

# EDUCAÇÃO POPULAR: CONSIDERAÇÕES POLÍTICAS E METODOLÓGICAS

Gabriel Humberto Muñoz Palafox<sup>1</sup>

*É preciso não apenas saber e falar o que é certo e verdadeiro, mas conquistar com o povo o lugar e o poder, onde residem o domínio da palavra. Daquilo que dizendo como deve ser o mundo, diz o que deve ser 'o povo'. (BRANDÃO, 1986)*

**RESUMO:** *O presente artigo é resultado de uma reflexão da prática político-pedagógica de educadores inseridos num Programa de Formação Continuada em Educação Popular desenvolvido pela Universidade Federal de Uberlândia em parceria com movimentos populares do município de Uberlândia e região. Caracterizando a complexidade e a incerteza como marcas do mundo contemporâneo, perguntamos se é possível utilizar o pensamento crítico pós-marxista como fonte de referência da práxis da educação popular. Em seguida, cientes da importância de se conhecer a realidade por parte do educador, procuramos identificar uma série de pressupostos metodológicos necessários para interpretá-la de forma crítico-reflexiva. Isto, com a finalidade de contribuir com a utilização dialético-hermenêutica da prática do diálogo, do questionamento e do uso de referenciais teóricos orientados para subsidiar/direcionar o conhecimento dessa mesma realidade, tendo em vista a sua transformação numa perspectiva crítica e emancipatória de educação popular.*

## INTRODUÇÃO

O Programa de Formação Continuada em Educação Popular, criado em 2002 e sediado na Universidade Federal de Uberlândia, é fruto não só de uma política comprometida com as camadas populares, mas também de um trabalho conjunto com segmentos educacionais vinculados à Educação Popular no município de Uberlândia-MG. Nesse contexto de intervenção político-pedagógica, foi realizada uma oficina intitulada "Realidade e Informação", com dois temas geradores propostos para discussão:

1. O pensamento crítico pós-marxista como fonte de referência teórica para a Educação Popular: é possível?
2. Pressupostos metodológicos relacionados com o conhecimento da realidade e os seus processos de interpretação no contexto da Educação Popular: elementos para discussão.

Cientes da complexidade dos assuntos colocados em pauta, decidimos escrever um texto relacionado com os temas levantados, tendo em vista a promoção de uma reflexão teórica associada à reflexão da prática pedagógica dos participantes da referida oficina.

Devido à riqueza do debate em torno desse texto, fomos motivados a publicá-lo no presente caderno, esperando, com isto, contribuir com o processo de formação crítica dos educadores populares.

<sup>1</sup> Docente da Universidade Federal de Uberlândia e Pró-reitor de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis.

## O pensamento crítico pós-marxista como fonte de referência teórica para a Educação Popular: é possível ?

*Entendo, por outro lado, que assim como houve progressistas e retrógrados na antigüidade, na modernidade, também os há na pós-modernidade. Há uma forma reacionária de ser pós-moderno como há uma forma progressista de sê-lo. A pós-modernidade não está isenta dos conflitos, por conseguinte das opções, das rupturas, das decisões (FREIRE, 2001, p. 159).*

A complexidade e a incerteza tornaram-se as marcas pós-modernas do momento. Isto pode ser verificado nas análises críticas a que vêm sendo submetidas diversas teorias sociais, inclusive aquelas de natureza progressista, cuja pretensão tem sido explicar o mundo e seus mecanismos de funcionamento. Para Paulo Freire, por exemplo,

*a modernidade impôs a mulheres e homens a **necessidade de ter certezas em torno do mundo**. Certezas contrarrestadas por dúvidas. A tal ponto esta necessidade se impôs aos seres humanos que a sua ausência era obstáculo à convivência humana. Uma das características da modernidade, decorrente da cientificidade que se alongou em cientificismo, foi a mistificação da certeza. O pensamento científico instaurou dogmaticamente a certeza demasiado certa na certeza. Como a religiosidade antes havia dogmatizado sua certeza. Métodos rigorosos para a aproximação e apreensão do objeto mitificaram a certeza, antes de qualidade diferente, na ausência da rigorosidade metódica. Foi esta rigorosidade metódica ou a sua mistificação, ou também a mistificação da maior exatidão dos achados, na modernidade, que se negou a importância dos sentidos, dos desejos, das emoções, da paixão nos procedimentos ou na prática de conhecer (FREIRE, 2001, pp.158-9).*

Nesse sentido, podemos afirmar que a revisão radical das visões de mundo, sociedade e homem/mulher, que vem acontecendo nos últimos tempos, está contribuindo para a transformação de algumas concepções e práticas cristalizadas no campo da Pedagogia Crítica, sem, entretanto, abdicar de alguns princípios fundamentais que fazem parte do mundo da Educação Popular. Por exemplo, temos a clareza que, no processo de educação popular, os verdadeiros agentes de mudança são, de fato, as classes populares, os trabalhadores. *São eles que deverão se organizar e ocupar o seu papel de liderança na transformação social. Portanto, nosso papel deve ser de nos colocarmos a serviço dessa tarefa, como força auxiliar, que possibilite uma interação entre a teoria e a prática desenvolvida pelos grupos de trabalho constituídos nesta perspectiva de luta político-pedagógica<sup>2</sup>.*

<sup>2</sup> FASE: Considerações a respeito da educação popular. Fortaleza: Revista Proposta, n. esp. 9, 1978.

Na perspectiva de compressão da realidade na lógica do pensamento crítico pós-marxista, questionamos radicalmente o paradigma cartesiano da modernidade, que defende, dentre outras idéias, o pressuposto idealista de que o universo é um sistema mecânico, o corpo humano uma máquina pensante, a vida em sociedade uma luta competitiva pela existência e a crença de que o progresso material ilimitado será alcançado mediante o crescimento econômico e tecnológico. Tais idéias vêm sendo categoricamente desafiadas por acontecimentos recentes ligados à ciência.

Fundamentado na releitura do materialismo dialético, o pensamento crítico pós-marxista reforça o pressuposto de que o mundo é um todo integrado e não uma reunião de partes dissociadas, reconhece a importância dos valores intrínsecos de todos os seres vivos e defende que estamos inseridos em processos sociais de luta pela construção de uma consciência coletiva crítica e solidária.

Essa forma de pensar o mundo requer não apenas uma mudança nas formas de pensar a realidade, mas também pede, fundamentalmente, uma mudança correspondente em nossas ações, a partir de princípios em que o importante é observar uma transição crítica do individualismo para a cooperação, da quantidade para a qualidade, da dominação para a parceria, sem escamotear, porém, os antagonismos presentes na sociedade de classes.

A importância de evidenciar, permanentemente, este tipo de questão, radica no fato de que a educação tradicional-formal-oficial nunca teve interesse em associar, aos seus modelos de trabalho pedagógico, mecanismos objetivos de incentivo à organização popular para o fortalecimento da sociedade civil, sendo que a efetivação de projetos de natureza popular, orientados para este tipo de incentivo, consideram, justamente, que a **PARTICIPAÇÃO** dos diferentes setores e categorias representativas dos movimentos populares constitui o aspecto central do seu desenvolvimento<sup>3</sup>.

Baseados nesses referenciais, a educação popular vem evidenciando, ainda mais, o seu elevado grau de compromisso com o trabalho pedagógico, ao tentar preservar as implicações críticas das tendências cépticas globais mediante à inserção do diálogo entre a Pedagogia Crítica e o Paradigma Crítico Pós-moderno. Como exemplo, podemos citar os trabalhos de MCLAREN (1997) e GIROUX (1986), nos quais fica demonstrado que educadores críticos como Paulo Freire, Dewey e Childs incorporaram elementos considerados pós-modernos às suas respectivas obras<sup>4</sup>.

De acordo com o pensamento crítico pós-marxista, uma nova teoria educacional, além de situar o CORPO enquanto locus da ideologia<sup>5</sup>, deve apontar, também, para o fato de que o trabalho educativo não constrói ou reproduz "subjetividades" de forma implacável, mas antes, torna-se

<sup>3</sup> Um processo de intervenção política de caráter democrático e popular implica, necessariamente, fortalecer os movimentos populares mediante a constituição de assessorias e/ou mecanismos de formação e de apoio permanentes, orientados para atender às suas necessidades e a dos projetos direcionados para a acumulação de saberes emancipatórios e a **participação** efetiva da comunidade. Por isso, estes movimentos devem ser convocados a se fazerem organizar e a somarem força com os pólos de direção de outras classes, cujo horizonte seja uma democratização participativa da vida social. (BRANDÃO, 1986, p.123)

<sup>4</sup> Em 1993, Paulo Freire afirmou que é na prática educativa progressivamente pós-moderna que sempre se inscreveu (...) desde que vim à tona, timidamente, nos anos 50 - é a que se funda no respeito democrático ao educador como um dos sujeitos do processo, é a que tem no ato de ensinar - aprender um momento curioso e criador em que os educadores reconhecem e refazem conhecimentos antes sabidos e os educandos se apropriam, produzem o ainda não sabido. É a que desoculta verdades em lugar de escondê-las. É a que estimula a boniteza da natureza como virtude e se bate contra o puritanismo enquanto negação da virtude. (FREIRE, 2001, p.159)

<sup>5</sup> Ideologias se inscrevem em práticas significativas que constituem diversas representações da realidade. É claro que isto não quer dizer que a ideologia é apenas uma falsa consciência (...) As ideologias são formas de representação que servem para organizar experiências e constituir subjetividades. (TORRES & MORROW, 1997, p.381)

um veículo para a confrontação de ideologias, de senso comum, de conhecimento científico e de ação [social, política e ética] (MORROW e TORRES, 1997, p.381). Isto significa dizer que a educação, além de participar ativamente da produção de subjetividades, é um espaço de poder, de resistência e de oposições, que pode contribuir com o esclarecimento das contradições da sociedade capitalista quando compromissada efetivamente com a luta e a organização popular.

Conscientes disso e, também, de que os rituais educacionais não devem disciplinar os desejos e nem domesticar as subjetividades (tema pós-moderno fundamental), uma vez que, para a educação popular, *um dos maiores problemas da educação é o fato de que ela necessariamente se recobre de mitos que ocultam a sua própria realidade* (BRANDÃO, 1986, p. 125), cabe-nos destacar aqui, para reflexão, vários apontamentos encontrados no pensamento crítico-pós-marxista a respeito das preocupações com a educação emancipatória e popular no contexto do estudo das condições de raça/etnia, de gênero/sexualidade e de geração e classe social (GADOTTI, 1998; McLAREN, 1997; MOREIRA A. & SILVA, T. (orgs.), 1994; MORROW e TORRES, 1997):

1. As condições de raça/etnia, gênero/sexualidade, geração e classe social não nasceram no capitalismo e não podem ser reduzidas à exploração de classe e à teoria da mais-valia. Dessa forma, também não se poder afirmar que desaparecerão diante de novas formações sociais.
2. Ainda que as condições de raça/etnia, gênero/sexualidade, geração e classe social antecedam-se à formação capitalista, sempre estiveram ligadas às questões de divisão social e interesses econômicos relacionados à dominação de uma classe sobre a outra, não podendo, portanto, ser pensadas fora das características estruturais e ideológicas da sociedade nem reduzidas ou vistas unicamente como condicionadas pelas contradições estruturais da sociedade capitalista (SOLOMOS, 1986 apud MORROW e TORRES, 1997, p. 349).
3. Como eixos de controle social e de exploração humana, as condições de raça/etnia, gênero/sexualidade, geração e classe social vão além da esfera do trabalho e penetram em questões como: a dominação militar entre estados, as relações entre grupos étnicos que podem convergir para formas de dominação militar (ex.: servios versus croatas) e as relações entre os sexos.
4. Os alvos de dominação e exclusão humano-social não são aleatórios. Muitos alvos tendem a ser vulneráveis e facilmente visíveis, daí concluir que negros, mulheres, deficientes físicos e mentais e minorias religiosas, por exemplo, situaram-se, historicamente, em regiões periféricas sujeitas ao colonialismo, regional ou psicológico.
5. As condições de raça/etnia, gênero/sexualidade, geração e classe social têm influência profunda na psiquê individual e coletiva, enquanto parte constituinte do processo global de socialização, que reflete hábitos, preconceitos e o senso comum, estabelecidos culturalmente.
6. As populações socializadas em identidades de raça/etnia, gênero/sexualidade, geração e classe social não podem simplesmente abandonar, de um dia para outro, as suas determinações devido à falta de formação arbitrária dessas identidades, pois elas surgiram de processos muito condicionados historicamente e bem enraizados nos sistemas de reprodução social e cultural (MORROW e TORRES, 1997, p.353).

7. Ainda que variados, os problemas sociais, relacionados às condições de raça/etnia, gênero/sexualidade, geração e classe social no mundo inteiro, parecem resistir a uma unificação teórica de análise e podemos afirmar que:
- a) apesar de existir há milênios, o racismo somente começou a ser associado às diferenças culturais entre as raças a partir do século XIX, momento em que se estabeleceu uma ligação ideológica entre estas e as teorias biológicas da hereditariedade, legitimadas pela teoria social darwinista (biologização dos povos primitivos);
  - b) o pensamento feminista vem ajudando a analisar, teoricamente, a discriminação de gênero na sociedade e na educação, a partir da desconstrução crítica da categoria de classe, numa perspectiva não-reducionista;
  - c) independentemente do progresso sócio econômico da humanidade, as mulheres continuam sendo exploradas e dominadas. Embora constituindo 50% da população mundial, as mulheres detêm menos de 1% da propriedade territorial e seus salários ainda equívalem a 75% dos salários dos homens;
  - d) os anos 90 caracterizam-se por um pensamento pós-marxista e pós-moderno, pelo questionamento das teses socialistas ortodoxas e burocráticas e pela afirmação da subjetividade política (McLAREN, 1986), expressada por meio de movimentos sociais mais preocupados com questões imediatas do que com uma utopia distante, como pensávamos nos anos 60 (GADOTTI, 1998, pp.308-9).
8. No campo da Educação, o estudo das questões de raça/etnia, gênero/sexualidade, geração e classe social trouxe à tona uma teoria da prática pedagógica em que os resultados do ensino na produção de subjetividade, da aprendizagem e da escola em geral são analisados nas suas constantes relações com as esferas política, econômica e cultural da sociedade.
9. Considerar as questões de raça/etnia, gênero/sexualidade, geração e classe social como princípios unificadores com os quais se pode compreender a dominação nos contextos educativos, **isto implica um entendimento mais radical das relações entre a Educação e a transformação social**, o que sugere rever, criticamente, as noções liberal e neoconservadora de que a escola:
- a) pode resolver o problema da desigualdade, facilitando a mobilidade social àqueles que são capazes de ter bons desempenhos no sistema escolar;
  - b) pode, por si, contribuir, de modo significativo, para a solução dos problemas sociais subjacentes às dificuldades que as minorias têm em aproveitar as oportunidades existentes;
  - c) é capaz de resolver, sozinha, problemas como a deterioração dos bairros urbanos, a violência urbana, a presença exagerada de símbolos sexuais, o consumo de droga, a proliferação de guangues, entre outras coisas, decorrentes de valores familiares "frouxos" e da "erosão" da família enquanto instituição.

## Sobre o Conhecimento da Realidade e os seus Processos de Interpretação no Contexto da Educação Popular: Algumas Considerações Metodológicas<sup>6</sup>

*A gente diz e escreve muitas coisas, mas na verdade a gente faz como pode* (POIRIER, 1985).

É fundamental começarmos afirmando aqui que, no contexto da Educação Popular, nada pode ser considerado intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeira instância, um problema da vida prática. Isto quer dizer que a escolha de um tema não emerge espontaneamente, da mesma forma que o conhecimento não é espontâneo. Surge de interesses e circunstâncias socialmente condicionadas, frutos de determinada inserção no real, nele encontrando suas razões e seus objetivos. Esse é um ponto de vista que reúne tanto o racionalismo aberto de BACHELARD (1968) a dialética marxista (LUKÁCS, 1974; HABERMAS, 1980 e 1988) e o perspectivismo de MANNHEIM (1974) e (MINAYO, 1996, p.90).

Utilizar a realidade como fonte de informação faz parte de uma concepção de homem, mundo e sociedade que exige que a construção e produção de conhecimento socialmente relevante ocorra sobre questões importantes, que têm, no seu cerne, crenças, valores e interesses humanos em jogo - conteúdo ideológico latente - e os seus condicionantes histórico-sociais.

Nesse sentido, a luta por uma sociedade efetivamente justa e democrática requer a compreensão de que, a construção e a implementação de um projeto popular pautado na organização e na participação coletiva, supõe, inicialmente, a necessidade de se adotar um critério de verdade, cujo fundamento primeiro é a prática social. Aspecto este que implica, desde o ponto de vista metodológico, socializar e tornar habitual o ato de pensar a prática político-pedagógica a partir da máxima de Lenin, que diz: *da observação viva ao pensamento abstrato, e deste à prática - tal é a via dialética da verdade, do conhecimento da realidade objetiva* (LENIN, 1947 apud BAZARIAN, 1988, p. 160).

Entretanto, é essa mesma prática, coletivamente compartilhada, a encarregada de demonstrar que o pensamento não é uma unidade uniforme, capaz de refletir diretamente os dados da realidade, principalmente quando a origem desses dados advém da prática social.

Por esse motivo, torna-se necessário sistematizar os processos pedagógicos, utilizando o poder da argumentação, mediante a prática do diálogo, do questionamento e do uso de referenciais teóricos orientados para subsidiar e direcionar o conhecimento crítico dessa mesma realidade, cientes, porém, de que a palavra (escrita e falada) - *matriz do saber da educação* - não é o instrumento de separação entre o senhor e o servo, *o civilizador do 'não-civilizado'* (BRANDÃO, 1986)<sup>7</sup>.

De acordo com as considerações anteriores, desde o ponto de vista metodológico, a própria prática social compartilhada nos fez concordar com a idéia da existência dos princípios da

<sup>6</sup> Trecho adaptado da Tese de Doutorado de MUÑOZ Palafox, Gabriel Humberto. *Intervenção e Conhecimento: a Importância do Planejamento de Currículo e da Formação Continuada para a Transformação da Prática Pedagógica*. São Paulo: PUC-SP, 2001.

<sup>7</sup> Entretanto, vale ressaltar que uma das táticas históricas da dominação tem sido a propagação mínima da utilização da palavra de forma crítica e emancipatória, devido ao poder que ela agrega de conscientização e de libertação: *Falar, antes de tudo, é deter o poder de falar*. (PIERRE CLASTRES Apud BRANDÃO, 1986)

FALIBILIDADE e da REFLEXIVIDADE nos processos de utilização da realidade como fonte de informação, na medida em que estes sempre são mediatizados pela nossa consciência.

**Falibilidade** significa que a nossa compreensão do mundo em que vivemos é intrinsecamente imperfeita. **Reflexibilidade** exprime que o nosso pensamento influencia ativamente os eventos de que participamos e que são objeto do nosso pensamento. Como há sempre uma divergência entre a realidade e a nossa compreensão dessa realidade, o hiato entre as duas, que denomino viés do participante, é um elemento importante na formação do curso da história (SOROS, 1998, pp. 37-8).

Uma vez que a relação entre pensamento e realidade está no cerne da reflexão filosófica, o debate sobre essas duas dimensões tem nos revelado dificuldades para compreendê-las como categorias independentes entre si, pois

*a separação entre proposições e fatos nem sempre é possível. Nas situações que envolvem participantes pensantes, os pensamentos dos participantes constituem parte da realidade que representa o objeto do pensamento. Seria uma visão tola não diferenciar entre pensamento e realidade e tratar nossa visão como se fosse o próprio mundo; mas também é errado tratar o pensamento e a realidade como se fossem totalmente distintos e independentes. (...) Evidentemente, há eventos que ocorrem de forma independente de qualquer pensamento; esses fenômenos, como o movimento dos planetas, constituem o objeto das ciências naturais. (...) No entanto, os **eventos sociais** envolvem participantes pensantes. Aqui a relação entre pensamento é mais complexa. Nosso pensamento é parte da realidade; ele nos orienta em nossas ações e nossas ações exercem um impacto sobre os acontecimentos. A situação é contingente em relação ao que nós (e outros) pensamos e a forma como agimos. (...) Segundo as regras da lógica, as proposições são verdadeiras se, apenas se, elas corresponderem aos fatos. Mas, nas situações que envolvem participantes pensantes, os fatos não ocorrem independentemente do pensamento dos participantes; eles refletem o impacto das decisões dos participantes. Assim, talvez não se qualifiquem como critério independente para a determinação da verdade das proposições. Essa é a razão pela qual a nossa compreensão é intrinsecamente imperfeita (SOROS, 1998, p.39, grifo nosso).*

Em outras palavras, quando tratamos de eventos sociais, como é o caso da produção de saberes escolares no contexto da educação popular a partir da reflexão da realidade natural e social, o critério de verdade transforma-se numa pretensão de validade que sobrepassa a mera estruturação lógica do pensamento e inclui o componente histórico daquilo que se pretende compreender e transformar. Por esse motivo, é preciso dialogar, questionar e argumentar *em favor ou contra, porque para valer de direito e de fato, é mister ser adotada alguma dose de consenso*

(DEMO, 1997, p. 22). Isto, apesar de saber que um dos problemas desse critério (a busca de consenso), assim como todos os outros existentes, não é só seu caráter provisório e falseável, mas também porque é *eticamente excludente de afetados* (quer dizer, tem uma “finitude” constitutiva (DUSSEL, 2000, p. 417).<sup>8</sup>

Finalmente, ainda que nem sempre seja fácil aceitar críticas quando se realiza um trabalho coletivo, outro aspecto fundamental a ser considerado no contexto da utilização da realidade como fonte de informação na educação popular é o parâmetro da **Discutibilidade**, que advém do paradigma da comunicação:

*destrói-se a comunicabilidade se somente um lado fala e ao outro impõe-se silêncio, ou se o outro lado apenas pode consentir. O diálogo crítico e irrestrito torna-se, assim, o caminho da ciência. (...) Assim, se questiono de um lado, não posso negar ao outro lado que questione também, porque se trata da mesma lógica. Daí decorre que a coerência da crítica está na autocrítica. (...) Um questionamento inquestionável seria a própria contradição performativa<sup>9</sup>, porque não tanto destruiria o adversário, como sobretudo a si mesmo. A lógica da crítica funda, supõe a mesma lógica da contra-crítica (DEMO, 1996, p. 22).*

A pretensão de utilizar a realidade como fonte de informação para “resolver problemas” e/ou construir conhecimento socialmente relevante significa, então, no contexto da educação popular, indagar até que ponto é possível “compartilhar” e estabelecer “acordos” coletivos respeitando as diferenças de personalidade, de formação cultural (incluindo a formação acadêmica) e, dentro do possível, de interesses e preferências políticas. Aspecto este que nos coloca, independentemente das contradições decorrentes da luta de classes, no contexto do “como fazer” ou “como efetivar” um processo democrático de trabalho pedagógico na Educação Popular, orientado pelos pressupostos do diálogo, do questionamento, da falibilidade, da flexibilidade e da discutibilidade crítica e irrestrita.

Sem pretensão de aprofundamento, podemos dizer que, desde o ponto de vista dialético, três momentos ou fases, relacionados entre si, caracterizam, em essência, o processo coletivo de resolução de problemas e de construção de conhecimento orientado por uma perspectiva emancipatória de educação popular.

No primeiro momento, denominado didaticamente de fase sincrética, o grupo de trabalho instituído deve proceder a um levantamento global da temática em questão (problema a ser solucionado ou conhecimento a ser construído), visando a desvendar os seus componentes, a partir do conhecimento empírico e/ou teórico-prático de cada um dos participantes da comunidade envolvida no processo.

<sup>8</sup> *Procedimentalmente, eis a primeira pergunta que se deveriam fazer os “participantes” de uma comunidade de comunicação hegemônica real: a quem poderíamos ter deixado ‘fora’ - sem reconhecimento, portanto - ‘excluído’? Mas a ela nunca se pode responder cabalmente, mesmo diante da melhor consciência crítica possível (DUSSEL, 2000, p.418).*

<sup>9</sup> A contradição performativa (Apel) se manifesta quando em um ato comunicativo um questionamento torna-se inquestionável, isto é, quando não pode desfazer a própria condição de questionar. (DEMO, 1996)

No segundo momento, denominado de fase analítica, a informação levantada pelo grupo é analisada e estruturada com maiores detalhes, para ser organizada e ordenada com a ajuda da teoria relacionada ao tema. Procuramos, aqui, desvendar os elementos essenciais contidos na temática que não foram detectados no primeiro momento.

No terceiro momento, com base na análise realizada, o grupo procede a escrita final do assunto em questão, utilizando, de forma organizada, aquilo que foi previamente registrado nos momentos anteriores de trabalho coletivo, acrescido da teoria estudada e das discussões realizadas na fase de análise até chegar à definição de cada texto final. Este momento de reconstrução das informações trazidas pelo grupo é chamado de síntese e representa, na verdade, a nova leitura da realidade estudada. (MUÑOZ PALAFOX, 2001; ANDRADE, 1999, p.85)

Em resumo, a metodologia de trabalho coletivo, no contexto da educação popular, parte do princípio dialético de que a transformação da consciência é um processo gradual e em permanente construção e pode ser demonstrado no seguinte quadro:

*da PRÁTICA => ao CONHECIMENTO => para a PRÁTICA REFLETIDA*

ou

*do PROBLEMA => para a sua DISCUSSÃO e => SUPERACÃO<sup>10</sup>*

ou, como diria Paulo Freire (1975, 1979, 2000):

*da AÇÃO => à REFLEXÃO => para a AÇÃO*

ou (respeitando as diferenças, como diria Dermeval Saviani):

*da superação do SENSO COMUM para a => CONSCIÊNCIA FILOSÓFICA,*

percorrendo um caminho de discussão orientado, tanto para a resolução de problemas, quanto para a construção coletiva de conhecimento, nos três momentos acima citados, quais sejam:

*da leitura SINCRÉTICA da realidade para sua => ANÁLISE e sua => SÍNTESE*

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, V. E. **Planejamento Coletivo e o Trabalho Pedagógico de Educação Física na Escola de Educação Básica da UFU: avanços e possibilidades.** Uberlândia, 1999.

BAZARIAN, J. **O problema da verdade: teoria do conhecimento.** São Paulo: Alfa – Omega, 1988.

BRANDÃO, C.R. **Saber e Ensinar.** Campinas: Papyrus, 1986.

<sup>10</sup> Obviamente, a possibilidade de resolução de um problema natural ou social depende de sua abrangência, nível de complexidade e dos recursos humanos e tecnológicos disponíveis para "atacá-lo".

- DEMO, P. **Pesquisa e construção de conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas**. Rio de Janeiro: Tempo brasileiro, 1996.
- DUSSEL, H. **Ética da Libertação: na idade da globalização e da exclusão**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- GADOTTI, M. **Pedagogia da Práxis**. São Paulo: Cortez, 1998.
- GIROUX, H. A. **Pedagogia Crítica e Intelectual Transformativo**. In: FELDENS, M. G. & FRANCO, M. (Org.). **Ensino e Realidade: Análise e Reflexão**. Porto Alegre: Editora da Universidade, 1986a.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975a.
- FREIRE, P. **Acción cultural para la libertad**. Buenos Aires: Tierra Nueva, 1975b.
- FREIRE, P. **Educação e mudança**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.
- FREIRE, P. **Pedagogia dos Sonhos Possíveis**. São Paulo: Unesp, 2001.
- GIROUX, H. **Teoria crítica e resistência em Educação**. Petrópolis: Vozes, 1986b.
- Mc LAREN, P. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez, 1997.
- MINAYO, M. C. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: HUCITEC-ABRASCO, 1996.
- MOREIRA A.; SILVA, T. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.
- MORROW, R. A.; TORRES, C. A. **Teoria social e educação: uma crítica das teorias da reprodução**. Porto: Apontamentos, 1997.
- MUÑOZ PALAFOX, G. **Intervenção e conhecimento: a importância do Planejamento de Currículo e da Formação Continuada para a Transformação da Prática Pedagógica**. São Paulo: PUC-SP, 2001.
- POIRIER, J. et. al. **Les Récits de Vie: Théorie et pratique**. Paris: Presses Universitaires de France, 1985.
- SOROS, G. **A Crise do Capitalismo: As ameaças aos valores democráticos – as soluções para o capitalismo global**. Rio de Janeiro, Campus, 1998.