Alphabétisation*, Téhéran, 5(4):151-60, 1974.*
- X 34. CANELAS, J. *L'apprentissage de l'écriture chez des analphabètes*. Paris, Université des Langues et Lettres de Grenoble, 1979. 292p. Tese dout.*
- X 35. CASTRO ROVIRA, Fernando. *Modo de producción y carater social*; marco de referencia para la intervención psicosocial con sectores populares en América Latina. Louvain, Université Catholique de Louvain, 1977. Mémoire de Lic. Compl. en Psychologie.
36. CHAIN, B. C. Analyse de trois programmes d'alphabétisation inspirés de Paulo Freire en América Latine. *Discussion sur l'Alphabétisation*, Téhéran, 5(4):473-92, 1974.*
37. CHAMUSSY, R. Pour les analphabètes; une éducation libératrice. *Travaux et Jours*, Beyrouth (39):57-70, 1971.*
38. CHOMSKY, Carol. Write first, read later. *Childhood Education*, Washington, 47:296-9, Mar. 1971.*

* Não consta no acervo da Biblioteca.

39. CIVES, G. Paradosso scolastico, scuola integrata e autonomia mediatrice della pedagogia. *Problemi della Pedagogia*, Roma, 19(5/6):653-84, 1973.*
40. CLASBY, Miriam. Education as a tool for humanization and the work of Paulo Freire. *Living Light*, Washington, 8:48-59, Spring 1971.*
41. COGGINS, Chere S. An encounter with Paulo Freire's conscientization. Madison, Dept. of Agricultural and Extension Education, University of Wisconsin, 1972.*
42. COLINS, Colin B. *Man names the world; a study in Paulo Freire's theory of knowledge and its relationship to adult literacy*. Ontario, Ontario Institute for Studies in Education, 1972. 30p.
43. COLONNESE, Louis, ed. *Conscientization for liberation*. Washington, USCC, 1971.*
44. CONTI, G. J. Rebels with a cause; Myles Horton and Paulo Freire. *Community College Review*, Raleigh, 5:36-43, Summer 1977.*
45. CONVERGENCE. Paulo Freire. Toronto, v.3, n.3, 1970.*
46. COSTIGAN, Margarete. You have the third world inside you; conversation by Paulo Freire. *Convergence*, Toronto, 16(4): 32-8. 1983.
47. CRAWFORD-LANGE, Linda M. Redirecting second language curricula; Paulo Freire's contribution. *Foreign Language Annals*, New York, 14(4-5):257-68, Sept./Oct. 1981.*
48. CREAMOR, Pedro. Educación y concientización de la juventud para la vida. *Revista Interamericana de Educación*, Bogotá (157):42-56, nov. 1969.*
49. CUNHA, José Roberto. *El curriculum, modalidad pedagógica de la acción cultural*. Santiago, SEDECOS, 1971.*
50. —. *Elementos para la investigación del universo temático*. Santiago, SEDECOS, 1971.*
51. DAY, M. Freire and Chavez; educator (of poor) and organizer (of poor). *National Catholic Reporter*, Kansas City (9): Feb. 1973.*

* Não consta no acervo da Biblioteca.

- X 52. DEFOSSEZ, Mari-Paule & PERRIN, Marine. *Paulo Freire; "Oppresseurs ou opprimés, de quel camp êtes-vous?"*. *Peuples du Monde* (48):37-43, fév. 1972.
- X 53. DEMAINE, Jack. Paulo Freire and the pedagogy of the oppressed. In: —. *Contemporary theories in the sociology of education*. London, Macmillan, 1981. cap. 3, p.85-91.*
54. DEWITT, John. *An exposition and analysis of Paulo Freire's radical psychosocial andragogy of development*. Boston, Boston University, School of Education, 1971. 315p. Tese dout.*
55. DIUGUID, Lewis H. Brazil wages twopronged war on illiteracy. *The Washington Post*, Washington, 20. dic. 1970. Sección D3.
56. DONABIN, Michel. Un message de libération; notes d'après les exposés de P. Freire au CIDOC, 26-31, jan. 1970. *Lettre*, Paris (140):11-5, avr. 1970.
- X 57. DUPREZ, L. Paulo Freire. *Monday Morning*, Toronto, 7:15-6, Feb. 1972.*
58. EGERTON, J. Searching for Freire. *Saturday Review of Education*, Rock Island, 1(3):32-5, Apr. 1973.*
59. ELIAS, J. L. Adult literacy education in Brazil: 1961-1964; Metodo Paulo Freire. *Canadian and International Education*, Toronto, 2:67-84, June 1973.*
60. —. Paulo Freire: religious educator. *Religious Education*, New Haven, 71:40-56, Jan. 1976.*
61. —. Social learning and Paulo Freire. *Journal of Educational Thought*, Calgary, 8(1):5-14, 1974.*
- X 62. ELSASSER, Nan & JOHN-STEINER, Vera P. An interactionist approach to advancing literacy. *Harvard Educational Review*, Cambridge, 47(3):355-69, Aug. 1977.
63. EPSTEIN, Erwin H. *Blessed be the oppressed and those who can identify with them; a critique of Paulo Freire's conscientização*. Chicago, American Educational Studies Association, 1972. 7p.

* Não consta no acervo da Biblioteca.

- X 64. ESCOBAR G., Miguel Antonio. Freire-Fromm: alternativas para los educadores de adultos. *Pedagogic para el Adiestramiento*, Mexico, 11(43):45-71, abr./jun. 1981.
- X 65. EWERT, D. Merrill. Proverbs, parables and metaphors; aplying Freire's concept of codification to Africa. *Convergence*, Toronto, 14(1):32-43, 1981.
- X 66. FERNANDEZ, Oscar. *Paulo Freire ou les conditions d'une action culturelle libératrice*. Paris, Université de Paris, 1979. Thèse doct.
- X 67. FIORE, Kyle & ELSASSER, Nan. Strangers no more; aliberatory literacy curriculum. *College English*, Urbana, 44(2):115-28, Feb. 1982.*
- X 68. FIORI, Ernani Maria. Conscientización y educación. In: FURTER, Pierre & FIORI, Ernani Maria. *Educación liberadora; dimensión política*. Buenos Aires, Busqueda, 1975. p.27-47.
69. FIORI, José Luis. Dos dimensiones de la investigación tematica. *Cristianismo y Sociedad*, Montevideo, :87-96, set. 1968. Suplemento.*
70. FISTER, J. B. What we learn from Paulo Freire for church education. *Spectrum*, New York, 49:11-4, Fall 1973.*
- X 71. FLORES SAN MARTIN, L. G. *Contribution à l'étude du problème d'éducation et alphabétisation des adultes; le cas de l'Amérique Latine*. Paris, Université de Grenoble III, Section de Linguistique Générale et Didactique Générale des Langues, 1979. 128p. Tese dout.
- X 72. FONSECA, G. Paulo Freire in Bombay. *New Frontiers in Education*, Delhi, 3(2):92-8, Aug. 1973.*
73. FRANCO, Fausto. *El Hombre: construcción progresiva, la tarea educativa de Paulo Freire*. Madrid, Marsiega, 1973.*
74. FRANKENSTEIN, M. Critical mathematics education; an application of Paulo Freire's epistemology. *Journal of Education*, Boston, 165:315-39, Fall 1983.*
75. THE FREIRE method. *Indian Journal of Adult Education*, New Delhi, 36(6):17-8, June 1975.*
- * Não consta no acervo da Biblioteca.

- X 76. FURTER, Pierre. De la grandeur d'être utopique. *Discussion sur l'Alphabétisation*, Téhéran, 5(4):143-50, 1974.*
- X 77. GARCIA HUIDOBRO, J. E. *Educación, consciencia y sociedad*; un estudio del pensamiento educacional de Gramsci. Louvain-La-Neuve, Université Catholique de Louvain, 1976. Thèse doct. Sciences de l'Education.*
78. GERHARDT, Heinz-Peter. *Zur theorie und praxis Paulo Freires in Brasilien*. Ffm, Ed. Renate Gerhardt, 1978.*
- X 79. GIROUX, Henry A. Paulo Freire's approach to radical educational reform. *Curriculum Inquiry*, Toronto, 9(3):257-72, Fall 1979.
80. GLEESON, Denis. Theory and practice in the sociology of Paulo Freire. *University Quarterly*, London, 28(3):362-71, Summer 1974.
81. GOULET, Denis. *The cruel choice*; a new concept in the theory of development. New York, Atheneum, 1971. 362p.*
82. GRABOWSKI, Stanley M. *Paulo Freire: a revolutionary dilemma for the adult educator*. Syracuse, Syracuse University, 1972.*
83. GREENE, Maxine. *An educational philosopher looks at Paulo Freire*. Chicago, American Educational Studies Association, 1972. 5p.*
84. GRIFFITH, W. S. Paulo Freire: l'alphabétisation pour la révolution; une perspective utopique. *Discussion sur l'Alphabétisation*. Téhéran, 5(4):113-42, 1974.*
85. GUEULETTE, David. Television; the hidden curriculum. *Life-long Learning: The Adult Years*, Washington, 3(5):4-7, Jan. 1980.*
- X 86. GUTTIERREZ, Gustavo. *Théologie de la libération*; perspectives. Bruxelles, Lumen Vitae, 1974.*
- X 87. GUTIERREZ ZULUAGA, Maria I. Paulo Freire; bases para una pedagogia popular. *Perspectivas Pedagógicas*, Barcelona, 3(49):15-22, 1982.*
88. HAM, Adolfo. *La pedagogia de Paulo Freire y la educación cristiana de las iglesias evangélicas cubanas*. Havana, s.ed., 1973. 8p.*

* Não consta no acervo da Biblioteca.

- div.
- X 89. HARRISON, Patricia. C. R. "Paulo Freire; two books from overseas". *Christian Century*, Chicago.*
90. HAVILAND, R. Michael. An introduction to the writings of Paulo Freire. *Adult Education*, London, 45(5):280-5, Jan. 1973.*
- X 91. HODDER, Geoffrey S. Human praxis; a new basic assumption for art educators of the future. *Canadian Journal of Education*, Vancouver, 5(2):5-14, 1980.*
92. HOKENSON, T. Process pedagogy for Christian education. *Religious Education*, New Haven, 68:600-7, Sept. 1973.*
- X 93. HUMBERT, Colette. *Conscientisation; expériences, positions dialectiques et perspectives*. Paris, L'Harmattan, 1976. (INO-DEP, 3).*
- X 94. HUMBERT, Colette & MERLO, Jean. *L'enquête conscientisante; problèmes et méthodes*. Paris, L'Harmattan, 1978. (INO-DEP, 5).*
- X 95. ILLICH, Ivan. *Deschooling society*. New York, Harper & Row, 1971. 116p.
- 37.01
I29d
- X 96. INODEP. *El mensaje de Paulo Freire*. Madrid, Ed. Marsiega, 1973.
- X 97. INTERNATIONAL ECUMENICAL INSTITUTE FOR THE DEVELOPMENT OF PEOPLES. Action culturelle et révolution culturelle. *Convergence*, Toronto, 6(1):85-92, 1973.*
- X 98. ISAACS, Charles. The praxis of Paulo Freire; a critical interpretation. *Critical Antropology*, New York, 2(2):5-30, Spring 1972.*
99. JEREZ, Cesar & PICO, Juan Hernández. Paulo Freire; educador de los adultos brasileños: una revisión de la literatura. *Estudios Centro-Americanos*, San Salvador (274/275):498-539, 1971.*
100. JULIAO, Francisco. Una charla con Francisco Juliao en Cuernavaca. *Contacto*, México, 8(3), Sept. 1971.*

* Não consta no acervo da Biblioteca.

- X 101. KADT, Emanuel de. *Catholic radicals in Brazil*. Londres, Oxford University Press, Ely House, s.d. 304p.*
102. KEELAN, Mary. *Paulo Freire and the word; the pedagogy of the oppressed*. s.l., Cross Currents, 1972. 20p.*
103. KEKKONEN, Helena. An experiment in outreach and the pedagogy of Freire. *Convergence*, Toronto, 10(1):53-7, Jan./Mar. 1977.
104. —. Finland's experiment in outreach to people not participating in adult education. *Convergence*, Toronto, 12(3):72-7, 1979.
- X 105. KNIGHT, P. Freire philosophy aims to turn readers into listeners; Bolivia. *Times Educational Supplement*, New York, 3133:12, June 1975.*
106. KOZOL, Jonathan. *Free schools*. Boston, Houghton Mifflin, 1972. 146p.*
107. —. A new look at the literacy campaign in Cuba. *Harvard Educational Review*, New York, 48(3):341-77, Aug. 1978.
- X 108. LABORATORIO EDUCATIVO. Usos y abusos de la conscientización. *Cuadernos de Educación*, Caracas, jan. 1974.*
109. LAURENTIN, René. *L'Amérique Latine a l'heure de l'enfance*. Paris, Seuil, 1969.*
- X 110. LAYNE, A. C. R. de: Freire, P. Education for critical consciousness. *Journal of Educational Thought*, Calgary Alberta, 8(3):159-61, 1974.*
111. LEACH, Tom. Paulo Freire; dialogue, politics and relevance. *International Journal of Lifelong Education*, 1(3):185-201, 1982.*
- X 112. LERNOUX, P. Brazilian university embroiled in conflict as controversial educator is chosen rector. *Chronicle of Higher Education*, Marion, 23:19-20, Dec. 1981.*
- X 113. LEVINE, Daniel U. & HAVIGHURST, Robert J., ed. *Farewell to schools???* Worthington, C. Jones, 1971. 104p.*

* Não consta no acervo da Biblioteca.

B. bibliogr. Bibl. Set. Educ., Porto Alegre, 10(1):43-82, jan./jun. 1985.

114. LLOYD, Arthur S. Freire, conscientization, and adult education. *Adult Education*, Washington, 23:3-20, Fall 1972.*
- + 115. —. Paulo Freire and conscientization. *New Frontiers in Education*, Delhi, 3(1):52-61, Apr. 1973.*
- X 116. LONDON, Jack. Reflections upon the relevance of Paulo Freire for American adult education. *Convergence*, Toronto, 6(1):48-61, 1973.*
117. MACEOIN, Gary. Conscientization for the masses. *National Catholic Reporter*, Kansas City, 8(20):1-21, Mar. 1972.*
118. —. Revolution next door; Latin America in the 1970's. New York, Holt, Rinehart, and Winston, 1971. 243p.*
- + 119. MCFADDEN, J. Bi-cultural approach to ESL for adults; a Paulo Freire model of the basic learning group. *California Journal of Educational Research*, San Jose, 25(5):289-93, Nov. 1974.*
120. —. *Report on course*; community education as cultural action. Lamont, 1971. 15p.*
- + 121. MACHAYECK, F. Freire, l'homme, ses idées et leurs implications. *Discussion sur l'Alphabétisation*, Téhéran, 5(4):1-72, 1974.*
- X 122. MAKINS, V., ed. Interview with Paulo Freire. *Times Educational Supplement*, New York, 2995:80, Oct. 1972.*
123. MALLEY, F. *Liberation: mouvements analyses, recherches, théologies*. Paris, Centre Lebret, 1974. 160p. Mimeogr.*
- X 124. MARING, G. H. Freire, Gray, and Robinson on reading. *Journal of Reading*, Newark, 21:421-5, Feb. 1978.*
125. MARKLAND, Arne. *Paulo Freire: on education and conscientization*. Salt Lake City, University of Salt Lake City, 1970. 12p.*
126. MARTIN, D'Arcy. Pedagogia y politica; la educación de adultos en America Latina. *Convergence*, Toronto, 4(1):54-60, 1971.*
127. MEDINA, Carlos Deria. Un metodo proprio para Bolívia a partir del psicosocial. *Educación Popular para el Desarrollo*, La Paz, 1(4):31-40, Oct. 1970.*

* Não consta no acervo da Biblioteca.

128. MELO, Almeri Bezerra de. Metodo Paulo Freire de Alfabetização em Brasil. *Comunidade*, Mexico, 2(6):137-44, jun. 1967.*
129. MENCIA DE LA FUENTE, E. Pensamiento pedagogico y realizaciones educativas de Pablo Freire. *Razon y Fe*, Madrid (901):115-26, 1973.*
- X 130. MOCKER, Donald. Take school out of ABE. *Lifelong Learning: The Adult Years*, Washington, 1(5):12-3, Jan. 1978.*
- X 131. MONETTE, M. L. Paulo Freire and other unheard voices. *Religious Education*, New Haven, 74:543-54, Sept./Oct. 1979.*
132. MONTEITH, Mary K. ERIC/RCS: Paulo Freire's literacy methods. *Journal of Reading*, Newark, 20(7):628-31, Apr. 1977.*
133. MOORE, B. Schooling now, schooling tomorrow; Illich, Reimer, Freire. *CSA Bulletin*, Sherwood Park, 11:51-5, Winter/Spring 1972.*
- + 134. MUÑOZ, Hernando. Paulo Freire y la revolución educativa. *Revista Javeriana*, Bogotá (376):28-34, 1971.*
135. NOVOA, Carlos Alberto Torres. *Conciencia y revolución; educación política en la obra de Paulo Freire*. Mexico, s.ed., 1977. 19p. Mimeogr.
- X 136. —. Conciencia y revolución; notas sobre la sociología de la educación de Paulo Freire. *Revista de Ciencias de la Educación*, Madrid, 28(109):53-70, ene./mar. 1982.*
137. —. Las corrientes filosoficas que fecundam la filosofia de Paulo Freire; ocasional papers. *Convergence*, Toronto, 10: , 1977.*
138. —. La dialéctica hegeliana y el pensamiento lógico-estructural del Paulo Freire. *Revista SIC*, 39(383):116-9, mar. 1976.*
- X 139. —. Metodología de la investigación temática; anotaciones en torno al método psico-social de Paulo Freire. *Revista de Ciencias de la Educación*, Madrid, 24(95):433-49, 1978.*
140. —. Servidumbre, autoconsciencia y liberación. *Franciscanum*, Bogotá, 18(54):405-78, sep./dic. 1976.*

* Não consta no acervo da Biblioteca.

B. bibliogr. Bibl. Set. Educ., Porto Alegre, 10(1):43-82, jan./jun. 1985.

- X 141. NUNCIO, Abraham. Paulo Freire y la pedagogia del oprimido. *Universidades*, Mexico, 12(50):27-37, oct./dic. 1972.
- X 142. O'DONNELL, J. G. Education as awakening. *Religious Education*, New Haven, 76:517-24, Sept./Oct. 1981.*
- + 143. OFFELE, W. Emanzipation und Erziehung. *Stimmen der Zeit*, Freiburg (2):135-8, 1974.*
- X 144. O'FLAHERTY, Patricia O'Neill. Paulo Freire on literacy and conscientization. *Journal of Applied Educational Studies*, 4: 28-33, Summer 1975.*
145. OHLIGER, John. Adult education for social action. Columbus, 1971. 8p. Conferência dada na Central Ohio Adult Education Association.*
146. —. The great American dream machine. *Educational Broadcasting Review*, Washington, 5(2):57-9, Apr. 1971.*
147. —. *Use of mass media in higher adult education*. Columbus, 1971. 11p. Conferência dada na Ohio Council on Higher Continuing Education.*
- X 148. OHLIGER, John & MCCARTHY, Colleen. *Lifelong learning or lifelong schooling?*; a tentative view of the ideas of Ivan Illich with a quotational bibliography. Syracuse, S. U. Publications in Continuing Education, 1971. 96p.*
- X 149. OLIVER, Hugh. In a good school ... interview with Paulo Freire. *Orbit*, Toronto, 8(1):10-1, Feb. 1977.*
- X 150. O'NEILL, John. Le langage et la décolonisation; Fahon e Freire. *Sociologie et Société*, 6(2):53-65, 1974.*
- X 151. PADILHA, Raymond V. Freireismo and Chicanizaje; an essay. *El Grito: a Journal of Contemporary Mexican-American Thought*, Berkeley, 6(4):71-84, Summer 1973.*
- X 152. PAGE, Joseph. The revolution in forty hours. In: —. *The revolution that never was*. New York, Grossman, 1972. cap. 12.*
- X 153. PALMER, M. R. & NEWSOM, Ron. Paulo Freire's consciousness raising; politics, education, and revolution in Brazil. *Educational Studies*, Gainesville, 13(2):183-9, Summer 1982.*

* Não consta no acervo da Biblioteca.

154. PAULO Freire. *Convergence*, Toronto, 3(3):62-8, 1970.*
- X 155. PAULO FREIRE; l'alphabétisation par la conscientisation. Discussion sur l'Alphabétisation, Téhérân, 5(4):1-213, 1974.*
- X 156. PAULO FREIRE ou la révolution de l'éducation. *IDOC-International*, Paris (29):29-63, 1970.*
- X 157. PETERS, Manfred. Le groupe "socio-linguistique"; importance du langage dans la conscientisation. In: *METHODE* de conscientisation de Paulo Freire. Confrontation d'expériences pratiques concernant son application en Europa. Session réalisée à l'Université de Pais, Namur, 10-12, mai 1974.*
- X 158. —. *L'utilisation de la pédagogie de Paulo Freire avec des groupes d'enfants de migrants*; nouvelle approche méthodologique des problèmes linguistiques de groupes défavorisés. Paris, Université de Paix.*
- X 159. PIÈCES pour un dossier; le tournant de l'alphabétisation. *Perspectives*, Paris, 6(1):65-131, 1976.*
160. PINTO, João Bosco. *Metodologia de la investigación temática*; supuestos teóricos y desarrollo. Bogotá, OEA-CIRA, 1970. 18p.*
- X 161. PINTO, Rolando. Nuestro trabajo con Paulo Freire en Chile; una contribución a la educación popular. *Revista Educación para American Latina*, Leuven, 1(1):7-20, mayo 1979.
- X 162. PLUNKETT, H. Dudley. Modernization reappraised; the Kentucky mountains revisited and confrontational politics reassessed. *Comparative Education Review*, Chicago, 22(1):134-42, Feb. 1978.
- X 163. READ, Charles. Pre-school children's knowledge of english phonology. *Harvard Educational Review*, Cambridge, 41(1) Feb. 1971.*
164. REIMER, Everett. Does the shoe fit?; a background piece on the silent majority. *America*, Washington, 23(3):69-70, Jan. 1970.*
165. —. La educación descarriada. *Gallo*, San Juan, 1(1):33-9, sep. 1969.*
166. —. —. *Gallo*, San Juan, 1(2):17-22, oct. 1969.*
- * Não consta no acervo da Biblioteca.

167. REIMER, Everett. Libérer les ressources éducatives. *Perspectives de l'Education*, Paris, 2(1):55-68, 1972.*
168. —. *School is dead; alternatives in education*. New York, Doubleday, 1971. 215p.*
169. REYES, Víctor Martínez. *Investigación temática en el Cauca*. Bogotá, OEA-CIRA, 1970. n.p. Mimeogr.*
170. RODHE, Birgit. New educational perspectives. *Religious Education*, New York, 66(6): , Nov./Dec. 1971.*
171. RODRIGUES, Gabriel. Notas para la aplicación del metodo psico-social de educación de adultos de Paulo Freire. *Educadores*, Buenos Aires, :318-43, jul./ago. 1970.*
172. RODRIGUES, Jorge G. El metodo psico-social de Paulo Freire; notas para su aplicación. *Revista de Pedagogia*, Santiago (161):69-85, 1971.*
173. ROGERS, Carl R. L'approche centrée sur la persone et les opprimés. In: —. *Un manifeste personnaliste; fondements d'une politique de la personne*. Paris, Dunod, 1979. pt. 1, cap. 6, p. 85-92.*
174. RUIZ OLABUENAGA, José I.; MORALES, Pedro; MARROQUIN, Manuel. *Paulo Freire: concientización y andragogia*. Buenos Aires, Paidós, 1975.*
175. SANCHEZ, S. *Pablo Freire, una pedagogía para el adulto*. Bilbao, Zero, 1973.*
176. SANDERS, Thomas G. The Paulo Freire method; literacy training and conscientization. *American Universities Field Staff Report*, New York, 15(1):3-18, June 1968.*
177. —. The Paulo Freire method; literacy training and conscientization. *Latin American Studies*, Los Angeles, 18: 587-602, 1972.*
178. SANTA ANA, Julio de et alii. *Conciencia y revolución*. Montevideo, Tierra Nueva, 1970.*
179. SAWYER, Susana. Freire visto desde un ángulo fenomenológico. *Logos*, Mexico, 4(12):71-82, sep./dic. 1976.*
- * Não consta no acervo da Biblioteca.

- X 180. SCHMIDT, W. Erziehung als Praxis der Freiheit; Paulo Freires Pädagogische Method. *Institute für Auslandsbeziehungen* Stuttgart, 22(2): 1775, 1972.*
181. SCHOOYANS, Michel. Une maieutique libératrice; le méthode de Paulo Freire. *Culture et Développement*, Louvain, 2(2): 435-51, 1969.*
- X 182. SEGUIER, Michel. *Mobilisations populaires. Education mobilisante*. Paris, L'Harmattan, 1983. (INODEP, 7).*
183. SE VIVE como se puede. Montevideo, Tierra Nueva, 1970.*
184. SHERMAN, A. L. Two views of emotion in the writings of Paulo Freire. *Educational Theory*, Urbana, 30:35-8, Winter 1980.*
185. SHERWIN, Harriet. *Paulo Freire, his philosophy and pedagogy and its implications for American education*. Berkeley, University of California, 1970. Tese dout.*
186. SILVA, Alberto. L'éducation pour la liberté; un éclairage de la pédagogie de Paulo Freire. *Perspectives*, Paris, 3(1):43-9, 1973.
187. —. La pédagogie de Paulo Freire. *Études*, Paris, 333(6):656-72, dec. 1970.*
- X 188. SILVA, Alberto & SGUISSARDI, V. Culture de pauvreté, domination et pédagogie de la libération. *Orientations*, Paris, 13(47):49-72, 1973.*
- X 189. SINGER, L. C. R. de: Freire, P. Pedagogy of the oppressed. *Educational Theory*, Urbana, 24(4):426-32, 1974.*
- X 190. SMITH, W. A. Conscientisation et jeux de simulation. *Discussion sur l'Alphabétisation*, Téhéran, 5(4):175-92, 1974.*
191. STANLEY, Manfred. Literacy; the crisis of a conventional wisdom. *Convergence*, Toronto, 6(1):62-77, 1973.*
192. —. —. *School Review*, Chicago, 80(3):373-408, May 1972.*
- X 193. SUBVERSION through Catholic education. *CIF Reports*, 1964.*

* Não consta no acervo da Biblioteca.

- X 194. TARSO, Paulo de. *Educación y cambio social*. La Paz, Ministerio de Educación de Bolívia, 1970.*
195. TÖDT, H. E. Paulo Freire conscientização; eine Theologische Theorie der Sozialization? *Zeitschrift fuer Evangelische Ethic*, Gueterslon, 16:303-11, Sept. 1972.*
196. TYSON, Brady. The freedom movement and conscientization. *IDOC-International*, Cincinnati (19):3-15, Feb. 1971.*
- X 197. UEBERSCHLAG, R. Un livre, un militant; Paulo Freire et la pédagogie populaire. *Educateur*, Cannes, 54(9):3-8, 1981.*
- X 198. ULBURGHS, Jef. *Pour une pédagogie de l'autogestion*. Paris, Éditions Ouvrières, 1980.*
199. URBAN, Wayne J. *Comments on Paulo Freire*. s.l., 1972. 10p. Apresentação feita na reunião da AESA de 23 feb. 1972.*
- X 200. VAZ, Henrique Cláudio de Lima. The church and "conscientization". *America*, Washington (27):578-81, Apr. 1968.*
201. WASSERMAN, Miriam. School mythology and the education of oppression. *This Magazine is About Schools*, Toronto, 5(3):23-36, Summer 1971.*
202. WEAVER, Janice Farmer. ...*Paulo Freire and education; one sociological view*. s.l., 1972. 5p. Apresentação feita na reunião da AESA de 23 feb. 1972.*
- X 203. WELTON, M. New illiteracy: a critical response. *Community Schools*, Toronto, 4(3):20-2, 1974.*
204. WESTERHOFF, John. The church and education debate. *Religious Education*, New York, 67(1):49-59, Jan./Feb. 1972.*
205. WILLIAMS, David Carlton. Adult needs today; the fruits of neglect. *Adult Education*, Washington, 22(1):57-60, Autumn 1971.*
206. WILLIAMS, Rick. Towards a pedagogy of oppressed youth. *Convergence*, Toronto, 4(2):80-4, 1971.*
207. WINGEIER, Douglas E. Paulo Freire pioneers education for the oppressed. *Christian Advocate*, ;14-5, Marc. 1972.*
- * Não consta no acervo da Biblioteca.

208. WINGENROTH, Birgit. *Der Lehrer ist Politiker und Künstler*. Hamburg, Reinbeck, 1981.*
209. WOOCK, Roger. *Paulo Freire; reformist or revolutionary*. s.l., 1972. 7p. Apresentação feita na reunião da AESA de 23 fev. 1972.*
- 5.2.4 Obra
210. FREIRE, Paulo. Acción cultural liberadora. *Vispera*, Montevideo, 3(10):23-8, mayo 1969.
211. —. Acción cultural y alfabetización de adultos. In: SEMINARIO PROF. PAULO FREIRE, Roma, 1972. [Anais]. Roma, Colegio Pio Latino de Roma, 1972.* (19A, item 475)
212. —. Adult literacy and "conscientização". *Convergence*, Toronto, 5:1-10, 1970.* 119/44a
213. —. Adult literacy process as cultural action for freedom. *Harvard Educational Review*, Cambridge, 40(2):205-25, May 1970.*
214. —. *Alfabetización, concientización, educación*. Louvain, Secrétariat Général du MIJARC, 1972. 40p.*
215. —. *La alfabetización de adultos*. Bruxelas, SEUL, 1970. p.9-18.*
216. —. La alfabetización de adultos. *Revista EFS*, Genève, 27-36, abr./mayo 1972.*
217. —. La alfabetización de adultos; crítica de sua visión ingenua, comprensión de sua vision crítica. *Cristianismo y Sociedad*, Montevideo, 7-16, sep. 1968. Suplemento.* 16/16a
218. —. Alfabetización de adultos y concientización. *Mensaje*, Santiago, 14(142):494-501, sep. 1965.*
219. —. *La alfabetización funcional en Chile*. s.l., Unesco, 1968.*
220. —. By learning they can teach. *Convergence*, Toronto, 6(1):78-84, 1973.*
221. —. —. In: UNIVERSIDADE DAR ES SALAAM. Instituto de Educação de Adultos. *Studies in adult education*. Tanzânia, 1971. Conferência ditada por Freire.* 23/6a
- * Não consta no acervo da Biblioteca.

- X 222. FREIRE, Paulo. *Los campesinos tambien pueden ser autores de sus textos de leitura*. Santiago, ICIRA, 1968. 26p.* 16/26a
- X 223. —. *Carta a un estudiante joven de Teología. Perspectivas de Diálogo*, Montevideo, dic. 1970.* 21/49a
- X 224. —. La concepción bancaria de la educación y la deshumanización; la concepción problematizadora de la educación y la humanización. *Cristianismo y Sociedad*, Montevideo, :17-25, sep. 1968. Suplemento.* 16/26a *conscientization*
225. —. *Concientización y liberación; una conversación con Paulo Freire*. Paris, IDAC, 1973. n.p.*
226. —. Concientizar para liberar; nociones sobre la palabra concientización. *Contacto*, Mexico, 8(1):42-53, 1971.*
227. —. *Concientization et evangelisation (curso policopiado)*. Bruxelles, Lumen Vitae, 1972.*
228. —. *Conscientisation; recherche de Paulo Freire, document de travail*. Paris, Ed. D'Alsace, INODEP, 1971.*
- X 229. —. *Conscientisation et révolution. IDAC Documents*, Genève (1):7-11, 1973.* *div*
- X 230. —. *Conscientizing as a way of liberating*. Roma, s.ed., 1970. Versão gravada da conferência.* 21/52a
- X 231. —. Consideraciones críticas en torno al acto de estudiar. *Pastoral Popular*, Santiago (110/111):41-8, 1969.* 18/33a
232. —. Contribución al proceso de concientización en América Latina. *Cristianismo y Sociedad*, Montevideo, 1968. Suplemento.*
233. —. Coscientizzacione. *Humanitas*, Roma, 30(4):289-99, apr. 1975.*
234. —. Cultural action; a dialectic analysis. *CIDOC*, Cuernavaca (1004):47, 1970.*
235. —. *Cultural action and conscientization*. Santiago do Chile, Unesco, 1968.*
- X 236. —. —. *Harvard Educational Review*, Cambridge, 40(3): 452-77, Aug. 1970. 01/55a

* Não consta no acervo da Biblioteca.

237. FREIRE, Paulo. Cultural action for freedom. *Harvard Educational Review*, Cambridge, 40:205-25, 1970.*
238. —. Cultural freedom in Latin America. *Human Rights*, Notre Dame, 162-80, 1970.*
239. —. *Desmitificação de la concientización*. Cuernavaca, Mor, 1971. 12p. Versão datilografada da conferência no CIDOC.*
240. —. *Perspectivas de Dialogos*, Montevideo (62):36-44, abr. 1972.*
241. —. Dialogicidad de la educación. *Pastoral Popular*, Santiago, 13(107):54-6, sep./oct. 1968.*
- X 242. —. *Educación liberadora*. Bilbao, Zero, 1975. 29/11/80
243. —. *Educación y cambio*. Buenos Aires, Búsqueda, 1976. 88p.*
244. —. Education; domestication or liberation? *Prospects*, Paris, 2(2):173-82, Summer 1972.*
- X 245. —. *L'éducation; pratique de le liberté*. Paris, Les Éditions du Cerf, 1971.* 23/6/80
- X 246. —. *Education, liberation and the church*. Genève, World Council of Churches, 1972.* 25/8/80
247. —. Education as cultural action. In: COLONNESE, Louis M., ed. *Conscientization for liberation*. Washington, Div. for Latin America, U.S.C.C., 1971. 305p.
248. —. Education et conscientisation. *Développement et Civilisations*, Paris, :18-22, sept. 1965.*
249. —. Education for awareness; a talk with Paulo Freire. *Risk*, Genève, 6:7-19, 1970.*
250. —. Education for conscientization. *Risk*, Genève, 4: ,1970.* 21/5/80
251. —. Education pour la libération. *Orientations*, Paris, 10(40): 27-37, 1971.*

* Não consta no acervo da Biblioteca.

B. bibliogr. Bibl. Set. Educ., Porto Alegre, 10(1):43-82, jan./jun. 1985.

- 7 X 252. FREIRE, Paulo. L'éducation, praxis de la liberté; une étude du mouvement d'alphabétisation et d'éducation de base du Brésil. *Arquivos Internationales de Sociologie de la Cooperation, Communautés* (23):1-29, jan./juin 1968.*
- X 253. —. Entrevista a Paulo Freire. *Cuadernos de Educación*, Caracas (11):31-67, jan. 1974.* 28/10/80
- 7 div 254. —. Entrevue avec Roger Veberschlog. *L'Educateur*, Cannes.* 22/08/80
255. —. Extensión o comunicación. Buenos Aires, Siglo Veintuno Ed., 1973.*
- X 256. —. Guinea Bissau: record of an ongoing experience; excerpts from the introduction Letters to Guinea Bissau. *Convergence*, Toronto, 10(4):11-28, 1977.* 31/128. anexo em
257. —. *Las iglesias, la educación y el proceso de liberación humana en la historia*. Buenos Aires, La Aurora, 1974.*
- X 258. —. Importance of the act of reading. *Journal of Education*, Boston, 165(1):5-11, Winter 1983.* 33/1850
- X 259. —. Investigación y metodología de la investigación del tema generador. *Cristianismo y Sociedad*, Montevideo, : 27-52, sep. 1968. Suplemento.* 16/06/80
- X 260. —. Letters to Guinea-Bissau. *World Education*, Genova (16): 15-7, Mar. 1978.* 22/08/80 31/128
261. —. *Lettres à la Guinée-Bissau sur l'alphabétisation; une expérience en cours de réalisation*. Paris, Maspero, 1978.*
- X 262. —. Lettres à une jeune nation. *Le Courrier de l'Unesco*, Paris: 27-30, juin. 1980.* 35/1202
263. —. Literacy and the possible dream. *Prospects*, Paris, 6(1):68-71, 1976.
- X 264. —. *El mensaje de Paulo Freire; teoria y pratica de la liberación*. Madrid, Marsiega, 1972.* 25/815
265. —. La méthode d'alphabétization des adultes. *Communautés*, Paris (23):13-29, 1968.*

* Não consta no acervo da Biblioteca.

- X 266. FREIRE, Paulo. *Méthode d'alphabetisation des adultes employée dans le Nord-est Brésilien* (pièce au dossier). Montréal, Institut Canadien d'Education des Adultes, 1970. 24p. 14/200
- X 267. —. *Méthodes de recherche. Discussion sur l'Alphabétisation*, Téhéran, 5(4):161-74, 1974.* 22/106-c
268. —. La misión educativa de las iglesias en America Latina. *Contacto*, Mexico (5):11-33, 1972.*
269. —. —. *Perspectivas de Dialogo*, Montevideo, 8(66):172-9, ago. 1972.*
270. —. —. *Perspectivas de Dialogo*, Montevideo, 8(67):201-9, set. 1972.*
- X 271. —. El mundo y la letra; una lectura critica del entorno. *El Correo de la UNESCO*, Paris, 37:29-32, feb. 1984.* 39/199c
- X 272. —. Oppresseurs ou opprimés, de quel camp êtes-vous? *Peuples du Monde* (48):37-43, fevr. 1972.* 25/110
273. —. *Pedagogia del oprimido*. Montevideo, Tierra Nueva, 1970.*
274. —. *Pédagogie des opprimés*; suivi de conscientisation et révolution. Paris, Maspero, 1974.*
275. —. The people speak their word; learning to read and write in São Tomé and Príncipe. *Harvard Educational Review*, Cambridge, Mass., 51(1):27-30, Feb. 1981.
276. —. I pericoli di un mito. *IDOC-Internazionale*, Roma (8):56-60, 1975.* 36/184
- X 277. —. *Pour une alphabetization politique*. Paris, IDOC International, 1971. 31p.* 23/66c
- X 278. —. El proceso de alfabetización adulta con acción cultural para la libertad. *Revista de Educación*, Santiago, 34:11-9, 1971.* 23/63d
- X 279. —. Il processo dell'alfabetizzazione politica. *IDOC-Internazionale*, Roma, :27-31, feb. 1971.* 23/60c
- X 280. —. Le processus d'alphabetisation des adultes; une action culturelle pour la liberté. *Discussion sur l'Alphabétisation*, Téhéran, 5(4):73-112, 1974.* 28/127c

* Não consta no acervo da Biblioteca.

X 281. FREIRE, Paulo. A proposito del tema generador y del universo tematico. *Cristianismo y Sociedad*, Montevideo, :53-64, sep. 1968. Suplemento.* 16/76

282. —. The real meaning of cultural action. *C.I.D.O.C. Cuaderno*, Mexico, 10(49):216, 1970.*

X 283. —. Relación bibliográfica; consideraciones criticas en torno del acto de estudiar. *Cristianismo y Sociedad*, Montevideo, :73-85, sep. 1968. Suplemento.* 16/76

284. —. Research methods. *Literacy Discussion*, Téheran, :133-42, Spring 1974.*

285. —. I rischi della coscientizzazione. *IDOC-Internazionale*, Roma (516):22-4, 1972.*

X 286. —. Le savoir mait d'une vue critique du monde. *Cérès*, New York, 4(3):46-51, mai/juin 1971.* 24/67b

287. —. Showing a man how. *New World Outlook*, New York, 30:16-7, 1970.*

X 288. —. Sugerencias para la aplicación del metodo em terreno. *Cristianismo y Sociedad*, Montevideo, :65-72, sep. 1968. Suplemento.* 16/76

289. —. Tercer mundo y teologia. *Perspectivas de Dialogo*, Montevideo, 5(50):304-5, dic. 1970.*

X 290. —. Testigo de la liberación-Correspondencia. In: SEEING education whole. Genebra, World Council of Churches, 1970.* 21/52

291. —. To the coordinator of a cultural circle. *Convergence*, Toronto, 4(1):61-2, 1971.*

292. —. *Tomorrow began yesterday*. Roma, EDUC-INTERNATIONAL, 1970.*

X 293. FREIRE, Paulo & ILLICH, Ivan. Diálogo. In: SEMINARIO INVITACIÓN A CONCIENTIZAR Y DESESCOLARIZAR: Conversación permanente, Genebra, 1974. *Atas*. Buenos Aires, Búsqueda-Celadec. 1975. 109p. 28/111 a

294. FREIRE, Paulo; FIORI, Ernani; FIORI, José Luís. *Educación liberadora*. Bilbao, Zero, 1975.*

* Não consta no acervo da Biblioteca.

6. ARTIGO DE FUNDO

HORIZONTES HERMENÊUTICOS DA OBRA DE PAULO FREIRE *

Balduino Antônio Andreola**

RESUMO

Apresentamos neste artigo algumas idéias que nos parecem úteis para uma leitura e compreensão crítica da obra de Freire.

Sua proposta pedagógica prestou-se já para as mais variadas interpretações, muitas vezes em contradição com o espírito que a anima.

O pensamento de Freire possui raízes existenciais e políticas profundas. Nasce da experiência do autor, traz a marca de sua imersão quotidiana nos dramas da existência humana e de seu compromisso de luta pela libertação dos oprimidos. Nós vemos sua obra como projeto aberto, dialético e dinâmico, não como sistema.

Sua visão é utópica, marcada de profetismo e de futuridade revolucionária. Como projeto de libertação, caracteriza-se pela concepção de totalidade e globalidade.

Finalmente, achamos que a pedagogia do oprimido deva ser analisada numa perspectiva da universalidade, resultante das dimensões planetárias da opressão, do exílio do autor e de inúmeras realizações, no campo da teoria e da ação, à quais a obra de Freire deu origem, em quase todas as partes do mundo.

A leitura de seus escritos não traz respostas prontas, mas antes desafios à nossa responsabilidade e criatividade.

* Para simplificar as citações de P. Freire, utilizamos as seguintes abreviações: E. P. L. (Educação como prática da liberdade); P. O. (Pedagogia do oprimido); Cartas (Cartas à Guiné-Bissau); Lettres (tradução francesa das Cartas, da qual citamos o prefácio de Henryane de Chaponay); Consc. (Conscientização); E. M. (Educação e mudança); Pasquim (Nº especial, dez./78, entrevista com Cl. Ceccon e M. Paiva).

** O autor é doutor em Ciências da Educação, tendo apresentado recentemente, na Universidade Católica de Louvain-La-Neuve (Bélgica),

1. INTRODUÇÃO

A Biblioteca da Faculdade de Educação da UFRGS nos está brindando com um número especial de seu boletim, contendo uma ampla bibliografia da obra de Paulo Freire. Esta publicação constituirá certamente um instrumento precioso para todos os que desejam realizar um estudo sério, com a preocupação de encontrarem nos escritos do nosso maior pedagogo não receitas ou respostas prontas, mas elementos de inspiração e desafio para construir, de maneira autônoma e criativa, as soluções novas que a nossa realidade exige.

No artigo que nos foi pedido para este número especial julgamos útil apresentar alguns aspectos da experiência e da teoria de Freire que nos parecem importantes como pontos de referência hermenêutica numa leitura de sua obra. Para nossa leitura pessoal julgamo-los valiosos. Não pretendemos com isso apresentá-los como os únicos nem como os mais importantes. A perspectiva existencial, quase biográfica, do nosso artigo, nos levou basear-nos com abundância no testemunho direto de Freire, através de numerosas citações.

Dividimos nosso trabalho em três partes. Na primeira, trataremos das raízes existenciais e populares da obra de Freire. Não é possível ler seus escritos e estudar suas formulações teóricas como se fossem algo anônimo, destacado de suas experiências pessoais mais profundas. Na segunda parte, refletiremos sobre alguns traços que nos parecem fundamentais em sua obra. Finalmente, na terceira, convidaremos o leitor a situar a pedagogia do oprimido no horizonte de universalidade que marca a experiência e a visão de Freire. Não podemos ter a pretensão de compreender a obra de Paulo Freire desconhecendo o que ele realizou e escreveu fora do Brasil, em 16 anos de exílio, e o amplo movimento de idéias e de ação que a partir dele se desencadeou em todos os continentes. A pedagogia do oprimido constitui hoje um vasto esforço de construção mundial. A bibliografia aqui apresentada nos dá uma breve demonstração desta amplitude. São nossos votos de que este número suscite outras contribuições, para que esta bibliografia possa ser completada futuramente.

2. RAÍZES EXISTENCIAIS E POPULARES DA OBRA DE FREIRE

Creemos que existe com frequência uma reciprocidade hermenêutica entre a obra de um autor e sua vida. A obra constitui de al-

uma tese sobre o tema: Emmanuel Mounier e Paulo Freire: uma pedagogia da pessoa e da comunidade. Professor do Departamento de Estudos Básicos da Faculdade de Educação e dos Cursos de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

gum modo uma revelação da biografia íntima do autor. Ela nos serve de chave para interpretá-la. Mas, é igualmente verdadeiro que a biografia do autor nos ajuda a compreender sua obra. No seu livro "O pensamento de Charles Péguy" Mounier pratica esta hermenêutica da reciprocidade. Pessoalmente, achamos interessante ler os livros de Freire à luz de certas experiências pessoais que o marcaram profundamente, e que ele nos revela sobretudo na conversa informal de certas entrevistas ou depoimentos. Esta confrontação parece evidenciar a existência de uma correspondência profunda entre a obra e a vida, entre o pensamento e a ação, entre a teoria e a prática, entre o escrito e o vivido. As idéias e os temas centrais da pedagogia de Freire possuem raízes existenciais muito claras.

Em primeiro lugar, a idéia mesma de uma "pedagogia do oprimido, relaciona-se com sua experiência pessoal da fome, e com a visão da miséria do seu povo." É Freire mesmo que no-lo diz. Nascido em Recife no ano de 1921, cinquenta anos depois, em 1971, ele escrevia: "A crise econômica de 1929 obrigou minha família a mudar-se para Jaboatão, onde parecia menos difícil sobreviver. Uma manhã de abril de 1931 chegávamos à casa onde viveria experiências que me marcariam profundamente. — Em Jaboatão perdi meu pai. Em Jaboatão experimentei o que é a fome e compreendi a fome dos demais. Em Jaboatão, criança ainda, converti-me em homem graças à dor e ao sofrimento que não submergiam nas sombras da desesperação. (...) Em Jaboatão, quando tinha dez anos, comecei a pensar que no mundo muitas coisas não andavam bem. Embora fosse criança comecei a perguntar-me o que poderia fazer para ajudar aos homens" (Consc., p. 14).

Esta experiência da pobreza e da fome o marcou muito, e Paulo Freire falou da mesma em várias oportunidades. Numa entrevista em Nova Iorque, em janeiro de 1969, ele disse: "Fui uma criança da classe média que sofreu o impacto da crise de 29 e que teve fome. Eu sei o que é não comer, não só qualitativa, mas quantitativamente. Pesquei em rios, roubei frutas em quintais alheios. Fui uma espécie de criança coletiva, mediador entre as crianças de minha classe e as dos operários. Recebi o testemunho cristão de meus pais, encharquei-me de vida e existência, entendi os homens a partir das crianças" (Freire, in: Torres, 1979, p. 13).

Em 1978, numa outra entrevista, em Genebra, Miguel Paiva lhe perguntou: "Era dura a vida de vocês?" Ao que Freire respondeu: "Eu tive a experiência da fome. Neste livro que estou escrevendo eu falo um pouco disso. Eu sei o que significa ter fome. O sujeito que faz dieta para ganhar um corpo mais bonito não sabe o que é fome, porque esse tipo de fome existe e não existe na medida que a gente sabe que pode superar. Mas a outra, a que entra sem pedir licença, essa é dura". Miguel perguntou ainda: "Com fome e tudo, você viveu uma infância feliz?" — "Olha, retrucou Freire, apesar da fome

fui muito feliz. Essa fome até que a gente conseguia matar de vez em quando, furtando os quintais alheios, roubando jaca, roubando manga, roubando banana. Eu, junto com o meu irmão Temístocles, conhecia perfeitamente a geografia desta fome, que era a geografia dos quintais dos outros. E, então quantas vezes a gente escondeu cachos de banana em buracos secretos". — "Cavernas de Ali-Baba", observou Claudius Ceccon. — "Exato. A gente acomodava as bananas em folhas secas e mornas que aceleravam a sua maturação. Naquela época, na minha escola primária eu não sabia quanto era 4 vezes 4, nem sabia a capital da Inglaterra, mas sabia, primeiro, a geografia desta fome, segundo, eu sabia calcular muito bem em quantos dias eu devia voltar para pegar a banana madura que eu tinha colocado no meu esconderijo".

Freire relaciona esta "geografia da fome" com a geografia que tentavam ensinar-lhe na escola: "... França, capital Paris, Inglaterra capital Londres, e a professora dizia pra mim: Paulo repete, repete que você aprende. E eu repetia, fechava os olhos, mas é evidente que aquela geografia não tinha nada a ver com a minha" (Pasquim, p. 7).

— Uma outra pergunta de Claudius nos conduz de novo à infância de Paulo: "Voltando então à sua infância, sendo de uma família pequeno-burguesa, você não podia ir para a escola descalço. Como é que você resolvia esse problema?" — "Eu me lembro, por exemplo, respondeu Freire, que já na adolescência, quando me foi possível entrar no ginásio, com 15 anos de idade. Quando os meus camaradas de geração cujas famílias tinham condições, estavam começando a faculdade, eu estava começando o meu primeiro ano de ginásio, escrevendo rato com dois erres". "E a que se deve esse atraso? Pergunta Claudius. — "A fome e à impossibilidade total de entrar numa escola secundária. (...) Eu comecei a entender as coisas com 18 para 19 anos quando eu voltei a comer de novo" *Ib.*, p. 8.

Não é nosso objetivo fazer uma biografia, tanto menos uma "habiógrafia" de Paulo Freire. O que visamos é apenas chamar a atenção do leitor para a relação entre as experiências de vida de Freire e sua concepção pedagógica, ou melhor, sua decisão de lutar em favor dos oprimidos. Uma outra pergunta de Claudius proporcionou a Freire o motivo para explicitar esta relação. "O que fez pouco a pouco, criar o seu método?" Ao que ele respondeu: "Eu tenho que confessar o seguinte: eu fui empurrado aos córregos de Recife, às zonas urbanas do Recife, urbanas e rurais, indiscutivelmente por minha postura cristã, católica ... e por certa camaradagem que eu sempre estabeleci na minha vida com Cristo, entende, até hoje. (...) Quer dizer, eu me sentia responsável por aquela defasagem tremenda entre a maneira como eu podia e estava vivendo, e a maneira como milhões de meus irmãos viviam. E acontece que eu era educador. Então, se eu fosse arquiteto talvez eu tivesse marchado para discutir com os cam-

poneses, com os operários sobre a maneira melhor de se fazer os mocambos. Se eu fosse médico, teria partido para o problema da saúde preventiva. Mas eu fui como educador. Eu comecei como o que nós hoje chamamos na Guiné Bissau *animação cultural*, que eu prefiro chamar ainda *ação cultural*" (Ib., p. 8).

Além deste engajamento fundamental na luta pela libertação dos oprimidos, as experiências da infância explicam também certos elementos característicos de seu método e de sua teoria.

Aquilo que podemos considerar como espírito animador de sua pedagogia, o diálogo, Freire afirma tê-lo aprendido no seu lar. Falando de seu pai e de sua mãe ele nos diz: "Com eles aprendi o diálogo que procuro manter com o mundo, com os homens, com Deus, com minha mulher, com meus filhos" (Consc. p. 13).

O ponto de partida para o método de alfabetização de adultos é a experiência concreta dos alfabetizandos. E foi precisamente isto que aconteceu com ele. Escrevendo aos animadores da campanha de alfabetização da Guiné-Bissau, para fazer-lhes uma proposta de trabalho, Paulo Freire declara: "Antes mesmo de desenvolver a proposta, direi, rapidamente, algo sobre dois fatos que me levaram, pelo menos indiretamente, a pensar em expressá-la. O primeiro, bem mais remoto, foi a minha própria experiência, criança ainda, sendo alfabetizado por meus pais, à sombra de mangueiras frondosas, no quintal da velha casa em que nasci, no Recife. (...) O segundo fato o mais recente, se deu no Chile, onde e quando tive a oportunidade de ver, gravadas no chão dos caminhos que levavam às áreas de cultivo palavras escritas pelos camponeses, recém-alfabetizados, com seus instrumentos de trabalho".

Falando de sua experiência de infância, Freire não se refere somente ao fato de ser alfabetizado, mas acrescenta um aspecto que constitui já o embrião de uma das intuições mais importantes de sua teoria e de seu método: as *palavras geradoras* e os *temas geradores*. As palavras com que me alfabetizei, escreve ele, eram palavras de meu universo vocabular infantil, que eu ia escrevendo no chão, meu "primeiro quadro negro", com gravetos, meu "primeiro giz". Ele estabelece uma analogia entre a sua experiência de criança e aquela dos camponeses do Chile, e a partir da reflexão sobre os dois fatos, pondera para a equipe de animadores da Guiné-Bissau que "a experiência existencial da população, como um todo de que a atividade produtiva é uma dimensão central, se constitui como a matriz de todo o que fazer educativo, não só no plano da alfabetização e pós-alfabetização de adultos, mas também no da educação de crianças e de adolescentes". (Cartas, p. 151).

Estas experiências, através das quais Freire aprendeu como criança coisas muito importantes, criaram nele uma atitude pedagógica permanente, ao curso de sua vida, de aprender com as crianças, com os pobres, com os humildes, com o povo. Após muitos anos de ex-

periências em educação de adultos, ele declarava, em 1968: “Sempre confiáramos no povo. Sempre rejeitáramos fórmulas doadas. “Sempre acreditáramos que tínhamos algo a permutar com ele, nunca exclusivamente a oferecer-lhe” (E.P.L., p. 102).

Num dos seus livros mais recentes escreveu: “A sabedoria parte da ignorância. Não há ignorantes absolutos. Se num grupo de camponeses conversarmos sobre colheitas, devemos ficar atentos para a possibilidade de eles saberem muito mais do que nós. Se eles sabem selar um cavalo e sabem quando vai chover, se sabem semear, etc. . . . , não podem ser ignorantes (durante a Idade Média, saber selar um cavalo representava alto nível técnico), o que lhes falta é um saber sistematizado” (E. M., p. 28). Esta citação nos lembra o que Mounier escreveu a respeito de Peguy: “Aqueles que aprenderam a vida nos meios onde é preciso conquistar cada solução à força do esforço quotidiano, não podem esquecer o sabor da experiência que os jogou de roldão, não necessariamente no coração, mas no centro da violência dos problemas humanos. Eles conservam com razão a convicção de que o povo sabe muito mais do que pode saber uma ciência livresca, quando ele conhece o amor, o nascimento e a morte, a doença e a saúde, o ciúme e o ódio, a miséria e a prosperidade, a natureza, a infância, o envelhecimento” (Mounier, *Oeuvres*, t. 1, p. 20).

A propósito da aprendizagem com o povo e com as crianças, não podemos deixar de citar dois outros fatos, que tiveram certamente uma importância decisiva, na formulação da teoria do conhecimento de Freire. Durante algum tempo ele cultivara a idéia de alfabetizar projetando imagens simples, acompanhadas do vocábulo correspondente. Queria verificar se era possível que o analfabeto *introjetasse* o vocábulo, o nome associado à imagem para *extrojetar*, numa etapa posterior, as palavra *introjetadas*.

Formulara esta hipótese observando a aprendizagem que seu filhinho de dois anos fazia das palavras associadas às imagens da TV. O menino via e ouvia o reclame do *Nescau*. Um dia, vendo na rua um placar com a lata de Nescau, disse “Nescau, Nescau”, e cantou a cançãozinha da TV. Mas, a experiência que fez um dia com uma mulher analfabeta, Maria, cozinheira da família, levou-o a abandonar a hipótese inicial. Freire nos conta detalhadamente a experiência em duas ocasiões diferentes, em 1970 e em 1978. Podemos ler seu relato no livro *Conscientização* (p. 49-50), e na entrevista do *Pasquim* (p. 8-9). Ele projetou a imagem de um menino, com a palavra *menino*. Depois, sucessivamente, a mesma imagem, com as escritas: *meni*, *meno*, *nino*. Discutiu com ela, durante uns quinze minutos, as diferentes possibilidades, “e em cada ocasião ela descobria a parte da palavra que faltava”. Da breve experiência feita chegou a uma conclusão importante: “Não tem nada de introjetar e extrojetar, o negócio é na base da compreensão crítica da palavra. E aí fui em frente. E,

comecei a fazer as primeiras experiências já a nível assim crítico. O primeiro grupo com que eu trabalhei me deu resultados extraordinários. E nunca mais parou. Mas você vê o seguinte aí: que aí a questão não era somente técnico-metodológica, mas a questão de *fundo* aí é a capacidade de conhecer, associada à curiosidade em torno do objeto. Essa é a minha insistência. O resto, são os melhores meios de que tu te serves para ajudar a curiosidade de saber. É a curiosidade de que tem que ser estimulada... É a reinventividade" (Pasquim, p. 9). Já em 1970 Freire sublinhara a importância da descoberta: "Quando me vi sozinho, voltei a pensar em minha primeira hipótese em função desta experiência. Descobri que faltava desafiar, desde o início, a intencionalidade da consciência, ou melhor, o poder de reflexão da consciência, e não como eu pensava antes" (Consc., p.50).

Julgamos extremamente interessante analisar as reflexões de Paulo Freire sobre essas duas experiências, porque nelas estão contidos os elementos básicos de sua teoria do conhecimento, que ele estabelece como núcleo central de sua pedagogia. Os escritos de Freire contêm certas intuições básicas, muito ricas e fecundas, que precisamos reelaborar, a partir de nossas próprias experiências e dos desafios que nos são cada dia propostos, pela realidade que vivemos e pelos problemas que dela nascem.

3. TRAÇOS FUNDAMENTAIS DO PENSAMENTO DE PAULO FREIRE

3.1. *Projeto e não sistema*

Freire não é um autor no qual se possa buscar idéias feitas, respostas prontas para nossos problemas, como as receitas de cozinha. Ele é um autor avesso às respostas prontas e bem arrumadas. Seu pensamento é dialético, e como tal, atento à realidade, que é dinâmica, imprevisível, marcada pela contradição. O significado mais profundo de sua obra é o de nos fornecer pistas, linhas de partida, para os caminhos a descobrir, na construção do futuro. Certas atitudes são diametralmente opostas a esta perspectiva. Qual é o livro principal de Freire? Onde é que ele expõe melhor a sua pedagogia? Recebe-se a indicação. Lê-se com atenção "Pedagogia do oprimido", "Educação como prática da liberdade", ou então "Conscientização", e parte-se com euforia para um projeto de alfabetização de adultos ou de educação popular. Como Freire é formidável!... Não é certamente um bom ponto de partida. Seus escritos representam um desafio à nossa reflexão crítica, à nossa criatividade, e um apelo à nossa ação, mais do que resposta às nossas indagações. Sua concepção de uma pedagogia aberta, fiel à realidade sempre tão diferente e com-

plexa de cada comunidade, não permite uma sistematização definitiva. Falando de "Pedagogia do oprimido" o autor mesmo caracteriza esta síntese como "dialética e fenomenológica", dada a contradição da dualidade existencial da consciência oprimida, e da dualidade estrutural de uma sociedade de classes e de um mundo constituído de potências imperialistas e países dependentes. É por isso, segundo ele, que "é preciso desenvolver um tipo de relação problematizadora das relações homem-mundo" (In Torres, 1979, p. 14).

A pedagogia de Freire caracteriza-se como um projeto de libertação dos oprimidos. Este projeto é marcado por tomadas de posição filosóficas muito claras e por engajamentos bem definidos. O autor propõe uma metodologia de ação. A partir de cada experiência há um esforço sério de elaboração teórica, mas jamais a preocupação de construir um sistema. Os escritos de Freire não constituem uma obra sistemática, mas antes formulações circunstanciais e provisórias de sua proposta pedagógica. Eles representam, por um lado, uma tomada de distância, no nível da reflexão e da teorização; e por outro lado, um relato aos leitores, e sobretudo às pessoas engajadas na ação de libertação. Tais escritos representam pois uma ocasião de diálogo amplo e fecundo entre o autor e muitas pessoas e grupos que se comprometeram, como ele, na construção de uma pedagogia dos oprimidos.

3.2 *Dimensão utópica*

A pedagogia de Freire é uma pedagogia utópica. Ele mesmo a define como tal (P. O., p. 84). Utópica não significa para ele idealista, mas feita de futuridade revolucionária, de profetismo e de esperança. "Profetismo e esperança que resultam, segundo o autor, do caráter utópico de tal forma de ação, tomando-se a utopia como a unidade inquebrantável entre a denúncia e o anúncio. Denúncia de uma realidade desumanizante e anúncio de uma realidade em que os homens possam ser mais. Anúncio e denúncia não são, porém, palavras vazias, mas compromisso histórico".

A utopia tem um duplo fundamento ontológico: o movimento interior dos seres inacabados para o mais ser, para o mais além de si mesmos, como "projetos", e a concepção bergsoniana da duração, como processo baseado no jogo dos contrários permanência-mudança.

Aquilo que constitui o fundamento da utopia, constitui também o fundamento para distinção entre educação bancária, domesticadora, e educação problematizadora, conscientizadora. A primeira, dá ênfase à permanência, e implica o imobilismo, a manutenção do status-quo, de um presente bem comportado. A segunda preconiza a transformação, o futurismo revolucionário, a esperança.

A idéia de futuro e de utopia é essencial à teoria dos temas geradores. Os temas significativos de uma época encontram-se encobertos nas "situações-limites", que se apresentam, dentro de uma percepção mítica, como insuperáveis. A problematização dos temas significativos abrirá o caminho para percepção do "inédito possível", escondido pela mitificação da realidade, e à concepção de um projeto histórico que permita a superação das situações-limites, através da libertação, considerada por Freire como um parto doloroso. O homem novo, fruto deste parto, não pode viver senão através da superação da contradição opressor-oprimido, na humanização de ambos.

3.3 *Dimensão de totalidade*

Juntamente com a perspectiva de futuro, a visão de totalidade ou globalidade é uma condição essencial para a realização de transformações e duráveis. As pessoas que exerceram uma influência decisiva nas grandes transformações da história tiveram esta visão de conjunto ou de totalidade. Podemos lembrar, a título de exemplo, São Francisco de Assis, Marx, Gandhi e João XXIII. Não é nosso propósito negar nem defender uma vocação histórica de Freire. Parece-nos apenas que esta dimensão caracteriza seu pensamento e seu projeto pedagógico-político.

A idéia de totalidade aparece sobretudo sob três aspectos diferentes: a globalidade do seu projeto, a totalidade dos temas geradores, e a exigência de visão de conjunto de uma educação verdadeiramente crítica.

A globalidade do projeto pedagógico é uma idéia que Freire sublinha com frequência. Parece-nos, porém, que ele a afirma de maneira mais clara e explícita sobretudo no livro "Cartas à Guiné-Bissau". Segundo ele, um projeto de educação, no nível da alfabetização, da pós-alfabetização, ou ainda em níveis mais elevados, para ser verdadeiramente libertador, deve integrar-se num projeto global de sociedade, relacionando-se com todos os outros setores da vida da comunidade e da nação. No caso da Guiné Bissau Freire lembra os seguintes: a saúde, a produção (sobretudo a agricultura), a distribuição, a justiça, a comunicação, a cultura, o exército, o partido. Uma das preocupações principais de uma tal educação é a de superar as dicotomias criadas por uma concepção dualista e parcelada da realidade. "A análise crítica por parte dos grupos populares de sua forma de estar sendo no mundo da quotidianidade mais imediata, a de sua tabanca, escreve o autor, e a percepção da razão de ser dos fatos que se dão nela, os levam a sobrepassar os horizontes estreitos da tabanca, ou mesmo da zona, para ganhar a visão global da realidade, indispensável à compreensão da própria tarefa de reconstrução nacional. Neste sentido é que uma atividade político-pedagógica como esta e que

põe em prática uma teoria do conhecimento dialética é, em si, uma dimensão fundamental do esforço de reconstrução nacional. Reconstrução nacional que se alonga, obviamente, na criação de uma nova sociedade, sociedade de trabalhadores, em que um novo tipo de intelectual deve emergir — o que se forja na unidade entre o trabalho manual e o trabalho intelectual; entre prática e teoria” (Cartas, p. 59).

Esta relação da educação com os outros setores da realidade global parece-nos mais explícita ainda no programa de educação de adultos para a República de São Tomé e Príncipe. Os cadernos para a alfabetização e pós-alfabetização são organizados criticamente com os temas dos diferentes setores da realidade nacional. A educação mantém sua especificidade. Mas ela realiza ao mesmo tempo sua função política, formando as pessoas para a totalidade do ser, pessoal e comunitário.

A posição de Freire evoluiu muita quanto à dimensão política da educação. Esta concepção já está presente de maneira clara nas obras “Educação como prática da liberdade” e “Pedagogia do oprimido”. Mas se torna muito mais explícita nos livros e outros escritos ulteriores. Vanilda Paiva parece desconhecer, no seu livro “Paulo Freire e o nacionalismo desenvolvimentista”, esta evolução, e reduz a visão de Freire àquilo que ela denomina “a ideologia desenvolvimentista”. Entretanto, é justamente a visão global dos problemas pedagógicos, sociais e políticos, que impele Freire a superar a concepção reformista e modernizante, contrariamente ao que pensa a autora citada. No livro “Educação e mudança” ele afirma que a estrutura social é uma totalidade que, na mudança, deve ser superada por outra totalidade. Uma questão fundamental se impõe, segundo Freire: “a da validade ou não das mudanças parciais ou da mudança das partes, antes da mudança da totalidade. Que se deve fazer, pergunta ele: mudar as partes e assim alcançar a totalidade, ou mudar esta, para assim mudar aquelas que são suas componentes?” (E.M., p. 52).

Na exposição da teoria e do método dos temas geradores sublinha muito a exigência de globalidade. Os temas significativos de uma região e de uma época devem ser percebidos como um todo, na sua unidade e interação dialética. Na perspectiva desta unidade “os temas geradores podem ser localizados em círculos concêntricos, que partem do mais geral ao mais particular” (P.O., p. 111). Como tema mais fundamental, mais amplo, Freire considera o da *libertação*, indicando o seu contrário, o tema da *dominação*.

O grande obstáculo para uma visão crítica da realidade reside no fato de que os homens possuem geralmente uma visão isolada, parcial, faltando-lhes a visão de conjunto, que situa os problemas numa totalidade. Ao expor a teoria da ação antidialógica Freire denuncia este problema como resultado de uma estratégia utilizada pelas minorias para manter as massas divididas, como condição indispensável para a continuidade do poder e da opressão. “Uma das caracte-

rísticas destas formas de ação, quase nunca percebida por profissionais sérios, mas ingênuos, que se deixam envolver, é a ênfase da visão *focalista* dos problemas e não na visão deles como dimensões de uma *totalidade*. Quanto mais se pulverize a totalidade de uma área em “comunidades locais”, nos trabalhos de “desenvolvimento de comunidade”, (...) tanto mais se intensifica a alienação. E, quanto mais alienados, mais fácil dividi-los e mantê-los divididos. Estas formas focalistas de ação, intensificando o modo focalista de existência das massas oprimidas, sobretudo rurais, dificultam sua percepção crítica da realidade e as mantém ilhadas da problemática dos homens oprimidos de outras áreas em relação dialética com a sua” (P.O. p. 166).

Privada de sua dimensão global e crítica, a pedagogia de Freire se esvazia totalmente de seu sentido de libertação dos oprimidos, e passa a ser recuperada pelo sistema oficial, a serviço de outros objetivos. Em nossa tese de doutorado apresentamos vários exemplos de interpretações muito diferentes e até contraditórias da pedagogia Freire. A revista “Cuadernos de educación” (1974, nº 11), fala de um fenômeno de “oficialização” da conscientização, e apresenta como exemplo mais significativo disto o relatório “Aprender a ser” da UNESCO (Faure, 1974, p. 137 e 220), que, segundo a revista, “para não cair numa omissão inexcusável e para ser fiel a seus postulados de “neutralidade”, cita duas vezes Freire e pretende reduzi-lo às suas posturas mais inofensivas.(...) A oficialização provocou uma distorção que não podemos considerar inconsciente.(...) Não existe cátedra universitária, por medianamente “modernizada” que se considere, acrescenta o articulista, que não recorra aos textos de Freire, a maior parte das vezes privados de seu verdadeiro sentido”. Agora que ele deixou de ser “perigoso” os candidatos a reforçar o clube dos estudiosos festivos de sua obra tende a aumentar.

Um exemplo eloqüente entre nós do fenômeno de “oficialização” foi a utilização realizada pelo MOBRAF de certos elementos do método de alfabetização de adultos, expurgados, evidentemente, de suas dimensões crítica, política e libertadora.

4. UNIVERSALIDADE DA EXPERIÊNCIA E DA VISÃO DE FREIRE

Claudius Ceccon, um dos membros do IDAC, ilustrou o livro que Birgit Wingeroth publicou sobre Freire, na Alemanha, em 1981(*).

(*) WINGENROTH, Birgit, *Der Lehrer ist Politiker un Künstler*. Numa recensão do livro, Patrícia Harrison escreveu que a autora “é provavelmente o bibliógrafo número 1 de Freire no mundo hoje, e com certeza na Europa, onde o volume recebeu numerosas críticas favoráveis”. A autora estava preparando, em 1982, uma tese de doutorado sobre P. Freire.

Uma das imagens o representa como uma árvore, cujas raízes são a África e o Brasil. Nas "Cartas à Guiné Bissau", lembrando seu primeiro contato com a África, na Tanzânia, declara: "Faço esta referência para sublinhar quão importante foi, para mim, pisar pela primeira vez o solo africano e sentir-me nele como que voltava e não como quem chegava" (Cartas, p.13).

Na sua chegada à Guiné Bissau teve a impressão de "sentir-se em casa", e escreveu por isso: "Poderia dizer: quando 'voltei' à Guiné-Bissau" (Ib., p.14). Henryane de Chaponay, no prefácio à tradução francesa deste livro, explica as razões históricas e antropológicas destas impressões de Freire. Ela fala de uma dúplice "cumplicidade cultural" entre a África e o Brasil; a primeira, enraizada na história da escravidão; a segunda, "que afunda suas raízes nos séculos de história muçulmana do sul da Península ibérica. Ela se refere ainda às raízes indígenas da cultura tupi-guarani, e afirma: "Deste modo quando diz que o Brasil é de cultura latina, é verdade, sim e não. O Brasil é hoje o fruto de uma confluência intercultural profundamente modificada pelas lutas sociais" (Chaponay, in "Lettres", p. 7-8).

Entretanto os 16 anos de exílio não foram para Freire apenas ocasião de "reencontro" com a África. Sua experiência foi bem mais ampla. "Não é fácil dar uma explicação, declarou ele em 1978, do que o exílio foi para mim como aprendizagem. Eu não tenho me dedicado para tomar distância dele e refletir sobre ele. Eu estou nele. Mas alguns pontos a gente pode mostrar. Um deles é a compreensão da diversidade cultural. A compreensão das diferenças. E como é diferente! Como tu não podes fazer juízos de valor a expressões culturais! A tua experiência com outros espaços históricos e culturais termina te ensinando até universalizar, rompendo a tua paroquialidade. Tu deixas de ser uma mente paroquial. Isto, então, significa uma abertura maior a outras formas de estar sendo" Pasquim, p. 11.

Na mesma entrevista ele declarou: "... O exílio então me deu essa outra grande lição. Na medida em que tu te experimentas no teu contexto, historicamente, socialmente, na medida em que tuas raízes entraram neste contexto, em primeiro lugar nunca mais deixas de pertencer a esse contexto e em segundo lugar jamais pertences só a ele. Eu sinto em mim um pedaço da raiz ultrapassando o meu sapato.(...) O que eu quero dizer é que sou existencialmente, um bicho universal. Mas só sou porque sou profundamente recifense, profundamente brasileiro. E por isso comecei a ser profundamente latino-americano e depois mundial. Eu sou capaz de querer bem, enormemente, a qualquer povo." (Ib., p.10).

O exílio proporcionou a Paulo Freire outra experiência de universalidade: "Em Jaboatão, quando tinha dez anos, comecei a pensar que no mundo muitas coisas não andavam bem. Embora fosse criança comecei a perguntar-me o que poderia fazer para ajudar os homens". Aos poucos ele foi compreendendo que "Jaboatão" era o mun-

do. A miséria, a injustiça e a opressão tinham dimensões bem mais vastas e profundas que o Nordeste, que a América Latina. A opressão tem dimensões planetárias, e a pedagogia do oprimido também foi adquirindo uma significação universal.

Ele se dá conta, segundo Colette Humbert, que o "Terceiro Mundo não é somente uma realidade geográfica mas sobretudo uma realidade sócio-econômica. (...) Ele fala do Terceiro-Mundo no "primeiro mundo" e denuncia o "primeiro mundo" do Terceiro Mundo, constituído pelas burguesias nacionais, pelas elites ocidentalizadas" (Humbert, 1975, p. 19).

A pedagogia do oprimido também foi adquirindo uma significação universal. O livro que traz este título já em 1975 tinha sido traduzido em 25 línguas. Respondendo a uma objeção que qualifica o livro como "ahistórico", o autor afirma que o mesmo está ubicado em uma realidade histórica, "foi resultado de um experiência, realizada dentro de um tempo, de um espaço", e refere-se a numerosos depoimentos que o comprovam. "São inúmeras as cartas que recebo dos Estados Unidos, de negros, de portorriquenhos, mexicanos e brancos que estão comprometidos em processos de emancipação; eles analisam o livro e me dizem: "Eu me encontrei perfilado em seu livro como classe oprimida". As cartas da África, da Ásia. Tenho um lote de cartas de asiáticos, que me agradecem a possibilidade de ter compreendido sua situação histórica a partir da análise que apresento no livro". (Cuadernos de Educación, nº 26, p. 6).

É grande hoje no mundo o número de pessoas, de grupos e movimentos que, tendo-se inspirado na obra de Freire, estão recriando e reconstruindo a pedagogia libertadora dos oprimidos, em contextos os mais diferentes. Não se trata de aplicações da pedagogia de Freire como se a mesma fosse uma receita pronta, mas de reinvenções marcadas por muita originalidade e coragem. Parece-nos interessante citar ao menos alguns exemplos que tivemos oportunidade de conhecer diretamente, ou através de fontes bibliográficas. Entre os movimentos, podemos citar o Instituto de Ação Cultural (IDAC), fundado por Paulo Freire junto ao Conselho Mundial das Igrejas, em Genebra; o Instituto Ecumênico para o Desenvolvimento dos Povos (INODEP), de Paris, do qual Freire foi presidente, e continua presidente honorário; o Centro Intercultural de Documentação (CIDOC), de Cuernavaca, onde Freire esteve com frequência para palestras e seminários; Centro de Estudos do Desenvolvimento na América Latina (CEDAL), de Paris; da Bélgica, lembramos principalmente: a Universidade de Paz (UP) de Namur; o Instituto Superior de Cultura Operária (ISCO); os movimentos "Wereldscholen" e Culture et Développement", movimentos de educação popular ligados ao centro internacional de animação de base I.O.C. - M.A.B.; o Centro Italiano de Ação Social — Universidade Operária (CASI-VO), para os emigrantes de Bruxelas. "Le Grain" é um outro movimento, de educadores belgas,

comprometidos numa renovação da escola. As realizações destes movimentos estão documentadas em copiosa bibliografia, que citamos em parte no fim deste artigo. Nós apresentamos informações mais detalhadas em outros trabalhos nossos, ali citados.

As experiências do IDAC são relatadas nos documentos publicados periodicamente por este centro. As experiências do INODEP podem ser conhecidas sobretudo através dos livros de Colette Humbert e de Michel Seguiér. Para aquelas do ISCO, de "Wereldscholen" e de "Culture et Développement", uma ótima fonte de referência é o livro de Jef Ulburghs "Pour une pédagogie de l'autogestion", que mereceria ser traduzido para o português. Da "Université de Paix" lembramos sobretudo os seminários sobre a aplicação da pedagogia de Freire em escolas da Bélgica, e os trabalhos de Manfred Peters estudando os aspectos lingüísticos da opressão.

Ao falarmos em universalidade da pedagogia do oprimido o nosso objetivo não é de destacarmos os méritos de Freire. Ele não precisa de pregoeiros que os proclamem. Nossa preocupação é outra. Considerando que a opressão é um fato, como dissemos, com dimensões planetárias, garantidas por estruturas gigantescas de poder, a libertação dos oprimidos só poderá acontecer através da ação solidária de muitos grupos e movimentos no mundo. Uma pedagogia política de libertação deve ser o fruto do esforço conjugado de todos os que acreditam na pessoa humana, e estão dispostos a lutar por uma sociedade mais humana e comunitária. Nesta linha de raciocínio, aos movimentos já citados, parece-nos oportuno acrescentar alguns estudos e algumas iniciativas que buscaram uma confrontação e uma síntese crítica da pedagogia do oprimido com outras formulações teóricas e outros projetos de ação revolucionária e libertadora. Tais aproximações permitem situar, por um lado, a pedagogia do oprimido numa constelação mais vasta, de outros projetos que visam à libertação do homem, estabelecendo possíveis linhas de confluência; por outro lado, estimulam a enucleação e explicitação de certos aspectos da formulação teórica e do projeto de Freire, contribuindo assim para o avanço na construção de uma pedagogia política de libertação.

Em 1976 o educador chileno J. E. Garcia Huidobro apresentou, na Universidade Católica de Louvain-la-Neuve (Bélgica), uma tese de doutorado em que estuda o pensamento educacional de Gramsci como contribuição para a educação na América Latina. Num dos capítulos de sua tese Garcia Huidobro analisa a teoria da conscientização de Freire como a alternativa libertadora mais representativa até o momento para o povo latinoamericano, (Garcia Huidobro, 1976, p.214), e propõe-se "analisar a reflexão gramsciana sobre a educação do povo, para buscar as contribuições que hipoteticamente a mesma pode trazer à prática de uma educação dos trabalhadores, operários e camponeses, da América Latina" (Ib., p.183).

Esta integração do pensamento pedagógico de Gramsci e de Frei-

re faz parte, aliás, da experiência educativa do CASI-UO, de Bruxelas, já citada anteriormente. A estas duas fontes de inspiração junta-se uma terceira: a escola de Barbiana.

John O'Neill escreveu um artigo que traz o título "A linguagem e a descolonização: Fanon e Freire". Eu consideraria uma lacuna, escreve o autor, que se perdesse a ocasião de integrar as observações de Fanon e de Freire e de lançar assim as bases de uma teoria e de uma prática positivas para uma educação socialista dos povos oprimidos. (...) Freire e Fanon são escritores políticos. Eles recusam a separação idealista da política e da cultura a fim de tornar a cultura essencialmente política" (O'Neill, 1974, p. 110). As razões que levaram o autor a aproximar Freire/Fanon, justificam as aproximações Freire/Memmi e Freire/Amilcar Cabral. O próprio Freire valoriza muito o pensamento destes três grandes líderes intelectuais e políticos da nova África. Os primeiros dois, ele os cita sobretudo em "Pedagogia do oprimido", servindo-se de sua contribuição para a análise da consciência oprimida. Amilcar Cabral, Freire o cita nas Cartas à Guiné-Bissau" e em outros escritos mais recentes, ao sublinhar a dimensão política da cultura, como fator revolucionário de libertação.

Uma outra integração, realizada na dimensão da reflexão e da ação ao mesmo tempo, aconteceu num projeto de educação conscientizadora realizado entre os párias da Índia. Os animadores de tal projeto inspiraram-se sobretudo em três fontes, realizando uma integração original entre a teoria da conscientização de Freire, a teoria da não-violência de Gandhi, e o método marxista de análise sociológica da realidade. Nas referências bibliográficas citamos o livro que relata esta experiência.

A nossa sequência de integrações triádicas, vamos acrescentar mais uma, das mais criativas que conhecemos. Trata-se da obra de Jef Ulburghs, "Pour une pédagogie de l'autogestion". Ulburghs qualifica seu método de indutivo e experimental, e afirma tê-lo aprendido de *Cardijn*, fundador da J.O.C., da pedagogia de conscientização, de Freire, e da teoria da aprendizagem exemplar, desenvolvida pelo sociólogo Oscar Negt, na escola de Frankfurt.

Voltando às aproximações binárias, numa entrevista com um representante do movimento Freinet da França, respondendo às suas perguntas o próprio Freire estabelece alguns aspectos de afinidade e de convergência da sua pedagogia com a de Freinet. A entrevista foi publicada na revista "L'Educateur".

Uma confrontação ao mesmo tempo interessante e curiosa entre Freire e Rogers é feita pelo próprio Rogers, no seu livro "On personal power", traduzido para o francês sob o título "Un manifeste personnel: fondements d'une politique de la personne". Um capítulo do livro traz o título "A abordagem centrada sobre a pessoa e os oprimidos". As reflexões de Rogers contêm elementos interessantes, não resta dúvida. Mas achamos meio pretencioso da parte dele, querer

caracterizar sua abordagem, tão revolucionária como a pedagogia do oprimido. “Eu afirmei com freqüência, diz ele, que se um regime ditatorial se instaurasse em meu país, uma de suas primeiras iniciativas — por um mínimo de inteligência que tivesse — seria de me colocar na prisão a mim e a outros que defendem um ponto de vista centrado na pessoa” (Rogers, 1979, p. 86).

Uma aproximação crítica, que poderá desdobrar-se em resultados teóricos e práticos muito fecundos, foi realizada recentemente por Fernando Becker em sua tese de doutorado na USP. Becker faz um estudo comparativo entre a epistemologia genética de Piaget e a pedagogia de Freire, buscando elementos para a elaboração de uma nova teoria da aprendizagem, que contribua para superar o enorme fracasso escolar atual. Como principais responsáveis deste fracasso, o autor considera primeiramente as duas grandes correntes que pretendem explicar o processo de aprendizagem e orienta os nossos métodos de ensino: o apriorismo da psicologia gestáltica, e o empirismo do behaviorismo associacionista; em segundo lugar, o caráter elitista da escola.

Da nossa parte realizamos, em nossa tese de doutorado, uma aproximação crítica entre a pedagogia do oprimido de Freire e o personalismo de Mounier. Procuramos destacar, nas obras destes dois educadores, suas intuições fundamentais, os aspectos mais importantes de sua filosofia do homem e da educação, e sobretudo os pontos de convergência na busca de uma pedagogia política de libertação, como estratégia de luta contra todas as formas de alienação e de opressão. Nós não atribuímos a Freire e a Mounier a exclusividade de um novo projeto histórico. Situamo-los, ao contrário, na constelação de numerosos projetos que impelem as forças da história no rumo de uma civilização mais solidária.

5. CONCLUSÃO

Já dissemos neste artigo que na obra de Freire não devemos buscar respostas feitas para os problemas. As respostas feitas não se buscam junto aos pensadores, aos filósofos ou aos sábios. São os sabidos, não os sábios, que pretendem possuir soluções prontas para os problemas. Temos diante de nós um livro, escrito nos Estados Unidos, cujo título, “Centrais de Idéias (Think Tanks)” é acompanhado pela explicação: “A indústria nos E.U.A. e o comércio das idéias e sua enorme influência sobre os destinos humanos”. Nós já escrevemos que este título deveria ser considerado como um ultraje para a inteligência da humanidade.

O que nos interessa nos escritos de Freire, não são idéias feitas, mas seu pensamento combativo, suas posições críticas, seu mer-

gulho no coração dos problemas de nossa época e seu engajamento concreto na construção de um novo projeto histórico. Tudo isto se apresenta a nós como apelo à nossa responsabilidade e como desafio à nossa capacidade de pensar e de agir.

As civilizações decadentes precisam de centrais de idéias. As civilizações novas constroem-se sobre a capacidade de pensar e a liberdade de criar de todos os membros da comunidade.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. ANDREOLA, Balduino Antonio. *Apport de la pédagogie de Paulo Freire au dialogue interculturel*. Louvain-la-Neuve, Université Catholique de Louvain, 1982.
2. —. *Emmanuel Mounier et Paulo Freire; une pédagogie de la personne et de la communauté*. Louvain-la-Neuve, Université Catholique de Louvain, 1985. Thèse de doctorat.
3. BECKER, Fernando. *Da ação à operação*; J. Piaget et P. Freire. São Paulo, Instituto de Psicologia da USP, 1983. Tese dout. Educação.
4. CENTRO DI AZIONE SOCIALE ITALIANO - UNIVERSITÀ OPERAIA (CASI-UO). *L'Altra tappa del viaggio; realtà e prospettive della seconda generazione italiana in Belgio*. Editado em italiano e francês. Bruxelles, 1982.
5. CHAPONAY, Henryane de. Préface. In: Freire, Paulo. *Lettres à la Guinée-Bissau sur l'alphabétisation*. Paris, Maspero, 1978. p. 7-11.
6. FAURE, Edgar et alii. *Aprender a ser*. Lisboa, Bertrand, 1974.
7. FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 3.ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1971.
8. —. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1974.
9. —. *Cartas à Guiné-Bissau; registros de uma experiência em processo*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978.

10. —. *Conscientização: teoria e prática da libertação; uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. Trad. de Kátia de Mello e Silva. São Paulo, Cortez e Moraes, 1979.
11. —. *Educação e mudança*. Trad. de Moacir Gadotti e Lillian Lopes Martin. 2.^a ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979.
12. —. *A importância do ato de ler; em três artigos que se completam*. 2.ed. São Paulo, Autores Associados, Cortez, 1982.
13. —. Entrevista com Claudius Ceccon e Miguel Paiva. *Pasquim*. Rio de Janeiro, n^o especial, 7-11, dez. 1978.
14. —. Entrevista. *Cuadernos de Educación*, Caracas, (26).
15. Entrevista com Roger Ueberschlag. *L'Éducateur*; revue de l'Institut coopératif de l'école moderne - pédagogie Freinet, Cannes.
16. GARCIA HUIDOBRO, J. E. *Educación, conciencia y sociedad; un estudio del pensamiento educacional de Gramsci*. Louvain-la-Neuve, Université Catholique de Louvain, 1976. Thèse de doctoract.
17. HARRISON, Patricia. Paulo Freire: two books from overseas. *Christian Century*, Chicago.
18. HUMBERT, Colette. *Conscientisation; expériences, positions dialectiques et perspectives*. Paris, L'Harmattan, 1976. (INO-DEP, Doc. de travail 3.)
19. LE GRAIN. *Le défi pédagogique; construire une pédagogie populaire*. Bruxelles, Vie Ouvrière, 1980.
20. MOUNIER, Emmanuel. La pensée de Charles Péguy. In: *Oeuvres de Mounier*. Paris, Ed. du Seuil, 1961. t.1. p.11-125.
21. O'NEILL, John. Le langage et la décolonisation; Fanon et Freire. *Sociologie et Société*, 6(2):53-65, 1974.

22. PAIVA, Vanilda Pereira. *Paulo Freire e o nacionalismo-desenvolvimentista*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1980.
23. PETERS, Manfred. Le groupe socio-linguistique importance du langage dans la conscientisation. In: *Méthode de conscientisation de Paulo Freire*; confrontation d'expériences pratiques concernant son application en Europe. Session réalisée à l'Université de Paix, Namur, 10-12, mai 1974.
24. —. *L'utilisation de la pédagogie de Paulo Freire avec des groupes d'enfants de migrants*; nouvelle approche méthodologique des problèmes linguistiques de groupes défavorisés. Paris, Université de Paix, tirage à part, 87-100.
25. ROGERS, Carl R. *Un manifeste personnaliste*; fondements d'une politique de la personne. Trad. de M. Navarro. Paris, Dunod, 1979.
26. SEGUIER, Michel. *Mobilisations populaires - Education mobilisante*. Paris, L'Harmattan, 1983. (INODEP/7.), Doc. de travail.
27. TORRES, Carlos Alberto. *Diálogo com Paulo Freire*. São Paulo, Loyola, 1979.
28. ULBURGHS, Jef. Pour une pédagogie de l'autogestion. Paris, Les Ed. Ouvrières; Bruxelles, Vie Ouvrière, 1980.
29. WEID, Denis Von Der et POITEVIN, Guy. *INDE: Les Parias de l'espoir*. Paris, Ed. L'Harmattan, 1978.
30. WINGENROTH, Birgit. *Der Lehrer ist Politiker und Künstler*. Hamburg, Reinbek, 1981.

ABSTRACT

In this article we present a few ideas that seem useful for a critical reading and comprehension of Paulo Freire's books. His pedagogic proposal has been the subject of the most distinct interpreta-

tions, and many times, these interpretations are in opposition to the basic aim of his work.

Freire's thought has profound existential and political roots. It is born from the author's experience, it has the mark of his daily immersion in the drama of the human experience and his engagement in the fight for liberating the oppressed. Namely project not as a system. His vision is an utopic one and it is marked by profetism and revolutionary futurism.

As a project of liberation, it is characterized by the conception of totality and holism.

Finally, we think that the pedagogy of the oppressed should be analysed in the perspective of universality that comes from the universal dimension of the oppression, the exile of the author and his many achievements in the field of theory and practice which the work of Freire has generated in all parts of the world. The reading of his work does not give us ready. Made answers, but rather challenges our responsibility and creativity.

Composto e Impresso na Gráfica da UFRGS.