

## QUAL O JEITO DO GT 06? UMA INCURSÃO EM BUSCA DE PISTAS.

AZIBEIRO, Nadir Esperança - UDESC – PPGE/UFSC

GT: Educação Popular/ nº 06

Agência Financiadora: Não contou com financiamento

### Introdução

Quando me iniciei nas trilhas da educação popular, meus grandes *referenciais* eram Freire e Brandão. Como professora do curso de Pedagogia, conheci Regina Leite Garcia, que me deu o respaldo necessário para possibilitar que os estágios da Pedagogia abrissem caminhos para experimentar e pensar a educação *para além dos muros da escola*. Depois, começando a participar das discussões do GT 06, encontrei Valla, Fleuri, Vasconcelos e Costa, e logo depois Esteban, Gonsalves e Eggert, e tant@s outr@s que vieram a se constituir em companheir@s de caminhada e em interlocutor@s importantes para a constituição de meus próprios caminhos.

O que há de comum nos percursos trilhados por tod@s ess@s autor@s/ator@s? Como esses itinerários vêm se entrelaçando para constituir um *paradigma* de ação/reflexão nas práticas de educação popular? Quais as questões emergentes e as pistas possíveis de serem seguidas?

Partindo do pressuposto de que *são infinitas as posições que podemos ocupar e não há nenhum critério a partir do qual é possível captar a ‘verdadeira’ realidade, enxergar as coisas do jeito como elas são ‘mesmo’* (COSTA, 2000, p.36), venho construindo o entendimento de que o diálogo entre perspectivas que se assumem e se respeitam como diferentes é a primeira marca desse caminho que vem sendo construído no GT 06. Não apenas na “travessia” dos anos noventa, mas também nos quatro encontros realizados nesta virada de século, continuamos a notar *uma insatisfação com o que está disponível, e uma grande movimentação no sentido de questionar certezas, romper limites, soltar amarras, vislumbrar outros horizontes, enfim, contar novas histórias* (COSTA, 2000, p.45).

Nesse sentido, Zaccur (2001) me convida a uma *leitura indiciária* de alguns dos textos apresentados no GT 06 nos últimos três encontros anuais. Sem ter a pretensão de fazer uma análise do conjunto dos textos, este ensaio se propõe apenas a uma incursão por alguns deles, tendo como *eixo* a questão que me instiga atualmente: que *referenciais*

precisam estar presentes na formação de educador@s para que se possam propor e encontrar alternativas ao fracasso escolar de crianças e adultos das classes populares?

### **Pensando a escola a partir da vida**

Iniciando essa incursão pelos textos, na busca de *pistas*<sup>1</sup>, encontro em Marini (2003) a queixa dos professores de que os pais, principalmente nas periferias, não acompanham e não incentivam a atividade escolar de seus filhos. A isso se atribui uma das causas do fracasso escolar das crianças das classes populares. Isso me traz à lembrança um texto de Freire contando sobre o início de sua atividade como coordenador do SESI, quando resolveu fazer uma palestra às famílias, sobre a importância do acompanhamento das tarefas escolares de seus filhos.

Ao terminar, um homem jovem ainda, de uns 40 anos, mas já gasto, pediu a palavra a me deu talvez a mais clara e contundente lição que já recebi em minha vida de educador. (...)

“Acabamos de escutar”, começou ele, “umas palavras bonitas do dr. Paulo Freire. Palavras bonitas mesmo. Bem ditas. Umas até simples, que a gente entende fácil. Outras, mais complicadas, mas deu pra entender as coisas mais importantes que elas todas juntas dizem”.

“Agora eu queria dizer umas coisas ao doutor que acho que os meus companheiros concordam”. Me fitou manso mas penetrantemente e perguntou: “dr. Paulo, o senhor sabe onde a gente mora? O senhor já esteve na casa de um de nós?” (1992, p.25-26).

Paulo continua a relatar o episódio, comentando que, à medida que o homem falava, ele ia como que “afundando na cadeira”. Conclui refletindo sobre a importância de não só adaptar a linguagem para se fazer entender pelo povo, mas que *ao fazer o seu discurso ao povo, o educador esteja a par da compreensão do mundo que o povo esteja tendo* (1992, p.27).

Traz-me também à lembrança a quantidade de vezes em que cheguei na comunidade e encontrei as crianças fazendo os deveres com o caderno em cima do joelho ou na ponta de uma caixa de cerveja. Ou a vez em que encontrei um garoto desesperado porque o irmãozinho tinha deixado cair café com leite em cima do seu caderno. Ou, mais recentemente, quando um jovem que tinha notas excelentes teve que faltar nas aulas porque começou a trabalhar como servente de pedreiro, porque pai e mãe, desempregados, não tinham nem como comprar o que comer para os filhos, e acabou reprovado por faltas...

Tavares me instiga a olhar a cidade como o lugar onde se acentua cada vez mais o fosso entre “o povo do asfalto e o povo das periferias”.

---

<sup>1</sup> Ver a este respeito ZACCUR, 2001, GONÇALVES, 2003 e ESTEBAN, 2001 e 2003.

Na cidade de São Gonçalo, local de minhas atuais “andanças interessadas” como professora-pesquisadora, o projeto neoliberal em curso vem acelerando a desestruturação da cidade; acentuando a sua fragmentação, buscando consolidar as fronteiras objetivas e subjetivas entre os cidadãos e os não-cidadãos, entre os incluídos e os excluídos, entre o povo do asfalto e o povo da periferia, dificultando, senão impedindo, a edificação de uma cultura urbana mais identificada com a democracia e a inclusão (TAVARES, 2002).

Como isso é verdade! Por outro lado, como a experiência de *dominar* os espaços da cidade, *saber se virar* neles pode trazer um crescimento da auto-estima, uma experiência de *se perceber capaz!*

Para as classes populares, a cidade representa um *livro de espaços*, onde na busca de sua sobrevivência, a metrópole, os espaços públicos e/ou privados da cidade ocupam uma centralidade histórica. Para as classes populares em suas táticas de (sobre)vivências, as ruas, os espaços públicos, as áreas menos controladas pela racionalidade urbana, se tornam espaços privilegiados do correr atrás (TAVARES, 2002).

Continuo a incursão pelos textos. Furini traz a contribuição de Zaluar e de Telles, mostrando como foi construído *teoricamente*, pela ciência moderna, o *lugar social* das classes populares:

As massas desagregadas, de baixo nível educacional, estariam fora do processo de produção de idéias (...) Meros executores de um projeto que não criaram e fantoches de uma direção que não vêem, mas que os comanda de todo lugar, perdem por decreto teórico sua condição de sujeitos ativos(...) Sua linguagem, sua fala, seus rituais e suas crenças são sempre defeitos de percepção, empecilhos à consciência crítica (ZALUAR, 1985, p.52)<sup>2</sup>.

Se a pobreza é sinal de privação de direitos, o significado desta não se esgota nas evidências da destituição material. A destituição material é a contrapartida de uma destituição simbólica que homogeneiza todas na categoria genérica e desidentificadora de pobre (TELLES, 1992, p. 135)<sup>3</sup>.

Esteban olha essa realidade por dentro da escola:

Estudar o cotidiano das escolas públicas que recebem crianças das classes populares exige diálogo constante com as margens sociais, com os sujeitos insignificantes que emergindo delas transitam na escola, com as práticas negadas, com os resultados não celebrados (ESTEBAN, 2003).

E continua, provocando-nos a encontrar um outro jeito de entender e escrever essa história, lendo-a *pelo avesso*:

Estudar o cotidiano escolar das crianças das classes populares é enfrentar a complexidade do cotidiano em que se produz o fracasso, olhando o seu avesso para fazer emergir os fios que tecem o êxito como uma possibilidade, não de algum aluno ou aluna individualmente, mas de um segmento social historicamente negado, marginalizado, abandonado (ESTEBAN, 2003).

Continuando a incursão pelos textos, percebo que olhamos o cotidiano de crianças, jovens e adultos das classes populares a partir da escola (ESTEBAN,

---

<sup>2</sup> ZALUAR, A. A Máquina e a Revolta: as organizações populares e o significado da pobreza. São Paulo: Brasiliense, 1985.

<sup>3</sup> TELLES, V.S. A Cidadania Inexistente : Incivilidade e Pobreza - um estudo sobre trabalho e família na Grande São Paulo, Tese de Doutorado, São Paulo, 1992.

ZACCUR, SOUZA, PEREGRINO) ou a partir das ruas e dos locais por onde circulam (FURINI, VASCONCELOS, AZIBEIRO), sentindo a urgência de pensar outros referenciais para entender/explicar os significados polifônicos dessas vivências (GONSALVES, CUNHA). Discutimos as noções de subalternização e exclusão, desestabilizando as verdades e os lugares/posições absolutizados e buscando indícios da emergência de uma outra possibilidade epistemológica e política. A vontade de transcender ou transgredir as formas ou modelos tradicionais de organização – da educação e/ou da sociedade – emergem praticamente do conjunto dos textos (GONSALVES, 2001; ESTEBAN, 2001, 2003; VASCONCELOS, 2001, 2002; ZACCUR, 2001; FURINI, 2001; AZIBEIRO, 2001, 2003; SOUZA, 2003; PEREGRINO, 2001, 2002; TAVARES, 2001, 2002; ZITKOSKI, 2003; POLI, 2003; BARROS, 2003; STRECK, 2003; WUNDER, 2003).

### **Um pensamento indiciário, complexo, marginal**

Como pesquisadora, diante do insistente fracasso escolar, claramente demarcado pela dinâmica social, me vejo como sujeito errante, buscando perguntas e respostas e sendo acompanhada constantemente pela percepção de estar distante das verdades definitivas.

Opto, assim, pelo abandono das evidências, pois estas, freqüentemente, confirmam a incapacidade das crianças das classes populares (...) e busco pistas, pequenos sinais, informações secundárias, falas, gestos e atos marginais, dados inexpressivos, fontes desconsideradas, que se constituem nas sombras do processo pedagógico pelos sujeitos insignificantes – alunos e alunas que não aprendem e professoras que não ensinam -, pistas que possam me ajudar a encontrar, no cotidiano escolar, a circulação de possibilidades, de produção, de conhecimentos, a realização de um processo capaz de articular elementos de revitalização da dinâmica ensino-aprendizagem (ESTEBAN, 2003b).

A busca de *pistas, indícios, sinais*, é uma das marcas da construção desse itinerário, explícita em vários textos apresentados no GT 06 nos últimos três encontros, emergente em muitos outros, manifestando-se na insatisfação com o *já-posto, já-estabelecido*, buscando com Boaventura os sinais de um paradigma emergente, na epistemologia e na política, indo atrás da *utopia* da construção de *um conhecimento prudente para uma vida decente* (SANTOS, 2002, p.74, 107, 112).

*Ainda que não possua seus contornos claramente definidos, é proposto como um conhecimento que busca a solidariedade como forma hegemônica de saber e estimula a expressão das diferentes culturas, o que gera possibilidade de um diálogo intenso e multidirecional, recuperando o caos como constituinte do processo*, explica Esteban (2003).

Tavares (2001) complementa: isso significa a *construção de práticas sociais agenciadas em 'pensamentos alternativos de alternativas'*. *Se usarmos o pensamento convencional para pensarmos alternativas, a conclusão é de que não há alternativas.*

Esse *pensamento alternativo* tem suas bases epistemológicas, em um grande número dos textos apresentados, em Morin e sua proposta da *complexidade* como forma de desconstruir a fragmentação e o reducionismo que têm dominado o pensamento ocidental moderno. É ainda Esteban (2003) quem explica:

É sempre bom lembrar que complexidade não é completude, não há uma essência fixa que possa ser capturada, o que se encontra é a totalidade integradora que, constituída pelo diálogo entre conceitos que se opõem, expressa a emergência de noções que ampliam o conhecimento.

E convida o próprio Morin para explicitar:

O método da complexidade pede para pensarmos nos conceitos, sem nunca dá-los por concluídos, para quebrarmos as esferas fechadas, para restabelecemos as articulações entre o que foi separado, para tentarmos compreender a multidimensionalidade. (...) A complexidade é isso: a junção de conceitos que lutam entre si (1999, p.192).

O principal desafio epistêmico para conseguir construir uma perspectiva complexa de análise é conseguir perceber os diversos saberes como sistemas abertos, que se atravessam e interconectam, produzindo emergências que ao mesmo tempo são causadas pela relação entre eles e os transformam, causando, por sua vez, outras conexões e possibilidades de relações – outros saberes.

Os tipos de distinção normalmente assumidos são baseados na *oposição: ou/ou*. Esta forma de pensar nos leva a escolher um pólo, excluindo ou submetendo os outros. Mas numa outra perspectiva epistemológica, a *complexa*, (...) as oposições não são eliminadas, mas é indispensável descobrir (...) o contexto comunicativo que possa coligá-las (FLEURI, 2000, p.52).

Não se trata de produzir consensos pela supressão das ambigüidades, mas deixar emergir ambigüidades e ambivalências até o limite do paradoxo, tornando possível, pela emergência de interconexões antes não produzidas ou não percebidas, outros significados e posições de sujeito. O pensamento complexo, como alternativa epistemológica, não se propõe a substituir uma verdade absoluta por outra. Quer, antes, possibilitar a emergência das ambivalências, o diálogo polifônico entre (pro)posições, mesmo antagônicas, sem hierarquizações e exclusões *a priori*. Quer buscar as *conexões* – o *padrão que liga* (BATESON, 1986).

Expandindo-se a partir das *margens*, as formas alternativas de pensar e agir que brotam dos textos apresentados nos três últimos encontros, no GT 06, reencontram uma perspectiva utópica, não por se renderem a qualquer novo tipo de idealismo, mas por se situarem nas *brechas*, nos *entre-lugares* onde se encontram *indícios* de uma

epistemologia e uma sociabilidade que possam caminhar da *colonização* para a *solidariedade*:

A solidariedade é uma forma específica de saber que se conquista sobre o colonialismo. O colonialismo consiste na ignorância da reciprocidade e na incapacidade de conceber o outro a não ser como objeto. A solidariedade é o conhecimento obtido no processo, sempre inacabado, de nos tornarmos capazes de reciprocidade através da construção e do reconhecimento da intersubjetividade (SANTOS, 2002, p.81).

Isso transparece na desconfiança da insuficiência de se continuar a olhar a *pobreza* como números (GONSALVES, 2001), como violência (SOUZA, 2003), como massa de manobra destituída de cultura (FURINI, 2001), mesmo *tendo que conviver com a linearidade da linguagem verbal para dizer das complexas questões que emergem dos muitos cotidianos que se atravessam* (ZACCUR, 2001). Gonsalves (2001) e Wunder (2003) deixam claro em seus textos o desafio de incorporar a imagem à narração, como possível forma de quebrar a linearidade da linguagem verbal.

A expansão *a partir das margens* transparece, ainda, na incorporação de temáticas, espaços e atores sociais antes não incluídos na pesquisa em educação. Boaventura S. Santos propõe uma *epistemologia das ausências* (2002, p.251) para trazer à tona tanto os *silêncios* quanto os *silenciamentos*, entendendo os silêncios como os conhecimentos, agências, histórias que foram impedidos de acontecer e os silenciamentos como aqueles que de fato aconteceram, mas foram negados, suprimidos, desqualificados. Uma das formas de se chegar a isso é a recuperação dos saberes antes desprezados como *irrelevantes, não-científicos*.

Essa preocupação já se mostrou presente nas últimas reuniões anuais, no GT 06, como bem lembra Pessoa, no

compromisso assumido pelo GT 06–Educação Popular na 25ª edição da Reunião Anual da ANPEd, em 2002, no sentido de ir além das importantes conquistas dos 40 anos de educação popular no Brasil. Muito já se produziu sobre o muito que já se fez em termos de levar aos grupos sociais instrumentos e condições de aprendizagem sobre a realidade social, para melhor agirem nela. Mas pouco se produziu até agora no sentido do “de lá para cá”, ou seja, sobre os ensinamentos transmitidos pelos grupos, práticas sociais e manifestações populares, sem contar necessariamente com a presença de mediadores. Menos ainda, sobre os ensinamentos que os grupos de subalternos muitas vezes tentam endereçar aos mediadores, especialmente ensinamentos sobre como encaminhar corretamente suas ações e práticas (PESSOA, 2003).

O próprio Jadir traz ao GT a discussão da Folia de Reis, prática popular com frequência folclorizada e ignorada como ‘tradicional’ – e como tal considerada *antimoderna* ou *antiprogressista*. Do mesmo modo a questão da religiosidade, levantada por Valla durante o encontro em Poços de Caldas e trazida também pelo texto

de Xavier (2003) e a questão da educação escolar indígena, trazida por BERGAMASCHI (2003), dão indícios do que pode ser considerado o *jeito* do GT 06.

Têm espaço no GT os grupos e os temas que ainda não conseguiram um lugar – um GT específico. Isso é não somente uma marca histórica. Deixa transparecer a atração do GT 06 pelo *diferente*, pelo que está *nas margens*. Ao mesmo tempo em que traz indícios de sua necessária pluralidade, transdisciplinaridade e abertura ao emergencial, bem como a *possibilidade da diferenciação igualitária, isto é, de diferença sem subordinação* (SANTOS, 2002, p. 378).

A preocupação com as *ausências* também já estava explícita no encontro de 2003, no texto de Streck e no de Ghiggi & Gonçalves. Essa preocupação, longe de ser apenas acadêmica, manifesta uma opção e um compromisso político.

### **Uma opção político-epistemológica**

Na esteira de Freire e tant@s outr@s que escreveram com suas vidas a história da educação popular no Brasil, Arroyo lembra que

desde o final dos anos 50 e nas décadas de 60 e 70 vai se articulando na América Latina um movimento fecundo de Educação Popular. Educação vinculada com a libertação, emancipação e politização do povo (2000, p.51).

Por sua vez, Costa reafirma a vinculação da Educação Popular com *grupos populares, entendidos como segmentos populacionais marcados por discriminações, por diferentes formas de exclusão e marginalidade social* (1998, p.10).

Buscando indícios desse compromisso político, de seus significados, e de sua relevância para a possível mudança de trajetória nesse histórico de fracasso escolar das classes populares, retomo a incursão pelos textos.

Ter a Educação Popular como preocupação tem o significado de dar visibilidade ao outro – o que revela uma opção política – ao mesmo tempo em que evidencia uma sensibilidade, um esforço de não transformar o outro em estrangeiro (GONSALVES, 2001).

Mas também:

Traçar esse caminho, no campo da pesquisa em educação, indica uma nova questão: no processo de investigação científica, não estamos mais a falar apenas do outro, enquanto sujeito maior da Educação Popular. Estamos discorrendo também sobre nós mesmos, pesquisadores e pesquisadoras desse campo, já que colocar o outro no nosso campo visual tem o significado de uma auto-reflexão sobre a nossa imagem, a partir daquela construída pelo outro (GONSALVES, 2001).

A opção política pela *desconstrução da subalternidade* (AZIBEIRO, 2003) implica em não se colocar como dono da verdade, do saber, do poder – salvador do outro – mas em perceber-se também colonizado, subalternizado e disposto a criticar, reler, re-situar o seu próprio lugar epistêmico e político.

Reparando bem, pode-se encontrar outras formas de viver o mesmo convivendo com as mesmas formas de viver o diverso, ao mesmo tempo também em que se convive com a surpresa diante do desafio, diante do não vivido ou do já tantas vezes vivido que, em um determinado momento, adquire o jeito de desconhecido (ESTEBAN, 2001).

Essa opção política tem implicação direta na perspectiva a partir da qual olhamos os outros e as situações: nossos instrumentos analíticos tornam-se as lentes a partir das quais olhamos e construímos os significados. Vemos e ressaltamos aquilo sobre o que dirigimos nosso foco. Podemos olhar a realidade como intrinsecamente má, considerando-nos como portadores do bem. Isso torna aquela realidade dependente de nós como supridores de suas carências. Mas também podemos olhar a realidade como um contexto relacional, prenhe de ambivalências e assim também de possibilidades. As pessoas que dela fazem parte deixam de ser (des)consideradas por suas carências e passam a ser valorizadas por suas possibilidades, como sujeitos em relação.

Barros (2003) chama a atenção para o paradoxo que muitas ‘ações educativas conscientizadoras’ explicitam:

se por um lado afirma-se a defesa da supremacia da auto-reflexão e da autonomia, por outro, as estratégias utilizadas com essa perspectiva estão atreladas a uma relação baseada na tutela daqueles que deverão definir os caminhos a serem seguidos para que se alcance a “redenção” da ignorância. A tônica na constituição de um ‘espírito crítico conscientizado’, ao querer resgatar os sujeitos da dominação da sociedade, acaba por submeter-se à dominação do discurso dos líderes, como vanguarda que toma para si a missão de politizar aqueles que nada sabem.

Zaccur (2001) lembra Valla (1999)<sup>4</sup>: *a crise de compreensão é nossa*. O compromisso com a educação popular, hoje, possivelmente mais do que nunca, exige de nós a capacidade de questionamento constante das nossas próprias percepções e ações/reações, além do desenvolvimento da sensibilidade para a escuta e percepção do outro.

Aprendizagem demanda encontro com o outro, portanto, ruptura com a cultura do silêncio que vem caracterizando as práticas escolares. Cultura que se inscreve em práticas escolares cotidianas que impedem a expressão dos conhecimentos que as crianças possuem, que desqualificam os saberes das classes populares, que não reconhecem a validade dos seus modos singulares de aprender e de fazer (ESTEBAN, 2003).

Tanto nos textos revisitados quanto nas relações com a comunidade encontro indícios de que o *lugar do subalterno* não é apenas o lugar da subordinação. É, também, o lugar da resistência e da possibilidade de emergência de outras alternativas histórico-geográficas e epistemológicas. Não por continuarmos a atribuir à *pobreza* qualquer tipo de privilégio religioso – *bem aventurados os pobres!* Tampouco por atribuímos à

---

<sup>4</sup> VALLA, V.V. A crise da compreensão é nossa. Tema do projeto de extensão. Conversas com professores. GRUPALFA, UFF, 1999.



condição de *subalternidade* qualquer privilégio político-epistemológico – *só o proletariado tem o poder de transformar a sociedade!*

Essas marcas histórico-culturais provavelmente ainda influenciam muitas de nossas escolhas. Mas, hoje, o que nos coloca do lado das vozes antes silenciadas é a possibilidade de ocupar um lugar alternativo e escrever – com nossos textos e com nossas vidas – uma história antes não permitida.

Essa é a nossa *utopia*. Utopia que não significa nenhum novo tipo de crença numa emancipação *inexorável*, mas a possibilidade da emergência de histórias de resistência capazes de forjar subjetividades menos subjugadas e mais solidárias. Utopia que vislumbra as posições de fronteira como a possibilidade de se constituírem espaços-tempo liminares em que seja possível a emergência dos significados, histórias e geografias antes silenciadas. É o *sonho* de que fala Streck (2003).

### **Deixando outras pistas**

Muitas questões brotam dessas poucas *pistas* levantadas. Questões que, provavelmente, durante muito tempo ainda, vão *incomodar* nossas práticas, questionando o que somos, pensamos ou fazemos. Isso porque, onde quer que estejamos, nosso *tempo se espacializou* como um *tempo-espaco* liminar, de fronteira. Fronteira que ao mesmo tempo limita e conecta, demarca território e abre caminhos. Essa condição *mexe* não apenas como nosso jeito de pensar e fazer, mas com nosso próprio modo de ser.

A vida na fronteira partilha com a vida no exílio algumas características importantes: tende a ser uma vida instável e perigosa, na qual nada ou quase nada é certo ou garantido; existe fora dos esquemas convencionais dominantes de sociabilidade, tornando-se por isso particularmente vulnerável; reproduz-se sempre de forma provisória, atravessando fronteiras e ultrapassando limites (SANTOS, 2002, p. 352).

A condição de *fronteira* sempre foi muito própria da educação popular, situada ela mesma no limite entre o formal e o informal, o vivido e o sonhado, *o já e o ainda-não*. *O ainda-não é o modo como o futuro se inscreve no presente e o dilata* (SANTOS, 2003, p. 751). *Identifica sinais, pistas ou traços de possibilidades futuras em tudo o que existe* (SANTOS, 2003, p. 755).

Educação Popular, entendida a partir de seu compromisso explícito com a criação de um outro mundo, pelo seu jeito sempre esquivo a esquemas porque se reinventa com e através do povo em movimento. (...) Para a Educação Popular fica o desafio de buscar suas parcerias de forma aberta, fugindo da tentação dos reducionismos de que sua própria história é testemunha (...) a Educação Popular nasce interdisciplinar, quando não transdisciplinar. Compete-lhe aprofundar esta dinâmica de diálogo (STRECK, 2003).

Essa condição de *fronteira* explicita-se, também, na necessária atenção ao micro, ao local, ao cotidiano, *ao mesmo tempo em que* ao macro, às interconexões e redes que emergem no mundo todo como possibilidades de construção de outras possibilidades histórico-geográficas, político-epistemológicas. Um exemplo disso está no texto de Streck:

O Fórum Social Mundial não é e não pretende ser um mega-movimento social, com uma super-estrutura, uma agenda única e uma liderança centralizada. Tampouco pode ser identificado com um encontro de protestadores globais. Ele é tudo isso, mas é mais na medida em que conseguir resistir à tentação de enquadrar todos os sonhos e projetos dentro de um pensamento único, mesmo que progressista e alternativo (2003).

Essa incursão pelos textos parece trazer indícios de que, mais do que uma homogeneidade de *escala* ou *perspectiva*, o que *converge* nas discussões e itinerários do GT 06 é a busca de *outros olhares, modestos, não imperiais*. É a *consideração* do que antes foi declarado *irrelevante, ilusório ou trivial, em suma, inexistente* (SANTOS, 2002, p. 193). Talvez estejam aí também os *indícios* do que precisa estar presente na formação – inicial e continuada – e no cotidiano de educador@s que se preocupam com a desconstrução do fracasso escolar das classes populares.

### Referências:

ARROYO, M.G. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

AZIBEIRO, N.E. **Educação popular e movimentos sociais: o que têm feito as assessorias?** 24ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, 2001.

\_\_\_\_\_. **Entrelaços do Saber: uma aposta na desconstrução da subalternidade**. 26ª Reunião Anual da ANPEd, Poços de Caldas, 2003.

BARROS, M.E.B. **Por uma outra política das práticas pedagógicas**. 26ª Reunião Anual da ANPEd, Poços de Caldas, 2003.

BATESON, G. **Mente e Natureza**. Trad. De Cláudia Gerpe. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.

BERGAMASCHI, M.A. **Educação escolar guarani no Rio Grande do Sul: a política pública em movimento**. 26ª Reunião Anual da ANPEd, Poços de Caldas, 2003.

COSTA, M.V. Segunda Parte. In: COSTA, M.V. & FLEURI, R.M. **Travessia: questões e perspectivas emergentes na pesquisa em educação popular**. Ijuí, RS: Editora UNIJUI, 2000.

\_\_\_\_\_. (org.). **Educação popular hoje**. São Paulo: Loyola, 1998.

CUNHA, M. **Aproximando-se do campo de trabalho dos educadores comunitários: em busca de referenciais de análise**. 26ª Reunião Anual da ANPEd, Poços de Caldas, 2003.

ESTEBAN, M.T. **A avaliação no processo ensino/aprendizagem**: os desafios postos pelas múltiplas faces do cotidiano. 24ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, 2001.

\_\_\_\_\_. **Escolas que somem**. Reflexões sobre escola pública e educação popular. 26ª Reunião Anual da ANPEd, Poços de Caldas, 2003.

\_\_\_\_\_. **Turmas Heterogêneas**: desafio para a pesquisa e para a ação no cotidiano escolar. Texto apresentado no II Seminário Internacional de Educação Intercultural, Gênero e Movimentos Sociais. Florianópolis, 2003b.

FLEURI, R.M. Terceira Parte. In: COSTA, M.V. & FLEURI, R.M. **Travessia**: questões e perspectivas emergentes na pesquisa em educação popular. Ijuí, RS: Editora UNIJUI, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. RJ: Paz e Terra, 1992.

FURINI, D.R.M. **Teoria da pobreza ou pobreza da teoria**: reflexões acerca da situação dos adolescentes com vivência de rua em Florianópolis /SC. 24ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, 2001.

GHIGGI, G. & GONÇALVES, J.W. **O público e o popular na história da educação brasileira**: Cachoeirinha/RS e Pelotas/RS nos anos 80. 26ª Reunião Anual da ANPEd, Poços de Caldas, 2003.

GONÇALVES, L.G. **Uma reinvenção dos saberes imemoriais nos contos de investigação criminal**. 26ª Reunião Anual da ANPEd, Poços de Caldas, 2003.

GONSALVES, E.P. **A difícil arte de olhar para si e para o outro**: desafios contemporâneos da pesquisa em educação. 24ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, 2001.

MARINI, F. **Escola e famílias de periferia urbana**: o que dizem seus protagonistas sobre esta relação e o que propõem para as interações. 26ª Reunião Anual da ANPEd, Poços de Caldas, 2003.

MORIN, E. **Ciência com Consciência**. Rio de Janeiro, Bertrand, 1999.

PEREGRINO, M.D. **O imponderável nos tempos neoliberais**: as possibilidades da análise de atores populares nas estruturas em ação e os processos de exclusão. 24ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, 2001.

\_\_\_\_\_. **As armadilhas da exclusão**: um desafio para a análise. 25ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, 2002.

PESSOA, J.M. **Mestres de Caixa e Viola**. 26ª Reunião Anual da ANPEd, Poços de Caldas, 2003.

POLI, O.L. **Educação popular na escola e questão da participação**. 26ª Reunião Anual da ANPEd, Poços de Caldas, 2003.

SANTOS, B.S. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. 4ed. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In: **Um conhecimento prudente para uma vida decente**: um discurso sobre as ciências revisitado. Porto: Afrontamento, 2003.

SOUZA, A.M.B. **Educação biocêntrica**: um caminho para superação da violência escolar. 26ª Reunião Anual da ANPEd, Poços de Caldas, 2003.

STRECK, D.R. **O Fórum Social Mundial e a agenda da Educação Popular**. 26ª Reunião Anual da ANPEd, Poços de Caldas, 2003.

TAVARES, M.T.G. **Diário de classe**: alguns (des)apontamentos de uma mascate pedagógica nas favelas do Rio de Janeiro. 24ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, 2001.

\_\_\_\_\_. **A cidade e a alfabetização das crianças das classes populares**: algumas considerações. 25ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, 2002.

VASCONCELOS, E.M. **Participação popular e educação nos primórdios da saúde pública brasileira**. 24ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, 2001.

\_\_\_\_\_. **Uma abordagem problematizadora da questão do lixo e do rato em periferia urbana**. 25ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, 2002.

WUNDER, A. **Registros em narrativas**: experiências de uma pesquisa participante nas interfaces entre a palavra e a imagem. 26ª Reunião Anual da ANPEd, Poços de Caldas, 2003.

XAVIER, M.R.S. **Os entre-lugares na educação de adultos em um contexto religioso**: a sala de aula enquanto espaço de vida. 26ª Reunião Anual da ANPEd, Poços de Caldas, 2003.

ZACCUR, E.G.S. **Leitura indiciária**: experiência cotidiana de educandos e educadores. 24ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, 2001.

ZITKOSKI, J.J. **Educação popular e emancipação social**: convergências nas propostas de Freire e Habermas. 26ª Reunião Anual da ANPEd, Poços de Caldas, 2003.