

A PRÁXIS EDUCATIVA POPULAR

Suzana Costa Coutinho¹

RESUMO

A educação popular, organizada no Brasil a partir da década de 1950, está fortemente ligada à ação e organização dos movimentos sociais que buscaram e buscam a transformação da realidade. Entende-se que uma práxis educativa não se refere somente às ações pedagógicas, mas também às suas intencionalidades políticas e formas de organização. A história da educação popular libertadora, de base freireana, caracteriza-se pela concepção político-pedagógica do diálogo problematizador, que propõe estimular a reflexão e a ação de homens e mulheres sobre a própria realidade e a intervir nesta. É também uma práxis histórica, que se transforma diante da realidade, mas procura manter seus princípios fundantes: o diálogo, a transformação da realidade e a articulação da diversidade com objetivos comuns, ou seja, suas dimensões pedagógica, política e organizativa.

Palavras-chave: Educação popular – movimentos sociais – Paulo Freire.

ABSTRACT

The popular education, held in Brazil after the 1950s, is strongly linked to the action and organization of social movements that tried and try to change the reality. It's understood that an educational praxis refers not only to pedagogical actions, but also to their intentions and political forms of organization. The history of popular education liberating, basing on Freire, characterized by political and pedagogical conception problem-solving dialogue, which proposes to stimulate reflexion and action of men and women about their own reality and take an action on this. It is also a historical praxis, that changes in the reality, but try to keep the basic principles: Dialogue, the transformation of reality and the articulation of diversity with common goals, in other words, their pedagogical, policies and organizational dimensions.

Key-words: Popular education – social movements – Paulo Freire.

Considerações iniciais

O objeto desta reflexão é a práxis educativa popular no seu contexto histórico, buscando compreender as mudanças que ocorreram com a chamada educação popular de base freireana. A trajetória histórica foi dada pela pesquisa bibliográfica, em autores reconhecidos pelo seu envolvimento com a práxis da educação popular e também de observadores dessa práxis. Difícil estabelecer mudanças a partir de algum feito ou evento. O interesse aqui foi o de construir um pequeno mapa onde seja possível localizar períodos, pessoas e atividades que

¹ Mestre em Educação pelo Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL). Professora da Faculdade Católica de Pouso Alegre.

marcaram, de alguma forma, a construção da educação popular no Brasil a partir da década de 1950.

Neste trabalho, entende-se que processos de educação não se restringem somente às ações caracterizadas como pedagógicas (aulas, cursos, capacitações, formações etc.), mas que também estão presentes na forma de organização e ação política. Busca-se, aqui, alicerçar a pesquisa, no campo da educação, a partir dos fundamentos da filosofia da práxis, da autonomia dos sujeitos, das relações dialógicas, especialmente a partir e com Paulo Freire, entendendo que os movimentos sociais são sujeitos de práxis pedagógicas, como salienta Maria da Glória Gohn (2010).

1. Educação popular como práxis

O conceito de práxis, elaborado por Marx, compreende uma *ação transformadora* realizada pelo ser humano, pela qual transforma o mundo e também se transforma: “o ser humano existe elaborando o novo, através da sua atividade vital, e com isso vai assumindo sempre, ele mesmo, novas características” (KONDER, 1992, p. 106). É o trabalho, na concepção de Marx, que torna o ser humano sujeito diante do objeto, e é essa capacidade de transformação (do mundo e de si mesmo) que faz a sua história (a história mundial).

Freire, fundamentando-se em Marx, dirá:

Os homens, pelo contrário, ao terem consciência de sua atividade e do mundo em que estão, ao atuarem em função de finalidades que propõem e se propõem, ao terem o ponto de decisão de sua busca em si e em suas relações com o mundo, e com os outros, ao impregnarem o mundo de sua presença criadora através da transformação que realizam nele, na medida em que dele podem separar-se e, separando-se, podem com ele ficar, os homens, ao contrário do animal, não somente vivem, mas existem, e sua existência é histórica (FREIRE, 2009, p. 103-104).

A partir dessa concepção, Freire afirma que “a desumanização é realidade histórica e negação de nossa vocação ontológica [...]. A superação desta condição é possibilidade histórica da qual se ocupa todo homem e toda mulher revolucionário(a)” (SCHNORR, 2005, p. 71). Por isso, constrói-se uma práxis revolucionária que incorpora a educação como elemento fundamental. Não se trata, no entanto, de qualquer forma de educação, mas de uma educação que incorpora e se compromete com a libertação das pessoas que estão nela envolvidas, dos seus sujeitos educando-educadores. Para Freire, trata-se de uma educação

humanizadora, libertadora, crítica que não existe sem conflitos, pois é seu papel também desmitificar a opressão que existe mesmo dentro do oprimido, nas relações nas quais ele se identifica como “menos”. Papel de tal práxis educativa é a realização do *ser mais*, da humanização dos homens e mulheres envolvidos nessa práxis.

Parte-se também do fundamento de educação também como prática sociocultural, “formas vivas e comunitárias de ensinar-e-aprender” (BRANDÃO, 2007, p. 23).

A educação pode existir livre e, entre todos, pode ser uma das maneiras que as pessoas criam para tornar comum como saber, como ideia, como crença, aquilo que é comunitário como bem, como trabalho ou como vida. Ela pode existir imposta por um sistema centralizado de poder, que usa o saber e o controle sobre o saber como armas que reforçam a desigualdade entre os homens, na divisão dos bens, do trabalho, dos direitos e dos símbolos (BRANDÃO, 2007, p. 10).

Portanto, como prática sociocultural, a educação envolve teoria e prática: “Afirmar como ideia o que nega como prática é o que move o mecanismo da educação autoritária na sociedade desigual” (BRANDÃO, 2007, p. 97). No entanto, é possível reinventar a educação, como prática que pode “servir ao trabalho de construir um outro tipo de mundo” (BRANDÃO, 2007, p. 99).

Assim, ao falar em Educação Popular, procura-se salientar um tipo de prática educativa

[...] como o conjunto de práticas socioculturais que, de forma explícita ou implícita, consciente e intencional, ou incorporada de maneira acrítica, num primeiro momento, se inter-relacionam nas diferentes instâncias do espaço/tempo comunitário, assumindo, gradativamente, uma intervenção pedagógica emancipatória na prática sociocultural e econômica vivenciada. Parte-se, portanto, do conflito para chegar a uma atuação social significativa e contextualizada (SILVA, 2005, p. 10).

Chega-se, portanto, ao conceito de práxis educativa popular, ou seja, a ação de *ensinar-e-aprender* coletivamente com a finalidade de transformação libertadora de uma condição desumana. Ação e reflexão são componentes do que se chama práxis e, para Paulo Freire, tornam-se uma palavra única, pois que evidenciam uma reciprocidade e complementaridade.

O que nos parece indiscutível é que, se pretendemos a libertação dos homens não podemos começar por aliená-los ou mantê-los alienados. A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais oca, mitificante. É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo (FREIRE, 2009, p. 77).

O pensamento de Freire sobre práxis educativa libertadora, ou problematizadora, ou ainda o que se chama de popular neste trabalho, evidencia a necessidade dos dois momentos da práxis, porque o “sacrifício da ação em nome da reflexão é verbalismo; o sacrifício da reflexão em nome da ação é ativismo, basismo. Os seres humanos se fazem autenticamente na ação-reflexão” (apud SCHNORR, 2005, p. 94).

O sentido da práxis educativa popular está na intrínseca relação entre teoria e prática da educação, que se realiza por meio do diálogo entre os sujeitos envolvidos. É por meio do diálogo que as visões de mundo se manifestam e podem ser questionadas, desmitificadas, podendo, assim, abrir espaço para um novo conhecimento que leve a uma nova ação. Não se trata de um diálogo compreendido como mera *troca de palavras*, mas de uma relação que se funda na capacidade de ouvir, de questionar, de provocar a uma nova prática, não imposta ou “repassada”, mas construída por essa relação dialógica.

A práxis político-pedagógica de Freire tem como pressuposto o diálogo. Por isso, ele mesmo se refere a ela como *concepção dialógica*, ou ainda *educação dialógico-dialética*. No entanto, talvez seja esta uma das categorias mais incompreendidas, tanto por críticos como por seguidores de Freire. Será importante para este trabalho a compreensão do diálogo freireano.

Em sua obra *Extensão ou comunicação?*, publicada em 1977, Freire (2010) aponta como fundamental para uma prática educativa libertadora, dentro de uma perspectiva humanista², o conceito de comunicação, contraposto ao de extensão, este no sentido de transferir, entregar, depositar. Para Freire, é a comunicação que possibilita aos sujeitos a coparticipação no ato de pensar, o que se dá por meio da reciprocidade, da intencionalidade e da não passividade. A comunicação é, pois, diálogo, “assim como o diálogo é comunicativo” (FREIRE, 2010, p. 67).

Neste sentido, diálogo pressupõe ouvir e falar. Saber escutar é um dos saberes necessários aos educadores, conforme a obra *Pedagogia da Autonomia*. Trata-se de uma ação crítica para poder intervir no diálogo, no falar com, e não apenas discursar para. No entanto, não deve o educador desconsiderar seu papel nessa relação dialógica, de intervenção também crítica que ajude a superar visões fatalistas, deterministas, opressoras. Não se trata de um ouvir e de um falar sem o compromisso com a libertação e com a humanização das pessoas. Pelo contrário, procurar ouvir e compreender quem diz a palavra, considerando também a

² Para Freire, humanismo refere-se à humanização dos seres humanos, um humanismo científico que rejeita toda e qualquer forma de manipulação, pois que busca a libertação, esperançosamente crítico (Cf. FREIRE, 2010, p. 74).

linguagem, as imagens e os símbolos presentes, leva a, de forma criativa, se posicionar e mesmo discordar e se opor, mas nunca de forma autoritária, porque ouviu atentamente quem tinha a palavra. Um ouvir que se baseia também no acolhimento do outro, na tolerância e na disponibilidade à mudança, no respeito à diferença, porque não se coloca sobre o outro, entre tantas qualidades necessárias a quem quer dialogar (FREIRE, 2008, p. 119-20).

Em *Pedagogia do oprimido*, Freire ressalta o caráter dialógico da prática educativa libertadora, adjetivando-a de problematizadora. Práxis que nega o depósito, a narrativa ou a transferência de conhecimento, para anunciar a “dialogicidade como essência da educação” (FREIRE, 2009, p. 78). Chama sua práxis de educação problematizadora porque, por meio do diálogo, busca estimular a reflexão e a ação de homens e mulheres sobre a própria realidade (FREIRE, 2009, p. 83).

Diálogo que é palavra verdadeira, capaz de transformar porque também é capaz de pronunciar o mundo. Diálogo que é amor: o que impossibilita que se torne uma relação de dominação. Torna-se um ato de coragem e de compromisso com os homens e mulheres oprimidos. Compromisso que exige encontro dos sujeitos e encontro que exige compromisso para a realização da tarefa comum de libertarem-se e de transformarem sua realidade. Diálogo que renuncia a autossuficiência e exige a abertura ao outro, à sua contribuição. O que exige também a confiança dos sujeitos que dialogam, criando uma relação horizontal, o companheirismo; relação que, por sua vez, exige que as intencionalidades sejam ditas e que haja coerência entre o dizer e o fazer. Outra exigência é a da esperança, pois sem ela fica vazio o encontro, tornando-o burocrático e fastidioso, pois se não se considera possível a mudança, porque se mobilizariam as pessoas, em que empenhariam suas forças e seus projetos? E ainda, exigência do diálogo, para Freire, também é o pensar crítico, reconhecendo a solidariedade entre *mundo-homens* e percebendo a realidade como processo, sendo possível e viável a “transformação permanente da realidade, para a permanente humanização dos homens” (FREIRE, 2009, p. 89-95).

2. Educação Popular: história e práxis

Ao buscar elementos da história da Educação Popular no Brasil, a partir da década de 1960 até a constituição da RECID, em 2003, o que se objetiva, neste trabalho, é produzir uma

reflexão sobre essa práxis, nos diferentes momentos e contextos, com seus agentes diversos e os desafios que lhes foram (e ainda são) colocados.

A história da Educação Popular no Brasil e na América Latina, a partir do final da década de 1950, só poderá ser contada em complementaridade com a história dos movimentos populares. Esses movimentos uniam ação política com educação e cultura, não somente como luta de libertação dos *opressores externos*, simbolizados por aqueles que estavam no poder e buscavam permanecer nele com o uso de diversas formas de violência. Também buscavam libertar-se do *opressor interno*, formatado por longo período de colonização com a elaboração de “um outro projeto de civilização já em ato nas audaciosas experiências político-pedagógicas populares” (SEMERARO, 2009, p. 99).

A filosofia, a pedagogia, a teologia, a economia, a arte e a literatura latino-americana que nasciam dessa práxis libertadora apresentavam a marca de uma política criativa e apaixonada. Mostravam que os subalternos poderiam elaborar uma visão própria de mundo e colocar em marcha uma nova maneira de fazer política. A rigor, é possível dizer que os movimentos de libertação latino-americana são a versão tropical do que Gramsci havia delineado como filosofia da práxis, quer dizer, de uma filosofia que se faz política e de uma política que inspira a filosofia (SEMERARO, 2009, p. 100).

Segundo Nascimento, durante sua participação na 3ª Ciranda de Educação Popular e 10º Encontro Nacional da RECID, sobre a construção da educação popular no Brasil, são significativos três momentos. Antes, porém, há o que é chamado por ele de gênese da educação popular, que vai do período de 1922 a 1924, com a Semana de Arte Moderna. Para ele, esse é o evento “que começa a fomentar um olhar brasileiro sobre a nossa realidade” (REDE DE EDUCAÇÃO CIDADÃ, 2010, p. 46). Outros eventos são: a fundação do Partido Comunista Brasileiro e a Escola Nova.

O primeiro momento estaria entre os anos de 1954 a 1964, e “foi marcado por uma grande agitação política e cultural, em que se lançam as bases da educação popular” (REDE DE EDUCAÇÃO CIDADÃ, 2010, p. 46). O segundo corresponde ao período de 1964 a 1989, marcado pelas grandes greves de 1978 no ABC paulista e a greve dos canavieiros em Pernambuco. “A educação popular teve um papel importantíssimo nos movimentos populares, são 25 anos onde a educação popular foi um elemento estruturante para a construção de um projeto democrático popular” (REDE DE EDUCAÇÃO CIDADÃ, 2010, p. 46). O terceiro momento é colocado entre os anos de 1989 a 2010, apontando como marco a eleição de Lula, o que animou vários movimentos e pessoas para o resgate da Educação Popular e do trabalho

de base, embora, possamos encontrar várias orientações e práticas que não corresponderiam a uma concepção mais ampla e profunda de Educação Popular.

2.1 As experiências fundantes da Educação Popular

A década de 1950, no Brasil, é marcada pela aceleração do desenvolvimento econômico e da modernização, construída pela política desenvolvimentista. Elabora-se a Teoria da Dependência que busca explicar o lugar e o papel dos países do chamado *terceiro mundo*, principalmente da América Latina, nos processos de desenvolvimento e subdesenvolvimento econômico e social. Esse período também foi “pródigo no transplante de experiências geradas em outro contexto: extensão rural, desenvolvimento de comunidades, educação de base, educação de adultos” (FÁVERO, 1983, p. 8). Essas expressões e ações anunciavam um determinado projeto político e de sociedade, ligado ao desenvolvimentismo e a uma ideia capitalista de democracia. Necessitava-se alfabetizar homens e mulheres para a disputa política regional e nacional e também para o trabalho nas indústrias (STRECK, 2009, p. 64).

No entanto, na década de 1960, essas expressões tomaram novo sentido, contraditório ao primeiro uso. De forma crítica e criativa, buscou-se a construção de um projeto político em vista da superação da dominação do capital sobre o trabalho, debate presente nos diversos setores da sociedade brasileira, dos camponeses às universidades (STRECK, 2009, p. 8-9).

Consideram-se, como pontos fundantes desse momento, no Brasil, segundo Brandão (1987, p. 12): a produção do Método Paulo Freire, as experiências de educação do Movimento de Educação de Base, os trabalhos desenvolvidos pelos movimentos de cultura popular e pelos centros populares de cultura e a elaboração, pelo Ministério da Educação e Cultura, do Programa Nacional de Alfabetização.

Trata-se do que Brandão (2002, p. 134) chama de amplo, difuso e intenso movimento conduzido por educadores pedagogos e não pedagogos de formação. Propostas ainda frágeis, num sentido de *experimentação*. Trabalho pedagógico quase nunca formalmente escolar, realizado no campo e na cidade, envolvendo grêmios estudantis, agências da Igreja Católica, sindicatos e o que seriam considerados os movimentos populares (cf. BRANDÃO, 2002, p. 145).

Este período é o que marca as características fundamentais da Educação Popular, suas fontes e seus desafios. Entre as fontes, pode-se citar o pensamento de Paulo Freire, a Teologia da Libertação, as Teorias do Desenvolvimento e da Dependência, o referencial marxista e as experiências revolucionárias de outras partes do mundo, em especial da América Latina (PALUDO, 2009, p. 55).

É no início da década de 1960 que Paulo Freire faz a experiência de seu método de alfabetização de adultos, no bojo do Movimento de Cultura Popular. Fiori, na apresentação da Pedagogia do Oprimido, salienta que esse método é “fundamentalmente, um método de cultura popular: conscientiza e politiza” (FREIRE, 2009, p. 22).

A teoria pedagógica de Freire nasce das experiências de alfabetização de adultos, processo educativo visto como processo político. Na introdução à Pedagogia do Oprimido, Freire destaca que:

As afirmações que fazemos neste ensaio não são, de um lado, fruto de devaneios intelectuais nem, tampouco, de outro, resultam apenas de leituras, por mais importantes que elas nos tenham sido. Estão sempre ancoradas, como sugerimos no início destas páginas, em situações concretas. Expressam reações de proletários, camponeses ou urbanos, e de homens de classe média, que vimos observando, direta ou indiretamente, em nosso trabalho educativo. Nossa intenção é continuar com estas observações para retificar ou ratificar, em estudos posteriores, pontos afirmados neste ensaio (FREIRE, 2009, p. 25).

A *Pedagogia do oprimido* não só narra as experiências vividas pelo educador, como se propõe a analisar os processos de opressão e os caminhos possíveis para a libertação. Segundo Schnorr, a construção de uma *Pedagogia do oprimido* “não é apenas um livro, é um ato radical de compromisso com o povo” (SCHNORR, 2005, p. 72).

Para Arroyo, quando Paulo Freire decide construir seu projeto pedagógico a partir de uma nova concepção de povo (nova, em contraposição ao que estava colocado em seu tempo), chega a outra concepção e prática de educação. Ao reinterpretar radicalmente o povo, também o faz em relação à concepção de conhecimento e de educação. “Por tudo isso, Paulo Freire é considerado lá fora (do Brasil), o educador mais importante da segunda metade do século XX. Visita matrizes pedagógicas esquecidas e as repõe no pensamento educativo mais radical” (ARROYO, 2005, p. 272).

Com o período da ditadura militar, os movimentos populares que deram origem à Educação Popular se desarticulam no início para, depois, se reapresentarem com outras propostas, novos sujeitos e novas formas de agir. No entanto, esse primeiro período lança as bases e forma as lideranças para continuar o processo de se repensar a sociedade e buscar sua

transformação a partir e com os oprimidos. Para Semeraro (2009), dois caminhos tornam isso possível: a formação da “nova subjetividade e a arte da política que os oprimidos aprendem a vivenciar nas suas experiências político-pedagógicas”. Essas experiências são consideradas por ele como “uma práxis que leva ao ‘conhecimento pleno das contradições’, a querer conhecer as verdades, mesmo as incômodas, a repensar a cultura e a recriar a ciência, a filosofia, a política e a economia” (SEMERARO, 2009, p. 159).

2.2 A educação popular como práxis política

No período que se seguiu ao golpe de 1964 até 1989, a educação popular é fortemente associada aos movimentos sociais e suas lutas pelos direitos políticos, civis, sociais e econômicos. Segundo Arroyo (2003, p. 31), esses movimentos sociais atuaram como *pedagogos no aprendizado dos direitos sociais*. Brandão (2002, p. 150) afirma que entre os anos de 1970 e 1980, “ao longo dos governos militares e da ‘abertura política’, houve toda uma intensa associação entre a educação popular e os movimentos populares”.

Durante um período de bem-estar e liberalidade na Europa e nos Estados Unidos, a América Latina era, nas palavras de Semeraro (2009, p. 97), “entregue às ditaduras militares e a uma das mais cruéis formas de subordinação”. No entanto, outra sociedade é proposta e fermentada pelas “resistências populares e um intensivo trabalho de capilaridade política” (SEMERARO, 2009, p. 97). Diante das utopias populares, se levantam as ditaduras militares, para repelir o “contágio da revolução deflagrada por Cuba”, com forte repressão que desmantelou várias organizações sociais e populares (SEMERARO, 2009, p. 98).

Nessa fase, o movimento operário, o novo sindicalismo, com formas diversas de articulação, buscou se aproximar dos movimentos que lutavam por direitos, ainda que de forma dispersa, como explica Arroyo.

Os sindicatos tiveram um papel pedagógico relevante e reconhecido. Agiram como escolas de formação de lideranças e de formação política das diversas categorias de trabalhadores. Os movimentos sociais não deixaram de ter papel pedagógico, formaram lideranças também e contribuíram para educar as camadas populares nem sempre tocadas pela mobilização operária. Em frentes diversas, cumpriram papéis educativos próximos (ARROYO, 2005, p. 31).

É desse período também o advento de várias modalidades de pesquisa participante, vinculadas às ideias e práticas da educação popular, conforme Brandão (2002, p. 151). Foram criadas redes de teóricos e praticantes, realizados congressos e encontros, inclusive

internacionais, publicados livros e artigos e produzidos trabalhos acadêmicos de mestrado e doutorado sobre a pesquisa participante.

Sobre as mudanças na concepção e prática da educação popular realizada pelos partidos políticos progressistas, nessa fase, Brandão (2002, p. 152) explica que a concepção de educador popular passou a ser de assessor do movimento social,

Destacam-se, também, na década de 1970, o trabalho realizado pelas comunidades eclesiais de base (CEBs), formadas pelos grupos de jovens, de noivos ou casais e clubes de mães, entre outros, e os núcleos de trabalhadores vinculados às pastorais, como a operária e a da terra. Ainda na década de 1970, bem como no início da seguinte, os grupos de oposição sindical, sindicatos e associações educacionais e culturais não podiam realizar atividades políticas e eram vigiados. O trabalho educativo passou a ser visto também como resistência³ e contestação da ordem institucional, mas, no entanto, sem o discurso político explícito (MANFREDI, 2009, p. 140).

A educação popular internacionaliza-se. Organizações que se dedicavam à educação de jovens e de adultos ou à ação cultural-comunitária, como explica Brandão (2002, p. 150), assumem uma identidade de instituições e movimentos de ou através da educação popular, afastando-se, progressivamente, da ideia original da cultura popular vivenciada nos anos de 1960 e 1970, fortemente marcada pela teoria marxista, com a análise da realidade com o prisma do econômico, de caráter mais reivindicatório. Foram surgindo várias formas e modalidades de presença e ação populares. Barbosa classifica esse momento de mudança como o de *crise nos paradigmas* da educação popular, explicando que houve uma *relativa* perda de força do seu discurso inicial, surgindo novos paradigmas em sua história. A concepção de educação popular, dos anos de 1980 e de 1990, não a apresenta mais como força maior para a revolução; ela deixa “de ser de classe para se tornar das classes sociais influenciadas pelas concepções gramscianas” (BARBOSA, 2007).

Não se tratou apenas de mudanças na forma de organização, como também na maneira de atuar desses movimentos e, por consequência, nas ações político-educativas desenvolvidas por eles.

³ Ouvei relatos de pessoas que, no referido período, participaram de projetos de alfabetização de adultos. Uma das pessoas ouvidas, Heloísa Gouvêa, uma religiosa da Congregação das Missionárias de Jesus Crucificado, trabalhando no estado do Rio de Janeiro à época, contou que as religiosas encapavam os livros de Paulo Freire, escondendo-os por trás de capas de livros de oração.

2.3 Da reivindicação ao projeto político

Para Semeraro (2009, p. 107), “a práxis libertadora e as crescentes pressões de movimentos populares juntamente com outras forças sociopolíticas concorreram para minar e derrubar os regimes militares no Brasil e na América”. Ele aponta para uma mudança nas concepções político-pedagógicas desses movimentos, afirmando que no início dos anos de 1980, “encerrava-se um ciclo histórico e com ele se esgotavam também muitas concepções e práticas político-pedagógicas originadas em seu seio” (SEMERARO, 2009, p. 107). Citando Freire, Semeraro destaca a passagem dos processos de conscientização e de libertação para uma prática da transformação da realidade e que “as ações de resistência, os círculos de cultura, ‘as comunidades de base’, as práticas educacionais e as associações populares de bairro surgidas durante a ditadura haviam cumprido o seu papel de fermentação e de reivindicações” (SEMERARO, 2009, p. 107). Desta forma,

Estava na hora de sair do casulo das associações-comunitárias, das posições defensivas e periféricas. A crítica e a contraposição ao Estado autoritário e ao sistema capitalista não eram mais suficientes. Era preciso desenvolver a capacidade de constituir novas organizações políticas na sociedade civil, conquistar espaços para preparar a formação de um Estado democrático-popular. Por isso, nos anos 80 repetia-se que não era suficiente “libertar-se da” opressão e contentar-se com a liberdade negativa. Era necessário desenvolver a liberdade positiva, “libertar-se para” reconstruir a sociedade, democratizar direitos e assumir a direção política (SEMERARO, 2009, p. 107-108).

Os conceitos gramscianos são recebidos na América e no Brasil, mudando não só a linguagem de pessoas dos setores acadêmico, político e de movimentos sociais, mas também as formas de organização e ação, no final dos anos de 1970 e início dos anos de 1980. Sociedade civil, Estado ampliado, escola unitária, intelectual orgânico e bloco histórico, entre outros conceitos, começam a popularizar-se, segundo Semeraro, tanto no mundo acadêmico, como no político e nos movimentos populares. Paulo Freire é um dos que “percebe esse fenômeno e se sintoniza com ele” (SEMERARO, 2009, p. 110). Assim,

Nesse período, de fato, a mística e a “radicalidade utópica” provenientes da paixão “libertadora” se entrelaçam com o “realismo político” e com a racionalidade estratégica de modernas organizações sociais e partidárias [...]. Mais do que a “de movimento”, precisava valorizar a “guerra de posição”, quer dizer, desenvolver a formação para uma política especializada, para criar organizações equipadas para preparar-se a enfrentamentos sofisticados com os grupos dominantes afirmados há séculos no poder. Fazia-se necessário passar do âmbito da “comunidade” para o do “partido”, sair da visão periférica para alcançar a visão de totalidade, superar a vida de sobrevivência para pensar em termos de produção de massa (SEMERARO, 2009, p. 110-111).

Nas palavras de Streck, o que interessava não era mais o confronto direto com o Estado, mas a “ocupação de espaços na sociedade civil que garantissem a construção de um projeto de cunho popular” (STRECK, 2009, p. 68). O autor recorda, também, que anteriormente Paulo Freire já havia insistido na ideia de que a ação pedagógica é sempre ação política. Nesse período, o inverso também é proposto: a ação política é também ação pedagógica. Streck salienta a ação na política como formadora de partido e de lideranças populares e sindicais:

É também neste período (1980) que se cria o Partido dos Trabalhadores, do qual Paulo Freire é um dos membros fundadores, e que passa a representar as expectativas cultivadas ao longo de duas décadas de silenciamento dos movimentos, muitas vezes na clandestinidade.

Formam-se neste período importantes lideranças, tanto no âmbito dos sindicatos como no âmbito das Comunidades Eclesiais de Base (STRECK, 2009, p. 68).

No entanto, nem todas as experiências de organização e ação políticas resultaram no esperado projeto de democracia popular, almejado pelos movimentos sociais populares das décadas de 1970 e 1980. Segundo Semeraro, “as preocupações eleitorais, a corrida para os cargos executivos, a ‘governabilidade’ e a burocratização dos partidos acabaram por marginalizar muitos movimentos sociais e esvaziar suas dinâmicas revolucionárias” (SEMERARO, 2009, p. 114).

A década de 90 chega repleta de mudanças na economia e no mundo do trabalho, afetados, por um lado, pela hegemonia do projeto neoliberal e, por outro, pelas novas tecnologias de comunicação. Com a abertura política, nos meados da década de 1980, há novas configurações no campo político e partidário. A sociedade dita *civil* também se reinventa, surgindo o que se denomina de novos movimentos sociais. A reflexão sobre que desafios todo esse cenário traz à educação popular, e se ela ainda responde a essas novas configurações, é a proposta do próximo tópico.

2.4 Os movimentos sociais e o neoliberalismo

Na década de 1990 e no período posterior, o Brasil e a América Latina presenciam as mudanças impostas pela tentativa de revalidar o capitalismo, por meio do neoliberalismo. Para Semeraro (2009, p. 68), com a dissolução da União Soviética e a crise generalizada do marxismo, pensava-se que o liberalismo teria um reinado sem obstáculos. No entanto, ainda

segundo o autor, a disseminação da violência e a destruição do planeta são provas da contradição do capitalismo. Essa contradição vai adiante:

Diante dos olhos de todos, ao contrário, constata-se que a “democracia capitalista” é uma descarada contradição em termos, porque neutraliza a política participativa, o espaço público, o debate democrático, a socialização do poder, enquanto, de outro lado centraliza, seleciona, segrega e se impõe com um poderoso aparelho bélico e policial (SEMERARO, 2009, p. 69).

Gohn (2005, p. 45) considera que, no final da década de 1980, “as mudanças na conjuntura internacional, com as alterações no regime político do Leste europeu e a hegemonia das políticas econômicas neoliberais, levaram à construção de um novo significado para o termo cultura”. Esse novo significado, conforme Gohn, construído pelos intelectuais engajados ideologicamente na luta contra as injustiças sociais e em busca de uma sociedade menos desigual, tem substituído a *cultura de resistência* pela *cultura propositiva*.

Trata-se de engendrar ações que não fiquem apenas em críticas e denúncias, mas que coloquem propostas, estabeleçam metas, objetivem um agir “ativo” e não só a resistência, passiva. A nova postura tem lançado os movimentos sociais, em especial os populares, em novas experiências associativas. Entretanto, o desempenho dos movimentos, nas arenas institucionalizadas, tem gerado controvérsias (GOHN, 2005, p. 45).

Se de um lado, os movimentos populares apontaram para uma modernidade na política, segundo Gohn, redefinindo a noção de cidadania, em seu aspecto público-privado, de outro, esse “processo foi heterogêneo, contraditório, cheio de fluxos e refluxos e bastante desigual” (GOHN, 2005, p. 59).

Na percepção de Ledezma e Bazán (2009, p.137), o neoliberalismo, marcado por um novo projeto de homogeneização cultural e de unipolarização, tem “definido uma nova conjuntura na qual os movimentos sociais e os processos de libertação e autonomia social, cultural e econômica foram deslocados da centralidade sociopolítica”. Segundo os autores, nessa conjuntura, o espaço e a prática dos movimentos revitalizaram-se ou evaporaram-se. Para eles, há uma dificuldade dos movimentos, neste novo cenário, de construir um “cenário alternativo” e de “estruturar discursos e estratégias que articulem educação com sociedade, cultura, economia e política em sua perspectiva de empoderamento real da sociedade civil” (LEDEZMA E BAZÁN, 2009, p.138).

Na visão de Wanderley (2010, p. 68-69), vários movimentos, com raízes nos períodos anteriores aqui abordados, marcaram presença na cena política, segundo ele, “ora construindo os mecanismos de fortalecimento dos próprios movimentos e lutando por reformas políticas

que eliminassem os ressaibos ditatoriais e avançassem numa efetiva democratização, ora buscando articulações em redes e fóruns”. No campo da educação, surgem novos conceitos e novas formas de se organizar e agir, como salienta Wanderley (2010):

Numa diversificação das práticas exercidas no passado, progressivamente foram irrompendo atividades educativas voltadas para setores específicos – jovens, moradores das periferias, prisioneiros, agentes de pastoral, monitores, estudantes, idosos, além dos tradicionais trabalhadores urbanos e rurais. E os temas abarcaram questões diversas, tais como: gênero, etnia, meio ambiente e ecologia, paz, direitos humanos, desenvolvimento sustentável, etc. Em um contexto amplo, buscando formas concretas de vincular educar e agir (WANDERLEY, 2010, p. 69).

Brandão reflete sobre os *novos movimentos sociais*, relacionando-os com os movimentos tradicionais, criados ou fortalecidos nos períodos anteriores. Para ele, as frentes proletárias, os partidos destinados a um único sujeito protagônico ou a uma *vanguarda revolucionária* tenderam a dar lugar a:

[...] uma nova convergência de sujeitos igualados em suas diferenças e convergentes na diversidade de suas “causas sociais”: povos indígenas, negros, mulheres, homossexuais, trabalhadores sem-terra, moradores urbanos sem-teto, artistas, ambientalistas, militantes da paz universal e assim por diante (BRANDÃO, 2002, p. 232).

Neste novo modo de ser e se fazer movimento social, ainda segundo Brandão (2002, p. 263), os movimentos populares, sendo organizações dinâmicas e militantes da sociedade civil, perdem dois atributos radicais do passado. O primeiro é não serem mais, com exclusividade, movimentos de classes trabalhadoras e, o segundo, não são mais movimentos de ação revolucionária direta via enfrentamentos radicais com o sistema de poder. Em relação às frentes de luta, Brandão sinaliza que:

Ainda eram e, em boa parte, permanecem sendo, as seguintes: questões agrárias referentes a direitos de posse e de uso da terra; questões relativas à “justiça no campo” e à aplicação plena dos direitos humanos; questões de afirmação cidadã de identidades de mulheres e homens do “mundo rural”; questões de fronteira geográfica, étnica e social, tais como a da incorporação das “lutas da causa indígena” ou dos “movimentos negros” nas agendas dos movimentos populares, sobretudo os de tradição cristã ecumênica ou católica (BRANDÃO, 2002, p. 264-265).

Outra característica do campo social dos movimentos no Brasil (mas também na América Latina e em todo o mundo), conforme Brandão (2002, p. 271), é a “crescente criação de ‘frentes de aliados’, ao lado de uma contínua criação e extensão de redes de

intercomunicação e de teias de mútuo compromisso entre unidades e uniões de movimentos sociais”.

Para Paludo (2009, p. 46-47), os novos contextos e realidades que foram impostos na América Latina, a partir das décadas de 1980 e 1990, “geraram uma profunda crise nos referenciais do Campo Popular” e essas novas questões “estão sendo ressignificadas/refundamentadas para além da Educação Popular”. Para ela, essas questões dizem respeito a um “processo vivido pelo conjunto das pessoas e estruturas de mediação que ainda se mantêm firmes na perspectiva de construção de um projeto emancipatório”. Assim,

O Movimento de Educação Popular ganhou significado no interior do campo que o constituiu e que, dialeticamente, ajudou a construir, ambos possuem as mesmas raízes e é por isso que a ressignificação/refundamentação da Educação Popular e a sua maior ou menor incidência concreta está, também, diretamente relacionada com a refundamentação e ressignificação do Campo Popular (PALUDO, 2009, p. 47).

Paludo (2009, p. 49) denomina de Campo Popular a “articulação das diversas organizações do povo político, com seus aliados”. Esses últimos seriam algumas ONGs, alguns setores das Igrejas, partidos, personalidades, intelectuais comprometidos. Ela ainda salienta que, apesar das contradições e matizes, esse campo é plural e tem como referencial a transformação das sociedades. Aliás, sobre as ONGs, é preciso distinguir entre as organizações que, segundo Gohn, colaboram para a criação de “espaços e formatos de participação e de relações sociais” (GOHN, 1997, p. 304) das que se tornaram pequenas empresas do *terceiro setor*, em busca de recursos públicos e não-públicos para sua sobrevivência, sem o compromisso de uma atuação crítica junto às comunidades onde se instalam, reforçando o ideal capitalista.

2.4.1 Novos espaços e formas de educação popular

A diversidade sempre foi uma característica do movimento de educação popular no Brasil. No período que se iniciou em 1990 e nos tempos atuais, não é diferente. As ONGs se consolidam, com diferentes métodos e finalidades de trabalho, mas muitas ainda com o ideal da Educação Popular e da transformação da realidade. Sua sustentabilidade financeira vinha, basicamente, das agências internacionais de cooperação.

No entanto, a partir dos anos 2000, essa realidade se transforma, com as agências colocando seus recursos em outras regiões do planeta, como a África e a Índia. Muitas dessas organizações ou fecham às portas ou se adaptam às novas formas de captação e mobilização de recursos, como os convênios em parceria com os setores governamentais, fundações e instituições nacionais e internacionais. Essa mudança não foi somente de fonte, mas também de ação: para captar recursos, as ONGs tiveram que adaptar seu trabalho às demandas das financiadoras, o que nem sempre se equivale às demandas das comunidades e grupos *atendidos*.

Mesmo assim, é possível distinguir alguns movimentos e ações de educação popular, dentro da diversidade e das dificuldades dos trabalhos realizados nessa fase.

Oliveira (2006, p. 11) informa que na década de 1990, as propostas de educação popular não se limitaram às “experiências de educação política das massas, ou mesmo, à alfabetização de jovens e adultos e ensino supletivo para frações das camadas populares, realizados predominantemente nos espaços não-escolares da sociedade civil”. Segundo a autora, houve experiências de escolarização regular e extraescolares de preparação para a escolarização de nível superior e salienta os desafios da globalização, do neoliberalismo e da participação política:

Ao se depararem com o processo de reestruturação produtiva (e sua conseqüente mudança no conteúdo e na organização do trabalho, bem como no conjunto das relações sociais globais), assim como com o alargamento do processo de socialização da participação política dos tempos de abertura democrática e, ainda, com a hegemonia do ideário neoliberal nos processos sociais, em geral, e especificamente no campo da educação, as concepções de educação popular enfrentam novos desafios (OLIVEIRA, 2006, p. 11).

A autora ressalta, nesse período, o Movimento Sem Terra e a Central Única dos Trabalhadores, bem como, no âmbito do Estado, as experiências de educação popular desenvolvidas nos municípios e estados com os governos ditos democráticos e populares. Dá destaque também para o Movimento de Pré-Vestibulares Populares que surgem na metade da década de 1980, com forte crescimento entre os anos de 1994 e 1999 (cerca de 57%), e que “contam com o envolvimento dos sujeitos coletivos como a Igreja Católica, os movimentos negro, estudantil, sindical e comunitário” (OLIVEIRA, 2006, p. 14).

É na década de 1990 que a educação de adultos recebe novo nome: Educação de Jovens e Adultos (EJA). Entre a reflexão dos educadores que já militavam nessa área, reunidos em fóruns, e as ações do governo federal nessa fase, como o Programa Alfabetização

Solidária, houve divergência quanto ao método e às finalidades, como informa Machado (1998, p. 8). Para a autora,

Estas posturas diferenciadas frente a questão da alfabetização e escolarização de jovens e adultos, a nosso ver, representam o movimento contraditório no qual se insere a Educação Brasileira, frente aos projetos que vem sendo impostos pela política neoliberal, como o único caminho possível para elevar o Brasil a um patamar de país “desenvolvido” (MACHADO, 1998, p. 8).

Surge, em 1990, o Movimento de Educação Popular e Saúde, que reúne agentes comunitários, profissionais da área de saúde e pesquisadores. Como frente de luta, o tema da saúde foi constante nas décadas de 1970 e 1980, mas como movimento unindo as duas temáticas, seu nascimento se dá a partir do Simpósio Inter-Americano de Educação para a Saúde, no Rio de Janeiro, como conta Fantin:

Na ocasião, alguns profissionais de saúde do Brasil apontavam a necessidade de um espaço diferente, que possibilitasse aprofundar os desafios das práticas em saúde numa relação direta com a educação. Desde então muito vem sendo feito nessa perspectiva, buscando pensar os múltiplos cruzamentos entre teoria e prática no campo da saúde e no campo da educação (FANTIN, 2000, p. 8).

A educação popular é realizada, então, de diversas formas e em diversos lugares. Segundo Brandão (2002, p. 154), o educador popular, nessa nova configuração, se assume como tal “pelo que pensa a sua prática e pelo sentido de teor político-cultural atribuído a ela, mais do que por algum tipo de inserção propriamente profissional”. Brandão destaca, diante dessas mudanças, a permanência dos ideais fundantes da Educação Popular:

Ao contrário do que possa parecer a um olhar apressado, para muitas educadoras e muitos educadores participantes de tais tipos de projetos o ideário essencial do momento fundador da educação popular continua vigente. Assim também, em vários setores de trabalho social, profissional ou voluntário junto a pessoas, a famílias, a grupos e a comunidades de trabalhadores urbanos e rurais, os seus praticantes se identificam como alguém envolvido com alguma modalidade da educação popular (BRANDÃO, 2002, p. 155).

O desenvolvimento da reflexão teórica e prática da Educação Popular, segundo Hurtado (2009, p.148), ampliou seus horizontes e “hoje explora outros campos do conhecimento, espaços de influência e interação com outros ‘sujeitos’”. Ele salienta o caráter dialógico e dialético da Educação Popular ao pontuar o compromisso com as demandas da sociedade:

A Educação Popular manteve seus pilares fundadores (ético, político, epistemológico, metodológico e pedagógico), porém seu caráter dialético, sua inerente flexibilidade e seu compromisso ético e político não abandonam as atuais demandas da sociedade. Reconhece, certamente, e assume novos desafios e previsões. Aceita a superação das análises esgotadas. Trabalha na construção de componentes paradigmáticos renovados. Inclui tudo, desde cenários velhos e novos, a sujeitos e espaços. Sua visão dialética não permite construir o novo a menos que seja a partir da sistematização e reflexão crítica de sua prática histórica (HURTADO, 2009, p.148).

Desta forma, nota-se que os autores reconhecem as mudanças pelas quais a Educação Popular passou. Destacam, no entanto, que mesmo abrindo-se ao novo (e aos desafios dos novos tempos), a sua intencionalidade política é o seu compromisso com as demandas dos setores populares da sociedade. Compromissos que vão levar, embora nem sempre conseguindo cumprir sua missão, às propostas e ações no campo político-governamental.

Em 2003, com a eleição de Lula para presidente da República, o tema da Educação Popular como política pública volta a ser colocado na pauta dos movimentos populares que atuam nessa área. Seja pelo financiamento público de atividades de formação pedagógica dos movimentos, seja pela organização das atividades de participação popular (como as conferências de políticas públicas), o debate sobre Educação Popular e Estado retorna.

A ampla participação dos movimentos populares na eleição de Lula teria se refletido em ações dentro dos Ministérios. Alguns desses ministérios buscaram desenvolver políticas públicas e, com o tempo, ensaiaram políticas intersetoriais. Na construção de ações de sustentabilidade e estruturantes, basearam-se nos princípios da educação popular: diálogo e democratização, por exemplo. “A própria Rede de Educação Cidadã, surgida da mobilização social da Presidência, é uma experiência deste contexto. Há, contudo, muitas práticas conservadoras coordenadas pelo governo” (REDE DE EDUCAÇÃO CIDADÃ, 2009, p.9).

Três tentativas de ações foram lançadas ainda em 2003, buscando o conceito de educação popular como política pública. Uma delas, que não se efetivou, foi a do Programa Integrado de Formação para a Cidadania Ativa, que envolveu a Associação Brasileira de Organizações Não Governamentais (Abong) e outros movimentos sociais. A segunda, que resultou na articulação da Rede de Educação Cidadã, foi a de mobilização social ligada ao Programa Fome Zero, e a terceira, a proposta de múltiplos canais de interlocução, como as conferências, entre outros, tendo como objetivo qualificar a participação dos cidadãos e politizar o social (REDE DE EDUCAÇÃO CIDADÃ, 2009, p. 9-10).

Salienta-se que, baseado na experiência e na reflexão de Paulo Freire, não há dicotomia entre os espaços *Estado* e *Sociedade civil*. O educador “afirmava não ser possível, na sua ótica, conceber o Estado e a sociedade civil como polaridades absolutas. Para ele são

entes diferentes, com naturezas autônomas, mas podem e devem se interpenetrar” (REDE DE EDUCAÇÃO CIDADÃ, 2009, p. 12).

Olhando para as experiências vividas, para seus erros e acertos no campo da Educação Popular com política pública, pode-se afirmar que é possível que

[...] a educação popular como política pública possa se dar num campo de síntese, de iniciativas da sociedade civil e do próprio Estado, sendo necessário, para isto, um certo grau de institucionalização, dependendo do que se conseguiu ao longo dos 8 anos do governo Lula, sem engessar as experiências. Precisa e é necessário haver uma perspectiva intersetorial. Nisto, há uma noção em Paulo Freire que é a de “problematização” da realidade e a de “complexidade” de Edgar Morin (REDE DE EDUCAÇÃO CIDADÃ, 2009, p. 15).

Um projeto, no entanto, com essa configuração, necessita da construção dialética e descentralizada (sociedade/estado) na formulação, execução e avaliação da política; de pessoas como sujeitos e não como objetos dos processos; da ruptura com todas as práticas autoritárias (sociedade/estado); e da disputa hegemônica política e cultural na sociedade/estado para efetivação da proposta (REDE DE EDUCAÇÃO CIDADÃ, 2009, p. 16).

Tendo como referência a caminhada histórica da constituição da Educação Popular no Brasil (perpassando também pela América Latina), buscou-se, aqui, explicitar a práxis, ou as práxis, político-pedagógica da Educação Popular. Percebe-se que, apesar da mudança de paradigmas, principalmente, a partir da década de 1990, os princípios fundantes dessa práxis permanecem e é o conjunto deles que a caracteriza. Esses princípios poderiam, resumidamente, ser listados como pedagógicos, políticos e organizativos. No primeiro, encontra-se o diálogo como caminho fundamental; no segundo, a transformação das realidades de desumanização, como objetivo de *luta*; e no terceiro, a diversidade que não exclui, pelo contrário, busca articular-se de várias formas em torno dos objetivos comuns.

Considerações finais

Quando referimo-nos à educação popular, apontamos para uma determinada práxis, uma práxis educativa libertadora, onde ação e reflexão tornam-se uma palavra única, pela sua reciprocidade e complementaridade. Práxis essa que se realiza por meio do diálogo entre os

sujeitos envolvidos, numa relação que se funda na capacidade de ouvir, de questionar, de provocar a uma nova práxis.

Ao olharmos para a história da Educação Popular no Brasil e na América Latina, percebemos que essa práxis só poderá ser contada em complementaridade com a história dos movimentos populares que buscaram unir ação política com educação e cultura. Salienta-se também que a diversidade sempre foi uma característica do movimento de educação popular no Brasil, gerando diversas e ricas experiências, principalmente dos movimentos que buscaram e buscam realizar, refletir e reinventar a educação popular. Esta que nunca foi uma prática ausente de sentidos (no plural mesmo, para explicitar as diversas intencionalidades presentes em sua história).

Os educadores e educadoras populares não podem perder de vista a busca da vivência dos ideais fundantes da Educação Popular, como o seu caráter dialógico e dialético, tendo presente que a sua razão de existir é o compromisso com as demandas dos grupos com os quais atua. É preciso construir o novo a partir da sistematização e reflexão crítica de sua prática histórica (HURTADO, 2009, p. 148). Processos de sistematização de experiências não são *mera propaganda* das ações desenvolvidas, mas uma auto-avaliação crítico-histórica, capaz de pôr na mesa os conflitos existentes, as dificuldades enfrentadas e as contradições vivenciadas no processo político-pedagógico para a busca de sua superação. Avaliar o quanto, realmente, a sua ação é práxis dialógico-dialética, ou apenas reproduz discursos *progressistas*, monólogos panfletários ou ainda uma conformação ao dado.

Como lembra Freire e Freire (2001, p. 65), seres humanos são incompletos. É a consciência dessa incompletude que os lança a um processo permanente de pesquisa e é essa busca que faz surgir a esperança. Os sujeitos da ação educativa popular, ao tomarem consciência de que estão se fazendo nessas e com essas experiências, algo em construção, não podem deixar de lado a reflexão profunda sobre o jeito de ser e de agir coletivamente. Pelo contrário, é a consciência de incompletude que deverá impulsionar a proposta de uma práxis libertadora, esperançosa e ética, porque busca ser coerente com a história e com os projetos de libertação dos oprimidos e oprimidas deste mundo.

Referências bibliográficas

ARROYO, Miguel. Paulo Freire e o projeto popular para o Brasil. In: SOUZA, Ana Inês (org.). **Paulo Freire**. Vida e obra. 3ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

BARBOSA, Rita Cristina. Educação popular e a construção de um poder ético. In: **Espaço Acadêmico**, n. 78, nov 2007. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br/078/78barbosa.htm>>. Acesso em 31 de jan. 2012.

BEZERRA, Aída. As atividades em educação popular. In: BEZERRA, Aída; BRANDÃO, Carlos (org.). **A questão política da educação popular**. 7ª ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Apresentação. In: BEZERRA, Aída; BRANDÃO, Carlos (org.). **A questão política da educação popular**. 7ª ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

_____. **A educação popular na escola cidadã**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

_____. **O que é educação**. 9ª ed. São Paulo: Brasiliense, 2007. (Coleção primeiros passos: 20).

DIAS, Silvano Severino; ARAÚJO, José Carlos S. **Fundamentos da teoria educacional em Vieira Pinto**. SBHE, 2002. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema4/0414.pdf>> Acessado em 28 de agosto de 2011.

FANTIN, Maristela. Educação Popular e Saúde: conquistas e desafios no contexto brasileiro. In: UNIVERSIDADE Federal de Santa Catarina. **Caderno de debate Educação popular e saúde: diálogos com a vida**. Florianópolis, SC: 2000. Disponível em: <<http://www.gices-sc.org/Edu.pdf>>. Acesso em 28 de agosto de 2011.

FÁVERO, Osmar (org.). **Cultura popular e educação popular: memória dos anos 60**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 37ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 48ª reimpressão. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

_____. **Extensão ou comunicação?** São Paulo: Paz e Terra, 2010.

FREIRE, Paulo; FREIRE, Ana (org.). **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

GOHN, Maria da Glória. **Teorias dos movimentos sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos**. São Paulo: Loyola, 1997.

_____. **Educação não-formal e cultura política: Impactos sobre o associativismo do terceiro setor**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2005. (Coleção questões da nossa época; v. 71)

_____. **Educação não formal e o educador social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais**. São Paulo: Cortez, 2010a. (Coleções questões da nossa época; v. 1).

_____. **Movimentos sociais e redes de mobilizações civis no Brasil contemporâneo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010b

HURTADO, Carlos Nunez. Contribuições para o debate latino-americano sobre a vigência e a projeção da educação popular. In: PONTUAL, Pedro; IRELAND, Timothy. **Educação popular na América Latina: diálogos e perspectivas**. Brasília: Ministério da Educação, UNESCO, 2009 (Coleção educação para todos; 4).

KONDER, Leandro. **O futuro da filosofia da práxis: o pensamento de Marx no século XXI**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

LEDEZMA, Noel Aguirre; BAZÁN, Luis Antonio Rodríguez. Políticas públicas educativas com participação social: um meio para reconstruir concepções e práticas desde a educação popular. In: PONTUAL, Pedro; IRELAND, Timothy. **Educação popular na América Latina: diálogos e perspectivas**. Brasília: Ministério da Educação, UNESCO, 2009 (Coleção educação para todos; 4).

MACHADO, Maria Margarida. **A trajetória da EJA na década de 90 – políticas públicas sendo substituídas por “solidariedade”**. Fórum EJA, 1998. Disponível em: http://forumeja.org.br/gt18/files/MACHADO.pdf_2_0.pdf. Acesso em 28 de agosto de 2011.

MANFREDI, Silvia Maria. Contribuições freirianas para a organização dos movimentos sindical e popular no Brasil. In: MAFRA, Jason, et alli (orgs). **Globalização, educação e movimentos sociais: 40 anos da Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire: Editora Esfera, 2009.

OLIVEIRA, Elizabeth Serra. **Movimentos sociais e educação popular no Brasil urbanoindustrial**. ANPEd, 2006. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT03-2268--Int.pdf>. Acesso em 28 de agosto de 2011.

PALUDO, Conceição. Educação popular: dialogando com redes latino-americanas (2000-2003). In: PONTUAL, Pedro; IRELAND, Timothy. **Educação popular na América Latina: diálogos e perspectivas**. Brasília: Ministério da Educação, UNESCO, 2009 (Coleção educação para todos; 4).

PONTUAL, Pedro. Metodologia, métodos e técnicas na educação popular. In: SILVA, Antonio Fernando Gouvêa da. **A busca do tema gerador na práxis da educação popular**. Curitiba: Editora Gráfica Popular/ Cefúria, 2005. (Série Metodologia e sistematização de experiências coletivas populares).

REDE DE EDUCAÇÃO CIDADÃ. **Educação popular como política pública**. Texto para debate. Talher Nacional: Brasília, 2009. Disponível em: <http://www.recid.org.br/comunicoteca/item/35-ep-politicapublica.html>. Acesso em 28 de agosto de 2011.

_____. **Relatório 3ª Ciranda da Educação Popular e 10º Encontro Nacional: Com os pés no chão da história, celebramos a caminhada e construímos a utopia de um novo Brasil**. RECID/Talher Nacional: Luziânia, 2010.

SCHNORR, Gisele Moura. Pedagogia do oprimido. In: SOUZA, Ana Inês (org.). **Paulo Freire**. Vida e obra. 3ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

SEMERARO, Giovanni. **Libertação e hegemonia: realizar a América Latina pelos movimentos populares**. Aparecida, SP: Idéias & Letras, 2009.

SILVA, Antonio Fernando Gouvêa da. **A busca do tema gerador na práxis da educação popular**. Curitiba: Editora Gráfica Popular/ Cefuria, 2005 (Metodologia e sistematização de experiências coletivas populares, 01)

SILVA, Carmem Silvia Maria da; MESQUITA, Luciene. Redes e fóruns sociais. O movimento das redes e as redes de movimentos. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Educação e movimentos sociais**. Boletim 03, abr 2005, p. 40-48.

STRECK, Danilo. Uma pedagogia em movimento: os movimentos sociais na obra de Paulo Freire. In: MAFRA, Jason, et alli (orgs). **Globalização, educação e movimentos sociais: 40 anos da Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire: Editora Esfera, 2009.

WANDERLEY, Luiz Eduardo W. **Educação popular: metamorfoses e veredas**. São Paulo: Cortez, 2010.