

## APRESENTAÇÃO

O primeiro e decisivo pressuposto que sustenta a relevância e a urgência da ampliação e aprofundamento das pesquisas em torno do tema da interculturalidade no âmbito da educação decorre do fato de estarmos situados numa cidade, num estado e num país marcadamente multiculturais. Mato Grosso do Sul apresenta uma grande diversidade demográfica caracterizando múltiplos *ethos* culturais.

O processo de desenvolvimento permitiu a migração de brasileiros de diferentes regiões do país, atraiu estrangeiros que aqui encontraram uma vasta extensão de fronteira (Bolívia e Paraguai). Porém, aqui já estavam os povos indígenas, habitantes primeiros, que, apesar de sofrerem diretamente as consequências do desenvolvimento, foram e são, historicamente, desconsiderados na construção da identidade do Estado. Encontram-se, ainda, as comunidades negras e um grande número de assentamentos/acampamentos, todos situados, historicamente, à margem do processo de desenvolvimento implantado e que, por isso mesmo, junto às demais singularidades, têm exigido, de forma cada vez mais articulada, políticas e ações diferenciadas. E, para isso, impõem-se a necessidade de desconstruir preconceitos e estereótipos, ressignificar conteúdos em busca de uma educação emancipadora, que remete a uma pedagogia intercultural.

Não se tem números exatos sobre populações que se sentem inseridas nas diversas categorias acima, mas, Campo Grande é a única cidade a se “orgulhar” de suas “aldeias urbanas” – Marçal de Souza<sup>1</sup> e Darcy Ribeiro, essa última inaugurada, em 2007, e, ainda, uma terceira já anunciada pela Prefeitura<sup>2</sup>. Cada um desses segmentos que compõem, hoje, a população regional desenvolveu e desenvolve, certamente, formas específicas de territorialização, com leituras de mundo, traduções e negociações que seguem definindo e redefinindo suas identidades perante os diversos outros. São processos complexos que, embora estejam na raiz da construção de “fracassos escolares”, seguem, em muitos casos, ignorados por professores e gestores da educação escolar.

Talvez em consideração ao histórico trabalho já desenvolvido pela UCDB com os povos indígenas no Estado de Mato Grosso do Sul, o Programa de Mestrado em Educação da UCDB cedo começou a receber projetos de pesquisa direcionados ao tema da pluralidade cultural, ou, se quisermos, do multiculturalismo e da interculturalidade. Dessa forma, no período de 1996 a 2003, um total de 11 projetos de pesquisa voltados para essa temática foram desenvolvidos e se traduziram em dissertações concluídas no Programa de Mestrado em Educação, na UCDB.

São trabalhos nos quais ressaltam questões relacionadas a gênero, identidade, raça e com forte predominância da questão étnica, em especial a indígena. Em 2003, ingressaram três projetos relacionados à temática étnica.

Deve-se, certamente, ao contexto regional acima e às demandas de projetos de pesquisa verificadas que levaram a CAPES, após a avaliação do Programa de Mestrado,

no período de 2001/2003, a recomendar a instituição formal de mais uma Linha de Pesquisa que acabou tomando a formulação seguinte: Diversidade Cultural e Educação Indígena, incluída no Edital para seleção de 2004.

Na primeira chamada após a definição dessa nova Linha de Pesquisa, ingressaram quatro candidatos que, junto com os três mestrados que migraram de outras linhas de pesquisa, somaram, no primeiro ano de instalação, um total de sete mestrados sob a orientação de três professores. Na segunda chamada, oito candidatos foram selecionados, com projetos contemplando a cultura negra, a cultura indígena e a arte – educação, somando, em dois anos, um total de 15 mestrados atendidos pela Linha.

De 2005 até a presente data, foram concluídas e defendidas no âmbito da referida Linha de Pesquisa do Programa de Mestrado em Educação, o total de 26 dissertações, todas versando sobre temas diretamente relacionados à situação e ou contextos nos quais a marcação das diferenças étnicas, religiosas, sexuais, raciais, entre outras, ocupavam e ocupam lugar de relevância, dialogando todas com referenciais teóricos relacionados à centralidade da cultura e/ou discussão de processos de interculturalidade.

É o que confirma um rápido olhar sobre as dissertações concluídas nesse período: - em 2005 foi defendida a dissertação intitulada *A luta por uma escola indígena em Te' Yikue, Caarapó/MS*, abordando, especificamente, uma experiência concreta de educação escolar conduzida por professores indígenas nessa aldeia indígena. Em 2006, outras três dissertações foram concluídas, todas dialogando com a temática da educação escolar indígena. São elas: *A prática do professor guarani/kaiowá: o ensino de ciências a partir do projeto Ara Verá*; *Classes de idade xavante e a educação escolar: uma contribuição pedagógica e Referencial curricular nacional para escolas indígenas: cultura e conhecimento no ensino de história*.

Em 2007, outras nove dissertações foram concluídas no âmbito da Linha Diversidade Cultural e Educação Indígena. São elas: *Percepção dos adultos terena sobre a socialização das crianças de 0 a 6 anos da Aldeia Tereré de Sidrolândia - MS*; *A educação física escolar na escola municipal indígena "Marcolino Lili": uma possibilidade de fortalecimento étnico*; *Representações sobre meio ambiente, dos professores terena que atuam de 1ª a 4ª séries, na Aldeia Bananal, Distrito de Taunay, município de Aquidauana, em Mato Grosso do Sul*; *A construção do sentido da escola para os estudantes indígenas do ensino médio da reserva Francisco Horta Barbosa – Dourados/MS*; *A escola indígena municipal Utapinozona - Tuyuka e a construção da identidade Tuyuca*; *Cultura regional e o ensino da arte: caminho para uma prática intercultural? estudo de caso: e. m. Sullivan Silvestre Oliveira – tumune kalivono "criança do futuro"*. Além da temática indígena, porém sempre com o mesmo referencial teórico, seguem novas pesquisas sobre a questão racial, o ensino da história da África e a arte na educação. São elas: *A inserção da temática racial nas séries iniciais do ensino fundamental em uma escola da rede pública municipal de Campo Grande*; *O ensino da história da África e a atualidade da questão*

na escola: entre a existência da lei n. 10. 639/03 e o fazer pedagógico do educador), e A questão da arte - Uniarte: despertando novos olhares e Arte-educação; interculturalidade; identidade e diferença.

Em 2008, outras 5 dissertações são concluídas, três sobre a temática indígena, sendo que, dessas, duas sobre um tema que, crescentemente, vem adquirindo relevância nos estudos sobre educação indígena – a criança indígena. São elas: O que interessa saber de índio?: um estudo a partir das manifestações de alunos de escolas de Campo Grande sobre as populações indígenas do Mato Grosso do Sul; A pedagogia terena e a criança do PIN Nioaque: as relações entre família, comunidade e escola; e 'Watébrémí' xavante: uma aproximação ao mundo da criança indígena. Duas dissertações, concluídas nesse ano, referem-se a pesquisas envolvendo os professores durante o regime militar e a questão racial na escola. São elas: A construção da identidade cultural do professor durante o regime militar – no Brasil 1964 a 1985 e A discussão racial na escola e grupo afro-rica: uma articulação possível? Em 2009, oito dissertações já foram concluídas até esse momento, sendo que, dessas, duas dizem respeito, novamente, à criança indígena. São elas: Pedagogia Kadiwéu e a formação da criança – olhares de mulheres adultas e A criança Terena: o diálogo entre a educação indígena e a educação escolar na aldeia Buriti. Há, ainda, duas outras dissertações sobre educação escolar indígena: O ensino diferenciado na Escola Indígena "Tengatui Marangatu" e Educação escolar indígena na aldeia Bananal: prática e utopia? E três abordando questões relativas à interculturalidade em outras realidades escolares. São elas: O professor de letras: uma análise a partir da perspectiva intercultural; A formação do pedagogo: uma formação intercultural? e Educação e gênero: a re-significação da masculinidade".

Tendo como referência estas realidades locais, todas elas articuladas com a realidade nacional e global, o Programa de Mestrado da UCDB, por meio da Linha de Pesquisa: Diversidade Cultural e Educação Indígena, organiza este Dossiê: Educação e Interculturalidade: mediações conceituais teóricas e empíricas, com o objetivo de abrir um espaço para o diálogo entre vários interlocutores que, de lugares diferentes e em momentos diferentes, trazem as suas contribuições através de narrativas cruzadas entre a empiria vivida e ressignificada e a teoria elaborada e reelaborada, tendo como horizonte as possibilidades de mediação produzidas pela interculturalidade entre diferentes sujeitos e/ou entre diferentes contextos culturais. Os textos aqui apresentados, resguardadas as suas singularidades e direção, conduzem-se pelo reconhecimento e respeito ao direito à diferença e pelo rompimento com a visão essencialista na compreensão das culturas e dos processos de construção das identidades.

Pautam-se, ainda, numa perspectiva do pós-colonialismo, por buscar compreender os desafios epistemológicos que os processos hibridizados e polissêmicos colocam em cena, através de novos atores, novas imagens e novos discursos. Atores, imagens e discursos que sempre existiram, mas que as leituras polarizadas não permitiam ou permitem,

muitas vezes, “mostrar como a dominação e a subalternidade se misturam e se confundem, formando uma teia enredada de inter-relações baseadas em questões de classe, raça, gênero, orientação sexual, ‘habilidade’, religião, língua e afiliações locais, nacionais e globais”, como propõem os autores BURAS, Kristen L. e APPLE, Michael W. na apresentação do livro – Currículo, Poder e Lutas educacionais: com a palavra, os subalternos – cuja resenha, realizada por Simone Figueiredo Cruz, integra este Dossiê.

Na sessão Ponto de Vista, o autor Reinaldo Matias Fleuri (UFSC), nos apresenta “Desafios epistemológicos emergentes na relação intercultural”, texto elaborado “a partir de um diálogo com intelectuais orgânicos Kaiowá-Guarani, Mbyá Guarani, Boe-Bororo e Terena (Brasil)”, através do qual “busca-se entender os limiares epistemológicos da relação intercultural dos povos nativos e a sociedade brasileira”. Segundo o autor, são “campos profundamente conflituosos, que sustentam processos de interações interculturais paradoxais e geralmente trágicos”. O texto traz, ainda, como contribuição teórica, “o desafio ‘dialogico’ de se compreender a diversidade de lógicas constituídas pelas diferentes culturas de modo que suas diferenças, na relação, não sejam anuladas, mas constituam campos de ambivalências potencializadores de saltos lógicos que tornem possível a compreensão dos paradoxos e o enfrentamento das situações-limites interculturais”.

Abrindo a sessão de artigos, José Licínio Backes (UCDB), com “O lugar da cultura no Gt de educação popular da ANPEd: uma análise pautada nos Estudos Culturais”, provoca uma reflexão, a partir dos textos apresentados no GT, no período de 2002 a 2006, tendo como suporte o “questionamento das dicotomias (principalmente a de alta cultura e baixa cultura)” e observando que “a cultura é uma categoria epistemológica [...], entendendo a cultura como atribuição e produção de sentido”. Conclui o autor que apesar de a cultura ser uma constante em todos os textos analisados “esta continua ocupando o lugar de uma categoria menos importante do que a categoria de classe na grande maioria dos trabalhos”.

A antropóloga Marilyn Rehnfeldt (Universidad Católica Nuestra Señora de La Asunción e directora General de Educación Escolar Indígena Del Ministério de Educación y Cultura de Paraguay) com o texto “A Educação Intercultural Bilingue (EIB) no Paraguai”, relata as experiências de educação intercultural bilingue entre os povos indígenas do Paraguai nos últimos anos, norteadas por três dimensões: a linguística, a cultural e a pedagógica. Garantida a multiethnicidade e pluriculturalidade, conforme sua Constituição Nacional, o Paraguai “desde 2003 el MEC se propone implementar en las escuelas indígenas propuestas pedagógicas diferenciadas, bilingües e interculturales, con el fin de mejorar el aprendizaje, fortalecer la cultura tradicional indígena y sus identidades étnicas, favoreciendo la participación de las comunidades indígenas en todo el proceso”.

Na sequência, temos o texto “Hacia la reinvencción de la educación intercultural bilingüe en Guatemala”, artigo de Luis Enrique López (Programa de Apoyo a la Calidad Educativa, Cooperación Técnica Alemana – GTZ), que problematiza o conceito de qualidade

educativa na Guatemala, tendo como referência o projeto de educação bilíngue (sistemas linguísticos maia e castelhano), implantado no país há 30 anos. Segundo o autor, fatores como mudanças nos sistemas linguísticos e maior inserção política de indígenas “obrigam tanto al Estado como a la sociedad civil guatemalteca a reinventar la EBI (educación intercultural bilingüe)”. O texto propõe, ainda, medida que “estaría además contribuyendo al mejoramiento de la educación nacional, en general, así como a la resignificación del concepto de calidad educativa, que en el país ha priorizado los factores de eficiencia y eficacia por sobre los de relevancia social y pertinencia cultural y lingüística necesarias para una mayor democratización de la sociedad”.

Apoiada nas concepções de pedagogia culturalmente relevante e de professor intermulticultural, Emília Freitas de Lima (UFSCar) participa deste dossiê com o artigo “Apontamentos sobre ensino e formação de professores intermulticulturais”, destacando a importância da metodologia de ensino e da sensibilidade na formação deste profissional. Sônia Regina de Souza Fernandes (UNISINOS), em coautoria com Carlinda Leite (Universidade do Porto), com o artigo “Políticas educativas e curriculares portuguesas e o projeto político pedagógico da Escola da Ponte: reflexões e Apontamentos”, relatam a experiência vivida em um período de estágio na Escola da Ponte, em Portugal, evidenciando que a “Escola da Ponte encontra-se nesta dimensão de mudanças curriculares realmente significativas, o que supõe, quase sempre, mudanças quanto aos métodos e formas de trabalhar”, questões essas relevantes para problematizar o sentido da escola, também, no contexto brasileiro. Fechando o dossiê, encontramos dois textos que têm a temática indígena como foco da atenção das autoras: Iara Tatiana Bonin (ULBRA), com “Cenas da vida indígena na Literatura que chega às escolas”, se propõe a analisar obras de literatura infantil e infanto-juvenil que chegam às escolas e que abordam a temática indígena, tendo como objetivo “indagar sobre as relações de poder que produzem e posicionam sujeitos indígenas e não indígenas” nos textos estudados, tendo como aportes teóricos autores como Hall, Bhabha e Foucault; Maria Aparecida de Souza Perrelli (UCDB), em “A ‘ciência’ na visão de alunos indígenas: um estudo visando à construção de contextos de relações interculturais” traz as reflexões elaboradas a partir da experiência vivida como professora de ciências naturais em um curso de formação de professores indígenas kaiowá e guarani. Com o objetivo de “conhecer as concepções de ciências dos alunos”, Perrelli realiza uma pesquisa cujos dados produzidos sugerem a necessidade de releituras do conceito de ciência “que, de uma parte, contemplem uma visão de ciência mais abrangente e inclusiva [...] e, de outra parte, deverá buscar a ‘ciência do índio’, sua epistemologia, metodologias, linguagens, impactos sociais, os processos históricos que a tornou, aos olhos do ocidente, um saber subalterno, um não-saber, um não-conhecimento, uma não-ciência”.

Ao organizar o Dossiê Educação e Interculturalidade: mediações conceituais e empíricas, a Linha de Pesquisa Diversidade Cultural e Educação Indígena espera

contribuir no sentido de provocar discussões que atentem para a complexidade de questões quase sempre abordadas teórica e empiricamente de forma periférica, na lógica da monocultura e das polaridades que ocultam o potencial da polissemia, da ambivalência, das múltiplas possibilidades de construção/produção de sentidos e, com isso, sugerir alternativas através de incessante processo de construção, sempre aberto e, dessa forma, consolidar espaços educativos em uma perspectiva intercultural.

## Notas

<sup>1</sup> Essa aldeia urbana foi criada, oficialmente, em 1999, em área de terras ocupadas pelos índios, em 1995. Diversas casas já passaram para as mãos de não-índios, o que gerou um Termo de Ajustamento de Conduta – TAC, que proíbe tal iniciativa.

<sup>2</sup> Notícias – site Prefeitura de Campo Grande, 19/4/2007.

Adir Casaro Nascimento – UCDB  
Antônio Jacó Brand – UCDB

# O lugar da cultura no GT da educação popular da ANPEd: uma análise pautada nos estudos culturais\*

*The place of culture in the ANPEd Work Group on popular education: an analysis based on cultural studies*

José Licínio Backes\*\*

\* Versão revisada do trabalho apresentado na 30ª Reunião Anual da ANPEd.

\*\* Doutor em Educação. Professor do Programa de Mestrado em Educação – UCDB. Agência de Financiamento: CNPq (Edital Universal/2008).  
e-mail: backes@ucdb.br

## Resumo

O texto analisa o lugar da cultura no GT de educação popular, no período de 2002 a 2006. Foram lidos e analisados todos os trabalhos aprovados para a apresentação e que estão disponíveis no Portal da ANPEd, perfazendo um total de 66 trabalhos. A referência para fazer a análise foi o campo teórico dos Estudos Culturais, campo que, entre outros, destaca-se pelo questionamento das dicotomias (principalmente a de alta cultura e baixa cultura), pelo entendimento de que a cultura é uma categoria epistemológica central na pesquisa, entendendo a cultura como atribuição e produção de sentido. Pela análise efetuada, concluímos que, mesmo se tratando de um GT democrático no qual ideias e grupos diversos estão contemplados e que, apesar de a cultura ser citada em todos os trabalhos, esta continua ocupando o lugar de uma categoria menos importante do que a categoria de classe na grande maioria dos trabalhos.

## Palavras-chave

Cultura. Educação popular. Diferença.

## Abstract

The text analyses the place of culture in the popular education Study Group over the period of 2002 to 2006. All the studies approved for presentation were read and analyzed and are available on the ANPEd portal, totalizing 66 studies. The reference for making the analysis was the theoretical field of Cultural Studies, a field which amongst others, stands out for the questioning of the dichotomies (mainly of high and low culture), for the understanding that culture is a central epistemological category in the research, understanding culture as an attribution and production of meaning. From the analysis carried out, it has been concluded that even when handling a democratic Study Group where ideas and diverse groups are contemplated and that although culture is cited in all the studies, it continues to occupy the place of a less important category than that of the category of class in the great majority of the studies.

## Key-words

Culture. Popular education. Difference.

O texto tem como objetivo analisar o lugar que a cultura ocupa no GT da educação popular. Foram analisados todos os trabalhos completos apresentados<sup>1</sup> de 2002 a 2006, perfazendo um total de 66 trabalhos. A escolha pela cultura se deve por entendermos que ela é uma categoria central, principalmente no campo da educação popular, na qual por princípio, os campos de atuação, pesquisa e reflexão estão articulados com grupos culturais marcados pela diferença: grupos de periferia urbana, comunidades indígenas, comunidades rurais, mulheres de periferia, movimentos sociais, ONGS e um destaque especial para a escola pública.

Destacamos ainda que nossa análise tem como referência o campo teórico dos Estudos Culturais, campo que, entre outros, destaca-se pelo questionamento das dicotomias (principalmente a de alta cultura e baixa cultura), pelo entendimento de que a cultura é uma categoria epistemológica central na pesquisa, pelo entendimento de que a cultura não se resume a um conjunto de hábitos e práticas cristalizadas transmitidas hereditariamente, não sendo uma bagagem, uma “coisa”, como lembra Meyer (2000), mas é, sobretudo, a atribuição e produção de sentido (HALL, 1997). Assim, as observações quanto à cultura e o seu lugar pretendem ter a sua pertinência tendo como critério o campo teórico dos Estudos Culturais.

## **1 Caracterizando o GT da Educação Popular**

Ao analisarmos todos os textos apresentados no GT da educação popular (2002-2006), a marca mais significativa que

observamos é que se trata de um GT democrático, se entendermos que:

A democracia supõe e alimenta a diversidade dos interesses e grupos sociais assim como a diversidade das idéias, o que significa que ela deve, não impor a ditadura da maioria, mas reconhecer o direito à existência e à expressão das minorias e dos que protestam, e permitir a expressão das idéias heréticas e desviantes (MORIN, 1995, p. 119).

Essa diversidade, característica da democracia, pode ser observada em múltiplas dimensões. O GT contempla trabalhos de todas as regiões do país: 24 da região Sul, 19 da região Sudeste, 17 da região Nordeste, cinco da região Centro-Oeste e um da região Norte. São trabalhos de 15 estados: 15 trabalhos do RS, 12 da PB, 12 do RJ, oito de SC, três de MS, dois de MG, dois do RN, dois do ES. Os estados do PA, GO, PR, CE, PI e PE estão contemplados com um trabalho cada. Temos a participação democrática no que tange às relações de gênero: 34 trabalhos de pesquisadoras (mulheres) 28 de pesquisadores (homens) e quatro que homens e mulheres produziram juntos. Há um predomínio de trabalhos individuais (59 de 66). Apenas sete têm mais de uma autoria. Observamos ainda a diversidade de formas de financiamento. Aliás, a maior parte dos trabalhos não possui financiamento (38 de 68). Depois, temos 10 trabalhos financiados pelo CNPQ, 10 pela CAPES, quatro por fundações estaduais, três por universidade e um de centro particular de apoio à pesquisa. Existe ainda uma diversidade de instituições representadas: UFPB (12 trabalhos), UFF (6), UNISINOS (5), UFSC (5), UFRGS (3), UERJ (3), UFSCar (3),



UCDB (3), UFRRJ (2), UFRN (2), UFES (2), UDESC (2), Unilasalle (1), UNICAMP (1), UFG (1) UEL (1), UNICHAPECÓ (1), FURG (1), Unijuí (1), UFU (1), UFC (1), UPF (1), UESPI (1), FEEVALE (1), UNILASSALE (1), UFPE (1), UFMG (1), UNESA (1) UEPA (1). Sem identificação de universidade (1). Podemos observar que desses, 50 trabalhos são de universidades públicas, 15 de comunitárias ou particulares e um sem registro de vínculo.

Tudo isso contribui para perceber que há uma “diversidade de interesses” no GT de educação popular, revelando sua perspectiva democrática. Porém há uma outra característica democrática muito marcante no GT. Aquilo que Morin (1995), como vimos, denomina de “ideias heréticas e desviantes”. Lidos e analisados todos os trabalhos, podemos dizer que o GT, apesar de possuir uma forte presença da perspectiva de Freire, pois dos 66 trabalhos analisados, 32 o utilizam (quase a metade), como um dos referenciais, caracteriza-se como um espaço plural, em que circulam formas diferentes de fazer a leitura do mundo. Neste sentido, destacamos alguns destes trabalhos “desviantes”, entre os quais os foucaultianos<sup>2</sup> e os inspirados nos estudos culturais que se chocam com o que a educação popular entende como central: a conscientização, a liberdade e a emancipação. No caso do trabalho de Weschenfelder (2004), a crítica não é explicitada. A autora desenvolve seu estudo sobre os saberes/poderes que circularam na década de 1960 e 70, tendo em vista a criação de formas específicas de ser sujeito rural. Inscrita nos Estudos Culturais e tomando cultura como forma de normatização e governo, a auto-

ra vai mostrando como os sujeitos rurais precisavam ser re-significados no intuito de tornar seus corpos mais produtivos, atendendo às novas demandas do capitalismo. Como é próprio dos estudos culturais que não se preocupam em dizer como deve ser o mundo, mas apenas como ele se tornou o que é, (HALL, 2003), a autora não se preocupa em fazer uma avaliação deste processo (se foi bom ou não!) e nem aponta outras possibilidades. Neste caso, sua “heresia” não é explícita. Bem diferente é o caso do trabalho de Barros (2003). A autora anuncia, no seu artigo, que pretende abalar as certezas de algumas práticas pedagógicas, no que se refere às ideias de emancipação, liberdade e conscientização. Sem o dizer, na verdade está fazendo uma crítica radical à educação popular, pois, pela análise efetuada, observamos que essas ideias são defendidas na maioria dos trabalhos. Afirma sobre os líderes que pensam em conscientização: “Tais práticas acabam por ser, principalmente tuteladas travestidas de objetivos transformadores ou revolucionários” (BARROS, 2003, p. 5).

O trabalho de Gazzinelli et al. (2006), utilizando o referencial da Psicanálise para identificar as representações que crianças de 6 a 12 anos têm sobre os agentes de saúde, também faz uma afirmação que vai na contramão do que a educação popular vem enfatizando que é a afirmação do saber popular. Segundo estes autores:

A ignorância total da situação por parte dos moradores do lugar é apresentada de maneira eloquente nos episódios. (GAZZINELLI et al. 2006, p. 8; grifo nosso).

Ainda nessa perspectiva, situa-se o trabalho de Pauly (2006), que cita Maquiavel, sem fazer nenhuma ressalva, (Maquiavel é um autor sempre associado às teorias de dominação política, manipulação e desprezo pelo povo) para explicar o significado de “sociedade civil” (PAULY, 2006, p. 8). Ou ainda a afirmação de Gonçalves (2002, p. 11):

As pretensões de saber acerca do outro (a) para dominá-lo, detê-lo ou domesticá-lo é uma referência que não nos diminui, apesar de sua origem certamente pouco nobre (grifo nosso).

Além dessa democracia teórica, observamos ainda que o GT contempla trabalhos que fazem afirmações opostas. É o caso do texto de Ghiggi em coautoria com Gonçalves (2002) e do texto de Schroeder (2004). Ghiggi e Gonçalves (2003) destacam que a educação pública historicamente tem demonstrado uma incapacidade de incorporar a educação popular, ao passo que Schroeder (2004) afirma, baseado na parceria da educação popular (Movimento Fé e Alegria, vinculado à Igreja Católica) com o poder público, em três países (sem fazer nenhuma crítica a esta parceria), que o diálogo público e educação popular têm sido muito positivos.

Pelo que foi destacado, entendemos que se trata de um GT no qual a democracia é central, lembrando com Freire (1999) que a democracia implica respeitar ideias divergentes para identificar melhor e lutar contra as antagônicas, tendo como dever ético o “[...] respeito às diferenças de idéias e de posições” (FREIRE, 1999, p. 79).

## 2 O lugar da cultura no GT da educação popular

Uma das primeiras perguntas a serem feitas é se a cultura vem sendo mencionada na educação popular. Percebemos que ela é efetivamente citada em todos os trabalhos apresentados. Nos 66 trabalhos analisados, a cultura (e suas derivações como culturais, culturalmente [...]) foi citada em torno de 982 vezes. De modo sintético, temos o seguinte: número de trabalhos que citam a cultura de 1 a 5 vezes: 17; de 6 a 10 vezes: 16; de 11 a 15 vezes: 10; de 16 à 20 vezes: 8; de 21 à 25 vezes: 5; de 26 a 30 vezes: 5 e mais de 35 vezes: 5 (destes, 2 trabalhos citam a cultura mais de 90 vezes).

Porém, isto por si só não significa que ela seja colocada como uma categoria central, ou seja, como uma categoria que está presente em tudo (VEIGA-NETO, 2003), como uma categoria constitutiva da vida social (HALL, 2003). Por isso, fazemos algumas observações no sentido de situar o lugar da cultura.

Inicialmente, devemos apontar que apesar de ela ser mencionada em todos os trabalhos, a maior parte deles não expressa uma preocupação em explicitar o conceito de cultura. Destacamos algumas exceções, como o trabalho de Silva (2002) que a coloca como “teia de significados”, Weschenfelder (2004) como “normatização e governo”, Marcon (2005) como “um sistema de vida”, Souza (2005) como “teia de significações”, Damasceno (2005) como “ação histórica” e Backes (2006) como “disputa de sentidos”.

Embora, segundo o campo teórico utilizado em nossa análise, todos os

trabalhos deveriam ter uma preocupação central com a cultura, neste trabalho salientamos três trabalhos em que a inclusão da dimensão cultural seria “mais” necessária. Melo (2002), escreve sobre “O que é popular?”. Apesar de, durante sua revisão de literatura, apresentar rápidas considerações sobre uma vertente que postula a necessidade da cultura e da discussão da identidade cultural, deixa muito claro nas suas ponderações que popular está ligado à identidade de classe, à distribuição justa dos bens materiais produzidos, a alternativas para uma nova sociedade, à criação e concretização de utopias, não fazendo nenhuma referência à questão cultural. Já o texto de Poli (2003) só menciona uma vez o termo cultural, referindo-se ao “substrato cultural de organização popular” (POLI, 2003, p. 6) que, segundo ele, favoreceu a implementação de uma proposta mais democrática na rede municipal de ensino, mas não explicita o que seria esse substrato. Para nós, refletir sobre a cultura, sua democratização, suas diferenças (sem hierarquizações) torna o trabalho com a educação popular muito mais produtivo e, neste sentido, essa dimensão não poderia estar ausente. Destacamos ainda o texto de Peregrino (2002) que se propõe a fazer uma análise do uso do conceito de exclusão, não fazendo nenhuma referência à cultura. Isto, segundo o campo teórico utilizado em nossa análise é uma grande lacuna, pois entendemos, com Hall (2003) e Bauman (2003), que a desigualdade e a exclusão econômica são mantidas devido a um conjunto de significados produzidos culturalmente que responsabilizam os pobres e os

excluídos pela sua pobreza e exclusão.

Como salientamos no início de nosso texto, uma das questões centrais dos estudos culturais é o questionamento das dicotomias. Neste sentido, destacamos que as dicotomias são recorrentes nos trabalhos analisados: algumas são criticadas, mas outras são utilizadas. Azevedo (2002) critica a dicotomia cultura rural cultura da cidade, Zaccur (2004), a dicotomia lógica/cultura popular e a lógica/cultura escolar, Pauly (2006), a dicotomia teoria transformadora e prática transformadora, Barros (2003), a dicotomia senso comum e saber científico, Cunha (2003), a dicotomia cultura de elite cultura popular, Backes (2006), a dicotomia alta cultura e baixa cultura, Xavier (2003), a dicotomia teoria e prática e Dorziat (2004), a dicotomia entre o dito e executado. Mas há um conjunto de textos em que as dicotomias são utilizadas. Chamamos atenção para Azevedo (2002), Xavier (2003) e Pauly (2006) que, apesar de suas críticas a algumas dicotomias, recorrem a outras: Azevedo (2002) usa a dicotomia consciência e falsa consciência, Pauly (2006) e Xavier (2003) usam senso comum e saber científico. Podemos citar também: Souza (2003), usando cultura de elite e cultura popular, Amâncio (2004), doxa e logos, Marcon (2005), cultura dominante e cultura dominada, Damasceno (2005) senso comum e saber científico, Paes, em coautoria com Oliveira (2006), culturas complexas e culturas simples, Weyh (2005), reflexão e ação, Gazzinelli et al. (2006), senso comum e conhecimento científico, Moita, em coautoria com Andrade (2006), senso comum e saber científico e Santos, em coautoria com Deluiz (2006) saber prático e

teórico. Segundo nossa perspectiva teórica, todas as dicotomias devem ser criticadas tendo em vista a sua desconstrução, permanecendo vigilante para pensar fora da lógica binária. Como demonstram, entre outros Bauman (2003), Hall (2003), Bhabha (2001), Woodward (2000), nas dicotomias está sempre presente uma operação de poder e oposição, na qual o outro é sempre o inferior, o incapaz, o deficiente. Segundo Woodward: “É por meio dessas dicotomias que o pensamento, especialmente no pensamento europeu, tem garantido a permanência das relações de poder existentes” (WOODWARD, 2000, p. 53).

Junto com a recorrência das dicotomias, queremos chamar ainda a atenção para um conceito muito utilizado que também lembra uma dicotomia: a dicotomia consciência e falsa consciência, saber ingênuo e saber crítico. Estamos nos referindo à categoria alienação. Muitos são os trabalhos que fazem referência à alienação das classes populares, entre os quais destacamos: Azevedo (2002), Zitkoski (2003), Amâncio (2004), Batista (2005), Andrade (2004) e Gazzinelli et al. (2006). Azevedo (2002) entende que, por via de regra, as pessoas do campo são alienadas e muitas vezes também os educadores. Isto fica mais nítido quando o autor destaca a importância de valorizar a cultura rural, fazendo a ressalva: “[...] ainda que este horizonte expresse timidez, equívocos ou se estruture numa consciência ingênua da realidade” (AZEVEDO, 2002, p. 12). Zitkoski (2003) observa que a mídia: “[...] exerce um papel de apaziguamento das camadas populares que, infelizmente, [...] passam a comportar-

se como massa inerte e/ou rebanhos apaziguados pela ‘sabedoria’ do ‘grande pastor’” (ZITKOSKI, 2003, p. 15). Batista (2005, p. 5) vê as classes populares como alienadas e postula que se tornem “seres humanos por inteiro”. Gazzinelli et al. (2006), pesquisando a representação de crianças de 0 a 6 anos, afirmam:

É forçoso constatar, por conseguinte, que tais crianças mostram-se infinitamente distantes, alheias e alienadas no que diz respeito a seu estado de saúde. (GAZZINELLI et al., 2006, p. 18).

O que se observa nestes trabalhos é aquilo que Hall (2003), com uma boa dose de ironia, destaca: sempre é o outro que possui a falsa consciência, o pesquisador sempre tem a consciência. Neste sentido, concordamos com Silva (1996, p. 197) quando salienta que precisamos de formas alternativas de pensar que

[...] superem os velhos binarismos da alta cultura vs. baixa cultura, cultura de elite vs. cultura de massa, iluminação vs. alienação, intelectualismo vs. mistificação.

Segundo nosso entendimento, além da necessidade de superar os binarismos, seria fundamental que houvesse uma preocupação em caracterizar as culturas às quais as pesquisas se referem. Notamos que geralmente, há apenas uma vaga menção de que se trata de uma cultura diferente e de que os órgãos públicos, educadores, agentes de saúde não sabem lidar com esta diferença. Quanto à não-preocupação em descrever a diferença, segundo nossa análise, apenas os trabalhos de Gonçalves (2002) e Pessoa (2003) são exceção. Uma atenção maior à diferença, no nosso en-

tender, poderia contribuir, não só para nós, que atuamos com educação popular, mas principalmente para que os alvos desta crítica tivessem subsídios para repensarem suas práticas com as classes populares, aumentando ainda mais a relevância social das pesquisas no campo da educação popular. Pensamos que esta atenção à diferença cultural, além de descrever a diferença propriamente dita, implicaria também na intensificação de estudos sobre a construção das diferenças culturais, principalmente nas teorizações que articulam a classe e diferença cultural. Para tanto, como afirma Bhabha (2001), precisaríamos articular as diferentes categorias (classe, cultura, gênero...) sem ter a pretensão de definir a-priori qual o lugar que cada uma delas ocupará na análise. Precisaríamos ainda, segundo Hall (2003), aprender a pensar fora do estilo ou/ou (ou classe, ou cultura, ou gênero) e cultivar o hábito de pensar ao estilo e (classe e cultura e gênero e raça...). Para Bhabha, toda “[...] alegação de um signo singular ou autônomo de diferença – seja ele classe, gênero ou raça” (2001, p. 301) possui limites.

Neste sentido, salientamos que os trabalhos do GT da educação popular situam-se ainda muito dentro da temática de classe. Apenas 5 trabalhos fazem referência a gênero e apenas um desses com algum destaque (FEITOSA, 2002; SILVA, 2002; MARINI, 2003; KRUG, 2005 e MOTA e ANDRADE, 2006). Quanto à categoria raça, é utilizada apenas em um trabalho (BACKES, 2006), como forma de análise. Em alguns outros trabalhos, a categoria raça é citada, mas apenas para lembrar que a

exploração econômica neste caso costuma ser maior. Isto nos parece estranho se considerarmos que o autor mais citado nos trabalhos analisados (FREIRE), nas suas últimas obras, chamava a atenção para a necessidade de considerar raça e gênero para a “leitura do mundo”. O autor, referindo-se ao machismo afirma: “E não se diga que este é um problema menor porque, na verdade, é um problema maior” (FREIRE, 1999, p. 68). Em relação à raça aponta: “A discriminação racial não pode, de forma alguma, ser reduzida a um problema de classe” (FREIRE, 1999, p. 156). Sugere que se pensem essas dimensões sem, contudo, esquecer o “corte de classe” (FREIRE, 1999, p. 156). Aliás, nenhum dos trabalhos que utilizam Freire (lembramos que são 32) faz menção às suas ideias de raça e gênero. Onde estão estas ideias de Freire? Por que não são citadas? Ou, se fosse o caso, por que não estão sendo criticadas? Acreditamos que a explicação para a presença de Freire como um autor vinculado à discussão de classe está diretamente ligada ao lugar que a cultura ocupa no GT da educação popular: geralmente a cultura ainda tende a ser vista como uma categoria de importância menor.

Porém, o GT é plural e dinâmico. Apesar, de como vimos, as classes populares aparecerem em muitos trabalhos como “alienadas”, como tendo o saber do “senso comum”, como “ingênuas”, essas categorias não são usadas, ou pelo menos não de forma tão fechada, quando os trabalhos se referem à religiosidade popular. Não há nenhum trabalho que fale da religiosidade como sendo uma prática apenas alienante. Para Fleuri (2005, p. 14), a religiosidade é

uma prática ambivalente, situando-se entre a resignação e a resistência. Fonseca (2006) afirma que rotular a religiosidade como alienação é falta de conhecimento e aprofundamento: “Preferimos entendê-la como resistência e uma tentativa consciente da manutenção de suas lógicas de mundo, bem como uma análise coerente da realidade e uma crítica à limitação de explicações impostas pela ciência” (FONSECA, 2006, p. 10). Tendo como foco a saúde, Vasconcelos observa que a religiosidade: “É um instrumento de protesto à lógica da modernidade que ampliou a desigualdade e a injustiça” (2004, p. 8). Entendemos que tais reflexões estão contribuindo significativamente para rever as posturas em relação ao popular e, assim como a religiosidade, durante muito tempo foi vista apenas pela ótica da alienação e hoje é percebida como resistência, quem sabe começemos a ver cada vez mais em outras práticas ainda vistas como simplesmente “alienadas”, formas de resistência. Neste sentido, pensamos que o diálogo entre esses pesquisadores e os que estão pesquisando a escola pública pode ser promissor, no sentido de identificar práticas de resistência também nas escolas públicas.

É notória a presença de textos que se relacionam com a escola pública e principalmente fazendo referência aos seus educadores<sup>3</sup> (pela nossa análise são 15). Estes textos estão contribuindo para perceber a escola pública como uma possibilidade de educação popular. Porém, o que chama a atenção é a forma como a escola pública e seus educadores são visibilizados: pelo viés do fracasso ou da prática anti-popular. Neste sentido, destacamos alguns

textos: Krug (2005) analisa a escola ciclada, proposta das Escolas Públicas Municipais de Porto Alegre, e atribui a dificuldade de sua implementação à epistemologia da professora:

[...] que ainda hoje, acredita que nem todos os seus alunos podem aprender e/ou a repetição sistemática é a melhor forma de ensinar e criar responsabilidade escolar. (KRUG, 2005, p. 11)

Tavares (2004), desenvolve a sua pesquisa junto à rede pública municipal de São Gonçalo e afirma:

A baixa auto-estima e o (auto) preconceito inerente a esse estigma espacial eram tão intensos e recorrentes nas falas dos/das diferentes sujeitos escolares, que não pude ignorá-los, diluí-los, ou muito menos, não problematizá-los.

Moita e Andrade (2006) coordenaram e analisaram oficinas em uma escola pública da Paraíba. Iniciam supondo que professores e alunos repetem práticas de ensino sem muita participação e criatividade e destacam que os professores muitas vezes estão no senso comum. Dorziat (2004) desenvolve uma pesquisa com professores públicos, concluindo que eles tomam a escola como lugar do conhecimento e não contemplam as diferenças dos alunos. Barría analisa a trajetória da implementação do ECA e da LDB, afirmando que:

[...] professores e professoras da rede pública de ensino se posicionam de modo distante, tentando resolver problemas cotidianos a partir de reflexões que parecem desconhecer os alcances da lei na sua prática educacional” (BARRÍA, 2006, p. 1).

Batista (2006) destaca a importância de uma educação popular voltada para

o campo considerar a cultura do campo. Afirma que muitos conflitos ocorrem por causa das:

posições políticas ou posturas autoritárias ou antidemocráticas de professores que não aceitam ingerência dos alunos na sala de aula. (Batista, 2006, p. 15).

Pauly sustenta que a escola deve se preocupar em formar para a cidadania. Sem mostrar em que fonte se baseia, afirma que os professores chegam a ser histéricos em relação ao ECA: “Apesar de estar diminuindo, ainda existe certa histeria contra o ECA no senso comum do professorado” (2006, p. 10). Esteban (2003), tomando como base um diálogo entre uma aluna que “some e reaparece”, responsabiliza o educador pelo fracasso e evasão da escola, lembrando que muitas vezes os educadores reclamam da falta de reprovação, alegando perda de controle do aluno. Fonseca (2006) entrevista professores e alunos de uma escola pública procurando ver se há diálogo entre saber popular e científico. Afirma que os professores não consideram o saber popular e veem os alunos como ignorantes. Lomônaco pesquisa as concepções de saúde que estão presentes em escolas públicas. Segundo a pesquisa, as professoras não têm uma concepção adequada de saúde:

A percepção de saúde, na visão dos educadores que ainda a compreendem numa perspectiva unilateral, desvinculada da realidade, dos problemas sócio-econômicos, está centrada no biologismo, na visão de um corpo saudável, bem cuidado (LOMÔNACO, 2004, p. 9).

Marini faz uma análise sobre a relação escola (pública) e família. A conclusão

a que chega é que a relação pode-se:

[...] apresentar como espaços de práticas que podem produzir estereótipos e preconceitos [...] como demonstraram ser algumas das relações estabelecidas entre professor e mães de alunos. (MARINI, 2003, p. 12)

Fizemos questão de citar vários trabalhos, pois entendemos que essa é uma questão que merece ser pensada pelo GT de educação popular. A pergunta que deixamos para a reflexão é se, em tempos de hegemonia neoliberal, nos quais a escola pública e os seus professores são vistos como ineficientes, a educação popular priorizar a inclusão da escola pública pelo viés do fracasso, não seria uma forma (não intencional) de contribuir para o seu desmantelamento? Por que não priorizamos a resistência dos educadores? Por que não vemos práticas ambivalentes assim como os que lidam com a religiosidade fazem? Novamente destacamos que associamos esta forma de olhar para a escola pública e seus educadores ao lugar que a cultura ocupa no GT. Uma reflexão maior sobre a cultura, sobre como os sujeitos (no caso os educadores) são fabricados pela cultura poderia mudar o nosso foco de crítica do sujeito para o seu entorno, para o que produz o sujeito. Aliás, os estudos que lidam com a violência no GT da educação popular fazem isto de modo exemplar: Andrade (2004, p. 10) postula a violência como denúncia e resistência. Souza e Lima (2005) fazem uma análise de como as políticas de governo lidam com a violência infantil, sem “culpabilizarem” o agressor. Este é visto como um produto dos “[...] artefatos culturais que forjaram seu modo de ser-no-

mundo, as relações sociais que mediam sua identidade” (SOUZA e LIMA, 2005, p. 8). Por que temos dificuldade de olhar para o educador da escola pública desta forma? Como produto dos “artefatos culturais”, como um ser que foi forjado?

Não temos as respostas para estas perguntas nem para as outras! Mas elas podem ser buscadas na própria democracia do GT. Podem ser buscadas na interlocução entre os pesquisadores de diferentes perspectivas e, principalmente, nas interlocuções que estabelecemos com os sujeitos com os quais desenvolvemos nossas pesquisas. Streck (2003), no seu trabalho, coloca que, com a interlocução entre o Fórum Social Mundial e a educação popular, podemos aprender a criar redes de cooperação, inclusive para fazermos nossa autocrítica. A

experiência nos tem mostrado que o GT da educação popular já está sendo esse espaço de cooperação e autocrítica. Quanto ao lugar da cultura, o nosso campo teórico nos faz entender que ela ainda não é usada como categoria central nos trabalhos de educação popular.

Finalizamos, reiterando que considerar a cultura como uma categoria central de análise junto com outras (classe, gênero, religiosidade...) pode nos ajudar a alcançar nossas metas enquanto sujeitos da educação popular. Por mais divergentes que sejam nossas posições, temos em comum o desejo de construir “um outro mundo<sup>4</sup>”. Por mais divergências que tenhamos, a análise dos trabalhos indica que este outro mundo só é possível pela luta coletiva e democrática.

## Referências

- ADAD, Shara Jane Holanda Costa. A filosofia dos educadores sociais de rua: sociopoetizando a produção de subjetividade. In: 28ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. Anais... Caxambu, 2005.
- AMÂNCIO, Cristhiane. Educação popular e intervenção comunitária: contribuições para a reflexão sobre empoderamento. In: 27ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. Anais... Caxambu, 2004.
- ANDRADE, Fernando César bezerra de. Educação popular na escola cidadã: em face da violência. In: 27ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. Anais... Caxambu, 2004.
- AZEVEDO, Alessandro Augusto. Traçando caminhos e descaminhos de um processo de educação no meio rural: reflexões a partir de uma experiência do PRONERA no Rio Grande do Norte. In: 25ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. Anais... Caxambu, 2002.
- AZIBEIRO, Nadir Esperança. “Entrelaços do saber”: uma aposta na desconstrução da subalternidade. In: 26ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. Anais... Poço de Caldas, 2003.
- \_\_\_\_\_. Qual o jeito de GT 06? Uma incursão em busca de pistas. In: 27ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. Anais... Caxambu, 2004.



- BACKES, José Licínio. O acesso das classes populares à universidade: implicações para a construção de sua identidade cultural. In: 29ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, Caxambu. Anais... 2006.
- BARRÍA, Cláudio. ECA, LDB e educação popular: perspectivas diversas para diversos fins. In: 29ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. Anais... Caxambu, 2006.
- BARROS, Maria Elizabeth Barros de. Gestão do trabalho, saúde e processos de subjetivação nas escolas. In: 25ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. Anais... Caxambu, 2002.
- \_\_\_\_\_. Por uma outra política das práticas pedagógicas. In: 26ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. Anais... Poço de Caldas, 2003.
- BATISTA, Maria do Socorro Xavier. Educação popular em movimentos sociais: construção coletiva de concepções e práticas educativas emancipatórias. In: 28ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. Anais... Caxambu, 2005.
- \_\_\_\_\_. Os movimentos sociais cultivando uma educação popular do campo. In: 29ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. Anais... Caxambu, 2006.
- BAUMAN, Zigmunt. Comunidade: a busca por segurança no mundo atual. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.
- BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Educação escolar Guarani no Rio Grande do Sul: a política pública em movimento. In: 26ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. Anais... Poço de Caldas, 2003.
- BHABHA, Homi. O local da cultura. Belo Horizonte: UFMG, 2001.
- BRAND, Antônio Jacó. Educação indígena: uma educação para a autonomia. In: 28ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. Anais... Caxambu, 2005.
- BRAYNER, Flávio Henrique. Educação popular e “competência republicana”. In: 29ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. Anais... Caxambu, 2006.
- CAMPOS, Luciana de Almeida. Evangélicos, cultura popular e ensino religioso: a escola pública e laica pode prescindir desta discussão? In: 28ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. Anais... Caxambu, 2005.
- CUNHA, Marize. Aproximando-se do campo de trabalho dos educadores comunitários: em busca de referenciais de análise. In: 26ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. Anais... Poço de Caldas, 2003.
- DAMASCENO, Cleide Ferreira. Educação popular em saúde: a construção de relações dialógicas entre portadores de diabetes mellitus e profissionais da área. In: 28ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, Anais... Caxambu, 2005.
- DORZIAT, Ana. A (in)existência do outro na educação. In: 27ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. Anais... Caxambu, 2004.
- ESTEBAN, Maria Teresa. Avaliação e heterogeneidade: um diálogo possível? In: 25ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. Anais... Caxambu, 2002.

\_\_\_\_\_. Escolas que somem: reflexões sobre escola pública e educação popular. In: 26ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. Anais... Poço de Caldas, 2003.

FANTIN, Maristela. Educação popular com arte: pintando nova cores nas práticas coletivas. In: 28ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. Anais... Caxambu, 2005.

FEITOSA, Débora Alves. Mulher e escolarização: uma relação de sentidos. In: 25ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. Anais... Caxambu, 2002.

FLEURI, Reinaldo Matias. Educação popular e saúde: perspectivas epistemológicas emergentes na formação de profissionais. In: 28ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. Anais... Caxambu, 2005.

FONSECA, Lana Claudia de Souza. "Você quer o fato científico ou o que eu realmente acredito?". O conflito entre religião e ciência nas escolas públicas municipais do Rio de Janeiro. In: 29ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. Anais... Caxambu, 2006.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

GAZZINELLI, Maria Flávia Carvalho et al. Representações de crianças de zona rural sobre a saúde e o pesquisador: a "grande saúde" e o "grande outro". In: 29ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. Anais... Caxambu, 2006.

GONÇALVES, Luiz Gonzaga. Autorias do saber e artes da inteligência: vias históricas e alguns esquecimentos na hora de pensar o Brasil. In: 25ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. Anais... Caxambu, 2002.

\_\_\_\_\_. Uma reinvenção dos saberes imemoriais nos contos de investigação criminal. In: 26ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. Anais... Poço de Caldas, 2003.

GHIGGI, Gomercindo; GONÇALVES, Jussemar. O público e popular na história da educação brasileira: Cachoeirinha/RS e Pelotas nos anos 80. In: 26ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. Anais... Poço de Caldas, 2003.

HALL, Stuart. Da diáspora: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

\_\_\_\_\_. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez.1997.

HERBERT, Sérgio Pedro. A experiência pedagógica do orçamento participativo em comunidades da região do Vale do Caí. In: 25ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. Anais... Caxambu, 2002.

KRUG, Andréa Rosana Fetzner. Ciclos de formação: desafios da teoria pedagógica para as práticas escolares. In: 28ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. Anais... Caxambu, 2005.

LOMÔNACO, Aparecida de Fátima Soane. Concepções de saúde e cotidiano escolar: o viés do saber e da prática. In: 27ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. Anais... Caxambu, 2004.

MARCON, Telmo. Cultura popular e memória: desafios e potencialidades pedagógicas. In: 28ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. Anais... Caxambu, 2005.

MARINI, Fabiana. Escola e famílias de periferia urbana: o que dizem seus protagonistas sobre esta relação e o que propõem para as interações. In: 26ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. Anais... Poço de Caldas, 2003.

MELO NETO, José Francisco de. Educação popular em economia solidária. In: 29ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. Anais... Caxambu, 2006.

\_\_\_\_\_. O que é educação popular? In: 25ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. Anais... Caxambu, 2002.

MEYER, Dagmar. E. E. Identidades traduzidas: cultura e docência teuto-brasileiro-evangélica no Rio Grande do Sul. Santa Cruz do Sul: EDUNISC; São Leopoldo: Sinodal, 2000.

MOITA, Filomena M. G. S. Cordeiro; ANDRADE, Fernando César B. O saber de mão em mão: a oficina pedagógica como dispositivo para a formação docente e a construção do conhecimento na escola pública. In: 29ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. Anais... Caxambu, 2006.

MORIN, Edgar. Terra Pátria. Porto Alegre: Sulina, 1995.

NASCIMENTO, Adir Casaro. Professores-índios e a escola diferenciada/intercultural: a experiência em escolas indígenas Kaiowá/Guarani no Mato Grosso do Sul e a prática pedagógica para além da escola – um estudo exploratório. In: 27ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. Anais... Caxambu, 2004.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. O pluralismo religioso e seus conflitos na educação popular: o olhar de educadores. In: 29ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. Anais... Caxambu, 2006.

OLIVEIRA, Maria Waldenez de; STOTZ, Eduardo Navarro. Perspectivas de diálogo no encontro entre organizações não governamentais e instituição acadêmica: o convívio metodológico. In: 27ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. Anais... Caxambu, 2004.

PAES, Paulo César Duarte; OLIVEIRA, Maria Waldenez. Educação no programa de redução de danos: alienação ou práxis educativa. In: 29ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. Anais... Caxambu, 2006.

PAULY, E. L. Reflexões inspiradas pela educação popular sobre a LDB, ECA, Moral, ontologia e formação para a cidadania. In: 29ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. Anais... Caxambu, 2006.

POLY, Odilon Luiz. Educação popular na escola e questão da participação. In: 26ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. Anais... Poço de Caldas, 2003.

PEREGRINO, Mônica. As armadilhas da exclusão: um desafio para a análise. In: 25ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. Anais... Caxambu, 2002.

PESSOA, Jadir de Moraes. Mestres de Caixa e viola. In: 26ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. Anais... Poço de Caldas, 2003.

RATEKE, Deise. A negação da violência como prática de liberdade: o cuidado de si como estratégia e princípio de uma formação ética. In: 28ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. Anais... Caxambu, 2005.

RIBEIRO, Kátia Suely Queiroz Silva. As redes de apoio social e a educação popular: apertando os nós das redes. In: 27ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. Anais... Caxambu, 2004.

- SANTOS, Ana Maria Marques; DELUIZ, Neise. Saberes do trabalho e educação popular na Coopcarro: projeto lixo é vida. In: 29ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. Anais... Caxambu, 2006.
- SCHROEDER, Pedro Canísio. A educação popular entre o poder público e uma instituição movimento: três experiências de educação popular em Fé e Alegria. In: 27ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. Anais... Caxambu, 2004.
- SILVA, Gilberto Ferreira. Interculturalidade e educação de jovens: processos identitários no espaço urbano popular. In: 25ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. Anais... Caxambu, 2002.
- SILVA, Tomaz Tadeu. Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis: Vozes, 1996.
- SITKOSKI, Jaime José. Educação popular e emancipação social: convergências nas propostas de Freire e Habermas. In: 26ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. Anais... Poço de Caldas, 2003.
- SOUZA, Ana Maria Borges de. Educação biocêntrica: um caminho para superação da violência escolar. In: 26ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. Anais... Poço de Caldas, 2003.
- SOUZA, Ana Maria Borges de; LIMA, Patrícia de Moraes. Violência e infância: as políticas de governo do copo e o cuidado de si. In: 28ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. Anais... Caxambu, 2005.
- SOUZA, Antônio Lisboa Leitão de. Educação popular: uma análise sobre novos parâmetros de ação estatal. In: 26ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. Anais... Poço de Caldas, 2003.
- SOUZA, Maria Izabel Porto de. Explorando fronteiras de manifestações interculturais em percursos educacionais. In: 28ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. Anais... Caxambu, 2005.
- STRECK, Danilo Romeu. O fórum social mundial e a agenda da educação popular. In: 26ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. Anais... Poço de Caldas, 2003.
- TAVARES, Maria Tereza Goudard. A cidade e a alfabetização das crianças das classes populares: algumas considerações. In: 25ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. Anais... Caxambu, 2002.
- \_\_\_\_\_. Por que o local? A cidade como campo da educação popular. In: 27ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. Anais... Caxambu, 2004.
- VASCONCELOS, Eymard Mourão. A espiritualidade na educação popular em saúde. In: 27ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. Anais... Caxambu, 2004.
- \_\_\_\_\_. Uma abordagem problematizadora da questão do lixo e do rato em periferia urbana. In: 25ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. Anais... Caxambu, 2002.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura, culturas e educação. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n. 23, p. 5-15, maio/jun./jul./ago. 2003.
- WESCHENFELDER, Noeli Valentina. Uma história de governmentação e de verdades: educação rural no RS (1950-1970). In: 27ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. Anais... Caxambu, 2004.
- WEYH, Cênio Back. Faces (novas) da educação popular no contexto brasileiro atual: a construção do poder popular pela participação. In: 28ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. Anais... Caxambu, 2005.

WODWARD, Kathrin. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 07-72.

WUNDER, Alick. SOS caiçara: relações entre saberes da experiência e identidade em encontros na Barra do Ribeira, Iguape, SP. In: 25ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. Anais... Caxambu, 2002.

XAVIER, Márcia Rejania Souza. Os entre-lugares na educação de adultos em um contexto religioso: a sala de aula enquanto espaço de vida. In: 26ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. Anais... Poço de Caldas, 2003.

ZACCUR, Edwiges. Reinvenções do ABC. In: 27ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. Anais... Caxambu, 2004.

ZUCCHETTI, Dinora Tereza. A pesquisa em educação: a produção de sentidos sobre os jovens e a juventude de Novo Hamburgo. In: 28ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. Anais... Caxambu, 2005.

## Notas

<sup>1</sup> Destacamos que neste trabalho só foram contemplados os trabalhos aprovados para a apresentação. Dois trabalhos aprovados para a apresentação não estão disponíveis no GT: um de 2003 e um de 2006 e por isso não foram analisados.

<sup>2</sup> Cinco dos 66 trabalhos analisados utilizam Foucault.

<sup>3</sup> Esta classificação é arbitrária. Não significa que necessariamente o foco central seja este. Por exemplo, às vezes a preocupação maior é a saúde, mas nós o incluímos por se referir ou as professores de escola pública ou escola pública de forma geral.

<sup>4</sup> Mesmo os trabalhos inspirados em Foucault e nos estudos culturais tem este desejo, se aceitarmos com Veiga-Neto (2003) que quando sabemos como nos tornamos o que somos, saberemos melhor no que poderemos nos tornar e no que não queremos nos tornar.

**Recebido em 8 de maio de 2009.**

**Aprovado para publicação em 20 de junho de 2009.**

