

# **Educação popular no associativismo contemporâneo: resignificação ou crise de identidade?**

Valci Melo<sup>1</sup>

## **Resumo**

O estudo analisa os desafios da educação popular no associativismo civil contemporâneo a partir do debate teórico que defende a sua “refundamentação” no contexto dos anos 1990 e das teorias que, contrariamente, veem nesse processo uma crise de identidade dessa práxis educativa. Para tal, realizou-se uma revisão bibliográfica em que são abordados os elementos histórico-conceituais e teórico-metodológicos da educação popular. Em seguida, procedeu-se um estudo de caso efetivado por meio de questionários, observação, entrevistas e análise documental junto a uma associação civil do Sertão Alagoano, entre outubro de 2009 e dezembro de 2011. Constatou-se que o processo educativo ali desenvolvido enfrenta muitos dos desafios limitadores da educação popular em uma perspectiva emancipadora, entre os quais as precárias condições de trabalho dos educadores e a falta de uma articulação entre suas bandeiras diversificadas e um projeto societário para além do aperfeiçoamento da ordem vigente.

## **Palavras-chave**

Educação Popular. Associativismo Civil. Projeto Societário. Emancipação Humana.

**1.** Mestre em Educação pela Universidade Federal de Alagoas. E-mail: valcimelo@hotmail.com.

# **Popular education in contemporary associations: resignificance of identity crisis?**

Valci Melo\*

## **Abstract**

This study examines the challenges of Popular Education in contemporary civil associations from the perspective of the theoretical debate defending its “re-grounding” in the 1990s and from the theories that, conversely, view an identity crisis in this educational praxis. To this end, a literature review covering the historical and conceptual and methodological elements of Popular Education was conducted. After that, a case study was carried out by means of questionnaires, observations, interviews and document analysis regarding a civil association in the backwoods of Alagoas, between October 2009 and December 2011. It was found that the educational process in question faces many of the challenges limiting popular education from an emancipatory perspective, among which are poor working conditions of teachers and a lack of articulation between their several flags and a societal project whose aim goes beyond the improvement of the existing order.

## **Keywords**

Popular Education. Civil Associations. Societal Project. Human Emancipation.

\* MsC in Education, Federal University of Alagoas, Brazil. E-mail: valcimelo@hotmail.com.

## Introdução

Desde o início do século XX que, conforme Melo Neto (2008), a educação popular (EP) se faz presente no cenário educacional brasileiro, seja como ferramenta de conscientização sociopolítica utilizada por movimentos sociais, seja como política governamental destinada à escolarização da camada social denominada “povo”.

Essa caracterização da EP como politização do fenômeno educativo e como forma de expansão da escola a situa tanto no campo da educação formal, escolar, como no âmbito das práticas e processos educativos ocorridos no seio das organizações e movimentos sociais populares (educação não formal<sup>2</sup>), fazendo com que o uso da expressão “educação popular” adquira ao menos quatro significados: 1) “difusão do ensino elementar” (PAIVA, 2003, p. 59), acesso das camadas populares a educação formal, e, principalmente, sinônimo do que se denomina Educação de Jovens e Adultos-EJA atualmente; 2) qualificação política da educação formal, realizada agora como um processo educativo que, tomando a realidade como ponto de partida pedagógico, problematiza-a e compromete-se com o seu enfrentamento e superação (SAVIANI, 2010); 3) práxis educativa comprometida com os oprimidos, podendo se dar tanto em ambientes de educação formal como não formal (MELO NETO, 2008; SOUZA, 2006); 4) “um modo de agir dos movimentos sociais populares, dos grupos organizados no interior dos excluídos, dos setores sociais que sofrem opressões ou discriminações específicas” (BRITO, 2003, p. 11).

Neste trabalho, por sua vez, concebemos

a EP como uma práxis<sup>3</sup> educativa que vem se desenvolvendo com maior vigor e autenticidade desde o final dos anos 1950 e o início dos anos 1960, sendo o educador pernambucano, Paulo Freire, seu maior expoente. Esse intelectual-militante é quem, segundo Fávero (2004), estabelece as bases de uma educação contextualizada e ampla, comprometida com a libertação dos sujeitos oprimidos da sociedade.

Também consideramos ser no âmbito do associativismo civil, entendido aqui não em sua acepção jurídico-política como “pessoas jurídicas de direito privado”, conforme define o Art. 44 do Código Civil Brasileiro (BRASIL, 2002), mas em uma perspectiva sociopolítica que abrange, além das tradicionais associações, as sociedades e fundações, as Organizações Não Governamentais (ONG), os movimentos sociais, entre outras formas de organização e ação coletiva, que a EP tem manifestado de modo mais claro suas possibilidades formativas.

No entanto, mediante ao que Rodrigues (2006, p. 219) denomina como “novo ciclo do capital e da ideologia neoconservadora ou neoliberal”, o associativismo civil tem assumido características mais voltadas à tentativa de inserção na ordem social vigente, a partir do aperfeiçoamento do Estado e do mercado, do que efetivamente buscado a transformação radical das estruturas opressoras da sociedade de classes (SIQUEIRA, 2002; HOROCHOVSKI, 2003; GOHN, 2008; DURIGUETTO et. al., 2009; MONTAÑO; DURIGUETTO, 2011).

Nesse cenário, também a EP passa por um processo de ressignificação, ou para usar um termo corrente no seio da produção

**2.** Educação não formal é aqui compreendida como campo de produção e socialização do conhecimento de modo intencional e organizado que, embora não se dê em antagonismo ao processo de ensino e aprendizagem desenvolvido pela escola (educação formal), acontece fora dela. Assim, concorda-se com Gohn (2010) que se trata de um campo de “caráter universal” no tocante aos sujeitos com os quais lida, dentro do qual está inserida a educação popular enquanto processo emancipatório comprometido com as classes populares.

**3.** O conceito de práxis é usado, neste trabalho, em sua acepção marxiana, isto é, como unidade indissociável e relação dialética entre teoria e prática, superando as polarizações idealismo/materialismo, objetividade/ subjetividade, natureza/sociedade (MARX; ENGELS, 1998).

teórica acerca da temática em tela, por uma exigência concreta de “refundamentação” (PONTUAL, 2006; PALUDO, 2006; GUEVARA, 2006). Isto é, para dar conta da nova realidade imposta, a EP precisou revisitar não apenas categorias e princípios fundamentais, mas, principalmente, abrir-se a outras demandas teóricas e práticas que antes não estavam postas.

Esse processo de resignificação/refundamentação da EP, que acompanha as mutações societárias e os seus impactos no campo do associativismo civil, é visto por muitos autores não somente como algo necessário, mas também como um fenômeno positivo. Para eles, a complexificação das demandas teria atualizado e revigorado o compromisso da EP com o enfrentamento da opressão para além da suposta insuficiente condição de classe social e da dimensão econômica e política em sentido restrito (PALUDO, 2006), situando-a, entre outras bandeiras, na defesa da diversidade cultural, étnica, sexual, religiosa, geracional, teórico-metodológica e no exercício da cidadania ativa, do poder popular e do controle social do Estado (PONTUAL, 2006; LOMBERA, 2006; MAHMÍAS, 2006; GUEVARA, 2006).

Já para Santos (2011), o saldo desse novo contexto não seria tão positivo assim. Em sua dissertação de mestrado “Os desafios da educação popular no contexto de guerra cosmopolita”, o autor destaca:

não surpreende a proliferação de ONG’s vinculadas ao Estado e às empresas privadas nas periferias das cidades, tendo como foco de ação a educação popular, uma educação que se apresenta como paliativo da precariedade da escola pública. (SANTOS, 2011, p. 56).

Para ele, o contexto em curso desde os anos 1990 não favorece o exercício da EP como instrumento de luta revolucionária. Pelo contrário, sua prática tem se limitado, em muitas experiências, à formação cidadã articulada com a tentativa de simples aperfeiçoamento

da ordem social vigente, na medida em que os atores históricos, aos quais a EP está vinculada, parecem ter trocado a perspectiva da revolução pela integração ao sistema do capital. Assim, conclui o autor:

Ao que nos parece a Educação Popular ao visualizar a luz vermelha de uma década perdida à sua frente, estacionou. Tomada pela cegueira que contaminou seus históricos condutores não consegue sair do lugar. O que não significa que seu nome não seja lançado aos quatro ventos das salas de aula superlotadas das ONGs ou escolas públicas de todo país, mas que nestes espaços o seu significado enquanto instrumento de libertação e emancipação, como conexão orgânica entre teoria e prática nos e para os processos de luta social parece se esvaír, como na imagem de um militante que, após inúmeras batalhas travadas, a gravidade dos ferimentos o levam a sangrar, porém, o bravo guerreiro, visivelmente desfalecido, resiste a morte. (SANTOS, 2011, p. 57).

É, portanto, no sentido de compreender as mudanças pelas quais vem passando a EP nas últimas décadas que se desenvolve o presente escrito. Para tal, buscamos analisar os desafios dessa práxis educativa no associativismo civil contemporâneo à luz do debate teórico que defende a sua “refundamentação”, no contexto dos anos 1990, e das teorias que, contrariamente, veem nesse processo uma crise de identidade desta práxis educativa. No percurso, apresentamos os dados empíricos coletados mediante a realização de um estudo de caso efetivado por meio de questionários, observação, entrevistas e análise documental junto a uma associação civil do Sertão Alagoano, entre outubro de 2009 e dezembro de 2011.

### **Elementos teórico-metodológicos da educação popular**

Feitas breves considerações introdutórias acerca da EP, cabe destacar, aqui, alguns

dos princípios teórico-metodológicos que a constitui, isto é, o conjunto daquilo que lhe dá identidade e se faz elemento de diferenciação em relação a outros processos educativos.

Wanderley (2010), embora revelando certo grau de ceticismo no tocante às possibilidades de sua realização plena, destaca como principais atributos definidores da EP o fato de ela ser uma educação assumidamente de classe, política, transformadora e libertadora, democrática, contextualizada e comprometida com um projeto societário de dimensão popular. Essas características, segundo o autor, tanto para o momento quanto para o contexto em que surgiram (década de 1960), são ousadas, ambiciosas e utópicas, ao menos em sua totalidade. Isso, por sua vez, não descarta sua necessidade, tampouco suas possibilidades: apenas reconhece que o contexto no qual ela surgiu e permanece inserida não apresenta(va) condições favoráveis ao seu pleno desenvolvimento.

Assim, cabe destacar que, em uma perspectiva freireana, EP diz respeito não apenas a um método comprometido com a apropriação popular do patrimônio cultural historicamente acumulado, mas a uma práxis comprometida com a libertação dos oprimidos (FIGUEIREDO, 2005; FEITOZA, 2008) e, portanto, baseada nos seguintes princípios teórico-metodológicos: a) realidade dos sujeitos como ponto de partida pedagógico; b) competência técnica e compromisso político dos educadores/as com o enfrentamento e a superação das estruturas opressoras; c) relações pedagógicas e interpessoais de horizontalidade entre educador e educando. Seriam estes, em síntese, “os saberes necessários à prática educativa” em uma perspectiva da Pedagogia da Autonomia (FREIRE, 1996). Ou seja, diferentemente do “conhecimento bancário” (FREIRE, 1987), este novo saber é capaz de conquistar e

instrumentalizar corações e mentes não apenas para o desvelamento da situação opressora na qual estão envolvidos os oprimidos, mas para o compromisso destes com a construção de uma forma de sociabilidade<sup>4</sup> superior à ordem social capitalista, posto que, como ensina Freire, “a mudança do mundo implica a dialetização entre a denúncia da situação desumanizante e o anúncio de sua superação, no fundo, o nosso sonho” (FREIRE, 1996, p. 79).

Isso, a nosso ver, comunga com os “requisitos” propostos por Tonet (2007) para que o/a educador/a desenvolva práticas pedagógicas – no âmbito da educação formal ou não formal –, cujo objetivo seja a formação de subjetividades comprometidas teórica e praticamente com a construção de uma sociedade efetivamente humana, a saber: 1) clareza do fim pretendido de suas necessárias e possíveis mediações; 2) capacidade para analisar a conjuntura e a lógica de funcionamento do processo em curso em suas dimensões micro e macro; 3) apropriação dos elementos essenciais que dizem respeito à natureza e à função social da prática educativa; 4) conhecimento profundo acerca do objeto/área de sua atuação; 5) habilidade para articular suas práticas com as lutas mais gerais, sejam estas específicas do campo educacional ou não.

Isso não significa a retomada da perspectiva redentora da educação para a qual esta atividade tudo pode, uma vez que, enquanto autores representativos de uma análise crítica da educação, Freire e Tonet reconhecem, em seus escritos, o aspecto condicionado da educação no seio da sociedade capitalista e, portanto, os limites aos quais as práticas pedagógicas estão submetidas. Contudo, ambos os autores também consideram a luta de classes e a relação dialética entre objetividade e subjetividade, o que os leva a perceberem que, além dos limites e do caráter reprodutivista existem possibilidades reais para que a educação contribua com o enfrentamento

**4.** Sociabilidade é expresso aqui como o modo pelo qual os seres humanos desenvolvem e exercitam a capacidade de viver juntos (TONET, 2007).

e a superação da ordem social vigente.

É, portanto, a partir dessas premissas alusivas ao associativismo civil contemporâneo e à EP em uma perspectiva emancipadora que o presente estudo analisa o trabalho político-pedagógico da organização abaixo referida. Ressaltamos, a título de nota, que a emancipação é, aqui, compreendida no sentido de emancipação real, concreta, e não no sentido de emancipação política, de cunho formal, legalista. Ou seja, na esteira da crítica marxiana e marxista, enquanto a emancipação política, que inclui a cidadania e a democracia, é uma forma de emancipação que somente aperfeiçoa a sociedade capitalista, na medida em que é capaz de conciliar, mesmo que de modo tenso e conflituoso, a conquista de direitos e melhorias civis, políticas e sociais com as desigualdades e a exploração; a emancipação humana, por seu turno, consiste na negação da sociedade de classes como único modelo societário possível e na utilização da cidadania e da democracia como alguns dos meios necessários à construção de uma sociedade livre, justa e igualitária e não como o horizonte societário a ser perseguido (MARX, 2004; 2010a; 2010b; TONET, 2007).

### **Sobre a organização pesquisada**

A instituição na qual se deu a coleta de dados do presente estudo é uma associação civil criada em junho de 2002 como estratégia de enfrentamento do alto índice de pobreza e desorganização sociopolítica das famílias de dois municípios do Sertão Alagoano onde está inserida (OP<sup>5</sup>, 2010a; 2010b).

A fundação da OP se deu mediante a realização de cursos de formação em associativismo civil com lideranças locais durante um ano, ocasião em que se pôde não apenas estudar a necessidade de sua constituição, como também, o tipo de entidade que melhor corresponderia ao trabalho pretendido.

Esse processo foi encabeçado pela Visão Mundial, uma instituição cristã fundada pelo jornalista estadunidense Bob Pierce, em 1950. Nas décadas seguintes, esta Organização expandiu seu trabalho pela Ásia, América Latina, África e Leste Europeu. No Brasil, a Visão Mundial atua, desde 1975, investindo em projetos voltados para a educação, a saúde, a agricultura, a formação sociopolítica, e tantas outras necessidades comunitárias.

A instituição pesquisada firmou convênio com a Visão Mundial para gerenciar o Programa de Desenvolvimento de Área (PDA), orientado para o desenvolvimento comunitário mediante ações financiadas com recurso oriundo do apadrinhamento de crianças. Trata-se de um sistema no qual uma pessoa física ou jurídica patrocina a realização de projetos de intervenção social por meio do pagamento de mensalidades em nome de uma criança por ela apadrinhada. O recurso pago, em vez de ser entregue diretamente à criança apadrinhada, é investido por uma instituição em ações de cunho coletivo.

No período de realização da presente pesquisa (entre outubro de 2009 e dezembro de 2011), a entidade atendia, por meio do PDA, 80 sítios (organizados em 24 polos), envolvendo cerca de 1.100 famílias e mais de 3 mil crianças, adolescentes e jovens apadrinhados/as por patrocinadores/as do Brasil e do Canadá (OP, 2010c). Além disso, já não se limitava à parceria com a Visão Mundial, mas buscava celebrar acordos com outras entidades públicas e privadas, sendo algumas de curta duração e de caráter pontual e outras mais duradouras como a que estava em andamento desde 2008, em convênio com a Articulação do Semiárido Brasileiro (ASA) e o Governo Federal: execução do Programa Uma Terra e Duas Águas (P1+2).

Essa ampliação das parcerias da OP como forma de garantir maior financiamento para suas ações, sobretudo acolhendo como parceiro o Estado, tem consequências diversas,

**5.** Utilizamos esta sigla como preceito ético de preservação da identidade da Organização Pesquisada (OP).

entre as quais, o aumento de atividades sem a correspondente melhoria das condições de trabalho dos educadores e a troca de papéis para com o Poder Público, passando este da condição de fiscalizado para a de fiscalizador. Nesse sentido, pensamos que Horochovski tem razão ao destacar que

a relação entre ONGs, Estado e mercado pode não ser de parceria, mas de “captura”, pela qual as organizações estabelecem uma relação de submissão, de “terceirização” de políticas públicas e imposição da vontade estatal sobre os movimentos sociais. (HOROCHOVSKI, 2003, p. 117).

Desse modo, ao inserirem-se nos dilemas que envolvem o associativismo civil contemporâneo, as ONGs, como é o caso da OP, têm sua atuação político-pedagógica comprometida, sendo a EP nela desenvolvida, como veremos mais adiante, uma prática formativa que, embora envolva diretamente os oprimidos, nem sempre está articulada com o enfrentamento radical da opressão. E radicalidade aqui não tem nada a ver com extremismo como muitas vezes quer fazer crer o discurso midiático. Pelo contrário, como nos ensina Marx (2010c), significa a preocupação com a raiz dos problemas e, não somente, com as suas ramificações.

### **A equipe de educadores/as e as condições/relações de trabalho**

Entre os elementos indispensáveis à realização de qualquer trabalho pedagógico, sobretudo daquele que já tomou consciência de que a atividade educativa, no interior da sociedade de classes, seja ela formal, não formal ou informal, constitui-se em um “campo de disputa hegemônica” (FRIGOTTO, 2010, p. 27-63), estão a equipe de educadores/as com a qual se conta e as condições sob as quais o trabalho deles/delas se realiza.

No caso da OP, mais especificamente para dar conta das demandas do PDA (uma vez que a entidade também trabalha com outro programa), contava-se, na época do estudo, com uma equipe de 21 educadores, sendo sete do sexo masculino e catorze, do feminino. Compunham a equipe: doze Agentes de Desenvolvimento Comunitário (ADEC), seis coordenações pedagógicas, uma coordenação geral, uma coordenação financeira e uma educadora do Projeto Baú de Leitura.

Entre os funcionários, 50% estavam em seu primeiro emprego formal e 70% estavam na instituição há mais de cinco anos, destes apenas 15% mudaram de cargo/função ao longo desse tempo.

Dois aspectos que chamam a atenção no perfil da equipe de educadores/as é a faixa etária e a escolaridade. No primeiro caso, constatou-se que as pessoas com idade entre 18 e 29 anos representavam 81% do grupo que liderava profissionalmente o trabalho da entidade, isto é, tratava-se de uma equipe predominantemente jovem. Já no tocante à escolaridade, a maioria dos educadores/as possuía apenas o ensino médio, dentre eles dois técnicos agrícolas e uma técnica em enfermagem. Entre os/as que já haviam concluído (2) ou estavam cursando o ensino superior (4), havia três ADEC, duas coordenações pedagógicas e a educadora do Baú de Leituras, sendo a licenciatura em Pedagogia o curso predominante.

Os ADEC, educadores diretamente responsáveis por um dos principais trabalhos educativos da instituição, tinham sob a sua incumbência o acompanhamento e a coordenação/assessoramento do espaço educativo denominado Reunião Comunitária (RC), o qual abrange 24 comunidades polos em um raio de 15km<sup>2</sup> e envolve, mensalmente, mais de 350 famílias. Mas os ADEC não respondem apenas por esse espaço. Eles também realizam visitas domiciliares bimestrais a aproximadamente 100 famílias com as quais

trabalham, estando estas divididas em três comunidades-polo diferentes (o que equivale a três reuniões comunitárias por mês), dentro de um raio de atuação de 7 a 10 quilômetros; fazem a ponte entre os inscritos e os patrocinadores, por meio de correspondências e instrumentos sistemáticos de monitoramento; articulam os/as comunitários/as para outros eventos institucionais nos quais também se fazem presentes; e acompanham os encaminhamentos tirados das reuniões comunitárias.

Para realizarem o seu trabalho, os ADEC (que em sua maioria moram em uma das comunidades-polo em que atuam) cumprem uma carga horária de 8 horas diárias por uma remuneração de um salário mínimo, o que confirma a tese de Neves (2005) quando, ao analisar *A sociedade civil como espaço estratégico de difusão da nova pedagogia da hegemonia*, destaca que as ONGs têm se constituído em um “espaço privilegiado de difusão do trabalho precário”, além de ser este ambiente, como enfatiza a autora, formador de “militantes políticos da cidadania neoliberal, já que para garantirem seu trabalho, acabam por seguir as ideias e ideais de seus empregadores” (NEVES, 2005, p. 122).

No tocante aos aspectos particulares da associação civil pesquisada, como demonstraram as entrevistas e as observações, tem sido cada vez mais frequente o uso de meios coercitivos para fazer acontecer o trabalho, sobretudo, no tocante aos prazos, tornando-se comum o bloqueio salarial em função de pendências com a organização. Também a chamada “crise financeira internacional” tem impactado diretamente nas condições de trabalho da instituição, uma vez que a maior parte de seu financiamento tem origem no apadrinhamento estrangeiro e este, por sua vez, vem sendo reduzido, gerando demissões e, conseqüentemente, aumentando a demanda dos que permanecem – sem falar na substituição de ADEC por bolsistas como forma de

diminuição de custos, posto que com o mísero salário mínimo torna-se possível contratar dois bolsistas e livrar-se dos encargos sociais.

Já as coordenações, apesar de receberem o dobro do salário pago aos ADEC, não ficam de fora da perversa lógica da precarização das relações de trabalho, uma vez que cumprem a mesma carga horária e trabalham na liderança de projetos estratégicos, realizando reuniões, encontros, oficinas, palestras, bem como acompanhando/sistematizando/prestando contas de atividades executadas por ADEC e/ou voluntários da entidade.

Apesar de existir uma hierarquia funcional e salarial entre os cargos na instituição pesquisada, as relações de trabalho não são consideradas verticalizadas. Ou seja, os processos de trabalho, com exceção da contratação/avaliação de pessoal e expansão da área de atuação, costumam ser discutidos, negociados, planejados e decididos coletivamente. Assim, quase não é possível perceber as pessoas pelos cargos e/ou funções que ocupam na organização. No entanto, as observações e entrevistas demonstraram certo desconforto dos ADEC com a forma pela qual eles são muitas vezes percebidos e tratados discursivamente. Ou seja, ora são destacados como aqueles que estão na base – logo dão sustentabilidade a todo o trabalho –, ora são vistos como “os/as meninos/as de campo”, “o pessoal de patrocínio” etc.

Isso, aparentemente, não demonstra problema algum, visto que, de fato, o lócus de trabalho dos ADEC é o campo. Eles estão ligados, basicamente, a todas as ações institucionais e a maior parte de suas atividades é voltada para o setor de patrocínio (relação entre as crianças apadrinhadas e os patrocinadores). Contudo, quando se analisa esse discurso no contexto em que ele aparece, vê-se que o mesmo se dá em situações de atrasos, cobranças e irregularidades e associado às atitudes e posturas tomadas com maior vigor para com estes sujeitos: controle, desconfiança, reclamações. Assim, percebe-

se que os ADEC são quase sempre nivelados por baixo e as coordenações pedagógicas, por cima. Em linhas gerais, isso reproduz o discurso pedagógico predominante também na educação formal, na qual os professores são responsabilizados pelas mazelas do sistema educacional sem uma análise rigorosa das condições objetivas e subjetivas sob as quais ocorre o trabalho que desenvolvem.

Essas e outras práticas reforçam a tese de Gohn (2008, p. 78), de que o associativismo civil contemporâneo substituiu a militância pelo voluntariado despolitizado e pela profissionalização de seus educadores, cenário no qual “a palavra de ordem passou a ser eficiência e produtividade na gestão de projetos sociais, para gerir recursos que garantam a sobrevivência das próprias entidades”. Nesse contexto, como veremos adiante ao analisarmos o trabalho pedagógico desenvolvido pela organização pesquisada, a prática educativa fica relegada ao “tarefismo” e, muitas vezes, ao que Brito (2003, p. 23) chama de “forma ingênua e pouco crítica” de fazer educação, ao se referir à utilização de técnicas e dinâmicas nos processos pedagógicos de educação popular sem a necessária apropriação teórico-metodológica dos educadores.

### **O trabalho educativo realizado pela organização pesquisada**

Embora a entidade desenvolva dois programas, nosso foco, aqui, é o processo educativo realizado a partir do PDA pelo fato de ser por meio deste que ela surgiu e mantém seu principal trabalho com as comunidades.

Das diversas atividades educativas que a instituição realiza por meio do PDA, entre elas ações de politização, geração de renda, segurança alimentar e nutricional, resgate, valorização e inovação cultural, incentivo à leitura, gestão compartilhada, comunicação alternativa, educação digital, iremos aqui

destacar as reuniões comunitárias por constituírem o principal ambiente de trabalho educativo sistemático. Essas reuniões surgiram com caráter continuado somente a partir de janeiro de 2006. Antes disso, durante quase cinco anos, elas foram realizadas sob o formato pontual de assembleias comunitárias, nas quais os educadores reuniam as pessoas para decidirem e/ou executarem algo coletivamente. A partir de 2006, com o surgimento dos ADEC, cada polo passou a realizar, mensalmente, uma reunião, na qual são discutidos os problemas e as potencialidades comunitárias; realizados estudos e festejos; construídos planos comunitários de trabalho; monitorados projetos, como o Banco Comunitário de Sementes (BCS) e o Fundo Rotativo Solidário (FRS); eleitos os representantes para o Conselho Gestor da entidade etc. A este espaço a organização busca oferecer, com a atuação dos ADEC, o suporte político-pedagógico necessário, atuando as coordenações apenas eventualmente, segundo demanda comunitária ou institucional específica.

Até o ano de 2006 não existia na organização, o ADEC. A categoria surge justamente neste momento, culminante a uma experiência de trabalho com bolsistas, em vigência desde novembro de 2003, e que, agora, deveria ir além da execução de atividades relacionadas ao processo de correspondência entre crianças inscritas e patrocinadores.

As reuniões comunitárias acontecem sempre às tardes, no mesmo dia da semana ou data do mês. Em geral, duram duas horas e giram em torno de elementos operativos (monitoramento de projetos, construção de sedes comunitárias, realização de abaixo-assinado etc.) e formativos (discussão de temáticas, como meio ambiente, violência contra a mulher, direito previdenciário, planejamento familiar, Sistema Único de Saúde, orçamento público municipal, alcoolismo, associativismo civil, entre outros), constituindo-se em um espaço de educação popular com

potencial explorado aquém do que possibilita.

Das 24 reuniões comunitárias realizadas mensalmente, 17 acontecem em espaços coletivos como: escolas públicas (9), salões comunitários (8<sup>6</sup>) ou igreja (1). As outras 6 ocorrem no alpendre ou sala de visita de casas de família. Nessas, nem sempre é possível fazer uso da escrita para ilustração da fala, sendo ela a ferramenta por excelência tanto do/a educador/a como dos/as educandos/as. O formato do círculo ou da letra “U” como meio de disposição espacial dos participantes, com o qual se vem trabalhando desde o início, facilita bastante a participação dos comunitários nos debates. Essas características das reuniões comunitárias confirmam o que diz Gohn (2008, p. 106), ao tratar dos “procedimentos metodológicos utilizados nos processos de educação não formal”:

A voz ou vozes, que entoam ou ecoam de seus participantes são carregadas de emoções, pensamentos, desejos, etc. São falas que estiveram caladas e passaram a se expressar por algum motivo impulsionador (carência socioeconômica, direito individual ou coletivo usurpado ou negado, projeto de mudança, demanda não atendida). Ao se expressar, os atores/sujeitos dos processos de aprendizagem articulam o universo de saberes disponíveis, passados e presente, no esforço de pensar/elaborar/reelaborar sobre a realidade em que vivem. Os códigos culturais são acionados, e afloram as emoções contidas na subjetividade de cada um.

Outro elemento importante é que as comunidades gostam bastante de festejar e se mobilizam para tal, principalmente em dois momentos durante o ano: no mês de maio – em comemoração ao Dia das Mães – e no final do ano. A instituição colabora financeiramente e ajuda no

planejamento da atividade, mas são os próprios comunitários que assumem a realização do evento, estabelecendo, geralmente, uma quantia para cada família ou negociando o tipo de prato alimentício com o qual cada uma contribuirá. Outras comunidades cultivam, ao longo do ano, a prática de Cofre Coletivo para estes momentos festivos ou em prol da construção de suas sedes comunitárias, promovem rifas – com prêmio doado por um dos comunitários e bilhetes comprados e vendidos pelos demais –, bem como partilham lanche ao final de cada reunião, sendo que o cardápio e as pessoas responsáveis por ele são diferentes em cada encontro.

As reuniões comunitárias desenvolvem-se comumente da seguinte forma: 1) circulação da lista de presença/frequência para assinatura enquanto os demais vão socializando as novidades; 2) construção coletiva da pauta/roteiro; 3) momento reflexivo<sup>7</sup>; 4) informes; 5) roda de conversa/estudo de alguma temática; 6) monitoramento do BCS e/ou do FRS; e 7) encaminhamentos.

Até abril de 2011, o ADEC era quem, geralmente, apresentava o que seria discutido na reunião, participando os demais comunitários apenas na aprovação da pauta e/ou acréscimo daquilo que achavam relevante e que ainda não estava contemplado na proposta do/a educador/a. A partir dessa data, portanto, o procedimento passou a ser diferente em virtude do Plano de Trabalho Anual, construído por cada comunidade polo, assessoradas pelo ADEC, que detalha o que será realizado pela comunidade mês a mês, ao longo de todo o ano.

Durante este processo, o ADEC busca estimular a fala/opinião/participação dos comunitários, coordenar as discussões, estudar coletivamente alternativas para as dificuldades

**6.** Desses, 4 foram construídos a partir das reuniões comunitárias. Para isso as comunidades se mobilizaram por meio de festas, rifas, mutirões, campanhas etc. e edificaram um espaço próprio para realizar suas reuniões e sediar o Banco Comunitário de Sementes.

**7.** Leitura bíblica ou de um texto meditativo, feita pelo ADEC ou por um comunitário, e reflexão partilhada, levando-se o texto para a vida e a vida para o texto.

apresentadas. Alguns têm mais habilidade nessas tarefas e as realiza com a postura questionadora e a consciência de quem já conseguiu perceber que, mesmo diante dos limites objetivos e subjetivos que circunscrevem sua prática, existe algo que pode ser feito. Eles conseguem ir além da discussão operacional, dos informes corriqueiros, do monitoramento dos projetos institucionais e envolvem os comunitários no trabalho realizado de forma animada e desafiadora. Outros não conseguem ir além do “tarefismo” e suas pautas não ultrapassam a discussão operacional.

Com esta última observação, contudo, não estamos tentando transferir para o nível individual o enfrentamento dos problemas de ordem social, visto que, como temos demonstrado ao longo deste estudo, as condições objetivas (financiamento escasso, baixíssima remuneração, inúmeras demandas etc.) e subjetivas (baixa formação escolar e sociopolítica etc.) sob as quais ocorre o trabalho pedagógico dos educadores não são as mais favoráveis para uma educação popular comprometida com a radical superação da ordem social vigente – e nem parece-nos ser este o horizonte com o qual a instituição está articulada, quer seja no plano ideal (documentos, programas etc.), quer seja na prática concreta do cotidiano.

### **Os participantes das reuniões comunitárias**

Assim como os educadores, os educandos que participam dos processos político-pedagógicos da instituição pesquisada, em

especial, das reuniões comunitárias, merecem considerações acerca de quem são, de como vivem e de que maneira compreendem e lidam com a experiência pesquisada. Isso porque, sendo considerados sujeitos do processo educativo em análise, constituem-se, também, em possibilidades ou limites para o seu efetivo desdobramento.

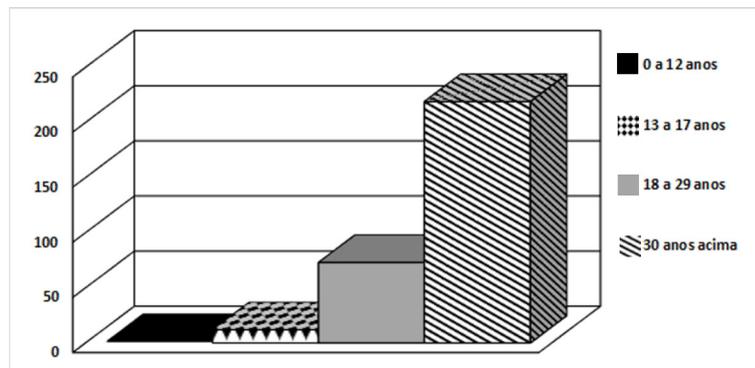
No momento da pesquisa, eram acompanhadas, mensalmente, pela instituição 24 reuniões comunitárias, uma em cada polo trabalhado, das quais participavam cerca de 360 famílias, isto é, pouco mais de 30% dos sujeitos associados<sup>8</sup>.

Monitorando a participação entre outubro de 2009 e dezembro de 2011, percebemos que ela é maior quando o assunto em pauta tem cunho festivo ou material (Dia das Mães, recebimento ou entrega da semente do Banco Comunitário de Sementes). Contudo, aqueles/as que frequentam os outros momentos das reuniões comunitárias geralmente são assíduos/as e em raros casos ainda precisam de convite impresso para recordar a data da reunião. Isso é um avanço significativo, visto que a distância média entre a residência das pessoas e o local das reuniões é de aproximadamente três quilômetros e elas vão e voltam a pé do local debaixo do escaldante sol característico do sertão nordestino.

Entre os partícipes, 84% participaram da aplicação dos questionários, que, juntamente com as atividades de observação, nos ajudaram a compreender melhor não apenas as características desses sujeitos, mas também a forma como eles pensam e sentem as reuniões comunitárias.

**8.** Cada família que tem filho inscrito no sistema de apadrinhamento é considerada como um sócio da entidade, sendo denominada como “sócio contribuinte indireto” (OP, 2010b), uma vez que quem paga a sua mensalidade não é ela mesma, mas o patrocinador da criança apadrinhada.

Gráfico 1 – Faixa etária dos participantes das Reuniões Comunitárias.



Fonte: O autor (2011).

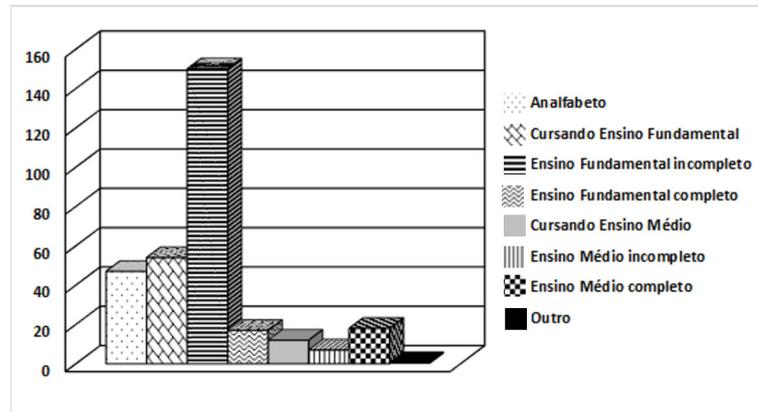
Os integrantes dessas reuniões, como nos mostra o Gráfico 1, são predominantemente pessoas adultas (71%), seguidos de jovens (24%) e de adolescentes (4%)<sup>9</sup>.

Entre os jovens, a maior participação é daqueles com faixa etária entre 18 e 24 anos de idade. No entanto, apesar dessa faixa etária da juventude ser quantitativamente maior do que a de 25 a 29 anos, qualitativamente, esta última tem melhor se destacado. Isto é, a primeira vem para as reuniões comunitárias apenas representando os pais, uma vez que as famílias inscritas no sistema de apadrinhamento de crianças têm o compromisso de participar deste espaço, ao passo que aquela entre 25 e 29 anos integra comissões de trabalho e participa mais dos debates. Isso também se dá pelo fato de que os integrantes desta última faixa etária serem, quase sempre, casados, com filhos inscritos e não participarem desse espaço substituindo outrem. Já entre os adultos, destacam-se aqueles que têm entre 30 e 40 anos de idade.

A participação feminina corresponde a 84%. Contudo, embora as mulheres sejam maioria absoluta nas reuniões e em outros espaços, como o Banco Comunitário de Sementes e o Fundo Rotativo Solidário, a participação delas nem sempre pode ser vista como sinônimo de superação da cultura machista, ao menos por dois motivos, a saber: 1) as mulheres nas reuniões comunitárias estão representando a família cuja responsabilidade pela parte financeira ainda é vista como “coisa do pai”, mas pela parte educativa, na qual se insere o espaço em análise, como “obrigação da mãe”; 2) inúmeras vezes, as mulheres participantes expressam em suas falas (como foi possível constatar durante as observações) não apenas uma crítica à ausência dos homens, mas também uma supervalorização da presença masculina, que, para muitas, seria decisiva na resolução de problemas com os quais lutam há bastante tempo.

**9.** As crianças somam 1% dos participantes das reuniões comunitárias e, na maioria das vezes, vêm acompanhando a mãe, não se constituindo, por isso, em sujeitos efetivos desse espaço.

Gráfico 2 – Escolaridade dos participantes das Reuniões Comunitárias.



Fonte: O autor (2011).

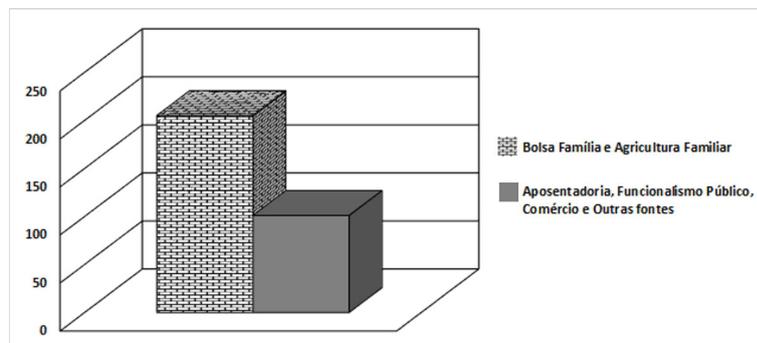
Como demonstra o Gráfico 2, a maioria expressiva dos participantes das reuniões comunitárias cursaram apenas as primeiras séries do ensino fundamental (49%), estão cursando este nível de ensino (18%) ou são analfabetos (15%). Entre os analfabetos, 68% têm acima de 40 anos de idade. Já entre os que possuem o ensino fundamental ou médio completo ou estão cursando o ensino médio, 57% têm até 29 anos.

Considerando que essas pessoas moram no estado com a maior taxa de analfabetismo do país (BRASIL, 2015) e que o domínio da cultura letrada em uma sociedade grafocêntrica é uma necessidade básica não apenas para a sobrevivência, mas também para a participação mais qualificada nos processos decisórios da sociedade, tem-se aí uma possibilidade a ser

explorada em favor da educação popular. Isto é, o nível de escolaridade dos participantes das reuniões comunitárias ao possibilitar, mesmo que minimamente, o uso da leitura e da escrita, contribui para a ocupação e a liderança pelos comunitários de comissões e grupos de trabalho, como o Banco Comunitário de Sementes, o Fundo Rotativo Solidário, Conselhos Municipais etc.

Quanto à renda, 67% dos participantes das reuniões comunitárias têm o Programa Bolsa Família e a Agricultura Familiar como principais responsáveis pelo sustento da família, sendo pequeno o percentual de pessoas com renda fixa igual ou superior a um salário mínimo, mas verifica-se um grande número de membros da família migrando em busca de melhores condições financeiras.

Gráfico 3 – Fonte de renda dos participantes das Reuniões Comunitárias.



Fonte: O autor (2011).

Essa situação afeta o trabalho desenvolvido, principalmente com os jovens que, precisando garantir a sua condição material, frequentemente deixam suas comunidades em direção aos grandes centros urbanos, sobretudo, o sudeste do país. Por outro lado, a instituição pesquisada tem buscado enfrentar essa situação com práticas e discursos que dialogam diretamente com a ideologia neoliberal da falta de alternativas ao capitalismo e da necessidade de resolução individual desse problema que é societário. Um exemplo são as atividades de incentivo ao empreendedorismo, desvinculadas de um questionamento e de uma reflexão mais profunda acerca das questões estruturais que envolvem a relação capital-trabalho na sociedade contemporânea.

Com relação à perspectiva de futuro, 38% dos comunitários apresentam sonhos individuais e de cunho material, percentual seguido por aspirações de caráter espiritual, como fazer uma faculdade, ter determinada profissão etc. (32%). Apenas 6% dos pesquisados declararam algum sonho voltado à coletividade<sup>10</sup>, evidenciando, apesar de tratar-se de um espaço coletivo, o grau de individualismo presente e a crença de que as realizações se dão no âmbito individual. Ou

seja, embora vivenciem os mesmos problemas, partilhem do mesmo espaço formativo e afirmem participarem das reuniões comunitárias por compreenderem que elas são uma oportunidade para organizar a comunidade, os participantes não colocam como horizonte a resolução de problemas societários, e sim, a solução de demandas pessoais ou, no máximo, locais.

Com isso, não estamos querendo negar o direito das pessoas à vivência da importante dimensão da individualidade, mas atentar para o fato de que embora proporcione algumas experiências de coletividade, a prática pedagógica desenvolvida com eles não consegue articular dialeticamente o imediato e o local com o futuro coletivo e societário. Um exemplo, neste sentido, é que ao serem questionados sobre a relação entre reuniões comunitárias e mudanças/projetos desenvolvidos na comunidade, não é pequeno o percentual daqueles que não conseguem visualizar qualquer vínculo entre ambos (34%), bem como daqueles que escolheram como ação mais importante realizada pela instituição a construção de casas e cisternas (40%), posto que nem sempre as tenham em suas comunidades e, praticamente,

**10.** Os demais preferiram não responder ao questionamento.

a atividade já deixou de ser operacionalizada pela organização pesquisada.

### **Considerações finais**

No decorrer deste estudo, procuramos refletir sobre os aspectos conceituais e teórico-metodológicos que caracterizam a práxis educativa denominada educação popular, bem como analisar o trabalho pedagógico desenvolvido por uma associação civil inserida no território do Sertão Alagoano.

Ao longo da exposição, acreditamos ter sido demonstrado que a práxis aqui denominada educação popular compreende não apenas significados históricos diversos, mas também interpretações antagônicas acerca do seu potencial emancipatório na contemporaneidade, polarizando-se o debate entre “refundamentação” ou “crise de identidade”.

Nesse sentido, pensamos que a prática educativa da instituição analisada é bastante representativa do que se poderia chamar “crise” da educação popular no momento atual, visto que, ao mesmo tempo em que tem levado em consideração que “para enfrentar a pobreza, é imprescindível contar com o pobre capaz de projeto próprio organizado” (DEMO, 2003, p.15), ao inserir-se no novo contexto de lutas, que envolvem a tentativa de profissionalização da militância desvinculada de condições objetivas e subjetivas que possam garantir as devidas condições de trabalho e atuação, tem-se a adesão a demandas pulverizadas e localizadas sem uma articulação clara e estratégica com uma causa societária maior, limitando-se à tentativa de aperfeiçoamento da ordem social vigente e, portanto, à reprodução da sociedade de classes. Ou seja, o trabalho de educação popular realizado pela organização pesquisada não tem somente um impacto local e imediato positivo na vida das comunidades e pessoas envolvidas, mas apresenta possibilidades que

apontam para além da ordem social vigente. Possibilidades que são pouco exploradas, devido ao “tarefismo”, que caracteriza as condições de trabalho dos educadores, ou em virtude do horizonte societário, que orienta as ações da instituição que, como expressa em sua missão institucional (e pratica em suas ações educativas), está preocupada com a inclusão de homens e mulheres no interior de um projeto de sociedade essencialmente excludente (OP, 2010a, p. 4).

Desse modo, no caso da organização pesquisada, a EP encontra-se em crise, pois, para se efetivar plenamente como práxis revolucionária, há a necessidade da redefinição do horizonte societário em torno do qual a instituição está articulada e do conseqüente redesenho da equipe como medidas necessárias à potencialização do processo educativo na perspectiva da emancipação humana.

Essa tarefa é extremamente complexa, mas fundamentalmente urgente e necessária. A dificuldade consiste no fato de que para realizá-la não basta apenas boa vontade, visto que exige, entre outras condições objetivas e subjetivas, a ampliação dos recursos financeiros disponíveis, a priorização estratégica das causas defendidas e uma avaliação de desempenho de pessoal que concilie competência técnica com compromisso político. Já sua urgência e necessidade justificam-se no risco que corre a organização de, não podendo acompanhar as demandas político-pedagógicas das comunidades, retroceder ou avançar insuficientemente em direção ao desejado, como atesta a pouca visualização pelos comunitários da relação entre as reuniões comunitárias e as mudanças ocorridas em suas próprias comunidades.

Assim, concluímos que, apesar da ação educativa da OP ocorrer mediante um contato direto com os oprimidos – para usar uma expressão cara a Paulo Freire –, falta-lhe aquilo que, a nosso ver, constitui a essência de uma práxis educativa emancipadora: o compromisso com a transformação radical da sociedade.

## Referências

BRASIL. Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002. Institui o Código Civil. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 11 jan. 2002. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/2002/L10406.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2002/L10406.htm)>. Acesso em: 11 dez. 2015.

\_\_\_\_\_. Alagoas. Secretaria de Estado da Educação. **Diagnóstico do Plano Estadual de Educação 2015-2025**. Maceió: Secretaria de Estado da Educação, 2015. Disponível em: <<http://www.educacao.al.gov.br/espaco-do-servidor/plano-estadual-de-educacao-pee/pee-2015-2025/PEE%202015%20-%20Diagnostico.pdf>>. Acesso em: 11 dez. 2015.

BRITO, P. A. B. de. **Educação popular e movimentos sociais no Nordeste**. Recife: Edições, 2003.

DEMO, P. **Pobreza da pobreza**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

DURIGUETTO, M. L. et al. Sociedade civil e movimentos sociais: debate teórico e ação prático-política. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 12, n. 1, p. 13-21, jan./jun. 2009.

FÁVERO, O. Lições da história: os avanços de sessenta anos e a relação com as políticas de negação de direitos que alimentam as condições do analfabetismo no Brasil. In: OLIVEIRA, I. B. de; PAIVA, J. (Org.). **Educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

FEITOZA, R. da S. Educação popular e emancipação humana: matrizes históricas e conceituais na conquista do reino da liberdade. In: MELO NETO, J. F. de; ROSAS, A. da S. (Org.). **Educação popular: enunciados teóricos**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2008.

FIGUEIREDO, M. do A. C. de. Dialogando com Freire e Boaventura sobre emancipação humana, multiculturalismo e educação popular. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, 5., 2005, Recife. **Resumos...** Disponível em: <[http://www.paulofreire.org.br/pdf/comunicacoes\\_orais/dialogando%20com%20freire%20e%20boaventura%20sobre%20emancipação%20humana,%20multiculturalismo%20e%20educação%20popular.pdf](http://www.paulofreire.org.br/pdf/comunicacoes_orais/dialogando%20com%20freire%20e%20boaventura%20sobre%20emancipação%20humana,%20multiculturalismo%20e%20educação%20popular.pdf)>. Acesso em: 14 nov. 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, G. A educação como campo social de disputa hegemônica. In: \_\_\_\_\_. **Educação e a crise do capitalismo real**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GOHN, M. da G. **Educação não formal e cultura política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

\_\_\_\_\_. **Educação não formal e o educador social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais**. São Paulo: Cortez, 2010.

GUEVARA, N. A educação popular no século XXI. In: PONTUAL, P.; IRELAND, T. (Org.). **Educação Popular na América Latina: diálogos e perspectivas**. Brasília: Ministério da Educação; UNESCO, 2006.

HOROCHOVSKI, R. R. Associativismo civil e Estado: um estudo sobre organizações não governamentais (ONGs) e sua dependência de recursos públicos. **Em Tese**, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 109-127, ago./dez. 2003.

LOMBERA, R. Educação popular e democratização das estruturas políticas e espaços públicos. In: PONTUAL, P.; IRELAND, T. (Org.). **Educação popular na América Latina: diálogos e perspectivas**. Brasília: Ministério da Educação; UNESCO, 2006.

MAHMÍAS, M. T. Os desafios da educação popular frente à diversidade e à exclusão. In: PONTUAL, P.; IRELAND, T. (Org.). **Educação popular na América Latina: diálogos e perspectivas**. Brasília: Ministério da Educação; UNESCO, 2006.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

\_\_\_\_\_. **Sobre a questão judaica**. São Paulo: Boitempo, 2010a.

\_\_\_\_\_. **Glosas críticas marginais ao artigo “O rei da Prússia e a reforma social”**: de um prussiano. São Paulo: Expressão Popular, 2010b.

\_\_\_\_\_. **Contribuição à crítica da filosofia do direito de Hegel**: introdução. São Paulo: Expressão Popular, 2010c.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MELO NETO, J. F. de. Educação popular: sistema de teorias intercomunicantes. In: MELO NETO, J. F. de; ROSAS, A. da S. (Org.). **Educação popular: enunciados teóricos**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2008.

MONTAÑO, C.; DURIGUETTO, M. L. **Estado, classe e movimento social**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

NEVES, L. M. W. (Org.). A sociedade civil como espaço estratégico de difusão da nova pedagogia da hegemonia. In: \_\_\_\_\_. **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005.

ORGANIZAÇÃO PESQUISADA. **Projeto político-pedagógico**. Senador Rui Palmeira: OP, 2010a (digitado).

\_\_\_\_\_. **Estatuto social**. Senador Rui Palmeira-AL: OP, 2010b (digitado).

\_\_\_\_\_. **Plano de ação ano fiscal 2011**. Senador Rui Palmeira-AL: OP, 2010c (digitado).

PAIVA, V. **História da educação popular no Brasil: educação popular e educação de adultos**. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

PALUDO, C. Educação Popular: dialogando com redes latino-americana (2002-2003). In: PONTUAL, P.; IRELAND, T. (Org.). **Educação popular na América Latina: diálogos e perspectivas**. Brasília: Ministério da Educação; UNESCO, 2006.

PONTUAL, P. Educação popular e democratização das estruturas políticas e espaços públicos. In: PONTUAL, P.; IRELAND, T. (Org.). **Educação popular na América Latina: diálogos e perspectivas**.

Brasília: Ministério da Educação; UNESCO, 2006.

RODRIGUES, N. Educação popular integral: um quê de utopia. In: PONTUAL, P.; IRELAND, T. (Org.). **Educação popular na América Latina**: diálogos e perspectivas. Brasília: Ministério da Educação; UNESCO, 2006.

SANTOS, L. M. **Os desafios da educação popular no contexto de guerra cosmopolita**. 2011. 83f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2011.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2010.

SIQUEIRA, S. M. M. O papel dos movimentos sociais na construção de outra sociabilidade. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO-ANPED, 25., 2002, Caxambu. **Anais...** Caxambu, 2002.

SOUZA, J. F. de. A vigência da educação popular. In: PONTUAL, P.; IRELAND, T. (Org.). **Educação popular na América Latina**: diálogos e perspectivas. Brasília: Ministério da Educação; UNESCO, 2006.

TONET, I. **Educação contra o capital**. Maceió: Edufal, 2007.

WANDERLEY, L. E. W. **Animação e educação popular no Brasil**: 1960-2000. Disponível em: <[http://www.cesep.org.br/Texto\\_wanderley\\_educ\\_popular\\_2008.pdf](http://www.cesep.org.br/Texto_wanderley_educ_popular_2008.pdf)>. Acesso em: 23 jan. 2010.

\_\_\_\_\_. **Educação popular**: metamorfoses e veredas. São Paulo: Cortez, 2010.

Submetido em: 22 de outubro de 2015.

Aprovado em: 19 de novembro de 2015.