



Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Programa de Pós-graduação Educação: Currículo
Revista e-curriculum ISSN: 1809-3876
<http://www.pucsp.br/ecurriculum>

**BALANÇO DA PRODUÇÃO DISCENTE SOBRE EDUCAÇÃO NÃO-ESCOLAR DE
ADULTOS E EDUCAÇÃO POLÍTICA: 1999 A 2006**

**BALANCE OF STUDENTS' PRODUCTION OF KNOWLEDGE ON ADULT NON-
SCHOOL EDUCATION AND POLITICAL EDUCATION: 1999 TO 2006**

SILVA, Marcos José Pereira da

Mestre em Educação (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo)

Assessor em Educação Popular

Coordenador do setor administrativo e financeiro

Ação Educativa, assessoria, pesquisa e informação.

Endereço eletrônico: marcosjpsilva@uol.com.br

MARQUES, Mariana Pasqual,

Mestre em Educação (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo)

Secretária Adjunta de Participação Cidadão

Prefeitura de Embu das Artes

Endereço eletrônico: marianapasqual@uol.com.br



RESUMO

O artigo analisa 22 trabalhos acadêmicos, defendidos no período de 1998 a 2006, sendo dezessete dissertações e cinco teses, todos referentes à temática *educação política*. Os trabalhos analisados foram agrupados em seis grandes categorias – Educação para Cidadania; Programas de Formação; Educação Política dos Movimentos Sociais; Ressignificação da Educação Política; Educação Política e Educação Formal e relação Estado e Sociedade Civil. Os trabalhos analisados atribuem valorizações às experiências e ações de acordo com a efetividade do processo educativo com vistas à transformação social. A pesquisa indicou que a questão metodológica, como apreender e aferir os processos educativos, segue sendo um grande desafio para os pesquisadores da educação política. Alguns estudos buscam superar o senso comum de que “a participação gera conhecimento” sem, contudo, indicar quais são os conhecimentos construídos e como são construídos. Por fim, este artigo localiza alguns campos inexplorados.

Palavras chave: Educação Popular; Educação Política; Formação Política.

ABSTRACT

The article analyzes 22 academic works, defended from 1998 to 2006, of which, sixteen are dissertations and five are theses, all referring to the theme *political education*. The works that have been analyzed were grouped into six broader categories – Education for Citizenship, Formation Program, Political Education in the Social Movements, Redefining Political Education, Political Education and Formal Education, and Relations between State and Civil Society. The researches attribute values to the experiences and actions according to the effectiveness of the educational process in view of social transformation. The research indicates that the methodological issue with regard to understanding and assessing educational processes is still a great challenge for those who research political education. Some studies seek to overcome the common sense idea that “participation generates knowledge” without, however, indicating what knowledge is constructed and how this is constructed. And finally, this article finds some unexplored fields.

Keywords: Popular Education; Political Education; Political Formation.

INTRODUÇÃO

Neste artigo realizamos um balanço da produção acadêmica discente no campo da Educação não-escolar de adultos, defendida entre os anos de 1999 e 2006, em programas de pós-graduação em Educação, Ciências Sociais e Serviço Social de universidades brasileiras. Foram analisados 22 trabalhos, sendo dezessete dissertações e cinco teses, todos referentes à temática *educação política*.

Nos 22 trabalhos acadêmicos pesquisados, os conceitos de *educação popular*, *educação para cidadania*, *educação informal*, *educação não formal*, *educação não-escolar*, *educação escolar* são mencionados pelos autores como sendo sinônimos de educação para prática política.

Esses conceitos devem ser compreendidos no estudo da relação entre pedagogia e politização. Paulo Freire (1987) afirma que a prática política é, antes de tudo, um processo de aprendizagem e a prática pedagógica é uma prática política.

Nas teses e dissertações pesquisadas, a educação política – seja como prática de grupos que intervêm na sociedade civil e disputam a orientação sobre o Estado, ou ainda, como ações educativas a partir do próprio Estado, como é o caso de pesquisas sobre o Orçamento Participativo ou mutirão popular – aparece como *educação popular*, compreendida como ação e reflexão cultural, educacional e política determinada historicamente, em contextos econômicos, políticos, culturais e sociais específicos (WANDERLEY, 1984a).

O que há em comum entre as diferentes abordagens da Educação Popular é “uma concepção que associa os processos educativos à ação política e social das classes subalternas com vistas à transformação social” (PALUDO, 2001, p. 96). Neste sentido, as pesquisas analisadas, todas elas referentes a práticas concretas no campo da educação política, atribuem valorizações positivas ou negativas às experiências e ações vistas de acordo com a efetividade do processo educativo e, sobretudo, da sua relação com a organização política propriamente dita.

a) Comentários gerais sobre os trabalhos acadêmicos analisados

Considerando as problemáticas focalizadas, os trabalhos analisados foram agrupados em seis grandes categorias– Educação para Cidadania; Programas de Formação; Educação Política dos Movimentos Sociais; Ressignificação da Educação Política; Educação Política e Educação Formal e relação Estado e Sociedade Civil.

b) Educação política e cidadania

O conceito de cidadania é central na análise das práticas educativas em dois doutorados e quatro mestrados. Ainda que seja possível identificar expressões como “educação cidadã”, “educação para cidadania” ou “consciência cidadã” nos diferentes trabalhos apontados nesta categoria, possuem elas uma multiplicidade de compreensão: como participação na elaboração de políticas públicas; em organização de mutirões como processo potencial para despertar a consciência cidadã; em cidadania como esfera da solidariedade respaldada pelas teses do chamado Terceiro Setor; em cidadania como movimento educativo emancipatório, que vai além da utopia conservadora de “humanizar” o sistema capitalista ou ainda, em cidadania como sinônimo de educação em direitos humanos.

Maria de Fátima Vilanova (2002), em sua tese de doutoramento defendida na Universidade Federal do Ceará (UFCE) examinou as relações entre Estado e Sociedade Civil no âmbito estadual e municipal, realçando o que chama de aprendizados dos atores sociais e as mudanças do Estado e das organizações comunitárias na formação da consciência cidadã e da democratização do poder local.

A análise teve como foco a mediação da Organização Não-Governamental *Grupo de Pesquisa e Intercâmbio Tecnológico (GRET)* na implantação e acompanhamento do Programa Comunidades - convênio entre Governo do estado do Ceará, o GRET e Cearah Periferia que previa a construção, em regime de mutirão, de casas e de equipamentos comunitários na Região Metropolitana de Fortaleza.

Vilanova descreve três “fases participativas” – antes, durante e depois do projeto Programa Comunidades. Na primeira, os moradores viviam isolados e não havia um processo de lutas que explicitasse a demanda por moradia nos municípios. Durante a execução do Programa, houve aprendizado e alteração na cultura política no que tange à relação entre Estado e Sociedade Civil, verificada no exercício da participação das ONGs e dos “mutirantes”, no Conselho de integração do Programa e nas estratégias de formação política e técnica para os “mutirantes”. Com a interrupção do *Programa Comunidades* sem a finalização das obras, constataram-se desolamento e a pouca organização dos “mutirantes” para desenvolver outras estratégias que assegurassem e ampliassem suas conquistas.

Para a autora, o projeto está situado dentro da lógica do Estado mínimo, que repassa às ONGs atribuições que lhe são próprias, configurando uma ameaça às conquistas democráticas da Constituição de 1988. A fim de dialogar sobre a emergência das ONGs, Vilanova estudou Carvalho (1999); Franco (1994); Landim (1988); Montenegro (1994).

Defendida na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP, a tese de doutoramento de Arnaldo Pereira Vieira analisa o desenvolvimento da cidadania como esfera da solidariedade e da participação social junto aos pequenos produtores rurais de Jacuí. Baseado em Salamon (1985 e 1998), o autor situou, dentro do chamado Terceiro Setor, compreendido como esfera da solidariedade e da participação social, todas as organizações de fins coletivos que não visam ao lucro.

Com o intuito de verificar como um programa de extensão da Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural de Minas Gerais (EMATER) possibilitou a construção da cidadania, fez um breve histórico da agricultura familiar no Brasil e abordou as políticas públicas para o meio rural. Vieira discorreu também sobre o caso estudado, contextualizando a experiência associativa do bairro Mato Dentro no processo de construção da cidadania local e no estado de Minas Gerais. Para a análise do caso, o autor realizou entrevistas com os técnicos extensionistas, agricultores, e outras figuras públicas do município.

O autor atribui um papel relevante ao educador, técnico extensionista, na organização dos pequenos produtores. Estes últimos definiam, junto com os técnicos, os projetos que seriam implantados. Sendo assim, os técnicos atuavam como facilitadores do processo, enfatizando o papel ativo dos agricultores. A orientação metodológica do técnico que acompanhou o bairro foi a da pesquisa-ação, tendo, como referência teórica Thiollent.

O projeto de extensão previu uma série de atividades buscando incorporar os diferentes segmentos da população local (jovens, mulheres e homens). Na década de 1980, o município criou o Conselho de Desenvolvimento Comunitário de Mato Dentro (CDCMT) responsável por várias atividades em regime de mutirão, como construção de casas, água encanada e instalações sanitárias.

Vieira, baseado em Antonio Cândido, pesquisou a cultura local, buscando compreender as festas (juninas, religiosa) em sua relação com as atividades econômicas locais como o milho, o leite e o café. Também buscou compreender a visão de mundo da população jovem em relação ao seu espaço de moradia, bem como as relações de gênero no bairro em questão. Concluiu que o projeto proporcionou o desenvolvimento da cidadania, ou seja, tornou os produtores mais ativos. Desde 1988, o bairro tem eleito um vereador no município de Jacuí, além de criar uma associação de pequenos produtores que contribuiu na melhora da infra-estrutura do bairro e no aumento da produtividade dos agricultores.

Em sua dissertação de mestrado, a educação popular é chamada por Denise Abgail Britto Freitas Rocha (2004) de educação popular jurídica. Ela estudou a prática de educação popular jurídica desenvolvida pela Associação de Advogados de Trabalhadores Rurais

(AATR), ONG de assessoria a entidades e movimentos populares na Bahia. Sua questão central reside em

até que ponto uma experiência em educação popular, como o curso de formação de Juristas Leigos pode contribuir na construção da cidadania compreendida como um movimento educativo, verdadeiramente emancipatório, que vá além da utopia conservadora de “humanizar” o sistema capitalista ou administrar sua crise (ROCHA, 2004, p. 18).

Os participantes desses cursos

são lideranças comunitárias, dirigentes sindicais e assessores do movimento social. Indiretamente, são beneficiadas organizações de trabalhadores rurais, como sindicatos, associações, cooperativas de pequenos produtores, grupos informais, enfim, toda a comunidade onde vivem e atuam essas lideranças. (ROCHA, 2004, p. 82).

A metodologia adotada no Curso de Juristas Leigos é denominada de ‘educação jurídica popular’, influenciada pelos escritos de Paulo Freire. O cuidado com a linguagem, a postura do monitor, o diálogo com o saber popular e com as experiências dos participantes são procedimentos essenciais durante os cursos (ROCHA, 2004, p. 95).

A autora conclui que houve um processo de conscientização, pois os cursistas passaram a problematizar e desvelar a realidade, descobrindo suas tramas e, em alguns casos, conseguiram defender direitos perante juiz ou delegado. A forma de aferir se o curso estaria atingindo seus objetivos foi vinculo à capacidade dos educandos em aplicar os conhecimentos no seu dia a dia.

Edna Soares Silva (2005) pesquisou a trajetória de constituição do Centro de Direitos Humanos Henrique Trindade, situado na cidade de Cuiabá, Mato Grosso. A educação popular ou educação para os direitos humanos é, segundo a autora, central na gênese e identidade do Centro. A pesquisa teve uma abordagem histórica, compreendendo a identidade do Centro como um processo em permanente construção. Privilegiou-se o estudo dos anos 1980, momento da gênese, e a década de 90, fase de maior institucionalização. O processo de institucionalização do Centro não aparece como um problema, pelo contrário, a autora aponta uma leitura mais realista dos próprios sujeitos, no sentido de explicitar conflitos, se comparada à década de 80, com tendência à idealização.

Os momentos pelo qual esse Centro passou foram reconstruídos a partir de entrevistas com militantes atuantes, nos dois períodos estudados, identificando a atribuição de significados que eles deram às suas práticas e ao próprio Centro de Direitos Humanos. A



autora também relatou casos e projetos acompanhados pelo CDHHT nos dois momentos anteriormente indicados. Os agentes educadores aparecem como integrantes do próprio Centro. No primeiro momento, década de 80, são militantes de diversos coletivos políticos como CIMI, CPT, PC do B, PT, Pastorais Sociais e pastores luteranos. No segundo momento, década de 90, a entidade já possui um quadro de educadores remunerados, isto é, houve uma profissionalização dos educadores-militantes.

Quanto aos educandos, na década de 1980, são membros dos movimentos de ação direta, moradores da periferia de Cuaibá e familiares de vítimas da violência institucionalizada, isto é, o Estado como mandante e executor. Nos anos 1990, os educandos ainda são os familiares de vítimas, moradores da periferia de Cuiabá e outras cidades do estado de Mato Grosso, moradores de lixão e alunos de escolas públicas de Cuaibá.

Na década de 80, o lugar social em que se dá a educação é o próprio CDHHT e nas comunidades por eles organizadas e a escola não recebe grandes atenções do Centro. No final da década de 90, o trabalho prioritário, ou aquele que é citado na pesquisa como referência para o período já é organizado incluindo a escola. O projeto *Educar em Direitos Humanos e Cidadania* fez um diagnóstico de três escolas públicas da periferia de Cuiabá, seguido de um processo de formação em direitos humanos, tendo como público-alvo professores e alunos. Os eixos temáticos principais foram: cidadania, gênero, violência e etnia. A educação popular apareceu como o grande ponto de consenso, constituidora da identidade do Centro. Os diferentes atores a reconhecem como um instrumento de mudança e construção de novas relações sociais – capaz de construir a tolerância enquanto reconhecimento da dignidade do outro.

A categoria de experiência, ancorada em Leonardo Boff, é central em sua pesquisa. Além da análise de documentos produzidos pelo CDHHT, a autora considerou, em sua metodologia, a interpretação que os sujeitos fizeram de sua experiência. Sua principal referência teórica, no campo da educação, é Paulo Freire.

Maria Auxiliadora Elias (1999), em seu mestrado, investigou a dimensão educativa de uma política pública: os mutirões no projeto Viva Cidade, em Santo André, na gestão petista de Celso Daniel, de 1989-1992. A autora buscou identificar e delimitar a dimensão educativa de processos participativos, definida não apenas como conteúdos, mas como valores. Nessa pesquisa, a relação ensino-aprendizagem foi estabelecida por uma parceria entre poder público municipal e população organizada.

Após um breve debate teórico sobre cidadania e participação como dimensão fundamental da cidadania, a autora trata cidadania e educação como duas dimensões

inseparáveis. Suas referências teóricas são: Benevides, Arroyo, Gutierrez e Maria Glória Gohn. Num segundo passo, a autora narrou o projeto Viva Cidade, contextualizando-o na administração petista. Em seguida, também dentro do debate teórico sobre a questão, abordou os conteúdos (valores) da educação em cidadania; sua dimensão (dever, direito e modo de vida); a natureza ética da cidadania e as virtudes cívicas. Os autores que serviram de base para a autora foram A. Heller, V. Campus, A. Cortina, Ortega e Tedesco.

Essa mesma autora realizou, ainda, entrevistas com “mutirantes” e atores da prefeitura, tentando identificar os aprendizados em cidadania construídos nas práticas de participação popular. Verificou que o processo de ensino-aprendizagem não se reduz a conteúdos, pelo contrário, a educação em valores cívicos construída na prática de participação popular foi priorizada. A autora levantou esses aprendizados por meio de entrevistas, considerando, portanto, ser possível identificá-los dessa forma.

Aqui o agente educador é a prefeitura municipal e, mais especificamente, por meio do programa Viva Cidade. As lideranças locais também aparecem como agentes educadores, peças-chave no processo educativo, na medida em que animam e esclarecem os moradores dos seus bairros. Os educandos são os “mutirantes”, mas também a gestão municipal. Apesar de o estudo abordar secundariamente os aprendizados em cidadania dos atores da prefeitura municipal, a autora afirma que eles estão presentes.

As relações de poder permeiam toda a pesquisa, sobretudo na relação comunidade-prefeitura, dependendo a continuidade do mutirão (interesse da comunidade) da resolução rápida desses conflitos. As relações de poder também aparecem entre as diferentes Secretarias e em seus graus de compreensão e comprometimento com o projeto.

A dissertação de mestrado de Rosana Ferreira Coutinho de Souza (2005) adota a mesma perspectiva de Vieira, porém toma por base uma leitura específica de *Pedagogia da Autonomia* (Freire, 2002) e *Educação Popular na Escola Cidadã* (Brandão, 2002). Para Souza, a educação popular é educação destinada à formação de pessoas com vocação cidadã. A autora estudou o Programa de Incentivo à Educação em Valores Humanos para a Cidadania, PROEDUCAR, sediado na Universidade Santa Cecília, em Santos, que tem como proposta o fortalecimento de uma cultura de paz.

Seu fundamento teórico, de cunho não-científico, está alicerçado nas propostas do indiano Sri Sathya Sai Baba, e aplicado com adaptações de autores do Instituto Paulo Freire, que tem como enfoque a educação popular. Entre os autores estudados podemos citar Carlos Rodrigues Brandão, José Eustáquio Romão e o próprio Paulo Freire (SOUZA, 2005, p. 30).



A autora analisou o PROEDUCAR implementado em uma escola pública do ensino fundamental ciclo 1. Sua pesquisa apresentou um estudo de caso por meio de relatos, entrevistas semiestruturadas, questionários e acompanhamento de atividades não somente junto ao grupo interno da escola, mas também aos que realizam atividades fora desse espaço: alunos, voluntários, familiares e funcionários administrativos da escola.

Nessa escola, foram desenvolvidas aulas de suplência, computação, ensino de línguas, reforço em matemática, atividades artísticas, todas com base em valores humanos e cultura da paz. Firmou-se, também, um compromisso entre família e escola, na perspectiva de que ambas dividissem responsabilidades na educação dos alunos.

Para a autora, a participação liga-se

a princípios de identidade e solidariedade, e não se trata mais de uma questão de classe social, construída segundo a situação socioeconômica, e da inserção do indivíduo em grupos do processo produtivo, mas de uma identidade mais complexa, abrangendo etnia, sexo, nacionalidade, faixa etária, herança cultural etc. Causas humanísticas também passam a agregar pessoas e entidades, como a anistia internacional, as organizações pela paz, contra fome e violência em geral (SOUZA, 2005, p. 27).

Isto é possível porque

novas organizações que passaram a ter, com a reestruturação do Estado na economia e na sociedade e com as políticas para a área do social, um novo tipo de associativismo de natureza mista filantrópico-empresarial-cidadã (SOUZA, 2005, p. 25).

Seus referencias teóricos foram Candau e Sacavino (2000); Gohn (1991, 2000, 2001); Afonso (1992); Brandão (2002); Freire (2002).

c) Programas de formação

Dentre os trabalhos estudados, cinco tiveram como tema específico programas de formação desenvolvidos para educação política – uma tese de doutorado e quatro dissertações de mestrado. Neles nota-se como emerge uma diversidade de espaços promotores de cursos como Partidos Políticos, Sindicato dos Trabalhadores Rurais, Universidade, Câmara dos vereadores ou a própria Igreja; de conteúdos formativos e de definição dos educandos.

Gilmar Henrique da Conceição (1999) focalizou os partidos de extrema-esquerda como agentes educadores. Relaciona, portanto, partidos políticos e educação no estudo sobre a

formação de militantes. Muito diferente das demais abordagens, a educação política aqui admite que as relações educativas não devam ser ou buscar a horizontalidade, a própria estrutura hierárquica do partido pressupõe níveis diferentes de consciência conforme a luta, os cursos de formação e o tempo de militância. O militante é considerado um educador político que instrui, organiza e atrai os trabalhadores para o socialismo.

A proposta metodológica parte da definição de extrema-esquerda nas suas duas vertentes: militarista e de massa; debate as principais referências de análise sobre partido político; chega ao debate sobre a teoria revolucionária como fundamento educativo e esboça quatro matrizes revolucionárias de extrema-esquerda: Leninismo, Trotskismo, guevarismo e maoísmo e suas influências na formação dos partidos políticos brasileiros. Por fim, o autor promove um debate sobre a extrema-esquerda brasileira nos anos de 1999. O partido de extrema-esquerda, como agente educador de seus militantes, determina a maneira como sua prática educativa se efetiva. Os educandos são, prioritariamente, a vanguarda dos partidos políticos; secundariamente, militantes simpatizantes que não têm atuação orgânica e, por fim, a massa de trabalhadores que aprendem pelo exemplo dado pelas ações partidárias.

Toda prática educativa empreendida pelo partido possui uma intencionalidade política clara – a formação de militantes (dirigentes ou não) no sentido de que compreendam e lutem contra o sistema capitalista. Por esse motivo, o autor enfatiza o papel central que as escolas ou coletivos de educação têm no interior do partido. Os partidos de extrema-esquerda militaristas, com forte inspiração guevarista e maoísta, priorizam mais a ação do que a elaboração teórica, se comparados aos partidos políticos de extrema-esquerda referenciados em Lênin ou Trotski. Nestes primeiros, a ação também é uma rica fonte de aprendizado por meio da pedagogia do exemplo.

Outra estudiosa, Cleivane Peres dos Reis (2002), analisou como as práticas formativas de caráter popular ampliam a leitura de mundo de sujeitos que as empreendem. A autora escolheu o Programa de Formação de Monitores do Movimento Sindical dos Trabalhadores Rurais da Região Norte da Zona da Mata Mineira – PFM, como tema. Tomou como referência teórica, as discussões sobre o conceito de ideologia em Chauí (1997), Freire (1975; 1993; 1996) Zizek (1996), Eagleton (1997), Lowy (1998, 2000) e Gramsci (1991). Relata ela que o PFM tem como objetivo “contribuir para a elaboração de estratégias e de políticas para a construção de um modelo de desenvolvimento rural sustentável na zona da mata” (Reis, 2002, p. 86). É um curso de formação de monitores com uma etapa presencial e outra na comunidade, articulado por representantes de oito instituições: Associação Regional dos Trabalhadores Rurais da Zona da Mata; Centro de Tecnologias Alternativas da Zona da

Mata – CTA; Central Única dos Trabalhadores de Minas Gerais – CUT/MG; Comissão Pastoral da Terra – CPT; Pastoral da Juventude Rural – PJR; Sindicato de Trabalhadores Rurais de Miradouro; Polo Regional e Diretoria de Formação da FETAEMG e Departamento de Educação da Universidade Federal de Viçosa (REIS, 2002, p. 91).

Para a autora, educação política, expressa na forma de educação popular, tem como tarefa central “a construção de uma contraofensiva político-ideológica, a partir dos setores populares, capaz de contribuir para que estes possam enfrentar os desafios dos novos tempos” (Reis, 2002, p. 28). A autora conclui que houve avanços em relação aos monitores formados, pois passaram a compreender seu papel junto às bases, e agora partem do conteúdo de vida dos trabalhadores e debatem com desenvoltura os problemas e suas soluções. Neste processo os próprios trabalhadores foram os agentes multiplicadores e responsáveis pela gestão de sua formação. Ficaram, porém, dois desafios: sistematizar e divulgar este novo saber gerado e redefinir uma metodologia de trabalho que articule teoria e prática, o sentir e o agir dos trabalhadores.

José Augusto Silva (2003) analisou o primeiro ano da experiência da Escola da Cidadania do Legislativo (ECL), na cidade de Juiz de Fora, Minas Gerais. A experiência contou com a parceria da Universidade Federal de Juiz de Fora e câmara dos vereadores, com o intuito de organizar um curso de formação que qualificasse lideranças locais ao exercício da cidadania e à participação política. Dentre os estudos pesquisados, este é o único que analisa uma experiência de educação política organizada pelo poder legislativo, câmara municipal de Juiz de Fora, em parceria com uma universidade pública. Além dos documentos sobre o processo de implementação da ECL, o autor realizou entrevistas com as lideranças participantes do curso e vereadores envolvidos.

Diretamente aqui, os agentes educadores são os professores da Universidade Federal de Juiz de Fora, responsáveis pelo primeiro módulo do curso no ano letivo de 2001. Indiretamente, são os vereadores os responsáveis pela ideia e organização do curso. Os educandos são lideranças comunitárias de diferentes bairros do município de Juiz de Fora – a maioria de mulheres entre dezesseis e 63 anos, sendo que 36,3% têm até 27 anos.

O lugar social em que se dá a educação é o espaço cotidiano e os encontros do primeiro módulo aconteceram de forma descentralizada. A comunidade é considerada o *locus* da prática política do cidadão e a forma de ocupá-la, organizá-la e de estabelecer normas de inclusão e exclusão determina o tipo de poder político construído e vivenciado nesta localidade.

A interface mais direta com a educação escolar é a parceria entre a câmara dos vereadores e a Universidade Federal de Juiz de Fora, o que resultou numa clara reprogramação do conteúdo inicialmente previsto. O autor também indica a necessidade de envolver os professores da rede pública no curso, com o intuito de que recebam uma formação política ausente dos bancos escolares, aproximar as lideranças das escolas e promover troca de experiência entre as lideranças e o projeto que promove a cultura cívico-democrática na instituição escolar.

O cidadão se constitui num cotidiano de representações sociais. Se não há espaço para a participação, a prática democrática desaparece. A participação cívico-democrática depende de um aprendizado cultural de valores e espaços para vivenciá-los e consolidá-los em suas práticas cotidianas. É preciso estabelecer métodos educacionais mais adequados, já que, nesta primeira fase, as aulas foram majoritariamente expositivas.

Rafael Alencar Furtado (2006), em sua dissertação apresentou outra experiência de educação não-escolar em diálogo com a universidade. O autor pesquisou o Espaço Marx, grupo de estudo sobre o pensamento e obra de Karl Marx, aberto para não-universitários, vinculado ao Programa de Pós-Graduados em Educação da Universidade Federal do Paraná. Para o autor, a interrogação inicial foi compreender em que medida o Espaço Marx contribuiu, entre 1999 e 2005, para a formação da consciência de classe de seus integrantes. Para isso, ele abordou a trajetória de constituição e mudanças ao longo do período indicado, os aspectos metodológicos e o conteúdo e perfil dos participantes.

O referencial teórico do autor é marxista, situando o debate sobre a ideologia e a formação da consciência de classe nesse mesmo referencial. O capítulo inicial aborda o processo de constituição da consciência de classe considerando a prática militante, o aprofundamento e sistematização teórica e a organização no/de um partido revolucionário como dimensões do processo. Furtado situa a formação política nestas dimensões, indicando, também, suas limitações na construção de um processo revolucionário, na medida em que ela é determinada, em última, mas não em única instância, pelas relações de produção.

Ainda que o estudo centre sua atenção no papel e potencial do grupo de estudo Espaço Marx como agente educador, o autor também aborda os partidos políticos revolucionários como educadores, assim como as vivências cotidianas de cada militante. Estas últimas aparecem limitadas no tocante ao avanço da consciência de classe e, por isso, o Espaço Marx contribui para o amadurecimento da consciência revolucionária, melhorando a compreensão e sistematização do sistema capitalista e suas alternativas históricas.

Segundo o autor, o grupo de estudo foi fundado a partir de uma dupla preocupação: a) aprofundamento teórico do pensamento marxiano, dada a necessidade sentida pelos alunos do curso de pós-graduação em educação da Universidade Federal do Paraná no confronto, em sala de aula, com alunos e professores que tinham outros referenciais teóricos; b) a quase totalidade dos fundadores do grupo pertenciam a correntes de esquerda do Partido dos Trabalhadores – descontentes e perplexos com os acontecimentos no início dos anos 1990 e início da década seguinte, viram-se impelidos a aprofundar seus estudos sobre o pensamento e a obra de Marx.

O grupo está vinculado, informalmente, ao Programa de pós-graduação em Educação. A informalidade apresenta, segundo o autor, um ponto negativo no tocante à possibilidade de financiamento, mas confere ao grupo maior liberdade programática, acolhendo, inclusive, militantes que não estão ligados a nenhuma instituição de ensino.

A fundamentação teórica do autor sobre o processo de consciência de classe é uma revisão da bibliografia do Núcleo de Educação Popular 13 de Maio. Neste sentido, o centro de educação popular forneceu o arcabouço teórico para a pesquisa acadêmica.

Maria Zélia de Araújo (2001), em sua dissertação, investigou o papel da Igreja, especificamente do Serviço de Assistência Rural (SAR) da Arquidiocese de Natal, na formação dos cortadores de cana do Rio Grande do Norte, nas décadas de 80 e 90. A autora contextualizou o debate sobre a atuação da Igreja no meio rural, apontando as contradições despertadas na Igreja “ruralista”, “passadista” e, a partir dessas contradições, explicita e explica o rompimento de pessoas membros do SAR, com essa mesma visão. Seu principal referencial teórico é José de Souza Martins.

Para a autora, a atuação do SAR pode ser vista como complemento do trabalho desempenhado pelos Sindicatos dos Trabalhadores Rurais cuja intervenção, ao longo do período estudado, foi se modificando, tornando-se mais qualificada e permanente.

O Serviço de Assistência Rural da Arquidiocese de Natal, por intermédio de um projeto específico na área de educação, ampliou a organização e influência dos sindicatos para além dos períodos anuais das campanhas salariais. A intervenção pedagógica teve a intenção de fortalecer os trabalhadores da cana e suas instâncias de representação por meio de um trabalho mais processual. Por exemplo, fortalecer os pólos sindicais e dar formação política às lideranças. Há, portanto, uma relação orgânica entre formação e organização popular. Na pesquisa, a avaliação dos processos educativos é medida pelo nível de organização dos trabalhadores – o número de trabalhadores em assembleias, a permanência e organização de greves, ou ainda o número de processos encaminhados pelos trabalhadores.

Os educandos são os trabalhadores rurais da cana-de-açúcar situados na faixa litorânea do Rio Grande do Norte. O processo educativo pesquisado considerou a formação dos trabalhadores, de suas lideranças de base e de dirigentes sindicais. O SAR também tentou organizar as trabalhadoras rurais da zona da cana, com pouco êxito. Toda prática educativa foi planejada e executada de forma integrada com os sindicatos dos trabalhadores rurais e a prática educativa não aparece permeada de conflitos ou relações de poder. Estas se centram na relação capital-trabalho ou na relação entre patrões e empregados.

Apesar de a relação entre saber técnico e saber popular ser pouco explorada na reflexão da autora, o trabalho formativo confunde-se com o trabalho organizativo dos sindicatos, portanto, o saber técnico pode ser considerado como o conjunto de práticas necessárias para dar continuidade ao trabalho de organização. Por exemplo, a assessoria jurídica ou a distribuição de panfletos nas paradas de ônibus. O saber técnico trata de temas e questões de aprofundamento sobre contexto social, político e econômico brasileiro.

O lugar social em que se dá a educação é nos sindicatos, como espaço institucional, paróquias, no local de trabalho e moradia dos trabalhadores da cana. O sindicato é o centro do processo educativo, num duplo sentido: o objetivo é fortalecê-lo, logo, a escolha dos temas dos encontros passa por esse objetivo e também o local físico em que acontecem as reuniões e formações.

A autora corrobora a importância da Igreja inspirada pela Teologia da Libertação na organização dos trabalhadores rurais da zona da cana-de-açúcar do Rio Grande do Norte. As práticas educativas desenvolvidas pelo SAR foram descritas e contextualizadas na luta pela organização dos sindicatos como instância representativa dos trabalhadores. O processo de ensino-aprendizado não foi uma preocupação da autora, cuja análise centrou-se na intencionalidade política da prática educativa. As práticas e vivências dos educadores são valorizadas como caminho que superou os limites impostos pela instituição Igreja.

d) Educação Política e movimentos sociais

Quatro dissertações analisaram as práticas de educação popular junto aos movimentos sociais. O ponto central, nessas pesquisas é o lugar da educação popular na estruturação dos movimentos sociais, sejam eles urbanos ou rurais.

Ana Inês Souza (2003) estudou a interligação entre educação popular e os movimentos populares urbanos na cidade de Curitiba, entre as décadas de 80 e 90. Ela buscou debater a relação entre as práticas desenvolvidas e os processos educativos que as permeiam, a

fim de contribuir na construção de alternativas que visem à organização popular, na perspectiva da transformação social.

A autora utilizou os conceitos: linguagem, atividade, processos grupais e vida cotidiana oriundos da psicologia social latino-americana para compreender o que ela identifica como alienação nas suas formas extremadas – fetichismo e reificação – típicas da vida cotidiana contemporânea.

Fez pesquisa de campo, realizando uma entrevista sobre história de vida, depois seguiu com dez entrevistas, feitas a cinco homens e a cinco mulheres, com idade entre 37 e sessenta anos, que haviam participado de movimentos nos últimos 20 até 42 anos, tais como movimento negro, movimento de mulheres, movimentos de bairro, reforma urbana e saúde.

Adotou como referencial teórico Barreiro (1985) para afirmar que o limite da consciência são os limites do conhecimento social existente. Psicologia marxista: Baró (1998), Heller (1987). Educação: Freire (1982, 2001), Makarenko (1986), René Capriles (1989), Bezerra (1986) Castoriadis (1992); Harvey (2001); Manzano (2001); Paludo (2001) Betto (2000) Betto e Freire (1986). Movimentos sociais: Gohn (1997); Ilse Scherer-Warren (1993); Doimo (1997) e Lane (1997).

Souza conclui que houve articulação entre o micro e o macro nas práticas de várias lideranças participantes dos movimentos sociais analisados. Com base nos depoimentos das pessoas entrevistadas, ela reconstrói o conceito de educação popular. Para ela a educação popular deve focar nos objetivos de longo prazo, deve estar associada a grupos, porém nem toda prática coletiva é educação popular. O diferencial para o qual ela chama a atenção é que, para ser coerente com seus propósitos, as lideranças realizaram reflexão sobre a prática cotidianamente. Estas lideranças afirmam que não são atos extraordinários que educam, mas, sobretudo, a reflexão crítica sobre o cotidiano.

Luciana Silva do Nascimento (2003) analisou a atuação do Núcleo de Defesa da Vida Dom Hélder Câmara (NDV) e a contribuição da educação popular na transformação das situações de exclusão social. A Educação Política aqui é percebida dentro de uma lógica de estruturação e organização dos movimentos sociais. O contexto é a cidade de João Pessoa.

O Núcleo de Defesa da Vida Dom Hélder Câmara, diferentemente do cunho representativo das associações comunitárias,

é fruto da organização de moradores do Conjunto Valentina de Figueiredo e adjacências localizado na cidade de João Pessoa. Iniciou sua atuação no ano de 1997, após a realização de um curso de formação em direitos humanos proposto por uma Organização Não-Governamental da cidade, a Sociedade de Assessoria aos Movimentos Populares – SAMOPS (NASCIMENTO, 2003, p.76).



O estudo de caso foi desenvolvido por meio da observação participante entre os anos de 1999 a 2003. Foram realizados três tipos de entrevistas: amostra acidental; amostra intencional e entrevista temática, além da análise documental.

Para a autora, a educação popular contribui para práticas transformadoras porque é realizada na dinâmica “movimentista” dos movimentos, investe em formação político-pedagógica e desenvolve estratégias de diálogo com a rádio e jornais locais. Além disso, faz com que o movimento atue em temáticas que vão desde os direitos humanos às políticas públicas, através de ações políticas, educativas e jurídicas no âmbito da cidade de João Pessoa.

Seu referencial teórico é Freire (1987, 2000); Spósito (2000); Scherer-Warren (1996); Kowarick (1993); Gohn (1995); Calado (1998); Gadotti e Torres (1994); Wanderley (1981); Sales (1999); Brandão (1984); Rodrigues (1999); Scocuglia (1999); Pontual (1998); Teixeira (2001); Corragio (1991).

Antonio Carlos Rodrigues (2004) pesquisou a caminhada dos movimentos sociais, especialmente ligados à educação, nos Colóquios de Educação Popular, organizados em Passo Fundo, de 1984 a 2004. O autor demonstrou a estreita relação entre as demandas e necessidades dos movimentos sociais e a educação popular.

O objetivo foi “situar os Colóquios de Educação Popular, desde o seu início, em 1984, até a presente data, contextualizando-os histórica, social e politicamente e sua influência junto aos atores dos movimentos sociais e políticos, identificando as contribuições na construção de uma sociedade mais democrática” (Rodrigues, 2004, p. 16).

As experiências mostradas pelo autor como representativas de luta de classes, durante a realização dos Colóquios, são

as Madres da Praça de Maio; a luta pela terra e a construção do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, com sua escola itinerante; os Direitos Humanos na luta contra a tortura e prisões arbitrárias no mundo todo; os debates com candidatos em períodos de eleições federais, estaduais e municipais, expondo suas propostas aos participantes; as organizações indígenas e camponesas do Paraguai, Uruguai e Peru, com suas lutas específicas; as experiências de alfabetização de Cuba e Nicarágua; a organização para retomada do Canal do Panamá; organização de “desocupados” e dos “piqueteiros” na Argentina (RODRIGUES, 2004, p. 14).

Os temas foram escolhidos por sua capacidade em responder às necessidades específicas dos movimentos sociais.



A metodologia utilizada na pesquisa foi a leitura dos documentos dos eventos e entrevistas com idealizadores e participantes, sendo estes membros de sindicatos e associações de professores, da Faculdade de Educação de Passo Fundo.

Para os participantes do Colóquio,

a educação popular, enquanto opção das classes populares como forma afirmativa, científica e desafiadora do sistema do capital, compreende a prática pedagógica como ato político. Na educação popular, os movimentos sociais encontram possibilidades de fundamentar, reestruturar, reorganizar suas ações pedagógicas, suas práticas coletivas, na escola, nas lutas sociais, no sentido de transformar esta sociedade (RODRIGUES, 2004, p. 58).

As principais referências teóricas do autor foram Freire (1974); Faria (1986); Paiva (1987); Brandão (1984); Wanderley (1980).

Leusa Alves de Moura Silva (2006) pesquisou a atuação do Movimento de Educação de Base na sindicalização dos trabalhadores rurais, buscando traçar continuidades entre o trabalho de educação popular, implementado na década de 60, e a fundação do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Itauçu, na década de 80. As principais referências teóricas utilizadas pertencem a Gramsci, Wanderley, Maria da Glória Gohn e Brandão.

A autora se apoiou em estudos bibliográficos e fontes documentais do MEB nacional e Goiás, entrevistas, artigos de jornais e poesias. O trabalho foi estruturado contextualizando o estado de Goiás no processo de expansão das fronteiras pelas relações capitalistas condicionadas pela região sudeste; em seguida, apresentou o MEB, bem como a influência de Paulo Freire no movimento estudado.

O MEB é o grande agente educador da pesquisa. A autora descreve o exemplo de como se deu uma relação pedagógica libertadora e democratizante. Aborda também, as diferentes formas de intervenção na região estudada: escolas radiofônicas; sindicalização dos trabalhadores; festas comunitárias; grupos de mulheres; encontros de formação de monitores e articulações políticas mais amplas como a Frente Agrária de Goiânia - FAGO.

Inicialmente, o MEB atuou alfabetizando os moradores de Itauçu via programa de rádio com recepção organizada e apoio de monitores. Num segundo momento, e de forma articulada com atividade inicial, o MEB passou a organizar sindicatos de trabalhadores rurais.

A relação comunidade e MEB não aparece permeada por conflitos. Estes se centram na relação fazendeiros *versus* MEB e na relação entre o MEB e Frente Agrária de Goiânia, articulada pela Igreja *versus* sindicatos dos trabalhadores rurais organizado pelo PCB.

A pesquisa traça uma continuidade de quinze anos entre práticas de educação popular pré-golpe de 1964 e a organização desses mesmos trabalhadores nos anos de 1970 e 1980. O trabalho semeado pelo MEB, referenciado numa prática cristã libertadora, foi reavivado em 1968, por um padre italiano e por agricultores que saíram da cadeia após a prisão de duzentos trabalhadores da região em 1964, a maior parte participante do MEB.

Ainda que não aborde os conhecimentos apreendidos ou construídos pelos participantes das atividades, a pesquisa os sinaliza no âmbito dos valores: foi participando que os agricultores incorporaram o valor da participação para além da experiência imediata.

e) Ressignificação da Educação Popular

Uma tese de doutorado e duas dissertações de mestrado investigaram a educação popular ou educação política como objeto em si. Esses trabalhos buscaram identificar alterações ao longo dos últimos cinquenta anos, atribuindo novos significados ao campo da educação popular para a década de 90 e início do século XXI.

Conceição Paludo (2000) procurou compreender o significado do novo momento histórico, década de 90 do século XX, para as teorias e práticas emancipatórias. Por seu caráter analítico abrangente, o esforço de situar a educação popular num projeto alternativo de desenvolvimento, esta pesquisa ocupa um lugar destaque dentre os trabalhos analisados.

A autora contribuiu com o debate sobre a resignificação do sentido das práticas de educação popular processadas desde a concepção de Educação Popular respondendo à seguinte questão: quais são as transformações político-pedagógicas pelas quais vem passando, a partir dos anos 90 do século XX, a concepção de Educação Popular?

Para responder tal questão, foram realizados quatro movimentos teórico-metodológicos simultâneos. Um mergulho na história, para analisar o Projeto da Modernidade e sua antítese, o Campo Democrático Popular – CDP, descrevendo suas gêneses e transformações, bem como suas práticas sociais, políticas e educativas. O segundo movimento é o estudo da teoria acumulada sobre o específico da educação, no interior do projeto de modernidade, que se revela vinculada a projetos de sociedade, dando-lhe sentido. Em terceiro, um mergulho no empírico através de observações registradas junto aos sujeitos da pesquisa, os movimentos sociais populares. Por fim, como movimento teórico-metodológico, a autora transitou entre diferentes áreas de conhecimento: teoria política, sociologia, epistemologia e pedagogia, a fim de aclarar conceitos, com base em Paulo Freire, Gramsci, Karl Marx.

Três momentos expressam este encontro de saber e fazer política. O processo constituinte de 1988, a disputa eleitoral de 1989 e o movimento que levou ao afastamento do

presidente Fernando Collor de Melo, em 1992. A concepção e as práticas de educação popular contribuíram com estes três momentos de três modos: promovendo uma variedade de experiências desenvolvidas nos mais diferentes públicos populares e áreas; desempenhando um papel importante na construção das organizações e movimentos sociais e populares; formando quadros dirigentes de lideranças e da base destas organizações.

Para compreender o significado da educação popular, a autora pesquisa e entrevista 38 lideranças do Movimento de Mulheres Trabalhadoras Rurais do Rio Grande do Sul - MMTR/RS, do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST, do Movimento Negro Unificado - MNU e da Central Única dos Trabalhadores - CUT. Estes sujeitos são situados pela autora no chamado CDP - Campo Democrático e Popular, com quem ela dialoga numa perspectiva histórica e de longo prazo.

Em alguns espaços formais de educação há articulação entre o que se passa na escola e as lutas pelos direitos civis, sociais e políticos. Paulo Freire e outros educadores mais críticos são introduzidos nas práticas escolares. Este movimento apontou para uma concepção pedagógica democrática que abria espaço para uma nova visão de homem e de sociedade no processo de ir se constituindo.

Paludo concluiu que as transformações e a crise societária mundial, e o aprofundamento na direção do desenvolvimento brasileiro na década de 90, com ênfase no que ela chama de fundamentalismo de mercado e da modernidade, juntamente com a crise dos referenciais emancipatórios não foram suficientemente fortes para desconstituir o Campo Democrático e Popular e a concepção de Educação Popular, que se consolidaram na década de 70 e 80. Valendo-se de uma estratégia de disputa de hegemonia, enquanto Campo Democrático, os novos movimentos ganham sentido transformador em torno da construção de um projeto de futuro que parece tomar a forma de um novo projeto para o Brasil.

Marcos José Pereira da Silva (2000), em sua dissertação de mestrado, estudou o Centro de Direitos Humanos do Campo Limpo - CDHEP, situado na zona sul de São Paulo. O autor buscou verificar a vigência da Educação Popular como discurso e como prática política na década de 90 do século XX. Para tanto, debateu a crise de paradigmas da educação popular para estudar a ONG como sujeito educador na perspectiva da emancipação.

O autor, com base em Wanderley (1994a), Palma, (1994), Mejia, (1994), situou o debate sobre a crise na EP, entre as décadas de 70 e 90. A educação popular precisa dialogar com a multiplicidade de novos espaços de participação conquistados com a redemocratização. Há um novo discurso sobre a construção do poder popular que incorpora temas tais como:

cidadania, relações de gênero, etnia, questões geracionais, pessoas com deficiência, luta contra discriminações.

O estudo de caso junto ao CDHEP, ONG fundada em 1981 que desenvolve trabalhos com educação popular, deu-se através de entrevista com educadores, utilizou subsídios produzidos para o trabalho de educação popular e analisou documentos que descrevem a história da instituição, desde a fundação até 1999.

A análise das práticas desenvolvidas e sujeitos envolvidos na promoção ou como participantes, as visões teóricas predominantes nestas práticas, os projetos de sociedade, as metodologias bem como o conceito de EP, com base na história do CDHEP, demonstram para o autor a vigência e atualidade da EP.

Para demonstrar a atualidade da EP, o autor destaca alguns eixos temáticos nos quais as modificações na EP são mais visíveis – educação popular e práticas políticas e educação popular e processo educativo.

Quanto às práticas políticas, o CDHEP articulou o Fórum em Defesa da Vida, uma rede com cerca de 230 organizações populares da Zona Sul da cidade de São Paulo com o intuito de estabelecer lutas e dialogar com o Estado para ampliar políticas públicas na área da educação e redução da violência. Quanto ao processo educativo, o CDHEP produziu uma reflexão entre o pedagógico e o metodológico, tendo em vista práticas políticas de sujeitos, sejam eles movimentos sociais, ou suas lideranças – a *Escola de Lideranças* é um programa de formação, com uma proposta construída com as lideranças populares para formação política. É a dimensão educativa do processo político, “educativo vinculado ao cotidiano das práticas de conquista de direitos, de ampliação da cidadania” (Silva, 2000, p. 147).

Uma das ONGs históricas, surgida ainda durante a primeira metade da década de 70, o Centro de Educação Popular do Instituto Sedes Sapientae (CEPIS) é analisado por Ozani Martiniano de Souza (2000) em sua dissertação de mestrado. O autor buscou compreender a trajetória de fundação e mudanças dos anos 1970 aos 1990, concluindo que a Educação Popular segue sendo instrumento de luta e unificação das classes populares e que as mudanças por que passou o Centro não deslocou a compreensão ou seu sentido inicial.

Para realizar a pesquisa, o autor leu materiais internos que compõem o acervo do CEPIS, seus relatórios e publicações, e entrevistou integrantes e ex-integrantes do centro.

O Centro de Educação Popular do Instituto Sedes Sapientae é originário do Centro de Educação que iniciou suas atividades em 1975. No entanto, foi somente em 1977 que o Centro incorporou como característica básica de sua atuação, a vertente popular do trabalho educativo, com o objetivo específico de fazer formação política voltada à organização das classes populares na perspectiva da transformação social (SOUZA, 2000, p. 23).



Para o autor, a vinculação dos integrantes do CEPIS com organizações pastorais, sindicais e populares deu suporte para a definição dos projetos que o CEPIS desenvolveria ao longo de sua trajetória.

A educação popular para o CEPIS tinha como fonte internacional “Cuba, Nicarágua e El Salvador, que apresentaram exemplos ricos e concretos de como a Educação Popular poderia contribuir para o processo de transformação radical da sociedade a partir da organização das classes populares” (SOUZA, 2000, p. 70).

Em 1996, o CEPIS avaliou a necessidade de retomar atividades de capacitação sobre a questão da Educação Popular à luz dos estudos acumulados nessa área. O objetivo foi aprofundar as tendências que se expressavam em novas práticas educativas no campo popular, bem como reflexões acadêmicas voltadas para esta temática. Dentro desta preocupação, lançou o boletim intitulado *Informe Temático*, uma publicação simples, mas que continha úteis indicações de leitura para os grupos populares (SOUZA, 2000, p. 154).

A conclusão a que Souza chega é que

embora as ONGs vivenciem hoje divergências sobre o conteúdo e as estratégias de projetos políticos, a Educação Popular, considerada como instrumentos de emancipação das classes populares, continua a ser sua bandeira unificadora. Logo, a vigência da Educação Popular tende a sair fortalecida deste processo, seja recriando valores que lhe deram origem, seja redefinindo seus pressupostos através da construção de novos instrumentos de intervenção social (SOUZA, 2000, p. 168).

f) Educação Política e Educação Formal

Duas dissertações de mestrado se destacam por tratar a relação entre educação política e educação formal. No primeiro caso, investigou-se a construção do currículo em uma escola de seringueiros; no segundo, a “ponte” entre a educação política e a educação formal é o próprio educador que possui uma dupla inserção – atua em movimentos sociais e no interior da escola pública.

José Dourado Souza (2003), em seu mestrado, investigou a construção do currículo no projeto Seringueiro como uma experiência de educação popular e do movimento social, entre 1981 e 1986, na Amazônia Ocidental. O currículo foi estabelecido pelos seringueiros, movimentos sindicais e Igrejas e seu conteúdo versava sobre suas tradições. Em seguida a experiência foi incorporada ao sistema educacional, mas mantendo sua autonomia. Entre os

22 trabalhos lidos, este é o único a estudar a construção do currículo desde a perspectiva de uma prática não-escolarizada.

O agente educador, no sentido amplo, são todos os educadores e agentes institucionalizados ou não, que influenciaram de forma positiva ou negativa, na construção do currículo – Igreja, Sindicato dos Trabalhadores Rurais, poder local, por exemplo. No sentido estrito, os educadores foram, em um primeiro momento, intelectuais, militantes e artistas, agentes externos comprometidos com a defesa dos direitos do povo da floresta. Num segundo momento, os agentes educadores foram membros das próprias comunidades, eleitos de forma direta e com uma pequena remuneração do poder público para exercer a função de professores.

Os educandos, de forma direta, são alunos, crianças e adultos envolvidos no processo de alfabetização. A necessidade de domínio da escrita e das operações matemáticas surge da exploração exercida por fazendeiros no controle do abastecimento de gêneros de primeira necessidade - aviamento - condicionando-os a um regime de semiescravidão. Num sentido mais amplo, as comunidades de seringueiros são os educandos. No projeto-piloto inicial, além da alfabetização, organizou-se uma cooperativa de consumo e produção e ações voltadas para a saúde do seringueiro.

A intencionalidade da prática educativa está diretamente ligada à luta pela terra e pelo meio ambiente, posicionando-se a favor dos seringueiros. Ante a exploração e ações violentas cometidas pelo poder local, representado pela polícia e fazendeiros, um grupo de intelectuais e militantes, juntamente com lideranças, Igreja e Sindicato dos Trabalhadores Rurais organiza o projeto Seringueiros.

O conceito de educação popular é tecido a partir de Paulo Freire e movimentos sociais a partir de Maria da Glória Gohn. O autor também conclui que os saberes e a visão de mundo partilhada pelo seringueiro e construída em suas práticas cotidianas também foram incorporados ao currículo.

O lugar social em que se dá a educação está na própria comunidade de seringueiros ou no conjunto de comunidades locais. O currículo se formou em função de necessidades sentidas pelos seringueiros de ler, escrever e calcular. A própria dinâmica da escola, incluindo a construção e funcionamento, ocorreu em virtude do trabalho nos seringais. No projeto-piloto, a escola só funcionou aos finais de semana, impossibilitada de fazê-lo diariamente em vista do árduo trabalho dos seringueiros.

Num primeiro momento, as escolas foram construídas pela própria comunidade e os agentes externos professores foram pagos com o dinheiro da cooperação internacional

mediante convênio com o Centro de Pesquisa e Documentação da Amazônia – Cedop. Com a formação de monitores das próprias comunidades, o projeto passa a exigir um salário para os professores, bem como a responsabilidade com os custos das escolas, sem, contudo, aceitar ingerência político-pedagógica. Não houve consenso inicialmente sobre a importância de o Estado assumir a responsabilidade pela educação nos seringais. Aos poucos, essa posição saiu vitoriosa e no final do período estudado, o próprio MEC prestou assessoria ao projeto. Os professores passaram a receber uma ajuda de custo, sem a possibilidade de transferência para outras escolas externas ao projeto.

Abordagem inovadora e instigante, a entrada pela análise curricular supera o lugar-comum – “a participação nos movimentos sociais gera conhecimentos” sem, contudo, indicar quais são os conhecimentos construídos e como são construídos. Nesta pesquisa analisou-se o *como*, considerando os elementos internos e externos, societários e processuais. Uma pesquisa complementar a essa, no sentido de detalhar como são desenvolvidas as práticas político-pedagógicas, é a dissertação de que trataremos a seguir, de Salete Cordeiro (2002).

Em sua dissertação, Salete de Fátima Noro Cordeiro (2002) estudou os conhecimentos construídos por educadoras no âmbito dos movimentos sociais e como esses dialogam com as suas práticas no interior da escola pública, a fim de torná-la democrática. A autora se opõe às dicotomias formal e não-formal ou escolar e não-escolar na medida em que as práticas no espaço não-escolar passam a imprimir uma força de resistência e, em muitos casos, impulsionadora de novas relações na escola. Este trabalho buscou descobrir como o conhecimento produzido nos movimentos sociais pode, por meio de professores com uma dupla inserção, nas escolas e nos movimentos sociais, modificar a escola pública.

A autora elegeu três movimentos sociais atuantes na cidade de Santa Maria, Rio Grande do Sul: Movimento Negro, Movimento de educadores cristãos e Associação de Moradores. Foram entrevistados doze professores que possuíam uma dupla atuação.

Cordeiro descreveu a escola operacional alicerçada em parâmetros de produtividade, buscando compreender como as professoras entrevistadas percebiam, trabalhavam e se sentiam nesse espaço. Em seguida, a autora centrou a pesquisa na descoberta dos conhecimentos produzidos pelas professoras na atuação no interior dos movimentos sociais: motivação, desejos, aprendizados e como relacionam esse conhecimento com a prática escolar. Por fim, a autora buscou compreender como esse conhecimento modificou as práticas das professoras, contribuindo para a construção de uma escola democrática participativa.

A grande referência teórica da autora é Paulo Freire e, no campo dos movimentos sociais, também Maria da Glória Gohn.

O agente educador são professoras da escola pública que atuam em movimentos sociais. A autora demonstrou como os conhecimentos produzidos e as relações de solidariedade vivenciadas nos movimentos sociais modificam e ressignificam suas práticas educativas. Nesse sentido, os movimentos sociais também podem ser considerados agentes educadores.

Demonstrou, ainda, como as professoras que atuam nos movimentos sociais passaram a ter uma compreensão mais ampla sobre o educando. Essa compreensão possui um duplo sentido: compreender o educando não mais como o aluno, mas também como a comunidade em que este e a escola estão inseridos, e ampliar o olhar sobre o aluno e sobre as suas relações de existência.

Assim como a compreensão sobre o educando se modifica, a intencionalidade educativa também se modifica com a experiência de atuação dos professores nos movimentos sociais. Os professores intencionam integrar a escola na comunidade, auxiliar no processo de construção de alunos participativos e ativos e produzir intervenções que modifiquem a rotina da escola.

Apesar de a autora compreender os movimentos sociais como espaços permeados de tensões e conflitos, o local de maior assimetria de poder é a escola operacional. Isto porque, nas entrevistas, as professoras relatam a vivência nos movimentos sociais em relação de oposição à escola. A solidariedade e a multiplicidade de funções assumidas contrastam com a solidão, hierarquização e burocratização do espaço escolar.

A partir das entrevistas e tendo como referência teórica Paulo Freire, a autora identificou os conhecimentos construídos nos espaços dos movimentos sociais: história e cultura afro-brasileira, direitos previstos na constituição, legislação, funcionamento do orçamento, mas também coragem, solidariedade, sensibilidade, isto é, valores. Em contraposição, o currículo escolar aparece como engessado e distante da comunidade. A autora privilegiou os aprendizados dos professores nos movimentos sociais. Talvez o maior aprendizado enfatizado por ela seja, exatamente, a descoberta pelos educadores da comunidade ou da vida fora da escola como espaços de vivência e produção de conhecimento. Outro aspecto aprendido pelas professoras entrevistadas é de que as condições da comunidade influenciam o ensino-aprendizado escolar e, por isso, se tornam mais compreensíveis e realistas.

g) Relação Estado Sociedade Civil

Duas foram as pesquisas que analisaram as práticas educativas como responsáveis pela acomodação dos sujeitos sociais. Esta acomodação aconteceu, segundo os autores, via integração destes ao Estado ou pela “ilusão democrática” criada em espaços participativos articulados desde o Estado. Uma pesquisa analisou a participação dos movimentos populares de Teresina em um espaço institucional de participação – o Orçamento Participativo; a segunda centrou sua análise em uma ONG reconhecida nacionalmente – Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional (FASE).

Dileno Dustan Lucas de Souza (2005), em sua tese de doutoramento, detalhou os processos de mudança das Organizações Não-Governamentais no Brasil ao longo das décadas de 80 e 90 tendo como referência o campo da educação. Para tanto, o autor elegeu um estudo de caso que considera paradigmático: a FASE, situando-o nas mudanças ocorridas dentre os anos de 1980 a 1990 no Brasil, a partir das categorias Estado, movimentos sociais, ONGs e Terceiro Setor. O estudo conclui que a FASE, nos anos 1990, deixa de se contrapor à ordem capitalista, e suas práticas educativas cumprem o papel de frear os movimentos sociais, integrando-os ao sistema. O surgimento das ONGs é também situado a partir da interferência externa do Banco Mundial e suas políticas educacionais para os países subdesenvolvidos.

O procedimento metodológico do autor pautou-se pela caracterização do Estado liberal no Brasil, seguido da definição dos movimentos sociais no país. No segundo momento, abordou o surgimento das ONGs e a formação do Terceiro Setor, situando a interferência das políticas do Banco Mundial neste processo. Por fim, o autor analisou a FASE em dois momentos, nas décadas de 80 e de 90.

Na pesquisa, o agente educador é múltiplo. Num primeiro plano e de forma mais clara e aprofundada, o autor aponta a FASE como um agente educador do consenso neoliberal. Num segundo plano, estão os movimentos populares com ampla potencialidade, que pode se realizar ou não, de educar para a hegemonia dos trabalhadores. O Estado ainda aparece como agente educador na medida em que se apresenta aparentemente isento diante da luta de classes.

O trabalho da FASE, nos anos 1990, deixa de ser feito diretamente com os trabalhadores e se estende a sujeitos cuja base não é exclusivamente classista. Neste percurso, os educadores da FASE foram aprofundando seu caráter de assessoria (espécie de organização de intelectuais que organiza os trabalhadores) indo de encontro ao intelectual orgânico de Gramsci.

A pesquisa aponta que o trabalho das ONGs, de modo geral, e mais especificamente da FASE, passou de um trabalho com intencionalidade militante para um trabalho de substituição das atribuições do Estado a um custo menor. A atuação da FASE tem facilitado a integração dos movimentos sociais ao Estado, diminuindo o campo reivindicatório e de luta ao mesmo tempo em que segmenta as lutas dos trabalhadores.

A FASE, atualmente, mostra-se favorável ao Estado mínimo. Ao aceitar financiamento do Estado, seja na esfera municipal, estadual ou federal, legitima a terceirização e a precarização das relações de trabalho, na medida em que diminuem os concursos públicos para novos postos de trabalho.

Para o autor, a FASE, desde os anos 1990, deixa de se contrapor à ordem capitalista. Passa a formar lideranças oprimidas e suas práticas educativas cumprem o papel de frear os movimentos sociais, integrando-os ao sistema. A mudança do termo sujeito para ator expressa esse percurso, uma vez que o segundo é autodeterminado por outro, fora dele.

Lucineide Barros Medeiros (2004), em seu mestrado, examinou a constituição de uma cultura política participativa no processo de atuação dos movimentos populares, em especial, a FAMCC no Orçamento Participativo de Teresina, PI. A prefeitura municipal foi analisada como um “microcosmo” do Estado capitalista. O caráter de classe do Estado, mesmo em âmbito municipal, determina a forma como são administrados os recursos públicos. É central, na análise da autora, o papel que os chamados intelectuais da burguesia exercem na desorganização da cultura popular. Estes atuam dentro do Estado como corpo técnico controlando a (falsa) participação das classes populares na luta institucionalizada por recursos públicos.

A autora acrescenta um novo elemento em sua análise, a cultura. Além das determinações estruturais (Estado classista), a cultura também joga um papel importante no caráter excludente das políticas públicas municipais e, em especial, do Orçamento Participativo de Teresina.

O trabalho de Medeiros situou a organização dos movimentos populares e a FAMCC no processo de urbanização e desenvolvimento capitalista no Brasil. Em seguida, analisou a construção das agendas dos movimentos nesse contexto. Num segundo momento, abordou o orçamento público no interior do Estado capitalista, a demanda e a participação popular pelo orçamento, e a formação de nova cultura política, localizando o caso da participação popular no Orçamento Público em Teresina.

Os educandos são as entidades, organizações comunitárias, associações de moradores, entidades sindicais, etc. que costumam participar dos Orçamentos Participativos.

A autora tratou, de forma mais detalhada, da FAMCC. Ela valoriza a cultura como construção de experiências de participação popular. No caso do OPT, é uma cultura política que olha para o Estado como palco de disputas por projetos antagônicos, e coloca em xeque as estratégias históricas que constituíram a hegemonia da classe dominante no interior do Estado. É também um espaço de afirmação de identidade dos movimentos que lutam pela democratização do Estado.

Mesmo a pesquisa não abordando a escola, a autora questiona o seu papel e de espaços não-escolares na formação dos intelectuais, estes vistos como responsáveis pela inserção das classes populares nos espaços participativos. As principais relações de poder apontadas na pesquisa perpassam os movimentos populares e o Estado. Os técnicos (burocracia do Estado) cumprem o papel de frear a participação popular, pois aparecem como portadores de um saber necessário para lidar com as questões do Estado que os representantes dos movimentos não possuem. Isto reforça a visão de que as classes populares não estão preparadas para tomar decisões, tarefa circunscrita aos técnicos (Estado). Esse é um discurso ideológico que inclui a participação popular num processo de exclusão. O discurso ideológico mascara as decisões políticas no Estado capitalista através do papel (conhecimento) dos técnicos, constrói a cisão entre os portadores do conhecimento e aqueles que não o possuem (movimentos populares) e, por isso, não estão aptos a tomarem decisões referentes à vida pública.

Esse processo configura uma verdadeira ilusão democrática, isto é, a real exclusão da comunidade, em especial da FAMCC, que participa ilusoriamente do OPT. O OPT não acontece nos canais de intervenção popular, mas no “Grupo de Trabalho”, que cumpre o papel de desorganizador da cultura e do saber popular. O técnico é, na verdade, um intelectual desorganizador da cultura popular “disfarçado” em corpo técnico-burocrático.

Para a autora, o Estado é classista (referência teórica Claus Offe). Ao contrário das outras pesquisas, esta aborda o papel desorganizador da educação controlada pelo Estado. A participação no OP produz a desorganização da cultura democrático-popular, revela o papel negativo (desorganizador) da educação não-formal na formação da cultura democrática.

h) Principais avanços, lacunas, campos inexplorados e recomendações para futuras pesquisas

Questão metodológica: a apreensão e a aferição dos processos educativos

O desafio de apreender, aferir e analisar práticas educativas não-escolarizadas desencadeadas por uma pluralidade de sujeitos em espaços diversificados coloca-nos abordagens metodológicas instigantes e diversificadas. Neste sentido, é possível apontar alguns estudos que buscam superar o senso comum de que “a participação gera conhecimento” sem, contudo, indicar quais são os conhecimentos construídos e como são construídos.

Nesse sentido, José Dourado de Souza (1999) traz um foco inovador, a entrada pela análise curricular. O autor investigou a construção do currículo no *Projeto Seringueiro* como uma experiência de educação popular e de movimento social desenvolvido entre 1981 e 1986, na Amazônia. O currículo foi compreendido a partir dos pressupostos sócio-históricos de Ivo F. Goodson: 1) as matérias e conteúdos como amálgamas mutáveis de subgrupos de tradições que, mediante controvérsias, influenciam a direção das mudanças; 2) no processo de definição dos conteúdos escolares, os conteúdos tendem a mudar em direção a uma tradição acadêmica; 3) as discussões sobre currículo devem ser analisadas em termos de conflito.

Tendo como referência o autor acima citado, a pesquisa partiu de um modelo de análise referenciado em Antônio Flavio Moreira (enfoque triangular: atores internacionais, societários e processuais) e Lucíola Santos (modelo de análise que parte de fatores internos e externos no desenvolvimento de uma disciplina ou conteúdo escolar). Foram utilizados documentos produzidos pela/na experiência, entrevistas com os diferentes sujeitos envolvidos e notícias de jornais do período estudado. O autor contextualizou a educação de seringueiros no processo de luta pela terra e defesa do meio ambiente no Acre, em seguida, analisou os agentes externos e internos (Contag; Sindicato dos Trabalhadores Rurais; Igreja CEBs; Cedop e CTA; o poder local; Estado e intervenção policial; as comunidades de seringueiros; a escola e seus elementos internos). Por fim, articulou a construção do currículo com os conceitos de educação popular e movimento social.

Salete Cordeiro (2002) buscou identificar os conhecimentos construídos por educadoras no âmbito dos movimentos sociais e como esses conhecimentos dialogam com as suas práticas no interior da escola pública. A partir das entrevistas realizadas com professoras que possuíam uma dupla inserção – escola e movimentos sociais – a autora passou a identificar e agrupar os conhecimentos produzidos nos movimentos sociais, tornando-os

palpáveis. Além disso, a pesquisa considera valores como a coragem e o comprometimento como conhecimentos construídos, sem desconsiderar o aprendizado de conteúdo propriamente dito como legislação ou cultura afro-brasileira.

Maria Auxiliadora Elias (1999) também buscou identificar e delimitar a dimensão educativa de processos participativos, definida não apenas como conteúdos, mas como valores cidadãos. Para tanto, abordou os conteúdos (valores) da educação em cidadania; sua dimensão (dever, direito e modo de vida); a natureza ética da cidadania e as virtudes cívicas. Depois de situado esse debate, a autora realizou entrevistas com “mutirantes” e atores da prefeitura que participaram do processo, buscando identificar os aprendizados em cidadania construídos nas práticas de participação popular tendo como referência a elaboração teórica anterior.

José Augusto Silva (2003) construiu um percurso metodológico próximo ao de Elias (1999). O autor buscou analisar o primeiro ano da experiência da Escola da Cidadania do Legislativo (ECL), na cidade de Juiz de Fora, Minas Gerais. A metodologia utilizada foi quantitativa e qualitativa. Além dos documentos sobre o processo de implementação da ECL, o autor realizou entrevistas com as lideranças participantes do curso e vereadores envolvidos na sua implementação. O trabalho fez uma contextualização do debate sobre a construção de uma cultura política no Brasil, tendo a Educação para a Democracia (EPD), elaborada por Maria Vitória Benevides, como sua referência no campo da educação. Em seguida, narrou o processo de surgimento do curso e uma avaliação do ECL a partir do seu público (perfil das lideranças e do trabalho comunitário que elas desenvolvem). Por fim, analisou como os participantes da experiência compreendem os conceitos constitutivos do universo cívico-democrático referenciando-se na EPD (direitos humanos, sociais e políticos; cidadania; comunidade e representação política).

Lacunas, campos inexplorados e recomendações para futuras pesquisas

Enunciamos quatro campos inexplorados, que podem servir de base para pesquisas futuras. Um refere-se ao incipiente debate sobre o chamado terceiro setor como agência de educação política. Outro campo inovador é verificar como as práticas dos sujeitos políticos impactam nas políticas públicas, fazendo portanto, análise das práticas. Em seguida, por serem os referenciais teóricos sempre os mesmos, inovação haveria se se buscassem outros estudiosos que pudessem embasar as mais recentes ou futuras pesquisas. Finalmente, nota-se a ausência de estudos sobre as práticas políticas dos jovens na última década.

Duas pesquisas que abordam a temática do chamado Terceiro Setor reconhecem esse espaço como legítimo dentro do campo da educação política. Ademais, dentre o conjunto dos

trabalhos analisados não há um único estudo crítico sobre a questão, ainda que os dados mostrem o crescimento das ONGs e Oscips nesta última década, bem como as parcerias entre elas com o Estado para execução de políticas públicas.

Para verificar como a educação política incide sobre as políticas públicas faz-se necessária uma análise focada no que efetivamente ocorreu, em termos de realização das políticas. Este tipo de análise está ausente nos trabalhos mencionados. Há pouca menção às contradições, inerentes às práticas políticas. O doutorado de Conceição Paludo (2000) construiu as bases para esse tipo de análise, quando detalhou a educação popular na busca por alternativas, incidindo na construção de um modelo de desenvolvimento para o Brasil.

Alguns trabalhos científicos desenvolvem uma reflexão teórica em relação à constituição do Estado, formação da sociedade civil, educação como prática social, carregada de valores e sentidos, expressando as contradições presentes na sociedade. Porém, quando se trata de demonstrar que, sob certas condições, considerando o Estado clientelista e patrimonialista, aquela determinada prática plantou uma semente de cidadania, os autores buscam outras referências ou utilizam as mesmas categorias para explicar sua negação.

Isto pode demonstrar que não há trabalhos teóricos sobre a educação política, os quais demonstrem as correntes de pensamento, suas matrizes e correspondentes processos políticos e pedagogias que as gestaram. Esta situação pode indicar que para a educação ser política, no sentido de possibilidades de novas relações, ainda falta construção teórica sobre suas práticas e teorias.

As dissertações que demonstraram, por meio do estudo das metodologias, como aferir que a participação gera conhecimentos devem ser referências para análise das práticas.

A situação política vivida nas democracias emergentes do cone sul, e no Brasil especificamente, podem gerar temas de pesquisa sobre as práticas políticas nas democracias, limitadas pela economia capitalista com enormes desigualdades. Tais pesquisas viriam a aparecer provavelmente, depois de 2007, visto que as experiências de governos populares são muito recentes para o tempo de estudo.

Outro olhar poderia se dar com base no poder local. Há experiências de pessoas que, a partir do final da década de 80, oriundas de centros de educação popular, passam a assumir postos na gestão de poder local. Que aprendizados para educação política podemos aferir de suas práticas? Que aportes para reformulação do campo teórico da educação popular surgiram?

Uma ausência sentida é a de estudos sobre a educação política junto a grupos juvenis. Os jovens têm desenvolvido estratégias para afirmar seus direitos, ampliar espaço de

escolarização, participação em projetos culturais, etc. Mas não há trabalhos que destacam as novas práticas políticas dos jovens para reafirmar seus direitos.

Produção discente analisada:

1. Ana Carolina Caldas; Centro Popular de Cultura no Paraná (1959-1964) encontros e desencontros entre arte, educação e política. UFPR, 2003, Educação - Mestrado
2. Ana Inês Souza; Relação entre educação popular e movimentos sociais na perspectiva de Militantes - Educadores de Curitiba. Um balanço das décadas de 1980 e 1990 e os desafios da realidade atual; UFPR, Educação - Mestrado
3. André Augusto Michelato Ghizelini; ONGs-agroecologia e agricultura familiar: a construção de uma metodologia de assessoria (o caso da AGAECO); UFPR, 2003, Ciências Sociais - Mestrado
4. Antônio Carlos Rodrigues; Colóquios de Educação Popular de Passo Fundo: a educação sob a ótica dos movimentos sociais; U. de Passo Fundo, 2004, Educação - Mestrado
5. Arnaldo Pereira Vieira; O Terceiro Setor no Meio Rural e a Construção da Cidadania. O Caso De Jacuí, Mg; PUC-SP, 2003, Ciências Sociais, Doutorado
6. Carlos Alberto Lopes de Sousa; ONGS e Internet: da ação educativa e política no lugar ao ciberespaço; PUCSP, 2005, Ciências Sociais - Doutorado
7. Cleivane Peres dos Reis; Educação Popular e Trabalhadores(as) Rurais na Zona da Mata Mineira: um estudo teórico/prático sobre o (des)conhecimento da ideologia; UFJF, Educação - Mestrado
8. Cleomar Souza Manhas; Educação informal e participação cívica: avaliação do processo de capacitação da expansão do programa de Comunidade Ativa; UnB, 2002, Educação - Mestrado

9. Conceição Paludo; Educação popular - Brasil anos 90: para além da crítica e do imobilismo, a busca de alternativas - uma leitura desde o campo democrático e popular; UFRS, 2000, Educação - Doutorado
10. Denise Abgail Britto Freitas Rocha; Formação e monitoramento de juristas leigos: a experiência de uma ONG com educação popular na região sisaleira da Bahia; UFBA, 2004, Educação - Mestrado
11. Dileno Dustan Lucas de Souza; Organizações Não Governamentais: um estudo de caso da Federação de Órgãos para a Assistência Social e Educacional (FASE); UFRS, 2005, Educação - Doutorado
12. Edna Soares da Silva; Gênese e identidade educacional do Centro de Direitos Humanos Henrique Trindade; UFMT, 2005, Educação - Mestrado
13. Francisco Antonio Ferreira de Almeida; Uma Trilha da Educação Popular: Analisando o Processo Educativo no Projeto do Programa Capacitação Solidária; UFC, 2002, Educação - Mestrado
14. Gilmar Henrique da Conceição; Partidos Políticos e Educação: A extrema-esquerda brasileira e a concepção de partido como agente educativo; UNICAMP, 1999, Educação - Doutorado
15. José Augusto da Silva; Escola de cidadania: uma experiência de educação política; UFJF, 2003, Educação - Mestrado
16. Jose Dourado de Souza; Um estudo da educação de seringueiros na Amazônia Ocidental (1981-1986); UFRJ, 1999, Educação - Mestrado
17. Leusa Alves de Moura Silva; A educação popular e sindicalismo - o Movimento de Educação de Base (MEB) e o sindicato dos trabalhadores rurais de Itauçu-GO; UFGO, 2006, Educação - Mestrado

18. Luciana Silva do Nascimento; Estrategistas do urbano: Educação Popular na construção da Vida Urbana em João Pessoa/PB: A experiência do Núcleo de Defesa da Vida Dom Hélder Câmara; UFPB, 2003, Educação - Mestrado
19. Lucineide Barros Medeiros; A Federação das Associações de Moradores e Conselhos Comunitários do Piauí - FAMCC e o Orçamento Popular de Teresina - OPT, revelando a natureza de classe do estado e práticas sócio-políticas emergentes no processo de educação política; UFPI, 2004, Educação - Mestrado
20. Marcos José Pereira da Silva; Novos sentidos na Educação Popular nos anos 90: As práticas do Centro de Direitos Humanos e Educação Popular de Campo Limpo - CDHEP; PUCSP, 2000, Educação - Mestrado
21. Maria Auxiliadora Elias; A dimensão educativa da participação cidadã: a experiência de mutirões viva cidade da Prefeitura Municipal de Santo André, 1989-1992; PUCSP, 1999, Educação - Mestrado
22. Maria de Fátima Veras Vilanova; Elos da mediação de organizações não-governamentais (Ongs) no campo da habitação popular: o programa comunidades; UFC, 2002, Ciências Sociais - Doutorado
23. Maria Zélia de Araújo; Igreja, Educação Política e a Luta dos Trabalhadores Assalariados da Cana do Rio Grande do Norte; UFPB, 2001, Ciências Sociais - Mestrado
24. Ozani Martiniano de Souza; O Centro de Educação Popular do Instituto Sapientae: origem, consolidação e crise contemporânea; PUCSP, 2000, Ciências Sociais - Mestrado
25. Rafael Alencar Furtado; Espaço Marx da UFPR e a contribuição à formação da consciência de classe da classe trabalhadora; UFPR, 2006, Educação - Mestrado
26. Rosana Ferreira Coutinho de Souza; Proposta de educação em valores humanos para a cidadania: a ação voluntária; U Metodista de SP, 2005, Educação - Mestrado

27. Salete de Fátima Noro Cordeiro; A Atuação de Educadores em Movimentos Sociais: uma possibilidade de construção de novas práticas político-participativas para a educação cidadã; UFSM, 2002, Educação – Mestrado

Bibliografia principal mencionada nas pesquisas

AFONSO, Almerindo Janela. *Sociologia da educação não-escolar: reatualizar um objeto ou construir uma problemática?* In: Esteves, Antonio Joaquim; Stoer, Stephen R. (orgs). *Porto: Afrontamento* (Biblioteca das Ciências do Homem), 1992, pp.83-96.

ALTIERI, M. *Agroecologia: a dinâmica produtiva da agricultura sustentável*. Tradução: Marília Marques Lopes. 3ª ed. Porto Alegre: Ed. Universidade. UFRGS, 2001a.

ALTIERI, M. A. e MASERA, O. Desenvolvimento rural sustentável na América Latina: construindo de baixo para cima. In: ALMEIDA, J. e NAVARRO, Z. (org). *Reconstruindo a agricultura: idéias na perspectiva de um desenvolvimento rural sustentável*. 2ª ed. Porto Alegre. Ed Universidade, UFRGS, 1998, p. 73-105.

ARROYO, Miguel G. *Da escola carente à escola possível*. São Paulo, Loyola, 1991.

BAREMBLITT, Gregório. *Cinco Lições sobre Transferência*. São Paulo: Hucitec, 1996.

FREITAS, Maria de Fátima Quintal de (1998). Novas práticas e velhos olhares em psicologia comunitária: uma conciliação possível? In: SOUZA, L.; FREITAS, M. F. Q.; RODRIGUES, M. M. P. (Orgs.). *Psicologia: reflexões (im)pertinentes*. São Paulo : Casa do Psicólogo, pp. 83- 108.

BARREIRO, Julio (1985). *Educación popular y proceso de concientización*. 10ª ed. México: Siglo Veintiuno.

BETTO, Frei. *Desafios da Educação Popular*. São Paulo: CEPIS, 2000.

BETTO, Frei e FREIRE, Paulo. *Essa escola chamada vida*. 3ª ed. São Paulo: Ática, 1986.



BEZERRA, Aida. As atividades em educação popular. In: Brandão, Carlos Rodrigues (Org.). *A questão política da educação popular*. 6ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1986, p. 16 - 39.

BOBBIO, Norberto; MATEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. *Dicionário de política*. 4ª ed. Brasília, Ed. UnB, 1992.

BORDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean-Claude; PASSERON, Jean-Claude. *A profissão de sociólogo: preliminares epistemológicos*. 3ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Educação alternativa na sociedade autoritária. In: PAIVA, Vanilda (Org). *Perspectivas e dilemas na Educação Popular*. Rio de Janeiro, Graal, 1984.

_____. *Educação Popular*. São Paulo: Brasiliense, 1984.

_____. *Repensando a pesquisa participante*. 2ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

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

BRANDÃO, Zaia (Org.). *A Crise dos Paradigmas e a Educação*. São Paulo: Cortez, 1994.

BRANDENBURG, A. *Movimento agroecológico: trajetória, contradições e perspectivas*. Mimeo, pág. 31.

CALADO, Alder Júlio Ferreira. Reproblematicando o(s) conceito(s) de educação popular In: Costa, Marisa vorraber (org.). *Educação popular hoje*. São Paulo: Loyola, 1998 p.123-146.

CALADO, Alder Júlio Ferreira. *Memória histórica e movimentos sociais: ecos libertários de heresias medievais na contemporaneidade*. João Pessoa: Idéia, 1999. [citado por MELO NETO, 2001, p. 6.]

CAPRILES, René. *Makarenko: o nascimento da pedagogia socialista*. São Paulo: Scipione, 1989.

CARDOSO, Ruth. A construção de um novo diálogo. In: ÁVILA, Célia Maria (org.) *Gestão de Projetos Sociais*. São Paulo: AAPCS, 1999.

CARVALHO, Alba Maria Pinho. *O “Brasil Real” em questão: um resgate do olhar crítico de cientistas sociais*. Tese de Doutorado. Fortaleza: UFC, 1999.

CASTELLS, Manuel. *Sociedade em rede*. 4ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999. (A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura, v.1).

CASTORIADIS, Cornelius. *As encruzilhadas do labirinto, III: o mundo fragmentado*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987-1992.

CETAP. Construindo uma metodologia para o desenvolvimento rural sustentável. In: ALMEIDA, J e NAVARRO, Z (org). *Reconstruindo a agricultura: idéias na perspectiva de um desenvolvimento rural sustentável*. 2ª ed. Porto Alegre: Ed. Universidade, UFRGS, 1998, p. 228-239.

CHAUÍ, Marilena. *Comentários. Subjetividades Contemporâneas*. Ano 01, n. 01. Instituto Sedes Sapientae: São Paulo, 1997.

CHESNAIS, François. *A mundialização do capital*. São Paulo, Xamã, 1996.

CORAGGIO, José L. *Ciudades sin rumbo: investigación urbana y proyecto popular*. Quito: Ciudad-Siap, 1991

_____. *Desenvolvimento humano e educação: o papel das ONGs latino-americanas na iniciativa da educação para todos*. São Paulo, Cortez, 1996.

COSTA, Marisa Vorraber (org.). *Educação Popular Hoje*. São Paulo: Loyola, 1998.

COSTA, Sérgio. 1999. “La esfera pública y las mediaciones entre cultura y política: el caso de Brasil”. In METAPOLÍTICA *revista trimestral de teoria y ciencia de la política*. Volume 3 número 9, páginas 95-107. México

COUTINHO, Carlos Nelson. 1996. *Marxismo e política: a dualidade de poderes e outros ensaios*. 2. ed. São Paulo: Cortez.

DOIMO, Ana Maria. *Movimento social urbano, igreja e participação popular*. Petrópolis: Vozes, 1985.

_____. *Movimentos sociais e participação política*. In: LHULLIER, L. A.; CAMINO, L. e Sandoval, S. *Estudos sobre comportamento político: teoria e pesquisa*. Florianópolis, SC: Obra Jurídica Ltda, pp. 129- 147. 1997

EAGLETON, Terry. *Ideologia*. Boitempo: São Paulo, 1997.

FAORO, Raymundo. *Os donos do poder: formação do patronato político brasileiro*. 4ª ed., Ed Globo, Porto Alegre, 1977.

FARIA, Lourdes Solange. (orgs); FIGUEIREDO, Lorivan Fisch; FARIA, Nedison. *A educação popular em discussão: palestras e debates do I Colóquio Nacional de Educação Popular*. Passo Fundo: Berthier, 1986.

FRANCO, Augusto. Pobreza e desenvolvimento (segunda parte). *Aminoácidos*, nº 3, 2002, pp. 07-36.

_____. *Papel estratégico das ONGs e dos movimentos de Ação Cidadã*. Distrito Federal: Instituto de política, jul. 1994.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

_____. *Pedagogia do oprimido*. Paz e Terra: Rio de Janeiro, 1975.

_____. *Ação Cultural para Liberdade*. São Paulo: Paz e Terra, 1976.

_____. *Extensão ou comunicação?* 10ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

_____. *Ação cultural para a liberdade*. 6ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. 17ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

_____. *Pedagogia da esperança*. Paz e Terra: Rio de Janeiro, 1993.

_____. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*: Ed. Paz e Terra: Rio de Janeiro, 1996 e 2002.

_____. *Política e educação*, 4ª. ed. São Paulo: Cortez, 2000 (Coleções Questões de Nossa Época; v.23).

_____. *Educação e atualidade brasileira*. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. “*Que fazer*”? *Teoria e Prática em Educação Popular*. Petrópolis: Vozes, 1989.

GADOTTI, Moacir; TORRES, Carlos Alberto (orgs). *Educação Popular: Utopia Latino-Americana*. São Paulo: Cortez: Editora da Universidade de São Paulo, 1994.

GARCIA, Pedro Benjamim. *Saber Popular/Educação Popular*. Petrópolis: Vozes, 1983. NOVA: pesquisa, Assessoramento e Avaliação em educação.

GARCIA, Pedro Benjamin. Educação popular: algumas reflexões em torno da questão do saber. In BRANDÃO, C. R. (org.) *A questão Política da Educação Popular*. 4ª edição, São Paulo: Brasiliense, 1984.

GENTILI, Pablo (Org.). *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. Rio de Janeiro, Vozes, 1995.

GIDDENS, Anthony. *As conseqüências da modernidade*. 2ª ed. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1991.

_____. *Modernidade e identidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002.



GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de Pesquisa Social*. São Paulo: Atlas, 1995. 149p

GOHN, Maria da Glória. *Movimentos Sociais e Educação*. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. *História dos Movimentos e Lutas Sociais*. SP: Loyola, 1995.

_____. *Teorias dos movimentos sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos*. São Paulo: Loyola, 1997.

_____. *Educação Popular na América Latina no Novo Milênio: Impactos do Novo Paradigma*. Artigo apresentado em Caxambú - ANPED/2000.

_____. *Mídia, Terceiro Setor e MST: Impactos sobre o futuro das cidades e do campo*. Petrópolis: Vozes, 2001.

_____. *Educação não-formal e cultura política*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. *Movimentos sociais e educação*. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. *Movimentos sociais: espaços de educação não-formal da sociedade civil*. Universia Brasil, 2004. Disponível em <http://www.universiabrasil.net/materia.jsp?materia=3250>. Acesso em 15 nov. 2004.

GONÇALVES, Hebe Signorini (Org.). *Organizações Não-Governamentais – Solução ou Problema?* SP: Estação Liberdade, 1996.

GUATTARI, F. e ROLNIK, S. *Micropolítica. Cartografias do desejo*. Petrópolis: Vozes, 2000.

GRAMSCI, Antônio. *Concepção Dialética da História*. Civilização Brasileira: Rio de Janeiro, 1991.



HADDAD, Sérgio. Os bancos multilaterais e as políticas educacionais no Brasil. In: VIANNA JR., Aurélio (Org). *A estratégia dos bancos multilaterais para o Brasil: análise crítica e documentos inéditos*. Brasília, Tipogresso, 1998.

_____. 1987. *Ensino supletivo no Brasil o estado da arte*. Brasília: REDUC/INEP

_____. 1991. *Estado e educação de adultos (1964 – 1985)*. São Paulo: USP. Tese de doutorado – Pós Graduação em Educação da Universidade de São Paulo.

_____. 1999a. *Ano novo, presidente novo*. Rio de Janeiro, Revista Eletrônica do Terceiro Setor – RETS.

_____. 1999b. “ABONG, uma rede de compromissos e valores”. In: *Proposta, Revista trimestral de debate da FASE*. Rio de Janeiro.

HARVEY, David. *Condição pós-moderna*. 10ª ed. São Paulo: Loyola, 2001.

HELLER, Agnes. *Para mudar a vida: felicidade, liberdade e democracia*. São Paulo: Brasiliense, 1982.

_____. *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Península. Ianni, Octavio (1997a). A visão mercadológica do governo e o distanciamento da sociedade. *Revista Universidade e Sociedade*. Ano VII, n. 12, fev. 1987.

HIRSCH, Joaquim. Observações teóricas sobre o Estado burguês e sua crise. In: POULANTZAS, N. (Org). *O Estado em crise*. Rio de Janeiro, Graal, 1977.

JACOBI, Pedro. *Movimentos sociais e políticas públicas: demandas por saneamento básico e saúde*. São Paulo, Cortez, 1989.

KOWARICK, Lúcio. *A Espoliação Urbana*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993. (Coleção Estudos Brasileiros, v.44).

LANE, Sílvia Tatiana Maurer. A psicologia social e uma nova concepção do homem para a psicologia. In: LANE, Sílvia T. M.; CODO, W. (Orgs) (1997). *Psicologia Social: o homem em movimento*. São Paulo: Brasiliense, 13ª ed., 2ª reimpr., 1997, p. 11- 19.

LANDIM, Leilah; COTRIM, Leticia Ligneul. 1996. *ONGs: Um perfil Cadastro das filiadas à Associação Brasileira de ONGs*. Iser

LANDIM, Leilah. *Sem fins lucrativos: as organizações não governamentais no Brasil*. Rio de Janeiro: ISER, 1988.

LAPLANTINE, François. *Aprender Antropologia*. São Paulo, Cortez: 1992.

LEFEBVRE, Henry. *O direito à cidade*. São Paulo: Ed. Moraes, 1991a.

_____. *A revolução urbana*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2002.

LE GOFF, J. *História e memória*. 4ª ed. Campinas: Ed da Unicamp, 1996.

LÉVY, Pierre. *O que é o virtual?* Tradução de Paulo Neves. Rio de Janeiro: Editora 34, 1996 (Coleção Trans).

LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo, Loyola, 1985.

LOJKINE, Jena. *A revolução informacional*. São Paulo: Cortez, 1995.

LOURAU, René. *Análise Institucional e Práticas de Pesquisa*. Rio de Janeiro, UERJ: 1993.

_____. *Análise Institucional*. Petrópolis: Vozes, 1991.

LOWY, Michel. *As aventuras de Karl Marx Contra o Barão de Munchhausen*. Cortez: São Paulo, 1998.

_____. *Ideologias e Ciências Sociais: elementos para uma análise marxista*. Cortez: São Paulo. 2000.

MANZANO, Marcelo. Eu e o mundo. *Revista Caros amigos*. Ano V, n. 54. São Paulo: Casa Amarela, 2001, p. 14, setembro.

MAKARENKO, Anton Semionovitch. *Problemas da educação escolar*. Moscovo: Progresso, 1986.

MANFREDI, Silvia Maria. 1984. A educação popular no Brasil: uma releitura a partir de Antonio Gamski. In: BRANDÃO, C. R. (Org) *A questão Política da Educação Popular*. 4ª edição, SP: Brasiliense.

MASSEY, Dorceu. *Um sentido global de lugar*. In Arantes, Antônio A (Org). *O espaço da diferença*. Campinas/ SP: Papyrus, 2000.

MATOS, Bráulio T. P. *Paidéia brasileira e cidadania animal: estudo exploratório do processo formativo da consciência política em um grupo de jovens eleitores*. Brasília, UnB, 1993. (tese de doutorado)

MATOS, Kelma Socorro Lopes. *Nas Trilhas da Experiência. A Memória, a Crise e o Saber do Movimento Popular*. Fortaleza: Unifor, 1998. 150p

_____. *Juventude e Escola: desvendando teias de significado entre encontros e desencontros*. Fortaleza, 2001: Tese de Doutorado – FAGED/ UFC.

MEJIA, Marco Raul. 1994. Educação política: Fundamentos para uma nova agenda latino-americana. In: GARCIA, Pedro Benjamim (et al) *O Pêndulo das ideologias: A Educação Popular e o desafio da Pós-Modernidade*. Tradução: Jorge Vicente Muñoz, Cristiano Menezes Muñoz. Rio de Janeiro: Editora Relume Dumará.

_____. (Trad. de Bento Fernandes) *Sindicato & Pedagogia, rumo a uma escola enraizada na educação popular*. Ijuí: Ed. Unijuí, 1989.

_____. *Transformação Social*. (Série Questões da nossa época, 50). São Paulo: Cortez, 1996.

MONTENEGRO, Theresa. *O que é ONG*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

NEVES, D. P. O desenvolvimento de uma agricultura: o papel dos mediadores sociais. In: FERREIRA, Ângela D. Damasceno; BRANDENBURG, Alfio (org). *Para pensar: outra agricultura*. Curitiba. Editora da UFPR, 1998. p. 147-168.

O'DONNELL, Guilherme. Anotações para uma teoria do Estado. *Revista de Cultura Política*. São Paulo, CEDEC, 1980-81.

OLIVEIRA, Francisco de. *Estado, Sociedade, Movimentos Sociais e Política Públicas no limiar do século XXI*. Rio de Janeiro: FASE/PIC, 1994.

PAIVA, Vanilda Pereira. *Educação Popular e Educação de Adultos*. São Paulo: Loyola, 1987.

_____. 1984. Estado e educação popular: recolocando o problema. In BRANDÃO, C. R. (org.) *A questão Política da Educação Popular*. 4ª edição, São Paulo: Brasiliense.

_____. 1993. *Anos 90: as novas tarefas da educação dos adultos na América Latina*. Texto apresentado no Encontro latino americano de educação de jovens e adultos trabalhadores. Olinda. 27/09 a 01/10/1993.

PALMA, Diego. 1994 O clima da pós-modernidade, a crise e a educação popular. In: Garcia, Pedro Benjamim (et al) *O Pêndulo das ideologias: A Educação Popular e o desafio da Pós-Modernidade*. Tradução: Jorge Vicente Muñoz, Cristiano Menezes Muñoz. Rio de Janeiro: Editora Relume Dumará.

PALUDO, Conceição. *Educação popular em busca de alternativas: uma leitura desde o campo democrático popular*. Porto Alegre: CAMP, Tomo Editorial, 2001.

PÉCAUT, D. *Os intelectuais e a política no Brasil*. São Paulo: Ática, 1990.

PETIT, Sandra Haydée. *Síntese sobre Análise institucional: Origens e Alguns conceitos básicos*. Fortaleza, 1999 – Texto digitado.

_____ ;SOARES, Rosileide de Maria Silva. *Mapeando novos territórios: refletindo acerca de modelo conscientizador da EP, em busca de alternativas*. Trabalho apresentado no XXVI encontro da ANPED em Caxambu, 2.000.

PONTUAL, Pedro & HADDAD, Sérgio 1996. *Educação Popular na América Latina*. Texto mimeo.

PONTUAL, Pedro. A Contribuição de Paulo Freire no Debate sobre a Refundamentação da Educação Popular. In *GAVETA ABERTA*, nº 5, EQUIP, Junho/1998.

POULANTZAS, Nicos. *O Estado, o poder e o socialismo*. Rio de Janeiro, Graal, 1981.

RODRIGUES, Luiz Dias. Como se conceitua educação popular. In: SCOCUGLIA, Afonso Celso; MELO NETO, José Francisco (Org). *Educação popular - outros caminhos*. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 1999

SALES, Ivandro da Costa. Educação Popular: uma perspectiva, um mundo de atuar (alimentado um debate). In: SCOCUGLIA, Afonso Celso; NETO, José Francisco de Melo.(orgs.) *Educação popular: outros caminhos*. João Pessoa: Editora Universitária, 1999.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Pela Mão de Alice: O social e o político na pós - modernidade*. São Paulo: Cortez editora, 1995.

SAVIANI, Dermeval. Tendências e correntes da educação brasileira. In: *Filosofia da educação brasileira*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1985.

SCHAFF, Adam. *A sociedade informática*. 4ª ed. São Paulo: Editora da Universidade Paulista: Brasiliense, 1995.

SALOMON, Lester. *Government and The Voluntary Sector in a Era of Retrenchment: The American Experience*. *The Urban institute Press*, Washington, D.C. 1985

SALOMON, Lester. *A emergência do Terceiro Setor – uma revolução associativa global*. *Revista de administração*, São Paulo v 33 n° 1 p. 5/11. Jan/março. 1998.

SCHERRER-WARREN, Ilse. *Redes de movimentos Sociais*. São Paulo: Loyola, 1993.

_____. *Cidadania Sem Fronteiras*. Ações coletivas na era da Globalização. São Paulo: HUCITEC, 1999.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. *A história das idéias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas*. 2ª ed. João Pessoa: Ed. Universitária/UFPB, 1999.

SOUZA, João Francisco de. *A produção do Conhecimento na Educação Popular*. In: *Cadernos da ABESS n° 2*. São Paulo: Cortez, 1988. Pág. 68-80.

SPOSITO, Maria Encarnação B. *Capitalismo e urbanização*. 10ª. ed. São Paulo: Contexto, 2000.

TEIXEIRA, Elenaldo. *O local e o global – limites e desafios da participação cidadã*. São Paulo: Cortez, 2001, p.19-52.

TORRES, Rosa Maria. *Discurso e prática em educação popular*. Ijuí, Unijuí Editora, 1998.

TOURAINÉ, Alain. *Crítica da modernidade*. 3ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

VIEIRA, C. E. *Historicismo, cultura e formação humana no pensamento de Antônio Gramsci*. São Paulo, 1999. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica-SP.

VIRILIO, Paul. *Cibermundo: a política do pior*. Teorema: Lisboa, 2000.

ZIZEK, Slavoj. *Um Mapa da Ideologia*. Tradução Vera Ribeiro. Contratempo: Rio de Janeiro, 1996.



WANDERLEY, L. E. *Movimentos sociais populares: aspectos econômicos, sociais e políticos*. São Paulo, Texto Inédito apresentado no Congresso Ecumênico de Teologia, fev – mar, 1980, mimeo.

_____. Educação Popular e Processo de Democratização. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues et al. (Org.). *A questão política da educação popular*. 2ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.

_____. 1984a. *Educar para transformar*. Rio de Janeiro: Editora Vozes.

_____. 1984b. Educação popular e processo de democratização. In BRANDÃO, C. R. (org.) *A questão Política da Educação Popular*. São Paulo, Brasiliense. 4ª edição.

_____. 1994a. A ‘nova’ (des)ordem mundial – implicações para a universidade e a formação profissional. In: *Serviço Social e Sociedade*. Nº 44. Ano XV. São Paulo, Cortez Editora

_____. 1994b. Formas e orientações da educação popular na América Latina. In: GADOTTI, Moacir; TORRES, Carlos Alberto (orgs.). 1994. *Educação Popular: Utopia Latino-Americana*. São Paulo: Cortez: Editora da Universidade de São Paulo.

_____. 1996. Rumos da Ordem Pública no Brasil: a construção do público. São Paulo em Perspectiva. *Revista da Fundação Seade*. Volume 10 nº 4

_____. 1999. Desafios da sociedade civil brasileira em seu relacionamento dialético com o Estado e o mercado. In: MELO RICO, E.; RAICHELIS, R. D. (orgs.) *Gestão social: uma questão em debate*. São Paulo: EDUC, IEE.

ANEXO I – Números da produção

Neste trabalho, classificamos a produção acadêmica discente no campo da Educação não escolar de adultos, entre os anos de 1999 a 2006. Os 27 trabalhos referentes à temática educação política no período foram categorizados, considerando: a produção por unidade da federação; produção discente por categoria administrativa e região; produção discente por área do conhecimento; produção discente por ano, titulação e categoria administrativa.

Produção por unidade da federação

Quanto às unidades da federação, a produção acadêmica discente em educação política se concentra nas regiões Sudeste, Sul, Nordeste e Centro-Oeste. Dez trabalhos provêm do Sudeste, sendo a maioria de São Paulo. Sete são deste estado, dois de Minas Gerais e um do Rio de Janeiro. Em seguida, aparece a região Sul, com oito trabalhos acadêmicos, sendo quatro do Paraná e quatro do Rio Grande do Sul. O Nordeste apresenta seis trabalhos: um da Bahia, dois da Paraíba, dois do Ceará e um do Piauí. Finalmente, o Centro-Oeste, com três produções, uma do Mato Grosso, uma de Goiás e uma do Distrito Federal. Dos 27 trabalhos acadêmicos analisados, 21 são dissertações e apenas seis teses de doutorado, sendo três de São Paulo, duas do Rio Grande do Sul e uma do Ceará.

Tabela 1: Produção discente, por titulação, e unidade da federação

Titulação			
UF	Mestrado	Doutorado	Total
Nordeste	5	1	6
Bahia	1	0	1
Ceará	1	1	2
Paraíba	2	0	2
Piauí	1	0	1
Centro-Oeste	3	0	3
Distrito Federal	1	0	1
Goiás	1	0	1
Mato Grosso	1	0	1
Sudeste	7	3	10
Minas Gerais	2	0	2
Rio de Janeiro	1	0	1
São Paulo	4	3	7
Sul	6	2	8
Paraná	4	0	4
Rio Grande Sul	2	2	4
Total	21	6	27

Produção discente por categoria administrativa e região

A grande maioria dos trabalhos provém de universidades públicas. São vinte (dezenove federais e um estadual) e sete de universidades privadas comunitárias ou confessionais. Nas regiões Nordeste e Centro-Oeste os trabalhos científicos são 100% originários de universidades públicas federais. Na região Sudeste há três origens. Dos dez trabalhos, três provém de universidades públicas federais, um de universidade pública estadual e seis de universidades privadas confessionais ou comunitárias. Na região Sul, sete trabalhos são de universidades federais e um de universidade privada comunitária e confessional. A tabela abaixo demonstra estas origens.

Tabela 2: Produção discente, por tipo de categoria administrativa e região

Categoria Adm.	Públicas		Privadas		Total
	Federais	Estaduais	Comum/ Confs/Filant	Particular	
Nordeste	6	0	0	0	6
Centro-Oeste	3	0	0	0	3
Sudeste	3	1	6	0	10
Sul	7	0	1	0	8
Total	19	1	7	0	27

Produção discente por área de conhecimento

Em relação à área do conhecimento, observa-se que a maioria da produção discente concentrou-se na área de Educação: são 21 trabalhos, perfazendo 78% do total. A outra área de concentração é a de Ciências Sociais. Foram produzidos seis trabalhos, equivalente a 22% do total.

A área de educação é pesquisada nas quatro regiões do país em que há produção teórica de Educação Política. Em quatorze estados da federação, há dissertações e teses concluídas neste período (PR 4; MG 2; BA 1; CE 1; RS 3; MT 1; SP 4; GO 1; RJ 1; PB 1; PI 1; DF 1; CE 1).

A predominância quanto à categoria administrativa é da universidade pública, perfazendo 22 produções em 29. Destas, dezesseis, ou seja, 72% originam-se das universidades públicas federais.

Dos quatro trabalhos oriundos das universidades privadas, na área temática da educação, três são de universidades do estado de São Paulo. Um da Universidade Metodista e dois da PUC. Um do estado do Rio Grande do Sul, da UPF.

Parece evidente a constituição de alguns núcleos em SP, MG, PR, RS. Todos eles têm mais de um trabalho produzido, sendo que SP contribuiu com seis trabalhos (um da UNICAMP, um da Universidade Metodista, e dois da PUC). Rio Grande do Sul tem dois (um da UFRGS e um da UNIJUI). Paraná tem dois trabalhos todos da UFPR. Minas Gerais tem dois da Universidade Federal de Juiz de Fora.

A produção discente em ciências sociais está igualmente dividida entre universidade pública e privada. Três trabalhos da universidade pública e três, da universidade privada confessional. Dos três trabalhos que provém de universidades públicas, dois são de universidades federais, a do Paraná e da Paraíba, e um da universidade estadual de São Paulo, UNESP. Os três trabalhos que são da universidade privada são da PUC-SP.

Não há grande concentração de pesquisas em apenas um orientador, entretanto do conjunto dos 25 trabalhos analisados dois possuem o mesmo orientador. O professor doutor Luiz Eduardo Waldemarin Wanderley orientou um mestrado e um doutorado pela PUC SP.

Tabela 3: Produção discente, por tipo de categoria administrativa e área do conhecimento

Categoria Adm.	Públicas		Privadas		Total
	Federais	Estaduais	Comum/ Confs/Filant	Particular	
Educação	16	1	4	0	21
Ciências Sociais	3	0	3	0	6
Serviço Social	0	0	0	0	0
Total	19	1	7	0	27

Produção discente por ano, titulação e categoria administrativa

No tocante à distribuição temporal, as defesas estão espalhadas ao longo dos oito anos. Houve em 2003 o maior número absoluto, seis defesas, sendo cinco mestrados em universidades públicas e um doutorado em universidade privada. Já o ano de 2001 foi o período em que houve a menor quantidade, apenas uma defesa.

Tabela 4: Distribuição temporal da produção discente, por categoria administrativa e titulação

Titulação	Mestrado		Doutorado		Total		Total Geral
	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado	
1999	1	1	1	0	2	1	3
2000	0	2	1	0	1	2	3
2001	1	0	0	0	1	0	1
2002	4	0	1	0	5	0	5
2003	5	0	0	1	5	1	6
2004	2	1	0	0	2	1	3
2005	1	1	1	1	2	2	4
2006	2	0	0	0	2	0	2
Total	16	5	4	2	20	7	27
Total geral	21		6		27		27

Marcos José Pereira da Silva

Licenciado em Filosofia e Sociologia, Mestre em Educação pela PUC-SP (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo). É coordenador do setor administrativo e financeiro da Ação Educativa, assessoria, pesquisa e informação.

Endereço eletrônico: marcosjpsilva@uol.com.br

Mariana Pasqual Marques

Graduada em História, Mestre em Educação pela PUC-SP (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo). Cursando Pedagogia Curativa e Terapia Social (Associação Parsifal, reconhecido pela Associação Brasileira de Medicina Antroposófica e Secção de Medicina Antroposófica com sede na Suíça). Educadora popular, atualmente é Secretária Adjunta de Participação Cidadã do município de Embu das Artes – SP.

Endereço eletrônico: marianapasqual@uol.com.br

Artigo recebido em 04/11/2009

Aceito para publicação em 1/12/2009

