

O professor de sociologia como educador popular: abrindo o diálogo na perspectiva freireana

Thiago Ingrassia Pereira

Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus Erechim

thiago.ingrassia@gmail.com

1. Introdução

Pensar a formação do professor de sociologia na perspectiva do paradigma da educação popular é o objetivo da reflexão que apresento neste texto. Resultado direto de minha experiência docente na educação básica e no ensino superior, as linhas que seguem demarcam o entendimento de que o ensino de sociologia deve ser constantemente qualificado para que, além de obrigatório do ponto de vista legal, seja legítimo perante a comunidade escolar (RIBEIRO; SARANDY, 2012).

A aproximação que procuro fazer entre a formação do licenciado em ciências sociais e a perspectiva teórica e prática da educação popular se justifica pela presença da sociologia nas escolas públicas de nível médio no Brasil. O processo de idas e vindas da sociologia escolar no século XX (MORAES, 2003) aponta para um cenário no qual sua presença curricular nas redes públicas não permitiu a criação de uma “comunidade docente na área”, fato potencializado pela (falsa) dicotomia entre a formação de pesquisador e de professor, às vezes, fomentada pelas próprias faculdades de ciências sociais.

Ao intensificar sua presença no nível médio, a disciplina de sociologia passou a demandar profissionais capacitados para o seu exercício de regência de classe, o que nos coloca diante de modelos formativos diversos na fronteira entre as faculdades de ciências sociais e de educação (HANDFAS, 2009). Partindo de minha experiência como estudante e professor, destacarei algumas características teóricas e práticas da educação popular que julgo serem relevantes para a qualificação do trabalho dos professores de sociologia nas escolas públicas brasileiras. Em seguida, esboço uma análise inicial sobre metodologia de ensino de sociologia com base na educação popular, adotando a ideia do ensino de sociologia como “laboratório” (SILVA, 2010).

2. Educação popular

Encontro nas experiências e reflexões teóricas da educação popular uma fonte fecunda para o exame das possibilidades e limites da construção de um referencial formativo para licenciados em ciências sociais. Nesse sentido, a obra de Paulo Freire é fonte acadêmica e de inspiração militante para o trabalho que desenvolvo. Pensar o caráter popular da educação como um movimento, como um processo formado na relação entre a materialidade e a subjetividade das pessoas é inerente à busca pelo conhecimento da realidade que cerca e situa historicamente os sujeitos sociais.

Por isso, a análise da conjuntura social se apresenta tanto como um desafio, como uma necessidade para o trabalho do educador crítico. Para Freire (2008b, p. 35), “quanto mais refletir sobre a realidade, sobre sua situação concreta, mais emerge [este educador], plenamente consciente, comprometido, pronto a intervir na realidade para mudá-la”. Assim, a realidade socioeconômica e política repercute diretamente no trabalho do educador popular, pois é esta realidade que se apresenta como problemática na luta pela justiça social. Não é possível transformá-la sem entendê-la.

Dessa forma, em termos estruturais, o Brasil é tributário deste processo assimétrico de formação da sociedade capitalista que, mesmo passando por vários ciclos até chegar ao atual estágio, mantém sua essência assentada na relação capital *versus* trabalho, ainda que a complexificação das relações sociais seja algo a desafiar as macroteorias. O resultado do sistema capitalista, em termos econômicos e tecnológicos, é de expansão e progresso, ao passo que, em termos sociais e humanos, é de exclusão de grandes segmentos populacionais (ANTUNES, 2005).

Compreendo que o quadro societário atual pode ser entendido pela visualização da enorme contradição entre a produção de riquezas e tecnologia e a sua precária distribuição que fomenta o abismo social contemporâneo. Os dados a seguir são ilustrativos da continuidade e até do aumento dos problemas sociais causados pelo capitalismo:

segundo as Nações Unidas, no seu *Relatório sobre o Desenvolvimento Humano*, o 1% mais rico do mundo auferia tanta renda quanto os 57% mais pobres. A proporção, no que se refere aos rendimentos, entre os 20% mais ricos e os 20% mais pobres no mundo aumentou de 30 para 1 em 1960, para 60 para 1 em 1990 e para 74 para 1 em 1999, e estima-se que atinja os 100 para 1 em 2015. Em 1999-2000, 2,8 bilhões de pessoas viviam com menos de dois dólares por dia, 840 milhões estavam subnutridos, 2,4 bilhões não tinham acesso a nenhuma forma apropriada de serviço de saneamento, e uma em cada seis crianças em idade de freqüentar a escola primária não estava na

escola. Estima-se que cerca de 50% da força de trabalho não-agrícola esteja desempregada ou subempregada (MINQ LI apud MÉSZÁROS, 2005, p. 73-4).

Esta dimensão estrutural não deve absolutizar a análise de realidade do educador popular, por mais que sua influência seja cotidianamente sentida por todos nós. A percepção das relações pessoais do dia-a-dia dos e entre os grupos sociais aos quais vive e/ou atua profissionalmente é de extrema importância.

Assim, o entendimento das correlações de forças presentes na realidade social é uma tarefa complexa que resulta na síntese entre a estrutura e a conjuntura (SOUZA, 2009), ou seja, requer uma análise multivariada que perceba os movimentos nas dimensões políticas, econômicas (fundamentalmente, no que tange à distribuição de renda), culturais e antropológicas.

Infelizmente, a realidade atual parece estar fundada em uma base filosófica hegemônica na qual o individualismo e a concorrência preponderam. Esse cenário promove um “salve-se quem puder”, erodindo laços sociais e a solidariedade. Não é esta a realidade que almejo para meu país, nem para qualquer sociedade em nosso planeta. Tendo como premissa o caráter eminentemente social dos seres humanos e, por consequência, político, penso que um sistema ideal seria aquele baseado na cooperação e na distribuição justa da riqueza produzida.

Não prego um igualitarismo que cerce as diferenças e sufoque a diversidade. Pelo contrário, acredito que cada qual deveria viver dentro de suas possibilidades e de suas necessidades, tanto que essas possibilidades fossem construídas em um ambiente de oportunidades equânimes.

Junto a elas, acredito que a questão do **diálogo** também é muito importante, pois essa postura de intervenção didática convida à participação os educandos, ao mesmo tempo em que compromete o educador que escuta, que dá voz aos seus interlocutores, num convite à leitura do mundo e à construção do conhecimento sobre sua realidade.

O caráter dialógico da intervenção educativa é a chave para que ela possa ser indutora do pensamento crítico, possibilitando aos estudantes (e à sociedade em geral) o rompimento com a “cultura do silêncio” (ANDREOLA, 2006) que é deletéria para a construção da sociedade democrática que almejamos.

Na assunção do nosso compromisso por uma educação emancipatória e libertadora é que o diálogo, entendido como “o encontro entre homens, mediatizados

pelo mundo, para designá-lo” (FREIRE, 2008b, p. 82), se transforma em uma ferramenta indispensável para a atividade docente e de pesquisa. Mais do que isso,

o diálogo, segundo Freire, não é, pois, um mero recurso didático ou procedimento pedagógico para tornar as aulas, palestras ou seminários mais atraentes. É também isso. Mas é, acima de tudo, uma exigência essencial, ontológico-existencial para a pessoa humana, para todas as formas de relações humanas e para a vida em comunidade e sociedade (ANDREOLA, 2006, p. 31-32).

Além de uma estratégia metodológica, o diálogo é um recurso que identifica o compromisso ético do educador com a sua profissão, o seu respeito pelos alunos e o entendimento de seu papel político como um dos agentes educacionais. Ao praticar o diálogo como opção política e metodológica, os professores deixam de falar *aos* educandos e passam a falar *com* eles. Em sua sétima carta endereçada “a quem ousa ensinar”, Freire pondera que a educadora democrática

sabe que o diálogo não apenas em torno dos conteúdos a serem ensinados mas sobre a vida mesma, se verdadeiro, não somente é válido do ponto de vista do ato de ensinar, mas formador também de um clima aberto e livre no ambiente de sua classe. Falar *a* e *com* os educandos é uma forma despreziosa mas altamente positiva que tem a professora democrática de dar, em sua escola, sua contribuição para a formação de cidadãos e cidadãs responsáveis e críticos. Algo de que tanto precisamos, indispensável ao desenvolvimento de nossa democracia (FREIRE, 2007, p. 87).

A concepção do diálogo como “invenção do ser” (GUSTSACK; SANTOS, 2006) demonstra sua função estratégica nas relações humanas pautadas pela busca do *ser mais*, que remete à vocação ontológica dos seres humanos:

uma característica que se expressa na própria busca do *ser mais* através da qual o ser humano está em permanente procura, aventurando-se curiosamente no conhecimento de si mesmo e do mundo, além de lutar pela afirmação/conquista de sua liberdade. Essa busca de ser mais, de humanização do mundo, revela que a *natureza humana* é programada, mas não determinada por estruturas ou princípios inatos (ZITKOSKI, 2008, p. 380).

Além do diálogo como proposta metodológica e permeada pela práxis democrática, a educação popular se constitui como uma estratégia de intervenção política gestada a partir dos movimentos sociais críticos à ordem vigente. É um paradigma que acompanha o movimento da sociedade¹, penetrando com força no contexto da década de 1950/1960, a partir da obra de Paulo Freire (PALUDO, 2001; BEISIEGEL, 2008; RODRIGUES, 2008).

Contudo, ao recuperar as raízes do processo geral do saber, Carlos Rodrigues Brandão aponta o saber escolar como uma ruptura em relação à “educação da comunidade”, fomentando, com a institucionalização da escola no Brasil, um trabalho político de luta pela democratização da escola pública. Segundo o autor,

a produção de um *saber popular* se dá, pois, em direção oposta àquela que muitos imaginam ser a verdadeira. Não existiu primeiro um saber científico, tecnológico, artístico ou religioso “sábio e erudito” que, levado a escravos, servos, camponeses e pequenos artesãos, tornou-se, empobrecido, um “saber do povo”. Houve primeiro um saber de todos que, separado e interdito, tornou-se “saber erudito”; o saber legítimo que pronuncia a verdade e que, por oposição, estabelece como “popular” o saber do consenso de onde se originou. A diferença fundamental entre um e outro não está tanto em graus de qualidade. Está no fato de que um, “erudito”, tornou-se uma forma própria, centralizada e legítima de conhecimento associado a diferentes instâncias de poder, enquanto o outro, “popular”, restou difuso – não-centralizado em uma agência de especialistas ou em um pólo separado de poder – no interior da vida subalterna da sociedade (BRANDÃO, 2006, p. 30-31).

A posição política a favor da emancipação dos oprimidos ganha, com o movimento da sociedade, novos contornos. Inclusive, a relação seminal da educação popular com os movimentos sociaisⁱⁱ ganha novas possibilidades históricas com o contexto da queda do Muro de Berlim (1989), fomentando o debate sobre a refundamentaçãoⁱⁱⁱ, refundação ou revivificação^{iv} do próprio paradigma. Dessa forma,

a pedagogia do oprimido desdobra-se em pedagogias, no plural: de grupos juvenis, de direitos humanos, de ecologia, dos sem-teto, da terra e muitas outras. A educação popular passa a ser uma espécie de metapedagogia que abriga essas diferenças (STRECK, 2010, p. 306).

Nesse sentido, ao apresentar a educação popular como uma *possibilidade* formativa relevante ao docente da área de ciências sociais na educação básica, oriento o debate na direção de aspectos metodológicos inerentes à formação efetiva do licenciado em ciências sociais.

3. Metodologia de ensino em sociologia: possibilidades a partir da educação popular

Ponto crucial na formação do professor de sociologia, a discussão que envolve metodologia de ensino é um dos grandes desafios atuais na área de ciências sociais, em especial, entre aqueles que lecionam na educação básica ou pesquisam essa temática nas universidades. Ainda que de forma inicial, apresento um esboço de uma discussão

muito mais densa acerca do *ensinar sociologia (ciências sociais)* na escola básica, tendo em vista a formação de um campo científico com características específicas. Esse campo científico pode ser melhor visualizado na figura a seguir, na qual a metodologia de ensino encontra-se na intersecção entre o campo científico das ciências sociais e da educação.



Fonte: Elaboração do autor.

Sabemos que a disciplina de sociologia é um “recorte” da área de Ciências Sociais e pode ser trabalhada a partir de três perspectivas básicas: 1) teórica, 2) conceitual e 3) temática (BRASIL, 2006). A exemplo das demais disciplinas do currículo escolar, a sociologia que é ensinada na escola deve passar por um processo de “transposição didática” (CARDELLI, 2004), observando que na escola não estaremos formando cientistas sociais, mas, sim, buscando desenvolver habilidades de questionamento, problematização e intervenção cidadã na sociedade.

Dessa forma, para que a Sociologia contribua para a formação de sujeitos críticos e empoderados^v (PEREIRA, RAIZER, MEIRELLES, 2008) é importante que seja trabalhada em uma dimensão científica, ainda que sejam observados os cuidados metodológicos necessários ao adequado tratamento de teorias e conceitos em nível não universitário.

Nesse sentido, ao levantar a questão metodológica inerente à formação do professor de sociologia, trago a educação popular, por suas características intrínsecas, como uma possibilidade importante no embasamento teórico e prático da docência na

educação básica, em especial, na escola pública^{vi}. Em síntese, apresento os seguintes aspectos presentes na perspectiva da educação popular, discutidos por Paulo Freire, que podem servir de esteio para a intervenção do professor de sociologia na educação básica:

- a) *Dialogicidade*: característica fundante no trabalho do educador popular, o diálogo demarca o compromisso com a construção coletiva e solidária do conhecimento;
- b) *Respeito ao saber de experiência feito*: também conhecido por “senso comum”, é ponto de partida (“partir” não significa “ficar”) fecundo para a construção de uma aula dotada de sentido, pois o respeito do educador aos saberes dos educandos é essencial para a própria problematização desse saber imediato;
- c) *Problematização da vida cotidiana*: a construção da consciência crítica passa pela compreensão rigorosa da realidade que é formada na relação dialética entre objetividade e subjetividade.

Os três pontos elencados acima correspondem a uma tentativa de orientar o trabalho do professor de sociologia no ambiente da escola pública, ainda que possa servir de base para se pensar a regência de classe no campo das ciências sociais em outras esferas educativas, inclusive, informais.

O respeito ao senso comum é ponto fundamental na obra de Paulo Freire e na perspectiva de uma “sociologia da vida cotidiana”, discutida por José de Souza Martins (2008). Considerar os saberes do cotidiano é uma forma interessante de “aproximação” aos estudantes e suas circunstâncias. Vivi isso na condição de professor de sociologia na escola pública, no momento em que percebia o interesse e o envolvimento dos estudantes nas aulas em que “partia” de suas vivências, ainda que procurasse, no desenrolar das aulas, problematizá-las, tensioná-las, discuti-las, tornando o próprio cotidiano dos estudantes um problema de pesquisa a ser refletido e melhor entendido. Compartilho a ideia de que

o senso comum é comum não porque seja banal ou mero e exterior conhecimento. Mas, porque é conhecimento compartilhado entre os sujeitos da relação social. Nela o significado a precede, pois é condição de seu estabelecimento e ocorrência (MARTINS, 2008, p. 54).

Ao problematizarmos o cotidiano nas aulas de sociologia, estamos potencializando conceitos e teorias que buscam exatamente isso, interpretar a realidade social em suas tramas micro e macrosociais. Entender esse “saber de experiência feito”, é parte fundamental para que as aulas de sociologia, mesmo tratando da vida social, não fiquem “distantes” dos estudantes.

Essa é uma contribuição importante que a sociologia na educação básica pode oferecer aos estudantes: a problematização de seu cotidiano, pois, muitas vezes, vivemos mecanicamente e não “paramos para pensar” sobre a sociedade em que vivemos. E a escola pode ser o lugar de “desnaturalização” do que parece natural, pronto e acabado. Não é por acaso a defesa de Freire para que a educação escolar seja algo mais do que um simples treinamento. Em suas palavras:

não importa em que sociedade estejamos, em que mundo nos encontremos, não é possível formar engenheiros ou pedreiros, físicos ou enfermeiras, dentistas ou torneiros, educadores ou mecânicos, agricultores ou filósofos, pecuaristas ou biólogos sem uma compreensão de nós mesmos enquanto seres históricos, políticos, sociais e culturais; sem uma compreensão de como a sociedade funciona. E isto o *treinamento* supostamente apenas técnico não dá (FREIRE, 2008a, p. 134).

Dessa forma, creio que o ensino de uma ciência que se preocupa exatamente com a compreensão de como a sociedade funciona é essencial. O ensino de sociologia possui uma história de muitas rupturas ao longo do século XX em nosso país, até chegar ao ostracismo durante a ditadura militar (1964-1985). A própria sociologia como ciência e a profissão de sociólogo sofrem contestações em seus métodos e na sua finalidade, tendo, nas palavras do sociólogo inglês Anthony Giddens (2001, p. 11), “algo capaz de causar polêmicas jamais geradas por outras disciplinas”.

Diante da conquista legal de espaços curriculares na educação básica, o desafio que está colocado à comunidade dos professores de sociologia é garantir sua legitimidade para além do legal/normativo. Ou seja, objetivando uma permanente qualificação do “ensinar sociologia” nas escolas, a partir de metodologias de ensino que instiguem a curiosidade dos estudantes, podemos amenizar a desconfiança que paira sobre as finalidades de mais uma disciplina obrigatória no ensino médio.

4. Considerações finais

As reflexões que procurei apresentar sobre metodologia de ensino em ciências sociais para a docência de sociologia na educação básica, em especial nas escolas públicas, provêm de minha própria experiência como professor de sociologia na educação básica e, mais recentemente, de professor universitário envolvido com a formação de licenciados em ciências sociais.

Discutir a formação do professor de sociologia é um grande desafio, mas, nos últimos anos, percebemos avanços na construção de uma comunidade de interlocutores acerca das questões que envolvem ensinar sociologia na educação básica. Contudo, ainda temos um longo caminho a percorrer e, nesse sentido, é que esbocei uma aproximação entre a educação popular e a formação do professor de sociologia.

Vivemos um momento de experiências, de legitimação e até continuidade da luta pela obrigatoriedade da disciplina na escola. Por que lutamos pela presença curricular obrigatória da sociologia? Certamente, não foi para que a sociologia fosse apenas “mais uma disciplina na escola” (PEREIRA, 2010).

Para que a sociologia possa cumprir um papel relevante na escola, precisamos discutir a escola no século XXI, uma instituição permeada por incertezas (CANÁRIO, 2006), ainda que afirmada socialmente. Nesse cenário, assumimos o desafio de formar profissionais para o exercício da docência na educação básica. Não desconsiderando todos os limites e contradições que constituem o fazer docente nas escolas brasileiras, desde a falta de estrutura adequada, passando pela baixa média salarial, apresentei uma possibilidade de construção metodológica ao fazer docente do professor de sociologia.

As ideias pedagógicas de Paulo Freire integram um campo fecundo que se constituiu ao longo da segunda metade do século XX no Brasil e na América Latina com um todo, que é a educação popular. Longe de definições precisas, a educação popular constitui um movimento de resistência à desigualdade social que miserabiliza material e culturalmente expressivos segmentos sociais, apostando numa relação horizontal de trocas de saberes e vivências, tendo em vista a conscientização dos oprimidos.

Assim, a escola pública como local primordial de escolarização das classes populares, enseja pensarmos a partir das características que o movimento da educação popular foi construindo ao longo da história. Por isso, apresentei, ainda que de forma

inicial para fomentar o debate sobre o tema, três aspectos que podem embasar o trabalho pedagógico do professor de sociologia: dialogicidade, respeito ao senso comum e problematização do cotidiano.

Talvez, ao se reconhecer como educador popular, o professor de sociologia possa assumir o compromisso com uma educação crítica e emancipatória, indutora de sujeitos reflexivos e engajados na construção de uma sociedade mais justa. Isso não acontece por acaso, mas a partir de uma sólida formação na fronteira entre as ciências sociais e a educação.

Referências

- ANDREOLA, B. A. Educação e diálogo na perspectiva de Freire. *Espaço Pedagógico*. Passo Fundo, v. 13, n. 1, p. 19-34, jan/jun 2006.
- ANTUNES, R. *A Desertificação neoliberal no Brasil: Collor, FHC e Lula*. Campinas: Autores Associados, 2005.
- BEISIEGEL, C. R. *Política e educação popular: a teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil*. 4. ed. Brasília: Liber Livro, 2008.
- BENINCÁ, D. Uma universidade em movimento. In: BENINCÁ, D. (Org.). *Universidade e suas fronteiras*. São Paulo: Outras Expressões, 2011, p. 31-63.
- BRANDÃO, C. R. *O que é educação popular*. São Paulo: Brasiliense, 2006.
- BRASIL. Orientações Curriculares Nacionais. Ciências humanas e suas tecnologias. Sociologia. Brasília, DF, 2006.
- CANÁRIO, R. *A escola tem futuro? das promessas às incertezas*. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- CARDELLI, J. Reflexiones críticas sobre el concepto de transposición didáctica de Chevallard. *Cuadernos de Antropología Social*. FfyL – UBA. Nº 19, 2004. p. 49/61.
- FREIRE, P. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008a.
- _____. *Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. 3. ed. 2. reimp. São Paulo: Centauro, 2008b.
- _____. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. 18. ed. São Paulo: Olho d'Água, 2007.

_____. *A educação na cidade*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____; SHOR, I. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

GIDDENS, A. *Em defesa da sociologia: ensaios, interpretações e réplicas*. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

GHIGGI, G. Paulo Freire e a revivificação da educação popular. *Educação*. Porto Alegre, v. 33, n. 2, p. 111-118, mai/ago 2010.

GOHN, M. G. *Movimentos sociais e educação*. São Paulo: Cortez, 1999.

GUSTSACK, F.; SANTOS, V. Linguagem em Freire: uma poética do ser. *Espaço Pedagógico*. Passo Fundo, v. 13, n. 1, jan/jun 2006.

HANDFAS, A. A formação do professor de sociologia: reflexões sobre diferentes modelos formativos. In: HANDFAS, A.; OLIVEIRA, L. F. (Orgs.). *A sociologia vai à escola: história, ensino e docência*. Rio de Janeiro: Quartet/FAPERJ, 2009, p. 187-196.

MARTINS, J. J. *A sociabilidade do homem simples: cotidiano e história na modernidade anômala*. 2. Ed. São Paulo: Contexto, 2008.

MÉSZÁROS, I. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.

MORAES, A. C. Licenciatura em ciências sociais e ensino de sociologia: entre o balanço e o relato. *Tempo Social*. São Paulo, v. 15, n. 1, 2003, p. 5-20.

PALUDO, C. *Educação popular em busca de alternativas: uma leitura desde o campo democrático e popular*. Porto Alegre: Tomo Editorial/Camp, 2001.

PEREIRA, T. I. A instituição escola no início do século XXI: por uma sociologia crítica da educação. *Competência*. Porto Alegre, Vol. 3, n. 1, julho 2010, p. 45-57.

_____; MEIRELLES, M.; RAIZER, L. Escolarizar e/ou educar? As perspectivas do ensino de Sociologia na educação básica. *Pensamento Plural*. Pelotas, n. 2, 2008, p. 105-123.

RIBEIRO, M. Educação para a cidadania: questão colocada pelos movimentos sociais. *Educação e pesquisa*. São Paulo, v. 28, n° 2: FAE/USP, jul-dez 2002.

_____. Movimentos sociais e educação: uma relação necessária. *Espaço Pedagógico*. Passo Fundo, vol. 11, n. 1, jan/jun 2004.

RIBEIRO, A. M. M.; SARANDY, F. M. S. Perspectivas políticas e científicas acerca do Ensino de Sociologia. In: FIGUEIREDO, A. V.; OLIVEIRA, L. F.; PINTO, N. M. (Orgs.). *Sociologia na sala de aula: reflexões e experiências docentes no Estado do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2012, p. 21-45.

RODRIGUES, A. C. Educação popular: histórico e concepções teóricas. In: MELLO, M. (Org.). *Paulo Freire e a Educação Popular*. Porto Alegre: IPPOA/ATEMPA, 2008, p. 31-60.

SILVA, I. L. F. O ensino de sociologia como laboratório: educação e formação de professores nos projetos do Departamento de Ciências Sociais da UEL – LES/GAES/LENPES (1994-2007). In: CARVALHO, C. A. (Org.). *A sociologia no ensino médio: uma experiência*. Londrina: EDUEL, 2010, p. 37-63.

SOUZA, H. J. *Como se faz análise de conjuntura*. 30. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

STRECK, D. R. Entre emancipação e regulação: (des)encontros entre educação popular e movimentos sociais. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, v. 15, n. 44, p. 300-310, mai/ago 2010.

VALE, A. M. *Educação popular na escola pública*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1996.

ZITKOSKI, J. J. Ser mais. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008, p. 380-382.

_____. *Horizontes de (re) fundamentação em educação popular: uma proposta com base na razão dialógica de Freire e na razão comunicativa de Habermas*. Frederico Westphalen: Ed. URI, 2000.

ⁱ Não há uma definição precisa do que significa a educação popular e não há uma “gênese” propriamente dita desse paradigma. Contudo, “há unanimidade entre os historiadores da educação popular de que ela se forma no movimento da sociedade. Se temos nomes que servem de referência é porque pessoas se dispuseram e tiveram a habilidade de captar a pedagogia que se realizava nesse movimento. No entanto, enquanto processo, ela é maior que cada um desses nomes e continua sendo recriada nesse movimento da sociedade” (STRECK, 2010, p. 300).

ⁱⁱ Ver Gohn (1999), Ribeiro (2002, 2004) e Benincá (2011).

ⁱⁱⁱ Nesse sentido, há a argumentação de Zitkoski (2000) ao aproximar Freire e Habermas no debate sobre a refundamentação da Educação Popular.

^{iv} Segundo a linha argumentativa de Ghiggi (2010).

^v Sobre o conceito de empoderamento, ver Freire e Shor (2003).

^{vi} A respeito da educação popular na escola pública, ver Freire (2005) e Vale (1996).