

O PARADIGMA DA EDUCAÇÃO POPULAR E A QUESTÃO DO SABER

Claudemir Martins dos Santos ¹Verônica Pessoa da Silva ²

RESUMO

Este artigo versa sobre o paradigma da Educação Popular (EP) na contemporaneidade. Assume como principal perspectiva metodológica os preceitos da abordagem qualitativa de pesquisa, tomando como referência a Pesquisa Bibliográfica do tipo exploratória. O estudo possibilitou instituir um diálogo com as abordagens e concepções da EP, traçando uma linha do tempo histórico-crítico sobre o seu legado e suas repercussões na atualidade. Para tanto, realizamos aproximações conceituais entre as categorias “Educação Popular” e “Saberes”, buscando, sobretudo, entender as relações de causa e efeito entre essas duas ocorrências. O referencial teórico abarca os estudos de autores e autoras como: Brandão (1985), Freire (1988), Streck (2012), Gadotti (1994), Paiva (1987), Silva (2013), (Gil, 2008). entre outros. Os resultados reforçam a necessidade de compreender a evolução conceitual da Educação Popular e sua interface com a questão do saber, especialmente na última década, ampliando o legado, antes, marcado pelo chão das experiências tecidas junto aos movimentos sociais e populares, abarcando, sobretudo, a partir da década de 1980, os espaços vinculados aos processos didáticos e educativos, que se dão no contexto das escolas públicas brasileiras.

Palavras-chave: Educação Popular, Saberes, Aprendizagem, Paradigmas.

INTRODUÇÃO

Nascida do chão das lutas sociais, movimentos populares e resistência cultural, a Educação Popular (EP) configura-se como um paradigma educacional. Destacando-se pela valorização dos saberes construídos coletivamente e pela promoção da emancipação dos sujeitos historicamente marginalizados. Fundamentada na abordagem crítica e dialógica desenvolvida por Freire (1988) e Charlot (2002), a EP desafia os modelos tradicionais de ensino, propondo uma educação centrada na realidade concreta dos educandos como também na construção coletiva do saber popular.

Historicamente, a valorização do saber popular na Educação Popular foi uma reação às formas tradicionais de educação que ignoravam e/ou desqualificavam os conhecimentos locais

¹ Graduando do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, claudemir.santos@aluno.uepb.edu.br;

² Professora orientadora: Doutora. Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, veronicapessoa@servidor.uepb.edu.br.



e cotidianos das camadas populares da sociedade. Segundo os autores Brandão (1985), Gadotti (1994) e Freire (1988), a Educação Popular emerge como um movimento que afirma a dignidade e a capacidade do sujeito social de produzir conhecimento, consolidando-se a partir dos anos 1950 e 1960 nos movimentos sociais latino-americanos.

No Brasil, a Educação Popular possui uma trajetória marcada pela articulação entre práticas educativas e lutas sociais com o objetivo de emancipação dos setores populares. Seu início está situado no contexto das décadas de 1950 e 1960, período em que ganham força os movimentos de cultura popular e educação libertadora, tendo Paulo Freire como uma figura central. O autor desenvolveu, nesse período, metodologias inovadoras de alfabetização de adultos que valorizavam o diálogo, a conscientização e o protagonismo dos educandos.

Durante a década 1960, em meio ao autoritarismo da ditadura militar (1964-1985), os movimentos de Educação Popular foram vistos como ameaças e, por isso, reprimidos, especialmente aqueles ligados a organizações políticas e religiosas progressistas. Programas oficiais como o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), institucionalizado pelo regime, buscavam uma alfabetização assistencialista e conservadora, distante das propostas emancipatórias da Educação Popular.

Mesmo sob o contexto de forte repressão, a Educação Popular continuou a ser praticada em espaços extraescolares, vinculada a movimentos sociais, sindicatos, igrejas progressistas como a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e outras organizações populares. A década de 1980 marca um novo momento para a Educação Popular, com sua ampliação a espaços educativos formais, especialmente nas escolas públicas.

Nessa fase, o paradigma da Educação Popular se consolida como uma abordagem crítica que articula os saberes populares e acadêmicos para promover processos didáticos contextualizados e transformadores. Atualmente, a Educação Popular é reconhecida não apenas como um movimento social e pedagógico, mas também como uma política pública essencial para a inclusão, democratização da educação e fortalecimento dos direitos humanos.

Diante desse contexto, torna-se urgente repensar o papel do saber na Educação Popular. Compreendido não apenas como conteúdo acadêmico, mas como expressão de vivências, culturas, memórias e experiências históricas. A articulação entre os saberes populares e os saberes escolares é, portanto, um dos grandes dilemas e potenciais da EP na contemporaneidade. Este artigo propõe uma reflexão crítica sobre o paradigma da Educação Popular e à questão do saber. A partir de uma abordagem qualitativa utilizando como método a pesquisa bibliográfica de caráter exploratória (Gil, 2008).



Assim, nos últimos 20 anos, principalmente na área da Educação, as reflexões em torno da questão do saber vêm adquirindo relevância, empreendida, sobretudo, pelos estudos circunscritos nos terrenos da Educação Popular. Essa importância tem se tornado cada vez mais acentuada, considerando a realidade de um país e de uma região, como é o caso do Nordeste, marcados por alarmantes índices de exclusão escolar, geradores do analfabetismo adulto.

Recuperar essas reflexões nos aproxima de forma a compreender os elementos inerentes aos processos de aquisição de saberes que ocorreram fora do domínio da escolarização formal. Esses saberes, muitas vezes, não programados, não dirigidos e adquiridos fora do alcance e das intencionalidades da didática escolar.

Nesse processo, tem sido preciso, cada vez mais, reduzir o fosso existente nas investigações que tratam das dimensões entre o saber científico e o saber popular, o que, de certa forma, implica a construção de uma leitura mais aberta acerca dos movimentos geradores dos processos de aquisição de saber, vivenciados pelos sujeitos das classes populares, para além de sua estadia nos bancos escolares.

A compreensão acerca dos processos de aquisição de saberes que ocorrem fora da escola pode trazer repercussões favoráveis aos direcionamentos a serem adotados dentro da escola, para que ela cumpra sua função social e contribua para a garantia do direito de aprender por toda a vida. Assim, acreditamos que perceber a vinculação entre esses elementos e compreender as dinâmicas inerentes às vivências e às especificidades desses aprendentes poderá contribuir para a formulação de novas Pedagogias, para os alcances dos anseios populares.

Intencionamos, neste espaço, refletir sobre os conceitos de saber. Nessa incursão, acreditamos que as abordagens alvitadas por Charlot e Freire nos permitem esboçar compreensões que nos aproximam dos modos de existir dos sujeitos populares em suas capacidades de (re) construir a própria história. Muitos desses saberes são desenvolvidos através da curiosidade, da observação e da experimentação cultivadas pelo trabalho favorecem a aquisição de domínios que lhes têm garantido sobreviver, nos mais diversos e adversos contextos.

METODOLOGIA

A preocupação com as questões da neutralidade e da objetividade por parte do/a pesquisador/a, tanto nas pesquisas quantitativas quanto qualitativas, atravessa décadas e está na ordem das discussões sobre os métodos e as técnicas mais adequados à produção do saber científico. Nesse estudo, optou-se por uma pesquisa de cunho teórico realizando uma varredura



histórico-conceitual na categoria principal que guia essa investigação temática. Assim, de acordo com (Gil, 2002, p. 44): “(...) embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho dessa natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas”.

Certamente, em nosso caso, a interação com o fenômeno pesquisado foi um elemento facilitador para a definição do aporte da investigação, cuja existência veio sendo delineada a partir de nossa inserção nesse campo de atuação, especialmente no campo da EJA e da Educação Popular.

REFERENCIAL TEÓRICO

As discussões sobre os saberes perpassam todo o pensamento freireano e são percebidas no contexto geral de suas obras, com conotações variadas. De forma mais detida, Freire discute a validade e a relevância dos saberes dos sujeitos das classes populares inseridos nos espaços escolares formais, informais e não formais, com ênfase nas análises da relação entre “saber popular” e “saber de experiência feito”. Além dessas duas perspectivas, a questão do saber também pode ser identificada em Freire nas discussões em que anuncia os princípios das curiosidades espontânea, científica e epistemológica.

Desse modo, essas questões centrais, expressas no legado escrito e iconográfico freireano, permitem-nos alargar o olhar para várias direções que poderiam ser consideradas na análise sobre a questão do saber. Do conjunto de suas reflexões, destacamos os fundamentos que podem nos servir de alicerce quanto às discussões sobre os saberes referências, construídos pelos sujeitos das classes populares em suas trajetórias e vivências pelo mundo.

Assim, na intenção de instituir compreensões a respeito da questão do saber, visitamos as ideias e as contribuições freireanas, sobretudo quanto às suas formulações relativas ao caráter libertador e emancipatório da educação dos oprimidos. Os elementos estruturantes dessas discussões são marcantes no legado escrito de Paulo Freire, cuja pedagogia crítica da educação tem como característica marcante uma perspectiva política que assume posição e defesa em prol dos interesses e dos direitos dos sujeitos das classes populares, dos “esfarrapados do mundo”, visando à transformação dessa condição social de desigualdade (Freire, 1987).

Em Freire, uma educação comprometida com a emancipação e o processo de libertação dos seres humanos contribui para a sua humanização. Nessa Pedagogia do Oprimido, recomenda uma ação cultural pautada no diálogo como expressão mais forte da existência humana. Assim, o diálogo é, pois, o elemento primordial nos processos educativos que sejam



emancipatórios, regidos como prática de liberdade. Fazer surgir essa emancipação, para Freire, requisita a ruptura com os vínculos de “segurança” das certezas de quem tudo sabe, pouco questiona e não enfrenta o medo que acomoda. Essa Pedagogia será para aquele que não teme enfrentar, não teme ouvir, não teme o desvelamento do mundo. Não teme o encontro com o povo. Não teme o diálogo com ele, de que resulta o crescente saber de ambos. Não se sente dono do tempo, nem dono dos homens, nem libertador dos oprimidos. Com eles se compromete, dentro do tempo, para com eles lutar (Freire, 1987, p.14).

Assim, essa dialogicidade proposta por Freire traz contribuições inegáveis para as investigações no campo das Ciências Humanas e Sociais. O reconhecimento da importância do diálogo das situações de aprendizagens repercute positivamente para as formas de conceber e fazer educação e inverte o foco que prioriza o ensino para a aprendizagem. Todavia, não seria qualquer aprendizagem, mas aquela que integra, incondicionalmente, sujeito e sua realidade contingencial. Isso significa que os processos educativos emancipatórios teriam como primazia a consideração e o respeito à realidade existencial e de vida expressa pelos sujeitos populares no ato de conhecer.

No reencontro com a Pedagogia do Oprimido, através de “Pedagogia da Esperança”, Freire retoma as discussões sobre o caráter político e transformador da educação e, portanto, da prática pedagógica. Contrapondo-se aos regentes da educação bancária e elitista, defende a ideia de que a educação não pode ser vista como mera transferência de conteúdos “científicos”, classificados como válidos, que não levem em consideração os saberes dos educandos elaborados em suas vivências cotidianas.

Partindo em defesa do “saber de experiência feito”, afirma que a ação educativa progressista tem como primazia a problematização da realidade, com vistas ao seu desvelamento, e que o educador, comprometido em gerar a transformação da realidade de exclusão e em alimentar a esperança de dias melhores, precisa rever seu discurso e modificar sua prática para que, cada vez mais, o ensinar *ao* possa se transformar em *com* o povo. Para Freire, (...) o educador ou a educadora progressista, ainda quando, às vezes, tenha de falar *ao* povo, deve ir transformando o *ao* em *com* o povo. E isso implica o respeito ao “saber de experiência feito” de que sempre falo, somente a partir do qual é possível superá-la (Freire, 2002, p. 14).

Considerando essas discussões, é necessário superar a visão do reconhecimento dos saberes de experiência apresentados pelos sujeitos populares em sua bagagem cultural, muitas vezes, denominados de conhecimentos prévios, como uma espécie de transposição didática ou



mero instrumento colocado a serviço da ação docente, que se constitui como ponto de partida a ser superado quando da incorporação dos conhecimentos científicos.

Na obra, “Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática pedagógica” (1996), Freire faz uma análise da prática pedagógica do educador e de como ele pode proceder com vistas a respeitar a autonomia de ser e de saber do educando. Em sua análise, Freire deixa transparecer a inter-relação entre ensinar e aprender, afirmando que “não há docência sem discência” (Freire, 1996, p. 23), pois “quem forma se forma e re-forma ao formar, e quem é formado forma-se e forma ao ser formado” (Ibidem, p.25). Com isso, evidencia que a aprendizagem decorrente do processo pedagógico transita por uma via de mão dupla, na qual os sujeitos envolvidos, respeitadas as devidas diferenças, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Confirma suas reflexões de que “Quem ensina aprende ao ensinar, e quem aprende ensina ao aprender” (Ibidem).

Aceitar a condição de sujeito aprendente é banir o plano das puras certezas e correr os riscos de deixar surgir o novo. Para isso, é preciso ter consciência da dimensão de processo, da condição de inconcluso e de inacabado, que marca a existência humana na terra. Assim, o respeito à autonomia e à dignidade dos sujeitos educandos, como imperativo ético, exige a abertura para a escuta, porquanto só ela poderá favorecer o movimento de vencer o autoritarismo da verticalidade nas relações de quem fala *para* os educandos, propondo uma horizontalidade que fala *com* eles (Streck, Redin, Zitkoski, 2010).

Essa escuta contribui, indubitavelmente, para a adoção de relações de respeito aos educadores e aos educandos. Um educador consciente disso estará mais atento a ouvir e, junto com os educandos, elaborar novas perguntas que alarguem o conhecimento que já detêm sobre a realidade dada. Para Freire, “é preciso, indispensável mesmo, que o professor se ache repousado no saber de que a pedra fundamental é a curiosidade do ser humano” (Freire, 1996, p. 96).

Permeiam, em grande parte da obra, as discussões que recomendam uma tomada de consciência para o fato de que a bagagem cultural e a curiosidade, trazidas pelos educandos, de suas andanças pelo mundo, precedem as imposições e as formalidades previstas no currículo escolar. Reafirma o papel da escola e da prática educativa, mais do que promover a “passagem” da “curiosidade ingênua” para “curiosidade epistemológica”, em refinar e aprofundar as curiosidades a tal ponto de gerar outras e novas curiosidades. Só assim, para Freire, “satisfeita a curiosidade, a capacidade de inquietar-me e buscar continua de pé” (Ibidem, p. 98).

O tema da curiosidade também perpassa os escritos do livro “A importância do ato de ler” (Freire, 1988), onde estão postas reflexões que abordam a relação entre as leituras do



mundo e da palavra mundo. Freire leva-nos à compreensão dos elementos intervenientes ao processo de aquisição da leitura, cuja aprendizagem precisa constituir-se de bases desafiadoras que contribuam para o ato de pensar e analisar a realidade e o contexto de vida.

Em sua proposta teórico-metodológica de educação, defende que essa relação entre vida e realidade ocorra de forma simultânea e, dinamicamente, integrada. E para que o processo de aprendizagem advenha de uma prática democrática e crítica, será preciso considerar o contexto vivencial dos sujeitos envolvidos nesse processo, trazendo para o espaço reservado à aprendizagem temas significativos, palavras que contextualizem e circundem o universo existencial e de vida desses sujeitos. Freire adverte-nos, ainda, de que a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura dessa não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (Freire, 1989, p. 9).

Outro aspecto destacado por Freire é a consciência da relação de complementaridade dos saberes e do necessário respeito entre elas. Ele nos diz: “Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa” (Freire, 1989, p.39). Com isso, destaca, principalmente nos espaços pedagógicos, como os saberes populares, se considerados, podem servir de base para a construção de uma pedagogia democrática, geradora de uma ação cultural para a liberdade.

Assim, na Pedagogia freireana, a educação e a alfabetização são entendidas como possibilidades de o sujeito em processo de formação dizer a sua palavra, colocá-la ao seu modo, a partir da sua inserção no mundo. Para Freire, a compreensão crítica da alfabetização envolve, igualmente, uma compreensão crítica da leitura. Assim, destaca, entre outras questões, a natureza política do processo educativo, pois, para Freire, seria impossível separar a educação política do poder.

Nesse contexto, todo processo libertador não pode prescindir da ideia de que, na construção de saberes, que permeia toda relação educativa, a curiosidade humana é um dos elementos de fundamental importância. Assim, a curiosidade tem uma forte dimensão humana e faz com que homens e mulheres se movam pelo mundo. É, pois, o ato de indagar, questionar, buscar que gera os saberes que resultam em aprendizagens. A novidade, perseguida por muitos, temida por tantos, é companheira da curiosidade.

Para Freire, a curiosidade espontânea precisa ser considerada, respeitada e valorizada para que, aos poucos, vá se tornando, cada vez mais, metodicamente mais rigorosa e se



transforma em curiosidade epistemológica. Portanto, a curiosidade epistemológica é construída pelo constante exercício da crítica nos movimentos que compõem o ato de aprender.

Gonçalves (2013) refere que Freire, em seus escritos posteriores à década de 1970, deu importância à (...) discussão sobre a curiosidade humana em geral, sobre a curiosidade espontânea e a curiosidade epistemológica abrirá novas perspectivas para romper com o silêncio elitista que supõe reservado ao saber científico o uso refinado de uma curiosidade a serviço da vida e da sociabilidade humana (Gonçalves, 2013, p. 08).

Dessa feita, em Freire, a curiosidade é, pois, o elemento fundante inerente aos processos de criação que mobilizam a existência humana. O ato de observar, de inquirir, de mirar sob um horizonte de incertezas e buscar saídas para agir sobre ele e, com isso, transformá-lo, tem permitido aos homens e mulheres (re) criarem condições favoráveis a uma existência com dignidade.

As reflexões sobre saberes postas por Freire e Charlot nos instigam a ampliar as chaves de leitura e, de certo modo, instituir bases de análises que reconhecem a força de uma nova matriz de pensamento, emergente a partir do chão da experiência dos sujeitos investigados.

Essa força faz reconhecer a necessidade de ultrapassar visões limitadas e, por vezes, preconceituosas, acerca dos saberes apresentados pelos sujeitos populares em suas andanças pelo mundo. Parecem-nos restritivos os argumentos que colocam o saber popular como um lugar de pura fragmentação e dispersão, como um horizonte que precisa ser superado, para fazer emergir o verdadeiro saber: o saber científico, o conhecimento sistematizado.

Ressaltamos que tanto Freire quanto Charlot nos forneceram elementos para que compuséssemos um diagrama referencial da categoria de análise “saberes”, de modo a nos aproximar das expressões apresentadas pelos migrantes no processo de composição de suas memórias.

Para Charlot, a relação com o saber é condição que faz do ser humano um sujeito que se apropria do mundo para construir a si mesmo. Ser sujeito requisita assumir a condição de aprendiz, de um sistema de sentidos que possibilita um triplo processo de “hominização”, “singularização” e de “socialização”. Significa [...] ver-se submetido à obrigação de aprender. Aprender para construir-se, em um triplo processo de “hominização”, de singularização, de socialização. Aprender para viver com outros homens com quem o mundo é partilhado.

Aprender para apropriar-se do mundo, de uma parte desse mundo, e para participar da construção de um mundo pré-existente. Aprender em uma história que é, ao mesmo tempo, profundamente minha, no que tem de única, mas que me escapa por toda a parte. Nascer,



aprender, é entrar em um conjunto de relações de processos que constituem um sistema de sentido, onde se diz quem eu sou, que é o mundo, quem são os outros (Charlot, 2000, p. 53).

Por isso, na busca desses novos sentidos, muitos sujeitos das classes populares constroem saberes fazendo uso de uma inteligência prática adquirida fora dos bancos escolares, não dirigidas e que lhes permitem estabelecer referências que geram oportunidades de vida, muitas vezes, fazendo uso da condição de observador e seguindo as linhas de sua intuição.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Esse estudo evidenciou a necessidade superar a visão tão comum, mesmo entre os educadores, de que os sujeitos das classes populares nada ou pouco conhecem do que se possa valorizar ou que não se percebem como conhecedores. Os escritos de Freire e Charlot argumentam e não deixam dúvidas sobre o fato de que é preciso que [...] creiamos nos homens oprimidos. Que os vejamos como capazes de pensar certo também. [...] A ação política junto aos oprimidos tem de ser, no fundo uma ação cultural “para a liberdade, por isto mesmo, ação com eles” (Freire, 1987, p. 53, 54).

Ainda a esse respeito, Freire expressa, no conjunto do seu legado, a necessidade de o educador dialógico e das práticas educativas circunscritas nos terrenos de uma educação libertadora reconhecer a importância das manifestações de curiosidade que garantem, nos arranjos produtivos enfrentados pelos trabalhadores, sua sociabilidade e os meios de sustentação de sua existência. É por isso que o exercício constante da crítica da realidade é tarefa primordial da educação libertadora e do educador dialógico. Em sua proposta de ação cultural, que alguns denominam de “método de alfabetização”.

Para Freire (1980), num primeiro momento a realidade não se dá aos homens como objeto cognoscível por sua consciência crítica. Noutros termos, na aproximação espontânea que o homem faz do mundo, a posição normal fundamental não é uma posição crítica, mas uma posição ingênua. [...] A conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea da apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica. (Freire, 1980, p. 26).

Na relação *epistêmica* com o saber, Charlot esclarece que o aprender detém variações de significados e considera cada sujeito individualmente. Por isso, ressalta a necessidade de compreender esse sentido para cada indivíduo aprendente. Para o referido autor, será preciso, portanto, considerá-lo por meio do confronto com a necessidade de aprender e a presença de



“saber” no mundo. Nessa relação com o saber, não podemos esquecer que aprende nas relações que estabelece com os outros e com o mundo.

O autor esclarece que a relação com o saber também é social, já que expressa a mediação entre as condições sociais do indivíduo e as relações sociais que compõem o universo vivencial do qual ele é parte integrante. Nesse sentido, as relações com o saber são sociais, mas, também, identitárias e exigem uma compreensão que considere a inter-relação entre ambas, pois “o sujeito não tem, por um lado, uma identidade, por outro lado, um ser social: esses aspectos são inseparáveis” (Charlot, 2000, p. 73). Apesar disso, adverte-nos Charlot, não há dependência causal, tampouco determinismos entre elas, visto que a relação com o saber também é singular do sujeito com o saber. Ele concebe que os sujeitos, embora submetidos às mesmas condições sociais de existência, cujas práticas se desenvolvem no mesmo contexto social, não atribuem os mesmos sentidos às relações que estabelecem com a questão do saber.

Por fim, nos construtivos de Charlot (2002, p. 72), “a relação com o saber também é de identidade com o saber”. Como forma de apropriação do mundo, essa relação é estruturante na formação da identidade do sujeito, visto que toda relação com o saber é uma relação do sujeito consigo próprio e com o outro – indivíduo ou comunidade que integra. Para Charlot, qualquer relação com o saber comporta a dimensão da identidade, porquanto (...) “aprender faz sentido por referência à história do sujeito, às suas expectativas, às suas referências, à sua concepção da vida, às suas relações com os outros”. Essas discussões estão na base dos estudos de Charlot, ocupados, entre outras questões, dos sentidos que os sujeitos das classes populares atribuem ao saber, de modo particular, e da escola, de modo geral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De modo conclusivo, compreendemos que os caminhos apontados por Charlot e Freire conduzem os/as pesquisadores/as atuais a instituírem passos mais firmes no sentido de transcender os limites das abordagens que assumem a “vocação” e o “destino de classes” como eixos condicionantes no processo de saber, na forma  o e atua  o dos sujeitos trabalhadores das classes populares. Essas perspectivas de interpreta  o restringem, em muitos casos, uma compreensão quanto    emancipa  o dos sentidos que movem os sujeitos populares em sua condi  o de aprendentes e reforçam estigmas e preconceitos que, intencionalmente, minimizam a liberta  o dos níveis de consciência que esses sujeitos têm sobre si e sobre o mundo. Em outras palavras, considerar os sujeitos históricos em sua plena condi  o de aprendentes significa questionar teorias, conceitos, fórmulas e metodologias que, em contextos diferenciados,



sobretudo, na escola, reforcem estigmas e preconceitos sobre o processo e a capacidade que os sujeitos populares têm de aprender.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, C. R.. Repensando a pesquisa participante (Org.). 2. ed. São Paulo: **Brasiliense**, 1985.

_____. O que é Educação Popular? São Paulo: **Brasiliense**, 2006.

_____. A Educação Popular na escola cidadã. Petrópolis, RJ: **Vozes**, 2002.

CERTEAU, M.. A escrita da história. Rio de Janeiro: **Forense Universitária**, 1982.

COSTA, M. V.. (Org.). Educação Popular hoje: variações sobre o tema. São Paulo: **Loyola**, 1998.

DELORS, J.. (Org.). Educação: um tesouro a descobrir. 9.ed. São Paulo: **Cortez**; Brasília. DF: MEC: UNESCO, 2004.

CHARLOT, B.. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. **Cadernos de Pesquisa**, n. 97, p. 47-63, maio 1996.

_____. Da relação com o saber: elementos para uma teoria. Porto Alegre: **Artmed**, 2000.

_____. Relação com o saber, formação de professores e globalização: questões para a educação hoje. Porto Alegre: **Artmed**, 2005.

FREIRE, P.. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: **Cortez**, 1988.

_____. Conscientização: teoria e prática da libertação. São Paulo: **Cortez e Moraes**, 1980.

_____. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: **Paz e Terra**, 1987.

_____. Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: **Paz e Terra**, 1992.

_____. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: **paz e Terra**, 1996.

GONÇALVES, L. G.. (Org.). Paradigma indiciário: diálogo aberto na Educação Popular. João Pessoa: **Universitária/UFPB**, 2009.

_____. Formas inventivas de transitar pelo mundo: uma contribuição dos saberes e práticas populares no Brasil. São Leopoldo, RS: **mimeo**, 2011.



_____. A educação de Jovens e adultos e os saberes reservados ao silêncio. João Pessoa: **mimeo**, 2013.

GIL, A. C.. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. São Paulo: **Atlas**, 2008.

PAIVA, V. P.. Educação Popular e Educação de Adultos. São Paulo: **Loyola**, 1987.

STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J.. (Orgs.). Dicionário Paulo Freire. 2. ed. Belo Horizonte: **Autêntica**, 2010.

STRECK, D.. A educação popular e a (re)construção do público. Há fogo sob as brasas? **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, vol. 11, nº 32, maio/ago. 2006.

SILVA, V. P.. No vai e vem da esperança: um balanço dos processos migratórios a partir dos saberes e aprendizados populares no Nordeste brasileiro. **Tese de Doutorado, UFPB**, 2013.

