

Educação popular, ontem e hoje: perspectivas e desafios

IVONALDO LEITE*

Resumo

O trabalho tem como objetivo apresentar um panorama do campo da Educação Popular, considerando os desafios que lhe estão colocados atualmente. Para tanto, como procedimento metodológico, passa-se em revista a literatura da área, assim como se evidencia o que se demanda da Educação Popular hoje. Inicialmente, é realizada uma incursão teórica para se realçar a importância de se evitar a postura reprodutivista na área, isto é, meramente de louvação dos autores pioneiros da Educação Popular e de citação das suas formulações. Como novos temas a serem tratados pela Educação Popular, são descritas as ações sócio-educativas referentes às drogas e as iniciativas em relação à questão ambiental.

Palavras-chave: Educação Popular; reprodução; drogas; meio ambiente; ações sócio-educativas.

Popular education, yesterday and today: perspectives and challenges

Abstract

This paper has as objective to show a landscape about the field of the Popular Education, focusing on its challenges actually. In this way, methodologically, it's realized a bibliographic revision about this subject, and it is also described what is demanded to Popular Education in present days. Firstly, it's realized a theoretical raid to evidence the importance of avoiding a reproductivist merely perspective in such field, which means only to praise the pioneer authors of the Popular Education and to quote theirs theories. As new themes to be approached by the Popular Education, the paper emphasizes the socio-educational activities in relation to drugs and initiatives relative to environmental question.

Key words: Popular education; reproduction; drugs; environment; socio-educational activities



* **IVONALDO LEITE** é Ph.D, Sociologia da Educação; Centro de Ciências Aplicadas e Educação/Departamento de Educação (UFPB).



Los Hijos de los Barrios, de César Rengifo

Do (re)pensar a Educação Popular: uma questão teórico-metodológica preliminar

Evidenciando o peso da tradição e dos rituais, o antropólogo inglês Edmund Leach costumava descrever com relativa frequência a solenidade em que foi tornado *knight*¹ pela rainha. Com a ironia que o caracterizava, procurava escapar do riso que em si mesmo provocava ao narrar a celebração ritual que se submeteu no ato de sua sagração à Corte de Saint James. *Once a knight is quite enough*², era o título da conferência que proferiu várias vezes contando o dito fato.

A ironia entrecortada de erudição de Leach e o seu sentimento pela revivescência ritualizada de um momento de passagem da condição de

pessoa comum para a de integrante de uma ordem nobilitada (que mesmo que não seja sagrada tem algo de distinto que se reserva às altas hierarquias), todavia, denunciavam o antropólogo. Ele não conseguia esconder que havia gostado do rito e da redenominação simbólica a que se submeteu, apesar de o seu ofício ser o de analisar a realidade, o que significa problematizá-la incontidamente, e assim sendo inquirir até mesmo a razão de ser do próprio ritual no qual tomou parte e o tornou *knight*.

Muito embora o âmbito acadêmico seja uma esfera plebeia, por comparação à Corte de Saint James, a verdade é que também nela se verificam sagrações que não têm necessariamente a ver com os ritos de passagem próprios da vida universitária, mas sim com a reprodução de fidelidade a autoridades teóricas que, em última instância, dão expressão à falácia lógica que os antigos latinos definiam como *argumentum magister dixit* – ‘o argumento da autoridade’. O

¹ Cavaleiro. No Reino Unido, o título de *Sir*, utilizado como prefixo ao nome, é usado após as iniciais da cavalaria.

² Uma vez cavaleiro é o bastante. Ver Leach (2001).

fato é que a apreciação científica do rito de passagem não eliminou a sua força valorativa, no sentido em que esta se vincula a um universo hierárquico que sanciona a distinção. As análises dos ritos de passagens, em diferentes sociedades, reafirmaram a sua dimensão valorativa, ao invés de colocar a descoberto os interesses político-sociais que subjazem aos valores que os revestem.

A tradução disso no contexto universitário tem mais de uma face. Contudo, o mais habitual se revela pela constituição de ‘escolas de pensamento’ que, derivadas de autores, tornam-se fiéis depositárias do que eles formularam, cuidando da reprodução das suas teses, guardando a ‘sua memória’, buscando – através de publicações, eventos, etc. – novos adeptos. E nisso estão envolvidos os jogos de interesse das (micro e macro) relações de poder, no sentido realçado por Bourdieu (1976) a propósito do campo científico, isto é, enquanto sistema de relações adquiridas, como espaço de jogo de uma luta concorrencial, onde está em questão o monopólio da autoridade sobre o direito de dizer. A banalização da citação pela citação, num movimento que cita e recita a autoridade-guia, tem a ver com essa realidade.

Ademais, a necessidade de citar vincula-se a uma espécie de ‘humilde sacerdócio’, pois, na medida em que “o sacerdócio comum [discípulo] cita e recita, o grande sacerdócio suscita e ressuscita” (BOURDIEU, 1998, p. 162). Contudo, a identificação com o ‘profeta’ não é apenas um exercício de sacerdócio, pois ela gera dividendos, ou seja, ‘lucros’, visto que:

O eu sacerdotal deriva da autoridade do profeta de origem; todavia, por maior que seja a

modéstia (condição de participação no capital herdado de autoridade) que o impede de falar efetivamente na primeira pessoa, ele não pode esquecer que possui algum mérito por restaurar o capital em sua integridade através da desbanalização, revolução da leitura que define a revolução letrada.” (Ibidem, p. 160-162)

Ele é o instrumento de propagação da palavra, a qual, ao proferi-la, parece-lhe ter a mesma autenticidade daquela pronunciada (escrita) pelo *profeta* de origem: “o sacerdócio se instaura como guardião da autenticidade da mensagem, a única capaz de proteger contra a recaída nos erros” (Ibidem, p.163), ou seja, nos erros em relação do dito pelo ‘profeta’.

Já na sociologia clássica podemos recolher uma posição paradigmática sobre essa questão, e ao mesmo tempo severa, formulada nos seguintes termos por Weber (1993, p. 50):

Só o discípulo faz legitimamente o “sacrifício do intelecto” em favor do profeta, como só crente o faz em favor da Igreja. Nunca, porém, se viu nascer uma nova profecia (...) em razão de certos intelectuais modernos experimentarem a necessidade de mobilizar a alma com objetos antigos e portadores, por assim dizer, de garantia de autenticidade, aos quais acrescentam a religião, que aliás não praticam, simplesmente pelo fato de recordarem que ela faz parte daquela antiguidade. Dessa maneira, substituem a religião por um sucedâneo com que enfeitam a alma como se enfeita uma capela privada, ornamentando-a com ídolos trazidos de todas as partes do mundo. Ou criam sucedâneos de todas as possíveis formas de experiência, aos quais atribuem dignidade de santidade mística, para traficá-los no mercado de

livros. Ora, tudo isso não passa de uma forma de charlatanismo, de maneira de se iludir a si mesmo (WEBER, 1993, p. 50).

Isto é, por outras palavras, é preciso evitar a posição de modernos colecionadores de borboletas que se atribuem como missão acadêmica repisar as palavras de ‘algum profeta’, seja em que época ou contexto for, encerrando em esquemas estanques a realidade e as possibilidades estruturais de história, na medida em que são movidos por um *modus operandi* que se compraz com a indolência analítica e que constrói formulações muito genéricas como se fossem ‘juízos sintéticos’. Há de se assinalar, portanto, que a pertinência de um autor/de um pensamento mede-se, também, pelo interesse que desperta entre os que se situam em seu ‘âmbito de influência’ para realizar a sua superação dialética, no sentido de ir mais além do escopo da obra original. Só assim não se cai na postura meramente reprodutivista que tantas vezes se critica.

O que até aqui realçamos, como base teórico-metodológica, pode servir de instrumental analítico para ancorar abordagens sobre diversos temas, autores e escolas teóricas, no sentido de assinalar a relevância da superação dialética de perspectivas suas, conforme cada conjuntura histórica específica. O nosso foco particular, contudo, incide sobre a Educação Popular, por entendermos que, nos tempos presentes, ela se encontra perante uma série de desafios, que incluiu, por exemplo, a necessidade de não se tornar refém daquilo que Luc Boltanski e Éve Chiapello, conceituaram, no *tour de force* ‘O Novo Espírito do Capitalismo’, como sendo a neutralização dos discursos críticos a partir da incorporação destes pelas esferas do poder sistêmico (entendido este em

várias dimensões, que vão além do estatal), tal qual ocorreu com os discursos contestadores que emergiram com o Maio de 1968 (BOLTANSKI e CHIAPELLO, 1999). Disso decorreu uma metamorfose semântica que fez com que, sobretudo nos países centrais do capitalismo (mas não só), expressões alternativas, como ‘autonomia’, ‘parceria’, ‘descentralização’, etc., fossem incorporadas pelo discurso político hegemônico, com elas perdendo inteiramente a sua significação originária e, passando, *mutatis mutandis*, a desempenhar o papel de dispositivo de regulação nas estratégias de gestão. Trata-se de estratégias definidas segundo o ‘novo espírito do capitalismo’, tendo-se como pressuposto básico que, retoricamente (e apenas retoricamente), as novas perspectivas de gestão “participent d’un refus plus général des rapports dominants-dominés. Elles sont aussi rapportés à une évolution inéluctable de la société: les hommes ne veulent plus être commandés ni même commander”³ (BOLTANSKI e CHIAPELLO, 1999, p. 112). Ou seja:

“Le management des années [19]90 s’approprié un terme venu de la sociologie wébérienne mais popularisé surtout, dans les années 1940-1960, par la critique trotskiste de l’appareil d’État dans les régimes totalitaires: celui de bureaucratie qui a pour connotation l’autoritarisme et l’arbitraire, la violence impersonnelle et aveugle des monstres froids, mais aussi l’inefficacité et le gaspillage des ressources. Non seulement les bureaucraties sont inhumaines, mais

³ Participam de uma recusa geral das relações dominantes e domiados. Elas também estão relacionadas a uma evolução ilelutável da sociedade: os homens não querem mais ser comandados e nem mesmo comandar.

en plus elles ne sont pas rentables⁴
(Ibidem, p. 132-133).

Tendo em conta especificamente a Educação Popular, está em questão, por um lado, que as suas valências críticas não sejam anuladas por serem transformadas em dispositivos instrumentais, num amálgama discursivo em que segmentos de diferentes quadrantes sociais repetem os mesmos enunciados por neles se sentirem representados. No mundo social, tentar fazer desaparecer a heterogeneidade é uma artimanha predileta do ‘véu da ideologia’, que representa de forma inversa, e também perversa, partes constituintes da realidade. Por outro lado, está em causa que a Educação Popular aporte abordagens e modalidades cognitivo-pedagógicas de procedimento diante dos novos fenômenos e problemas que perpassam a esfera educacional atual, que, por serem próprios do contexto presente, não foram tidos em apreciação por seus teóricos pioneiros.

Educação popular: passado, presente e futuro

O historiador italiano Carlo Ginzburg, na *démarche* metodológica do seu livro ‘Investigando Piero’⁵, fala-nos da necessidade de analisar circunstâncias e fatos – passados ou presentes – de

forma lenta, mas não tediosa. Esse modo de proceder permite-nos captar aspectos para além do que está “cristalizado” como registro histórico, de forma que, a partir deles, é possível delinear novas interpretações analíticas e novos horizontes para o movimento da história. De determinada maneira, ao termos em conta essa perspectiva em relação ao inventário intelectual da Educação Popular, percebemos alguns elementos centrais a seu respeito, como, por exemplo: 1) a ampla e densa produção teórica na América Latina nesse área⁶; 2) no Brasil, o papel pioneiro da Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, com uma variada produção acadêmica em Educação Popular (desde 1979)⁷; 3) a dimensão estruturante do pensamento de Paulo Freire na constituição do referido campo; 4) o predomínio, nos últimos vinte anos, de uma perspectiva mais de divulgação das abordagens historicamente desenvolvidas em Educação Popular, e menos de produção original; 5) a ausência de formulações da Educação Popular sobre temas que passaram a ocupar um lugar de relevo na agenda dos debates contemporâneos, com significativos reflexos sobre o contexto educacional. Poder-se-á dizer que este último fato é, em determinada medida, consequência do anterior, ou seja, de as elaborações no campo da Educação Popular terem assumido mais, nos últimos tempos, um caráter de

⁴ A gestão dos anos 1990 se apropria de uma formulação vinda da sociologia weberiana, mas popularizada sobretudo, nos anos 1940-1960, pela crítica trotskista do aparelho de Estado nos regimes totalitários, qual seja, a de que a burocracia tem por conotação o autoritarismo e o arbítrio, a violência pessoal e a cegueira dos monstros frios, mas também a ineficácia e o desperdício de recursos. As burocracias não são somente desumanas; além disso, elas também não são rentáveis.

⁵ Trata-se de uma análise da obra do pintor do *quattrocento* italiano Piero della Francesca (1415-1492), principalmente seu trabalho mais famoso e enigmático: a Flagelação de Cristo. Ver Ginzburg (2010).

⁶ Serve de amostra a esse respeito o trabalho organizado por Pontual e Ireland (2006).

⁷ No referido sentido, podem ser mencionados os trabalhos, dentre outros, de Melo Neto (2004; 1999), Gonçalves (2009), Rodrigues (1999), Kulesza (1999), Calado (1999), Prestes (1999), Scocuglia (1999), Ireland (1999), Silva et. al. (2015), Carlos (2004) e Vasconcelos (1997). Em 1977, iniciava-se na Universidade Federal da Paraíba o único mestrado do país a ter como área de concentração Educação Popular.

reprodução dos enfoques já desenvolvidos⁸.

Do modo como forem equacionados os desafios pressupostos nesses dois últimos tópicos parece que dependerá, em certo grau, o futuro da Educação Popular. Nesse sentido, há vários temas sobre os quais é urgente que sejam formuladas abordagens a partir da sua perspectiva. De maneira prévia, como amostra, passaremos dois deles em revista.

Um primeiro tema é a questão das drogas lícitas e ilícitas e a sua relação com o contexto educativo. No que concerne às drogas lícitas, vale um realce num fato que tem passado despercebido: o doping de crianças e adolescentes através da generalização da medicalização das mesmas, por comportamentos supostamente anormais decorrentes de transtornos. A esse respeito, como bem assinalou Brum (2013), um recente estudo da Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA) deveria ter disparado um alarme dentro das casas e das escolas – e aberto um grande debate no país. A investigação mostra que, entre 2009 e 2011, o consumo do metilfenidato, medicamento comercializado no Brasil com os nomes Ritalina e Concerta, aumentou 75% entre crianças e adolescentes na faixa dos 6 aos 16 anos. Trata-se de uma droga utilizada para combater a

controversa patologia denominada TDAH – Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade. Controversa, porque na comunidade científica existem extremas divergências sobre a sua etiologia, além de a forma como o seu diagnóstico tem sido feito ser severamente questionada no que diz respeito à confiabilidade.

Conhecido como a ‘droga da obediência’, verificou-se que o metilfenidato tem uma variação no seu consumo, aumentando no segundo semestre do ano e diminuindo no período de férias. Isto evidencia que há uma correlação direta entre a escola e o uso da droga tarja preta, atuando sobre o sistema nervoso central e criando dependência física e psíquica.

Há, no mínimo, três aspectos implicados nessa questão que, do ponto de vista da Educação Popular, merecem atenção, quais sejam: a biomedicalização das relações sociais; a promoção de uma relação pedagógica que tem por base a passividade dos educandos (“acalmados” através da medicalização); e a ação dos laboratórios e da indústria farmacêutica, avançando sobre o contexto educativo para constituir um novo nicho de mercado. No primeiro caso, o comportamento dos educandos, muitas vezes com as manifestações próprias de suas faixas-etárias, passa a ser visto como anômalo e, portanto, submetido à regulação biomédica, o que significa *doping*; no segundo, suprime-se o diálogo e, em seu lugar, promove-se o sonolento silêncio discente decorrente da passividade gerada pelo uso de medicamentos; no terceiro caso, está em ação o vetor político hegemônico transformando crianças e adolescentes em insumo para produção de lucro pelo mercado dos fármacos.

⁸ Há situações em que esse caráter de reprodução assume também um aspecto de ecletismo, de sobreposição de premissas que se contradizem, o que levou Calado (2014, p. 173) a apontar a existência de uma ambígua polivalência na área, assinalando que, “de Educação Popular, tem-se, com efeito, usado e abusado, conforme os interesses em voga”. E arremata: “Educação Popular (EP) serve, por conseguinte, aos mais variados gostos. Dir-se-ia que há EP feita *para* o povo, há EP feita *com* o povo, há EP feita *apesar* do povo, e há até EP feita *contra* o povo” (IBIDEM, p. 173).

No tocante às drogas ilícitas, contemporaneamente, é de se notar a ocorrência concomitante de dois fenômenos que têm polarizado a atenção dos especialistas, isto é, o fracasso da estratégia repressiva/de combate eminentemente bélico, que tem raízes na doutrina estadunidense de ‘guerra às drogas’; e, de outra parte, o aumento do consumo entre escolares e a juventude em geral, atingindo níveis cada vez mais ascendentes. A título de desafios que essa situação coloca à Educação Popular, podem ser realçados os seguintes: na abordagem sócio-educativa da questão, construir/assimilar bases que coloquem de parte o conceito tradicional de doença, assumindo-se uma perspectiva biopsicossocial; tirar as ilações do pressuposto segundo o qual nunca houve sociedade sem drogas; descartar o (pseudo)moralismo e não recusar o debate sobre a descriminalização da *cannabis sativa*; formular dispositivos pedagógicos que auxiliem nas ações de redução de danos em função do uso abusivo de drogas.

O segundo tema que demanda posição da Educação Popular, em sua perspectiva de futuro, concerne à questão ambiental. O patamar ao qual chegou a crise ecológica evidencia que provavelmente muitos dos cenários apresentados pelo Painel Intergovernamental sobre Mudanças Climáticas (IPCC)/ONU, em relatórios mais recentes, terão lugar não no ano de 2100 ou mesmo 2050. Poder-se-ão efetivar antes disso, até porque já é possível verificar vários exemplos do colapso ambiental. Acontecimentos como o furacão Catarina, que arrasou Nova Orleans/EUA, em 2005, assim como o primeiro ciclone tropical no litoral sul do Brasil, em 2004, bem como a subida dos níveis dos oceanos e o aumento das temperaturas são

fenômenos concretos, e não invencionices de ambientalistas.

Os dados sobre a efetividade do aquecimento global são consistentes. Tanto do ponto quantitativo, no que concerne à série estatística longitudinal, quanto do ponto de vista qualitativo, no que se refere ao aporte da retrospectiva histórica acerca do modelo de desenvolvimento levado a cabo pelo modo capitalista de produção. Está razoavelmente evidenciado que a camada de gelo do polo norte sofreu uma significativa redução nas últimas décadas e que a cobertura gelada da terra diminuiu.

O indicativo é de que a espessura de gelo do polo norte sofreu uma redução de cerca de 40% e que a cobertura gelada da terra, desde a década de 1960, foi reduzida em torno de 10% (UNEP, 2007). Em conexão com isso, os dados disponíveis indicam a elevação das águas oceânicas.

Tem-se em panorama que a elevação das temperaturas provoca um aumento do nível do mar, na medida em que o derretimento das calotas polares leva a uma elevação do volume de água dos oceanos. A compreensão é de que o nível do mar aumentou entre 10 e 20 centímetros no mundo durante o século XX, e, numa aceleração desse processo, o IPCC prevê uma elevação entre 9 e 88 centímetros até 2100 (Ibidem).

No tocante às emissões de gases, os níveis de dióxido de carbono aumentaram intensamente com a industrialização do mundo, agravando o efeito estufa. Daí tem-se a elevação da temperatura da terra, que, conforme os dados (CENTRO HADLEY, 2014), sofreu um aumento de cerca de 0,6°C no século passado, tendo sido a década de 1990 a mais quente desde que os registros começaram a ser feitos,

segundo o Painel Internacional sobre a Mudança Climática da ONU.

A aceleração da crise ecológica remonta ao século XVIII, com a Revolução Industrial, levando a forma capitalista de produzir a avançar destrutivamente sobre o meio ambiente, no intuito de fazer cumprir aquilo que lhe é próprio: a acumulação e a reprodução ampliada do capital. Devastação de florestas, extração predatória de recursos naturais, poluição de rios, etc. configuram o *modus operandi* da desregulada produção capitalista.

Trata-se de um processo historicamente construído em escala mundial, do qual resultou a constituição de um grupo de países que formam o centro do capitalismo em nível planetário, os quais, na busca por matérias-primas e mercados, empreenderam uma ação colonialista (explícita ou velada) mundo a fora, estruturando então uma divisão internacional do trabalho extremamente desigual.

A responsabilidade de tais países em relação à crise ecológica não tem comparativo com a parcela de responsabilidade dos países que fazem parte da periferia e da semiperiferia do sistema mundial, utilizando aqui a categorização de Wallerstein (1990). Os países centrais, considerando a história do capitalismo industrial, há cerca de dois séculos e meio, têm, de diversas maneiras, empurrado o planeta para o abismo ambiental.

Paradoxalmente, contudo, esses países e agências de “cooperação internacional”, por um lado, nivelam responsabilidades entre as diferentes nações (como se fosse verdade que todas elas têm o mesmo grau de implicação no colapso ambiental) e, por outro lado, propagandeam uma versão de desenvolvimento sustentável que, como

já foi assinalado, é uma ‘fraude’, pois não vai à raiz do problema (a questão da acumulação) e assim promete sustentabilidade numa sociedade que, para se reproduzir estruturalmente, mantém uma relação insustentável com o meio ambiente⁹.

Apesar de tal contradição, é sobretudo a partir dessa “matriz de sustentabilidade” que as diretrizes pedagógicas da educação ambiental têm sido formuladas. Dessa maneira, de modo geral, a educação ambiental tem oscilado entre uma concepção instrumentalmente centrada no repasse de informações sobre comportamentos ‘ambientalmente incorretos’ e outra centrada na reprodução de informações técnicas sobre os processos naturais, quando, na verdade, pelo caráter da crise ecológica, o que se faz necessário é uma concepção de educação ambiental como processo de apropriação crítica de conhecimentos, atitudes e valores (TOZONI-REIS, 2007).

Seja no âmbito formal ou não-formal, pela relevância que adquiriu a temática ambiental e pelas imprecisões como ela vem sendo tratada, coloca-se à Educação Popular o desafio de construir quadros de inteligibilidade a seu respeito e aportar subsídios pedagógicos para pautar os debates na área e servir de apoio à prática docente.

⁹ Os limites da referida versão de desenvolvimento sustentável têm ficado bem evidenciados nas conferências internacionais sobre o meio ambiente. Em geral, os documentos finais destas se sucedem em impasses e declarações vazias. Para uma apreciação crítica da questão, ver Bellamy Foster (2002).

À guisa de conclusão

Ao serem repostas em contextos novos, como superação dialética, evitando-se a mera repetição, as ideias anteriormente formuladas saem enriquecidas em sua versão original e, assim, continuam a manter o seu potencial explicativo frente às conjunturas emergentes. Para elas (as ideias), portanto, não há razão para escrever lápides, pois, circulando através do ‘movimento da história’ como só ocorre com ideias-força, mantêm-se vivas, com outras cores, aptas a aportar respostas e embasar o estudo e a ação frente aos desafios postos pelos novos tempos.

A não ser assim, por mais bem intencionadas que sejam as ideias, elas acabam se tornando um corpo teórico sem vitalidade crítico-analítica, na medida em que se limitam à autojustificação e a nutrir a crença, o acreditar, dos seus seguidores. Desse modo, tendem aos atos de (auto)louvação com cerimônias, tanto do ponto de vista da forma como da valoração, semelhantes ao que de início colocamos em realce no curso da descrição da sacração do *Sir* Edmund Leach como *knicht*.

É mais do que razoável enfatizar que, em significativa medida, as fontes com as quais a Educação Popular tem dialogado historicamente não se coadunem com essa perspectiva laudatória. Daí é de se esperar que o devir da Educação Popular mantenha coerência com a sua história, (re)afirmando-a como canal da ação e da permanente (auto)reflexão, conforme as demandas de cada conjuntura específica. É nessa direção, orientada por uma *filosofia da práxis*¹⁰, que se

¹⁰ Cf. Sánchez Vázquez (1980), tendo em conta, entre outros, dois elementos: a) uma teoria da história como resultado não intencional do conjunto de práxis intencionais dos indivíduos

encontra, parece-nos, a alternativa mais promissora para que seja esboçada uma concepção de Educação Popular, em face dos reptos do tempo presente, que propicie a compreensão da realidade e subsidie a intervenção cidadã para, de acordo com cada caso, a transformação do mundo social, assim como evidencie as situações em que tal transformação é evocada mais como mera retórica que se enraíza em ideologias de diversos tipos.

Referências

BOLTANSKI, Luc et CHIAPPELLO, Ève. **Le nouvel esprit du capitalisme**. Paris: Éditions Gallimard, 1999.

BELLAMY FOSTER, John. **Ecology against capitalism**. Nova Iorque: Monthly Review Press, New York, 2002.

BOURDIEU, Pierre. **A Economia das trocas lingüísticas**: o que falar, quer dizer. São Paulo: Edusp, 1998.

BOURDIEU, Pierre. Le champ scientifique. **Actes de la Recherche en Sciences Sociales**, n. 2/3, jun. 1976, p. 88-104.

BRUM, Eliane. O doping das crianças, in **Revista Época**, 25 /02/2013. Disponível em: <<http://revistaepoca.globo.com/Sociedade/eliane-brum/noticia/2013/02/o-doping-das-criancas.html>>

CALADO, Alder Júlio Ferreira. Educação popular como processo humanizador: quais protagonistas?, in LEITE, Ivonaldo e PEREIRA, Antonio Alberto. **Educação do campo, agroecologia e luta pela terra no Vale do Mamanguape/PB**. João Pessoa: Ideia, 2014.

CALADO, Alder Júlio Ferreria. Educação popular nos movimentos sociais do campo: potencializando a relação micro-macro no cotidiano como espaço de exercício da cidadania, in MELO NETO, José Francisco de;

na sociedade, que é mais do que o resultado não desejado das ações intencionais dos indivíduos, segundo a elaboração de Jon Elster; b) um vetor que pode ser radicado na teoria política: o pressuposto que prima por um reexame constante de um projeto teórico para que ele mantenha seu estatuto de conhecimento válido, seu caráter emancipatório e sua vinculação com a prática.

SCOCUGLIA, Afonso C (Orgs.). **Educação popular: outros caminhos**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 1999.

CARLOS, Erenildo João. Semânticas da educação popular, in **Conceitos**, João Pessoa, n.10, p. 66-76, 2004.

CENTRO HADLEY. **Global average temperature series - Combined land-surface air temperature and sea-surface temperature**. Disponível em: <<http://www.metoffice.gov.uk/hadobs/hadcrut3/diagnostics/comparison.html>>. Acessado em: 02/02/2015.

GONÇALVES, Luiz Gonzaga (Org.). **Paradigma indiciário: diálogo aberto na educação popular**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009.

GINZBURG, Carlo. **Investigando Piero: o Batismo, o ciclo de Arezzo, a Flagelação de Urbino**. Trad. Denise Bottmann. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

IRELAND, Timothy D. O atual estado da arte da Educação de Jovens e Adultos no Brasil: uma leitura a partir da V Confitea e do processo de globalização, in MELO NETO, José Francisco de; SCOCUGLIA, Afonso C (Orgs.). **Educação popular: outros caminhos**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 1999.

KULESZA, Wojciech. Educação popular e educação básica na História do Brasil, in MELO NETO, José Francisco de; SCOCUGLIA, Afonso C (Orgs.). **Educação popular: outros caminhos**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 1999.

LEACH, Edmund. Once a knight is quite enough, in S. Hugh-Jones and J. Laidlaw (eds). **The essential of Edmund Leach**. New Haven, CT: Yale University Press, 2001, p. 194-209.

LEITE, Ivonaldo. Drogas, saúde e educação, in **Revista Espaço Acadêmico**, v. 13, nº 53, 2014, p. 62-71.

MELO NETO, José Francisco de. **Extensão universitária, autogestão e educação popular**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2004.

MELO NETO, José Francisco de. **Educação popular: uma ontologia**, in _____; SCOCUGLIA, Afonso C. **Educação popular: outros caminhos**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 1999.

PONTUAL, Pedro; IRELAND, Timothy D. **Educação popular na América Latina: diálogos e perspectivas**. Brasília: Edições MEC/2006.

PRESTES, Emilia Maria da Trindade. Políticas educacionais para o trabalho em contextos populares, in MELO NETO, José Francisco de; SCOCUGLIA, Afonso C (Orgs.). **Educação popular: outros caminhos**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 1999.

RODRIGUES, Luiz Dias. Como se conceitua educação popular, in MELO NETO, José Francisco de; SCOCUGLIA, Afonso C (Orgs.). **Educação popular: outros caminhos**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 1999.

SCOCUGLIA, Afonso C. Exclusão social e educação popular no Brasil – 500, in: _____; MELO NETO, José Francisco de (Orgs.). **Educação popular: outros caminhos**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 1999.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. **Filosofia de la praxis**. México: Grijalbo, 1980.

SILVA, Severino Bezerra da; ARAÚJO, Monalisa P.; SOUZA, Israel S. Educação popular do campo e educação integral, in **Interfaces Científicas**, v. 03, nº 02, Aracajú, 2015.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de C. (2007). Contribuições para uma pedagogia crítica da Educação Ambiental: reflexões teóricas, in: LOUREIRO, Carlos Frederico B. (Org.). **A questão ambiental no pensamento crítico: natureza, trabalho e educação**. Rio de Janeiro: QUARTET, p. 177-219.

UNEP – Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente. **Perspectivas del medio ambiente mundial: medio ambiente para el desarrollo**. Randers: ONU, 2007.

VASCONCELOS, E. M. **Educação Popular nos serviços de saúde**. São Paulo: Hucitec, 1997.

WALLERSTEIN, Immanuel. **O sistema mundial moderno**. Porto: Afrontamento, 1990.

WEBER, Max. **Ciência e política: duas vocações**. São Paulo: Cultrix, 1993.

Recebido em 2015-06-14
Publicado em 2016-01-14