

EM TERRENO MOVEDIÇÃO: ENTRE A CULTURA E A INSTITUIÇÃO DA EDUCAÇÃO POPULAR

INTO QUICKSANDS: BETWEEN THE CULTURE AND THE INSTITUTION OF POPULAR EDUCATION

Diógenes Valdanha Neto*

RESUMO: A Educação Popular se expressa em diversas práticas dos movimentos populares. Circundar alguns de seus aspectos teóricos mais centrais pode contribuir para maior assertividade e fecundidade das ações educacionais. Frente a isso, este ensaio teórico tem o objetivo de argumentar sobre a centralidade do conceito antropológico de cultura para a existência da Educação Popular na condição de práxis educacional, e discutir limites e possibilidades de sua institucionalização. Parte-se da discussão conceitual mais aprofundada do conceito antropológico de cultura, sobretudo a partir do diálogo de Paulo Freire com outros autores. Em seguida, são discutidas algumas possibilidades e limitações decorrentes dessa centralidade – o Marco de Referência da Educação Popular para as Políticas Públicas (2014) é discutido como parâmetro para a questão. O artigo é finalizado em meio ao reconhecimento da perene situação de movimento da Educação Popular como paradigma educacional e maior expressão de sua potência criadora.

Palavras-chave: Educação popular; Paulo Freire; Políticas públicas; Cultura; Educação do campo.

ABSTRACT: Popular education is expressed in various practices of popular movements. Framing some of its most central theoretical aspects can contribute to greater assertiveness and fruitfulness of educational actions. Therefore, this article aims to argue about the centrality of the anthropological concept of culture for the existence of Popular Education as an educational praxis, and to discuss limits and possibilities of its institutionalization. It starts from a deeper conceptual discussion of the anthropological concept of culture, especially from Paulo Freire's dialogue with other authors. Then, some possibilities and limitations arising from this centrality are discussed – the Popular Education Framework for Public Policies (2014) is discussed as a parameter for the issue. The article ends with the recognition of the enduring situation of movement in the educational paradigm of Popular Education as its greater expression of creative power.

Keywords: Popular education; Paulo Freire; Public policy; Culture; Rural Education.

* Doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Docente da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). Contato: diogenesvn@gmail.com

INTRODUÇÃO

Sistematizar aspectos históricos do desenvolvimento da Educação Popular é tarefa complexa, que pode ser realizada lançando diferentes jogos de luzes e sombras sobre momentos distintos de sua construção. Todavia, reconhece-se que os distintos troncos que fazem brotar essa noção prática têm seu principal berço gestacional localizado na América Latina (MEJÍA, 2014; BRANDÃO, 2012).

Em meio às lutas populares de resistência frente à estrutura capitalista centralizada, que relega à periferia do mundo econômico – principalmente América Latina e África – lugar de exploração, a Educação Popular agrega movimentos e diferentes grupos do espectro da esquerda política. Desde anarquistas libertários até socialistas de diferentes vertentes, unem-se em prol de uma educação que emergja das camadas populares.

Nos primeiros quinze anos do século XXI, o Brasil experimentou avanços inéditos nas políticas públicas de combate à pobreza e desigualdade social. No campo educacional, o sistema federal de ensino foi ampliado substancialmente, mantendo-se como referência na educação pública de qualidade.

Os movimentos de Educação Popular experimentaram, nesse período, efervescência na possibilidade de implantação de políticas públicas que estavam sendo concebidas desde o fim da ditadura militar, mas que ainda não tinham tido espaço de efetivação. Dentre as iniciativas, destaca-se a implantação de diversos cursos superiores para a formação de camponeses com base na Educação do Campo – vertente educacional formulada em meio às lutas dos movimentos sociais rurais brasileiros, a partir de uma base da Educação Popular.

Em meio a essa possibilidade de avanço e institucionalização de iniciativas de Educação Popular, cresceram também as dúvidas sobre qual Educação Popular se pratica a partir das instituições. Como seria possível uma educação a partir das camadas populares, gerida pelas instituições da sociedade de classes? Para discutir esse dilema, este ensaio tem o objetivo de

argumentar sobre a centralidade do conceito antropológico de cultura para a existência da Educação Popular na condição de práxis educacional, e discutir limites e possibilidades de sua institucionalização.

EDUCAÇÃO POPULAR COMO PARADIGMA

Em uma tentativa de circundar melhor a noção de Educação Popular, recorre-se ao conceito kuhniano de paradigma. Thomas Kuhn (2011) contribuiu para a compreensão dos processos que levam ao desenvolvimento científico. O autor popularizou o conceito de “paradigma” como o que uma certa comunidade científica partilha – o conceito kuhniano de paradigma vai além da noção de um “modelo” (significado literal da palavra de origem grega), e representa mesmo uma “visão de mundo” partilhada por determinada comunidade (científica).

Kuhn (2011) considera que há períodos históricos em que a ciência progride por acúmulos processuais, as produções científicas desses períodos são chamadas de “ciência normal”. Entretanto, é argumentado que há também períodos em que a ciência não progride por acúmulo, mas sim por um rompimento (revolução) com a tendência (paradigma) científica(o) anterior – essa produção é chamada de “ciência revolucionária”, ou “ciência extraordinária”.

Para Kuhn (2011, p. 220), paradigma “indica toda a constelação de crenças, valores, técnicas, etc., partilhadas pelos membros de uma comunidade determinada”. Os paradigmas são modelos explicativos que regulam determinada forma de fazer ciência; são sistemas de interpretação de mundo, portanto, extrapolam temas.

Ao se falar em Educação Popular não se parte da concepção de “popular” como sinônimo de “pobre”, ou seja, desprovido de bens materiais. É uma dimensão distinta e essa conexão deve ser abolida. O adjetivo “popular” nesse caso está muito próximo da noção substantiva do “oprimido” tal como construída na obra de Paulo Freire (2011; 2013). E “oprimido” não são somente os pobres, não é uma condição de posse de bens materiais, mas sim

subjugação ao poder e de leitura de mundo. Conforme destaca Freire (2011, p. 09)

É oprimido fundamentalmente porque internalizou dentro de si o opressor que lhe tolhe a voz, a palavra, a ação autônoma e a liberdade. Esse oprimido tem muitos rostos: é o explorado econômico, é o condenado à ignorância, é o negro, é o índio, o mestiço, a mulher, o portador de qualquer marca produtora de discriminação.

A noção de “oprimido” tem a ver com o fatalismo histórico, com a postura diante da história e do mundo como algo que está previamente determinado, e não passível de transformação. Relaciona-se com o esvaziamento de sentido da vida quando imersa em uma lógica perversa como a busca infundável pelo acúmulo de capital, ou seja, a ideologia capitalista. Ideologia que aprisiona, mesmo que em celas de alto padrão, também os opressores, os quais poderão ser libertos somente por meio da libertação dos oprimidos. O oprimido, como indivíduo e como classe, ao se libertar-se, liberta o opressor, ao proibi-lo de oprimi-lo; o inverso não ocorre (FREIRE, 2013; 2011).

Brandão (2012) milita contra a associação histórica da Educação Popular com a “Educação de Adultos”. A segunda, diz Brandão, é compensatória, sua existência fomenta sua necessidade, ela apenas compensa situações adversas do sistema excludente (a existência de milhões de adultos analfabetos). Portanto, Brandão (2012, p. 82) afirma

[...] Diante de um modelo oficial de educação compensatória, a educação popular não se propõe originalmente como uma forma “mais avançada” de realizar a mesma coisa. Ela pretende ser uma retotalização de todo o projeto educativo, desde um ponto de vista popular.

E, assim, ao “finalizar” uma descrição e análises de caminhos históricos, Brandão (2012, p. 97/98) expressa a essência que rege o paradigma da Educação Popular, a existência de uma pedagogia das classes subalternizadas

Depois de alguns anos de tropeços, recuos e atropelos, alguns princípios ficam claros. A educação popular é a negação da

negação. Não é um “método conscientizador”, mas é um trabalho sobre a cultura que faz da consciência de classe um indicador de direções. É a negação da uma educação dirigida “aos setores menos favorecidos da sociedade” ser uma forma compensatória de tornar legítima e reciclada a necessidade política de preservar pessoas, famílias, grupos, comunidades e movimentos populares fora do alcance de uma verdadeira educação. Ela procura ser, portanto, não a afirmação da possibilidade de emergência de uma nova “educação para o povo” – o que importaria a reprodução legitimada de “duas educações” paralelas, condição da desigualdade consagrada – mas a da necessidade da utopia de transformação de todo o projeto educativo a partir do ponto de vista e do trabalho de classe das classes populares.

Em meio a essas assertivas, argumenta-se pela centralidade do conceito antropológico de cultura na construção da Educação Popular, concebida como essa forma de educação nascida e criada nos e pelos movimentos de luta popular.

O CONCEITO ANTROPOLÓGICO DE CULTURA COMO ESTEIO

Freire (2013, p. 40) inicia a Pedagogia do oprimido – e não para o oprimido – defendendo a compreensão de que os seres humanos têm uma vocação histórica para a humanização. Nas palavras do autor, para o “ser mais”:

[...] Vocação negada, mas também afirmada na própria negação. Vocação negada na injustiça, na exploração, na opressão, na violência dos opressores. Mas afirmada no anseio da liberdade, de justiça, de luta dos oprimidos, pela recuperação de sua humanidade roubada.

Sobre a noção polissêmica de “humanização”, cabe destacar os pontos de referências freirianos para sua conceituação. Considerando os seres humanos como inconclusos, tanto a humanização quanto a desumanização são possibilidades, mas somente a primeira é sua “vocação histórica”, a segunda é uma “distorção possível na história” (FREIRE, 2013, p. 40). A humanização é “a luta pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como ‘seres para si’” (FREIRE, 2013, p. 41).

Humanização é noção intimamente ligada, e quase dependente, do conceito antropológico de cultura. Não é ao acaso que as duas primeiras ações dos encontros de alfabetização pautados no “método Paulo Freire” consistem em ações de auto reconhecimento como sujeitos de direito, e sujeitos produtores de cultura – humanos (BRANDÃO, 2006).

O conceito antropológico de cultura é um dos mais complexos das ciências sociais, pois tem a ambição de abarcar o que nos torna humanos (WHITAKER, 2003). Foi criado pelos antropólogos em contexto histórico bastante específico – século XIX – quando diversos grupos humanos foram estudados pelos cientistas europeus¹. O conceito de cultura foi criado para compreender os diferentes grupos humanos, é um conceito altamente compreensivo com relação ao “outro” da cultura ocidental de bases eurocêntricas. (WHITAKER, 2003).

Geertz (2011) preconiza o uso mais adequado do conceito evitando uma ampliação excessiva de sua abrangência e sua descaracterização. Muito é falado sobre o caráter semiótico da compreensão geertziana do conceito de cultura, como sistema simbólico, um sistema de símbolos significantes. Essa compreensão é importantíssima na obra do autor, mas tem de ser entendida com base no modo como é construída – a leitura evolutiva que Geertz faz do surgimento da cultura.

Partindo de uma análise evolutiva, o autor constata que os australopitecíneos, grupo de primatas extintos muito próximos evolutivamente do gênero *Homo*, ou seja, nossos antepassados filogeneticamente próximos, já possuíam alguns aspectos elementares da cultura, como a capacidade de desenvolver simples ferramentas e regras de parentesco. Isso, somado, sobretudo, ao fato de que o cérebro do *Homo sapiens* é cerca de três vezes maior do que os dos australopitecíneos, “sugere que a maior parte da expansão cortical humana *seguiu*, e não *precedeu*, o ‘início’ da cultura.” (GEERTZ, 2011, p. 47-48, *grifos nossos*).

¹ A polêmica que liga os estudos antropológicos do século XIX às necessidades do Imperialismo não serão discutidas aqui. Essas motivações foram, sem dúvidas, presentes, mas que não impediram a emergência de um dos mais preciosos conceitos das Ciências Humanas.

Desse modo, a cultura é tomada como fenômeno humanizador, que permitiu o desenvolvimento dos hominídeos até a espécie atual. Se a cultura é o que humaniza o ser humano, ela não pode ser, ao mesmo tempo, considerada o que o desumaniza, o que tolhe a liberdade e plenitude de seu “ser” cultural. O próprio Geertz critica o uso do conceito de cultura para a explicação de fenômenos não humanizadores, e afirma que “a verdade”, “o real”, não varia conforme a cultura, o que cambia são os símbolos utilizados para captá-la. Conforme expressa na reflexão (GEERTZ, 2011, p. 119-120, grifos nossos)

[...] Os militares do Japão de 1934 que abriram seu panfleto sobre *A teoria Básica de Defesa Nacional e Sugestões para seu Fortalecimento* fazendo ressoar a metáfora familiar ‘A guerra é o pai da criação e a mãe da cultura’ achariam a máxima de Sherman² tão pouco convincente, sem dúvida, quanto ele acharia a deles. Eles se estavam preparando energeticamente para uma guerra imperialista numa nação antiga que procurava fincar o pé no mundo moderno; Sherman, por sua vez, prosseguia extenuadamente uma guerra civil numa nação ainda não concretizada, dividida por ódios internos. **Não é a verdade, portanto, que varia com os contextos social, psicológico e cultural, mas os símbolos que construímos em nossas tentativas, nem sempre efetivas, de apreendê-la. A guerra é um inferno e não a mãe da cultura**, conforme os japoneses acabaram por descobrir – embora eles expressem o fato, sem dúvida, numa linguagem mais grandiosa.

As assertivas de Geertz (2011) permitem compreender melhor o pano de fundo antropológico da epistemologia freiriana, que também deve ser localizado historicamente. O desenvolvimento das construções epistemológicas de Paulo Freire ocorreu em meio à sociedade brasileira emergindo de uma nação em estado avançado de transição de uma sociedade basicamente rural a uma sociedade predominantemente urbano-industrial. Nesse contexto que Freire (2013; 2007) defende, a partir de diversas práticas educativas concretas, a noção de que as transformações da infraestrutura em si não repercutem mecanicamente em transformações da consciência, é preciso ter um processo

² William Tecumseh Sherman foi um soldado e escritor estadunidense. Sua afirmação, ou sua “máxima”, é: A guerra é um inferno.

formativo com vistas à consciência crítica (BEISIEGEL, 2010). Portanto, Beisiegel (2010, p. 34) afirma:

[...] Entre o movimento imprimido pelas transformações de infraestrutura no pensamento das massas e a plena realização da consciência crítica haveria, pois, um hiato, e nesse espaço se definiam as atribuições específicas da educação popular.

Em busca da humanização, do *ser mais*, a Educação Popular é genuinamente dialógica, deve respeitar e valorizar os chamados “saberes de experiência feitos”, como nomeia Freire (2013; 2011), ou seja, os saberes que as experiências de vida proporcionam, os quais são cotidianamente atacados pelos representantes do saber erudito. Como esclarece Freire (2011, p. 81)

[...] Se não é possível defender uma prática educativa que se contente em girar em torno do “senso comum”, também não é possível aceitar a prática educativa que, zerando o “saber de experiência feito”, parta do conhecimento sistemático do(a) educador(a).

Essa exigência é, antes de uma estratégia didática, um posicionamento político de reconhecimento e valorização das diversidades culturais existentes entre os grupos humanos, a qual evita etnocentrismos no processo educativo. Ainda, o diálogo é tomado como mecanismo principal na troca de saberes entre educador e educando, na busca por criar condições para que o educando se emancipe.

Diálogo é troca. Concebido como “intercâmbio de sentimentos, de ideias e de saberes à volta do novo” (BRANDÃO; BORGES, 2008, p. 21). Diálogo é interação criadora, criativa. Nesse sentido que Freire (2013) tece críticas veementes ao que nomeia “educação bancária”, a prática de ensino gerada a partir de uma tentativa de transmissão do conhecimento pronto – a prática verbosa, criada na contradição educador-educando, como polos opostos do processo educativo (FREIRE, 2007). Como Freire (2013) compreende os seres humanos como seres inacabados, sempre em busca de humanização, não há sujeito pronto, que tudo sabe. Portanto, para a Educação Popular, dialógica, é

essencial superar a contradição educador-educando. Desta forma, afirma Freire (2013, p. 96)

[...] Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita estar sendo com as liberdades e não contra elas.

Depreende-se que o paradigma da Educação Popular é estruturado sob o conceito antropológico de cultura, ou seja, é altamente compreensivo com relação às diferenças de modos de vida e saberes dos grupos não hegemônicos. Ainda, a comunidade que partilha esse paradigma reconhece que as culturas populares resistem à ideologia dominante. Há resistência e criação. No interior dos grupos excluídos são forjados saberes que contribuem para a compreensão da totalidade do real, para o desmascaramento da ideologia. Como afirma Martins (1989, p.111, apud. VALLA, 1996), o conhecimento popular

[...] é mais do que interpretação necessariamente deformada e incompleta da realidade do subalterno. É neste sentido, também, que a cultura popular deve ser pensada como cultura, como conhecimento acumulado, sistematizado, interpretativo e explicativo e não como cultura barbarizada, forma decaída da cultura hegemônica, mera e pobre expressão do particular.

POTÊNCIAS E LIMITES PARA A INSTITUCIONALIZAÇÃO

Da convergência histórica de movimentos de luta social e militância pedagógica emergem as práticas da Educação Popular que são de difícil redução teórica a categorias fechadas. Esse paradigma coloca certa necessidade de uma postura epistemológica aberta, na medida em que reconhece nos fenômenos culturais e sua potencialização alternativas ao destino de opressão que a sociedade de classes condena aos populares.

Os próprios antropólogos têm dificuldades em delimitar a noção de cultura (LARAIA, 2011). Esse desafio cresce exponencialmente ao conectar

essa dimensão à formação humana educacional/política. E é nessa rede irreduzível que as iniciativas de estabelecimento de políticas públicas, e ações de institucionalização da Educação Popular, emergem. A tarefa hercúlea de avançar no trato das questões educacionais junto com as camadas subalternizadas, sem impô-las uma educação remediativa, suscitou a publicação de um “Marco de Referência da Educação Popular para as políticas públicas” (BRASIL, 2014). Publicação movida pela Secretaria Nacional de Articulação Social, da Secretaria-Geral da Presidência da República, o que demonstra sua proximidade à centralidade do governo executivo em sua época de publicação.

Os objetivos do Marco de Referência da Educação Popular são, conforme expresso em Brasil (2014, p. 16)

promover um campo comum de reflexão e orientação de práticas coerentes com a perspectiva metodológica proposta pela educação popular do conjunto de programas, projetos e políticas com origem, principalmente, na ação pública, e contemplando os diversos setores vinculados a processos educativos e formativos das políticas públicas do Governo Federal.

Assim, o Marco de Referência pretende apoiar os diferentes setores do governo em suas ações educativas e formativas para que, dentro de seus contextos, mandatos e abrangências, possam alcançar o máximo de resultados, avançando para uma concepção de educação em sintonia com as diferentes realidades e com a perspectiva da valorização dos saberes populares, da humanização e da emancipação popular.

Deste modo, o documento sinaliza um reconhecimento da máquina pública em sua dificuldade de fazer valer alguns dos anseios da Educação Popular quando concretizada em forma de política pública. A publicação traz aspectos metodológicos da Educação Popular, mesmo que pouco diretivos, coerentes com a resistência do paradigma a passos e estruturas metodológicas muito engessadas – que muitas vezes obstaculizam o diálogo verdadeiro.

Algumas críticas, ou estranhamentos, sobre o Marco de Referência da Educação Popular já foram apontados por Schönardie (2018). Sem discordar das reflexões do autor, este ensaio enfoca aspecto pouco explorado, que é a

centralidade epistemológica do conceito antropológico de cultura, e a escassez de reportações a ele no Marco de Referência.

No Marco são destacadas algumas bases epistemológicas da Educação Popular. A saber: dialogicidade, amorosidade, conscientização, transformação da realidade e do mundo, partir da realidade concreta, construção do conhecimento e pesquisa participante, e sistematização de experiências e do conhecimento (BRASIL, 2014). A noção de “ser mais”, e da “humanização” na obra freireana são apresentadas sem destaque.

O próprio coração do paradigma da Educação Popular, o reconhecimento do outro como sujeito, como ser produtor de cultura, e a cultura como fenômeno da humanização, ficam pouco em destaque no Marco de Referência para institucionalização de seu próprio campo. Essa contradição aparente é compreensível perante ao fato de que esse mesmo âmago da Educação Popular é o que não é passível de institucionalização.

Em uma sociedade pautada na exploração do ser humano pelo ser humano, na divisão de iguais em classes sociais altamente impermeáveis, no convencimento da existência de diferenças inventadas, para colonizar e explorar, suas instituições não conseguem acolher um paradigma diametralmente oposto, como o da Educação Popular. É claro que avanços são possíveis, e valiosos aos movimentos sociais e às camadas mais exploradas. Todavia, limitações sistêmicas sempre irão existir enquanto o motor maior da dinâmica econômico-social for o acúmulo, e não a partilha.

ÚLTIMAS PALAVRAS

A Educação Popular, na condição de paradigma educacional complexo e em movimento, tem o conceito antropológico de cultura como central para sua produção praxica. Desse mesmo fato, e suas ramificações para os processos de humanização e “ser mais” humano, é que decorrem algumas limitações estruturais para sua institucionalização plena na sociedade.

Não obstante, sua relevância como movimento criador no campo educacional faz marcas profundas nos avanços sociais e iniciativas de

resistências às diversas formas de colonização presentes na América Latina (MEJÍA, 2014; STRECK, 2012). A institucionalização da Educação do Campo, atualmente, pode ser considerada um dos principais frutos expressos em políticas públicas advindos de movimentos da Educação Popular – acolhendo, apenas em uma de suas expressões, os cursos de Licenciatura em Educação do Campo, milhares de camponeses em dezenas de universidades públicas do país (MOLINA, 2015). Evidentemente essa concretização institucional não ocorre sem contradições, mas suas potencialidades de criação e referência são sobressalentes (SOUZA; VALDANHA NETO, 2018).

Brandão (1980) já afirmava que a mistura do substantivo “educação” com o adjetivo “popular” reverberou pouco na criação de novos conceitos para dicionários de Pedagogia, mas muito em questionamentos na prática educacional e uma ambição de escancará-la como prática política. E, ainda, Brandão (2012, p. 100) defende que: “não parece ser importante, hoje, definir o que é a Educação Popular. Oposta à instituição consagrada e resistente a deixar de existir em estado de movimento, ela reluta a tornar-se definível e, sobretudo, uniforme”.

Vasconcelos e Oliveira (2009, p. 141) argumentam que esse paradigma educacional “orienta-se para o incremento de atividades que oportunizem às pessoas ampliar seus conhecimentos, de modo a fomentar, organizar e propiciar para si, novas formas de resolver seus próprios problemas, de maneira independente e reflexiva”. Desta forma, segue sendo pouco promissoras as tentativas de definição rígidas da Educação Popular, mas também se mantém o constante movimento de suas ações e, conseqüentemente, a emergência de demandas para maior compreensão de seus princípios e expressões.

REFERÊNCIAS

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Paulo Freire**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Apresentação. In: BEZERRA, Aida; BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A questão política da Educação Popular**. 2. Ed. São Paulo: Brasiliense, 1980.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é método Paulo Freire**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; BORGES, Maristela Corrêa. Criar com o outro: o educador do diálogo. **Revista de Educação Popular**, v. 7, 2008.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação popular**. 3. Reimp. São Paulo: Editora Brasiliense, 2012.

BRASIL. Secretaria Geral da Presidência da República. Secretaria Nacional de Articulação Social. Departamento de Educação Popular e Mobilização Cidadã. **Marco de referência da Educação Popular para as políticas públicas**. Brasília, 2014.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 30. Ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. 17. Ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 54. Ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2013.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Editora LTC, 2011.

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. 11. Ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2011.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura**: um conceito antropológico. 24. Impressão. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2011.

MARTINS, José de Souza. Dilemas sobre as classes subalternas na idade da razão. *In*: **Caminhando no chão da noite**. São Paulo: HUCITEC, 1989.

MOLINA, Monica Castagna. Expansão das licenciaturas em Educação do Campo: desafios e potencialidades. **Educar em Revista**, v. 55, 2015.

SCHÖNARDIE, Paulo Alfredo. A educação popular em tessitura com as políticas públicas: ponderando estranhamentos e possibilidades. **Revista de Educação Popular**, v. 17, n. 01, 2018.

SOUZA, Daniele Cristina de; VALDANHA NETO; Diógenes. A educação do campo como caminho para a transformação social: notas desde o Triângulo Mineiro. **Cadernos CIMEAC**, Uberaba, v. 8, n. 1, 2018.

STRECK, Danilo Romeu. Territórios de resistência e criatividade: reflexões sobre os lugares da educação popular. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, 2012.

VALLA, Victor Vincent. A crise de interpretação é nossa: procurando compreender a fala das classes subalternas. **Educação & Realidade**, São Paulo, v. 21, n. 2, p.177-190, 1996.

VASCONCELOS, Valéria Oliveira de; OLIVEIRA, Maria Waldenez de. Educação Popular: uma história, um que-fazer. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 13, n. 2, p.135-146, 2009.

WHITAKER, Dulce Consuelo Andreatta. Ideologia X Cultura: como harmonizar esse conceitos tão antagônicos?. In: SOUZA, Eliane Maria de Melo; CHAQUIME, Luciane Penteado; LIMA, Paulo Gilberto Rodrigues de (Orgs.). **Teoria e prática nas ciências sociais**. Araraquara: FCL-UNESP, Laboratório Editorial; São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2003. 166p.

Recebido em: 11/10/2019
Aprovado em: 21/04/2020

