

A PRÁXIS NA EDUCAÇÃO NÃO ESCOLAR: UMA ANÁLISE EMPÍRICA A PARTIR DOS PONTOS DE CULTURA

Resumo: O texto tem como objetivo identificar os elementos que constituem a práxis presente nos Pontos de Cultura, estes situados no campo da educação não escolar. O método de Estudo de Caso Comparado (Bartlett e Vavrus) orientou a construção dos dados empíricos a partir de entrevistas realizadas com coordenadores(as), educadores(as) e educandos de duas instituições culturais, certificadas como Ponto de Cultura, no município de Caxias do Sul. A análise empírica é articulada ao referencial teórico, fornecendo elementos para pensar a práxis (Freire, Vázquez, Gadotti e Paulo) e sua relação com a cultura (Turino, Silva e Labrea). Diante da práxis identificada nos Pontos de Cultura investigados é colocada em perspectiva uma educação heterogênea e complexa, que se desenvolve por meio de diferentes práticas e em diferentes contextos. Assim, a práxis se insere em um movimento contínuo de transformação social, diante de processos educativos não escolares, organizados pelas instituições em uma relação permanente com a formação de sujeitos e o pertencimento com a comunidade envolvida.

Palavras-chave: Pontos de Cultura; Educação Não Escolar; Práxis; Estudo de Caso Comparado.

PONTOS DE CULTURA E CULTURA VIVA

Situados na educação não escolar e promovendo atravessamentos entre a cultura e a educação, os Pontos de Cultura integram as ações da Lei da Cultura Viva, criada como política pública de Governo a partir do Programa Nacional de Cultura, Educação e Cidadania - CULTURA VIVA, durante o primeiro governo do Partido dos Trabalhadores na presidência da República, tendo Gilberto Gil como ministro da Cultura. Em 2014 o Programa foi elevado à Política Nacional de Cultura Viva, tornando-se Política de Estado e a primeira política de base comunitária do Sistema Nacional da Cultura. A partir do seu impacto e amplitude nacional, a Política Nacional de Cultura Viva foi utilizada como base para a criação do Programa IberCultura Viva em 2014, passando a ser uma referência para as políticas culturais de base comunitária em diferentes países da América Latina.

De acordo com o Painel Público disponível no site da Cultura Viva, na seção indicadores, são 13.964 organizações certificadas (fevereiro de 2026), sendo 13.563 Pontos de Cultura e 401 Pontões de Cultura georreferenciados, presentes em todos os Estados, onde são realizadas Certificações Simplificadas emitidas em parcerias diretas e descentralizadas, com estados, Distrito Federal e municípios. Na região Sul são

registrados 1.660 Pontos e Pontões de Cultura, sendo a maior parte no RS com 657, no PR com 506 e em SC com 497. Dentre as áreas de atuação específicas, a cultura popular aparece em primeiro lugar, presente em 3.588 Pontos e Pontões de Cultura, e a educação aparece em quinto lugar, presente em 2.635 organizações.

Os Pontos de Cultura certificados são formados por instituições privadas sem fins lucrativos com CNPJ e grupos culturais sem CNPJ, de natureza cultural, que desenvolvem ações culturais em comunidades locais e regionais. Enquanto os Pontões de Cultura são formados apenas por instituições privadas sem fins lucrativos com CNPJ, de natureza cultural e educacional, que desenvolvem atividades culturais para Pontos de Cultura e ações em rede com Pontos de Cultura e governos locais.

Embora os Pontos de Cultura atuem no campo da cultura, é reconhecida a presença de processos educativos presentes nas suas ações diante da compreensão de cultura como processo e não como produto. Tal compreensão coloca os saberes e fazeres presentes na cultura popular em uma perspectiva de educação permanente, conduzida por diferentes atores sociais.

Para identificar os processos educativos presentes nos Pontos de Cultura, buscou-se na categoria de práxis os elementos para identificar a presença (ou não) da unidade entre a teoria e a prática, compreendidas a partir de uma perspectiva dialético-dialógica. Nesse sentido, a práxis se constitui a partir da dialética entre a ação-reflexão-ação, tendo o diálogo como elemento de formação e transformação do conhecimento, presente no desenvolvimento dos processos educativos que vão desde a epistemologia até o desenvolvimento das práticas no cotidiano das instituições.

INVESTIGANDO A PRÁXIS

Tendo a práxis como categoria para identificar a relação entre a teoria e a prática presente nos processos educativos nos Pontos de Cultura, a investigação foi conduzida pelo Estudo de Caso Comparado, elaborado por Lesley Bartlett e Frances Vavrus na publicação ‘Rethinking Case Study Research – A Comparative Approach’, publicado em 2017. O Estudo de Caso Comparado, proposto por Bartlett e Vavrus, surge da necessidade de mudanças conceituais nas ciências sociais, “especificamente em relação à cultura, contexto, espaço, lugar e à própria comparação” (Bartlett e Vavrus, 2017, p. 1, tradução nossa), sendo particularmente apropriada para a investigação social focada em prática e política. Buscando superar a epistemologia positivista presente na literatura de

estudo de caso, as autoras propõem uma ‘abordagem processual’ dos objetos investigados, com o objetivo de “traçar como e por que os fenômenos ocorrem” (Bartlett e Vavrus, 2017, p. 7, tradução nossa). Compreendida enquanto processo, a investigação se torna ‘indutiva e aberta’, onde o pesquisador é levado a ‘seguir a investigação’ (*follow the inquiry*) de forma “interativa e emergente”.

Para analisar e desenvolver um estudo de caso comparado que abarque os processos que ocorrem em diferentes instituições, assim como a sua relação com a política em nível nacional e internacional, em uma perspectiva histórica, as autoras propõem o que chamam de comparações horizontais, verticais e transversais. Assim, se configura um estudo de caso comparado, numa abordagem processual que observa

cadeias de eventos e atores relevantes; ela evita noções rígidas de cultura ou contexto para considerar esses processos através do espaço e do tempo; e constantemente compara o que está acontecendo em um local com o que aconteceu em outros lugares e momentos históricos (Bartlett e Vavrus, 2017, p. 40, tradução nossa).

No caso do presente texto foi feito um recorte que contempla somente a comparação horizontal, na qual é definida como homóloga por ter dois Pontos de Cultura como unidade de análise, onde “as entidades sendo comparadas têm uma posição ou estrutura correspondente uma à outra” (Bartlett e Vavrus, 2017, p 52, tradução nossa). Ao propor uma análise de duas instituições certificadas como Pontos de Cultura, mas que possuem autonomia para constituir o seu modelo de gestão, assim como os processos educativos ali presentes, os estudos homólogos fornecem elementos para a análise enquanto “comparam e contrastam, pensando cuidadosamente sobre como forças semelhantes (por exemplo, uma política, ou uma tendência econômica, ou um programa) resultam em práticas semelhantes e diferentes, e por quê” (Bartlett e Vavrus, 2017, p 52, tradução nossa).

Os Pontos de Cultura que compõem a análise empírica atuam em territórios diferentes em Caxias do Sul, município localizado no Nordeste do estado Rio Grande do Sul e reconhecido nacionalmente como o segundo maior pólo metalmeccânico do Brasil. O desenvolvimento do pólo metalmeccânico na cidade é consequência da política nacional de incentivo à industrialização que, na segunda metade do século XX, promoveu a expansão e a consolidação da indústria caxiense, período em que “há uma evolução acelerada das indústrias de Caxias do Sul, em todas as categorias, no período compreendido entre 1960 até 1975” (Silva, 2018, p. 92). O processo de industrialização

na segunda metade do século XX passou a interferir diretamente na expansão urbana e na ocupação dos territórios em Caxias do Sul, fato que a coloca como “a cidade gaúcha que mais se aproxima do paradigma de cidade industrial” (Nunes; Fischer; Rossi, 2011). Tal paradigma de cidade industrial promove um processo de urbanização no qual,

a configuração de alguns bairros de Caxias do Sul iria ser estabelecida a partir da implantação de grandes plantas industriais. Este fenômeno teve impacto na expansão urbana e na aceleração do fenômeno de “periferização” dos assentamentos irregulares, em especial a partir dos anos 70 (Nunes; Fischer; Rossi, 2011).

Os Pontos de Cultura, por meio da Cultura Viva, são ferramentas da sociedade civil para promover o acesso a equipamentos de cultura por meio de políticas públicas que promovam a descentralização, assim como desenvolver ações culturais reforçando a autonomia das organizações em difundir as potencialidades presentes nos territórios. É por meio dessa proposta que se desenvolvem os Pontos de Cultura em diferentes cenários do Brasil, como é o caso do Ponto de Cultura Fluência Hip Hop e o Ponto de Cultura Vieiras Espaço Cultural.

No Ponto de Cultura Fluência Casa Hip Hop, a práxis educativa foi identificada na relação entre os fundamentos presentes na cultura Hip Hop, seja na dimensão da “rua” ou na institucionalidade, em que os processos educativos presentes na Casa se dão a partir da formação artística. É por meio da formação artística presente nas oficinas continuadas que as questões presentes no cotidiano do território são transformadas em conteúdo por meio da linguagem do Hip Hop e sistematizadas nos processos educativos. Os conteúdos que emergem diante das demandas da instituição e da comunidade, sendo inseridos na linguagem do Hip Hop presente nas formações, afirmam a interpretação de Gohn (2010) sobre a formação dos conteúdos na educação não escolar, em que eles emergem no cotidiano e não são dados a priori.

O Ponto de Cultura Fluência Casa Hip Hop desenvolveu um modelo de trabalho a partir de um contexto identificado pela coordenação, educadores e educandos, na qual “a nossa ferramenta principal são as oficinas continuadas” (Coordenadora - Fluência). As oficinas continuadas se consolidaram a partir de uma demanda interna, em que se identificou que as oficinas mensais não permitiam a formação de um vínculo maior com a instituição e entre os participantes. Diante de uma avaliação entre a equipe e de uma escuta ativa com as turmas, foi feito o diagnóstico que possibilitou a reorganização das

oficinas, considerando que “a gente constrói a partir da demanda, a partir da equipe tendo um olhar crítico e da demanda que vai surgindo” (Coordenadora - Fluência).

A perspectiva da cultura Hip Hop como cultura popular periférica, fundamentada em uma perspectiva crítica e política, que conduz a uma práxis educativa que incida sobre a realidade, é expressada na fala de um educando da Casa,

eu acho que primeiramente as práticas educativas no local são muito atreladas à proposta da casa, manter a cultura hip-hop viva. Porque a cultura hip-hop é uma cultura dinâmica. É uma cultura que nasceu do povo para o povo. E apesar de ter hoje em dia um processo bem complicado de apropriação por causa de alguns nichos, tipo do capitalismo, se apropriar desse material para criar produto para venda (Educando A - Fluência).

A práxis educativa identificada no Hip Hop, além de afirmar a cultura e a identidade das periferias, também promove novas perspectivas para quem está envolvido. Uma delas é o compromisso e a responsabilidade, que acaba inclusive refletindo na educação escolar conforme relato de um educando da Casa: “são essas três coisas que eu tenho que fazer. Trabalho, escola e dança” (Educando B - Fluência). Outra perspectiva se dá diante da realidade de violência presente nos territórios periféricos, fato também expressado pelo educando,

acho que um dos meus maiores sonhos é botar o Hip Hop em todo projeto social, né? Porque o Hip Hop faz parte dos projetos sociais, é uma parada periférica. Acho que tem que estar. Porque o Hip Hop me salvou. Eu acho que ele tem potencial pra salvar mais pessoas, mais adolescentes. E a criança vai estar em movimento, né, mano? Então, acho que ajuda a criança a se distrair. Às vezes, tu tá dançando um *break*, fazendo um grafite, tu esquece que tem armas. Que tem gente vendendo droga ali na outra esquina. Pô, tô dançando na *cypher* aqui. Nem sabia da parada que tá acontecendo ali. Esquece o mundo, esquece as paradas erradas. E sabe viver o que é bom (Educando B - Fluência).

A práxis educativa constituída a partir dos elementos da cultura Hip Hop possibilita a organização de conteúdos que dialogam com a realidade social do território e do país, tensionando os currículos escolares organizados a partir de projeto hegemônico da educação e identificado por Pais (2023) como “alheios aos percursos da vida” (Stecanela e Ramos, 2023, p. 4). A questão é afirmada pela educadora,

eu acho que o grafite possibilita muitas coisas, a dança possibilita muitas coisas, o DJ possibilita muitas coisas, a rima possibilita muitas coisas, assim como a capoeira também possibilita. Outros formatos de educação que não são vistos como educação, talvez facilitaríamos muito mais o aprendizado do que o formato onde a gente trabalha dentro das escolas (Educadora - Fluência).

No Ponto de Cultura Vieiras, segunda instituição investigada, a práxis educativa se realiza no cotidiano. As demandas presentes ao longo da história da comunidade, na qual se identificam suas vulnerabilidades e potencialidades, são interpretadas e

transformadas em ações culturais desenvolvidas pela instituição, com o objetivo de intervir e transformar a sua realidade.

No âmbito dos projetos desenvolvidos pelo Ponto de Cultura Vieiras, o “Graffitour” afirma a práxis educativa em consonância com o cotidiano da comunidade, impactando de forma significativa todo o território. A proposta do “Graffitour” é um museu a céu aberto onde são feitas visitas aos 65 murais presentes em diferentes locais da comunidade em três modalidades: educacional, turística e experiência na favela. A modalidade educacional dialoga com a educação escolar recebendo visitas de escolas do ensino fundamental e médio, além dos alunos de cursos técnicos e acadêmicos de diferentes cursos, onde segundo a coordenação,

já vieram aqui acadêmicos de psicologia. A gente fez também pro curso técnico de SENAC, de turismo, vieram aqui. Vêm muito arquitetura e urbanismo. Eles vêm aqui conhecer o espaço, conhecer o projeto, o bairro, enfim (Coordenadora - Vieiras).

Recentemente o projeto foi reconhecido pelo Ministério da Cultura como Museu de Arte Regina Rodrigues Machado, em homenagem à moradora com trajetória no assistencialismo e comunitarismo, que fundou o Clube de Mães junto a outras moradoras. Para o Instituto Brasileiro de Museus (Ibram), em entrevista a um jornal da cidade, “o local mantém um acervo permanente e próprio, ressignificando o conceito de galeria. Ao mesmo tempo que valoriza seu território e assume um papel de percurso estético, político e histórico” (Alves, 2025, p. 1).

Outro projeto desenvolvido pelo Ponto de Cultura Vieiras, que demonstra a práxis educativa voltada para a comunidade, são as formações e debates que reconhecem e promovem o protagonismo das mulheres e que têm tido bastante repercussão. Segundo a coordenação, “eu vejo que elas se engajam muito assim, a gente faz rodas de conversa, palestras, e sempre quando a gente tem essa, as atividades com as mulheres, elas são muito engajadas, elas participam” (Coordenadora - Vieiras). A práxis educativa que envolve ações específicas para as mulheres do bairro também busca avançar sobre as questões de violência historicamente perpassadas,

o que as mulheres passaram na vida delas, o que elas trazem, e a vontade que elas têm de crescer, de aprender, de se, até se reavaliar, assim, algumas coisas, né, porque a gente sabe que alguns ambientes são mais machistas e tal, né, e elas acabam até desdobrando, assim, muitas moradoras aqui que eu nem imaginava, que pensavam de certa forma, sabe, que raciocinam de certa forma também. Eu acho que é um caminho bem legal que elas estão fazendo (Coordenadora - Vieiras)

A pluralidade metodológica presente na constituição da práxis educativa nos Pontos de Cultura investigados, convergem para um fato presente na constituição da própria Cultura Viva, onde no estudo ‘As Múltiplas Redes do Programa Cultura Viva’, junto ao Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) foi apontado que,

a partir da pesquisa de campo, pudemos identificar que práticas de educação são uma recorrência em todos os pontos pesquisados. Entretanto, isso não quer dizer que exista uma homogeneidade nessas ações educativas. Assim como é possível encontrar alguns aspectos comuns entre essas iniciativas, elas são marcadas pelo pluralismo e por uma extensa heterogeneidade metodológica (Silva e Labrea, 2014, p. 40).

A práxis educativa presente nos Pontos de Cultura investigados se insere em um movimento contínuo de transformação social, diante de processos educativos não escolares, organizados pelas instituições em uma relação permanente com a formação de sujeitos e o pertencimento com a comunidade envolvida. O movimento de transformação social que identifica questões da própria comunidade e passa a ser organizado por meio de processos educativos em diferentes linguagens e formatos, é compreendido na superação da práxis quando limitada ao nível de interpretação da realidade pelo pensamento científico, assim como na associação de uma prática utilitária presente no senso comum.

A superação do idealismo filosófico que identifica a práxis no nível analítico interpretativo busca avançar na sua compreensão onde possa ser “elevada a um ponto de vista objetivo, científico, a respeito da atividade prática do ser humano” (Vázquez, 2011, p. 32). Quanto a superação da consciência comum, onde a práxis é reduzida a uma interpretação prático-utilitária, a sua identificação se dá a partir da ideologia hegemônica presente no modelo de produção capitalista, que considera os seres humanos em uma relação de ‘significação prática’ com o mundo na busca por satisfazer às necessidades que se impõem no cotidiano. Neste sentido, Vázquez (2011) aponta para a formação do pensamento crítico que possa estabelecer a relação entre a consciência e o objeto, no sentido de que,

com efeito, o homem comum e corrente se encontra em uma relação direta e imediata com as coisas – relação que não pode deixar de ser consciente -, mas nela a consciência não distingue ou separa a prática como seu objeto próprio, para que se apresente diante dela em estado teórico, isto é, como objeto do pensamento. A consciência comum pensa os atos práticos, mas não faz da práxis – como atividade social transformadora – seu objeto; (Vázquez, 2011, p. 34).

A transformação do pensamento, de uma compreensão utilitária do fazer para uma compreensão transformadora na qual se exerce uma postura crítica e consciente do fazer, passa inevitavelmente pela educação, aqui compreendida nas suas diferentes esferas (formal, não formal e informal). A práxis identificada na educação é compreendida no conceito de “que fazer” (Freire, 2023), no qual a ação e a reflexão se constituem em um mesmo processo e, a partir do pensamento dialético, compreende que, “ação e mundo, mundo e ação, estão intimamente solidários. Mas, a ação só é humana quando é um “que fazer”, isto é, quando também não se dicotomiza da reflexão” (Freire, 2023, p. 55).

No desenvolvimento das práticas pedagógicas constituídas ao longo da história, se apresentam nos extremos dois tipos de educação: uma educação como prática da domesticação e uma educação como prática da autonomia. Embora esses modelos sejam abstrações, eles se mostram enquanto horizontes opostos, “em direção dos quais a educação tentaria caminhar, mantendo o conflito, a dialética, entre o velho e o novo, entre a reprodução e a transformação” (Gadotti, 2001, p. 74).

A pedagogia transformadora baseada na autonomia busca romper com os processos de domesticação impostos para a manutenção do *status quo*, para que os sujeitos possam desenvolver sua criticidade e intervir de forma direta na sua realidade. Nos Pontos de Cultura que compõem a investigação, a autonomia emerge enquanto categoria de análise, onde a mesma se refere tanto no nível dos sujeitos presentes nos processos educativos como na gestão institucional. A liberdade de criação demonstra a autonomia que os sujeitos dispõem para desenvolver os processos educativos diante da realidade de cada território, organizados de diferentes formas, seja por oficinas contínuas ou por projetos de curta e média duração, sem a necessidade de se ater a um processo de curricularização.

No caso da Fluência, a autonomia se constitui como uma característica da instituição, sendo um conceito que perpassa pelas esferas de gestão e condução dos processos educativos, e fica evidenciada na fala da coordenadora,

eu acho que aqui é um baita laboratório. Assim, eu fico impressionada com quanto as coisas vieram dando certo. Sim, e é muito interessante a proposta de Ponto de Cultura, como a gente faz, mas eu acho que isso pode também se estender a Pontos de Cultura no geral, pela liberdade que você tem de criar (Coordenadora - Fluência).

A autonomia presente na instituição não se constitui de forma natural e espontânea mas é compreendida como consequência de uma construção de sujeitos coletivos. Para a coordenadora, a liberdade de criação é facilitada quando, “você tem uma equipe com um alinhamento ético-político, uma equipe que tem uma intencionalidade já posta, entendida do que quer ou pelo menos, disposta a explorar” (Coordenadora - Fluência). O poder de decisão sobre quais caminhos serão percorridos, sem interferência externa, assim como a responsabilidade das consequências que virão das próprias escolhas, compartilham da autonomia identificada por Freire (2021, p. 105),

a autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade.

A autonomia identificada nos Pontos de Cultura é um fato que marca não somente as instituições investigadas, mas se coloca no âmbito da própria constituição da Cultura Viva, que promove a pluralidade de saberes e fazeres, manifestados nas diferentes formas de elaborar e conduzir os processos educativos. Nesse sentido a autonomia presente na Política de Cultura Viva é compreendida como,

capacidade de tomada de decisão e sua implementação conforme os recursos disponíveis. Autonomia construída na experiência, na articulação em rede, adquirida no processo de aquisição de conhecimento, na relação entre os pares e na interação com autoridades, sejam mestres da tradição oral ou autoridades institucionais (Turino, 2009, p. 68).

O princípio da autonomia, tanto de sujeitos como da própria institucionalidade, é parte constitutiva da práxis educativa e da própria gestão das organizações, o que possibilita avançar e desenvolver formas e conteúdos educativos que dialogam com a realidade de cada comunidade. Tal fato é relatado pela educadora,

eu acho que a liberdade de criação é muito importante e também todo o propósito de desenvolver ações em espaços como esse. E ao meu ver é muito um propósito, uma intenção de poder fazer a diferença no espaço, na vida das crianças, poder de certo modo incentivar elas a refletir sobre a própria realidade, a pensar criticamente sobre o mundo, sobre a vida, sobre a cidade em que elas moram (Educadora - Vielas).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A comparação horizontal proposta pelo Estudo de Caso Comparado, tendo dois Pontos de Cultura como unidade de análise, possibilitou identificar a práxis educativa presente nas instituições, assim como a sua relação com a gestão institucional. Os elementos emergem quando “comparam e contrastam, pensando cuidadosamente sobre como forças semelhantes (por exemplo, uma política, ou uma tendência econômica, ou um programa) resultam em práticas semelhantes e diferentes, e por quê” (Bartlett e Vavrus, 2017, p 52, tradução nossa).

Nesse caso, a partir da comparação horizontal emergiram os elementos que constituem os processos educativos desenvolvidos pelas instituições, como também as relações que as mesmas desenvolvem com a comunidade. A partir da práxis educativa, categoria que colocou em movimento a pesquisa, o método presente possibilitou a análise de organizações e processos educativos heterogêneos, situados em territórios com características próprias, mas que compõem e atuam na implementação da mesma Política de Estado. A educação, compreendida de forma intrínseca com a cultura, a partir do seu posicionamento ético e político, afastadas da neutralidade, forneceram os elementos para identificar a constituição da autonomia e da identidade de sujeitos e de comunidades.

A autonomia é interpretada na constituição de uma pedagogia crítica, que promove a humanização, possibilitando o reconhecimento enquanto sujeitos históricos, capazes de interferir de forma consciente na sua realidade. A autonomia também é compreendida como liberdade de criação, onde é possível desenvolver práticas educativas que dialogam com a realidade do Ponto de Cultura, a partir dos objetivos das instituições. Os processos educativos podem ser organizados diante de oficinas contínuas, projetos de curta e média duração, assim como formações específicas e pontuais diante de temas que requerem maior apropriação. Dessa forma, a autonomia permite a construção de conteúdos diante da realidade e do cotidiano dos Pontos de Cultura, fato que constitui uma importante característica da educação não escolar e que possibilita avançar para uma proposta educativa que não seja baseada na curricularização.

Referências

BARTLETT, Lesley e VAVRUS, Frances Katherine. **Rethinking case study research: a comparative approach**. Taylor & Francis Group, NY, 2017.

CULTURA VIVA. **Mapa dos Pontos e Pontões de Cultura**. Disponível em: <https://culturaviva.cultura.gov.br/metabase/dashboard/public>. Acesso em: 13/02/2026.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da Práxis**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2001.

NUNES, Maria Fernanda de Oliveira; FISCHER, Vera Lúcia Bueno; ROSSI, Carolina Vitória. **Urbanização e Expansão Industrial em Caxias do Sul**. XIV Encontro Nacional da Anpur. Maio de 2011. Rio de Janeiro - RJ - Brasil.

SILVA, Frederico Barbosa da; LABREA, Valéria. **As Múltiplas Redes do Programa Cultura Viva**. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - Brasília: Rio de Janeiro: Ipea, 2017.

SILVA, Túlio dos Reis. **A história do crescimento urbano de Caxias do Sul: do milagre econômico à redemocratização**. Educs: Caxias do Sul (RS), 2018.

STECANELA, Nilda; RAMOS, Flávia Brochetto. **O cotidiano como perspectiva metodológica e alavanca para o conhecimento: diálogo com José Machado Pais**. Entrevista Rev. Bras. Educ. 28, 2023 - <https://doi.org/10.1590/S1413-24782023280024>.

TURINO, Célio. **Ponto de Cultura: o Brasil de baixo para cima**. São Paulo: Anita Garibaldi, 2009.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. Tradução de: María Encarnación Moya. 2. ed. Coleção Pensamento social Latino-Americano, São Paulo: Expressão Popular, 2011.