

## ΞE ENSAYO Y ERROR

Nueva Etapa. Año XVIII. N° 37. Caracas, 2009, pp. 49-73

Revista de Educación y Ciencias Sociales

Universidad Simón Rodríguez

Depósito Legal: pp. 92-0490 ISSN: 1315-2149

### **Educação popular e movimentos populares: possibilidade de uma gnosiologia liminar a partir de Paulo Freire**

*Educación popular y movimientos populares:  
posibilidad de una gnoseología liminar  
a partir de Paulo Freire*

*Popular education and popular movements:  
possibility of a border thinking from Paulo Freire*

---

**Ricardo Prestes Pazello\***

[ricardo2p@yahoo.com.br](mailto:ricardo2p@yahoo.com.br)

**Elaine Wilczak\*\***

[nane\\_wil@yahoo.com.br](mailto:nane_wil@yahoo.com.br)

### **Resumo**

Partindo de uma reflexão crítica sobre a produção do conhecimento subalterno desde as margens externas do sistema mundial/colonial moderno e capitalista, este trabalho terá por intuito radiografar as possibilidades de um

---

\* Miembro del Centro de Estudios y de Práctica Emancipadora de la Universidade Federal de Santa Catarina. Brasil (NEPE / UFSC). Master en Teoría y Filosofía del Derecho por la Universidade Federal de Santa Catarina.

\*\* Licenciada en Pedagogía por la Universidade Federal do Paraná, Brasil. Estudiante de la Especialización en Sociología Política en la Universidade Federal do Paraná.

novo marco gnosiológico (Mignolo), tendo como referencial a produção de Paulo Freire. Este trabalho buscará compreender uma forma de articulação entre intelectuais e comunidade de vítimas (Dussel), partindo da desocultação das relações de poder que envolvem o domínio do saber, sugerindo um diálogo universidade-movimentos populares e uma concepção intercultural de educação popular desde os movimentos populares como novos sujeitos coletivos da transformação social factível.

**Palavras-chave:** educação popular; movimentos populares; Paulo Freire; gnosiologia liminar.

## Resumen

Desde una reflexión crítica sobre la producción del conocimiento subalterno en las márgenes externas del sistema mundial/colonial moderno y capitalista, este trabajo objetiva captar las posibilidades de un nuevo marco gnoseológico (Mignolo), haciéndose referencia a la producción de Paulo Freire. Este texto buscará comprender una forma de articulación entre intelectuales y comunidad de víctimas (Dussel), partiendo de la desocultación de las relaciones de poder que envuelven el dominio del saber, sugiriendo un diálogo universidad-movimientos populares y una concepción intercultural de educación popular desde los movimientos populares como nuevos sujetos colectivos de la transformación social factible.

**Palabras clave:** educación popular; movimientos populares; Paulo Freire; gnoseología liminar.

## Abstract

Setting out from a critical reflexion on the production of subaltern knowledge in the external borders of the modern-colonial-capitalist world system, this essay, using Paulo Freire's analytical tools, aims at the possibilities of a quick scan on the new gnosiological reference (Mignolo). This article intends to comprehend a form of articulation between intellectual and community of victims (Dussel), beginning with the unveiling of the power relations entangled with the sphere of knowledge. A dialog university-popular movements is then suggested together with a form of intercultural popular education, taking our leave from the popular movements (as new collective subjects of feasible social transformation) standpoint.

**Keywords:** popular education; popular movements; Paulo Freire; border thinking.

*a caixa do pensamento é um balaio cheio, ai,  
ai, se batesse um vento,  
ai, se caísse um raio  
e partisse o balaio no meio,  
todo mundo podia se lambuzar no meu recheio  
na hora do recreio,  
na hora do recreio, agora não,  
que tudo tá ruço,  
que meu coração ta com soluço, ai,  
como um rato  
na boca de um gato na boca de um cão  
como um fato  
na boca de um ato na boca de um não  
mais perigoso que viver é pensar  
mais perigoso que pensar é dizer  
mais perigoso que dizer é cantar  
uma canção  
como um rato  
na boca de um gato na boca de um cão*

(*Balaio cheio*, de Marinho Galera e Paulo Vítoia)

## Ponto de partida descolonial

Toda produção de conhecimento se referencia em seu contexto histórico, assim como também se dá com a produção política ou a produção econômica. Mais do que pensar a produção de conhecimento como um fio intermédio que conecta duas partes de uma estrutura cindida, propomo-nos aqui a pensar sua interação dialética. Sem dúvida, a produção do conhecimento pode ser vista como instrumento que liga as produções econômica e política. Além de isso, porém, também estas produções podem ser compreendidas como procedimentos/instrumentos que conduzam a interligação de uma delas à produção do conhecimento. Nossa reflexão, portanto, já se inicia rebelde, recusando submeter-se às metarreduções teóricas modernas,

sem contudo abrir mão de se colocar ante a premência das grandes narrativas, afinal os grandes ideais –como a libertação, a solidariedade e a unidade– colocam-se historicamente como utopias entendidas como o não-lugar-presente, o não-lugar-ainda. Interpretar as grandes utopias como o impossível, eternamente imposto pela realidade despótica, seria cair em um fatalismo que amordaça a crítica e bloqueia a contestação. Contudo, há-de se conceber tais utopias como horizontes para os quais se aponta sem se padecer da enfermidade do imediatismo. As utopias começam também pelos pequenos feitos, assim como um grande romance constrói-se de capítulo em capítulo.

Com a pretensão de quem escreve um capítulo que se insira no grande romance coletivo, seguimos na ousadia de encontrar na parte um reflexo e condição para o todo. Em tempos de fragmentação, não queremos fazer as vezes de um pequeno conto ou crônica que se escreve para apaziguar o leitor. O conto se basta em si. O capítulo faz parte de um todo. Portanto, esquivando-nos de qualquer reformismo teórico, acreditamos na gestação das grandes transformações, ainda que não sujigadas ao acaso nem tampouco ao instantaneísmo.

Com esse diapasão, insurgimo-nos com a intenção de explorar as possibilidades de alguns conceitos cuja origem remonta a algumas das mais fecundas reflexões críticas sobre o conhecimento. Este é o nosso ponto de partida metodológico, o qual, todavia, deve ser desenhado não sem também traçar importantes linhas gerais de nosso esboço. É a isto que nos referimos quando apresentamos nosso ponto de partida descolonial.

Como dissemos, a produção do conhecimento perfaz uma unidade dialética com a produção econômica bem como com a política. Dessa forma, não nos é mais possível deixar escapar que toda a forma que assumimos para nos expressar intelectual e culturalmente paga tributos a uma certa forma de desenvolvimento econômico e político. O ocidente, até hoje, organiza-se conforme as fôrmas de uma burocracia piramidal que se acostumou com a heterogestão e com o assalariamento. O estado, a empresa, a escola, são seus frutos mais evidentes. Nossa produção intelectual dificilmente

conseguiria escapar a este contexto. Os letrados produziram desde o meado final do medievo a forma de pensamento hegemônico, a universidade, o livro, a oratória. A epistemologia, a literatura e a retórica política, hoje, conformam os limites de nossa apreensão cultural. Por outro lado, os não-letrados –aqui fazemos uma redução grosseira para enfatizar a dissimilitude– produziram sua cultura paralela e plural e foram tratados, junto a ela, como escolho e detrito da civilização e do progresso.

Seja pela transposição das músicas de autores anônimos das periferias do capitalismo em sistemas de notação desenvolvidos nos chamados grandes centros, seja pelo patenteamento de fórmulas encontradas pelo saber popular, nas sociedades desligadas da dita civilização, percebemos que o popular mantém-se impossibilitado de aprofundar suas potencialidades sapienciais em prol de uma abstrata sofisticação das capacidades de um saber universal.

Compartilhamos da constatação de que a modernidade se inicia em 1492, com a conquista da América. Muitos autores fundamentam esta posição teórica. E ela surge no esteio de contradizer a toda uma tradição intelectual que considera que o mundo moderno constrói-se apenas com o ascenso definitivo da burguesia no continente europeu. Assim, a revolução industrial inglesa e a revolução política francesa seriam seus marcos pioneiros. No entanto, esta é uma forma de produzir conhecimento coerente somente com uma parcela da produção econômica e política, vale dizer, a eurocêntrica.

A falácia do desenvolvimentismo e o mito civilizador logo seriam denunciados por autores que haveriam de se comprometer com outras formas de produção do conhecimento. Destaquemos *Dussel*, para quem 1492 antecipa, na prática, o «eu penso» cartesiano, do século XVI, por meio do «eu conquisto» dos colonizadores à *Cortez e Pizarro*<sup>1</sup>.

Desse modo, a prática violenta da invasão da América antecede o monólogo auto-suficiente de *Cartésio* e estipula as condições de possibilidade,

---

<sup>1</sup> Conferir Dussel, Enrique. *1492: el encubrimiento del otro – Hacia el origen del «mito de la modernidad»*. Conferencias de Frankfurt, Octubre, 1992. La Paz, 1994, Plural, em especial conferências 1 e 3.

com sua prata e ouro bem como território excedente, do apogeu do capitalismo industrial e da vitória do estado-nação como organização política dominante.

Portanto, dadas as condições de possibilidade de um tipo de saber, em conformidade, mas também legitimando e tornando possível o desenvolvimento da realidade que o engendrou, com seu contexto econômico e político, torna-se obra da contemporaneidade –mais especificamente, da década de 1970 até hoje– uma árdua e importante tarefa: a crítica desapiedada da existência de um saber hegemônico que absorve e encobre os demais. Assim é que, com *Mignolo*, podemos apresentar um quadro geopolítico, mas não só, da produção de conhecimentos no mundo.

Esta metonímica geopolítica do conhecimento (uma vez que metafórica não é, pois inclui em seu seio reflexivo a dimensão geopolítica) parte do não esquecimento da situação colonial. Ou seja, o ocidente moderno, civilizado, progredido e cristão, não deixa de dever muito de sua constituição à atividade colonial. Apesar de a história demonstrar que em muitos momentos históricos diversos impérios se ocuparam da tarefa de erigir colônias (sendo o mais lembrado o exemplo romano antigo), foi na virada do século XV para o XVI que a situação colonial mostrou-se como pedra angular e limite palpável de um mundo que inaugurava a expansão dominadora em dimensões planetárias como o grande intento a ser levado a cabo. Iniciava-se o capitalismo mundial e um sistema de integração que culmina, hoje, na exploração econômica, na constante troca de informações e na influência política extranacional. Este mundo que é o atual, ou seja, «que começou a formar-se com a América, tem em comum três elementos centrais que afetam a vida cotidiana da totalidade da população mundial: a colonialidade do poder, o capitalismo e o eurocentrismo»<sup>2</sup>. Estes três elementos aduzidos por *Quijano* podem ser, grosso modo, equivalidos ao que chamamos de modos de

---

<sup>2</sup> Quijano, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. En: Lander, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais - perspectivas latino-americanas*. Tradução de Júlio César Casarin Barroso Silva. Buenos Aires: CLACSO, 2005, p. 242.

produção política, econômica e do conhecimento, em seus termos prevalentes no mundo moderno.

Com isso, fica-nos fácil entender que o conjunto de propostas práticas e teóricas da modernidade engalana-se de uma perspectiva antidemocrática, naquilo que o termo pode ter de mais profundo, ou seja, democracia como acesso radical e socializado aos produtos da economia, às decisões políticas e aos frutos do conhecimento (inclusive, não só acesso passivo mas também ativo, ou seja, ao nível da criação).

É por isso que *Mignolo* advoga pela existência de «limites epistemológicos do pensamento ocidental», sentenciando severamente: «alternativas para a epistemologia moderna dificilmente nascerão apenas da epistemologia (ocidental) *moderna*»<sup>3</sup>. Nesse sentido é que *Mignolo* propõe a superação citada a partir de uma ruptura com a cultura acadêmica, mas não de modo a negá-la e sim de não torná-la o centro do saber. Eis que surge a noção de gnose, para além de a episteme sem retroceder à mera doxa. A gnose, portanto, inclui episteme e doxa, mas as ultrapassa, pois representa o conhecimento em geral. No entanto, esta ultrapassagem não é suficiente, uma vez que é preciso enfatizar a existência de um conhecimento em geral subalternizado. Daí a gnose liminar entendida como «conhecimento concebido das margens externas do sistema mundial colonial/moderno». Aqui se verifica que há um significativo acento na colonialidade da modernidade. E mais, colonialidade de um mundo que se apresenta como um sistema, ou seja, uma grande totalidade de elementos que atuam não desvinculadamente, ainda que aí se deva dar espaço para o inconformismo e rebeldia.

Nessa toada é que nosso autor desenrola a noção de gnosologia liminar:

uma reflexão crítica sobre a produção do conhecimento, a partir tanto das margens internas do sistema mundial colonial/moderno (conflitos

---

<sup>3</sup> Mignolo, Walter. *Histórias locais/Projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Tradução de Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte, UFMG, 2003, p. 30 (grifo no original).

imperiais, línguas hegemônicas, direcionalidade de traduções etc.), quanto das margens externas (conflitos imperiais com culturas que estão sendo colonizadas, bem como as etapas subseqüentes de independência ou descolonização)<sup>4</sup>.

A partir daqui, o discurso migoliano se complexifica e não podemos nós reduzi-lo à noção de gnosiologia liminar. Não é isso que fazemos, certamente. No entanto, pretendemos desenvolver as possibilidades deste «conceito» e aproximá-lo da contribuição teórica de *Paulo Freire*, autor bastante debatido no campo das concepções pedagógicas, mas que teve, a nosso ver, grandes projeções gnosiológicas despotencializadas, seja por um reducionismo da interpretação de sua obra, seja pela virulenta oposição que se faz a seu projeto de educação em um contexto histórico e cultural em que vigem a desigualdade, a espoliação e o autoritarismo. Vejamos, então, como pode ser encarada a obra freireana como este marco gnosiológico a partir de algumas de suas noções educativas.

### **Paulo Freire como marco gnosiológico liminar**

O pensamento de *Paulo Freire* nos traz elementos factíveis para repensarmos o conhecimento humano para além da cultura acadêmica, trazendo à tona formas de conhecimento antes relegadas ao mero senso comum. As palavras e as ações deste educador que tanto influenciou o pensamento pedagógico, tendo seu ápice na década de 1970 com a obra «Pedagogia do Oprimido», ainda se fazem mais que pertinentes no contexto atual, tendo em vista que *Paulo Freire* não tratou apenas de um método pedagógico, mas de uma concepção de educação e, conseqüentemente, de um posicionamento político diante das desigualdades e da opressão sofrida, historicamente, pelas classes subalternas.

Temos consciência das limitações deste trabalho, mas seremos ousados para, em poucas linhas, discorrermos sobre alguns conceitos fundamentais

---

<sup>4</sup> *Ibidem...*, pp. 33-34.

da pedagogia freiriana, que engendram processos de conhecimento pautados pela busca de temas geradores, pela leitura da palavravundo e pela libertação em comunhão. Conceitos estes que são frutos de um pensamento do mundo subalterno e que revelam um potencial para a transformação.

Na perspectiva freiriana, a educação e a conscientização são inseparáveis. «Todo aprendizado deve estar associado à tomada de consciência de uma situação real vivida pelo educando»<sup>5</sup>. A educação deve ser concebida como prática de liberdade e, assim, assumir a incumbência de propiciar aos homens a tomada de consciência de sua realidade, para que possam, a partir da superação dos limites encontrados, transformá-la.

A partir do entendimento de que a realidade vivida pelos homens não deve ser negada e de que os processos de conhecimento devem trazer elementos significativos para os sujeitos envolvidos, é preciso o exercício da escuta e do diálogo. É a partir destes que os homens podem expor as suas leituras de mundo, falar de suas experiências, de suas dificuldades, de seus medos e sonhos.

Para *Paulo Freire*, o diálogo entre os homens é a possibilidade de que estes sejam sujeitos da transformação. Assim, destacamos veementemente a importância da comunhão de saberes e não da sobreposição hierárquica de conhecimentos.

Nesta perspectiva, o ponto de partida para a prática educativa libertadora é a práxis. Segundo *Paulo Freire*, «procurar o tema gerador é procurar o pensamento do homem sobre a realidade e sua ação sobre esta realidade que está em sua práxis»<sup>6</sup>. Trazer, para os processos de conhecimento, a realidade concreta vivida pelos educandos permite que estes, em comunhão, vivenciem uma relação dialética entre suas leituras de mundo e a liberdade.

*Paulo Freire* destaca que,

---

<sup>5</sup> Freire, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. 3 ed. São Paulo: Centauro, 2005, p. 59.

<sup>6</sup> *Ibidem.*, p. 37.

ao se separarem do mundo, que objetivam, ao separarem sua atividade de si mesmos, ao terem o ponto de decisão de sua atividade em si, em suas relações com o mundo e com os outros, os homens ultrapassam as «situações-limites», que não devem ser tomadas como se fossem barreiras insuperáveis, mais além das quais nada existisse. No momento mesmo em que os homens as apreendem como freios, em que elas se configuram como obstáculos à sua libertação, se transformam em «percebidos destacados» em sua «visão de fundo». Revelam-se, assim, como realmente são: dimensões concretas e históricas de uma dada realidade. Dimensões desafiadoras dos homens, que incidem sobre elas através de ações que Vieira Pinto chama de «atos-limites» – aqueles que se dirigem à superação e a negação do dado, em lugar de implicarem sua aceitação dócil e passiva<sup>7</sup>.

Buscar os temas geradores a partir do diálogo com os homens é buscar compreender as suas leituras de mundo, estas que antecedem a leitura da palavramundo. Já afirmara *Freire* que a leitura de mundo transcende a leitura da palavra. Isto porque muitas vezes a leitura da palavra pode ser apenas mera decodificação, enquanto que a leitura de mundo reflete a relação do homem com o mundo e no mundo, engloba sua compreensão da vida. Para ele, em seu livro «A importância do ato de ler», a leitura de mundo e a leitura da palavra devem formar um movimento que possibilite a transformação da realidade, através de uma prática consciente. Por isso, leitura da palavramundo<sup>8</sup>.

A proposta de realizar uma ação educativa, tendo como ponto de partida a abordagem dos temas geradores, propicia o desencadeamento das problematizações, permitindo que as «situações-limites» sejam entendidas não como barreiras intransponíveis, mas como limites que podem ser superados a partir da consciência de sua construção histórica.

Desta forma,

---

<sup>7</sup> Freire, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1993, p. 90.

<sup>8</sup> Conferir o primeiro artigo de Freire, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1983.

problematizar é diferente de apresentar respostas prontas para a solução dos problemas. É diferente também de apresentar a realidade como algo já posto, imutável, a qual é preciso se adaptar. Responder questões implica em pensar. Pensar é aproximar-se da realidade e destruir mitos. Pensar coletivamente é diferente de pensar *para* alguém, ou *para* um grupo. A ação transformadora da realidade só é possível a partir das descobertas coletivas. É desta forma que se estabelece o diálogo. É assim que estará sendo restituída a palavra que foi roubada do povo oprimido, no decorrer dos séculos. Junto com a palavra, é restituída a cultura, as formas de expressão<sup>9</sup>.

Só se quebra um paradigma de dentro para fora. Assim, como nos aponta um dos subtítulos da obra de Paulo Freire, «Pedagogia do oprimido»: «Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão». A problematização e a provocação das certezas são formas de desconstruir verdades e de possibilitar uma apreensão crítica da realidade. Vemos que o papel do educador popular não é o de levar a conscientização, mas desencadear a problematização para que educandos e educadores possam, juntos, realizar a sua própria libertação.

Destarte, o processo de tomada de consciência não se dá com a imposição de uma visão de mundo. *Carlos Alberto Torres*, no trecho que segue, nos aponta elementos que marcam a diferença entre a tomada de consciência e o processo de conscientização:

a expressão francesa *prise de conscience*, tomar consciência de, é a forma normal de ser um ser humano. Conscientização é algo que vai além da *prise de conscience*. É algo que começa a partir da capacidade de ter, de tomar a *prise de conscience*. Algo que implica analisar. É uma maneira criteriosa ou quase criteriosa de ler o mundo. É uma maneira de ler como a sociedade funciona. É uma maneira de entender melhor a questão dos interesses, a questão do poder. Como conseguir poder, o que significa não ter poder. Em suma, conscientizar implica uma leitura mais

---

<sup>9</sup> Carneiro, Gisele. *A pedagogia de Paulo Freire: uma pedagogia humanizadora*. Curitiba: Gráfica Popular, 2005, p. 25.

profunda da realidade, [e] o senso comum vai além do próprio senso comum<sup>10</sup>.

A adequação ao mundo revela uma adaptação às condições e à realidade na qual se está inserido, diferentemente da inserção no mundo, a qual se efetiva através da intervenção e da possibilidade de transformação da realidade. Os homens, ao se adaptarem e ao se conformarem às condições existentes, passam a aceitar sua condição de oprimidos como algo natural. Entretanto, neste processo, não conseguem visualizar os limites que podem transpor. Assim, o processo de conscientização deve possibilitar a construção do inédito-viável. O inédito-viável, segundo *Paulo Freire*, não é construído pelo educador, mas uma construção coletiva entre educadores, educandos e comunidade. Construção daquilo que pode vir a ser, é o obvio ainda não visto.

Destacamos que a educação e o conhecimento são processos de busca, formação, conscientização, humanização e libertação. Negar isto é contribuir para a manutenção da opressão e das desigualdades sociais. É negar ao homem o acesso a toda produção humana. E toda vez que a sociedade nos impede do acesso aos meios humanos, ela também nos cerra nossa condição humana. Por isso, ao impedir que os educandos tenham o acesso ao domínio do conhecimento mais elaborado, conseqüentemente, se os impede de ter acesso a instrumentos que possibilitam àqueles a lutar contra toda a opressão que sofrem.

Eis que

aprender a ler e escrever se faz assim uma oportunidade para que mulheres e homens percebam o que realmente significa *dizer a palavra*: um comportamento humano que envolve ação e reflexão. Dizer a palavra, em um sentido verdadeiro, é o direito de expressar-se e expressar o mundo, de criar e recriar, de decidir, de optar<sup>11</sup>.

---

<sup>10</sup> Torres, Carlos Alberto. *Pedagogia da luta: da pedagogia do oprimido à escola pública popular*. Tradução de Luzia Araújo e Talia Bugel. São Paulo: Papyrus, 1997, p 13.

<sup>11</sup> Freire, P. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982, p. 49.

A pedagogia da libertação de *Paulo Freire* traz em seu bojo conceitos específicos de uma teoria construída a partir da realidade de opressão vivida, em especial, pelos povos da América Latina e demais nações periféricas. Povos que foram calados mediante a efetivação de um saber dito científico, por isso, considerado verdadeiro e racional. Mais uma vez, afirmamos que não se trata aqui de uma inversão de valores, mas queremos destacar a importância do diálogo entre os saberes e, conseqüentemente, da valorização do conhecimento produzido por aqueles que foram marginalizados.

Estabelecendo, agora, uma aproximação entre as reflexões de *Freire* e *Mignolo*, compreendemos que ambos confluem para a construção de um conhecimento liminar.

*Mignolo* nos aponta para a necessidade de ultrapassarmos as distinções entre sujeito/objeto e epistemologia/hermenêutica, para que se vá além de estas, superando a dicotomia a partir da gnosiologia liminar. Para *Freire*, na perspectiva da «educação bancária», a dicotomia se dá quando o professor é considerado o sujeito da ação e o aluno como objeto. Entretanto, este autor busca a superação desta distinção ao defender a efetivação de uma interação crítica, em que educador e educando são considerados sujeitos do processo de conhecimento. Neste sentido, nem mesmo na relação entre o homem e o meio no qual está inserido, o mundo, é possível tratá-lo como um simples objeto, pois nós estamos *no* mundo e *com* o mundo, constituindo parte do mesmo.

Ao mesmo tempo em que o pensamento liminar nos aponta para a necessidade de ir contra a epistemologia hegemônica, ele também indica a necessidade de seguir em direção a luta pela transformação. A hegemonia busca a manutenção do *status quo* e, neste sentido, a transformação da realidade cabe àqueles que são relegados à exterioridade deste sistema. A transformação vem da sede de mudança, da conquista de melhores condições de vida, de justiça e de igualdade. Desta forma, a transformação vem da periferia. Se a periferia não avança, tampouco avança a sociedade como um todo. É neste sentido que *Paulo Freire* afirma que somente o oprimido pode libertar o opressor.

Entretanto, não se trata de uma mera relação cartográfica entre centro e periferia, pois não existe uma periferia ou um centro em absoluto, uma vez que há, numa consideração geográfica, periferias nos centros e centros nas periferias, assim como, a partir do pensamento de *Freire*, não existe um oprimido ou opressor em absoluto, mas níveis distintos de opressão que impedem um reducionismo destes elementos. Isto não quer dizer que não haja opressões mais sensíveis e prevalentes, sendo que estas merecem uma atenção redobrada. Assim sendo, mais adequado seria falar, com *Mignolo*, em fronteiras internas e externas, o que permite a idéia de movimento, passagem e transição. Segundo *Mignolo*, «as fronteiras internas e externas não são entidades distintas, mas sim momentos dentro de um *continuum* na expansão colonial e nas mudanças das hegemonias imperiais»<sup>12</sup>. Esta reflexão trazida para o cerne da questão gnosiológico-pedagógica de *Paulo Freire* nos abre as perspectivas para pensarmos nas divisas entre as opressões, pois é inegável a constatação, em grandes escalas, de homens pobres machistas, de mulheres violentadas com preconceitos de cor, de negros discriminados com atitudes homofóbicas e assim por diante, numa triste permuta de opressões.

Ainda assim, podemos dizer que compreender as diferenças coloniais faz emergir não só a necessidade de descolonização, mas, acima de tudo, a superação de uma leitura ocidental de nossa própria realidade. A nova geopolítica do conhecimento nos aponta para o respeito à produção de saberes que construímos sobre nós mesmos, significando pensar a nossa realidade colonial/moderna a partir da compreensão história da nossa formação e da luta pela transformação desta realidade.

Historicamente, a colonização do poder efetivou a diferença, a classificação, a exclusão e a opressão, que influenciou não só a produção do conhecimento, mas o desenvolvimento político e econômico dos povos julgados subalternos. Entretanto, segundo *Mignolo*, «o pensamento liminar, na perspectiva da subalternidade, é uma máquina para a descolonização intelectual, e, portanto, para a descolonização política e econômica»<sup>13</sup>. Neste sentido, é

---

<sup>12</sup> Mignolo, W. *Histórias locais/Projetos globais...*, p. 62.

<sup>13</sup> *Ibidem.*, p. 76.

que a produção teórica de *Paulo Freire* corrobora-o como um instrumento para a descolonização, que emerge da experiência da diferença colonial.

### **Movimentos populares: momento e local privilegiado da educação popular como factibilidade crítica de um novo sujeito coletivo da transformação social**

Em nossa tentativa de assinalar veredas elucidativas de uma gnosiologia liminar a partir de *Paulo Freire*, torna-se deveras importante fazer o caminho de volta à realidade após mantermo-nos ao nível categorial e abstrato da obra do pedagogo recifense. E para concretizar esse retorno, cremos indubitável o papel que desempenham os movimentos populares e suas lutas reivindicativas e contestatórias.

Primeiramente, temos de fazer um esforço de delimitação do que sejam referidos movimentos populares. Já foi bastante utilizada a definição de *Scherer-Warren* para movimentos sociais, à qual também recorreremos por conta de sua nitidez analítica: «uma ação grupal para transformação (a práxis) voltada para a realização dos mesmos objetivos (o projeto), sob a orientação mais ou menos consciente de princípios valorativos comuns (a ideologia) e sob uma organização diretiva mais ou menos definida (a organização e sua direção)»<sup>14</sup>.

A exegese que se deflui da definição não precisa ser demasiado elaborada. Trata-se de um conjunto de pessoas que se reúne em torno de um projeto, com uma práxis própria, organizado flexivelmente e mediatizado por uma ideologia coletiva. Para uma ampla caracterização dos movimentos sociais esta é uma definição suficiente. Para os nossos intentos neste trabalho, contudo, não basta.

Cremos ter de aclarar o fato de que movimentos sociais e movimentos populares não se equivalem, sendo que os primeiros são dotados de maior generalidade. Já os movimentos populares são uma mais rigorosa demar-

---

<sup>14</sup> Scherer-Warren, Ilse. *Movimentos sociais: um ensaio de interpretação sociológica*. Florianópolis: UFSC, 1987, p. 13.

cação em relação àqueles. Nosso objetivo é o de apontar para a existência da possibilidade de um sujeito coletivo da transformação social. E os movimentos populares, como redução do espaço de possibilidades dos movimentos sociais, seriam o germe –praticamente protocelular– deste sujeito coletivo. Obviamente, não perfilhamos nenhuma visão messiânica da história, no sentido da inevitabilidade de seu destino já traçado. Entendemos, isto sim, que uma aposta na práxis deve ser feita. E tal aposta não pode se contentar com o espontaneísmo das massas ou da história. Não. A história não se rege pela batuta espontaneamente gerada no calor das decisões que os homens têm de tomar. Tampouco, porém, afasta absolutamente o imponderável, uma vez que este a ronda e cerca mais amiúde do que se pode perceber.

Mas, afinal, o que podemos entender por movimentos populares e o que eles têm a ver com a proposição teórica freireana?

Ponhamos em relevo duas questões para que possamos responder a estas indagações. Uma, de ordem diferenciadora, vale dizer, o distintivo básico entre os movimentos sociais e os populares. Outra, referente ao que a obra de *Paulo Freire* nos oportuniza perceber nos movimentos populares como «momento» e «local» privilegiado para a factibilidade crítica de uma gnosiologia liminar e libertadora.

Apesar de ainda não aportar uma clara distinção entre movimentos sociais e populares, debruçemo-nos, um pouco, sobre a seguinte frase de *Eder Sader*: «apoiando-se nos valores da justiça contra as desigualdades imperantes na sociedade; da solidariedade entre os dominados, os trabalhadores, os pobres; da dignidade constituída na própria luta em que fazem reconhecer seu valor; fizeram da afirmação da própria identidade um valor que antecede cálculos racionais para a obtenção de objetivos concretos»<sup>15</sup>.

Como ressaltamos, não há clareza na distinção aduzida, mas há, por outro lado, uma forte tendência para estabelecê-la. De um modo geral, o

---

<sup>15</sup> Sader, Eder. *Quando novos personagens entraram em cena: experiências, falas e lutas dos trabalhadores da grande São Paulo (1970-1980)*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991, p. 312.

autor não diverge da definição de movimentos sociais lembrada acima. Assim, ao caracterizar os «novos movimentos sociais», *Sader* encontra sua práxis («própria luta»), projeto («objetivos concretos»), ideologia («valores») e até aponta para a existência de uma organização, ainda que de maneira difusa, quando se refere aos «cálculos racionais». No entanto, como se pode pressentir, não é a definição de *Scherer-Warren* que queremos comprovar, mas, aí sim, demonstrar no que a ultrapassa *Sader* e de que forma intui a distinção entre os dois tipos de movimentos.

Ao se referir a uma solidariedade entre dominados, vale dizer, trabalhadores e pobres, *Sader* atinge o cerne da questão. Mais do que pontuar uma pauta de objetivos concretos, os quais aparecem, sem dúvida e na frase, abstratamente, há o reconhecimento da dimensão material e econômica. Assim, ainda que antecedidos tais «objetivos concretos» pela busca da afirmação de sua identidade, os movimentos analisados não se desapegam — nem o poderiam— de sua base econômica. Mesmo que o estudo de caso feito por *Sader* contemple um clube de mães e um movimento de saúde, seus dois outros focos envolvem os metalúrgicos de São Paulo e São Bernardo do Campo, corroborando a intuição. Como não se trata de intuição completa, caso contrário não seria mais intuição, a análise ainda fica adstrita à delimitação do que sejam os novos movimentos sociais no Brasil. Todavia, traz elementos importantes para acedermos à noção de movimentos populares.

Em suma, queremos enfatizar os movimentos populares como organizações sociais, ainda que obviamente não institucionalizadas, com projeto e práxis sociais, conforme um conjunto de princípios, a ideologia, mas com um adendo que merece um desenvolvimento mais profundo: estão em estreita ligação com a dimensão econômica da sociedade. Quer dizer, incubam em si as possibilidades para a transformação cabal da realidade, inclusive ao nível material-econômico. Esta é uma advertência que incorporamos ao conceito de movimentos populares a fim de contrastarmos nossa postura teórica com a dos autores —que, de certo, muito contribuíram— os quais prescindem desse aspecto em seus estudos, bastando-lhes os movimentos em si. Não que os movimentos que não reivindicam uma

questão econômica não mereçam a devida atenção dos pesquisadores e dos grupos políticos, mas eles não são suficientes, ainda que necessários, para uma radical mudança social.

Distinguidos os movimentos populares dos movimentos sociais em geral, ponhamo-nos a discutir as possibilidades gnosiológicas do instrumental freireano na inter-relação com tais movimentos populares.

Devemos partir aqui do seguinte horizonte: o horizonte de uma teoria pedagógica da libertação em *Paulo Freire*, conforme a sistematização do item anterior. Desde já, porém, retomemos daquele cabedal teórico a noção de conscientização do educador brasileiro. Em uma entrevista, *Freire* nos aclara tal noção: «o esforço de conscientização, que se identifica com a própria ação cultural para a libertação, é o processo pelo qual, na relação sujeito-objeto, várias vezes referida nesta entrevista, o sujeito se torna capaz de perceber, em termos críticos, a unidade dialética entre ele e o objeto. Por isto mesmo, repetamos, não há conscientização fora da práxis, fora da unidade teórica-prática, reflexão-ação»<sup>16</sup>.

Três elementos se sobressaem nesta noção: a processualidade, a unidade dialética sujeito-objeto e a práxis.

Primeiramente, hemos de considerar que não poderia haver melhor conexão entre movimento e consciência do que a idéia de processo. O próprio termo «conscientização» nos leva a esta compreensão. Dessarte, a teoria pedagógica da libertação de *Paulo Freire*, lastreada pela teoria da ação dialógica e pelo lema fundamental de que «ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho, todos se libertam em comunhão», conduz ao entendimento de que é o processo que prevalece e não um ponto de chegada cerrado. É exatamente isto o que induz a pensar a idéia de movimento, aquilo que se faz na construção da reivindicação/contestação, no decorrer da vida e da luta. Movimento é mobilizar e mobilizar-se; é movimentar-se; é sair de um contexto e chegar a outro, revolvendo as estruturas e formando outra consciência. Por isso, revolução, transformação e mobilização se

---

<sup>16</sup> Freire, P. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos...*, p. 139.

avizinham tanto, tendo como pivô a consciência. Em uma espécie de auto-crítica, *Freire* asseverou: «ao buscar superar minhas constantes debilidades, não tenho por que recusar o papel da conscientização no processo revolucionário»<sup>17</sup>. A humildade assumida pelo educador-educando se desenrola no processo de tomada de consciência mesmo. E esta tomada de consciência não se apresenta como o depositar a consciência a quem não a possui. Ao contrário, significa que na dialética opressor-oprimido «as classes dominadas refletem às vezes uma consciência que não lhes é própria»<sup>18</sup>. Seu antídoto tem de ser a recuperação de sua consciência em si e para si, na melhor terminologia marxista. E isto desemboca num processo, nunca definitivo, mas sempre possível de ser melhorado.

A busca pela tomada de consciência processualmente concebida não se faz, porém, abstratamente. Ela precisa de um chão. Seu solo gnosiológico não poderia deixar de ser a clareza da existência de uma unidade dialética entre sujeito e objeto. Desse modo, não há massas dicotomizadas em relação aos intelectuais. É a vontade que faz a vanguarda, o partido, mas não é o partido que «faz» a consciência. A conscientização é o momento em que os homens se reanimam em suas humanidades, negando a desumanização sua e a dos outros. E ao nível da produção do conhecimento –que se desvela como «conhecimento de classe», uma vez que «não se transfere, se cria, através da ação sobre a realidade»<sup>19</sup> não pode haver homens como objetos do conhecimento, pois sua vocação é para serem sujeitos. Bem assim com o movimento popular: ele não pode ser tratado como objeto do conhecimento, porque ele é a própria história, em sua incindível realidade estrutural e subjetiva. Aos pesquisadores que, como nós, se animam a estudar tais movimentos fica o alerta: não se deve os estudar, mas sim estudar com eles, em prol do atingir de seus fins e de acordo com a assunção de uma postura parcial e transformadora da realidade.

---

<sup>17</sup> *Ibidem.*, p. 132.

<sup>18</sup> *Ibidem.*, p. 138.

<sup>19</sup> *Ibidem.*, p. 141.

É nessa medida que *Paulo Freire* evidencia que escrever sobre um tema é um ato gnosiológico, assim como não deixa de lê-lo a leitura do mesmo tema escrito, devendo-se refazer este esforço crítico. Por isso, «o que temos de fazer não é propriamente definir o conceito do tema, nem tampouco, tomando o que ele envolve como um fato dado, simplesmente descrevê-lo ou explicá-lo mas, pelo contrário, assumir perante ele uma atitude comprometida»<sup>20</sup>. Tal comprometimento, porém, é uma atitude gnosiológica para além de toda e qualquer neutralidade, ainda que não se abdique de chegar à verdade. É um comprometer-se que implica práxis, ação-reflexão. E na medida em que implica esta práxis, atende a um desafio histórico que é o da humanização que combate a desumanização, investimento secular das classes dominantes. Com isso, a aproximação com os movimentos populares não poderia se dar de forma mais exitosa, pois a mobilização se consolida a partir de uma práxis devotada à transformação da realidade, tentando alcançar o aniquilamento das práticas de opressão.

A organização popular, portanto, não se põe ao largo do processo de conscientização, dado que este não se submete a um subjetivismo ingênuo e idealista, bem como não se encalacra de um objetivismo mecanicista e estéril. Em oposição, contempla a dimensão material da vida humana, inclusive a econômica, sem esquecer da esfera moral e espiritual dos oprimidos. Oprimidos que não se vitimizam, pois que lutam e agem e labutam e fazem da práxis seu alicerce cotidiano.

Em decorrência do fato de que o «longo processo de subalternização do conhecimento está sendo radicalmente transformado por novas formas de conhecimentos para as quais o que foi subalternizado e considerado interessante apenas como objeto de estudo passa a ser articulado como novos *loci* de enunciação»<sup>21</sup>, é que começamos a vislumbrar –um começo, é bem certo, que já dura quarenta anos, pelo menos– que a partir da teoria freirena passa-se a ganhar corpo um instrumental gnosiológico apto a responder às exigên-

---

<sup>20</sup> *Ibidem.*, p. 96.

<sup>21</sup> Mignolo, W. *Histórias locais/Projetos globais...*, p. 36.

cias, urgentes e profundas, da educação popular, entendida como verdadeira prática educativa, ou ação cultural, libertadora, no sentido de uma emergente gnose liminar, conformada à especificidade da modernidade colonial (no caso, latino-americana, mas não apenas).

Casando a emergência desta liminaridade gnosiológica com a aceitação (porque necessária) de um sujeito histórico e coletivo da transformação, vemos que a educação popular tem seu local privilegiado no seio dos movimentos populares; seu momento, o tempo presente, de tomada de consciência para a premente libertação e construção de uma outra realidade.

Assim, do monturo do capitalismo –como se sói considerar– aparece a utopia que não quer calar um futuro revolucionário. Como verdadeira exterioridade do sistema/totalidade capitalista, moderno e colonial atual, apresenta-se como a própria possibilidade do novo. Sem etapismos ou acriticismos, porém, tal novidade de alteridade não se dará por geração espontânea. No entanto, as velhas fórmulas políticas não parecem, igualmente, capazes de resolver o problema. Daí a importância das fichas jogadas nos movimentos populares, embrião do inominado e desconhecido porvir.

Esta futuridade, que parte da enfática denúncia das negatividades do presente, revela-se na ambigüidade de sua situação de exclusão. É exclusão na medida em que não tem acesso aos frutos mais proeminentes da civilização ocidental; mas é também inclusão, a partir da constatação de que a sistemática presente de opressão depende dela. Se nos fosse permitido dar um exemplo econômico, seria aquilo que *Ruy Mauro Marini* caracterizou como «economia capitalista dependente»<sup>22</sup>. Ou seja, é uma exclusão incluída.

Creemos que, em termos gnosiológicos, quem melhor a expressou foi *Dussel*, ao fixar a noção de «exterioridade». No contexto de sua obra, a exterioridade contrapõe-se ao sistema da «totalidade» opressora, significando uma tensão entre o *mesmo* e o *outro*. A totalidade é o vigente, o central, o

---

<sup>22</sup> «É neste sentido que a economia dependente –e, em conseqüência, a superexploração do trabalho– aparece como uma condição necessária do capitalismo mundial». Marini, Ruy Mauro. *Dialética da dependência*. Petrópolis, Vozes; Buenos Aires: CLACSO, 2000, p. 159.

hegemônico e o que oprime. Entendamos, porém, que se trata de um discurso historicamente localizado. Trata-se a totalidade de um substantivo que se adjectiva negativamente, pois causa negatividades. Toda totalidade será sempre negativa? Certamente, não podemos responder com tal nível de clareza ontológica. O que podemos, e devemos, dizer é que a vigilância crítica é acompanhante do qual não se deve separar. Por isso, não acreditando na ingênua sociedade perfeita, temos de dizer que a totalidade tem gerado –e nada permite dizer que assim não será no futuro, mesmo o transformado– sempre suas negatividades. Elas são, em última análise, a exterioridade cuja vocação é superar sua condição negativa e afirmar-se em sua alteridade. Chegamos, então, ao núcleo categorial dusseliano acerca da exterioridade: «uma *transcendentalidade interior*, um ‘além’ do sujeito no sistema, de seu trabalho, de seu desejo, de suas possibilidades, de seu projeto»<sup>23</sup>. Assim, esboroa a falsa dicotomia inclusão-exclusão e podemos melhor perceber essa realidade em termos filosóficos e gnosiológicos.

Sem maiores receios, vemos nos movimentos populares, da forma que o caracterizamos, como expressão mais evidente desta exterioridade, com o diferencial da organização. E devido a esta, aportam potencial de factível transformação da realidade (realidade esta, deixemos claro, capitalista, colonial, ocidental, moderna e autoritária), conforme a contribuição de uma arquitetônica ética para a libertação de *Dussel*<sup>24</sup>.

E a factibilidade crítica que certamente carregam os movimentos populares em sua práxis e em seu projeto vão ao encontro da utopia freireana, a qual recusa a deixar de existir, ainda que não caia em idealismos e transformismos políticos. *Paulo Freire* define bela e loquazmente sua concepção de utopia:

---

<sup>23</sup> Dussel, E.D. *Filosofia da libertação na América Latina*. Tradução de Luiz João Gaió. São Paulo, Loyola, (s/f), pp. 45-46 (grifos no original).

<sup>24</sup> *Dussel* arquiteta sua ética de acordo com seis momentos, três dos quais são de afirmação e os outros três, críticos. Assim, há os momentos material, formal e factível, bem como cada um destes mas denominados críticos. Ver Dussel, E. D. *Ética da libertação na idade da globalização e da exclusão*. Tradução de Ephraim F. Alves, Jaime A. Clasen e Lúcia M. E. Orth. 2 ed. Petrópolis, Vozes, 2002.

Para mim o utópico não é o irrealizável; a utopia não é o idealismo, é a dialetização dos atos de denunciar e anunciar, o ato de denunciar a estrutura desumanizante e de anunciar a estrutura humanizante. Por esta razão a utopia é também um compromisso histórico.

A utopia exige o conhecimento crítico. É um ato de conhecimento. Eu não posso denunciar a estrutura desumanizante se não a penetro para conhecê-la. Não posso anunciar se não conheço, mas entre o momento do anúncio e a realização do mesmo existe algo que deve ser destacado: é que o anúncio não é anúncio de um anteprojeto, porque é na práxis histórica que o anteprojeto se torna projeto<sup>25</sup>.

Desbravar esta idéia, explorando-a desde os movimentos populares se nos apresenta como das tarefas mais proféticas e promissoras que se nos impõem. Infelizmente, este trabalho não permite, por sua própria natureza, um contato mais profundo com a práxis desses movimentos. Aqui, pretendemos tão-somente arriscar um ensaio sobre a temática que conjuga a educação popular com os movimentos populares, tendo como marco referencial a teoria de *Paulo Freire*, tida dentro dos quadrantes de uma gnosiologia liminar, à *Mignolo*.

De qualquer forma, podemos realçar que na dialética denúncia-anúncio, a utopia sai de seu a-topos, não-lugar, para pôr-se no mundo. No e com o mundo, a partir e pelos homens em sua vocação para serem sujeitos da história, ou seja, da produção do conhecimento, da política e da economia. Dessa maneira, entendemos o quão comprometedora é tal dialética. Compromete no sentido de quem tem de assumir uma postura, uma posição, uma responsabilidade. É comprometedora pois se responsabiliza pelo nosso futuro e o das gerações que geraremos. Como inquirimos as gerações anteriores à nossa, as próximas nos pedirão esclarecimento. Oxalá nos permita construir um anteprojeto histórico que responda a este futuro que vem, sem pedir, e que nossa práxis nos possibilite navegar por estes mares, por vezes mortos, por vezes piscosos.

---

<sup>25</sup> Freire, P. *Conscientização: teoria e prática da libertação...*, p. 32.

A responsabilidade que nos insta, hoje, a muitos de nós que decidimos trilhar o caminho da universidade como estação de diálogo e construção de uma outra sociedade, não só desde um foco da produção do conhecimento, mas também em uma visão integrada, pois que não deixa de ser econômica e política, é a da abrir as portas do que até agora é visto como templo do saber e profaná-lo com o cheiro vivo e salgado das massas trabalhadoras e vilipendiadas. Quiçá, lembrando das experiências latino-americanas das universidades populares (como a do Peru –*González Prada*–, de Cuba –*José Martí*– e do Chile –*Lastarria*–, para não falar no movimento da reforma universitária de Córdoba, de 1918), do projeto de *Paulo Freire* de uma universidade popular dentro de um conjunto maior, que ia da alfabetização a um instituto de estudos latino-americanos e do terceiro mundo, até a ainda tímida bandeira da universidade dos movimentos populares, encampada pelos próprios movimentos e pelos intelectuais que buscam se articular com eles, ainda que a experiência do Fórum Social Mundial esteja em crise; quiçá com estas lembranças consigamos elaborar um anteprojeto a partir da interação *educação popular-universidade-movimentos populares*, com uma base teórica pautada pela liminaridade e pelo combate incansável ao heleno-eurocentrismo, ao ocidentalismo e ao colonialismo de toda espécie, redundando na quebra do modo de produção do conhecimento e da economia capitalistas, para o que a contribuição e renovação do pensamento de *Paulo Freire* se apresentam inestimáveis.

## Referências liminares

- CARNEIRO, Gisele (2005). *A pedagogia de Paulo Freire: uma pedagogia humanizadora*. Curitiba: Gráfica Popular.
- DUSSEL, Enrique (s/f). *Filosofia da libertação na América Latina*. Tradução de Luiz João Gaio. São Paulo: Loyola.
- \_\_\_\_\_ (1994). *1492: el encubrimiento del otro – Hacia el origen del «mito de la modernidad»*. *Conferencias de Frankfurt, Octubre, 1992*. La Paz; Plural.
- \_\_\_\_\_ (2002). *Ética da libertação na idade da globalização e da exclusão*. Tradução de Ephraim F. Alves, Jaime A. Clasen e Lúcia M. E. Orth. Petrópolis, Vozes.
- FREIRE, Paulo (1982). *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- \_\_\_\_\_ (1983). *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez; Autores Associados.
- \_\_\_\_\_ (1983). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- \_\_\_\_\_ (2005). *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. 3 ed. São Paulo: Centauro.
- MARINI, Ruy Mauro (2000). *Dialética da dependência*. Petrópolis, Vozes; Buenos Aires: CLACSO.
- MIGNOLO, Walter (2003). *Histórias locais/Projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Tradução de Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte, UFMG.
- QUIJANO, Aníbal (2005). Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. En: LandeR, Edgardo (org.), *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas*. Tradução de Júlio César Casarin Barroso Silva. Buenos Aires: CLACSO, p. 227-278.
- SADER, Eder (1991). *Quando novos personagens entraram em cena: experiências, falas e lutas dos trabalhadores da grande São Paulo (1970-1980)*. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- SCHERER-WARREN, Ilse (1987). *Movimentos sociais: um ensaio de interpretação sociológica*. 2 ed. Florianópolis, UFSC.
- TORRES, Carlos Alberto (1997). *Pedagogia da luta: da pedagogia do oprimido à escola pública popular*. Tradução de Luzia Araújo e Talia Bugel. São Paulo: Papirus.