

## EDUCAÇÃO POPULAR E MEDIAÇÃO SOCIAL<sup>1</sup>

*Carmen Verônica dos Santos Castro*<sup>2</sup>

*A educação popular surge, nacionalmente, em termos teóricos, no II Congresso Nacional de Educação de Adultos, realizado no Rio de Janeiro, em 1958. Paulo Freire liderava a bancada do Nordeste e, lá, defendeu a sua tese de que o analfabetismo somente seria extinto se a miséria também o fosse.*

Góes (2009)

A proposta educação popular refere-se a uma vertente teórico-prática dinamizada pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST que possibilitou repensar a educação no contexto da ação política. Ganhou força nas ações de alfabetização, entre as décadas de 1950 e 1960, tendo sido realizada/concretizada nos anos de 1970 através das Comunidades Eclesiais de Base - CEBs, e adquirindo novo fôlego nos anos de 1980. A efervescência dos movimentos sociais, as experiências das CEBs e Pastorais proporcionaram o diálogo entre a educação considerada convencional, dos espaços das universidades, e a educação denominada popular, ou saber popular, retomando um campo de atuação.

Para o mesmo período (1950-1960) surgiu o movimento de educação popular com a atuação voltada para a alfabetização de jovens e adultos. Iniciativas foram realizadas pelo país e experiências produziram acúmulo de ações e elaborações políticas e teóricas como o Movimento de Educação de Base (MEB) – rede de escolas radiofônicas ligadas à Igreja Católica que se expandiu pelas regiões Norte, Nordeste e Centro-oeste do país, com o apoio do Governo Federal, no curto período de Jânio Quadros –; e o projeto “De Pé no chão também se aprende”, programa de alfabetização ligado à administração pública da Cidade de Natal, no ano de 1961<sup>3</sup>.

Os dois movimentos nasceram em Natal no contexto político do populismo, de pressão das lutas sociais, e da associação de políticas de massa e do “nacional

---

<sup>1</sup> Este é um sub capítulo do Capítulo 4, sobre “Experiências contínuas de Educação Popular e Formação Política”, da tese “A dimensão social da experiência entre Movimento Sem Terra e Universidade: o caso do Curso de Teoria Social e Produção do Conhecimento (UFRJ)”, defendida em março de 2013 no Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional – IPPUR/UFRJ.

<sup>2</sup> Professora do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais da FIC/FEUC, formada em Ciências Sociais no IFCS/UFRJ, Mestrado pelo CPDA/UFRRJ e Doutorado pelo IPPUR/UFRJ.

<sup>3</sup> Ver em Referências: NEDEJA-PGE/UFF (2011) [Alfabetização e educação popular], relação de sites .

desenvolvimentismo” (IANI, 1971). Houve a preocupação de diferentes grupos políticos e setores sociais com o analfabetismo, como elemento de atraso do país<sup>4</sup>. A alfabetização foi tomada como uma ação política importante para o desenvolvimento da economia e melhoria das condições de vida da população do país, principalmente a que vivia no interior, nas periferias e zonas rurais. No campo, sobretudo, foi objeto de reflexão e elemento formador de uma práxis crítica das lutas sociais, juntamente com as ações dos trabalhadores contra a expulsão da terra e por direitos sociais e políticos: a ausência de direitos trabalhistas, o domínio eleitoral (LEAL, 1975), a violência, o medo, o analfabetismo.

A educação popular surgiu como uma vertente orientadora de uma ação prática na “base” social dos trabalhadores, nos locais de trabalho e de moradia. A intenção foi de contribuir com a organização de grupos de trabalhadores para a reivindicação de direitos sociais, tendo em visto, principalmente, o poder local exercido diretamente sobre as populações do interior do país. A educação popular travou um embate na relação Estado-Sociedade ao trazer a dimensão dos projetos políticos que deixaram de fora grande número da população do país (BEISIEGEL, 2004).

Houve uma combinação entre a consciência de luta de grupos sociais de trabalhadores, das classes subalternizadas, populares, por equipamentos de educação. O contexto político foi do pacto político das elites que buscou controlar setores dos sociais, mas, foi também de organização dos trabalhadores. Junto a isto, houve o engajamento e a influência de intelectuais, teóricos, pesquisadores da educação com as lutas sociais. A partir da sistematização de experiências de alfabetização se iniciou a formulação de uma educação de base que trouxe metodologias de ensino adequadas à realidade material e cultural dos grupos sociais. Foi desenvolvida uma compreensão calcada no binômio “educação e política” em que grupos pudessem aprender a ler, interpretando a realidade do país.

A educação popular se constituiu como um campo político na relação “Estado e Sociedade”, entre os projetos liberais, voltados para as classes populares, e a crítica e a ação de organização e movimentos sociais (BEISIEGEL, *ibidem*). As experiências de educação popular foram desenvolvidas para se ensinar letras e operações matemáticas,

---

<sup>4</sup> Em 1932 foi lançado o “Manifesto dos pioneiros da educação” – assinado por intelectuais e políticos importantes, como Anísio Teixeira –, com ideias liberais quanto a universalidade da educação e a responsabilidade do Estado; e em 1947 a Campanha Educação de adultos, pelo Governo Federal, como uma ação política voltada a erradicar o analfabetismo – nas periferias urbanas, como em São Paulo, entre 1940 e 1950 houve pressão popular por escola.

mas também identificar carências, necessidades e possibilitar uma organização reivindicativa. A sistematização de práticas em educação e informação sobre as condições do trabalho, relações de poder, a dominação local, a luta política, possibilitaram o acúmulo reflexivo da ação organizativa dos grupos. Pela análise de (FREIRE, 1984b, p.198):

Enquanto na teoria antidialógica as massas são objetos sobre que incide a ação da conquista, na teoria da ação dialógica são sujeitos também a quem cabe conquistar o mundo. Se, no primeiro caso, cada vez mais se alienam, no segundo, transformam o mundo para a liberdade dos homens. Enquanto na teoria da ação antidialógica a elite dominadora mitifica o mundo para melhor dominar, a teoria dialógica exige o desvelamento do mundo, se, na mitificação do mundo e dos homens há um sujeito que mitifica e objetos que são mitificados, já não se dá o mesmo no desvelamento do mundo, que é a sua desmitificação.

Aqui, propriamente, ninguém desvela o mundo ao outro e, ainda quando um sujeito inicia o esforço de desvelamento aos outros, é preciso que estes se tornem sujeitos do ato de desvelar. O desvelamento do mundo e de si mesmas, na práxis autêntica, possibilita às massas populares a sua adesão.

As elaborações pedagógicas, preocupadas com a organização e a conscientização das “massas”, foram subsidiadas pelas experiências de educação popular que contribuíram com a formação do sujeito coletivo. Esta teoria dialógica de Paulo Freire, apresentada em *Pedagogia do oprimido*, foi formulada em oposição à educação tradicional, “bancária, conteudista”, distante da realidade e dos valores dos grupos sociais, oferecida pelas classes dominantes a maioria da população como afirmação da dominação, da exploração e da opressão. O lugar de sujeito no processo educativo, segundo Freire, seria fundamental para o desvelamento do mundo e de si mesmo, como parcela oprimida da sociedade, em um processo de libertação. A libertação do analfabeto, do oprimido que não teve acesso às letras, sobretudo por consequência da sua condição social e econômica, trata-se da libertação do sujeito da sociedade que está inserido. Entretanto, não é a educação que o libertará, mas o processo de tomada de consciência da sua condição, durante o processo de luta. A “libertação” ocorrerá na adesão à organização coletiva. “O objetivo da ação está, pelo contrário, em proporcionar que os oprimidos, reconhecendo o por que e o como de sua ‘aderência’, exerçam um ato de adesão à práxis verdadeira de transformação da realidade injusta” (FREIRE, 1984b, p. 205).

A perspectiva teórica da educação popular veio de encontro com o processo de luta dos trabalhadores, no final dos anos de 1970. Os movimentos sociais se organizaram criticando a tutela da luta dos trabalhadores por setores sociais distintos da origem social, econômica e cultural das bases sociais. Se por um lado os apoios e alianças foram fundamentais para projetar suas pautas e bandeiras políticas, articulando-as às questões nacionais, indo além da esfera local, por outro lado, buscou-se a autonomia organizativa e de direção política.

A pauta política e a direção da luta dos movimentos sociais, no final dos anos 1970, estiveram submetidas aos coletivos originais dos trabalhadores, ainda que indivíduos de setores médios tivessem se engajado à luta dos trabalhadores. Isto teve correspondência com a ideia de práxis autêntica elaborada por Paulo Freire. As ações de educação e formação dos movimentos sociais, por força da conjuntura política, encontraram justificativa teórica e política através das suas ações, discursos e, propriamente, pelos sujeitos e também nos meios acadêmicos que os tomaram como “novos” e autênticos. Os próprios sujeitos se tomaram como distintos na sua autonomia e, no caso de movimentos como o Movimento, com organizações de base, se intitularam “herdeiros” do pensamento libertário de Paulo Freire: “com orgulho, nós todos militantes do MST, deveríamos nos considerar filhos, netos, alunos, afilhados, de nosso querido mestre Paulo Freire” (CALDART & KOLLING, 2001, p. 7). Isto tem a ver com as experiências das CEBs e a assessoria das Pastorais que estimularam a organização e educação de base, como vimos.

Nesta publicação do MST dedicada a Paulo Freire (CALDART & KOLLING, *ibidem*) foi editado um trecho de Carlos Rodrigues Brandão, escrito para o Movimento, em que o educador e intelectual é identificado no acervo teórico do Movimento: “conhecer, dialogar e conviver com o legado de Paulo Freire nos ajuda a refletir sobre a nossa prática, e a crescer em nossa identidade de Sem Terra, de classe trabalhadora, de povo brasileiro” (*ibidem*, p. 11).

De toda forma, identificamos nas atividades educativas e formativas do MST, dos anos 1980 até o período atual, uma práxis experimental dos movimentos sociais de base que formaram o ser social e sua consciência no processo organizativo de educação popular. No caso do MST, foi a partir da organização dos trabalhadores sem terra na luta por terra e por reforma agrária, promovendo leitura de textos, debates sobre temas, reflexão sobre as suas condições materiais, associando-a com a política mais ampla.

Este foi um processo de educação que desmitificou o mundo, desvelou a realidade social das famílias para construir ações práticas de pressão sobre o Estado para o atendimento a direitos legais.

Paulo Freire ([1970], 1984a, p. 198) destacou: “esta adesão coincide com a confiança que as massas populares começam a ter em si mesmas e na liderança revolucionária, quando percebem a sua dedicação, a sua autenticidade na defesa da libertação dos homens”. O MST foi um dos movimentos sociais que deu vazão a experiências de educação popular e passou a avançar na apropriação do conhecimento científico na perspectiva de avançar na construção de um projeto político das classes populares.

A educação popular se constituiu como um campo de luta com e pelos “marginalizados” das classes trabalhadoras, no sentido da elaboração do fazer educativo dos grupos e movimentos sociais com vista a sua autonomia – sobretudo, em detrimento dos valores, questões e interesses dos setores médios urbanos. Houve uma grande preocupação teórico-metodológica de como apreender os saberes e conhecimentos populares a fim de que estivessem voltados às transformações sociais e às práticas sociais organizativas (JARA, 1994). De todo modo, a educação popular se tornou um instrumento de “intervenção” na realidade social, no sentido de possibilitar a sistematização e elaboração de questões importantes para organização, através da identificação de necessidades, desafios, limites e possibilidades de luta, em um processo de consciência da realidade social e política. Os debates em torno da “educação popular” foram para que a educação “para o povo” fosse do povo para o povo, como condição da libertação dos grupos sociais por eles mesmos.

Educação para o povo?

Uma análise histórica da educação popular como um campo de debate apontou para relação sociedade-Estado-educação. Os projetos liberalizantes buscaram expandir o ensino regular, em termos legais, e a concepção que orientou o Estado brasileiro foi por “igualdade educacional” que não se refletiu em ações políticas que mudassem o cenário da educação para a maioria da população trabalhadora do país (BEISIEGEL, 2004). As ações efetivas de intervenção do Estado na área da educação foram tímidas até a década

de 1940 e, quando produziram efeitos, foram a partir das desigualdades sociais, reproduzindo assim as condições sociais das classes sociais.

Os debates que se abriram no processo de redemocratização das instituições políticas, no final dos anos de 1970 e início da década de 1980, giraram em torno da polêmica do reconhecimento das lutas sociais por educação e a definição de “educação popular” – se a educação oferecida pelo Estado faria ou não parte deste campo. Vanilda Paiva (1984, p. 80)<sup>5</sup> recuperou esta relação Estado-educação popular da seguinte forma:

Tendemos hoje a considerar que a educação popular, definida como aquela que atende aos interesses das classes populares, é uma educação que se passa fora do sistema formal de ensino, sendo – portanto – basicamente educação de adultos (seja aquela que visa à aprendizagem de conteúdos específicos diversos, vinculados aos anseios e iniciativas da população e à sua educação política, seja a que se realiza através de diferentes formas de luta social: luta pela terra, pelos terrenos urbanos para habitação, luta sindical etc.). Acredito que boa parte dos presentes – incluindo-me entre eles – estaria de acordo em privilegiar esta forma de educação popular, ou seja, aquela que ocorre no bojo do movimento popular. Isto, porém, não nos deve impedir de ver que a educação popular não se restringe a ela, mas engloba toda a educação que se destina às classes populares; a que se vincula ao movimento popular de forma direta, mas também a que é organizada pelo Estado, incluindo-se aí o ensino através do sistema de educação formal destinado aos adultos e também a população em idade escolar.

Em uma conjuntura de reabertura política, as questões da educação popular foram retomadas numa abordagem teórica do que pode ser entendido por “educação popular. Debates, seminários, conferências trouxeram à tona experiências e posicionamentos políticos, anteriores ao golpe militar de 1964, para o estabelecimento dos contornos do campo de atuação. Críticas foram feitas principalmente sobre a tutela do Estado populista e dos partidos, mas, também da Igreja, sobre as práticas educativas de base. Foi ressaltado o caráter organizativo e autônomo dos grupos sociais, recolocando o problema do “Estado e da educação popular” e considerando as práticas sociais de educação voltadas ao povo, em que a atuação caberia aos grupos das classes populares, com seus valores, interesses e projeto político diferenciado. Portanto, as experiências de educação popular se realizaram na contradição das matrizes discursivas (SADER, 1988) e nas brechas para a atuação social de grupos das classes subalternizadas.

---

<sup>5</sup> Texto apresentado no Simpósio “Perspectivas Teóricas da Educação Popular”. São Paulo, 1980.

O espaço de elaboração e atuação da educação popular juntou práticas sociais de origem distinta, da Igreja, do Estado, dos partidos trabalhistas, de organizações de esquerda, de organizações populares. Fazeres distintos políticos que compuseram as ações de educação de base entre setores da classe trabalhadora. Juntaram-se questões: da educação de jovens e adultos, relativas à alfabetização; da reivindicação popular por acesso à direitos como moradia, trabalho, saúde, educação; da formação política organizativa da esquerda marxista, através de textos e formatos de reunião; as próprias formas de solidariedade popular, como mutirões; as formas litúrgicas da Igreja; a escola ofertada pelo Estado.

Neste sentido, a ideia de uma educação popular seria a de que o espaço educativo atendesse às necessidades e expectativas políticas dos grupos sociais, ou seja, um equipamento público para setores sociais populares. Em termos teóricos e políticos, o campo da educação popular tem limites na compreensão das experiências educativas e formativas dos movimentos sociais. No caso do MST, as experiências de luta social foram complexas no sentido que o sujeito coletivo em formação enfrentou os desafios de se articular com diferentes setores sociais e adquirir outros acervos discursivos e interpretativos sobre a realidade social; o que inclusive indicou ampliação do campo teórico e político voltado às práticas educativas e formativas.

Um elemento tensionador no debate sobre educação popular foi o posicionamento de que este campo estaria circunscrito às práticas educativas e formativas realizadas pelos próprios grupos e organizações das classes trabalhadoras, ficando de fora as iniciativas do Estado. Brandão (1977) fez uma leitura crítica sobre a relação sociedade-Estado-educação, entre as décadas de 1950 e 1960, destacando a conjuntura das ações dos governos populistas, e traçou um debate sobre a “educação popular” “verdadeira”, “legítima”. Desta forma, o autor (BRANDÃO, 1977, p. 5) chamou a atenção para a distinção de análises que consideraram a educação popular como aquela oferecida a “grupos sociais populares”:

Algumas pessoas imaginam que os programas de educação popular diferenciam-se, uns dos outros, por possuírem métodos diferentes, sobre objetivos sempre iguais. Mas são estes objetivos que fazem as diferenças e, muitas vezes, elas estão além da própria educação, além da teia de que o produto final da prática pedagógica é o “homem educado”. De um modo geral, três perguntas poderiam ser feitas para se alcançar as verdadeiras propostas de cada programa: 1ª. de que modo e em que dimensões devem ser realizadas as mudanças na

sociedade, com vistas ao desenvolvimento? 2<sup>a</sup>. De que modo e com que alcance os grupos populares devem ser considerados como participantes do processo de mudanças sociais? 3<sup>a</sup>. de que modo e até onde a educação popular deve ser considerada como um instrumento de formação de grupo de agentes para o processo de mudanças sociais?

BRANDÃO (*ibidem*) problematizou o que seria o “fundamental na educação” e fez um histórico sobre a mudança de perspectiva da “educação popular”, considerando as experiências geradas a partir dos valores dos grupos sociais envolvidos no processo de educação e distinguindo das demais atividades realizadas para os grupos populares. Este autor retomou as definições de Paulo Freire sobre a educação como mediação que possibilitasse o “desvelamento da realidade social” (FREIRE, 1984b). O questionamento sobre a prática pedagógica refletiu a conjuntura política do final dos anos de 1970 de retomada das lutas sociais e da preocupação em construir instrumentais teóricos e políticos de intervenção na realidade social, no processo de adesão das bases dos trabalhadores de setores populares. Neste sentido, a educação popular teria um papel de potencializar/estimular a produção de uma práxis experimental junto às lutas sociais por direitos, contribuindo na organização dos movimentos sociais através do estímulo à consciência social.

As questões formuladas por BRANDÃO (*op. cit.*) apontaram para a educação popular voltada a educar para um processo de mudanças sociais. Para isto, seria a articulação com as noções/ideias de desenvolvimento, participação democrática, organização dos grupos das classes populares, historicamente mantidos a margem dos projetos de desenvolvimento e das decisões políticas. O discurso da educação popular foi se constituindo numa educação não mais para o povo, mas de uma ação política com o povo. Algo que já tinha aparecido no período do populismo, anterior ao golpe militar, nos debates críticos sobre desenvolvimento social e econômico, analfabetismo, educação e cultura<sup>6</sup>, mas foi retomado em meio a conjuntura política, em que o propagandeado “milagre econômico” do desenvolvimento, levado a cabo pela Ditadura Militar, demonstrou, para as classes trabalhadoras e a modernização de vida social, seus limites e restrição de ganhos econômicos. Conforme Brandão (*ibidem*, p. 33):

---

<sup>6</sup> Neste sentido, havia como referência as experiências do MEB – ainda que vinculado à Igreja, contribuiu incisivamente na organização e a organização das reivindicações de trabalhadores por acesso a direitos sociais (FÁVERO, 2006); nas formulações pedagógicas freireanas críticas à educação desvinculada da realidade social dos educandos; nos movimentos de cultura popular – como as experiências de Paulo Freire em Recife e da União Nacional dos Estudantes (UNE) no período anterior, na formação política das esquerdas marxistas.

A Educação de Base é um instrumento neste processo de reconstrução social. Ela se justifica pelo fato de que o processo não só deve beneficiar a todos e, sobretudo ao povo, como deve ser assumido pelos agentes populares. Assumir passa a significar, ser o sujeito do processo, e não, ser uma forma local de mão-de-obra envolvida nele. Como o resultado do trabalho coletivo deve ser modificação do homem através da educação, e uma transformação da sociedade através da prática do homem educado, a simples ideia de desenvolvimento (melhorar uma ordem de relações estruturalmente responsável pelo não-desenvolvimento) é entendida como libertação (transformar esta ordem em outra, desde onde seja possível ao homem realizar-se como pessoa, naquilo que lhe é básico).

Esta perspectiva freireana da “educação popular” chamou a atenção para um programa de educação que atendesse às necessidades imediatas e às expectativas políticas dos grupos de trabalhadores. Portanto, a problematização do fazer pedagógico se dirigiu à participação popular nos programas de educação, para que correspondessem os valores e interesses populares expressos no programa; o engajamento ao projeto político; as formulações teóricas e políticas orientadas pela ideia de emancipação política e humana dos trabalhadores; objetivos e metodologia voltadas ao processo de consciência das classes populares, urbanas e rurais.

Diferentes grupos buscaram desenvolver ações de educação popular, grande parte destes grupos estava ligada à Igreja, outros em atividades conjuntas com setores médios urbanos. Foram formas e espaços possíveis para promover a articulação e a participação de grupos das classes populares que ganharam fôlego com o enfraquecimento da Ditadura Militar<sup>7</sup>. A construção de mediações na organização popular, assumida pelos agentes populares, sobretudo a partir das experiências das Pastorais da Igreja, se combinou com a “autenticidade” dos movimentos sociais envolvendo sujeitos de setores médios com afinidade político-ideológica e sujeitos vinculados por origem social aos grupos populares. A afinidade política dos setores médios com a luta gerou o debate em torno das mediações e das representações políticas – quem fala pelo grupo, quem tem legitimidade, qual o lugar na estrutura de poder das organizações populares, entre outras questões organizativas dos grupos políticos de origem popular.

---

<sup>7</sup> A Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional (FASE), fundada em 1961, teve o papel de educação de base, estimulando reflexões a sobre função da educação popular na participação de setores de trabalhadores e promovendo inclusive a publicação do texto de BRANDÃO (1977).

A educação popular como modalidade específica da educação, voltada para a organização política popular, apontou para a tipificação de programas educativos que estivessem voltados às necessidades e expectativas locais dos grupos das classes populares, identificando seus valores e pudessem contribuir na formulação de seus interesses de trabalhadores. Conclui Brandão (*ibidem*, p. 41):

Portanto uma Educação Popular deve partir dos projetos populares de atualização social e não dos projetos derivados dos interesses de outros grupos sociais. Deve começar pelo próprio conjunto de valores e conhecimentos populares. Deve instrumentalizá-los, com os valores e conhecimentos de crítica e de organização.

A circulação e a produção de conhecimento no perímetro da educação popular possibilitaram elaborações de conhecimento de outro tipo, que combinou a sistematização de atividades sociais educativas e formativas do processo da luta social e a abordagem teórico-metodológica das ações sociais. A educação popular também desempenhou o papel de elo entre o conhecimento sistematizado e o conhecimento prático, entre saberes socialmente distintos, permitindo uma permeabilidade entre o conhecimento apropriado pelas classes dominantes e o que é produzido e circula entre as classes trabalhadoras. As fronteiras foram tênues entre apoios, mediações e representações políticas no processo de organização dos grupos sociais populares. A assessoria da Comissão Pastoral da Terra (CPT), em alguns casos, se tornou o intelectual do movimento social. De todo modo, relações e alianças políticas entre setores se constituíram nas práticas de lutas dos grupos sociais da classe trabalhadora, tanto no campo quanto na cidade (SADER, 1988), e foram importantes nas articulações como produtoras da dimensão política.

Nesta leitura, a “cultura popular” passou a ser tomada como um tipo de “saber instrumento” e a educação, como parte da estratégia de luta, em favor de grupos sociais subalternizados. Nesta perspectiva, a educação popular deveria fazer a crítica da educação que vem de fora das classes trabalhadoras e que não considera os valores, necessidades e interesses dos grupos populares – ou seja, descolada do fazer político-organizativo. Experiências concretas, elaboradas nas práticas cotidianas, apontaram para uma educação dos setores populares, realizada pelos próprios grupos; entretanto, há uma tensão no estabelecimento dos limites do que vem a ser de origem popular, e elementos da cultura externa aos grupos. Levando-se em conta as relações entre sujeitos, indivíduos e coletivos, dependendo das lutas, das questões em disputa, dos

momentos políticos e das ações políticas postas em prática, o que existe foi sendo uma mistura de valores da luta social em detrimento da organização dos chamados grupos populares.

Ao tratar da educação popular na América Latina e no Brasil BRANDÃO (*op. cit.*) chamou a atenção para a importância das experiências dos grupos sociais que tiveram a educação voltada para si, como classe social, para sua organização através de suas instituições – experiências menos “oficiais” e menos enquadradas na “relação professor-aluno”, e que passaram a ser reproduzidas entre os setores sociais distintos.

Os primeiros processos formativos e educativos populares no MST aconteceram nas reuniões e assembleias das famílias sem terra acampadas. Neste sentido, seria possível refletir o processo de formação política desenvolvido pelo Movimento nas ações que educaram suas bases sociais, até então, a partir de seus valores – como os que aparecem nas místicas<sup>8</sup> – e nas ações de caráter formativo do projeto social de organização política com base nas práticas de lutas por terras, reforma agrária e embates políticos com o Estado. A demanda das famílias sem terra por escolas (CALDART, 2000), desde os primeiros acampamentos, impôs à estrutura organizativa do MST uma formação político-ideológica que pudesse dar conta das necessidades dos participantes daquela luta social. A educação formal, a escolarização, foi demandada como condição fundamental dos grupos acampados e assentados, demonstrando um alto potencial de organização, pressão e vinculação identitária.

#### Bibliografia:

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete & MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). *Por uma Educação do campo*. Petrópolis: Vozes, 2004.

BEISIEGEL, Celso de Rui. *Estado e educação popular*. Brasília: Liber Livro, 2004.

\_\_\_\_\_. Mudança social e mudança educacional. In: PAIVA, Vanilda (org.). *Perspectivas e dilemas da educação popular*. Rio de Janeiro: Graal, 1983. p. 63-83.

BOFF, Clodovis. *Teologia pé-no-chão [sic]*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1984.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O Que é o método PF*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

\_\_\_\_\_. *Saber e ensinar, três estudos de educação popular*. São Paulo: Papyrus, 1984.

---

<sup>8</sup> A mística, a grosso modo, trata-se de um momento, na maioria das vezes de iniciação de uma atividade no Movimento, com importante papel na formação, pois trabalha os valores e o sentimento de pertencimento ao MST a partir de encenações, músicas, poesias, entre outros (CASTRO, 2005).

\_\_\_\_\_. Da Educação fundamental ao fundamental na educação. *Proposta*, Rio de Janeiro, p. 47, set. 1977. Suplemento.

CALDART, Roseli S., PALUDO, Conceição, DOLL, Johannes. *Como se formam os sujeitos do campo?* Idosos, adultos, jovens, crianças e educadores. Brasília: PRONERA: NEAD, 2006.

CALDART, Roseli Salete. *Por uma Educação do campo: traços de uma identidade em construção*. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete & MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). *Por uma Educação do campo*. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 147-158.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

\_\_\_\_\_. *Educação em movimento: formação de educadoras e educadores no MST*. Petrópolis: Vozes, 1997.

CALDART, Roseli Salete & KOLLING, Edgar Jorge (Org.). *Paulo Freire: um educador do povo*. 2. ed. Veranópolis: ITERRA/MST, 2001.

CASTRO, Carmen Verônica dos Santos. *A Mística de tornar-se jovem no MST: a experiência do curso Realidade Brasileira para Jovens do Meio Rural* (1999). 2005. 116 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade) Curso da Pós-Graduação em Desenvolvimento Agricultura e Sociedade/Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2005.

CEPIS (Org.). *Educação popular: roteiros e textos de apoio*. São Paulo: CEPIS, 2009.  
FAVERO, Osmar. *Uma pedagogia da participação popular: análise da prática educativa do MEB – Movimento de Educação de Base (1961/66)*. Educação Contemporânea. Campinas: Autores Associados, 2006.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 19. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

\_\_\_\_\_. *Educação e mudança*. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

\_\_\_\_\_. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984a.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, [1970]1984b.

GADOTTI, Moacir & TORRES, Carlos Alberto. *Educação popular: utopia latino-americana*. São Paulo: Cortez/ EDUSP, 1994.

GÓES, Moacyr de. Ensinar de pé no chão. *Jornal da UFRJ*. Rio de Janeiro, ano 4, n. 42, mar. 2009. Entrevista concedida a Coryntho Baldez.

\_\_\_\_\_. *O Que queremos com as escolas de assentamentos*. São Paulo, MST, 1999b. (Caderno de formação, 18).

IANNI, Octavio. *Colapso do populismo no Brasil*. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1994.

\_\_\_\_\_. *A Luta pela terra: história social da terra e da luta pela terra numa área da Amazônia*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1979.

JARA, Oscar. El Reto de teorizar sobre la práctica para transformarla. In: GADOTTI, Moacir; TORRES, Carlos Alberto (Org.). *Educação popular: utopia latino-americana*. São Paulo: Cortez/ EDUSP, 1994. p. 89-110.

LEAL, Vitor Nunes. *Coronelismo, enxada e voto: o município e o regime representativo do Brasil*. São Paulo: Alfa-Ômega, 1975.

PAIVA, Vanilda. (Org.). *Perspectivas e dilemas da educação popular*. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

\_\_\_\_\_. Estado e educação popular: recolocando o problema. In: BRANDÃO, Carlos R. *A Questão política da educação popular*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1980. p. 79-87. [Simpósio: Perspectivas Teóricas da Educação Popular/ CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, 1., 1980, São Paulo.].

NEVES, Delma Pessanha. *Desenvolvimento social e mediadores políticos*. UFRGS Editora, 2008.

PIZETTA, Adelar João. Educação popular: formação da consciência e luta política. In: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO POPULAR E LUTAS, 1., 2004, Rio de Janeiro. *Anais do I Seminário de Educação Popular*. Rio de Janeiro: UFRJ-CFCH, 2005. p. 4-7.

SADER, Eder. *Quando novos personagens entram em cena*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

TELLES, Vera Silva. Movimentos sociais: reflexões sobre a experiência dos anos 70. In: SCHERER-WARREN, Ilse & KRISCHKER, Paulo José. *Uma Revolução no cotidiano?: os novos movimentos sociais na América do Sul*. São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 54-85.