

EDUCAÇÃO CRÍTICA E EDUCAÇÃO POPULAR: UM DIÁLOGO (NORTE-SUL) ENTRE COMADRES

CRITICAL EDUCATION AND POPULAR EDUCATION: A (NORTH-SOUTH) DIALOG BETWEEN GOSSIPS

Marco Mello*

Resumo: Este artigo faz uma caracterização de duas vertentes do pensamento crítico em educação: a educação popular, desde a referência pioneira de Paulo Freire, e a educação crítica, no qual se destaca a obra do educador, pesquisador e ativista estadunidense Michael Apple. Historicizo essas perspectivas e faço uma análise apontando aproximações filosóficas, epistemológicas e políticas entre elas e as histórias de vida dos autores, sem deixar de indicar alguns dos principais traços distintivos entre si. Concluo apontando algumas tensões e desafios teórico-práticos para os pesquisadores e ativistas sociais que reconhecem a fecundidade das aproximações de filiações teóricas de caráter crítico e contra-hegemônico.

Palavras-chaves: Educação Crítica. Educação Popular. Michael W. Apple. Paulo Freire.

Abstract: This article presents a characterization of two strands of critical thinking in education: popular education, influenced by the pioneering activities of Paulo Freire, and critical education, which emphasizes the work of the American educator, researcher and activist Michael Apple. These perspectives are historicized and an analysis showing philosophical, epistemological and political relations between them and the life history of the two authors is offered, pointing to some differences between them as well. I conclude by pointing out to some tensions and theoretical and practical challenges for researchers and social activists who recognize the fruitfulness of the coming together of two critical and counterhegemonic theoretical perspectives.

Keyword: Critical Education. Popular Education. Michael W. Apple. Paulo Freire.

Questões iniciais

Quais as principais características da Educação Crítica? E da Educação Popular? Que intersecções podemos identificar entre a chamada Educação Crítica e a Educação Popular a partir das contribuições de autores que são referências fundantes em ambos os campos, como Paulo Freire e Michael Apple? Quais aproximações e distinções do pensamento pedagógico desses dois autores? Desde essa incursão sócio-histórica, quais os desafios que podemos identificar para os educadores críticos que dialogam desde essas perspectivas?

Neste ensaio pretendo apresentar alguns elementos de reflexão em torno destas questões propostas. Para tanto, utilizo basicamente uma leitura atenta de parte da farta bibliografia disponível e indico, através de um esforço de síntese, possíveis respostas que podem ajudar a mapear duas tradições que têm tido uma extraordinária importância para a vitalidade do pensamento pedagógico contemporâneo.

Na estrutura do texto inicio com uma concisa caracterização de cada uma dessas tradições para, a seguir, delimitar a contribuição bibliográfica de cada um dos autores destacados para essas respectivas vertentes, a partir de suas principais obras. Em seguida faço um mapa comparativo das trajetórias e estudos de Freire e Apple para, finalmente, concluir com uma síntese possível e o indicativo de alguns desafios aos pesquisadores críticos.

Educação popular: histórico e significados

A Educação Popular, desde seu nascedouro na América Latina em meados do século XX, afirma-se como um instrumento de luta

política e educativa contra a hegemonia das classes dominantes, partindo dos saberes, das experiências e das culturas das classes populares.

Pode ser considerada, nessa perspectiva, uma corrente de pensamento e de resistência cultural nascida na América Latina e Caribe na emergência de diversas formas de organização e luta popular, sob as ditaduras desde os anos 1960 do século passado. Ela se expandiu e se consolidou nos anos 1970 e 1980, constituindo-se como uma referência ética, epistemológica, metodológica e política para uma enorme gama de grupos, instituições, movimentos e partidos políticos no espectro da esquerda, com a perspectiva de fortalecer a luta das classes populares no seu processo de libertação (MELLO, 2008a).

Ao mesmo tempo que se constitui como uma prática social e política, vinculada a processos organizativos e formativos das classes populares ao largo do sistema educativo formal, a Educação Popular guarda uma especificidade na sua concepção do fenômeno educativo.

A Educação Popular é também uma concepção geral de educação, ancorada em uma epistemologia histórico-dialética, que se opõe a um modelo de educação autoritário, reprodutivista, predominantemente escolarizado, que desassocia a teoria da prática (HOLLIDAY, 2005) e que afirma, como um dos seus princípios fundamentais, o caráter dialógico, participativo e horizontalizado na relação educador-educando. Para tanto, parte dos conhecimentos do senso comum trazidos pelos educandos que, problematizados, indicam os critérios para a seleção e organização de conhecimentos mais rigorosos e sistematizados a serem apropriados e construídos com vistas à leitura crítica da realidade com a finalidade de transformá-la (MANFREDI, 1976; MELLO, 2005).

Terreno dado a múltiplas interpretações, pode-se afirmar que houve, em especial do final dos anos 1980 a meados dos anos 1990, um profundo debate, no contexto latino-americano, em torno das concepções de Educação Popular influenciado pelo fim da experiência do socialismo real na então União Soviética, Alemanha Oriental e Leste Europeu, a derrota da revolução sandinista, o fim dos regimes militares e o avanço no processo de redemocratização, inclusive com experiências de gestão do Estado capitalista por partidos e frentes de esquerda. Além desses fatores, este período se caracterizou como o início do ciclo da hegemonia neoliberal em escala global e das críticas contundentes de correntes pós-modernistas e pós-estruturalistas a perspectivas críticas e radicais de transformação social (CARRILLO, 2008; MEJÍA, 1996; PALUDO, 2010; ZITKOSKI, 2000).

Essas mudanças trouxeram consigo grandes desafios. Entre eles, as questões em torno do multiculturalismo crítico, das lutas feministas, dos ecologistas, da incorporação das subjetividades, a recuperação da centralidade do pedagógico frente ao político, por demais enfatizado, a incorporação da escola pública como trincheira de luta e resistência. Como lembra Gohn, o campo da educação popular se ampliou. Para essa autora “[...] ela deixou de ser algo alternativo, marginal à política estatal; ela ganhou centralidade nas políticas sociais” (GOHN, 2002, p. 60), em especial com processo de redemocratização e a conquista de espaços de gestão pública por partidos progressistas.

Desde os primeiros anos do século XXI é claramente perceptível a afirmação e consolidação, por parte de vários movimentos sociais e populares, de propostas educativas alternativas à educação e ao ensino oficial (GOHN, 2002). O debate contemporâneo sobre o papel desses movimentos na era da globalização e o papel

educativo que eles desempenham na sociedade para a formação dos direitos e deveres da cidadania ganha uma nova dimensão na medida em que programas próprios são instituídos, escolas vinculadas aos movimentos são criadas, centros de formação se consolidam, sistematizam-se práticas e se socializam saberes e fazeres (ARROYO, 2003; CALDART, 2000; MELLO, 2005).

A Educação Popular hoje se depara com a vertigem da amplitude, ou seja, a assunção de um compromisso ético-ontológico e político com os subalternos (de toda a ordem), que nos coloca na agenda uma desafiante tarefa: recolher, na diversidade de sujeitos e processos, aquilo que possa acumular para uma vida mais plena e o bom combate às desigualdades sociais.

Portanto, a Educação Popular, como um referencial que ganhou densidade e vida no seio dos movimentos sociais e populares, grupos e instituições da sociedade civil, também passa a ser uma expressão que revela campos em conflito, fruto não apenas do debate acadêmico e conceitual, mas, sobretudo, das transformações paradigmáticas e programáticas da esquerda e das suas organizações.

Se, como lembra Hurtado (2003, p. 50), a Educação Popular não está isenta dos “[...] vícios, equívocos e incoerências”, tem demonstrado, contudo, ser consequente no compromisso real com o povo em suas causas de emancipação. Recuperar a importância e a atualidade da Educação Popular, neste início de século, é reconstituir de certo modo a própria história das lutas sociais e populares das últimas décadas. E a trajetória de Freire se confunde com ela (ARROYO, 2001; APPLE; GANDIN; HYPOLITO, 2001).

A Educação Popular tem uma vigorosa trajetória em nosso país, que precede e sobrevive a ele, mas nela Freire tem um lugar destacado¹. Suas ideias, seu testemunho e uma admirável es-

perança engajada por uma educação e uma sociedade mais justa continuam a inspirar educadores comprometidos com a transformação social. Suas palavras sobre esse tema bem representam essa percepção; me permito citar uma longa, mas ilustrativa passagem:

[...] me parece importante deixar claro que educação popular cuja posta em prática, em termos amplos, profundos e radicais numa sociedade de classe, se constitui como um nadar contra a correnteza é exatamente a que, substantivamente democrática, jamais separa do ensino dos conteúdos o desvelamento da realidade. É a que estimula a presença organizada das classes populares na luta em favor da transformação democrática da sociedade, no sentido da superação das injustiças sociais. É a que respeita os educandos, não importa qual seja sua posição de classe e, por isso mesmo, leva em consideração, seriamente, o seu saber de experiência feito, a partir do qual trabalha o conhecimento com rigor de aproximação aos objetos. É o que trabalha, incansavelmente, a boa qualidade do ensino, a que se esforça em intensificar os índices de aprovação através de rigoroso trabalho docente e não com frouxidão assistencialista, é a que capacita suas professoras cientificamente à luz dos recentes achados em torno da aquisição da linguagem, do ensino da escrita e da leitura. [...] É a que, em lugar de negar a importância da presença dos pais, da comunidade, dos movimentos populares na escola, se aproxima dessas forças com as quais aprende para a elas poder ensinar também. É a que entende a escola como um centro aberto à comunidade e não como um espaço fechado, trancado a sete chaves, objeto de possessivismo da diretora ou do diretor, que gostaria de ter sua escola virgem da presença ameaçadora de estranhos. É a que supera os preconceitos de raça, de classe, de sexo e se radicaliza na defesa da substantividade democrática. [...] Critica também a natureza autoritária e exploradora do capitalismo. [...] A educação popular a que me refiro é a que reconhece a presença das classes populares como um *sine qua non* para a prática realmente democrática da escola pública progressista na medida em que possibilita o necessário aprendizado daquela prática. (FREIRE, 2001, p. 101-109).

Referências na biografia de Paulo Freire

Paulo Freire (1921-1997) foi educador pernambucano, cidadão do mundo, como gostava de designar-se (FREIRE, 1995), considerado um dos grandes pedagogos da atualidade².

Com firmes fundamentos axiológicos, epistemológicos e socioantropológicos, o pensamento freiriano tem resistido ao tempo e se afirma como uma das mais importantes contribuições da pedagogia latino-americana. Sua obra tem inspirado inúmeras experiências educativas de cunho progressistas e emancipatórios, tanto aqueles voltados à alfabetização e a escolarização quanto para os direcionados à formação de uma consciência crítica e auto-organização popular.

A experiência do chamado método de alfabetização que o tornaria conhecido em todo o país começou na cidade de Angicos (RN), em 1963, onde 300 trabalhadores rurais foram alfabetizados em 45 dias. No ano seguinte, Paulo Freire foi convidado pelo presidente João Goulart e pelo ministro da Educação, Paulo de Tarso Santos, para implantar um plano nacional de alfabetização de adultos em âmbito nacional. Estava prevista a instalação de 20 mil círculos de cultura para dois milhões de analfabetos ainda em 1964 (GADOTTI, 1989).

É possível localizar na trajetória de Paulo Freire uma síntese de um dado período da história brasileira: a efervescência dos movimentos sociais e culturais através das Ligas Camponesas no Nordeste, do Movimento Estudantil e Sindical com a Central Geral dos Trabalhadores (CGT), dos Centros Populares de Cultura (CPCs) ligados à União Nacional dos Estudantes (UNE), do cinema novo, do tropicalismo, do Movimento de Cultura Popular (MCP), no qual Freire atuou no Recife, do MEB – Movimento de

Educação de Base, as atividades extensionistas das universidades, e ainda as propaladas reformas de base do governo João Goulart (FÁVERO, 2007). Ideias e movimentos que abalaram o final do século XX, como os movimentos revolucionários no terceiro mundo e a contracultura, de algo modo estiveram muito presentes nas referências na obra de Freire (CALADO, 2001).

Seu reconhecimento, dentro e fora do Brasil, deu-se pelo impacto da experiência em alfabetização de adultos no Nordeste brasileiro. Com o Golpe Militar de 1964 e a ditadura que se seguiria, Paulo Freire, assim como tantos outros, foi obrigado a se exilar. Primeiramente na Bolívia, onde permanece por pouco tempo devido ao golpe que depôs o presidente Vitor Estenssoro, líder do Movimento Nacionalista Revolucionário, que vinha fazendo um vigoroso programa de reformas como o voto secreto, a nacionalização das minas e reforma agrária. Com isso, Freire vai para o Chile, no qual muitos brasileiros viviam no exílio.

A experiência no Chile, com o democrata-cristão Eduardo Frei, recém-eleito com o apoio da Frente de Ação Popular de esquerda e mais tarde com Salvador Allende e da Unidade Popular, foi um divisor de águas, com a convivência com grupos e intelectuais mais radicais do que ele próprio, com uma experiência que buscava a via da transição democrática para o socialismo, plenamente em curso. Foi com a publicação de *“Pedagogia do Oprimido”*, escrito neste período, que surge a possibilidade de trabalhar em Harvard, nos Estados Unidos. Freire adquire projeção e é convidado para trabalhar junto ao Conselho Mundial de Igrejas (CMI), sediado em Genebra, na Suíça, que o torna mundialmente conhecido, permitindo que ele conheça e assessore, por dez anos, diversas experiências de países africanos recém saídos da colonização portuguesa. Aliás, o CMI deu apoio decisivo aos movimentos populares em

escala global (ANDREOLLA; RIBEIRO, 2005). Uma instituição importante nesse período foi o Instituto de Ação Cultural (IDAC), criado com outros brasileiros, com um centro de assessoria, e que foi um importante espaço de reflexão e ação conjunta, sobretudo na experiência em Guiné-Bissau, Cabo Verde, Angola e São Tomé e Príncipe (OLIVEIRA, 2008).

Com anistia política se viabiliza o seu retorno ao Brasil, em 1980. A partir daí, durante praticamente duas décadas Paulo Freire retoma suas atividades como docente na PUC-SP e mais tarde da UNICAMP, assim como escritor, debatedor e conferencista, “para reaprender o Brasil”, como disse na sua chegada.

Na sua trajetória teve relevância a experiência de ter sido secretário municipal de Educação na Prefeitura de São Paulo, na gestão Luiza Erundina (então do PT – Partido dos Trabalhadores), entre 1989 e 1991, na qual se destacou a política de formação permanente dos educadores, o programa de alfabetização de jovens e adultos com o MOVA-SP (Movimento de Alfabetização da Cidade de São Paulo) e a prática do planejamento via interdisciplinaridade nas escolas da Rede Municipal de Educação, ações paradigmáticas em se tratando de gestão de políticas educacionais progressistas.

Professor convidado em muitas universidades, sobretudo europeias e norte-americanas, com amplo reconhecimento externo, Freire dedica-se nos anos vindouros à sistematização de suas experiências e publica várias obras que aprofundam e complementam sua reflexão.

Ao relembrarmos nesta narrativa histórica o percurso de Freire percebemos o quanto essa gama de experiências: do SESI à Universidade do Recife, do Movimento de Cultura Popular ao Ministério de Educação, dos anos de exílio assessorando movimentos de descolonização na América Latina e na África à experiência

da abertura democrática no Brasil, foram fundamentais em seu pensamento e ação, expressos em dezenas de artigos e livros como *Educação como prática da liberdade* (1967), *Pedagogia do oprimido* (1970), *A importância do ato de ler* (1982), *Extensão ou comunicação* (1983), *A Educação na cidade* (1991), *Pedagogia da Esperança* (1992), *À sombra dessa mangueira* (1995), *Pedagogia da Autonomia* (1997), entre outros.

Freire simboliza, sobretudo para os educadores das redes públicas e ativistas sociais que se reivindicam comprometidos com uma perspectiva emancipatória, um mestre da palavra-ação: pelas suas ideias, pela sua trajetória intelectual e pessoal, pela sua coerência ética e política (MELLO, 2008b). Suas contribuições como intelectual, educador e gestor continuam de grande atualidade, pois os contornos de sua produção o consagram como um clássico, lido e reconhecido no mundo todo (TORRES, 1997; LIMA, 2000; SOUZA, 2001).

Caracterização da obra de Paulo Freire

a) Entre as possíveis leituras da obra de Freire, e aqui tomo como referência básica o próprio Freire, são notáveis alguns eixos que acompanham toda sua produção e que, retomadas ao longo de sua trajetória, sintetizam a sua contribuição para os fundamentos da Educação Popular³. Ao invés de caracterizar suas principais obras, faço aqui uma apresentação desses eixos. São eles: a história como possibilidade; a politicidade do ato educativo; a dialogicidade; a leitura do mundo e a leitura da palavra e a utopia. A seguir desenvolvo, ainda que brevemente, cada um desses elementos.

a) A história como possibilidade - A recusa ao fatalismo e ao determinismo geográfico, cultural, político perpassou toda a bio-

bibliografia de Freire, encharcada por um humanismo crítico e emancipatório. Freire resgata e populariza a relação fundamental entre os sujeitos no processo de conhecimento, refutando a unidirecional e hierárquica relação sujeito-objeto.

Aparentemente banal, sob essa noção está a compreensão do conhecimento como existente na dimensão histórico-cultural, o que implica no reconhecimento de que os seres humanos tem uma vocação para o “ser-mais”, enquanto uma possibilidade de desenvolvimento. Essa consciência do inacabamento implica em assumirmo-nos como sujeitos da história, capazes de mudar o mundo e mudarmos a nós próprios, em um permanente processo de autoformação, relativizando certezas e verdades absolutas. Somos, portanto, em Freire, seres abertos para a história possível e sensíveis à historicidade de nossa realidade e do conhecimento produzido acerca dela.

b) A Politicidade do ato educativo - Rejeitando a suposta neutralidade do educador, para Freire o processo educativo nunca é politicamente neutro, mas sim uma ação cultural que resulta numa relação de domínio ou de liberdade entre os seres humanos. Essa não neutralidade do educador exige, portanto, a leitura crítica da realidade na qual se está inserido, suas desigualdades e injustiças, requisitos para a gestação de utopias de transformação social (FREIRE, 1983, 2001)

Entender o processo educativo como algo eminentemente político, porque traduz valores, projetos, relações de poder, conscientes ou não, significou, uma chamada importante de Freire em direção à politização dos educadores, muitos ainda fortemente influenciados pela ideia da missão, do sacerdócio na formação humana, isenta de compromissos de classe. Ao perguntar-se a favor de que, de quem e contra quem se educa? Freire desperta o sentido mesmo das experiências dentro de uma perspectiva transformadora.

c) Dialogicidade - O diálogo constitui um dos fundamentos epistemológicos da pedagogia freireana⁴. Para esse autor o diálogo adquire o estatuto ao mesmo tempo gnosiológico, metodológico e ético de uma Pedagogia Libertadora, na qual meio e finalidade do processo educativo se imbricam na mediação sociocultural e nas relações horizontais entre educador-educando, escola-comunidade, saber popular-saber sistematizado pela ciência.

Portanto, o diálogo é mais do que um recurso metodológico ou uma metáfora buscada na informalidade das relações interpessoais, constituindo para Freire uma “conversa hermenêutica” na qual ambos os polos em comunicação são sujeitos no seu processo de libertação. Educador e educando passam a ser vistos como sujeitos do processo de construção do conhecimento mediatizados pelo mundo, visando a transformação social e construção de uma sociedade justa, democrática e igualitária (FREIRE, 1983).

O diálogo faz parte de um processo de humanização, envolvendo, portanto, relações permeadas de amorosidade, de respeito, de humildade – aliás, atributos muito presentes na própria personalidade e trajetória de Freire – e também de capacidade crítica, pois não há diálogo verdadeiro sem sujeitos críticos interagindo e se colocando perante o mundo. Reconhecer e trabalhar com a diferença é fundamental dentro desse princípio, atribuindo uma dimensão problematizadora e emancipatória para o diálogo (FREIRE, 1997; DAMKE, 1995).

d) Leitura de Mundo e Leitura da Palavra - A própria história de vida de Freire, com a alfabetização sob “a sombra das mangueiras” de casa, com gravetos a riscar o pátio do quintal de casa, a forte influência de sua esposa Elza e os cerca de doze anos de experiências no campo da assistência social e educação de adultos, na Direção do Departamento de Educação e Cultura SESI (Serviço

Social da Indústria) em áreas proletárias urbanas e no meio rural no nordeste, deram uma dimensão muitíssimo clara a ele sobre a importância de reconhecer que “[...] a leitura de mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele” (FREIRE, 1982, p. 22).

Para esse pedagogo da esperança, a construção social do conhecimento se dá no reconhecimento e na superação das situações-limites presentes na consciência ingênua/dominada, a partir do reconhecimento respeitoso, porém crítico, da cultura do educando (FREIRE, 1983). Daí a investigação temática para verificar o universo vocabular dos educandos e seus temas geradores de vida e conhecimento e para proporcionar uma leitura crítica do mundo (FREIRE, 1979).

e) Utopia - Utopia em Paulo Freire é mais do que sonho. Nasce de uma postura de denúncia das mazelas e injustiças, da “malvadeza” das estruturas sociais existentes. É também anúncio, esperança engajada em busca dos sonhos possíveis, dos “inédito-viáveis”, termo que ele cunhou.

Dizia ele em um dos seus primeiros textos publicados na volta do exílio:

“Para mim o utópico não é o irrealizável; a utopia não é o idealismo, é a dialetização dos atos de denunciar e anunciar, o ato de denunciar a estrutura desumanizante e a de anunciar a estrutura humanizante. Por esta razão é também um compromisso histórico.” (FREIRE, 1980, p. 16).

Caracterizado por um verdadeiro realismo esperançado, a utopia da emancipação social, política e econômica é considerada por ele um imperativo existencial e histórico, na crença num projeto

humanista, generoso, de inclusão de todos, que requer a participação direta e ativa dos sujeitos no processo de libertação.

Embora não tenha se debruçado teoricamente em torno de uma teorização curricular (SILVA, 2002), Freire influenciou gerações de educadores que refletiram e pesquisaram acerca dessa temática.

Além de construir uma pedagogia, desde uma orientação crítico-transformadora, ancorada em uma concepção de construção social do conhecimento, é pertinente lembrar que Freire coordenou, à frente do maior das capitais brasileiras, São Paulo, um vigoroso Movimento de Reorientação Curricular, participativo, democrático e orientado pela lógica da racionalidade emancipatório e transformadora que se transformou em referência para políticas curriculares progressistas junto às administrações populares em todo o país (SAUL; SILVA, 2011). Além disso, uma das mais bem-sucedidas e longevas experiências de uma educação libertadora com fortes influências de Freire e que atesta essa importância do autor pernambucano foi a política curricular da Escola Cidadã, em Porto Alegre, Rio Grande do Sul (GANDIN, 2011b, 2012).

Educação crítica: concepção e perspectivas

A Educação crítica pode ser considerada uma referência ampla, advinda das teorias críticas neogramscianas e pós-modernas, que ganhou relevância na década de 1980 nos Estados Unidos, a partir dos ataques conservadores às escolas e da reação de programas universitários de formação de educadores e ativistas multiculturais, feministas e anti-racistas (APPLE, CARLSON, 2003).

Em uma concepção que rejeita o generalismo que, a princípio, parece a denominação levar, a educação crítica e sua constituição

aqui tem uma explicitação consistente formulada por expoentes nessa área e que, embora extensa, merece ser transcrita na íntegra, pela sua clareza e assertividade:

Essa compreensão mais robusta – em que nos fundamentamos – envolve transformações cruciais dos pressupostos epistemológicos e ideológicos subjacentes relativos ao que importa como conhecimento legítimo ou ‘oficial’ e a quem detém tal conhecimento (Apple, 1979/2004, 2000). Ela também está fundamentada em mudanças radicais dos compromissos de cada um com o social. Isso implica uma atitude que se volta à transformação social e à ruptura com as ilusões confortadoras que têm como pressuposto que os modos em que nossas sociedades e seus aparatos educacionais estão atualmente organizados podem levar à justiça social. Além disso, uma compreensão mais robusta da pedagogia crítica e da educação crítica baseia-se cada vez mais na percepção da importância das múltiplas dinâmicas que sustentam as relações de exploração e dominação em nossas sociedades. Temas que dizem respeito à política de redistribuição (processos e dinâmicas econômicas de exploração) e à política do reconhecimento (lutas culturais contra a dominação e lutas pela identidade), portanto, precisam ser consideradas em conjunto (Fraser, 1977). (APPLE; AU; GANDIN, 2011, p. 14).

Essa orientação exige ainda o que Apple chama de um reposicionamento, isto é, uma forma de olhar o mundo pelos olhos dos despossuídos e agir contra os processos ideológicos e institucionais e contra as formas ideológicas e institucionais que reproduzem condições opressivas (APPLE, 1995). Evidentemente esse princípio também acarreta uma redefinição do papel da pesquisa e dos pesquisadores críticos.

Não restrita a uma filiação teórica, pode-se dizer que sob essa denominação hoje podem ser agrupados estudos que se origina-

ram na nova sociologia crítica de educação, notadamente de filiação marxista, autores identificados com as produções basilares da Escola de Frankfurt, com neomarxistas ingleses, estudos baseados no legado de Paulo Freire e mesmo autores que buscam contribuições analíticas nas teorias pós-críticas e pós-estruturalistas.

O que pode aproximar autores vindos de correntes distintas? Justamente as perspectivas de convergência, depois de décadas de formação e delimitação de um certo lugar no cenário educativo, no sentido de problematizar e contextualizar processos educacionais, com enfoques histórico-políticos, e perceber as inter-relações dinâmicas e complexas entre economia, política, cultura e educação.

É ainda uma característica marcante nesses estudos a presença de uma dupla perspectiva: de denúncia e análise crítica aprofundada de situações de exploração, dominação e opressão, nas esferas da economia, da cultura e da educação e, não menos importante, a socialização de experiências de superação de injustiças sociais e educacionais, construída por educadores, ativistas e pesquisadores críticos.

A educação crítica, no entanto, está longe de ser um bloco monolítico com posições e marcas irredutíveis. Antes, abriga um amplo espectro de projetos no cruzamento de distintos campos políticos, empíricos, conceituais e práticos como nos lembram Apple, Au e Gandin:

A pedagogia crítica e a educação crítica como um todo – e a pesquisa que está dialeticamente conectada a elas – são um conjunto de projetos que está amadurecendo e está em andamento: projetos inacabados. Ambas continuam a ser vitalmente necessárias. Bem realizados, tais projetos oferecem análises críticas que dão aos teóricos e aos profissionais um meio de intervir nas contínuas e até mesmo crescentes desigualdades sociais e educacionais. Contudo esse conjunto

dual de projetos é às vezes enfraquecido por sua tendência ao 'possibilitarianismo romântico' (Whitty, 1974), sua falta de um sentido estratégico refinado do poder dos movimentos sociais e, especialmente, dos movimentos sociais direitistas dentro e fora da educação em um número considerável de nações (Apple, 2006; Takayama e Apple, 2007). Essa fraqueza é crucial, já que as intervenções associadas à pedagogia crítica são de importância ainda maior, dada a formação recente de alianças direitistas extremamente poderosas nos Estados Unidos, no Japão, na Austrália e em tantas outras nações hoje. (APPLE; AU; GANDIN, 2011, p. 21).

Para a construção dessas referências teóricas balizadoras foi e vem sendo fundamental a contribuição de muitos pesquisadores e ativistas. Michael Apple é, sem dúvida, um dos principais pilares dessa construção e por isso vamos nos deter a examinar, ainda que resumidamente, suas principais contribuições para tal feito.

A referência biográfica e os trabalhos de Michel Apple

Michael W. Apple é um dos mais importantes sociólogos da educação de todos os tempos. Seus estudos e pesquisas, ao longo de mais de quatro décadas, o situam como um autor imprescindível para se compreender criticamente as políticas educacionais contemporâneas e os estudos curriculares em particular.

Apple é doutor em Educação pela Universidade de Columbia e professor titular na Universidade de Wisconsin, Madison, EUA, onde trabalha desde 1970. Foi um dos precursores da sociologia crítica da educação nos EUA e dentre suas produções se destacam as obras (traduzidas para o português): Educação e Currículo (1982), Educação e Poder (1989), Conhecimento oficial: a educação democrática numa era conservadora (1997), Escolas Democráticas

(1997), Política Cultural e Educação (2000); Educando à direita: mercados, padrões, Deus e desigualdade (2002); Para além da lógica do mercado: compreendendo e opondo-se ao neoliberalismo (2005).

Sua produção tem como um dos traços marcantes a análise relacional e contextualizada da esfera educacional com os campos da economia, da política e da cultura. Baseado em referências heterodoxas desde a tradição marxista, rejeita o mecanicismo e determinismo de análises economicistas, que marcaram fortemente os estudos educacionais nos anos setenta, ao mesmo tempo que reconhece e opera com as condições objetivas da existência, destacando a centralidade da classe social como categoria central nas suas análises da sociedade capitalista.

Ao indagar sobre os critérios de organização, seleção e hierarquização dos conhecimentos escolares utilizados pelos sistemas educacionais e educadores, e a quem eles têm servido, Apple trouxe para o debate curricular questões cruciais em torno da intencionalidade e da politicidade da educação, acerca do papel que o conhecimento desempenha na manutenção e recriação de arranjos sociais, econômicos, políticos e culturais.

Apple foi ainda um dos primeiros analistas a situar em uma perspectiva conjugada e crítica as categorias de classe, raça, gênero e sexualidade para a compreensão das relações de poder e dinâmica educacional em uma perspectiva crítica. Seus estudos, ao colocar em relevo o papel da cultura na forma como as escolas produzem e reproduzem arranjos sociais, contribuíram sobremaneira para o estudo dos efeitos do poder e da desigualdade educacional e social ao destacar o quanto a cultura não é um simples reflexo da economia, mas tem uma dinâmica própria, que opera sob o signo da ideologia e da luta pela hegemonia (MOREIRA, 1989).

Em trabalhos realizados na década de 1980, Apple dedicou-se a estudar o processo de trabalho docente, e neles investigou como reformas curriculares operadas por grupos conservadores, utilizando-se de livros didáticos e recursos tecnológicos como programas de televisão e computadores, foram cruciais para não apenas a desqualificação e uma nova requalificação do trabalho docente, na lógica do mercado, mas também a manutenção e aprofundamento das relações hierárquicas de gênero e raça (APPLE, 1995).

Sua grande capacidade de refinamento analítico tem proporcionado a retomada e o uso de conceitos centrais para estudiosos que se situam no âmbito das teorias críticas. Ideologia, Hegemonia, Senso Comum, Poder, por exemplo, são categorias cruciais e sempre presentes em suas obras, o que evidencia sua filiação marxiana na busca do entendimento de como a educação produz e reproduz representações na luta pelo controle de significados em torno do conhecimento.

Suas pesquisas e reflexões em torno das relações entre educação e os processos de globalização da economia e das políticas neoliberais para a educação o levaram a tecer críticas contundentes às reformas nacionais que visam padronizar um currículo nacional (APPLE, 1994, 1999), a processos de privatização e mercantilização da educação (APPLE, 2003) e a sistemas de avaliação de desempenho de larga escala, rankings de eficácia e foco em resultados de testes (APPLE, 2003)

Produções da década passada desse autor (APPLE, 2003) têm evidenciado a importância da compreensão de como os movimentos da chamada Nova Direita, que ressurgiram com vigor com a emergência do neoliberalismo em escala global, têm operado no que ele denomina de uma modernização conservadora. Essa lógica tem sido possível dada a construção de um arco de

alianças que congrega neoliberais, neoconservadores, grupos religiosos fundamentalistas e setores das camadas médias profissionais e gerenciais, em torno de um novo bloco hegemônico, com vistas a influenciar no controle do significado da escolarização.

Ainda se destacam estudos desse autor, em parcerias (APPLE; BEANE, 2001; APPLE; BURAS, 2008; APPLE; BALL; GANDIN, 2010; APPLE; AU; GANDIN, 2011) que destacam o papel de movimentos sociais, de reformas educativas progressistas e do papel dos educadores críticos na resistência e afirmação de projetos democráticos, alternativos à ordem estabelecida. Essas produções em cooperação com outros educadores, igualmente comprometidos com os mesmos propósitos, têm proporcionado aos seus leitores conhecer pesquisas elaboradas em um contexto mundial, sempre orientadas por uma perspectiva contra-hegemônica.

Aproximações possíveis entre Apple e Freire

É possível afirmar, com base na extensa produção dos próprios autores, além um conjunto significativo de obras a respeito de suas biografias, em especial Freire, o quanto de aproximações e identidade comum está presente nas histórias de vida e de trabalho de ambos educadores.

Ambos, Freire e Apple, tiveram origens na classe trabalhadora e essa cultura marcou fortemente a ambos, seja por privações, seja pela convivência com situações de pobreza, violência urbana e severas desigualdades sociais (GANDIN, 2011a; APPLE, 1995, 2000a). Ambos tiveram um processo de aprendizado marcante com organizações de trabalhadores, sejam os lavradores e pescado-

res das ligas camponesas, no nordeste brasileiro (FREIRE, 2006), sejam os operários sindicalistas de Paterson em Nova Jersey ou os afro-americanos da Califórnia, nos Estados Unidos (GANDIN, 2011a; APPLE, 2012).

Os dois educadores tiveram uma breve, porém significativa experiência como professores em escolas da educação básica. Apple, além de uma sólida carreira acadêmica, com distinções importantes e numerosas publicações, traduzidas em todos os continentes, é um ativista profundamente engajado em lutas por justiça social e foi líder sindical, em Nova Jersey, junto a sua categoria de professores na rede básica (GANDIN, 2012; PARASKEVA, 2002).

Freire, mais do que um intelectual e escritor também foi um homem de ação. Um homem que não se acomodou frente aos problemas de seu tempo, tanto desenvolvendo atividades pedagógicas e de formação política, quanto ocupando os espaços de poder na estrutura do Estado, nas oportunidades que teve, colocando seu saber, sua inteligência e seu tempo a serviço de projetos de emancipação das classes trabalhadoras brasileiras e de além-mar.

Ambos desenvolveram suas obras com um profundo respeito às representações dos sujeitos encarnados na vida cotidiana, desde baixo, sem fazer teorizações abstratas desde o alto, alheias a vida dos trabalhadores e educadores.

Freire com sua obra, de algum modo, antecipou várias das críticas à educação liberal que uma década mais tarde seriam objeto dos estudos de Apple e de um conjunto de pesquisadores que se destacaram na cena da sociologia crítica da educação e dos estudos curriculares. Possivelmente outros autores, no contexto estadunidense, tenham tido uma influência mais acentuada de Freire, como Henry Giroux e Peter McLaren, apenas para citar alguns autores mais conhecidos em nosso contexto. Contudo, a obra mais

conhecida de Freire, *Pedagogia do Oprimido*, sem dúvida, era de conhecimento de Apple desde o início dos anos 1970 (APPLE, 2006). Segundo o próprio Apple:

[...] as numerosas obras de Freire serviram de referência a várias gerações de trabalhadores educacionais críticos. Ele é importante para toda essa imensidão de pessoas, em tantos países, que reconhecem que a nossa tarefa é dar nome ao mundo e construir coletivamente uma educação anti-hegemônica; reconhecem, ainda, que a alfabetização crítica (que ele denominou conscientização) está ligada a lutas reais, é realizada por pessoas reais, em comunidades reais (APPLE, 1998, p. 24).

Freire e Apple não foram contemporâneos, mas interagiram de modo fecundo nas oportunidades que tiveram. Participaram de conferências juntos na Califórnia e em São Paulo, fizeram intercâmbios acadêmicos, acompanharam experiências conjuntas no contexto da educação básica, tiveram artigos e ensaios onde mutuamente fizeram referências um ao trabalho do outro. Tornaram-se amigos e, cada um a seu modo, deram os testemunhos dos compromissos assumidos para com processos de emancipação social.

Freire, na medida que mais avançava na idade, mais leve fazia seus textos, com um estilo claro e direto, sem que isso significasse perda de qualidade e conteúdo. Apple mantém uma produção que prima pela densidade analítica, pelo refinamento teórico e pela manutenção de uma escrita que segue as referências do universo acadêmico, mas que se mantém acessível ao leitor mediano e chama atenção pela elegância na sua construção. Ambos organizaram e produziram várias publicações em parcerias e na forma de diálogos ou entrevistas, o que revela a sua generosidade e, ao mesmo

tempo, o esforço de alargamento de fronteiras e do fortalecimento de produções coletivas.

Mais do que uma aproximação biográfica, a obra desses dois autores evidencia uma aproximação de perspectivas analíticas. Entre elas podemos destacar a identidade em torno de uma premissa de leitura crítica de mundo, de uma teoria dialética do conhecimento e de uma educação radicalmente democrática e transformadora, voltada para a justiça social.

Distinções perceptíveis entre Freire e Apple

Aponto na sequência algumas dos principais traços distintivos entre essas duas tradições no campo dos estudos críticos em educação, a educação popular e a educação crítica. O faço destacando primeiramente a própria história de vida de cada de nossos autores para, em seguida apontar algumas das influências presentes em suas obras.

Freire teve uma influência teórica eclética. Afirmava e reconhecia sua filiação a um ideário católico (PREISWECK, 1997) caracterizado como um “humanismo cristão”, a um existencialismo encarnado e uma visão, muito presente nos anos 1950, de um nacionalismo desenvolvimentista com marcas de leituras marxianas e aspirações políticas de esquerda. Pode-se afirmar, como o fez Torres (1996), que três filosofias marcaram sucessivamente sua obra: o existencialismo, a fenomenologia e o marxismo sem, no entanto, adotar uma posição ortodoxa em relação a essas influências.

Freire, em sua fase madura, se autodenominava um cristão marxista (FREIRE; FAUNDEZ, 1986) ao revelar as profundas influências que tivera da teologia da libertação latino-americana e

dos movimentos em prol da descolonização afro-asiática (FREIRE, 2000a; TORRES, 1997). Nesse período, contudo, não se negou a reconhecer a importância da pós-modernidade crítica e incorporá-la em seus ensaios (FREIRE, 2000a; 2001).

Apple teve, desde nas referências familiares uma influência muitíssimo significativa dos pais, ativistas da esquerda radical estadunidense, fato que ainda frequentemente reconhece (APPLE, 1999, 2002, 2003). Sua formação, no contexto da contracultura, também teve marcas ainda presentes dos movimentos afro-americanos, dos movimentos feministas e de minorias sexuais (APPLE, 1995, 2006).

Michael Apple, declaradamente um neomarxista (TORRES, 1990), que tem como referências fundamentais Antonio Gramsci, Raymond Williams, Stuart Hall, entre outros, progressivamente foi incorporando o diálogo com contribuições das teorias pós-críticas e pós-estruturalistas (APPLE; CARLSON, 2003). Não se furtou a trazer para seus estudos contribuições da Escola de Frankfurt, nem tampouco de estudos de Michel Foucault, Basil Bernstein e Pierre Bourdieu, por exemplo (APPLE, 2001).

Apple e Freire apresentam, contudo, diferenças que vão além das influências óbvias de contexto e de diferenças socioculturais e linguísticas. São diferenças de concepções e de ênfases que estão presentes em muitas passagens e na própria matriz analítica desses autores.

O próprio Apple, em umas das entrevistas concedidas a Carlos Torres e Raymond Morrow e republicada em uma de suas obras (APPLE, 1997), discorre sobre sua avaliação da obra de Freire. Embora longa, tomo a liberdade de reproduzi-la na íntegra, pois trata-se de uma passagem importante para a argumentação que estou construindo.

Embora eu concorde em larga escala com a noção de que a pedagogia de alguém deve apoiar-se na experiência vivida dos atores e de que existem maneiras para estimular isso – e neste ponto Freire não tem paralelo no mundo – eu sou, em outros sentidos, provavelmente mais gramsciano porque penso que abrimos mão em demasia da questão do conteúdo. Estou principalmente preocupado com a ideia que algumas pessoas têm, quando interagem para criar um alfabetismo político, que é um processo lento, que o conhecimento que frequentemente chamamos de ‘burguês’ não é essencial para aquele processo de alfabetismo [...]. Acredito, também, que corremos o perigo de nos apropriarmos e tornarmos politicamente não ameaçador, brilhante material que foi desenvolvido no Terceiro Mundo e em tipos práticos de luta. Deste modo, contribuímos para a perda de seu compromisso crítico com a libertação. Como disse, penso que não é fácil transladar isso para as nossas salas de aula e não creio que as condições são necessária e exatamente as mesmas [...]. Acredito que, de fato, o que fazemos frequentemente é tomar Freire como um modelo simples, simplesmente uma técnica transferível, uma técnica que tiramos do bolso, esquecendo que ela foi construída na luta e que precisa ser reconstruída e reconectada com as pessoas. Assim vejo uma variedade de perigos. Mas, por outro lado, a abordagem freireana é um avanço sobre as formas como normalmente pensamos a educação não formal, sobre o conhecimento de que certos grupos é apropriado e sobre como podemos articular isto de modo bastante crítico, que seria um ato de má-fé não permitir que ela influenciasse muito do que fazemos. (APPLE, 1997, p. 253-254).

Nesta passagem fica bastante claro o posicionamento de Apple em relação a algumas das questões centrais em torno do legado de Freire. Ao mesmo tempo que reconhece a fecundidade do pensamento do educador brasileiro como uma expressão de uma referência do chamado terceiro mundo, não deixa de tecer críticas ao papel secundário do conteúdo escolar sistematizado em

Freire, bem como a uma certa transposição domesticada de sua para contextos e condições bastantes distintas daquela em que sua produção surgiu.

Apple em um texto mais recente (APPLE, 2011), em que dá um depoimento autobiográfico em um seminário alusivo aos 1990 anos que Freire faria se estivesse vivo, lembra, não obstante a admiração por Freire, as discussões públicas vibrantes e respeitadas com o autor de *Pedagogia do Oprimido*, com discordâncias e pontos de vistas distintos em torno de várias questões. Não deixou, por exemplo, de criticar o “possibilitarismo romântico” (apud WHITTY, 1974), presente em suas obras e uma visão pouco diretiva sobre a organização dos conteúdos escolares na organização curricular (APPLE, 2011).

Freire, sobretudo em suas primeiras obras, silenciou sobre questões hoje consideradas cruciais para a educação crítica e a própria educação popular, tais como as categorias e relações de gênero, raça e etnia, também pontuados de forma crítica e elegantes por Apple (2011). Seus pressupostos epistemológicos e políticos também não passaram incólumes e de maneira incontestada (PAIVA, 1987; TORRES, 1981; TORRES, 1986; AU, 2011).

Apple lembra, de maneira pertinente, que

[...] nossa tarefa não é simplesmente ser seguidores de Freire ou de qualquer pessoa. Sim, muito do que fazemos está em seus ombros e sobre os ombros de muitos outros educadores críticos e ativistas culturais, mas não importa em que ombros nos apoiamos, os compromissos críticos continuam a ser muitos, mesmo. (APPLE, 2011, p. 14).

Síntese possível

A Educação Crítica, que teve origem nos países do hemisfério norte, notadamente Estados Unidos e Inglaterra, e a Educação Popular, originária dos países do hemisfério sul, em especial na América do Sul e América Central, encontram, como vimos, vários pontos de intersecção e diálogo.

Ambas tem uma gênese, uma episteme e passam, com alguma regularidade, por reconceitualizações, novas caracterizações e reconfigurações políticas. Sob o guarda-chuva dessas denominações abrigam-se inúmeras experiências orientadas por outras tradições críticas, advindas de intelectuais, centros de formação e assessoria, grupos e movimentos sociais e populares (CAMINI; CENTENO; VERGO, 2012): experiências de educação de cunho socialista, de educação a partir de princípios anarquistas, de comunidades tradicionais, negras e ameríndias, experiências de sindicatos de trabalhadores, movimentos comunitários locais, grupos de feministas e de livre orientação sexual, entre tantos outros.

Educação Popular e Educação Crítica são, portanto, sínteses metareferenciais, extremamente potentes, mas que pela sua própria caracterização de abrigar em si tradições plurais, convivem com uma certa dispersão e instabilidade identitária já que, com alguma frequência, o próprio campo é reconstruído.

Na cultura popular, “comadre” é uma relação extensiva de parentesco, a de madrinha de uma criança, a partir de um rito de batismo católico (ARANTES, 1993), sobretudo nas vilas populares nas quais estão ainda presentes algumas características advindas da origem rurais dos moradores. É, ao mesmo tempo, um termo usual para demonstrar proximidade e companheirismo.

Comadres são amigas que, solidárias, ainda que por vezes distantes, têm intimidade e cumplicidade. Cada vez que se encontram ou precisam uma da outra, sabem que podem contar com a “comadre”, ainda que isso não as exima de eventuais conflitos e rusgas. Não é outra a relação entre a educação crítica e a educação popular.

Freire e Apple, como pudemos acompanhar neste ensaio, são autores sempre presentes nos debates e nos quefazeres no campo dos referenciais críticos em educação, seja no âmbito da educação crítica, seja no âmbito da educação popular, seja no entrecruzamento dessas perspectivas. Seguir essas tradições, de boa cepa, é ser capaz de compreendê-las, honrá-las, dar continuidade a elas, atualizá-las, e revigorá-las.

Afirmar a atualidade e a convergência da Educação Popular e da Educação Crítica, reinventando-as, refazendo-as desde as importantes contribuições como as de Freire e Apple, sem abrir mão dos princípios éticos, políticos e epistemológicos que as caracterizam, em todas as nossas ações, é um dos grandes desafios que vislumbramos na agenda da pesquisa crítica. Mas ainda temos outros pela frente.

Desafios

Ao concluir este ensaio, indico o que me parecem tensões e desafios teórico-práticos para os pesquisadores e ativistas sociais que reconhecem a fecundidade das aproximações de filiações teóricas de caráter crítico e contra-hegemônico.

A busca de convergências entre a educação popular e a educação crítica, nos termos aqui apresentados, implica assumirmos o papel da pesquisa crítica para além da descrição do mundo social.

Os tensionamentos postos hoje na conjuntura precisam de respostas que não sejam simplistas e dualistas, mas que apresentem um grau de complexidade e refinamento que permitam a compreensão de uma realidade que tem se transformado celeremente (APPLE; AU; GANDIN, 2011). Portanto, ferramentas teóricas e metodológicas podem ser construídas a partir das experiências que aproximam os educadores críticos e radicais, de dentro e de fora da academia (SANTOS, 2007) para produzir uma teoria crítica capaz de oferecer elementos de análise e superação do estágio educacional e social no qual nos encontramos.

A grandiosa tarefa de atualizar e reconstruir referenciais críticos exige, indubitavelmente, a contribuição de comunidades de pesquisadores, ativistas e educadores comprometidos com tal tarefa, em direção a uma educação transformada e transformadora. Apple e Freire, de norte a sul, deram e vem dando contribuições fundamentais e duradouras.

Esse entrecruzamento de perspectivas teóricas e metodológicas tem o desafio primordial de, no contexto vivido, sob a hegemonia de políticas conservadoras, investigar e socializar experiências de caráter contra-hegemônico, que vêm se processando nas práticas locais, no interior das escolas, das organizações, nos grupos historicamente marginalizados, movimentos e lutas populares, por dentro e ao largo do Estado, de forma a contribuir no fortalecimento de políticas educacionais progressistas pois, como nos lembra Apple:

Na verdade, este não é apenas um imperativo político, mas epistemológico também. Como Freire conhecia tão bem, o desenvolvimento de recursos teóricos críticos é feito melhor quando é dialeticamente e intimamente ligado aos movimentos e lutas reais. (APPLE, 2011, p. 7).

O esforço de construir, na teoria e na práxis, “subjetividades rebeldes”, como afirma Santos (2007), capazes de produzir alternativas à hegemonia neoconservadora, desde o campo educacional, orientados por utopias críticas é o grande desafio posto aos intelectuais transformadores. Eis o assunto dessa prosa, entre comadres e compadres...

Referências

ANDREOLLA, Balduino; RIBEIRO, Mário Bueno. Paulo Freire no Conselho Mundial de Igrejas em Genebra. *Estudos Teológicos*, v. 45, n. 2, p. 107-116, 2005.

APPLE, Michael W. A Política do Conhecimento Oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Thomaz Tadeu da (Orgs.). *Currículo, Cultura e Sociedade*. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. As contribuições de Paulo Freire para a educação crítica na contemporaneidade. Entrevista concedida à Cátedra Paulo Freire da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. TV PUC-SP. Ago 2006.

_____. *Conhecimento oficial: a educação democrática numa era conservadora*. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. Contradições e ambiguidades do currículo e das políticas educacionais contemporâneas: entrevista com Michael Apple. *Currículo sem Fronteiras*, v. 12, n. 1, p. 175-184, jan./abr. 2012. (Entrevista conduzida por Maria Vieira SILVA; Mara Rúbia Alves MARQUES; Luís Armando GANDIN).

_____. *Educação e Poder*. Porto Alegre: ArtMed, 2002.

_____. *Educando à direita: mercados, padrões, Deus e desigualdade*. São Paulo, Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.

_____. Freire, neoliberalismo e educação. In: APPLE, Michael W.; NÓVOA, Antonio (Orgs.). Paulo Freire: política e pedagogia. Porto: Porto Editora, 1998.

_____. Ideologia e Currículo. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2006.

_____. Interromper a direita: realizar trabalho crítico numa época conservadora. Currículo Sem Fronteiras, v. 2, n. 1, p. 80-98, jan./jun. 2002.

_____. Paulo Freire, critical pedagogy and the tasks of the Critical scholar/activist. Revista e-Currículo, PUC-SP: São Paulo, v. 7, n. 3, p. 1-21, dic. 2011.

_____. Políticas culturais e educação. Lisboa: Porto, 1999.

_____. Reestruturação Educativa e Curricular e as Agendas Neoliberal e Neoconservadora: Entrevista com Michael Apple. Currículo sem Fronteiras, v. 1, n. 1, p. 5-33, jan./jun. 2001. (Entrevista conduzida por Michael F. Shaughnessy, Kathy Peca e Janna Siegel).

_____. Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

_____; AU, Wayne; GANDIN, Luís Armando. O mapeamento da Educação crítica. In: _____; _____; _____ (Orgs.). Educação Crítica: análise internacional. Porto Alegre: Artmed, 2011.

APPLE, Michael W.; BALL, Stephen J.; GANDIN, Luís Armando (Orgs.). The Routledge International Handbook of the Sociology of Education. London: Routledge, 2010.

APPLE, Michael W.; BEANE, James (Orgs.). Escolas Democráticas. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

APPLE, Michael W.; BURAS, Kristen (Org.). Currículo, Poder e Lutas Educacionais: com a palavra, os subalternos. Porto Alegre: ArtMed, 2008.

APPLE, Michael W.; CARLSON, Denis. Teoria educacional crítica em tempos incertos. In: HYPOLITO, Álvaro; GANDIN, Luís Armando

(Orgs.). Educação em tempos de incerteza. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

APPLE, Michael W.; GANDIN, Luís Armando; HYPOLITO, Alvaro Moreira. Paulo Freire, 1921-97. In: PALMER, J. A. Fifty Modern Thinkers on Education From Piaget to the Present. London: Routledge, 2001.

APPLE, Michael; NÓVOA, Antônio (Orgs.). Paulo Freire: política e pedagogia. Porto: Porto Editora, 1998. p. 167-187.

ARANTES, Antonio Augusto. Pais, padrinhos e o Espírito Santo. In: _____ (Org.). Colcha de retalhos: estudos sobre a família no Brasil. 2. ed. Campinas: Ed. UNICAMP, 1993.

ARROYO, Miguel. Paulo Freire e o Projeto Popular para o Brasil. In: MST. Paulo Freire Vive. 2. ed. Veranópolis: ITERRA/MST, 2001. p. 54-62.

_____. Pedagogias em Movimento: O que temos a aprender dos Movimentos Sociais? Currículo sem Fronteiras, v. 3, n. 1, p. 28-49, jan./jun. 2003.

AU, Wayne. Lutando com o texto: contextualizar e recontextualizar a pedagogia crítica de Freire. In: APPLE, Michael W.; AU, Wayne; GANDIN, Luís Armando (Orgs.). Educação Crítica: análise internacional. Porto Alegre: Artmed, 2011. p. 250-261.

BARRETO, Vera (Org.). Coleção Paulo Freire: Biografia, Educação, Legado, Inspirações. CEDIC, 2007.

BEISIEGEL, Celso de Rui. Política e educação popular. A teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil. São Paulo: Ática, 1992.

BETTO, Frei. Os desafios da Educação Popular: as esferas sociais e os novos paradigmas da Educação Popular. São Paulo: CEPIS, 2000.

CALADO, Alder Júlio Ferreira. Paulo Freire: sua visão de mundo, de homem e de sociedade. Caruaru: FAFICA, 2001.

CALDART, Roseli Salete. Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

CAMINI, Isabela; CENTENO, Lúcio; VERGO, Terezinha (Orgs.). Sem cercas e muros: a Educação Popular no meio do povo. Porto Alegre: CAMP – Centro de Assessoria Multiprofissional; RECID – Rede de Educação Cidadã, 2012.

CARRILLO, Alfonso Torres. La Educación Popular: trayectoria y actualidad. Bogotá: El Buño, 2008.

DAMKE, Ilda Righi. O processo do conhecimento na pedagogia da libertação: as idéias de Freire, Fiori e Dussel. Petrópolis: Vozes, 1995.

FÁVERO, Osmar. O legado de Paulo Freire: passado ou atualidade? REVEJ@: Revista de Educação de Jovens e Adultos, v. 1, n. 0, ago. 2007.

FREIRE, Ana Maria (Org.). A pedagogia da libertação em Paulo Freire. São Paulo: Ed.UNESP, 2001.

_____. Paulo Freire: uma história de vida. São Paulo: Villa das Letras, 2006.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam. 2. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1982.

_____. À sombra desta mangueira. São Paulo: Olho d'água, 1995.

_____. Educação: o sonho possível. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). Educador: vida e morte. 11. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998. _____. Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. 7 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000a.

_____. Educação na cidade. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000b.

_____. Extensão ou comunicação. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

_____. Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

_____. Pedagogia do Oprimido. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. Política e educação. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____; FAUNDEZ, Antonio. Pedagogia da pergunta. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

GADOTTI, Moacir. Convite à leitura de Paulo Freire. São Paulo: Spicione, 1989.

GANDIN, Luís Armando. Criando alternativas reais às políticas neoliberais em educação: o projeto da Escola Cidadã. In: APPLE, Michael; BURAS, Kristen. Currículo, poder e lutas educacionais: com a palavra os subalternos. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 221-243.

_____. A Escola Cidadã: implementação e recriação da educação crítica em Porto Alegre. In: APPLE, Michael W.; AU, Wayne; GANDIN, Luís Armando (Orgs.). Educação Crítica: análise internacional. Porto Alegre: Artmed, 2011b. p. 380-393.

_____. Democratização do acesso, do conhecimento e da gestão: revisitando a reforma educacional da Escola Cidadã em Porto Alegre, Brasil. In: REUNIÃO ANUAL DA LATIN AMERICAN STUDIES ASSOCIATION, 2012, San Francisco, Estados Unidos. Papers - Latin American Studies Association, 2012.

_____. Michael Apple: a educação sob a ótica da análise relacional. In: REGO, Teresa Cristina (Org.). Currículo e Política Educacional. Petrópolis: Vozes, 2011a.

GOHN, Maria da Gloria. Educação Popular na América Latina no novo milênio: impactos do novo. ETD – Educação Temática Digital, Campinas, v. 4, n. 1, p. 53-77, dez. 2002.

HOLLIDAY, Oscar Jara. Ressignifiquemos as propostas e práticas de Educação Popular perante os desafios históricos contemporâneos. In: PONTUAL, Pedro; IRELAND, Timothy (Orgs.). Educação Popular na América Latina: desafios e perspectivas. Brasília: UNESCO; MEC; CEAAL, 2006.

HURTADO, Carlos Nuñez. Permiso para pensar... educación Popular: propuesta y debate. *América Libre*, n. 2, p. 46-61, Abril/Mayo 1993.

LIMA, Licínio Carlos. *Organização escolar e democracia radical: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública*. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2000.

MANFREDI, Sílvia Maria. *Política: Educação Popular*. São Paulo: Símbolo, 1978.

MEJÍA, Marco Raul. *Transformação social: educação popular no final de século*. São Paulo: Cortez, 1996.

MELLO, Marco. O cajado e a lança; Paulo Freire nas trilhas da Educação Popular. In: _____ (Org.). *Paulo Freire e a Educação Popular*. Porto Alegre: IPPOA; ATEMPA, 2008a.

_____. *Perspectivas da Educação Popular: de Paulo Freire ao Fórum Social Mundial – Horizontes ainda que seja noite*”. In: SCHINELO, Edmilson; LESBAUPIN, Ivo; MELLO, Marco. *Teologia da Libertação e Educação Popular: horizontes ainda que seja noite*. São Leopoldo: CEBI, 2008b.

_____. *Pesquisa Participante e Educação Popular: da intenção ao gesto*. Porto Alegre: IPPOA; Diálogo; Ísis, 2005.

MOREIRA, Antonio Flávio. A contribuição de Michael Apple para o desenvolvimento de uma teoria curricular crítica no Brasil. *Fórum Educacional*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 4, p. 17-30, 1989.

OLIVEIRA, Rosisla Darcy de. Instituto de Ação Cultural – IDAC. In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime (Orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PAIVA, Vanilda Pereira. *Educação popular e educação de adultos*. 4. ed. São Paulo: Loyola, 1987.

PALUDO, Conceição. *Movimentos sociais e educação popular: atualidade do legado de Paulo Freire*. 2010.

PARASKEVA, João M. Michael W. Apple e os estudos [curriculares] críticos. *Currículo sem Fronteiras*, v. 2, n. 1, p.106-120, jan./jun. 2002.

PREISWECK, Matthias. *Educação Popular e Teologia da Libertação*. Petrópolis: Vozes, 1997.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. São Paulo: Boitempo, 2007.

SAUL, Ana Maria; SILVA, Antonio Fernando Gouvêa. O pensamento de Paulo Freire no campo de forças das políticas de currículo: a democratização da escola. *Revista e-curriculum*, São Paulo, v. 7, n. 3, dez. 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias de currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SOUZA, Inês. *Paulo Freire: vida e obra*. São Paulo: Expressão Popular, 2001.

TORRES, Carlos Alberto. A voz o biógrafo latino-americano: uma biografia intelectual”. In: GADOTTI, Moacir (Org.). *Paulo Freire: uma biobibliografia*. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire; Brasília, DF: UNESCO, 1996.

_____. *Pedagogia da luta: da pedagogia do oprimido à escola pública popular*. São Paulo: Papirus, 1997.

_____. (Org.). *Educação, poder e biografia pessoal. Diálogos com educadores críticos*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

_____. (Org.). *Leitura crítica de Paulo Freire*. São Paulo: Loyola, 1981.

TORRES, Rosa Maria. *Educacion popular: un encuentro com Paulo Freire*. Quito: ECCA; CEDECO, 1986.

VALE, Maria José. *Paulo Freire: educar para transformar – almanaque histórico*. São Paulo: Mercado Cultural, 2005.

ZITKOSKI, Jaime. Horizontes da (re)fundamentação em Educação Popular: um diálogo entre Freire e Habermas. Frederico Westphalen: Ed. URI, 2000.

Notas

* Professor de História e Filosofia e coordenador pedagógico da Educação de Jovens e Adultos na EMEF Nossa Senhora de Fátima junto à Rede Municipal de Educação de Porto Alegre (RS). Assessora práticas formativas em educação junto a movimentos sociais e populares, do campo e da cidade, e processos de reconstrução curricular junto a administrações populares. Mestrando em Educação na UFRGS. E-mail: <marcoantoniomello@terra.com.br>.

¹ Curiosamente, Paulo Freire nas suas primeiras obras não se refere explicitamente à Educação Popular, utilizando expressões como educação libertadora, educação para a liberdade, educação problematizadora, educação dialogal, educação para democracia, educação conscientizadora etc., embora se reconheça sua imersão no campo da Educação Popular que vinha se delineando.

² As fontes acerca de sua biografia e o exame de suas obras são demasiadamente numerosas e diversificadas. Indico aqui obras de referência mais acessíveis aos interessados em aprofundamento: para uma introdução, Vale (2005); para uma visão mais panorâmica, uma coletânea rica e diversificada organizada por Freire (2005). Para uma visão de colaboradores próximos, consultar Barreto (2007).

³ Utilizo aqui uma caracterização parcial desses elementos, desenvolvidos de maneira pormenorizada em outra publicação (MELLO, 2008).

⁴ No seu livro mais importante, *Pedagogia do Oprimido*, Paulo Freire dedica um capítulo ao diálogo, afirmando o enraizamento e a perspectiva relacional que atravessaria toda sua obra.