



Educação Unisinos

E-ISSN: 2177-6210

revistaeduc@unisinos.br

Universidade do Vale do Rio dos Sinos
Brasil

Oliveira de Vasconcelos, Valéria; Waldenez de Oliveira, Maria
Educação Popular: uma história, um que-fazer
Educação Unisinos, vol. 13, núm. 2, mayo-agosto, 2009, pp. 135-146
Universidade do Vale do Rio dos Sinos
São Leopoldo, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=449644449006>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

re^oalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto



Educação Popular: uma história, um *que-fazer*¹

Popular Education: A history, a *what-to-make*

Valéria Oliveira de Vasconcelos
valvasc2003@yahoo.com.br
Maria Waldenez de Oliveira
dmwo@power.ufscar.br

Resumo: O presente artigo tem como objetivo apresentar o histórico da Educação Popular na América Latina (décadas de 60 à 90 do século XX), por meio de seus principais marcos, e de seu processo de conformação no panorama brasileiro. Visa também apresentar um *que-fazer* dessa Educação, permeado pelo diálogo e pela construção conjunta de saberes. Abordam-se alguns pontos relevantes na construção de conhecimentos e nas práticas de Educação Popular, buscando colaborar para sua precisão conceitual e delineamento metodológico. Para tanto, são discutidos temas como: a transformação social, a autonomia e o compartilhamento de saberes, a formação de educadores, desde os processos metodológicos e a tematização dos problemas, o papel do educador, assim como as estratégias de ação, reflexão e avaliação. Pretendemos, com este estudo, contribuir para o aprofundamento de estudos na área de educação em geral, atentando principalmente para a urgência de iniciativas, escolares ou não, que visem a fortalecer os mais diferentes processos de humanização.

Palavras-chave: Educação Popular, diálogo, autonomia, transformação social.

Abstract: The aim of this article is to introduce Popular Education in Latin America, its most important achievements and how it has been constructed in the Brazilian context. It also aims to present a "what-to-make" of this Education, based on dialogue and collective knowledge construction. In order to do that, this paper presents a synthesis of the literature and a general historical and thematic scenario on the Popular Education from 1960 to 1990. This article treats some of the points to be considered on knowledge construction and Popular Education practices, trying to contribute to its conceptual accuracy and methodological delineation. The following items were discussed: social transformation; autonomy and knowledge exchange; educator's formation - its methodological processes and thematization problems; the educator's role, as well as action, reflection and evaluation strategies when considering this knowledge theory's limits and possibilities. This work intends to contribute to the development studies in the area of education, concerning mostly the urgent need for initiatives, academic or not, which focuses on strengthening the different processes of humanization.

Key words: popular education, dialogue, autonomy, social transformation.

¹ "Que-fazer", referência ao poema *Canção Óbvia* de Paulo Freire: "[...] o meu tempo de espera é um tempo de quefazer [...]" (Freire, 2000, p. 5),

Introdução

Várias são as concepções sobre Educação Popular que encontramos na história da América Latina, e, não raramente, diferentes concepções, por vezes antagônicas, estão presentes num mesmo período histórico. Neste artigo, não nos propomos o desafio de apresentar a história da Educação Popular, mas o de mostrar sua trajetória por meio do garimpo de fatos e de textos, privilegiando a busca de acontecimentos, e das relações entre eles, e de reconhecimento do passado, na rede em que todas as histórias dessa Educação se convergem.

Nossa compreensão de Educação Popular foi construída nos estudos, nas experiências de pesquisa e de trabalho solidário com pessoas de classes populares. Desta abordagem, trataremos com maior ênfase, na segunda parte do artigo. Somos pesquisadoras do Grupo de Pesquisa *Práticas Sociais e Processos Educativos*, criado em 1998, no qual investigamos a educação nas diversas práticas sociais, ou seja, a educação que acontece nas relações entre pessoas, no cotidiano de nossas vidas. Nesse Grupo, formamos pesquisadores e realizamos pesquisas e trabalhos com grupos populares, com o objetivo de compreender esses processos educativos do ponto de vista das pessoas marginalizadas e desqualificadas, num contexto de América Latina. Por considerarmos que, na América Latina, há um processo de desumanização em curso, há mais de 500 anos, ainda atual e gritante, projetamos uma sociedade mais justa e igualitária. Em nossos projetos, o compromisso social é uma

constante, e, sob seu crivo, fazemos nossas escolhas metodológicas, de modo que nossos trabalhos se constituam em experiência para todos os envolvidos e que os conhecimentos sejam construídos coletivamente, num ir e vir ao mundo, transformando-o.

Nossa escolha pela Educação Popular, que trataremos aqui, não é apenas pedagógica, mas, sobretudo, política. Referindo-se às concepções de Educação Popular, Hurtado (1992, p. 43) alerta que:

O termo – mais que a concepção – começa a ser aplicado como palavra de moda para referir-se a velhas fórmulas que têm sido “inventadas” e induzidas na América Latina por diversas tendências (e intenções).

Nosso entendimento de Educação Popular é o da educação como processo de humanização, um ato político, de conhecimento e de criação, que ocorre no diálogo entre seres humanos, sujeitos de sua vida, e que, solidariamente, fazem e refazem o mundo. Ao falarmos de Educação Popular, não estamos nos referindo à educação das classes populares, mas à educação com as classes populares, com elas compromissada e com elas realizada, mediante o diálogo. Em outras palavras:

A Educação Popular [...] é um compromisso com o povo frente ao conjunto de sua educação e não se reduz a uma ação centrada a uma modalidade educativa, tal como a educação não formal, ou a um recorte dos setores populares, tal como os marginalizados, ou a um grupo geracional, como os adultos, ou a uma estratégia determinada, como a alfabetização rural (Puiggrós, 1994, p. 13).

Histórico

O período histórico compreendido, aproximadamente, entre 1959 e 1964 é considerado por alguns o mais denso da Educação Popular no Brasil. No entanto, uma análise do contexto histórico que antecedeu esse período indica que as preocupações com a educação “popular”, em sentidos diversos, já se colocava no cenário político brasileiro. Nesse sentido, se apresenta uma breve incursão a esse contexto para, em seguida, adentrarmos no período mencionado e avançarmos historicamente até a década de 90, do século XX.

No final do século XIX, havia um forte movimento para superar o isolamento, a miséria e a diversidade linguística em toda a América Latina, e tal esforço parecia poder alcançar a resolução de tal situação, por meio do acesso do maior número de pessoas a uma educação proporcionada pelos Estados Nacionais (Weinberg, 1984). O artigo 179, inciso XXXII, da Constituição de 1824, assegurava “a instrução primária, gratuita, para todos os cidadãos” (Weinberg, 1984)². Segundo Lozano (1989), o Brasil, como colônia submetida ao monopólio da coroa portuguesa, cresceu isolado do mundo e conviveu apenas com Portugal, que proibia expressamente a importação e venda de livros e a instalação de qualquer tipografia. Durante a primeira metade do século XX, na América Latina, o discurso pedagógico liberal moderno continuava a defender a escolarização como um instrumento privilegiado de educar as massas e utilizava, como sinônimos, a educação básica, estatal e universal, e a Educação Popular (Puiggrós, 1994).

Entre as décadas de 1930 e 1940, os nacionalismos populares na Amé-

² O autor chama a atenção de que, implicitamente, estavam excluídos dessa educação todos aqueles que não eram considerados cidadãos, como os escravos e os indígenas.

rica Latina alargaram as bases do sistema educativo e estenderam as modalidades propostas a setores tradicionalmente excluídos, com objetivos principalmente voltados à capacitação de mão de obra (Puiggrós, 1994). Durante a fase desenvolvimentista (entre finais da década de 1950 e finais da década de 1960), nasceram novos discursos que antagonizaram com o discurso pedagógico liberal positivista moderno, entre os quais os mais representativos foram a pedagogia socialista cubana³ e a pedagogia da libertação (apresentada nos projetos e escritos do educador Paulo Freire, 1977, 1979a, b, 2000, entre outros).

Durante o desenvolvimentismo no Brasil – principalmente no governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961) – pôde-se notar uma ascensão de expressões populares das quais despontaram inúmeras experiências educativas. Esse momento político caracterizou-se por acelerar a ocupação do espaço produtivo nacional por meio do recurso estrangeiro, sem a preocupação com o empresariado nacional (Bezerra, 1984).

O caráter populista do governo se demonstrava por intermédio das promessas de futuro melhor e do seu discurso, por meio do qual o progresso do país traria frutos para todos os cidadãos, tais como empregos, melhores salários, educação e saúde, o que representava a meta do desenvolvimento. Além disso, eram reforçados os aspectos de liberdade e democracia liberal, fato que, para uma população que havia recentemente sofrido fortes restrições políticas, teve um significado muito específico. O clima de liberdades democráticas favoreceu, então, a

emergência de diversas organizações populares (Bezerra, 1984).

Essa euforia inicial foi substituída, paulatinamente, por um sentimento de frustração, por conta da crise econômica que tais políticas engendraram, caracterizado pela aceleração da inflação e pela perda do controle de seus mecanismos, o que originou um acentuado aumento das reivindicações e manifestações das classes trabalhadoras, assim como das manifestações estudantis. Os resultados da política desenvolvimentista não eram tão promissores como seus dirigentes haviam alardeado. A evolução dessa crise foi se fazendo notar e culminou no governo seguinte, o do Presidente João Goulart (1962-1964), após a renúncia de Jânio Quadros. Temos como exemplo a inflação, que girava em torno de 30%, no governo de Jânio Quadros, e chegou aos 80%, no governo de João Goulart.

Durante essa época, ocorreu uma intensa movimentação política que alguns setores denominaram de resistência:

Chamamos assim de resistência porque entendemos que essa reação tinha origem nos setores do capital nacional que tentavam resistir à consolidação da tomada dos lugares estratégicos do nosso potencial econômico pelo capitalismo internacional, financeira e tecnologicamente mais poderoso (Bezerra, 1984, p. 19).

Em 1963, havia claras tentativas de canalizar a crescente organização dos trabalhadores rurais e urbanos e demais movimentos populares para essa resistência. Para setores da classe média, sobretudo os profissio-

nais liberais e estudantis, importava atribuir um conteúdo revolucionário às pressões dos movimentos populares. Assim, analisa Bezerra (1994), a história da Educação Popular dessa época está muito mais ligada às tentativas de afirmação política das camadas médias da sociedade, por um lado, e aos objetivos de manter o poder, por outro, do que propriamente à luta pela conquista de um espaço político maior pelos setores populares.

Nesse contexto político surgiram várias iniciativas educativas voltadas às camadas populares. Segundo Fávero (1983, p. 8), inicialmente, os escritos sobre cultura popular, Educação Popular e educação de base faziam severas críticas à educação oficial praticada até então: “Denunciavam-se como algo que ficava entre a elitização do saber e a manipulação populista das classes populares, através da escola e das campanhas de alfabetização e educação de adolescentes e adultos”.

Para Fávero (1983), os anos entre 1960-1964 foram particularmente críticos e criativos. Questionava-se o modo de ser brasileiro, de viver o momento da história desse país e de participar de sua cultura. A cultura popular – como uma forma de luta popular surgida nesse período histórico – subordinava outra manifestação de movimento de massas: a Educação Popular. Pretendia-se “transformar a cultura brasileira e, através dela, pela mão do povo, transformar a ordem das relações de poder e a própria vida do país” (Fávero, 1983, p. 9). Analisando esse momento da Educação Popular, Brandão (1984, p. 34) pondera que:

³ Sobre esse tema, Weyh (2005) aponta três antecedentes históricos: os governos de Augusto César Sandino, na Nicarágua (1920), de Lázaro Cardenas (1934-1940), no México e a Revolução Cubana (1959), em Cuba, sob o comando de Fidel Castro. Para esse autor, esses momentos são considerados importantes marcos que “contribuíram para que os interesses das classes populares pudessem atingir um novo patamar, em busca da consolidação de um modo diferente de fazer educação e política, em um continente marcado pela dominação colonialista” (Weyh, 2005, p. 4).

Oscilando entre a vocação populista e um compromisso de classe, a Educação Popular pretende significar não apenas uma forma avançada de educação do povo, mas um movimento pedagógico e, depois, um movimento popular que incorpora um movimento pedagógico.

Ainda nesse período, o método de alfabetização do professor Paulo Freire – cuja importância do trabalho e da extensa obra para a Educação Popular no Brasil e na América Latina é irrefutável – começou a ser difundido. Na época, metade dos 30 milhões de habitantes do Nordeste brasileiro era formada por analfabetos (estes viviam na cultura do silêncio, conforme afirmava o professor).

Em 1963, Freire assumiu a representação do Ministério da Educação junto à Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE), com a função de discutir com técnicos desse órgão e com técnicos americanos, da *United States Agency for International Development* (USAID), a aprovação de projetos de educação para o Nordeste (Gadotti, 1989). No decorrer desse período, o educador aperfeiçoou seu método na cidade de Angicos (RN), e a divulgação dos resultados do trabalho – trezentos trabalhadores alfabetizados em quarenta horas – impressionou profundamente a opinião pública. Esses resultados chamaram a atenção do governo de João Goulart, que tinha entre suas metas educa-

cionais a alfabetização e profissionalização dos adultos, em vista do plano de desenvolvimento do país. Com o objetivo de deflagrar a extensão e aplicação do método a todo o território nacional, o governo convidou Freire para coordenar o Plano Nacional de Alfabetização, e, entre junho de 1963 e março de 1964, desenvolveram-se cursos de capacitação de coordenadores em quase todas as capitais dos estados. Tal plano previa a instalação de vinte mil círculos da cultura⁴ que atenderiam, nesse ano, a cerca de dois milhões de alfabetizandos. Os programas de alfabetização de Freire baseavam-se no contexto em que viviam as pessoas da camada popular e, deste, surgiam as palavras e os temas geradores que norteavam o trabalho. Essas palavras e temas codificavam o modo de vida dos oprimidos para serem, posteriormente, decodificados, associando-as, ao mesmo tempo, ao núcleo de questões existenciais – relacionadas à vida das pessoas – e também a políticas ligadas aos determinantes sociais das condições de vida (Gadotti, 1989).

Com o Golpe Militar de 1964, o movimento da Educação Popular sofreu um grande impacto e muitos dos intelectuais e políticos que compactuavam com sua ideologia foram perseguidos, presos ou exilados. Desde antes do Golpe, esses movimentos já eram alvo das críticas dos grupos de direita, que os denominavam de comunistas e subversivos.

Em junho de 1964, Paulo Freire foi preso e acusado de subversivo internacional, traidor de Cristo e do povo brasileiro, entre outras levianidades. Essa prisão durou setenta dias e, depois disso, cansado de viver sob vigilância rigorosa e de ter que responder a inquéritos incessantes, resolveu optar pelo exílio (Gadotti, 1989). Após um curto período na Bolívia, mudou-se para o Chile, onde trabalhou no Plano de Educação em Massa e também como professor da Universidade de Santiago, dando continuidade ao trabalho iniciado e abruptamente interrompido no Brasil.

Inúmeras experiências educativas concretizadas na América Latina, naquele período, foram se articulando progressivamente, concomitantemente a uma crescente participação dos movimentos populares e de muitos grupos religiosos inspirados na linha renovadora surgida em Medellín⁵ e na Teologia da Libertação.

O papel da Igreja, particularmente a católica, foi decisivo na busca por formas democráticas de educação e de alternativas à repressão política que ocorria em diferentes países da América Latina (Parra *et al.*, 1984).

Igualmente relevante foi o surgimento – dentro das próprias organizações populares – de instâncias e formas de Educação Popular, tais como bibliotecas populares, centros de formação obreira, grupos de teatro e música populares, cursos sindicais, jornais e boletins de informação classista (Jara, 1994). Para o autor,

⁴ Essa metodologia se aplica em círculos de cultura, nos quais o professor vem a ser um coordenador de debates, os alunos são participantes, e todos, juntos, colaboram para o descobrimento das verdades da sua realidade; refletem e atuam sobre estas: “[...] são escolas de socialização, de diálogo sobre um tema de interesse, de reflexão em comum, de liberdade de palavras dentro de um grupo com um objetivo comum, de compromisso com a realidade objetiva, de investigação, de criatividade e de liberdade” (Freire, 1979a, p. 7).

⁵ A conferência dos bispos latino-americanos, em Medellín (1968), colocou como desafios para a Igreja Católica, entre outros, os seguintes: (a) presença dos pobres na Igreja, inspirados na frase do Papa João XXII: “A Igreja quer ser de todos, mas, de modo especial, dos pobres”; (b) a Igreja, organizada em forma de paróquia ou de pequenas comunidades, deve oferecer um espaço para o desenvolvimento de relações intersubjetivas: proximidade, conhecimento, amizade, fraternidade, luta em comum; (c) os leigos não são apenas destinatários da missão da Igreja, são também sujeitos eclesiais; (d) Igreja evangelizadora é, ao mesmo tempo, militante e profética. Ela procura estar atenta à realidade, à organização da sociedade, para anunciar a Boa-Nova (CNBB, 2006).

tais programas foram impulsionados pela dinâmica de ascensão do movimento popular e tinham o objetivo de compreender e orientar as ações das massas frente ao momento histórico em que viviam. Isso ocorreu, com diferentes intensidades, em países como o Peru, o Equador, a Bolívia, o Panamá, o El Salvador e a Guatemala.

Nos anos seguintes ao exílio de Freire, a Ditadura Militar fez com que, no Brasil, o movimento da Educação Popular declinasse e, praticamente, se extinguisse. Somente na década de 80, com o início da abertura política, novas iniciativas começaram a despontar. Em resumo, nas últimas décadas do século XX (entre os anos 60, até meados da década de 90), foi se conformando uma concepção de Educação Popular que, de acordo com Brandão (1984, p. 36-37):

- Propõe inicialmente uma teoria renovadora de relações homem/sociedade/cultura/educação e uma teoria que pretende fundar, a partir do seu exercício em todos os níveis e modalidades da prática pedagógica, uma “educação libertadora”;
- Realiza-se no domínio específico da educação com adultos das classes populares e pouco a pouco se define como um trabalho político de libertação popular, através também da educação e dos efeitos de um trabalho conscientizador com sujeitos, grupos e movimentos de classes populares;
- Afasta-se de ser uma atividade apenas de *escolarização popular* e busca meios de ser toda e qual-

quer prática de agentes eruditos “comprometidos” e sujeitos populares, onde há qualquer tipo sistemático de intercâmbio de saber, a partir das próprias práticas sociais populares;

- Perde sua característica original de movimento emergente de educadores e se redefine como um trabalho político de mediação a serviço de projetos, sujeitos e movimentos populares de classe, ou então, movimentos tendentes a isso.

A história da Educação Popular no Brasil, aqui abordada, está profundamente marcada pelos momentos sociais e políticos do país. A construção teórica e metodológica da Educação Popular elaborou-se no compromisso com a construção de uma sociedade mais justa, articulado com a ação de construção desta sociedade, mediante uma prática emancipatória, libertadora, capaz de propiciar aos educadores populares uma práxis libertadora. Ela sedimentou as bases de uma teoria do conhecimento, a qual nos permite compreender os processos de ensinar e aprender no diálogo entre os sujeitos de conhecimento, na superação da contradição educador-educando. Sobre essa teoria e a partir das bases, dos objetivos, das características e dos desafios do trabalho de Educação Popular, trataremos a seguir.

O *que-fazer* da Educação Popular⁶

Longe de representar unicamente um contraponto à educação formal, como já dito no início deste artigo,

busca-se, na Educação Popular, a ampliação do conhecimento da realidade por todos os com ela envolvidos.

Segundo Fasheh (1995, p. 37), Educação Popular⁷:

[...] tem como ponto de partida as condições e as experiências concretas das pessoas, especialmente das camadas oprimidas e excluídas da sociedade. Começa com aquilo que as pessoas têm, aquilo de que elas necessitam, o contexto social no qual vivem, as experiências pelas quais têm passado e as ações que podem levar a cabo para transformar suas condições de vida.

Partindo dessa citação, apresentamos a intencionalidade primeira da Educação Popular, seu movimento político de transformação social.

Transformação social

Ganhei sofrendo a certeza, de que o mundo não é só meu. Mais que viver, o que importa é trabalhar na mudança (antes que o mundo apodreça) do que é preciso mudar (Mello, 1980, p. 385).

Ao falarmos de transformação social, faz-se necessário apontar que a realidade social é dinâmica e está em permanente mudança. Entendendo a educação, escolar ou não, como um processo plural por meio do qual os seres humanos vão construindo seu conhecimento e dando significado ao mundo, pode-se inferir que toda educação transforma. Não há ato educativo que não transforme, quer seja de maneira libertadora, quer opressora.

⁶ As conclusões do *Simpósio de Educação Popular* organizado pelo CESO (*Centro para el Estudio de la Educación en los Países en vías de Desarrollo*), que teve lugar na Holanda, em 1988, serviram como norteadoras desse apartado. Os principais tópicos levantados nesse documento foram aqui aprofundados e desenvolvidos de maneira mais abrangente, de acordo com vários outros autores que trabalham nessa área (*Educación Popular en América Latina: La teoría en la práctica* - in Gadotti e Torres, 1994).

⁷ Uma vez que esse autor apoia cientificamente seu trabalho (realizado com grupos populares na Palestina) nos princípios teóricos preconizados por Paulo Freire, não se considera controvertido apresentar a Educação Comunitária e Educação Popular como diferentes terminologias para descrever um mesmo fenômeno educativo.

Um ser humano que se conhece mais, que se reconhece histórico e social e que percebe as condições opressoras do contexto em que está inserido tem maiores possibilidades de libertar-se dessa opressão. A transformação social deve ser entendida como um processo, necessariamente, de longo prazo e, ao mesmo tempo, diário. Importante também é entender que esse processo se insere na história da América Latina. Dessa consciência histórica, decorre outro entendimento: não somos nós, educadores populares do ano 2000 (ou aqueles da década de 1960-1980), os pioneiros dela, nem somos os que têm a tarefa de concretizá-la por completo. “Paciência impaciente”, alerta Freire (1977). Além desse aspecto, mesmo a transformação social avaliada por qualquer grupo ou setor social como prioritária, se levada a cabo por processos desumanos, torna-se desumana. Não há fins libertadores que justifiquem meios opressores, novamente nos lembra Freire (1977). A opressão e injustiça sociais foram construídas historicamente e somente dentro dessa perspectiva podem ser transformadas.

Origina-se aí a forte implicação política investida à Educação Popular. Já que ela parte de programas nos quais a participação e a conscientização populares são as molas propulsoras, objetivam-se mudanças concretas na realidade social dentro de um determinado momento histórico, entendendo-se que essas mudanças se inserem em projeto social maior e mais longo. Para Puiggrós (1994), uma das maiores virtudes do pensamento de Freire foi exatamente o de haver destacado a questão política nos processos educativos, não

como um simples reflexo da luta de classes, mas como um avanço em direção à análise de como a opressão social ocorre dentro do processo educativo como um todo⁸. Isso se identifica na citação a seguir:

Conscientizar não significa, de nenhum modo, ideologizar ou propor palavras de ordem. Se a conscientização abre caminho à expressão das insatisfações sociais é porque estas são componentes reais de uma situação de opressão; se muitos dos trabalhadores recém alfabetizados aderiram ao movimento de organização dos sindicatos é porque eles próprios perceberam um caminho legítimo para a defesa de seus interesses e de seus companheiros de trabalho (Wefort *in* Freire, 1980, p. 12).

Manfredi (1984) chama atenção também para o caráter eminentemente histórico da Educação Popular, uma vez que suas atribuições devem ser construídas sempre em função das necessidades específicas contextualizadas num período histórico e político.

Por fim, ainda tratando da amplitude da questão da transformação social almejada pela Educação Popular, é de suma importância ter em conta a articulação entre teoria e prática. O discurso teórico utilizado na Educação Popular, talvez em função, exatamente, dos limites que impedem o alcance de uma mudança social efetiva, muitas vezes, não se concretiza na prática. Para tanto, é necessário revalorizar a prática para descobrir suas próprias riquezas, e projetar-se para além do discurso. Somente dessa maneira pode-se avançar rumo a estratégias mais adequadas de ação.

Construção da autonomia no diálogo

Um dos propósitos da Educação Popular é lograr a autonomia daqueles a quem se dirige o trabalho. A autonomia é entendida como a ausência de dependência e se refere ao controle e à capacidade de decisão dos participantes frente à resolução de suas próprias necessidades. Lográ-la, contudo, é uma meta que somente pode ser alcançada por meio da abertura de espaços para o fortalecimento do poder popular (Garcia, 1984). Aquele que não acredita em sua própria capacidade não se encontra em condições de agir autonomamente em busca de uma melhor qualidade de vida.

A Educação Popular almeja que as pessoas envolvidas no processo educativo se apropriem do conhecimento produzido com a sua vivência em experiências sociais e em reflexões fomentadas por elas. A formação teórico-prática, que pretende desenvolver a Educação Popular, apoia-se fortemente no fato de que as camadas populares devem adquirir a capacidade de pensar por si mesmas (Jara, 1994). À medida que refletem sobre sua realidade e tomam consciência dos diferentes condicionantes de sua vida, podem articular melhor as possíveis ações em direção à mudança desse contexto.

Como afirma Garcia (1984, p. 91), “o fundamental da Educação Popular é a autonomia popular no fazer e no dizer”. Essa autonomia se adquire com o aumento do poder das camadas populares e acontece quando as pessoas se encontram, se reconhecem como iguais e se

⁸ Freire (1984, p. 137) afirma que: É preciso estarmos vigilantes com relação às insinuações feitas, às vezes, ingenuamente, às vezes, astutamente, no sentido de nos convencer de que a alfabetização é um problema técnico e pedagógico, não devendo por isso, ser “misturada com a política”. Esse pensamento permeia toda a obra de Freire, como se demonstra em outra passagem: [...] nós, educadores-educandos do Povo, devemos estar cada vez mais claros com relação à nossa opção política e vigilantes quanto à coerência entre a opção que proclamamos e a prática que realizamos. Claros no que diz respeito ao em favor de que e de quem trabalhamos, em educação.

percebem analisando o mundo que as cerca.

Quanto maior a conscientização, na concepção freiriana do termo, maior a possibilidade de autonomia das pessoas envolvidas no processo educativo:

A conscientização implica que ultrapássemos a esfera espontânea de apreensão da realidade para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica. [...] A conscientização é um compromisso histórico (Freire, 1980, p. 26).

A Educação Popular, portanto, orienta-se para o incremento de atividades que oportunizem às pessoas ampliar seus conhecimentos, de modo a fomentar, organizar e propiciar para si, novas formas de resolver seus próprios problemas, de maneira independente e reflexiva. Manfredi (1984, p. 56) salienta que ela se realiza por intermédio de práticas de educação articuladas com suas lutas específicas e promovidas pelos seus próprios intelectuais orgânicos⁹.

A Educação Popular não representa uma receita ou fórmula a ser vendida às pessoas; o objetivo é que o conhecimento seja construído conjuntamente, no diálogo. De acordo com Jaspers (*in* Freire, 1979a, p. 32), o diálogo é:

[...] o caminho indispensável não somente para as questões vitais para nossa ordenação política, senão em todos os sentidos de nosso ser. Somente pela virtude de acreditar, sem embargo, tem o diálogo estímulo e

significado, por acreditar no homem e em suas possibilidades, por acreditar que somente chego a ser eu mesmo quando os demais chegam a ser eles mesmos.

Esse diálogo, portanto, se contrapõe à prescrição, em que um fala da realidade ao outro e há o predomínio da sonoridade domesticadora das palavras desse falante. Esse modo de educar não passa, em uma interpretação simplista, de um monólogo. A esse tipo de educação, baseada na transmissão de conhecimentos de um professor que sabe a um aluno que não sabe, Freire (1977) dá o nome de educação bancária, na qual a única possibilidade de ação permitida aos estudantes é a de receber os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Nesse tipo de educação, é negada aos alunos a participação efetiva na construção do saber; não há criatividade, não há transformação, enfim, não há saber, pois “Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros” (Freire, 1977, p. 66).

Ademais, Freire (1979a) afirma que uma relação verdadeiramente dialógica não é possível, se não existe amor pelos educandos. As possibilidades do amor autêntico crescem na medida em que se superam os padrões senhor-escravo (Freire, 1979a, p. 12)¹⁰.

Na relação educativa, o que Freire (1979b) chama de amor aparece também na concepção de diferentes autores, em forma de respeito pelo outro, de humildade com relação às limitações do próprio investigador,

de preocupação com uma relação baseada em trocas de conhecimentos e enriquecimento interpessoal. Entretanto, o que marca essa concepção, principalmente, é a crença em uma relação que parte da consciência de nossa inconclusão como seres humanos que somos, curiosos por saber mais e melhor:

[...] conhecer não é o ato, através do qual um sujeito transformado em objeto, recebe, dócil e passivamente, os conteúdos que outro lhe dá ou impõe. O conhecimento, pelo contrário, exige uma presença curiosa do sujeito frente ao mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica invenção e reinvenção (Freire, 1979b, p. 11).

Compartilhamento de saberes

Como o exposto, o conhecimento, na Educação Popular, não é algo passível de ser depositado por um grupo de detentores do saber em outro que não o possui. A prática educativa aponta para um processo de intervenção em que os distintos saberes – do educando e do educador – se contrapõem e se complementam. O conhecimento, portanto, é elaborado por meio desse processo dialógico.

Essa relação, na busca de evitar formas de autoritarismo e dominação, exige um novo tipo de educador. Para Freire (1979b, p. 11):

[...] no processo de aprendizagem, somente aprende verdadeiramente, aquele que se apropria do aprendido, transformando-o em apreendido,

⁹ Gramsci (1979, p. 3) afirma que cada grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, de um modo orgânico, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e no político.

¹⁰ Freire (1979a, p. 12), ao referir-se ao amor e à educação, afirma que “o encontro dialógico só se realiza com a presença imanente do amor, mas um amor varonil capaz de um ato de valentia. Amar é difícil já que compromete a toda a existência; é um atuar de sujeitos, não de objetos; portanto o covarde não é capaz de amar. Os homens amam porque se fazem presentes, se fazem sujeitos do ato de amar e este é um ato a mais que envolve todo o ser, não é um mero ato de possessão. Se não há amor pelos educandos não poderá haver diálogo”.

com o que pode, por isso mesmo, reinventá-lo; aquele que é capaz de aplicar o aprendido-apreendido, às situações existenciais concretas. Pelo contrário, aquele que é “enchido” por outro, de conteúdos cuja inteligência não percebe, de conteúdos que contradizem sua própria forma de estar no mundo, sem que seja desafiado, não aprende.

Dessa forma, é imperativo que o educador valorize o conhecimento do outro, e, principalmente, que parta dele para planejar um programa de trabalho. Essa concepção de educador aproxima-se da visão de intelectual orgânico, como denomina Gramsci (1979, p. 8):

O modo de ser no novo intelectual não pode mais consistir na eloquência, motor exterior e momentâneo dos afetos e das paixões, mas num imiscuir-se ativamente na vida prática, como construtor, organizador, persuasor permanente, já que não apenas orador puro.

É da relação estabelecida entre esse intelectual orgânico e os grupos populares, portanto, que ocorre a produção de conhecimentos:

O elemento popular “sente”, mas nem sempre compreende ou sabe: o elemento intelectual “sabe”, mas nem sempre compreende ou sobretudo “sente” [...] o erro do intelectual consiste em crer que ele pode saber sem compreender e, sobretudo, sem sentir e sem se apaixonar (não somente pelo saber, mas pelo objeto do saber). [...] não se pode conseguir fazer política e história sem essa paixão, ou seja, sem essa conexão sentimental entre os intelectuais e o povo-nação (Piotte in Manfredi, 1984, p. 57).

Além disso, os fenômenos sociais nem sempre são como aparentam ser, ou seja, a realidade social não é a aparência social. Assim, no processo de construção do conhecimento, é preciso considerar essa opacidade

social, bem como o dinamismo e a complexidade que o caracterizam. Torna-se necessário enfocar a importância da superação do conhecimento parcial da realidade, bem como das aparências, sem chegar à realidade em si. A constante reflexão e teorização, exigidas por essa prática educativa, deve permitir a transposição da aparência exterior em direção a suas causas internas, estruturais e históricas; precisa, também, buscar uma visão global da realidade, mediante o entendimento de cada fenômeno particular que o relaciona com a totalidade social, num momento histórico concreto (Jara, 1994).

A compreensão das manifestações do saber do outro é tarefa primordial nas relações interpessoais que se travam no interior dessa perspectiva metodológica. Como afirma Johnson (in Martinic, 1994, p. 73) “o conhecimento que os camponeses têm de seu meio e das alternativas possíveis para sua melhor utilização é muito mais amplo que as possibilidades que têm para poder adaptá-los”.

A Educação Popular necessita, portanto, de todos os tipos de conhecimento: os provenientes das instituições acadêmicas, os emergidos do saber e da cultura popular e aqueles advindos da relação educando-educador. Essa formação compromete-se com um processo permanente e sistemático, em que são fundamentais os espaços para a reflexão sobre sua prática.

Formação de educadores populares

Processos metodológicos

A metodologia da Educação Popular tem como ponto de partida a participação, mediatizada pelo diálogo, com vistas à construção de novos

conhecimentos. Com isso, é desejável que o educando, como sujeito da educação, envolva-se num processo de reflexão e de conscientização sobre suas próprias experiências e vivências:

O que se deve fazer é propor ao povo sua situação existencial, concreta, presente, como um problema que, por isso mesmo, o desafia e assim exige dele uma resposta. Esta resposta, por sua vez, tende a ser dada não somente a nível intelectual senão de ação. Isso se deve a que, ao propor-se uma situação existencial, concreta, como um problema, sua tendência é organizar-se reflexivamente para a captação do desafio. Ao organizar-se reflexiva e criticamente, se orienta para a ação também crítica sobre o desafio (Freire, 1979a, p. 56).

Essa dialética entre teoria e prática é uma constante nos processos educativos baseados na Educação Popular e, em função disso, sua metodologia não pode apoiar-se em modelos rígidos e pré-determinados. É preciso considerar que a metodologia não é simplesmente um conjunto de técnicas, mas uma concepção de trabalho fortemente apoiada na compreensão da relação ser humano – sociedade – cultura – educação. Como afirma Vasconcelos (in Candau, 1995, p.100):

Se a prática educativa é condicionada pela situação histórica que caracteriza a sociedade, num espaço e tempo determinados, ela pressupõe uma proposta que visa à manutenção ou transformação dessa mesma sociedade. Nesta perspectiva a metodologia que se utiliza para concretizar essa proposta necessariamente servirá a essa mesma finalidade.

A metodologia deve estar fundamentada em uma concepção teórica que a sustente. As técnicas, em si mesmas, representam apenas instrumentos, dispositivos provocadores,

acionadores de processos de reflexão e de análise, de construção coletiva de conhecimento, pontas da epistemologia que as sustenta. O caráter participativo de um projeto educativo se define, fundamentalmente, pela organização e pela concepção global do processo educativo, mais que pela mera utilização de estratégias inovadoras.

A estruturação metodológica do trabalho parte da definição dos objetivos que pretendem ser atingidos. Reiterando, os objetivos na Educação Popular são construídos com os participantes e não para eles, conformando-se em um processo permanente de reflexão crítica da realidade.

Assim, os objetivos são estabelecidos a partir de uma investigação sobre os problemas levantados pelos grupos populares (leitura de mundo), sobre as características intrínsecas que possuem as pessoas que o conformam (sua maneira de ser e de estar no mundo, bem como em função do tempo que se dispõe para tal intervenção (Jara, 1994).

A metodologia precisa ser flexível o suficiente para atingir os objetivos propostos. Uma educação diretiva é incompatível com a Educação Popular, já que elimina a possibilidade do diálogo, elemento crucial neste processo educativo.

Os resultados da Educação Popular são tão importantes quanto o processo; a metodologia precisa ser coerente com o resultado que se pretende alcançar. A avaliação desses resultados se faz pela própria prática.

Como afirmou Marx (Marx e Engels, 1984), em suas teses sobre

Feuerbach, a prática (ou a práxis) é, ao mesmo tempo, fundamento do conhecimento e o critério de sua verdade¹¹.

Por fim, a metodologia em que se fundamenta a Educação Popular compromete-se com a procura de uma conceitualização organizadora das distintas dimensões da realidade de um modo coerente e, além disso, com a permanente rejeição ao sectarismo, já que a totalidade social não é sectária.

A tematização

Apesar de a Educação Popular não ter base em uma visão conteudista do processo ensino-aprendizagem, a definição e organização de conteúdos são de suma importância para a consecução eficaz do trabalho. Não se refere, como já exposto, a um receituário a seguir rigidamente, mas a uma construção conjunta de diretrizes norteadoras do processo educativo. Sua natureza deve ser sistemática e científica e, por conseguinte, estar intimamente relacionada aos objetivos propostos.

Ao se definir um conteúdo, é essencial pensar, também, no tratamento que se vai dar ao tema em questão, assim como em sua sistematização e aplicação dentro de uma realidade concreta. O conteúdo está, invariavelmente, relacionado à problemática levantada pelos grupos populares e direcionado a uma possibilidade de ação. Com isso, o tratamento que se dá a cada um desses conteúdos está vinculado à compreensão que as pessoas envolvidas na atividade tenham destes. Por essa razão, um mesmo conteúdo pode ser abordado de distintas formas.

A coerência entre os diferentes conteúdos é também um aspecto importante na Educação Popular. No seminário realizado em Cuba (*in* Gadotti e Torres, 1994, p. 300)¹², educadores populares de quinze países latino-americanos e caribenhos discutiram variados temas relacionados ao assunto em questão. As seguintes reflexões podem ser vistas em um trecho do artigo desse seminário:

Uma contribuição interessante na tarefa de articular conteúdos de forma sistemática é o do denominado eixo temático, que é o eixo articulador entre um ou vários temas gerais e as particularidades. O tema geral ou temas gerais são as formulações globais, e os eixos temáticos se mantêm durante todo o processo. Desse modo, podem-se ter melhores possibilidades de conseguir que os processos de aprendizagem e produção de conhecimento se inscrevam realmente no dinamismo da lógica dialética. Para poder levar adiante essa alternativa, é necessário ter em conta a estruturação de uma proposta coerente e factível.

A definição de um eixo temático permite uma maior flexibilização dos conteúdos, e atende, dessa forma, às diferentes demandas surgidas no processo ensino-aprendizagem. É preciso lembrar que o grupo beneficiário da Educação Popular não é homogêneo – assim como não o é nenhum grupo social –, pelo contrário, se caracteriza por uma grande complexidade interna. Reconhecer essa heterogeneidade pode assinalar um lugar importante para a Educação Popular como educação para a diferença.

¹¹ Sobre esse tema, Vázquez (1977, p. 153) afirma que “Marx colocou a prática como fundamento do conhecimento ao repelir a possibilidade de conhecer à margem da atividade prática do homem e ao negar também a possibilidade de um verdadeiro conhecimento se o objeto é considerado como mero produto da consciência. Conhecer é conhecer objetos que se integram na relação entre o homem e o mundo, ou entre o homem e a natureza, relação que se estabelece graças à atividade prática humana”. Mais ainda: “O critério de verdade está na prática, mas só se o descobre numa relação propriamente teórica com a prática mesma” (Vázquez, 1997, p.157).

¹² Parte das conclusões do *Seminário Educação Popular e Processos de Libertação na América Latina e Caribe*, realizado em Havana, 1988 (*in* Gadotti e Torres, 1994, p. 295-318).

O papel do educador

Em função da herança de um tipo de educação, centrada no saber do professor e dirigida por este, é preciso que tomemos sérios cuidados, ao reportarmos-nos ao papel que desempenha o educador na Educação Popular, tanto pelo risco do diretivismo, como por seu oposto, ou seja, a ausência completa de direção.

Freire (1977) criticava a educação bancária, exatamente por centrar a importância do ensino na figura do professor.

A Educação Popular não é o oposto da educação bancária, o outro lado da moeda, ou seja, uma educação centrada plenamente no educando, que delega ao professor uma posição meramente figurativa. Entendê-la assim seria desvalorizar o saber de um dos pólos da relação dialógica, a qual deve permear toda a atividade educativa. Sem um desses pólos, a possibilidade construção conjunta de conhecimentos fica bastante comprometida. Nesse contexto, o educador é quem detém conhecimentos teóricos e práticos fundamentais para o processo ensino-aprendizagem, estes recortados por suas histórias, experiências de vida, classe social e escolaridade.

A horizontalidade permeia o discurso da Educação Popular. É necessário, entretanto, não confundir horizontalidade com invisibilidade da diversidade. É exatamente a consciência das diferenças de classe, de escolaridade e de cultura que nos permite os movimentos necessários à horizontalidade. Tomar a todos como iguais (ou com um pensamento único) é não perceber a diversidade em que nossas visões de mundo são construídas. Colocar-se solidariamente na construção de um projeto de sociedade não significa anular-se nem anular o conhecimento que cada um coloca à disposição nesse círculo, seja educando seja educador. A igualdade está no fato de que, como

seres humanos, somos diversos e também inconclusos. Assim, por mais que saibamos sobre nós, sobre o outro, sobre o mundo, sempre haverá algo que desconhecemos (Brandão, 1984). Educador e educando assumem, nesse processo de conscientização e transformação, tarefas específicas e diferentes.

Isso não quer dizer que o processo educativo seja uma via de mão única: do educador para o educando. Ambos aprendem com o conhecimento e o saber do outro. Existe, todavia, uma diferenciação entre seus papéis no plano pedagógico e a ausência dessa distinção pode levar a um imobilismo por falta de condução e de aportes ao processo.

O educador, na Educação Popular, desempenha um papel fundamental, tanto no desenho metodológico, como em sua aplicação efetiva. Cabe ao educador a responsabilidade por coordenar as reflexões do grupo e a organização do trabalho como um todo. Sua função é ativa, não é meramente dar a palavra. Ele orienta o debate, questiona o que se afirma no grupo, centra a discussão dentro do tema tratado, sintetiza o conjunto de opiniões e devolve-o ao grupo para seguir aprofundando os estudos e as reflexões (Jara, 1994, p. 109).

É importante sublinhar o caráter de intervenção que tem qualquer experiência de Educação Popular. Isso significa que se atua intencionalmente em uma realidade, com o fim de produzir mudanças ou resultados em uma direção geralmente determinada com antecipação, e coletivamente. O educador atua de um modo especializado, conta com conhecimentos e métodos úteis para o desenvolvimento do trabalho proposto. Essa atuação não indica que é mais, ou que tem mais, mas possui um saber recortado pela técnica desenvolvida academicamente, que está à disposição na intencionalidade da humanização de todos os envolvidos.

A maneira como se realiza a relação entre educandos e educadores

é um dos aspectos que diferencia a Educação Popular da educação bancária. O agir do educador está pautado em sua sólida formação teórico-prática e científica, que permite a coordenação de um processo educativo que construa cada vez mais a autonomia dos educandos. A tarefa do educador, por conseguinte, é orientar práticas educativas que permitam desencadear em seus educandos uma visão mais integral dos problemas que enfrentam, buscando uma maior compreensão do contexto social, político, econômico, histórico em que estão envolvidos, em direção à transformação dessa realidade. Seu desafio é ajudar a unir, em uma mesma ação, dois aspectos: o subjetivo (individual e pessoal, existencial) e o do grupo (necessidades grupais).

Desse modo, a formação do educador é de suma importância para sua atuação no campo da Educação Popular. Coerentemente com a ação esperada deste educador, sua formação deve pautar-se na participação, no conhecimento contextualizado da realidade, no respeito pela diversidade, na crítica e na autocrítica, na natureza ética das relações interpessoais e, principalmente, na reflexão sobre as ações. Segundo Gadotti e Torres:

A universidade não cumpre atualmente esta função capacitadora com ênfase na contextualização. Independentemente dos conteúdos que ensina, ela não faz nem a crítica de sua teoria do aprendizado (o modo de produção do conhecimento), nem a crítica da racionalidade científica, a base em que estão estruturadas as distintas profissões. Isso não nega a eficácia de cada profissão dentro dos limites da parcela de conhecimentos que se adquire [...] Somente quer dizer que com esse tipo de conhecimento não se chega a uma transformação da realidade política que exija uma nova racionalidade e que seja capaz de superar essa fragmentação do conhecimento (Gadotti e Torres, 1994, p. 289).

Ademais, existe, em geral, um distanciamento entre setores da universidade e os setores populares. Estes últimos servem comumente de laboratório para a realização de estudos científicos descolados do contexto em que se encontram. Os resultados alcançados poucas vezes extrapolam o teórico e raramente trazem contribuições efetivas para a mudança do quadro social do grupo. De acordo com Giroux (1990, p. 266): “Se os intelectuais universitários querem desempenhar um papel ativo contra-hegemônico no terreno da política cultural, terão que deixar de lado sua atitude de intelectuais solitários que se limitam a produzir crítica”.

Para esse autor, a formação de futuros educadores orienta-se no sentido de uma pedagogia crítica:

Uma pedagogia que questione e que ponha em relevo a importância de gerar expectativas; uma pedagogia enraizada em uma linguagem de possibilidades que aporte as habilidades e conhecimentos com os quais seja possível visualizar um mundo melhor, que dê uma participação ativa aos grupos subordinados no controle de suas próprias experiências e que respeite seus desejos e ambições. Tal pedagogia aponta para um tipo de educação na qual o conhecimento e o poder estejam vinculados à ideia de que o optar pela vida consiste em entender as condições prévias necessárias para lutar por ela (Giroux, 1990, p. 84).

Considerações finais

A Educação Popular tem um largo e longo caminho a percorrer. A integração dos projetos e redes que despontam nos países latino-americanos pode representar um eixo sustentador para que os resultados da Educação Popular ultrapassem o nível do micro em direção ao macrosocial. A discussão atual sobre a Educação Popular vem crescendo substancial-

mente. Metodologias e processos pedagógicos participativos recebem incentivos de setores populares e até mesmo de políticas públicas, principalmente na área de educação, meio ambiente e saúde.

Cabe a nós – pesquisadores, intelectuais orgânicos, pessoas de comunidades engajadas em processos de participação e emancipação comunitárias – fortalecer e aprofundar o olhar sobre a Educação Popular, para que ela não se torne mais um elemento apenas do discurso na fala das elites, para que ela não se torne apenas um elemento de discurso, muitas vezes presentes em ações pseudo-participativas.

Na incompletude que caracteriza os seres humanos, os concretizadores da Educação Popular têm um longo caminho a percorrer; não podem se contentar apenas com saber só o que já se sabe, mas precisam engajar-se em pesquisas e trabalhos consistentes com vistas a saber e conhecer muito mais. A conscientização crítica não é pensada ou dirigida apenas aos setores populares, mas a todos que compartilham desse projeto.

Pretendemos, com a discussão aqui apresentada, lançar ao leitor o desafio de fazer perguntas a si e aos outros, e procurar ecos, de colocar-se em postura crítica e criativa e reiterar o grande desafio de comprometer-se com os processos de humanização.

Referências

- BEZERRA, A. 1984. As atividades em Educação Popular. In: C.R. BRANDÃO (org.), *A questão política da educação popular*. 4ª ed., São Paulo, Editora Brasiliense, p. 16-39.
- BRANDÃO, C.R. (org.). 1984. *A questão política da educação popular*. 4ª ed., São Paulo, Editora Brasiliense, 198 p.
- CANDAU, V.M. (org.). 1995. *Rumo a uma nova didática*. 7ª ed., Petrópolis, Vozes, 179 p.
- COMISSÃO NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL (CNBB). 2006. Encarte CNBB, N° 809. Disponível em: <http://www.cnbb.org.br/imprensa.php?op=pagina&subop=1586>; acesso em: 16/02/2006.
- FÁVERO, O. (org.). 1983. *Cultura popular, educação popular. Memória dos anos 60*. Rio de Janeiro, Edições Graal, 283 p.
- FASHEH, M. 1995. Aprendendo a sobreviver. In: C. POSTER; J. ZIMMER (orgs.), *Educação comunitária no Terceiro Mundo*. Campinas, Papirus, 304 p.
- FREIRE, P. 1977. *Pedagogia do oprimido*. 4ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 218 p.
- FREIRE, P. 1979a. *Educación y acción cultural*. Bilbao, Zero S.A., 121 p.
- FREIRE, P. 1979b. *¿Extensión o comunicación? La conscientización en el medio rural*. 8ª ed., Madrid, Siglo XXI ed., 109 p.
- FREIRE, P. 1980. *Educação como prática da liberdade*. 11ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 150 p.
- FREIRE, P. 1984. Quatro cartas aos animadores de Círculos de Cultura de São Tomé e Príncipe. In: C.R. BRANDÃO (org.), *A questão política da educação popular*. 4ª ed., São Paulo, Ed. Brasiliense, p.136-196.
- FREIRE, P. 2000. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo, Editora UNESP, 136 p.
- GADOTTI, M. 1989. *Convite à leitura de Paulo Freire*. São Paulo, Editora Scipione, 105 p.
- GADOTTI, M.; TORRES C.A. 1994. *Educação popular - Utopia Latino-Americana*. São Paulo, Cortez Editora, 339 p.
- GARCIA, P.B. 1984. Educação Popular: algumas reflexões em torno da questão do saber. In: C.R. BRANDÃO (org.), *A questão política da educação popular*. 4ª ed., São Paulo, Editora Brasiliense, p. 88-121.
- GIROUX, H.A. 1990. *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona, Paidós/MEC, 290 p.
- GRAMSCI, A. 1979. *Os intelectuais e a organização da cultura*. 3ª ed., Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 244 p.
- HURTADO, C.N. 1992. *Educação para transformar, transformar para educar: comunicação e educação popular*. Petrópolis, Vozes, 201 p.
- JARA, O. 1994. El reto de teorizar sobre la práctica para transformarla. In: M. GADOTTI; C.A. TORRES (orgs.), *Educação popular - Utopia latino-americana*. São Paulo, Cortez Editora, p. 89-110.
- LOZANO, C. 1989. Del apostolado educativo. El contexto cultural de la obra de Paulo Freire. *Temps d'Educació*, 1:272-284.

- MANFREDI, S.M. 1984. A Educação Popular no Brasil: uma releitura a partir de Antonio Gramsci. In: C.R. BRANDÃO (org.), *A questão política da educação popular*. 4ª ed., São Paulo, Ed. Brasiliense, p. 40-61.
- MARTINIC, S. 1994. Saber popular e identidade. In: M. GADOTTI; C.A. TORRES (orgs.), *Educação Popular - Utopia Latino-Americana*. São Paulo, Cortez Editora, p. 69-88.
- MARX, K.; ENGELS, F. 1984. *A Ideologia Alemã (Feuerbach)*. 4ª ed., São Paulo, Hucitec, 138 p.
- MELLO, T. 1980. *Vento Geral*. Poesia 1951/1981. 2ª ed., Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 469 p.
- PARRA, R.; RAMA, G.W.; HERRERA, J.R.; TEDESCO, J.C. 1984. *La educación popular en América Latina*. Buenos Aires, Kapelusz, UNESCO-CEPAL-PNUD, 127 p.
- PUIGGRÓS, A. 1994. Historia y prospectiva de la Educación Popular Latinoamericana". In: M. GADOTTI; C.A. TORRES (orgs.), *Educação Popular - Utopia latino-Americana*. São Paulo, Cortez Editora, p. 13-22.
- VÁZQUEZ, A.S. 1977. *Filosofia da Práxis*. 2ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 454 p.
- WEINBERG, G. 1984. *Modelos educativos en la historia de América Latina*. Buenos Aires, Kapelusz, UNESCO-CEPAL-PNUD, 260 p.
- WEYH, C.B. 2005. Faces (novas) da Educação Popular no contexto brasileiro atual: a construção do poder popular pela participação. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DA PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 28, 2005, Caxambu. *Anais...* Associação Brasileira de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, CD-ROM.
- Submetido em: 08/07/2008
Aceito em: 07/11/2008