

- relationships between research, teaching and scholarship*, 67-78). Open University Press.
- Illeris, Knud (2014). Transformative learning and identity. *Journal of Transformative Education*, 12(2), 148-163. doi: 10.1177/1541344614548423
- Knoll, Michael (2012). «I had made a mistake»: William H. Kilpatrick and the project method. *Teachers College Record*, 114(2), 1-45. doi: 10.1177/016146811211400202.
- Kolb, David A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall.
- Kolb, David A., Boyatzis, Richard E., & Mainemelis, Charalampos (2011). Experiential learning theory: Previous research and new directions. In *Perspectives on thinking, learning, and cognitive styles*. Routledge.
- Leite, Carlinda, Fernandes, Preciosa, & Figueiredo, Carla (2020). National curriculum vs curricular contextualisation: Teachers' perspectives. *Educational Studies*, 46(3), 259-272. doi: 10.1080/03055698.2019.1570083
- Lister, Ruth (1997). *Citizenship: Feminist perspectives*. New York University Press.
- Macedo, Eunice (2009). *Cidadania em confronto: Educação de jovens elites em tempo de globalização*. LivPsic / CIE.
- Maiese, Michelle (2017). Transformative learning, enactivism, and affectivity. *Studies in Philosophy and Education*, 36(2), 197-216.
- Mezirow, Jack (2006). An overview over transformative learning. In Peter Sutherland & Jim Crowther (Eds.), *Lifelong learning: Concepts and contexts*. Routledge.
- Noordegraaf-Eelens, Liesbeth, Kloeg, Julien, & Noordzij, Gera (2019). PBL and sustainable education: Addressing the problem of isolation. *Advances in Health Sciences Education*, 24, 971-979. doi: 10.1007/s10459-019-09927-z
- Savery, John R., & Duffy, Thomas M. (1995). Problem Based Learning: An instructional model and its constructivist framework. *Educational Technology*, 35, 31-38.
- Servant, Virginie (2016). *Revolutions & re-iterations: An intellectual history of problem-based learning* [Doctoral Thesis, Erasmus University Rotterdam]. Erasmus Universiteit Rotterdam. <http://hdl.handle.net/1765/94113>
- Servant-Miklos, Virginie (2018). Problem solving skills versus knowledge acquisition: The historical dispute that split problem-based learning into two camps. *Advances in Health Sciences Education*, 24, 619-635. doi: 10.1007/s10459-018-9835-0
- Taylor, Edward, & Laros, Anna (2014). Researching the practice of fostering transformative learning: Lessons learned from the study of andragogy. *Journal of Transformative Education*, 12, 134-147. doi: 10.1177/1541344614548589
- Walker, Melanie (2010). Critical capability pedagogies and university education. *Educational Philosophy and Theory*, 42(8), 898-917. doi: 10.1111/j.1469-5812.2007.00379.x
- Zakaria, Mohamad, Maat, Siti, & Khalid, Fariza (2019). A systematic review of problem based learning in education. *Creative Education*, 10, 2671-2688. doi: 10.4236/ce.2019.1012194

CAPÍTULO 8

A DANÇA DAS PEDAGOGIAS LIBERTADORAS:
NO HORIZONTE DA INCLUSÃO EDUCATIVA E SOCIAL

Eunice Macedo

*Toda a dança é, em maior ou menor grau,
uma espécie de gráfico do coração.*

(Martha Graham cit. in Janesick, 1998, p. 35)¹

A metáfora da dança a que recorro neste texto inspira-se em Janesick (1998), que se socorre da dança para explorar a investigação qualitativa, inspirando-se, por sua vez, na famosa e controversa dançarina, Martha Graham. Esta articulação faz sentido face ao pressuposto da necessidade de agirmos e refletirmos sobre o agir (Freire, 2018) como condição radical para a melhoria das nossas práticas educativas.

Tal como a dança, a educação enquanto processo comunicacional entre sujeitos tem um pulsar particular, no eixo entre encontro e desencontro consigo e com as outras pessoas, em torno de um conjunto de ordens de razão distintas. Se remetermos a educação a uma função meramente transmissiva de saberes acabados, numa linha pavloviana, skineriana de aprendizagem recetiva, que Freire descreveu como «educação bancária» (Freire, 2018), tiramos-lhe a dimensão crucial de construção e produção do novo por via da relação entre sujeitos. Relativamente a esta questão, Buckingham (2014) acentua que, como teoria e prática, a educação em geral tende a favorecer a modalidade transmissiva, e acrescenta que a visão da «pedagogia como uma questão apenas de comunicação de conhecimento leva a abandonar as complexidades epistemológicas da nossa relação com o mundo (p. 10). Se, contrariamente, investirmos a educação do seu mandato de mediação na construção do conhecimento, numa linha vygotskyana/freiriana da aprendizagem enquanto processo de descoberta orientada (Rego,

(1) Neste texto, todos os originais em inglês foram objeto de tradução livre.

2018), podemos caminhar para uma «educação emancipatória» que dá vez e voz a uma sociedade transformadora (Freire, 2018) pautada pela diversidade.

Também bell hooks (1994), numa linha de pensamento feminista embebida em Freire, suscita o questionamento de um sistema transmissivo de ‘educação bancária’, apelando à participação ativa e reflexiva das e dos estudantes na construção do saber, no quadro de uma visão transformadora. A necessidade de atenção aos contextos e às pessoas que os habitam está na base desta pedagogia feminista particularmente atenta a contextos multiculturais. Com inspiração, particularmente, na *Pedagogia da Esperança* (Freire, 1994), bell hooks reinventa a Educação como prática da liberdade (Freire, 1999) re-enunciando a politicidade da educação, num cruzamento fundador entre gênero e raça enquanto localizações estruturais que permitem identificar – e, portanto, transformar – desequilíbrios de poder patentes na manutenção de relações de dominação e subordinação de vários tipos.

Torna-se clara a tensão entre regulação e emancipação, no campo educativo, que tem estado presente no debate político, particularmente nos últimos 20 anos, a qual, por sua vez, pode ser articulada com o maior ou menor foco na inclusão educativa ou na competitividade e na inserção laboral (Macedo et al., 2015), como mandatos educativos distintos, suportados em construções de mundo e de sujeito educativo também distintas. Estas componentes não têm, necessariamente, que ser localizadas enquanto polos numa relação contraditória, parecendo fazer sentido a simultânea busca de inclusão educativa e social.

Efetivamente, procuro desafiar-vos a pensar alguns ‘lugares’ na educação que permitem refletir sobre ela, em torno da tónica que pretendemos atribuir aos processos educativos, do tipo de aprendizagem que se pretende promover, dos métodos a que fazemos recurso, de quem é visto como ator (ou atora), bem como das visões de pedagogia, pessoa, sociedade e conhecimento (Rego, 2018); lugares estes que influenciam as nossas decisões enquanto profissionais prático-reflexivos.

Tenho vindo a explorar as pedagogias libertadoras (Macedo, 2017, 2018, 2021, 2022) enquanto *praxis* no quadro das *tradições emancipatórias da voz*, conceito cunhado por Arnot (2006), tradições que se unem no que concerne ao pendor humanista, transgressivo e transformador da sociedade e da história. Partindo de preocupações com as condições materiais de opressão na vida das pessoas, estas pedagogias comprometidas «com a justiça e uma visão de um mundo melhor e do potencial para a libertação» reconhecem às e aos sujeitos educativos o lugar de atores e atoras da sua história (Weiler, 2004, p. 92), assentando numa capacidade crítica que vai além dos discursos dominantes (Macedo, 2021).

Embora relevante em ambas as tradições epistemológicas-metodológicas emancipatórias da voz (Arnot, 2006), é no conceito de voz que o ponto de partida é mais distinto. Se a «tradição epistemológica-metodológica feminista» procura compreender as relações de dominação de gênero através da linguagem, os «estudos sociológicos críticos das vozes silenciadas» (Arnot, 2006, p. 406) trazem um enquadramento de gênero à sociologia crítica, num cruzamento com classe social. Neste caso, reconhecem-se analogias entre a proposta freiriana da educação libertadora e as práticas pedagógicas feministas de tomada de consciência, numa base marxista de construção de identidade de grupo e de solidariedade (Donovan, 1989).

Se outras modalidades educativas têm prevalecido nas sociedades ocidentais orientadas para a competitividade, no quadro das pedagogias libertadoras faz cada vez mais sentido reconhecer centralidade à emancipação de cada sujeito enquanto ser individual e membro de grupos sociais particulares. Tais abordagens libertadoras permitem repensar os pilares da educação propostos por Dellar (1996, 2003) em que o saber é re-significado enquanto saber conhecer, saber fazer, saber ser e estar (com as outras pessoas), no quadro de um agir comunicacional mais solidário. Assim, neste capítulo, advogo que uma educação *outra* é possível (Macedo, 2011), traçando cenários que antecipam a possibilidade de as pessoas jovens entrarem no palco da vida quase adulta enquanto protagonistas, primeiras e primeiros bailarinos, no exercício de trajetórias significativas.

Pensar uma educação escrita, falada, dançada... construída na primeira pessoa, acarreta concebê-la enquanto processo de implicação pessoal de *seres únicos* e irrepetíveis envolvidos em processos coletivos de construção de novos mundos possíveis. Trata-se, então, de pensar a prática educativa enquanto experiência humana, necessariamente sensível, ética e solidária. Isto é, uma educação *pelo* e *com* afeto, associada ao cuidar e, por isso, promotora da construção de «ligações humanas válidas» (Baker et al., 2004, p. 34) que, tendo valor em si mesmas, potenciam também o desenvolvimento de outras aprendizagens. Tendo como base o respeito e o reconhecimento, educar *pelo* e *com* afeto permite e estimula que cada pessoa viva «a própria vida sem o peso da desaprovação e da hostilidade da cultura dominante», podendo, simplesmente, ser. Neste encadeamento de condições de igualdade na educação acentua-se ainda a questão do poder como direito de «influenciar as decisões que afetam as suas vidas» e de trabalhar e aprender no quadro de uma «escolha real entre ocupações (...) satisfatórias e compensadoras». Neste quadro de busca de *igualdade de condição*, não é de negligenciar, antes se revela crucial, dispor de «um conjunto de opções dependentes-dos-recursos de valor similar ao de outras pessoas» (p. 34).

Retomando a metáfora da dança que, tal como a educação, exige adereços e cenários particulares, como vimos acima, desafia-se a um fazer educativo que

costura um guarda-roupa à medida de cada corpo. Tal perspectiva vai além do *que fazer*² puro em que «nos engajamos ao serviço da humanidade entendida como uma abstracção» (Freire, 2000, p. 23), numa visão de neutralidade e apoliticidade. Ou seja, advoga-se uma educação que se desvie do *one size fits all*, da objetificação e descontextualização das políticas desenvolvimentistas, economicistas, industrialistas, tecnologistas, antropocêntricas, racionalistas, etnocêntricas e uniformistas (Amaro, 2017), em que se espera que o mesmo modelo sirva a todas as pessoas e em que uma *apropriação neoliberal da voz*, num quadro de regulação, transforma a voz estudantil na voz de clientes (Arnot, 2006; Macedo, 2018).

Então, faz sentido uma educação que foca sujeitos concretos com histórias e condições de vida concretas; uma educação que sabe tirar partido dessas mesmas condições para trabalhar com pessoas que, assumindo esse seu lugar de sujeitos, podem surpreender e ser surpreendidas, libertando-se de amarras e estereótipos, para trabalhar na realização (para além) de si, enquanto *direito pedagógico democrático*, a par dos *direitos de inclusão e participação* (Bernstein, 1996).

Implicando o investimento numa diversidade metodológica assente nas diversidades jovens, podemos pensar a educação enquanto aventura com arte... uma educação assente na relação dinâmica entre ensinantes e aprendentes, todas e todos num duplo papel, enquanto alguém que sabe – e não sabe – alguma coisa (Freire, 1997). É na partilha criativa de saberes que o ato educativo pode ganhar corpo no espaço público partilhado da escola (Macedo, 2018) e/ou de outras instituições educativas, configurando-se na valorização da experiência e construindo-se a partir dessa experiência. Note-se que o objetivo não é a acomodação aos limites da experiência, mas avançar para a construção de algo novo enquanto inédito viável – possibilidade de ação para a superação de *situações-limite de opressão* (Freire, 2018) de qualquer tipo e nos seus diferentes cruzamentos nas vidas jovens. Esta visão de complexidade surge em Freire enquanto princípio que orienta a auto-organização dos sistemas, radicando na relação entre teoria e prática (Pintasilgo, 1998). Situa-se ao nível do ser humano, sendo «irredutível a elementos simplistas»; é nessa medida que a «conscientização parte do princípio de que cada pessoa traz em si o universo inteiro (...), [sendo que] o processo de conquista da liberdade individual é o detonador do processo de libertação da sociedade» (p. 3).

Na medida em que as pedagogias feministas focam a emersão do sujeito individual e coletivo, numa perspectiva de fragmentação e heterogeneidade intragru-

pal (Young, 1997) pela qual se reconhece a partilha de determinadas condições estruturais, como o género, e se enfatiza a intersecção de outras dimensões, o pensamento feminista vai além da visão freiriana, na qual a emersão do sujeito individual se dirige mais ao empoderamento do grupo como um todo (Macedo, 2021, 2022).

Admite-se então que maior atenção à diversidade e à heterogeneidade poderá complexificar a construção da *voz pedagógica*, na e através da pedagogia, pela incorporação e valorização das diferentes *subvozes*. Este processo sugere uma «pedagogia da incoerência» (Bernstein, 2003, p. 240) aberta à inclusão do «mistério crucial do sujeito» enquanto *ser único* com potencial «para criar novas realidades». Como acentua Bernstein, não é «coerência, mas incoerência, não é ordem, mas desordem, não é o conhecido, mas o desconhecido» (p. 240). Com preocupações distintas, Buckingham (2014) parece reforçar esta ideia referindo-se à complexidade do processo educativo enquanto «caos epistemológico». Assim, destaca que

um contexto educacional rico é aquele em que o saber e o não-saber, a segurança e a não-segurança giram em torno um do outro caoticamente; e ensinar é tanto comunicar o não-saber, a tentativa, a incerteza, as fantasias, as hipóteses, os quebra-cabeças, os enigmas, as perplexidades e as confusões, quanto comunicar o saber, a segurança, a certeza, os caminhos bem mapeados, as provas, as soluções, os esclarecimentos, iluminações e ideias claras. (p. 10)

Tal abordagem, na perspectiva do mesmo autor, faz sentido num tempo em que esse *caos epistemológico* está fortemente presente nas nossas vidas. Não compete à pedagogia «domar esse caos, mas sim desenvolver e comunicar novos entendimentos – por parte de docentes e estudantes – acerca de como lidar efetivamente com esse caos epistemológico, sem necessariamente tentar endireitá-lo e substituí-lo por algum tipo de ordem epistemológica perfeita» (Buckingham, 2014, p. 11), que seria, necessariamente, uma abstração.

Neste quadro de complexificação questionadora, ganha vez a proposta da educação enquanto movimento emancipatório em que a arte pode ter lugar... um movimento que reconhece a profissionais, crianças e jovens o direito ao prazer na educação, enquanto membros de um 'corpo de baile' flexível, estruturado reciprocamente entre acolher, conhecer, reconhecer e dar a conhecer, num movimento relacional dinâmico entre os diferentes elementos na relação: *Acolher* – como abertura incondicional a cada pessoa na sua particularidade; *conhecer* – no exercício de despojamento de pré-conceitos e do que se julga saber para se abrir ao novo; *reconhecer* – aprendendo a dar valor ao novo, agora revelado; e *dar a conhecer* – no sentido de trazer ao palco da vida educativa cada sujeito

(2) Conforme Freire e Nogueira (1989), a expressão *que fazer* diz respeito a uma proposta educativa que rompe com a educação tradicional, que é decidida e ocupada apenas por uma elite opressora; no *que fazer* a educação assume preocupações de mudança social, implicando as e os sujeitos nesse processo (Macedo et al., 2013).

(re)construído a partir da experiência de ser acolhido/a, conhecido/a, reconhecido/a e dado/a a conhecer.

Esta educação, em que a pedagogia se constitui enquanto coreografia traçada de modo profundamente relacional, implica debruçarmo-nos num conjunto de questões que possibilitem a complexificação das nossas práticas, enquanto agir reflexivo e promessas de ser. Retomando Rego (2018) e ainda inspirada em Janesick (1998), introduzo questões para pensarmos essas práticas, sabendo que outras ficam por endereçar. O que quero/queremos construir com esta dança? Quais os passos e movimentos, as estratégias e métodos mais adequados? Com quem vamos dançar? Quem vamos implicar? Quais as suas/ nossas posições no palco da vida educativa? Como garantir a todas as pessoas o lugar de primeiras bailarinas? Em que cenários construiremos as nossas danças? Quais os melhores adereços, guarda roupa, instrumentos e processos? O que trazer ao palco e o que deixar nos bastidores das mútuas cumplicidades na educação?

Delineia-se, ainda, a possibilidade da educação como autobiografia, no vaivém entre sujeito e o mundo da sua vida, «na razão dialética capaz de compreender a práxis sintética e recíproca que governa a interação entre o indivíduo e o sistema social, num quadro de subjetividade e historicidade (Ferrarotti, 1991, p. 172). Esta educação enquanto construção narrativa *de* e *entre* sujeitos, membros de um grupo social específico heterogêneo, (desejavelmente ainda) ávido, borbulhante, intenso, configura-se enquanto dança que constrói futuros nas memórias (boas) do passado. Ou seja, mais do que a repetição da narrativa do insucesso na vida e na escola... cabe à educação e às suas pedagogias criar espaço para a construção de novas narrativas, tirando partido das boas memórias (mesmo que limitadas) dos tempos idos. Desafia-se à construção de uma imaginação sociológica (Mills, 1959) assente na compreensão da relação de cada sujeito com as instituições em que desenvolve os seus processos de vida, em busca do seu lugar e enquanto autor ou autora, ator ou atora e narrador ou narradora da própria história, em contexto, ou seja, num cruzamento entre história (cultura, contexto) e biografia.

Face ao que foi dito, assume-se que as pedagogias libertadoras poderão ser configuradas de forma distinta face às condições diferenciais que orientam o *caos epistemológico* das nossas vidas enquanto sujeitos. Estas pedagogias podem potenciar o cruzamento entre história e biografia, o que implica enquadrar a biografia enquanto construção de voz, ou seja, enquanto expressão da história, experiência, saberes, visões e expectativas de mundo, de pessoas e grupos concretos em situações de vida também concretas (Macedo, 2018).

Enquanto tradição emancipatória da voz (Arnot, 2006), pode identificar-se um conjunto de princípios na pedagogia feminista, reconfigurados entre perspectivas. Relaciono as abordagens de Henderson (2016) e a de Webb, Walker e

Bollis (2004), em que se identificam fortes dimensões de complementaridade. A primeira equaciona três grandes princípios, a saber: 1 – resistência à hierarquia entre as e os educadores, de um lado, e as e os educandos, de outro – o que supõe a participação das e dos últimos na construção de conhecimento e na definição do próprio processo de aprendizagem; 2 – experiência como recurso, para além dos métodos tradicionais – o que permite documentar e discutir experiências até aí alienadas, potenciando a identificação de situações reais de opressão como base para a aprendizagem transformadora; 3 – aprendizagem transformadora – que vai além da aquisição de novos conhecimentos para permitir pensar novos sentidos, incluindo a reinterpretção e revalidação crítica da experiência. Anos antes, Webb, Walker e Bollis identificavam seis princípios da pedagogia feminista, a saber: 1 – reformulação da relação entre educadores e educadoras, de um lado, e educandos e educandas, de outro – que corresponde ao afastamento de um ensino transmissivo e à passagem a uma educação assente na participação; 2 – empoderamento – que se apoia na consciência da não neutralidade da educação, implicando uma educação para a não conformação, para a liberdade e a resistência face ao instituído; 3 – construção de comunidade – instituída e instituinte do desenvolvimento de processos de cooperação na e para além da sala de aula, sendo que a valorização de todas as pessoas potencia o desenvolvimento de um sentido de confiança para participar e agir; 4 – valorização da voz com um ponto de partida de género – com implicações na diluição da hierarquia entre educador ou educadora e educando ou educanda, no horizonte da promoção de maior equidade; 5 – respeito pela diversidade da experiência pessoal como fonte de análise, produção teórica, ativismo e pesquisa; 6 – desafio às noções tradicionais de pedagogia – princípio articulado com a afirmação da não neutralidade ontológica da pedagogia e que implica rejeitar a reprodução da construção social de género em torno de binómios como socialização/autonomia, público/privado, masculino/feminino.

Como primeiro princípio, a resistência à hierarquia entre profissionais, de um lado, e outras pessoas envolvidas na aprendizagem, de outro, é vista por Henderson (2016) como implicando coparticipação na construção de conhecimento e na definição do processo de aprendizagem (aquilo que tenho designado como *cidadania educacional do saber*). Por sua vez, Webb, Walker e Bollis (2004) apresentam este princípio enquanto reformulação da relação entre profissionais, de um lado, e outras pessoas envolvidas na aprendizagem, de outro, destacando a necessidade de abandono de um ensino transmissivo e passagem a uma educação participada. Declaram ainda no seu sexto princípio o desafio às noções tradicionais de pedagogia, o que implica a afirmação da não neutralidade ontológica da pedagogia e a não reprodução e reforço da construção social de género em torno de binómios como socialização/autonomia, público/privado, masculino/

/feminino. Este princípio permite a ligação com a valorização da experiência, o segundo princípio referido por Henderson (2016), numa visão da experiência enquanto recurso. A autora alega que a documentação e discussão da experiência (que tenho analisado enquanto elemento constitutivo da voz) deve levar à identificação de situações reais de opressão, servindo de ponto de partida para a aprendizagem transformadora. Webb, Walker e Bollis tinham já referido, como quinto princípio, o respeito pela diversidade da experiência pessoal como fonte de análise, produção teórica, ativismo e pesquisa, e, como quarto, a valorização da voz, com um ponto de partida de género, como aspetos cruciais à diluição da hierarquia e promoção de maior equidade na educação.

Henderson (2016) foca como terceiro princípio a aprendizagem transformadora, que vai além da aquisição de conhecimentos para permitir a produção de novos sentidos que reinterpretam e revalidam criticamente essa experiência. Este princípio é articulável com três dos propostos por Webb, Walker e Bollis: o *empoderamento* (segundo princípio), que assenta na não neutralidade da educação e implica uma educação para a não conformação, para a liberdade e a resistência face ao instituído; por relação com a construção de comunidade (terceiro princípio) através da cooperação *na e para além da sala de aula*, o que implica valorização de todas as pessoas e desenvolvimento de um sentido de confiança para participar e agir (visão que podemos cruzar com os direitos pedagógicos democráticos propostos por Bernstein, 1996), numa linha da tradição crítica que referi acima.

Na dança das pedagogias libertadoras, vejamos a relação destas propostas com a visão freiriana, inserível na tradição emancipatória sociológica crítica. A reformulação/rutura com a hierarquização entre profissionais e outras pessoas envolvidas na aprendizagem é um dos princípios centrais da *Pedagogia do Oprimido* (Freire, 2018). Desafia-se a pedagogia convencional, enquanto educação bancária, para propor uma educação libertadora que valoriza e reconhece os saberes e cultura das pessoas envolvidas na aprendizagem, bem como o seu papel enquanto atores e atorras, autores e autoras na formulação do saber, implicando questionar o *status quo* e o próprio conhecimento. Nessa medida, faz sentido a afirmação de Freire (1997), na linha das tradições emancipatórias, de que a educação, não sendo neutra mas ideológica, histórica e cultural, tem lugar como ação cultural de intervenção no mundo, podendo fazer a diferença.

A dimensão cultural e a valorização da voz como recurso e efeito de conscientização e ação transformadora evidenciam-se também. Freire (1974) denuncia o silenciamento das vozes na educação e *enuncia* a pertinência da «cultura dos oprimidos, sua linguagem, sua forma eficiente de fazer contas, seu saber fragmentário do mundo de onde afinal transitariam até ao saber mais sistematizado, que cabe à escola trabalhar» (p. 35); visão crucial na praxis freiriana, articulável

com a valorização da experiência e o empoderamento anunciados pelas pedagogias feministas. Ao desocultar o papel da educação na reprodução do *status quo* e ao recorrer à conscientização através da dialogicidade, Freire funda-se na ética, no respeito pela dignidade e autonomia do educando (sic), permitindo conceber (e agir) a construção das pessoas envolvidas na aprendizagem, assumindo-se enquanto sujeitos socio-históricos e culturais, membros de um grupo social específico.

A construção da comunidade é também de particular relevo nos «círculos de cultura» da pedagogia freiriana, como trabalho educativo que assenta e estimula a construção coletiva de sentidos a partir do confronto dialógico das realidades individuais. A identificação de temas geradores da própria comunidade enraíza e reforça essa comunidade; como diz Freire (1997, p. 10),

Entre as potencialidades e limites da educação nasce um pensamento pedagógico que leva o educador [ou educadora] a se engajar social e politicamente, a perceber as possibilidades de acção cultural e social na luta pela transformação das estruturas opressoras para uma sociedade de iguais e o papel da educação – conscientização – nesse processo de mudança.

Como são configuradas as pedagogias libertadoras em diferentes contextos e condições? Ou seja, como se dançam as danças das pedagogias libertadoras e como se coreografa essa relação, que adereços, que cenários, que lugares e posições para cada bailarino e bailarina, nos palcos da educação? Ao longo desta obra veremos endereçadas estas e outras questões.

REFERÊNCIAS

- Amaro, Rogério (2017). Desenvolvimento ou pós-desenvolvimento? Des-envolvimento e... Noflay! *Cadernos de Estudos Africanos*, 34. doi: 10.4000/cea.2335
- Arnot, Madeleine (2006). Gender voices in the classroom. In Christine Skelton, Becky Francis, & Lisa Smulyan (Eds.), *Sage handbook on gender and education* (pp. 407-422). Sage.
- Baker, John, Lynch, Kathleen, Cantillon, Sara, & Walsh, Judith (2004). *Equality: From theory to practice*. Palgrave Macmillan.
- Bernstein, Basil (2003). *Class, codes and control: Theoretical studies towards a sociology of language*. Routledge.
- Buckingham, Will (2014). Communicating not-knowing: Education, daoism and epistemological chaos. *China Media Research*, 10(4), 10-19.
- Crabtree, Robin, Sapp, David, & Licona, Adela (Eds.). (2009). *Feminist pedagogy: Looking back to move forward*. The Johns Hopkins University Press.

- Delors, Jacques (1996). *Learning: The treasure within*. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century. Unesdoc. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590>
- Delors, Jacques (2013). The treasure within: Learning to know, learning to do, learning to live together and learning to be. What is the value of that treasure 15 years after its publication? *International Review of Education*, 59, 319-330. doi: 10.1007/s11159-013-9350-8
- Donovan, Josephine (1989). Radical feminist criticism. In Josephine Donovan (Ed.), *Feminist literary criticism: Explorations in theory* (pp. ix-xxi). The University Press of Kentucky.
- Henderson, Emily (2016, August 17). *Feminist pedagogy, gender and education association*. <http://www.genderandeducation.com/resources/pedagogies/feminist-pedagogy>
- hooks, bell (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. Routledge.
- Janesick, Valerie (1998). The dance of qualitative research design: Metaphor, methodolatry and meaning. In Norman Denzin & Yvonna Lincoln (Eds.), *Strategies of qualitative inquiry* (pp. 35-55). Sage.
- Ferrarotti, Franco (1991). Sobre a autonomia do método biográfico. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 9(99), 171-177. <https://sociologiapp.iscte-iul.pt/fichaartigo.jsp?pkid=342>
- Freire, Paulo (1994). *Pedagogia da esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.
- Freire, Paulo (1997). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.
- Freire, Paulo (1999). *Educação como prática da liberdade*. Paz e Terra.
- Freire, Paulo (2000). *A importância do ato de ler – em três artigos que se completam*, Cortez Editora.
- Freire, Paulo (2018). *Pedagogia do oprimido*. Edições Afrontamento. (Publicado originalmente em 1968)
- Freire, Paulo, & Nogueira, Adriano (1989). *Que fazer: Teoria e prática em educação popular*. Vozes.
- Macedo, Eunice (2011). A educação como resiliência? Reflexões a partir de um trabalho de intervenção. In Eunice Macedo (Ed.), *Porque uma educação outra é possível* (pp. 107-128). IPFP/Livpsic.
- Macedo, Eunice (2017). Paulo Freire, um pensador feminista? (Re)articulando conceitos e debates. In Eunice Macedo (Coord.), *Ecoss de Freire e o pensamento feminista: Diálogos e esclarecimentos*. LivPsic / IPFP / CRPF / CIIE.
- Macedo, Eunice (2018). *Vozes jovens entre experiência e desejo: Cidadania e outras construções*. Edições Afrontamento.
- Macedo Eunice (2021). Pedagogia freiriana e pedagogias feministas: (Des)encontros e diálogos (im)possíveis? *Revista Ideação*, 23(1), 203-223. doi: 10.48075/ri.v23i1.26306
- Macedo, Eunice (2022). Pedagogia freiriana e pedagogia feminista: Come «tradizioni emancipatrici della você». *Rivista MeTis*, (2022), 79-92.

- Macedo, Eunice, Araújo, Helena C., Magalhães, António M., & Rocha, Cristina (2015). La construcción del abandono temprano de la escuela como concepto político: Un análisis en la sociología de la educación. *Profesorado: Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 19(3), 28-42.
- Macedo, Eunice, Vasconcelos, Lurdes, Evans, Manuela, Lacerda, Manuela, & Vaz Pinto, Margarida (2013). *Revisitando Paulo Freire: Sentidos na educação*. Liber Livro.
- Mills, C. Wright (1959). *The sociological imagination*. Oxford University Press.
- Pintasilgo, Maria de Lurdes (1998). Prefácio. In António Nóvoa & Michael W. Apple, *Paulo Freire: Política e pedagogia*. Porto Editora.
- Rego, Amâncio (2018). Educação: Concepções e modalidades. *Scientia cum Industria*, 6(1), 38-47. <http://dx.doi.org/10.18226/23185279.v6iss1p38>
- Webb, Lynne, Walker, Kandi, & Bollis, Tamara (2004). Feminist pedagogy in the teaching of research methods. *International Journal of Social Research Methodology*, 7(5), 415-428.
- Weiler, Kathleen (2004). Freire e uma pedagogia feminista da diferença. *ex aequo*, 8, 91-111.