



FÁBIO MOREIRA COGUE

**MANIFESTO PELA EDUCAÇÃO POPULAR: BREVE
TRAJETÓRIA NO ÂMBITO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS E
PERSPECTIVAS FUTURAS A PARTIR DO GOVERNO LULA 3**

**LAVRAS – MG
2024**

FÁBIO MOREIRA COGUE

**MANIFESTO PELA EDUCAÇÃO POPULAR: BREVE TRAJETÓRIA NO ÂMBITO
DAS POLÍTICAS PÚBLICAS E PERSPECTIVAS FUTURAS A PARTIR DO GOVERNO
LULA 3**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Administração Pública, área de concentração em Gestão Social, Políticas Públicas e Controle Social para a obtenção do título de Mestre.

Dra. Mariana Barbosa de Souza
Orientadora

**LAVRAS – MG
2024**

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Geração de Ficha Catalográfica da Biblioteca
Universitária da UFLA, com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

Cogue, Fábio Moreira.

Manifesto pela Educação Popular: breve trajetória no âmbito
das políticas públicas e perspectivas futuras a partir do Governo
Lula 3 / Fábio Moreira Cogue. - 2024.

97 p.

Orientador(a): Mariana Barbosa de Souza.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade
Federal de Lavras, 2024.

Bibliografia.

1. Educação Popular. 2. Políticas Públicas. 3. Participação
Social. I. de Souza, Mariana Barbosa. II. Título.

FÁBIO MOREIRA COGUE

**MANIFESTO PELA EDUCAÇÃO POPULAR: BREVE TRAJETÓRIA NO ÂMBITO
DAS POLÍTICAS PÚBLICAS E PERSPECTIVAS FUTURAS A PARTIR DO GOVERNO
LULA 3**

**MANIFESTO FOR POPULAR EDUCATION: A BRIEF TRAJECTORY IN THE SCOPE
OF PUBLIC POLICIES AND FUTURE PERSPECTIVES FROM THE LULA
GOVERNMENT ONWARDS 3**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Administração Pública, área de concentração em Gestão Social, Políticas Públicas e Controle Social para a obtenção do título de Mestre.

APROVADA em 20 de dezembro de 2024.
Dr. Eliasaf Rodrigues de Assis, UFLA
Dr. Gregory Luis Rolim Rosa, FURG

Dra. Mariana Barbosa de Souza
Orientadora

**LAVRAS – MG
2024**

Eu vi uma professora erguer uma escola embaixo da sombra de uma árvore, os alunos aprendiam a ler o sopro do vento e a escrever elogios aos pássaros. Ninguém até então imaginava que era possível erguer uma escola embaixo da sombra de uma árvore, porque disseram que para se ter uma escola erguida era importante que os poderosos soubessem da existência da árvore e da sombra que ela fazia em dias como esse.

Anos depois, vi uma professora erguer uma escola na esquina de uma rua. Durante as manhãs, ela nos ensinava que o tempo que dedicamos ao trabalho não pode ser maior que o tempo que dedicamos às nossas vidas. Às noites, ela lia histórias e poemas para as pessoas que ao lado da escola começavam a erguer suas casas. Em seguida, vi algo impossível de acreditar, uma professora que nunca aprendeu a nadar erguendo uma escola no rio mais bonito que alguém já se banhou. Ali, ensinou a dezenas de pessoas duas lições: a água que corre pelo rio é a mesma que corre por gente, e a água, assim como a gente, é capaz de imaginar e de causar revolta quando por algum motivo ela é explorada.

Eu vi uma escola erguida no viaduto, em um sarau, numa reunião de bairro, numa manifestação popular, uma escola erguida nas montanhas e serras, na pedra de uma cachoeira, eu vi uma escola nascendo na boca de uma professora que dizia: “para ter um sonho, é preciso regá-lo três vezes ao dia, dar de comer e fazer carinhos nele, logo você encontrará outras pessoas que estarão alimentando sonhos assim como você.” Eu vi, enquanto falava, o sorriso da minha professora Duda, e me lembrei que um dia ela havia me dito que a pessoa que alimenta sonhos, anda como se estivesse sorrindo e sorri como se estivesse caminhando.

E não há o que temer, professora, se os poderosos não suportam ver nossas escolas sendo erguidas em todo lugar, se para eles uma gaiola é mais importante que o céu, e a terra onde se planta dinheiro e não comida, e os rios e as matas os lugares onde se escondem as riquezas e não a própria riqueza da humanidade, eu te pergunto, não há o que temer? Foi aí, que o sorriso da minha professora Duda fez nascer uma escola que me ensinou a frase mais bonita que alguém pode dizer a outra pessoa: "o meu sonho ao lado do seu sonho faz nascer um lugar chamado coragem".

Eu vejo uma professora erguer uma escola em cada canto desse estado. Eu vejo uma professora erguer uma escola em cada parte desse país.

Pedro Bomba

É certo que mulheres e homens podem mudar o mundo para melhor, para fazê-lo menos injusto, mas a partir da realidade concreta a que “chegam” em sua geração, e não fundadas ou fundados em devaneios, falsos sonhos sem raízes, puras ilusões. O que não é porém possível é sequer pensar em transformar o mundo sem sonho, sem utopia ou sem projeto. As puras ilusões são os sonhos falsos de quem, não importa que pleno ou plena e boas intenções, faz a proposta de quimeras que, por isso mesmo, não podem realizar-se. A transformação do mundo necessita tanto do sonho quanto da indispensável autenticidade deste depende da lealdade de quem sonha às condições históricas, materiais, aos níveis de desenvolvimento tecnológico, científico do contexto do sonhador. Os sonhos são projetos pelos quais se luta.

- Paulo Freire

A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar.

- Eduardo Galeano

Para manter e satisfazer a ganância, é preciso apoiar a dominação. E um mundo de dominação sempre é um mundo sem amor.

- bell hooks, [Tudo sobre o amor, p. 157]

AGRADECIMENTOS

Às políticas afirmativas que me possibilitaram ingressar na universidade pública.

À minha mãe, Cida, e ao meu pai, Tião, pelo apoio ao longo desses anos.

Ao meu companheiro, Gabriel, pela convivência e parceria nessa jornada.

Aos meus gatos de estimação por me divertirem e contribuírem com minha saúde mental.

À querida inspiradora professora Júlia, fundadora do Observatório de Políticas Públicas - OPP, pela significativa contribuição na minha trajetória acadêmica.

À querida professora e orientadora Mariana, pela troca de conhecimentos e inspiração.

À banca, Greg e Zaf, pelas contribuições.

Às demais professoras que me inspiraram ao longo desses anos, Camila, Flávia, Cléria, Luciana e Gabriela.

À Universidade Federal de Lavras e a todas as pessoas trabalhadoras desta instituição, que tornam tudo possível, desde a limpeza, manutenção, organização e administração.

RESUMO

A Educação Popular é uma abordagem pedagógica centrada na participação, no diálogo e na emancipação, fundamentais para envolver comunidades na construção de suas realidades. Sua relevância se destaca na formulação e implementação de políticas públicas, promovendo ações coletivas e desenvolvendo capacidades críticas nas pessoas. O presente trabalho visa compreender como essa abordagem pode influenciar e aprimorar as políticas públicas, especialmente no contexto atual. Adotando uma perspectiva crítica e uma abordagem qualitativa, a pesquisa fundamenta-se em uma análise histórica e dialética da Educação Popular, utilizando instrumentos como revisão bibliográfica, análise documental e entrevista semi-estruturada. O objetivo é explorar as diretrizes e práticas que emergem no contexto brasileiro, sejam elas inseridas diretamente nas políticas públicas, ou sob o guarda-chuva institucional da Secretaria Nacional de Participação Social, especificamente na Diretoria de Educação Popular, que tem por horizonte integrar a Educação Popular às políticas públicas e promover a transformação social e a cidadania. As experiências retratadas no trabalho, que incluem a incidência da Educação Popular nas políticas públicas, a publicação em 2014 do Marco de Referência da Educação Popular para as Políticas Públicas e a política atual, que vem sendo formulada no governo Lula 3 (2023/2026), demonstram que a Educação Popular não apenas fomenta a participação social, mas também contribui significativamente para a formulação e implementação de políticas mais representativas. Apesar dos avanços na institucionalização da Educação Popular, como o restabelecimento da Diretoria de Educação Popular em âmbito federal, foram identificados desafios, incluindo resistência política e falta de recursos. O atual cenário político oferece oportunidades para fortalecer essa abordagem, mas requer um compromisso contínuo para superar barreiras. Conclui-se que a Educação Popular é essencial para garantir que as vozes de grupos marginalizados sejam ouvidas e para promover mudanças estruturais nas políticas públicas, ao mesmo tempo em que possui desafios políticos e econômicos para sua implementação e continuidade institucional.

Palavras-chave: educação popular; políticas públicas; participação social; emancipação coletiva; transformação social.

ABSTRACT

Popular Education is a pedagogical approach centered on participation, dialogue, and emancipation, essential for engaging communities in the construction of their realities. Its relevance stands out in the formulation and implementation of public policies, promoting collective actions and developing critical capacities in individuals. This study aims to understand how this approach can influence and improve public policies, especially in the current context. Adopting a critical perspective and a qualitative approach, the research is based on a historical and dialectical analysis of Popular Education, using tools such as bibliographic review, document analysis, and semi-structured interviews. The objective is to explore the guidelines and practices emerging in the Brazilian context, whether directly embedded in public policies or under the institutional umbrella of the National Secretariat for Social Participation, specifically within the Popular Education Directorate, which aims to integrate Popular Education into public policies while fostering social transformation and citizenship. The experiences portrayed in this study, including the impact of Popular Education on public policies, the 2014 publication of the Reference Framework for Popular Education in Public Policies, and the current policy being formulated under Lula's third administration (2023–2026), demonstrate that Popular Education not only encourages social participation but also significantly contributes to the formulation and implementation of more representative policies. Despite advancements in the institutionalization of Popular Education, such as the re-establishment of the Popular Education Directorate at the federal level, challenges were identified, including political resistance and resource shortages. The current political landscape presents opportunities to strengthen this approach, but continuous commitment is required to overcome barriers. It is concluded that Popular Education is essential to ensure that the voices of marginalized groups are heard and to promote structural changes in public policies while facing political and economic challenges for its implementation and institutional continuity.

Keywords: popular education; public policies; social participation; collective emancipation; social transformation.

INDICADORES DE IMPACTO

O trabalho desenvolvido investiga os impactos da Educação Popular no contexto das políticas públicas brasileiras, com foco em sua relevância para promover a emancipação social, a cidadania e a transformação cultural em territórios marcados por desigualdades históricas. Ao adotar uma abordagem qualitativa e dialética, a pesquisa busca compreender como essa pedagogia crítica influencia a formulação e implementação de políticas públicas no Brasil, especialmente no governo Lula 3 (2023–2026). Utilizando instrumentos como revisão bibliográfica, análise documental e entrevista semiestruturada, o estudo revela que a Educação Popular, quando incorporada às políticas públicas, amplia o engajamento comunitário e promove práticas mais inclusivas e representativas, fortalecendo o protagonismo social. Constatou-se que a institucionalização da Educação Popular, por meio da Diretoria de Educação Popular e da Secretaria Nacional de Participação Social, representa um marco significativo para integrar essa abordagem em políticas públicas transversais como saúde, educação e assistência social. Entre os impactos concretos observados, destaca-se o fortalecimento da participação social em espaços marginalizados. Esses esforços resultam em maior conscientização crítica, habilidades participativas e articulação para demandas sociais, refletindo avanços qualitativos na organização social e no empoderamento comunitário. O trabalho também evidencia que a Educação Popular possui potencial extensionista, conectando a universidade à sociedade por meio de parcerias com organizações civis, movimentos sociais e órgãos governamentais, consolidando a prática dialógica como uma ferramenta de transformação coletiva. Além disso, o trabalho dialoga com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), contribuindo diretamente para os objetivos 4 (educação de qualidade), 10 (redução das desigualdades) e 16 (paz, justiça e instituições eficazes), ao promover práticas educacionais inclusivas e ao fortalecer instituições democráticas locais. A análise dos desafios enfrentados, como resistência política e insuficiência de recursos financeiros, reforça a necessidade de continuidade e ampliação do apoio institucional para consolidar a Educação Popular como parte estruturante das políticas públicas. Por fim, a pesquisa conclui que a Educação Popular não apenas incentiva práticas cidadãs e participativas, mas também fomenta uma visão ampliada de desenvolvimento humano, capaz de articular ações setoriais em diferentes áreas temáticas e de promover mudanças estruturais voltadas para uma sociedade mais justa e equitativa.

IMPACT INDICATORS

The study investigates the impacts of Popular Education in the context of Brazilian public policies, focusing on its relevance in promoting social emancipation, citizenship, and cultural transformation in territories marked by historical inequalities. By adopting a qualitative and dialectical approach, the research seeks to understand how this critical pedagogy influences the formulation and implementation of public policies in Brazil, especially in the Lula 3 government (2023–2026). Using instruments such as bibliographical review, documentary analysis, and semi-structured interviews, the study reveals that Popular Education, when incorporated into public policies, increases community engagement and promotes more inclusive and representative practices, strengthening social protagonism. It was found that the institutionalization of Popular Education, through the Directorate of Popular Education and the National Secretariat for Social Participation, represents a significant milestone in integrating this approach into transversal public policies such as health, education, and social assistance. Among the concrete impacts observed, the strengthening of social participation in marginalized spaces stands out. These efforts result in greater critical awareness, participatory skills, and articulation for social demands, reflecting qualitative advances in social organization and community empowerment. The work also shows that Popular Education has extension potential, connecting the university to society through partnerships with civil organizations, social movements, and government agencies, consolidating the dialogical practice as a tool for collective transformation. In addition, the work dialogues with the Sustainable Development Goals (SDGs), contributing directly to goals 4 (quality education), 10 (reduction of inequalities), and 16 (peace, justice, and effective institutions), by promoting inclusive educational practices and strengthening local democratic institutions. The analysis of the challenges faced, such as political resistance and insufficient financial resources, reinforces the need for continuity and expansion of institutional support to consolidate Popular Education as a structuring part of public policies. Finally, the research concludes that Popular Education not only encourages civic and participatory practices, but also fosters a broader vision of human development, capable of articulating sectoral actions in different thematic areas and promoting structural changes aimed at a more just and equitable society.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 REFERENCIAL TEÓRICO	16
2.1 Construindo as bases para uma educação transformadora	16
2.2 A Educação Popular	23
2.3 Breve trajetória da Educação Popular no Brasil.....	32
3 METODOLOGIA.....	43
4 ANÁLISES E DISCUSSÕES.....	47
4.1 Incidência da Educação Popular nas Políticas Públicas, um panorama geral	47
4.2 Uma política de fato? Análise do Marco de Referência da Educação Popular para as Políticas Públicas	59
4.3 E o futuro? A Educação Popular no terceiro mandato presidencial de Lula (2023/2026)	76
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	85
REFERÊNCIAS	89
APÊNDICE A	95

1 INTRODUÇÃO

A Educação Popular é uma abordagem pedagógica que se baseia nos princípios da participação, do diálogo e da emancipação. O envolvimento da comunidade e a participação social são cada vez mais reconhecidos como componentes cruciais da implementação e do desenvolvimento de políticas públicas. Nesse contexto, a Educação Popular surge como fundamental para fortalecer a participação e a mobilização das comunidades, proporcionando um espaço em que os sujeitos se tornam agentes ativos na construção e na transformação de suas realidades.

A Educação Popular tem sido amplamente utilizada como uma estratégia para capacitar as pessoas e comunidades, ampliar suas capacidades de análise crítica e promover ações coletivas para enfrentar desafios sociais. No âmbito estatal, esta abordagem pedagógica tem sido utilizada em processos de formulação de diretrizes para sua utilização na implementação de um conjunto de políticas públicas sociais.

A motivação deste trabalho residiu na importância de compreender e destacar o papel da Educação Popular no contexto das políticas públicas. Na graduação e durante o período de pós-graduação experienciei a extensão universitária através do Observatório de Políticas Públicas e pude observar que a condução de processos pedagógicos com Educação Popular era, de fato, transformadora. Os espaços de discussão foram, desde a capacitação para conselhos de defesa de direitos e de políticas públicas, até oficinas com estudantes secundaristas em escolas de ensino médio e com estudantes de graduação da universidade. Ao passo que, ao unir teoria, prática e diálogo, notei que havia um envolvimento maior na participação das pessoas, e estas pareciam, de fato, ver sentido nas discussões. Sendo assim, a partir destas experiências, surgiu meu interesse em me aprofundar no tema.

A relevância prática desta pesquisa residiu na possibilidade de gerar conhecimentos que possam orientar a elaboração e implementação de políticas públicas mais inclusivas, reflexivas e participativas, pois compreender como a Educação Popular pode contribuir para a promoção da cidadania, para a emancipação coletiva e para a transformação social fundamental para enfrentar os desafios sociais e reduzir as desigualdades.

Neste trabalho destaca-se os processos de formulação de diretrizes para a utilização da Educação Popular nas políticas públicas e os processos de implementação de políticas públicas, uma vez que, frequentemente, é por meio dessas políticas que são criados programas e projetos de educação em saúde, assistência social e demais políticas. É importante analisar e explorar as experiências de Educação Popular nesse âmbito, identificando as práticas que têm sido efetivas na promoção dessa temática de maneira transversal nas políticas.

Junto a isso, ao instituir a Secretaria Nacional de Participação Social com uma Diretoria de Educação Popular, o governo do presidente Lula (2023-2026) aponta em direção à formulação de uma política específica para a Educação Popular, o que sinaliza um momento político que pode ter implicações na implementação da mesma, seja como parte das políticas públicas ou na efetiva formulação de uma política pública. Refletir sobre os limites e potencialidades da Educação Popular nesse contexto pode contribuir para compreender como as políticas governamentais podem influenciar a promoção da cidadania, da emancipação coletiva e de sua capacidade de contribuir para a transformação social.

Sendo assim, o problema da pesquisa foi: como a Educação Popular contribui para processos de formulação no que tange à implementação de políticas públicas? O objetivo geral deste estudo foi identificar o papel e as contribuições da Educação Popular para as políticas públicas, tanto em processos de formulação, quanto de implementação. Os objetivos específicos foram: explorar experiências de Educação Popular no âmbito da implementação de políticas públicas; analisar o Marco de Referência da Educação Popular para as Políticas Públicas e refletir sobre o processo de formulação da política de Educação Popular no terceiro mandato presidencial de Lula.

A natureza da pesquisa é crítica pois se dá a partir da compreensão sobre a importância da Educação Popular, quando aplicada às políticas públicas ou quando esta se concretiza como uma política pública efetivamente. Sendo assim, o intuito foi gerar conhecimentos sobre sua aplicabilidade enquanto abordagem pedagógica. A Educação Popular foi aqui analisada enquanto política pública em processo de formulação e implementação, tendo como base teórico-metodológica o materialismo histórico dialético.

O enfoque epistemológico marxista enfatiza a interconexão orgânica entre concepções de vida, compreensão da realidade e da dialética materialista, possibilitando a apreensão dos

fenômenos em sua totalidade, mesmo que caótica. Essa perspectiva demanda a mediação constante entre o todo e as partes, especialmente no processo de produção do conhecimento. O avanço da pesquisa revelou categorias que emergiram conduzindo a uma compreensão mais profunda da realidade, das leis sociais e do pensamento humano, conferindo rigor científico à pesquisa. Essas categorias - práxis, totalidade, contradição e mediação - desempenharam um papel essencial ao organizar e definir os fatos investigados, conduzindo a uma análise que transcendeu a aparência para alcançar a essência dos objetos de estudo.

A práxis, como ação ativa que modifica a realidade, demanda uma constante confrontação entre teoria e prática, movendo-se do abstrato ao concreto. A totalidade, por sua vez, exige uma análise que considere o fenômeno como parte de uma estrutura maior, reconhecendo sua interdependência com outros elementos dentro dessa totalidade complexa. A contradição, como elemento intrínseco à realidade, impulsiona a compreensão das dinâmicas entre os opostos, sem buscar a eliminação, mas sim a coexistência em uma relação orgânica. Por fim, a mediação evidencia a interconexão dos fenômenos na realidade, destacando a importância de reconhecer a complexidade e a interdependência dos elementos investigados.

Assim, a escolha da abordagem qualitativa se justifica pela necessidade de compreender a complexidade dos fenômenos que influenciam o objeto de estudo, enquanto a natureza exploratória da pesquisa permitiu uma visão geral e aproximativa do tema. Os procedimentos metodológicos para coleta de dados se deram através de revisão bibliográfica, análise documental e entrevista semiestruturada com uma servidora alocada na Diretoria de Educação Popular na Secretaria de Participação Social, em âmbito federal. A escolha da população, do objeto e da política pública se deu por focarem na Diretoria de Educação Popular da Secretaria de Participação Social, que desempenha um papel central na formulação e implementação da política pública de Educação Popular no contexto brasileiro.

Quanto aos dados e informações, a revisão bibliográfica e a análise de boletins informativos oficiais do governo federal contribuíram para contextualizar e fundamentar o estudo, enquanto a entrevista semiestruturada com a servidora Júlia Moretto Amâncio, alocada na Diretoria de Educação Popular, permitiu obter informações qualitativas e aprofundadas sobre suas percepções, experiências e projeções futuras. A combinação desses diferentes tipos de dados buscou fornecer uma compreensão abrangente e enriquecedora do tema em estudo.

O trabalho está estruturado em cinco seções: na primeira seção é apresentada a introdução, na segunda seção discute-se as principais contribuições teóricas que dão sustentação ao trabalho. A primeira subseção do referencial teórico é composta pelas bases teóricas amplas e clássicas que fundamentam a Educação Popular, valendo-se principalmente de discussões de Marx e Engels sobre emancipação humana, infraestrutura e superestrutura e de Gramsci sobre hegemonia e o lugar da pedagogia no processo de revolução. Na segunda subseção é abordada a conceituação de uma maneira ampla, considerando o tempo e espaço em que se desenvolve a Educação Popular no Brasil e também na América Latina, e na terceira subseção é apresentado um breve histórico sobre o desenvolvimento da Educação Popular no Brasil, sobretudo, em relação aos movimentos sociais e suas mudanças a partir dos contextos históricos.

A terceira apresenta a metodologia da pesquisa, a quarta seção traz as discussões realizadas para atender a cada objetivo específico delimitado, sendo assim, discussões sobre os processos de implementação da Educação Popular nas políticas públicas, com foco nas políticas de participação social e saúde, traz também uma análise do Marco de Referência da Educação Popular para as Políticas Públicas e uma investigação sobre a formulação da política de Educação Popular, por meio da Diretoria de Educação Popular do governo federal. A quinta seção apresenta as considerações finais acerca do tema. A seguir, são apresentadas as referências utilizadas no trabalho e, por fim, o apêndice com o questionário utilizado na entrevista.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Construindo as bases para uma educação transformadora

O debate sobre as concepções materiais é um pontapé inicial para fundamentar o debate sobre emancipação humana. Para entender qual é o papel da base material sobre a manutenção desta forma de sociedade, em termos de influência, a argumentação de Karl Marx e Friedrich Engels em, O Manifesto do Partido Comunista, é: tudo. Ao definir que “a burguesia não pode existir sem revolucionar, constantemente, os instrumentos de produção, e, desse modo, as relações de produção e, com elas, todas as relações da sociedade” (Engels; Marx, [1848]/2021, p. 30), tem-se que a base econômica acumuladora se torna hegemônica na sociedade.

Marx argumenta que a emancipação humana é alcançada a partir da superação de diversas formas de alienação, sejam econômicas, sociais, políticas, filosóficas ou religiosas. Enquanto a emancipação política, promovida pela burguesia, foca na cidadania formal e nos direitos individuais. Ele enfatiza a necessidade de uma emancipação mais profunda, que vá além das instituições políticas e alcance a verdadeira liberdade dos sujeitos (Wolkmer, 2004).

A verdadeira liberdade não pode ser alcançada apenas por meio de direitos formais, ela requer uma transformação profunda nas relações sociais e econômicas e deve ser parte de uma luta mais ampla pela verdadeira democracia, que transcende as limitações da emancipação política. A verdadeira democracia não se restringe à esfera política, mas abrange a transformação das condições materiais e sociais que afetam a vida das pessoas (Wolkmer, 2004).

Além da base material, Marx e Engels discorrem sobre o antagonismo de classes ao longo da história das sociedades e, a partir disso, tem-se a compreensão de que a sociedade é marcada pelo conflito e este tem como protagonistas a classe dominada, os então proletários, e a burguesia, aqueles que controlam os meios de produção. Os autores teorizam a historicidade dos conflitos ao disporem que

[...] a história de todas as sociedades que já existiram é a história das lutas de classes. Homem livre e escravo, patrício e plebeu, senhor e servo, mestre de corporação e assalariado, resumindo, opressor e oprimido estiveram em constante oposição um ao outro, mantiveram sem interrupção uma luta por vezes aberta - uma luta que todas as vezes terminou com uma transformação revolucionária ou com a ruína das classes em disputa (Engels; Marx, 2021, p. 25-26).

Assim, entende-se que as pessoas são influenciadas por esse antagonismo de classe histórico e pelos conflitos e contradições inerentes à sociedade capitalista, e suas escolhas não são totalmente livres, mas sim influenciadas pela base material (Engels; Marx, 1986). Engels e Marx (2007, p. 87) apontam, “[...] o que os indivíduos são, portanto, depende das condições materiais de sua produção [...]”. Partindo deste pressuposto, teoriza-se o debate sobre infraestrutura e superestrutura, pautando a ideia de que existe uma base que sustenta o sistema e aqui é denominado de infraestrutura e uma outra parte, “superior”, que está acima e é sustentada pela infraestrutura que é denominada de superestrutura (Marx, 2008).

[...] na produção social da própria existência, os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade; essas relações de produção correspondem a um grau determinado de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual (Marx, 2008, p. 52).

Sendo assim, as bases materiais, ou seja, a forma como se dá às relações de produção no sistema capitalista, representa a infraestrutura da sociedade, e esta, por sua vez, cria a superestrutura que consiste nos aspectos ideológicos e institucionais, tal como o Estado, a religião, o Direito, dentre outros, e estes, por sua vez, possuem papel fundamental na manutenção das relações de produção (Marx, 2008). A ideologia aqui, é um conceito importante e é entendida como a forma de ver o mundo, e para Marx a estrutura material também molda a forma de ver o mundo. A ideologia, portanto, está no âmbito da superestrutura, sendo assim, condicionada pela base material de relações de produção.

Ao passo que o Estado compõe a superestrutura da sociedade, logo, o Estado emerge das relações de produção, o que incorre em entendê-lo como uma espécie de imposição e que funciona como um comitê de negócios para gerir os negócios da burguesia (Engels; Marx, 2021). Portanto,

[...] Como o Estado nasceu da necessidade de conter o antagonismo das classes, e como, ao mesmo tempo, nasceu em meio ao conflito delas, é, por regra geral, o Estado da classe mais poderosa, da classe economicamente dominante, classe que, por intermédio dele, se converte também em classe politicamente dominante e adquire novos meios para a repressão e exploração da classe oprimida. Assim, o Estado antigo, foi, sobretudo, o Estado dos senhores de escravos para manter os escravos subjugados; o Estado feudal foi o órgão de que se valeu a nobreza para manter a sujeição dos servos e camponeses dependentes; e o moderno Estado

representativo é o instrumento de que se serve o capital para explorar o trabalho assalariado (Engels, 2002, p. 205).

A partir desta ótica, o Estado tem como atividade principal, a manutenção do sistema econômico, em detrimento dos interesses da classe proletária, que consiste, em última instância, na proteção da propriedade privada dos meios de produção. A partir disto, faz-se necessária a utilização de mecanismos para a manutenção da ordem e dos interesses dominantes, e o Estado é caracterizado como o braço repressivo da burguesia, sendo quem tem a legitimidade e detém o monopólio do uso da violência (Engels; Marx, 2021).

Além disso, conforme aponta Mascaro (2015), a conclusão é de que, à luz da obra Marxiana, o Estado, independente de quem o ocupe, não significará a possibilidade de transformação das relações sociais capitalistas, isto porque, o Estado é resultado da estrutura capitalista. Sendo assim, a emancipação humana só é possível a partir da superação da base material desse modelo de produção, pois, “o desenvolvimento livre de cada um é a condição para o desenvolvimento livre de todos” (Engels; Marx, 2021, p. 59) e é “somente na comunidade [com outros que cada] indivíduo tem os meios de desenvolver suas faculdades em todos os sentidos; somente na comunidade, portanto, a liberdade pessoal torna-se possível” (Marx; Engels, 2007, p.64).

Gramsci vai além para entender o poder que o capitalismo exerce sobre a sociedade e realiza profundas reflexões, para tanto, partiu do entendimento da contraposição à ideia de Estado burguês e propôs um resgate da abordagem dialética da realidade, explorando também, para além do Estado, a Política (Vasconcelos; Silva; Schmaller, 2013). Gramsci, também parte do entendimento de que a estrutura estatal funciona como um comitê de negócios da burguesia, mas amplia a perspectiva ao analisar que algumas demandas das classes subalternas foram por ela incorporadas. Além disso, acrescenta que o monopólio do uso da força e a coerção não são mais suficientes para a manutenção da ordem, portanto, faz-se necessária uma outra configuração para estabelecer consenso, e isso só é possível “através da formulação e disseminação de um conjunto de valores e normas políticas, sociais e culturais” (Vasconcelos; Silva; Schmaller, 2013).

As análises gramscianas cunham a dominação do estado capitalista como força e consenso, ou consenso revestido de ação. Portanto, parte-se do pressuposto de que as principais forças do estado capitalista têm como objetivo impulsionar a acumulação de capital de natureza privada no sistema capitalista para que se obtenha receita de impostos para a manutenção de suas atividades.

Isso, por sua vez, transforma o Estado em uma arena de disputas políticas, pois, ao abarcar a função de acumulação e legitimação, estas conflituosas, contraditórias social e politicamente, o Estado precisa encontrar mecanismos para a manutenção da hegemonia (Gadotti; Torres, 1992).

Uma vez que propõe, seja mediante regulamentações, inversões diretas ou conservação da ordem social, o ambiente e condições para a acumulação capitalista, o estado democrático, como estado-nação, deve impulsionar mecanismos massivos de participação, especialmente através do voto periódico de todos os cidadãos, para legitimar-se nas bases do sistema. Deve também promover atividades corretivas para os desvios do mercado e para os excessos da concorrência capitalista e deve prover o desenvolvimento nos países capitalistas industriais avançados, os mínimos de saúde, educação, seguro-desemprego, moradia etc de que todos os cidadãos necessitam, em virtude de sua participação na "res publica" (Gadotti; Torres, 1992, p. 11).

A hegemonia é um conceito que se refere à dominação política e cultural exercida por uma classe ou grupo social sobre outros, de forma a estabelecer sua liderança e influência sobre a sociedade como um todo. A hegemonia não se baseia apenas na coerção ou no controle direto, mas também na capacidade de persuadir e conquistar o consentimento das demais classes ou grupos sociais. Este conceito envolve a construção de uma visão de mundo, valores e ideias que se tornam hegemônicos, moldando as relações sociais e determinando as formas de pensar e agir das pessoas. A hegemonia é, portanto, um processo complexo de exercício de poder e dominação que vai além do âmbito político, abrangendo também a esfera cultural e ideológica (Alves, 2010).

Gramsci traz uma posição também de transformação da sociedade, no entanto, pela via cultural e política, tendo o protagonismo consciente, ativo e organizado como cerne, desencadeando, assim, processos de rompimentos que levarão à construção de uma outra hegemonia. O referencial gramsciano nos dá as bases para compreender a racionalidade crítico-dialética a fim de contribuir para a formulação de um projeto emancipatório que aja no sentido de elevação política e social da sociedade (Luiz, 2013).

Porém, esses processos não acontecerão através de uma ruptura brusca ou ação revolucionária imediata, mas sim, se darão através da conquista coletiva e histórica, tida como guerra de posição, a partir de baixo, como um processo de “elevação do senso comum, de reforma intelectual e moral criando uma nova ordem de valores no seio da classe subalterna” (Luiz, 2013, p. 93).

Nesse sentido, são consideradas guerra de posição, as pequenas lutas cotidianas, como a elevação da cultura das massas, a propagação de perspectivas pedagógicas críticas, a ocupação de posições de poder, os ganhos e avanços na base do Estado. Segundo Gramsci, “a fase que atravessamos não é a luta direta pelo poder, mas a sua fase preparatória, de transição” (Gramsci, 1987, p. 105). Deste modo, é na práxis social cotidiana que se estabelecem os processos da guerra de posição, com o desafio de enfrentar o imediato, o senso comum e a “normalidade” (Luiz, 2013).

Senso comum, para Gramsci (2007), não se refere a um conhecimento ou pensamento ingênuo, visto de maneira pejorativa, mas diz respeito à uma visão de mundo que se tornou comum, e que influencia as relações sociais, econômicas, políticas, culturais, se tornando assim hegemônica. A questão acerca do que se tornou comum, portanto hegemônico, é aceitar sem criticidade, e de forma passiva, a defesa dos interesses que vão a favor do sistema burguês dominante, portanto, contra os interesses das camadas populares (Gramsci, 2007). Esse processo se expressa quando um grupo social incorpora os interesses de outro grupo, dado o fato de o primeiro ser subalternizado pelo segundo. Assim, o grupo subalternizado absorve mecanicamente, sem criticidade, e passa a expressar uma visão de mundo que não atende seus reais interesses, mas sim, do que se tornou comum, hegemônico e dominante (Gramsci, 2001).

O processo de construção de uma nova hegemonia e o nível pelo qual esta, por sua vez, influencia o desenvolvimento da racionalidade, está intimamente ligado ao que Marx apontava no conceito de estrutura e superestrutura, assim, entende-se que o modo de produção fundamenta os aspectos filosóficos, culturais, econômicos e sociais hegemônicos, e que estes, portanto, são absorvidos ideologicamente e se expressam em todas as dimensões da vida social (Luiz, 2013, p. 95). Portanto, “O modo de produção da vida material condiciona o processo da vida social, política e intelectual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina a sua consciência” (Fernandes, 2001, p. 233).

Porém, se para Marx, a base econômica é a principal determinante da superestrutura, ou seja, as relações de produção e a organização da sociedade em classes são os fatores que determinam as formas de organização política, jurídica e cultural. Para Gramsci essa concepção é ampliada, argumentando que a superestrutura também pode ter um papel ativo na transformação da base econômica, por meio da construção de uma nova hegemonia e da formação de uma nova cultura política. Assim, para Gramsci, a superestrutura pode ser um elemento ativo na transformação social e econômica (Alves, 2010).

A hegemonia, contudo, não se limita apenas à esfera cultural ou política, mas deve ser compreendida como parte integrante do processo social como um todo. Embora tenha suas raízes na fábrica, como apontado por Gramsci, ela se estende por todas as relações sociais. (Vasconcelos; Silva; Schmaller, 2013). Portanto, a hegemonia implica a “transformação da objetividade burguesa em subjetividade” (Simionatto, 1998, p. 57 apud Vasconcelos; Silva; Schmaller, 2013). E esse processo permeia as relações sociais, tanto no âmbito familiar, escolar, religioso, quanto no artístico e moral. Sendo assim, “o poder se produz e se reproduz nos interstícios da vida cotidiana. É, por conseguinte, ubíquo e está presente em qualquer produto e relações sociais” (Acanda, 2006, p. 205 apud Vasconcelos; Silva; Schmaller, 2013).

Os capitalistas conseguem o consentimento dos explorados através do consumo, dos direitos concedidos e da valorização de seu modelo de desenvolvimento econômico, ocultando, assim, o conflito de classe e incitando o sentimento de gratidão com os exploradores, quando estes oferecem melhorias pontuais de vida. Desse modo, a classe trabalhadora perde a capacidade de lutar contra o sistema, pois se ilude com o progresso baseado no aumento da produção (e do consumo). Esse aspecto é crucial para entender como o potencial de transformação social depende do grau e da forma de politização das pessoas, por isso, os capitalistas tentam despolitizar a luta de classes, o antagonismo e a realidade das lutas sociais (Fernandes, 2019).

A consciência de classe emerge da experiência unificada de intensa exploração, e também prepara a classe trabalhadora contra o processo de coisificação que ocorre à medida que a exploração capitalista se desenvolve e se adapta. A exploração é uma relação que muda de intensidade conforme o contexto, mas tende a avançar em uma direção onde os humanos são totalmente rebaixados a um “instrumento”. Ela transforma a classe trabalhadora em uma “coisa” sem potencialidade humana e apenas a mercadoria valiosa que vendem à classe capitalista para sustentar a acumulação (Fernandes, 2019).

No entanto, não basta pensar em revolução e contrarrevolução apenas do ponto de vista de uma mudança na propriedade dos meios de produção (propriedade privada), pois uma série de processos, que Marx relaciona a uma estrutura, se concretiza por meio da atuação da superestrutura, do domínio da consciência, da subjetividade e do conhecimento (Fernandes, 2019). A construção de um projeto contra-hegemônico desafia a ordem de produção capitalista e sua produção cultural, sendo assim, por se apresentar também como um movimento histórico e multilateral, deve-se construir bases sólidas para que não se perca a posição quando atingida. Deste modo, este projeto

há de ser permeado pelo consenso para não correr risco de ser cooptado pelas forças contrárias, conforme dispõe,

Na proposta gramsciana, valoriza-se o fortalecimento cultural da classe subalterna, de grupos que a compõe, pois se este elemento não estiver bem solidificado, esclarecido, estruturado, no sentido de construção de uma autocultura-crítica e popular, a hegemonia dominante não será questionada, nem haverá a proposição de alternativas contrárias à dominante (Luiz, 2013, p. 96).

Segundo Gadotti e Torres (1992), Gramsci se ocupou também com o debate entorno do senso comum ao mencionar o tema “bom senso” que consiste na defesa de uma reflexão crítica acerca do senso comum, expandindo-o, e utilizado como um princípio norteador para a construção de alternativa à hegemonia dominante. Assim, segundo o pensador italiano, “a compreensão filosófica da revolução é um requisito para sua realização, pois elimina a contradição entre a consciência intelectual (teórica) e a atividade prática de alguém” (Fernandes, 2019, p. 47).

O processo pedagógico gramsciano, que contribui para a formação cultural e crítica das camadas populares, envolve a promoção de uma educação que não apenas transmite conhecimentos técnicos, mas também desenvolve habilidades críticas e reflexivas, permitindo que os educandos compreendam e transformem a realidade em que vivem. Além disso, a pedagogia gramsciana enfatiza a importância da cultura popular e da história local como fontes de conhecimento e identidade, e incentiva a participação ativa dos educandos na construção do conhecimento (Silveira, 2021). Pois, para Gramsci (1991), todas as pessoas são capazes de refletir, mesmo que de maneira espontânea, sobre a trama política que envolve as relações sociais, que os sujeitos estão envolvidos.

Contudo, a linguagem se faz necessária, pois expressa um conjunto de noções que revelam a forma como concebe-se o mundo. Nesse sentido, o autor estabelece a necessidade do diálogo entre intelectuais e camadas populares, na qual expressa que

O elemento popular “sente”, mas nem sempre compreende ou sabe; O elemento intelectual “sabe”, mas nem sempre compreende e, menos ainda, “sente”. [...] O erro do intelectual consiste em acreditar que se possa saber sem compreender e, principalmente, sem sentir e estar apaixonado (não só pelo saber em si, mas também pelo objeto do saber) [...] (Gramsci, 2001, p. 221-222).

Portanto, o processo pedagógico para Gramsci, não se limita à realização de novas descobertas, mas,

[...] significa também, e sobretudo, difundir criticamente verdades já descobertas, 'socializá-las' por assim dizer; transformá-las, portanto, em base de ações vitais, em elemento de coordenação e de ordem intelectual e moral. O fato de uma multidão de homens seja conduzida a pensar coerentemente e de maneira unitária a realidade presente é um fato 'filosófico' bem mais importante e 'original' do que a descoberta, por parte de um gênio filosófico', de uma nova verdade que permaneça como patrimônio de pequenos grupos intelectuais (Gramsci, 2001, p 13-14).

Neste processo, a classe intelectual, possui a responsabilidade de contribuir para a eliminação das contradições da sociedade capitalista, de modo que se possa favorecer o surgimento de intelectuais oriundos das camadas populares e ampliar o processo de forma hegemônica. Este processo se manifesta na natureza dialética dessa interação entre intelectuais e massas, garantindo que tal processo não seja de imposição, mas de troca livre e diálogo que favoreça o desenvolvimento do grupo intelectual em quantidade e qualidade (Fernandes, 2019).

2.2 A Educação Popular

A Educação Popular incorpora o debate sobre hegemonia, segundo Gadotti e Torres (1992), ao se apresentar como uma tentativa à criação de uma nova epistemologia, antipositivista, sendo esta “baseada no profundo respeito ao senso comum, problematizando esse senso comum” (Gadotti; Torres, 1992, p. 9), assim, realiza o esforço de desvendar a teoria não conhecida pelo povo e problematizá-la, com rigor, cientificidade e de forma unitária. Isto, portanto, enfatizam os autores “não se baseia no controle do saber pelos intelectuais e nem no controle dos mecanismos de planejamento pelos tecnocratas, mas pelo contrário, no respeito ao conhecimento e participação dos setores populares para o pacto democrático” (Gadotti; Torres, 1992, p. 9).

A Educação Popular, então, parte do princípio de politização, no sentido de problematizar as relações sociais e de produção, que coloca no centro do debate a questão do poder. Constrói-se aqui o questionamento sobre a neutralidade da educação a partir do entendimento positivista de que “todo conhecimento é objetivo, sem nenhuma subjetividade, sem participação de interesses sociais” (Gadotti; Torres, 1992). E segundo afirmam os autores:

Pelo contrário, partindo dessa nova perspectiva epistemológica, a Educação Popular afirma que existem elementos objetivos e subjetivos em toda a produção do conhecimento, que os interesses sociais simples se encontram presentes em toda luta, inclusive na luta em definir conhecimento socialmente legítimo; e que ideologia e ciência convivem, mesmo em uma relação confusa, complexa,

historicamente e institucionalmente condicionada, em toda prática científica, teórica e metodológica (Gadotti; Torres, 1992, p. 8).

Ao posicionar o poder como tema central do debate, a Educação Popular, enquanto política, busca descrever a condição das classes populares na América Latina, que estão sujeitas à dominação hegemônica das classes dominantes, frações de classe, grupos de interesse e poder, bem como de grupos culturais que são estranhos a elas. Dessa forma, a Educação Popular abraça a intencionalidade educativa de fomentar a reflexão crítica, visando desafiar a hegemonia existente e, ao mesmo tempo, propor uma nova ordem social, uma cultura política renovada e um estilo de relações educacionais inovadoras (Gadotti; Torres, 1992).

Para compreender o processo de construção da Educação Popular, é necessário localizá-la no tempo, espaço e projeto político, sendo assim “é importante reconhecer na Educação Popular não uma prática de agora ou dos últimos quarenta anos, mas uma dinâmica que nos últimos duzentos anos tem estado presente na teia social da América Latina” (Mejía, 2005, p. 212). No que diz respeito ao tempo, Neto e Streck (2019) situam o século XIX e XX como fundamentais, sendo que a figura central que desponta no século XX, quanto ao tema, é Paulo Freire, porém é necessário resgatar as principais influências na construção desse conhecimento latino-americano.

Segundo Neto e Streck (2019), destacam-se quatro principais referenciais latino-americanos, sendo a primeira perspectiva alinhada aos conhecimentos cunhados por Simón Rodríguez (1769-1854), considerado pensador das lutas de independência nos países latino-americanos. A Educação Popular é entendida por este em uma perspectiva decolonial, ou seja, a população latino-americana seria sujeita da sua própria história e não reproduziria mais modelos europeus, a educação possibilitaria que as pessoas não fossem consideradas do ponto de vista serviu e ainda contribuiria para que as pessoas ganhassem a vida por seus próprios meios.

Nessa mesma perspectiva, os autores mencionam José Martí (1854-1895), que parte da ideia de que a educação deve estar em acordo com a vida, realidade e história das pessoas que vivem no mesmo território, porém, “sem deixar de participar dos avanços tecnológicos proporcionados pela ciência moderna, tendo como horizonte um cosmopolitanismo crítico, respeitoso das diferenças”. (Neto; Streck, 2019, p. 210).

A segunda referência, segundo Neto e Streck (2019), está vinculada à construção de universidades populares latino-americanas na primeira metade do século XX, destacando a de países como Peru, El Salvador e México. Nesta vertente, reside a concepção de criação de

universidades diferenciadas às outras, tendo como principais características a educação de operários, adaptando o ensino a estes sujeitos. Além disso, havia a perspectiva de conscientizar o lugar destes trabalhadores e seu papel na história e, por fim, construir e orientá-los rumo à organização que defendesse os seus interesses (Neto; Streck, 2019).

A terceira perspectiva relaciona-se com o conhecimento e experiências dos povos originários, em particular “redescobrimos hoje a força humana e ecológica através do paradigma do *vivir bien* da tradição aymara (*suma qamaña*) ou *buen vivir* na língua quechua (*sumakawsay*)” (Neto; Streck, 2019, p. 211). Segundo Neto e Streck (2019), uma experiência representativa desta perspectiva foi a escola Ayllu de Warisata (1931-1940) na Bolívia, promovida por Elizardo Pérez (1992). Assim, as principais características dessa perspectiva estão relacionadas ao reconhecimento de práticas educativas dos povos indígenas que derivam de suas culturas, constituindo-se enquanto “Escolas do esforço”, na medida em que desenvolvem uma pedagogia baseada no trabalho e, por fim, a escola se estende e se articula à comunidade e esta, por sua vez, se transforma em uma escola (Neto; Streck, 2019, p. 211).

A quarta perspectiva diz respeito a projetos educacionais diversos em benefício dos grupos mais vulneráveis da sociedade, tendo o “Padre José María Velaz e seu intento de construir uma escola a partir da Educação Popular integral que encontra expressão no Movimento Fé e Alegria, fundado em 1956, e ainda atuante” (Neto; Streck, 2019, p. 211). As principais características dessa perspectiva estão relacionadas a de que a educação busca romper as correntes mais poderosas da opressão popular através de uma abordagem educacional cada vez mais ampla e de alta qualidade. Ademais, entende que a democracia educativa tem que anteceder a democracia econômica e social, dado que depois de tanta luta, não se deve contentar com uma justiça média, há que se lutar por uma justiça integral e, por fim, entende que a fé e a alegria nasceram para impulsionar a mudança social por meio da Educação Popular integral (Neto; Streck, 2019, p. 211).

A partir disso, a pedagogia cunhada por Paulo Freire surge com forte influência na construção histórica da Educação Popular, mas não somente, enfatiza-se

[...] outras construções conceituais críticas surgidas nos anos 1960-1970 na América Latina e que, tanto quanto a Educação Popular, empreenderam forte crítica ao capitalismo e à colonialidade, como a teoria da dependência, a teologia da libertação, a comunicação popular, o teatro do oprimido, a filosofia da libertação, a investigação-ação participativa, entre outras (Neto; Streck, 2019, p. 211).

A Teologia da Libertação é uma corrente teológica que obteve convergência com a pedagogia freiriana, esta, busca interpretar a mensagem cristã a partir da perspectiva dos pobres e oprimidos. A teologia da libertação apresenta uma leitura crítica da Bíblia e da tradição cristã, enfatizando as dimensões sociais e políticas do evangelho e a necessidade de engajar-se na luta por justiça e libertação (Semeraro, 2007).

A pedagogia freiriana aponta consonância com o conceito de "hegemonia" do pensamento gramsciano, sendo o objetivo dessa abordagem promover a conscientização crítica, o diálogo, a participação ativa dos educandos, a busca por uma nova cultura política e hegemonia popular compromissada com a justiça social e a democratização (Semeraro, 2007). Gramsci tem seu foco na classe trabalhadora e em sua emancipação, porém, a sua contribuição vai ao encontro do entendimento de que a opressão capitalista esteja ligada a um sentido mais amplo, sendo assim, ao se emancipar, a classe trabalhadora, colabora para a emancipação dos grupos dominados (Fernandes, 2019).

Então, segundo Freire (1969), “Não pode existir uma teoria pedagógica, que implica em fins e meios da ação educativa, que esteja isenta de um conceito de homem e de mundo. Não há, nesse sentido, uma educação neutra”. (Freire, 1969, p. 124). Assim, a teoria e proposta de reflexão cunhada por Paulo Freire demarcam uma opção política e ideológica para a superação e transformação da dominação capitalista (Faleiros, 2021). Isto se dá, pela “construção da libertação da opressão pela tomada de consciência da realidade e pela ação dos oprimidos para mudar ou transformar essa realidade de dominação” (Faleiros, 2021, p. 26).

Para situar o debate sobre dominação capitalista, é importante compreender a contribuição de Paulo Freire sobre cultura e cultura popular. A cultura é entendida como uma significação atribuída ao mundo e compartilhada por determinada coletividade, já a cultura popular pode ser entendida “como antagônica à cultura da elite, seja como interação entre o povo e também como resistência à dominação” (Faleiros, 2021, p. 26-27) e “seria elaborada a partir das reflexões e necessidades da população excluída, e não como alguma coisa pronta, imposta pelas classes dominantes” (Becker, 2021, p. 41).

Ao capturar as consciências através do consumismo, este se torna uma religião, na qual as pessoas se conectam no desejo compartilhado de um objeto. Esse mecanismo de dominação para Freire é postulado de “invasão cultural”, e conflitua com o “trabalho construído a partir da realidade do povo” (Faleiros, 2021, p. 26). Isso, se dá na relação entre educando e educador ao passo que

“existe uma superposição de ideias e propostas das elites, por meio de relações autoritárias de conquista” e busca-se “depositar conhecimentos e persuadir os “invasores” para serem objetos da cultura invasora” (Faleiros, 2021, p. 27).

O debate sobre cultura e cultura popular remonta à disputa por visões de mundo na visão gramsciana sobre hegemonia e contra hegemonia entre classe dominante e classe dominada. Ainda, o debate sobre a cultura popular em contraponto ao conformismo, ao dispor sobre uma pedagogia participativa e emancipatória, também é referida por Gramsci quando dispõe sobre emancipação humana e a necessidade de superação da dominação capitalista para que tal ocorra (Faleiros, 2021).

Freire se opunha à utilização da violência como mecanismo de libertação, porém reconhecia a violência do opressor. Para ele, o importante era tomar consciência da opressão e buscar a união para superá-la em um trabalho cognoscitivo, afetivo e ativo. Essa orientação converge para o conceito de intelectual orgânico de Gramsci, que reporta sobre a relação entre o intelectual e os trabalhadores. Freire fala da comunhão com o povo para a superação da dominação e transformação da sociedade (Faleiros, 2021).

E entende a Educação Popular como:

[...] esforço de mobilização, organização e capacitação das classes populares, capacitação científica e técnica. Entendo que esse esforço não se esquece, que é preciso poder, ou seja, é preciso transformar essa organização do poder burguês que está aí, para que se possa fazer escola de outro jeito. Em uma primeira "definição" eu a aprendi desse jeito. Há estreita relação entre escola e vida política (Freire; Nogueira, 1989, p. 19).

Segundo Gohn (2017) a questão do sujeito é central e advém da sua importância no processo de mudança e transformação social. Por representar e entender os indivíduos e grupos sociais como protagonistas neste processo, estes se tornam “agentes conscientes de seu tempo, de sua história, de sua identidade, de seu papel como ser humano, político, social” (Gohn, 2017, p. 11). Assim, são entendidos enquanto sujeitos que se “constituem no processo de interação no cotidiano com outros sujeitos, na sociedade civil e em instituições, privadas e públicas, estatais ou não estatais” (Gohn, 2017, p. 11) e se reconhece “como membro de uma classe, de uma etnia, parte de um gênero, de uma nacionalidade e, muitas vezes, de uma religião, culto ou crença” (Gohn, 2017, p. 13).

Nesse sentido, para Freire (1969), é importante entender o ser humano como um ser no mundo e com o mundo, o que “consiste em estar aberto ao mundo, captá-lo e compreendê-lo; é atuar de acordo com suas finalidades a fim de transformá-lo” (Freire, 1969, p. 124). Para tanto, a conscientização é ponto de destaque no pensamento freiriano, articulada à transformação e a

relação da práxis, que seria o processo de “ação-reflexão-ação” que contribui para o desenvolvimento crítico da consciência (Faleiros, 2021). Na qual dispõe,

Porque admira o mundo e, por isso, o objetiva; porque capta e compreende a realidade e a transforma com sua ação-reflexão, o homem é um ser de práxis. Mas ainda: o homem é práxis e, porque assim o é, não pode se reduzir a um mero espectador da realidade, nem tampouco a uma mera incidência da ação condutora de outros homens que o transformarão em “coisa” (Freire, 1969, p. 124-125).

Contudo, “a consciência é histórica, pois implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo” (Faleiros, 2021, p. 31). Na práxis da libertação,

[...] é importante superar a representação da opressão dentro de si, superando a alienação e também a dependência do opressor que lhe impõe silêncio e mesmo a “cultura do silêncio” numa estrutura que dá origem a uma superestrutura de dominação (Faleiros, 2021, p. 31 apud Freire, 1980, p. 64).

Então, a superação da cultura de silêncio consiste no processo de transformação da consciência ingênua, se referindo aqui à aderência à realidade dominante, em uma consciência crítica que compreenda as contradições socioeconômicas e a manipulação (Faleiros, 2021, p. 31). Esse processo consiste na confrontação da consciência ingênua com a realidade material histórica. Trata-se, então, “de práxis que compreende e faz a realidade, e que faz a realidade de acordo com a compreensão” (Fernandes, 2019, p. 41) em que “não trata a teoria como separada, mas como complementar à prática, e assim as une dialeticamente” (Fernandes, 2019, p. 41).

Assim, a Educação Popular consiste no esforço de “criação de uma nova epistemologia”, mas, esta, é marcada por um profundo respeito pelo senso comum dos conhecimentos das camadas populares em sua prática cotidiana, no sentido de problematizá-la, conhecendo a teoria que a embasa, “incorporando-lhe um raciocínio mais rigoroso, científico e unitário” (Gadotti, 2007, p. 24). Ainda que a Educação Popular se constitua como um mosaico de teorias e práticas, há um compromisso comum, que é o compromisso com os mais pobres e com a emancipação humana (Gadotti, 2007).

Então, desponta-se aqui

[...] para a necessidade de fazer mais do que uma disputa contra-hegemônica com o capital, mas sim a construção de uma nova hegemonia. O senso comum entra em disputa. Num projeto politizador a questão passa por transformá-lo em bom senso, em que haja atividade crítica-prática, ou seja, um projeto de hegemonia é um projeto de práxis (Fernandes, 2019, p.49).

Nesse processo de disputa e de construção de uma atividade de natureza revolucionária, a teoria e prática não podem ser entendidas de forma separada. Ou seja, “o conhecimento mais sistematizado é indispensável à luta popular e ele vai facilitar os programas de atuar ... mas esse conhecimento deve percorrer os caminhos da prática” (Freire; Nogueira, 1989, p. 25). Esse processo consiste no exercício de reflexão pelas pessoas que estão resistindo e lutando, e portanto, “aprendendo e tendo esperança” (Freire; Nogueira, 1989, p. 25).

Deste modo, a pedagogia dialógica fornece o arcabouço para o estímulo à reflexão sobre a alienação, na qual as pessoas, de forma orgânica, por meio do reconhecimento e da vontade de mudar, se fazem e refazem em processos pedagógicos com a participação de intelectuais. Todavia, esses intelectuais devem estabelecer uma relação solidária em que a “liderança revolucionária pensa com a classe, não em torno da classe ou sobre a classe” (Fernandes, 2019, p. 62).

Logo, teoria e prática não devem se sobrepor, pelo contrário, devem formar uma unidade. Sob a hipótese da prática dominar, isso pode causar uma estagnação, devido à incapacidade no reconhecimento do “enrijecimento da realidade opressora sobre nós mesmos” (Fernandes, 2019, p. 56) e, por outro lado, se a teoria domina, a subjetividade humana é impedida de se manifestar (Fernandes, 2019). Sendo assim, “Revoluções só são possíveis enquanto a teoria e a prática se informam mutuamente, porque o homem só conhece a realidade na medida em que forma uma realidade e age primordialmente como um ser prático” (Fernandes, 2019, p. 56).

Para Freire (2005), o caminho para a revolução perpassa um processo pedagógico humanizador, no qual a liderança revolucionária “estabelece uma relação dialógica permanente” (Freire, 2005, p. 63). Essa relação dialógica se estabelece enquanto humanização, à medida que entende a consciência, não enquanto um vazio a ser preenchido e o processo pedagógico como bancário, no qual se deposita conhecimento, mas enquanto espaço de problematização das pessoas e suas relações com o mundo (Freire, 2005). Assim, o paradigma da educação popular parte da leitura da realidade, ou leitura do mundo, que é vivenciada pelos sujeitos. Desta forma, o senso comum, a visão de mundo dos sujeitos, pode representar, muitas vezes, “a expressão do opressor introjetada no oprimido, devendo, portanto, ser problematizado, questionado e desconstruído, mas não ser simplesmente rejeitado, humilhando o oprimido” (Gadotti, 2016).

Nesse sentido, educação e transformação da sociedade estabelecem relação na qual “haveria um tipo de educação não apenas para transformar as pessoas, mas haveria educação que refletisse com as pessoas a transformação do país inteiro” (Freire; Nogueira, 1989, p. 17). Assim, “quanto

mais conhecer, criticamente, as condições concretas, objetivas, de seu aqui e de seu agora, de sua realidade, mais poderá realizar a busca, mediante a transformação da realidade” (Freire, 1969, p. 127). E, assim, “[...] toda compreensão de algo corresponde, cedo ou tarde, a uma ação [...]. Se a compreensão é crítica ou preponderantemente crítica, a ação também o será” (Freire, 2009, p. 114).

Consequente, a Educação Popular não possui um modelo rígido e um corpo todo sistematizado, porém, se apresenta como uma contraposição ao “modelo de educação autoritário, reprodutor, predominantemente escolarizado e que dissocia a teoria da prática” (Jara, 2020, p. 25). É, portanto, uma concepção educativa na qual o ser humano é central no processo pedagógico, bem como o entendimento de que este é um “sujeito histórico criador e transformador que se constroi socialmente nas relações com outros seres humanos e com o mundo” (Jara, 2020, p. 25).

Assim, segundo o que aponta Puiggrós (2003, p. 19),

A educação popular é sempre uma posição política e político-pedagógica, um compromisso com o povo face ao conjunto de sua educação e não se reduz a uma ação centrada em uma modalidade educativa, tal como a educação não formal; ou a um corte dos setores populares, como os marginalizados; ou a um grupo de certa geração, como os adultos; ou a uma estratégia determinada, como a alfabetização rural (Puiggrós, 2003).

No que tange à nomenclatura, a palavra “popular” no conceito de Educação Popular remete à processos políticos que visam superar relações de poder, dominação, opressão e exploração sob a classe popular. Para tanto, urge a necessidade de uma concepção educativa que satisfaça o anseio de construção de relações “equitativas, justas, respeitosas da diversidade e da igualdade de direitos para todas as pessoas” (Jara, 2020, p. 25).

Quanto aos espaços, as práticas de Educação Popular se realizem em uma diversidade de possibilidades,

[...] como pode ser a academia universitária ou um projeto de alfabetização promovido por uma organização social; que podem seguir modalidades de uma estrita formalidade, como ser absolutamente informais; que podem ser promovidas por pessoas de um status profissional especializado, como por ativistas ou promotores de base em projetos rurais ou urbanos; que possam abordar temas vinculados às ciências sociais, à produção agrícola, à saúde comunitária, à cosmovisão indígena, a enfoques feministas ou à reflexão em torno dos fundamentos epistemológicos de uma proposta investigativa, entre muitos outros (Jara, 2020, p. 188).

Ainda segundo Jara (2020), os processos de Educação Popular são momentos que permeiam,

[...] processos de aprendizagens e de ensinamentos; processos de construção e recriação de conhecimento, habilidades, destreza, atitudes e valores; processos de reflexão e de ação; processos de socialização, encontro, sensibilização, descobertas;

processos de identificação e reconhecimento de identidades; processos múltiplos, diversos estruturados ou inéditos; processos individuais, grupais, coletivos ou massivos; processos multifacetados, complexos, nos quais o planejado se mistura com o espontâneo ou o inesperado; processos que sempre se realizam em um contexto histórico-social e em um contexto teórico determinado. Processos, enfim, político-pedagógicos ou pedagógico-políticos que se promovem desde uma perspectiva ética emancipatória e transformadora. (Jara, 2020, p. 189).

Desta forma, os processos educativos com Educação Popular devem ser espaços ativos, criadores e críticos, em que se busca desenvolver habilidades de aprendizado, teorização, e diálogo com teorias constituídas, porém, com o intuito de suscitar a reflexão um pensamento enraizado na prática (Jara, 2020).

Na visão da Educação Popular, segundo Pontual (2016), o conhecimento é sempre resultado de uma construção social, histórica e coletiva. A realidade nunca é simples nem fragmentada; ela é única, múltipla, complexa, dinâmica e contraditória - em suma, uma realidade completa e complexa. Por isso, não há como resolver os desafios complexos do mundo globalizado através de abordagens simplistas e especializadas.

Desta forma, os processos educativos partem dos coletivos populares e de seus sujeitos, acompanhando as necessidades sociais concretas (Schönardie, 2018), diferenciando-se da educação corporativista, que atende os desejos dos grandes negócios capitalistas de que o ensino é tão somente um meio de alcançar sucesso material, para aquela comprometida com o conhecimento ou o desenvolvimento do pensamento crítico (hooks¹, 2020).

Portanto, “não há um conceito absolutamente definido para ser “aplicado” nas práticas da educação popular. Mas há, evidentemente, fundamentos teórico-metodológicos, mas estes em constante reconstrução” (Schönardie, 2018, p. 30). Porém, há uma disputa em torno da inclinação ideológica, pois “os métodos e técnicas, naturalmente indispensáveis, se fazem e refazem na práxis”, porém a inclinação ideológica é que determinará os princípios e valores assumidos pela pessoa educadora (Gadotti, 2006, p. 66).

Contudo, há experiências de pessoas educadoras populares que utilizam práticas teórico-metodológicas da educação popular para tornar os espaços educativos mais humanizados. Essas práticas contribuem efetivamente dentro do contexto em que são desenvolvidas, com seu maior potencial na capacidade de construir a autonomia de indivíduos e coletivos durante o processo

¹ A escolha de bell hooks por usar letras minúsculas em seu nome é um gesto político e estético, simbolizando a centralidade de suas ideias e não de sua identidade pessoal, em consonância com sua visão de coletividade e crítica ao individualismo.

educativo. Nesse movimento, os seres humanos, em um caminho de humanização, não apenas se adaptam à natureza, mas a transformam e se transformam também. Essa transformação, com um sentido de humanização, ocorre através de um processo de aprendizagem orgânico, o que pode ser denominado como educação popular (Schönardie, 2018).

Então, segundo Paulo Freire, em fala proferida no Simpósio Internacional para a Alfabetização, em Persépolis, no Irã, em 1975,

Não basta saber ler mecanicamente que “Eva viu a uva”. É necessário compreender qual é a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir uvas e quem lucra com este trabalho. Os defensores da neutralidade da alfabetização não mentem quando dizem que a clarificação da realidade simultaneamente com a alfabetização é um ato político. Falseiam, porém, quando negam o mesmo caráter político à ocultação que fazem da realidade (Gadotti, 2006, p. 255).

Destarte, o papel da pessoa educadora se faz fundamental, pois não se trata apenas de uma conversa entre as pessoas presentes no processo, então, esta deve assumir uma postura crítica, problematizadora e instigadora. Deve-se entender a mediação como um recurso técnico, didático ou procedimental, no qual se estabelece uma relação teórico-prática entre os sujeitos participantes. Além disso, exige-se da pessoa educadora rigor e respeito, posicionamento afirmativo e disposição para escutar e dialogar (Jara, 2020).

Sem intenção de engessar e definir estaticamente a Educação Popular, um bom ponto de partida para compreendê-la, então, segundo Paludo (2001), se dá, portanto, a partir de quatro elementos fundamentais: a relação estreita entre o político e o pedagógico, indicando que a educação não é neutra; a centralidade dos participantes dos processos educativos populares como sujeitos históricos; a perspectiva emancipadora que visa a transformação social e a compreensão de que o conhecimento é socialmente produzido.

2.3 Breve trajetória da Educação Popular no Brasil

A Educação Popular no Brasil tem suas raízes nos movimentos sociais, em específico movimentos de educadores que se organizavam em Conferências de Educação em defesa da escola pública. As primeiras conferências aconteceram no período do Brasil Império, a partir de 1873, e eram organizadas pelo Estado, com o intuito de captar novas ideias, mas também de cooptar e desmobilizar movimentos e possíveis organizações de educadores. A partir de então, aconteceram

outras conferências até que, por volta de 1920, as iniciativas de organização de educadores se descolaram da esfera estatal para o âmbito da sociedade civil (Vale, 2001).

Em um contexto de grandes transformações, crise hegemônica da classe dominante, greves, manifestações e pressão popular, a Igreja Católica, com o intuito de resgatar sua influência, em conjunto com o Estado, que almejava naquele momento apoio político frente às ameaças revolucionárias, travaram um acordo contra àqueles que defendiam a escola pública, sobretudo na questão da laicidade. Aqueles defensores da laicidade, também carregavam a bandeira contra as subvenções do Estado em favor das escolas particulares que, em sua maioria eram confessionais, isto é, de base religiosa, bem como eram contrários ao ensino religioso nas escolas públicas (Vale, 2001).

A Igreja Católica, então, consegue estabelecer seus interesses na Constituição de 1934, neste íterim, a repressão realizada pelo Estado Novo contribui para a desmobilização de lideranças que atuavam em defesa da educação pública, o que contribui para o processo de enfraquecimento das Conferências Brasileiras de Educação. Embora tenha ocorrido o processo de esvaziamento político das Conferências, estas continuaram a ocorrer, mas sem grandes repercussões (Vale, 2001).

No período entre 1945 e 1964 a luta pela escola pública renasce, tendo como estopim o I Congresso Brasileiro de Escritores em 1945. Dentre as pautas estava a defesa de uma reestruturação e expansão da educação pública que atingisse todos os níveis, além da multiplicação de bibliotecas públicas e o combate ao analfabetismo. Nesse período, a classe média trabalhadora também defendia a educação pública como um dos canais que poderiam oportunizar uma compreensão da sociedade em que viviam (Vale, 2001).

Em meio a esse processo também surgiam organizações de alfabetização, educação e cultura popular, sobretudo no Nordeste, em específico no final dos anos 1950 e início de 1960 como o Movimento de Cultura Popular (MCP), Movimento de Educação de Base e Cultura (MEB), o Centro Popular de Cultura (CPC) da União Nacional dos Estudantes (UNE), as campanhas de alfabetização e Educação Popular “De pé no chão também se aprende a ler” e o movimento de Educação Popular da Paraíba (Ceplar). O contexto político era marcado pela pressão social pelas chamadas “Reformas de base” propostas pelo governo de João Goulart (Duriguetto; Batistoni; Maia, 2021).

Para Freire e Nogueira (1989), a Educação Popular ganha uma força significativa no Brasil, nas décadas de 1950 e 1960, por diversos motivos, dentre eles destaca-se o populismo, que

enquanto modelo político, destaca as massas e os movimentos populares, porém, sob sua guarda e vigilância. Outro motivo foi o processo de industrialização nas áreas urbanas, que resultou em uma grande migração populacional em direção às cidades, sobretudo, com o deslocamento de muitas pessoas do campo. Isso deu origem a movimentos em que a população refletia sobre essa migração. As massas de migrantes precisavam ser educadas rapidamente para se adaptarem ao progresso. Falava-se muito em educação de adultos, que buscava estabelecer uma conexão entre a educação das pessoas e a transformação (o progresso) da sociedade como um todo.

Paulo Freire é o expoente desse paradigma e seu método representa um dos mais importantes da educação. Seu surgimento foi delineado como uma alternativa aos modelos tradicionais e autoritários existentes na época, que vinham sendo implementados desde o término da Segunda Guerra Mundial e eram financiados por agências norte-americanas. A abordagem de Freire foi utilizada originalmente em programas de alfabetização de jovens e adultos nos anos 1960 (Gohn, 2017).

As primeiras experiências da abordagem pedagógica freiriana iniciam-se com processos de alfabetização de adultos no MCP - Movimento de Cultura Popular, criado em Recife em 1960 e aconteciam nos chamados “círculos” e “centros” de cultura. Os círculos eram assim denominados devido à disposição das carteiras, o que contribuía para a interação e participação dos educandos. As experiências eram marcadas pelo diálogo e pela criação, por meio de projeção de palavras geradoras pertencentes ao universo real dos educandos. Temas e conteúdos políticos faziam parte da experiência e fundamentavam as discussões e reflexões a partir das palavras geradoras (Duriguetto; Batistoni; Maia, 2021).

Quando coordenava o Serviço de Extensão Cultural - SEC da então Universidade do Recife, em 1962, Paulo Freire e sua equipe realizaram diversos treinamentos relacionados a campanhas de alfabetização de adultos que possuíam a função de conscientização e mudança do sistema político. Em 1963, iniciou-se o processo de alfabetização de 300 trabalhadores, uma experiência que projetou o método nacionalmente, denominada “40 horas de Angicos” realizada no Rio Grande do Norte (Duriguetto; Batistoni; Maia, 2021).

A preparação inicial para a experiência de Angicos incluía a preparação de monitores e uma pesquisa na comunidade para conhecer o seu vocabulário e escolher as “palavras geradoras”. Essas palavras serviriam para estimular os debates sobre a realidade social da cidade e do país, e também para ensinar a ler e a escrever. A experiência era acompanhada por Paulo Freire e equipe do SEC

a cada quinze dias durante três dias. Os círculos eram realizados à noite e a equipe se reunia pela manhã para discutir o progresso, acertos e dificuldades e confrontar a prática com a teoria, possibilitando reflexão sobre teoria e prática e fazendo adaptações e modificações necessárias (Duriguetto; Batistoni; Maia, 2021).

No final de 1963, em simultâneo à experiência de Angicos, Paulo Freire foi convidado a elaborar e dirigir o Programa Nacional de Alfabetização (PNA) no Ministério da Educação e Cultura (MEC) no então governo de João Goulart, com o intuito de multiplicar a experiência de seu método pelo país. Com o golpe militar de 1964, Paulo Freire foi preso por 70 dias e, solto, seguiu para exílio na Bolívia, no Chile, na Europa, na África e em outras partes do mundo. Considerados subversivos e uma ameaça à nova cultura democrática, a ditadura militar acabou com os projetos de educação de adultos na perspectiva conscientizadora, exceto o MEB, que tinha o apoio da Igreja Católica, mas que sofreu grande interferência de líderes católicos e teve seu trabalho reduzido gradativamente (Teixeira, 2008).

A partir do final dos anos 1960 e início dos anos 1970 o método freireano foi aplicado em várias regiões do mundo em trabalhos de base. As experiências de Freire no Chile e na Guiné Bissau redefiniram algumas de suas concepções, que destacavam a importância da ação organizada como geradora de consciência. Essa abordagem foi essencial para a Educação Popular que se desenvolveu nos movimentos sociais populares nos anos 1970 e parte dos 1980 na América Latina, especialmente no Brasil. Nesse período, a Educação Popular era vista como uma forma de mobilização social, pois a principal metodologia educativa, a conscientização, integrava a ação política e os processos de aprendizagem em um mesmo propósito. E essas duas dimensões se articulavam em um projeto de ação política (Gohn, 2017).

Gohn (2009) destaca que a Educação Popular é percebida em diversas manifestações presentes nos movimentos sociais populares a partir dos anos 1970 e 1980 e que estes, por sua vez, são formas renovadas de Educação Popular. Nesse sentido, os processos educativos, a partir de então, não se dão “através de um programa previamente estabelecido, mas através dos princípios que fundamentam programas de Educação Popular” (Gohn, 2009, p. 43). Estes programas são formulados por “agentes institucionais determinados, tais como grupos de assessorias articulados a Igrejas, a partidos políticos, a universidades, a instituições governamentais nacionais e internacionais, a sindicatos, etc” (Gohn, 2009, p. 43). As metodologias também são formuladas por

agentes assessores destes movimentos, ao passo que a aplicação e difusão se dão a partir do trabalho de lideranças de parcela da população organizada (Gohn, 2009).

Nos anos de 1970, destaca-se a contribuição das comunidades eclesiais de base cristãs, que desenvolveram trabalhos educativos de formação de lideranças que contribuíram para a efetivação de inúmeras iniciativas populares urbanas, tais como, “bibliotecas populares, rádios comunitárias, centros culturais de bairros, grupos de teatro, inúmeros cursos de formação em centros populares e operários, boletins e uma variada gama de mídia alternativa, músicas e concursos populares, etc” (Gohn, 2017, p. 17). Assim, a Educação Popular era entendida como um elemento essencial do processo de organização das classes e grupos populares, que contava com a participação da Igreja, do clero e de novas correntes políticas. Essa educação não era apenas uma responsabilidade dos partidos e sindicatos. Pelo contrário, em alguns casos, existia uma divergência e uma disputa entre as propostas de alguns partidos de esquerda - vistos como radicais - e as novas entidades populares, que seguiam mais as diretrizes cristãs-neomarxistas ou socialistas-libertárias (Gohn, 2017).

A condição que se estabelece à Educação Popular e aos movimentos sociais nos anos 1980 é a de resistência ao regime militar autoritário. Incentivava-se então estratégias que contribuíssem com a ação da sociedade civil, logo, o saber das pessoas oprimidas, a fala do povo, por exemplo, eram bem-vindos e aceitos como alternativa à conjuntura política (Gohn, 2009). “A Educação Popular entrou na moda nos palcos de discussões” (Gohn, 2009, p. 47). Somado a isso, intelectuais prestavam assessoria aos movimentos sociais populares que emergiram com reivindicações relacionadas a questões urbanas (Gohn, 2009).

As assessorias prestadas aos movimentos aconteciam inicialmente com programas e materiais previamente estabelecidos e, com o tempo, estes eram elaborados em conjunto com os grupos populares que passaram a realizar oficinas para elaboração de cartilhas sobre o “papel do saneamento básico na vida das pessoas, da importância da educação da mulher, do caráter educacional que o equipamento creche deve ter, etc” (Gohn, 2009, p. 47). O objetivo dessas reivindicações era pressionar o governo local a implementar políticas públicas (Gohn, 2009).

A partir de então, a Educação Popular assume um caráter predominantemente de trabalho coletivo de equipes junto às populações empobrecidas, junto aos movimentos do Sem Terra da zona leste, junto aos Filhos da Terra da zona norte, aos Favelados do Ipiranga, dentre outros, distanciando-se da educação para alfabetização que visava a aquisição de conhecimentos formais de maneira politizada (Gohn, 2009).

Sendo assim,

[...] os objetivos sociais dessas camadas, particularmente as do setor urbano, passaram a ser vistos como o resgate de sua cidadania, definida como a obtenção de patamares condignos de subsistência, direito à saúde, à educação, ao lazer, à moradia etc. Não se tratava mais de obter apenas padrões novos de sociabilidade ou habilitações novas para o convívio no meio urbano-industrial. Tratava-se de resgatar a dignidade do ser humano, perdida sob as condições indignas de sobrevivência no meio urbano do capitalismo selvagem brasileiro (Gohn, 2009, p. 48).

A Educação Popular, guiada pelo princípio conscientizador, atuou nos níveis de cultura das camadas populares a partir dos interesses destas, contribuindo para um trabalho efetivo sobre os aspectos culturais, econômicos e políticos da vida do povo, por mais de uma década (Gohn, 2009). Segundo Gohn (2009), o processo de constituição de um saber popular politizado, incorporado à participação política, se faz uma ameaça ao poder dominante, à medida que esses grupos reivindicam espaços de decisões nos aparelhos estatais. Uma resposta para conter essa participação é limitá-la a espaços com caráter somente consultivo.

A mudança mais significativa que a ação cotidiana dos movimentos populares produz é na natureza das relações sociais. Não é apenas um processo de aprendizagem individual que leva a uma politização dos seus integrantes, este é um dos seus aspectos mais evidentes. É o desenvolvimento da consciência individual, porém, o resultado mais relevante ocorre no nível coletivo. As práticas reivindicatórias não servem somente como indicadores das demandas e necessidades de mudanças, reorientando as políticas e os governantes em busca de legitimidade (Gohn, 2009).

As práticas reivindicatórias dos movimentos passam por processos de transformação, na estrutura das máquinas burocráticas estatais e nos próprios movimentos sociais. A pressão e a resistência têm como efeitos demarcarem alterações nas relações entre os agentes envolvidos. Neste sentido, o caráter educativo é duplo: para o demandante e para o agente governamental. No que tange ao aprendizado do poder dominante, este, a partir dos anos 1970, precisou se rearticular para garantir sua hegemonia (Gohn, 2009).

Porém, muitos movimentos entraram em crise quando as assessorias deixaram de apoiá-los. As assessorias eram também realizadas por grupos ligados à ala progressista da Igreja Católica e contribuíram significativamente na organização de populações periféricas para pressionar os órgãos públicos. A partir da metade dos anos 1980, as assessorias entraram em crise devido à

pressão e punições sofridas a estas ações por parte da cúpula religiosa. Sendo assim, evidencia-se que não existem movimentos sociais puramente constituídos por participantes populares, ou seja, sempre há participação de pessoas de outras categorias sociais, mas que se alinham ideologicamente com o movimento (Gohn, 2009).

Alguns movimentos se transformaram em agências de governos locais populares que foram eleitos. Outra questão é que a partir de políticas assistencialistas de cunho conservador, sobretudo, com o projeto Collor, cria-se uma ruptura nos movimentos populares e sua base demandatária, o que denota a dificuldade dos movimentos populares em se articularem como antes (Gohn, 2009).

A partir de então, a produção teórica se voltou para outras áreas das ciências sociais. Alguns analistas passaram a se dedicar à área de antropologia e outros às investigações sobre movimentos sociais, em específico de suas manifestações concretas, distanciando-se das análises de programas pertencentes a estes grupos organizados, como é o caso da Educação Popular. Considera-se os estudos sobre movimentos sociais populares urbanos como uma continuidade dos estudos sobre Educação Popular (Gohn, 2009).

Os movimentos sociais populares nos anos 1980, contribuíram para os avanços democráticos e “fizeram-se reconhecer na arena política como interlocutores válidos e necessários, particularmente na transição operada através de processos constitucionais” (Gohn, 2009, p. 53). No entanto, o desafio que se fez presente a partir das questões de desmobilização, é a criação de novas políticas e estratégias que reorganizem uma outra hegemonia, esta, portanto, popular (Gohn, 2009).

Durante os anos de resistência aos regimes militares e no período de transição à democracia, a Educação Popular no Brasil e em outras regiões da América Latina assumiu uma natureza fundamentalmente sociopolítica. Isso porque se tornou um instrumento crucial para a mobilização e organização da população. Esse período não apenas deu origem a numerosos movimentos sociais populares na sociedade civil, desempenhando um papel decisivo na mudança do regime político existente, mas também resultou no desenvolvimento de diversas técnicas e metodologias de trabalho de campo, caracterizadas por uma abordagem ativa e participativa (Gohn, 2017).

Nas décadas de 1970 e 1980, a Educação Popular desempenhava um papel abrangente ao abordar diversas demandas associadas aos desafios enfrentados nas áreas de moradia, como favelas e loteamentos clandestinos. Essas questões incluíam a escassez de creches e escolas fundamentais, a carência de transporte público e pavimentação, a falta de postos de saúde e profissionais para

atendimento, a ausência de segurança, postos policiais ou locais próximos para a obtenção de documentos, a inexistência de cemitérios, a falta de varejões para o abastecimento de itens essenciais e a ausência de saneamento com sistemas de esgoto, entre outros desafios (Gohn, 2017).

A partir dos anos 1990, a Educação Popular continuou sendo utilizada pelos movimentos sociais que sobreviveram, especialmente os de lutas por moradia. O paradigma freiriano também continuou permeando não apenas programas de alfabetização de adultos desenvolvidas pelo terceiro setor e os oficiais do governo, como também na área de educação não formal, em trabalhos com crianças e adolescentes em situação de risco, questões relacionadas ao meio ambiente nas escolas e junto às comunidades (Gohn, 2017).

Durante esse período, é importante ressaltar a aplicação da Educação Popular em iniciativas direcionadas a grupos de mulheres. Isso ocorre no intuito de abordar questões relacionadas à saúde e sexualidade feminina, discutindo temas como o papel na família, as relações com os filhos e o parceiro, bem como o posicionamento na sociedade em busca da igualdade de gênero. Além disso, são implementados programas socioeducativos voltados para a prevenção de diversas formas de violência e discriminação (Gohn, 2017).

Quanto à questão do campo, constata-se que a Educação Popular vem sendo muito utilizada a partir desse período pelo MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. O método foi e continua sendo empregado em diversas frentes, abrangendo não apenas a educação escolar no campo, com ênfase na alfabetização e em vários níveis do ensino fundamental nas escolas associadas ao MST, mas também nos cursos e demais iniciativas de capacitação de lideranças e organização do trabalho nas cooperativas estabelecidas nos assentamentos (Gohn, 2017).

Sendo assim, na década de 1990, a atuação da Educação Popular direcionou-se para áreas temáticas específicas, como produção cooperativa, educação infantil e escolar, saúde das mulheres, preservação do meio ambiente, cultura local, tradições culturais, lazer e esportes para jovens e adolescentes, além de programas educativos para crianças fora do horário escolar e apoio escolar. As novas iniciativas foram desenvolvidas em colaboração com grupos sociais específicos, como mulheres, crianças, jovens, idosos, comunidades indígenas, desempregados, pessoas com limitações físicas ou em situação de risco de doenças, entre outros. Essa mudança transformou o propósito da ação social coletiva, que deixou de ser uma meta externa a ser alcançada por meio da pressão sobre aqueles que coordenam ou detêm o poder de decisão. Em vez disso, passou a ser uma

meta que visa promover mudanças nos próprios indivíduos nas áreas temáticas, incentivando a revisão de práticas e valores para que se integrem a coletivos propositivos (Gohn, 2017).

No cenário do associativismo civil a partir dos anos 2000, observa-se uma profunda transformação, na qual movimentos emergem com novas características, abrangendo demandas diversificadas, identidades inovadoras e repertórios singulares. Há a ascensão de movimentos que transcendem fronteiras nacionais, iniciativas estas que operam em redes interconectadas por meio de avançadas tecnologias da sociedade da informação, como internet, e-mails e celulares, reconfigurando as formas tradicionais de associativismo (Gohn, 2017).

A resposta do Estado a essas mudanças é evidenciada por reformas, descentralização de operações na área social e criação de programas sociais. Enquanto a institucionalização das formas de atendimento às demandas é reconhecida como uma vitória para os movimentos sociais, a implementação pragmática e tecnocrática resultou em uma maioria de projetos sociais com caráter fiscalizatório ou inseridos em redes clientelistas, em vez de contribuir efetivamente para o controle social. As políticas do Estado globalizado, predominantemente focadas na inclusão social, substituíram a ênfase na cidadania dos anos 1980-1990 (Gohn, 2017).

A partir deste panorama, surgem inúmeras ações e redes cidadãos que se apresentam como movimentos sociais, mas que, na realidade, operam como organizações civis participando ativamente em fóruns, conselhos, câmaras e consórcios em diversas escalas, seja local, regional ou nacional. Essas entidades agora são examinadas sob uma nova perspectiva - a da participação social institucionalizada. A participação em conselhos, conferências nacionais e assembleias promovidas pelas esferas do poder público constitui uma outra arena no âmbito do novo associativismo civil deste milênio. Essas novas formas de participação incidem no campo das políticas públicas, mantendo o foco na prestação de serviços aos cidadãos, estabelecendo redes de proteção para camadas em situação de vulnerabilidade socioeconômica e implementando programas de inclusão social para segmentos historicamente excluídos (Gohn, 2017).

A educação não-formal e projetos populares em suas abordagens, deram origem a novas formas de associativismo civil, tornando-se também pontos de mobilização social, especialmente para eventos nacionais coordenados, alguns dos quais são organizados por entidades governamentais, como as conferências nacionais sobre educação, saúde, alimentação, entre outras temáticas. Essas conferências nacionais, ao longo do tempo, tornaram-se o principal meio de

articular a participação da sociedade civil, estabelecendo acordos e marcos regulatórios que conferem legitimidade às políticas públicas no âmbito social (Gohn, 2017).

Ao observarmos o panorama do associativismo civil brasileiro ao longo das últimas décadas do século XX e compará-lo com o cenário atual, destacam-se notáveis diferenças nos processos educativos. Nas décadas de resistência ao regime militar e de transição à democracia, o processo educativo nos movimentos era predominantemente sociopolítico, servindo como instrumento de mobilização e organização popular. Era um processo contínuo de aprendizagem derivado da prática, gerando conscientização social e estruturação organizacional nas classes populares. Na contemporaneidade, os métodos e processos de construção das ações coletivas civis sofreram transformações significativas, refletindo as mudanças na conjuntura sociopolítica, econômica, cultural e tecnológica (Gohn, 2017).

A partir de então, os movimentos sociais são caracterizados por manifestações, marchas e ocupações promovidas por coletivos organizados que mobilizam participantes online através das redes sociais. A participação nesses eventos ocorre de forma onde simpatizantes podem se tornar ativistas de novos movimentos sociais. A sensibilização inicial é voltada para causas percebidas como problemas sociais, como corrupção política, ganância financeira ou preconceito. Gohn (2017), nos apresenta que há nesse processo a diferenciação na posição que o sujeito ocupa nessas esferas movimentistas, em que não é mais tido como militante, mas sim como ativista (Gohn, 2017).

As finalidades das mobilizações coletivas, que antes se concentravam em manifestações e reivindicações por cidadania dos movimentos sociais, hoje se voltam principalmente para os processos de inclusão social e demandas identitárias. Movimentos tradicionais, como a disputa por moradia ou por terra, dividem o espaço com novos movimentos formados a partir de demandas identitárias. Desse modo, as demandas sociais por reconhecimento coexistem com as demandas por redistribuição e acesso a bens e serviços (Gohn, 2017).

As organizações da sociedade civil (OSC's), definidas como privadas sem fins lucrativos, possuem papel central nesse contexto, no entanto, no que tange a questões ideológicas, estas, por sua vez, têm uma formação ideológica mista, distanciando-se da política e de conteúdos formativos de uma cultura política crítica, enfatizando ações solidárias e conteúdos humanistas. No âmbito do associativismo brasileiro atual, a questão exige o uso do plural, pois não há um padrão ou uma

forma dominante. Predomina uma variedade de formas, a maior parte inserida em processos institucionalizados que não contestam o status quo (Gohn, 2017).

O método freiriano permaneceu como uma referência relevante, pois incorpora muitos dos princípios delineados nas reformulações da Educação Popular, enfatizando a cultura e a dialogicidade no processo educativo. Contudo, a partir dos anos 1990, sua aplicação foi menos influenciada pela dimensão política-participativa que predominou nas décadas de 1970-1980, dando espaço aos movimentos populares e aos militantes de facções político-partidárias para realizar um trabalho "de base", visando gerar consciências críticas e transformação social desafiadora da ordem vigente. Ao invés disso, a ênfase recaiu mais sobre sua dimensão de empoderamento dos indivíduos e grupos em uma comunidade (Gohn, 2017).

Nesse sentido, a utilização predominante que se deu ao método foi a de incentivar as potencialidades individuais para melhorar as condições de vida imediatas, promovendo o "empoderamento" da comunidade, ou seja, a capacidade de gerar processos de desenvolvimento autossustentável com a mediação de agentes externos, destacando os novos educadores como atores fundamentais na organização e desenvolvimento dos projetos. Assim, a natureza crítica e reflexiva da aprendizagem gerada no processo da Educação Popular experimentou uma mudança gradual de foco. Não está mais centrada em processos de luta no sentido de confrontos político-ideológicos contra uma ordem sociopolítica específica e sim, com enfoque para aprender a gerar renda e inserir-se em uma economia desregulamentada, em um mercado de trabalho desprovido de direitos sociais (Gohn, 2017).

As novas formas de mobilização social, representadas pelos indignados que surgiram em diversos lugares do mundo, com destaque para o Brasil, após os protestos de junho de 2013, conhecidos como 'jornadas de junho' que iniciaram reivindicando diminuição no preços de passagens e melhorias nos serviços públicos, colocam em questão o caráter formativo das ações dos movimentos. A presença maciça de jovens, sobretudo das classes médias da sociedade, desafia os processos de educação ligados a partidos, sindicatos ou qualquer outra entidade. Esses novos atores históricos articulam-se em coletivos, fazendo da multidão sua referência de pertencimento, em oposição às políticas ou projetos socioeducativos das ONGs e outros (Gohn, 2017).

3 METODOLOGIA

O trabalho tem como base teórico-metodológica o materialismo histórico dialético e busca interpretar a relação entre a Educação Popular e as políticas públicas. A abordagem dialética, “fornece as bases para uma interpretação dinâmica e totalizante da realidade, já que estabelece que os fatos sociais não podem ser entendidos quando considerados isoladamente, abstraídos de suas influências políticas, econômicas, culturais etc.” (Gil, 2008, p. 14).

Segundo Netto (2011), o método para Marx não consiste em um conjunto de regras formais que são simplesmente "aplicadas" a um objeto que foi delimitado para uma investigação específica. Posto isto, não é apenas um conjunto de regras que o pesquisador escolhe arbitrariamente, de acordo com sua vontade, para "enquadrar" o objeto de sua investigação. O método implica uma posição específica do pesquisador: aquela em que ele se coloca em relação ao objeto de estudo para extrair suas múltiplas determinações.

Segundo Rosa (2020, p. 4) a “epistemologia marxista suscita a compreensão de que tal concepção está intrínseca e organicamente ligada a uma percepção da vida, entendimento da realidade e do mundo”. A dialética materialista possibilita “captar e compreender os fenômenos em sua totalidade” (Rosa, 2020, p. 5), totalidade esta caótica. Então, se faz necessária a “mediação do todo para a parte e da parte para o todo” (Kosik, 1976, p. 36 apud Rosa, 2020, p. 5). Assim, o método parte da realidade concreta do sujeito histórico, sendo que, a compreensão da realidade se dará no “processo de produção do conhecimento, a partir da correlação das categorias do método” (Rosa, 2020, p. 5).

À medida que a pesquisa avança, as categorias emergem, possibilitando uma compreensão mais profunda da realidade, das leis sociais e dos aspectos do pensamento humano. Essas categorias desempenham um papel crucial ao organizar e definir os fatos investigados, conferindo rigor científico à pesquisa por meio da sua sistematização (Rosa, 2020). Nesse sentido, as categorias do método dialético são tidas como “fios condutores da investigação, da análise e da exposição” (Kuenzer, 1998, p. 63 apud Rosa, 2020, p. 6), e são elas: práxis, totalidade, contradição e mediação.

A categoria práxis se relaciona à ação-reflexão-ação, na qual se identifica como “a ação humana por meio da qual o homem modifica a realidade no conflito entre as condições sociais e naturais” (Rosa, 2020, p. 6), assim, “práxis é ação ativa, reproduz-se, renova-se e constitui-se historicamente”. Portanto, é imperioso que a pesquisa seja conduzida de tal forma que a teoria e

prática sejam confrontadas constantemente em um “movimento do pensamento abstrato ao concreto” (Rosa, 2020, p. 7). O que contribui para a superação da aparência, do “caráter fenomênico do objeto analisado buscando sua essência” (Rosa, 2020, p. 7).

No presente estudo, a Educação Popular é comprovada como uma práxis pedagógica que promove a emancipação e a cidadania ativa. A escolha de entrevista com alguém que atuou na Diretoria de Educação Popular, reflete a categoria práxis ao conectar experiências concretas (práticas) com análises teóricas.

A categoria totalidade consiste na compreensão de que um fenômeno deve ser analisado como um todo e como parte de determinada estrutura. Porém, “captar a totalidade não significa captar toda a realidade, significa desvelar a realidade captando suas múltiplas dimensões. Na perspectiva marxista, cada fragmento da totalidade é uma totalidade menor da complexidade do real” (Rosa, 2020, p. 7). Portanto, é responsabilidade do pesquisador reconhecer que seu objeto de estudo reflete o modelo de sociedade no qual está inserido, manifestando-se através das relações produtivas e das bases materiais de produção. Este objeto encontra-se imerso em uma realidade específica que o envolve, sendo parte integrante de um processo dinâmico.

O pesquisador percebe sua análise como parte de um todo complexo, onde seu objeto de estudo se relaciona com outros fenômenos dentro dessa totalidade (Rosa, 2020). Sendo assim, a Educação Popular é analisada não isoladamente, mas como parte de uma totalidade que inclui fatores históricos, culturais, políticos e econômicos. A relação entre a Diretoria de Educação Popular e a Secretaria Nacional de Participação Social é avaliada como um reflexo de mudanças mais amplas no governo federal.

A categoria contradição é definida “a partir da interação entre os opostos contidos na realidade, por meio da luta dos contrários” (Rosa, 2020, p. 8), porém a existência de opostos não significa a busca pela eliminação um do outro, mas um permanente conflito entre estes, sendo que a própria existência de um contrário pressupõe a coexistência de outro em uma “ligação orgânica de equivalência” (Rosa, 2020, p. 8).

Esta categoria é reconhecida como uma característica fundamental da existência, permitindo aos pesquisadores captar a dinâmica e a conexão entre os elementos opostos, evitando simplificações que buscam resolver as tensões entre eles de forma linear (Rosa, 2020). A resistência política à institucionalização da Educação Popular reflete uma contradição entre as forças hegemônicas e as demandas emancipatórias, contradições estas que se expressam entre o discurso

oficial sobre participação social e a efetiva alocação de recursos necessários à implementação da política.

A categoria mediação está relacionada à capacidade do ser em transformar a realidade, consistindo em um “processo reflexivo que o homem é capaz de realizar na relação que estabelece com as coisas do mundo real, é o processo de correlação entre a atividade consciente e a prática social na ação material da produção de sua existência” (Rosa, 2020, p. 9). Assim, durante o processo de produção de conhecimento, é fundamental reconhecer que nada existe de forma isolada da realidade, que os fenômenos estão relacionados com outros fenômenos e com a realidade em geral (Rosa, 2020). A Educação Popular é uma mediação entre as necessidades das comunidades e a estrutura das políticas públicas. A mediação é visível na relação entre infraestrutura (condições materiais das comunidades) e superestrutura (políticas públicas e ideologias).

Portanto, a escolha da abordagem qualitativa se justifica pela complexidade de fenômenos determinantes que influenciam o objeto de estudo e por permitir uma compreensão aprofundada e contextualizada do fenômeno da Educação Popular e sua relação com políticas públicas. Já a natureza da pesquisa é exploratória, pois, segundo Gil (2002), esta se apresenta como um aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições, possibilitando a contemplação dos mais variados aspectos relativos ao fato e tem “o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato. Este tipo de pesquisa é realizada especialmente quando o tema escolhido é pouco explorado e torna-se difícil sobre ele formular hipóteses precisas e operacionalizáveis” (Gil, 2008, p. 27). Para tanto, faz-se o uso de levantamentos bibliográficos, análise documental e entrevista semi-estruturada.

A revisão bibliográfica é “desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (Gil, 2008, p. 50) o que permite “ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente” (Gil, 2008, p. 50). Porém, Gil (2008) aponta que a revisão bibliográfica, por ser considerada uma fonte secundária, pode apresentar equívocos, sendo assim, optou-se também pela análise documental, que se assemelha à revisão bibliográfica, no entanto, diferencia-se quanto à natureza da fonte, posto que também é realizada a análise de documento oficiais.

Segundo Cellard (2008), ao utilizar o instrumento de análise documental, faz-se necessário um olhar crítico para a documentação encontrada, tendo cinco dimensões que devem ser levadas em conta, e são elas: o contexto no qual foi elaborado o documento, levando em conta a “a

conjuntura política, econômica, social, cultural, que propiciou a produção de um documento determinado” (Cellard, 2008, p. 299); a autoria, pois faz-se necessário ter ideia da identidade da pessoa que se expressa, de seus interesses e dos motivos que a levaram a escrever” (Cellard, 2008, p. 300); outro fator diz respeito à autenticidade e à confiabilidade do texto, tendo ciência da procedência de tal documento, bem como a natureza do texto, os conceitos-chave e o sentido dos termos empregados pelo autor (Cellard, 2008).

A entrevista semiestruturada ou conforme elencada por Gil (2008) como entrevista por pautas, prevê um certo grau de estruturação, na qual as perguntas são ordenadas e possuem relação entre si, porém, a pessoa entrevistadora faz poucas perguntas diretas e a pessoa entrevistada é mais livre para falar à medida que a entrevista acontece. Essa técnica exige um roteiro previamente elaborado com perguntas principais, mas também tem a liberdade de fazer perguntas adicionais ou exploratórias, de acordo com o contexto da entrevista. Isso permite uma maior adaptabilidade e a possibilidade de obter informações mais detalhadas e aprofundadas dos entrevistados (Manzini, 2004). A pessoa entrevistadora, neste caso, deve se atentar para que as falas da pessoa entrevistada não se distanciem do tema e dos objetivos da entrevista (Gil, 2008).

Assim, a primeira etapa da pesquisa valeu-se de revisão bibliográfica acerca da implementação de políticas públicas com Educação Popular em processos educativos no âmbito das políticas de educação, saúde e assistência social. A segunda etapa consistiu em revisão bibliográfica e análise documental, tendo como foco o Marco de Referência da Educação Popular para as Políticas Públicas com o objetivo de discutir sobre os processos de formulação de políticas públicas.

A terceira e última etapa metodológica envolveu a realização de entrevista semiestruturada, cujo roteiro se encontra no apêndice A deste trabalho. A entrevista se deu com a servidora pública federal Júlia Moretto Amâncio, professora do DAP - Departamento de Administração Pública da Universidade Federal de Lavras, que foi assessora técnica na Diretoria de Educação Popular da Secretaria Geral da Presidência da República, entre agosto de 2023 e abril de 2024. Além disso, foi realizada análise documental de boletins informativos, que envolviam a formulação da política pública de Educação Popular do governo federal, disponíveis no site de notícias da Secretaria-Geral da Presidência da República.

4 ANÁLISES E DISCUSSÕES

4.1 Incidência da Educação Popular nas Políticas Públicas, um panorama geral

A Educação Popular é uma forma de ensinar e aprender que valoriza os diferentes conhecimentos e experiências, os aspectos culturais e os direitos humanos. Ela se baseia no diálogo e no protagonismo das classes populares nas mudanças sociais. Antes de ser reconhecida em espaços institucionais, a Educação Popular se desenvolveu como uma ferramenta criada no campo da mobilização e das lutas populares no Brasil, contribuindo para muitos avanços e vitórias em nossa história (Brasil, 2014).

Tendo uma trajetória extensa, originada de uma série de práticas e vivências moldadas junto às classes populares, nos ambientes industriais, sindicatos, comunidades de base e igrejas, universidades, áreas rurais, urbanas, e florestas, essas experiências envolvem diversos grupos, principalmente trabalhadores em situação de pobreza, que são excluídos de seus direitos básicos (Brasil, 2014).

A educação popular se desenvolveu à margem das determinações educativas e sociais do Estado, frequentemente em confronto direto com ele. Entretanto, pode-se afirmar que a educação popular sempre manteve alguma relação com o Estado, mesmo na ausência histórica de uma política pública específica para ela (Schönardie, 2018). Compreendendo a contradição de que o Estado é uma arena onde coexistem diversos projetos e perspectivas políticas, essas experiências podem se manifestar dentro dos sistemas de ensino formal e nas instituições dos governos municipais, estaduais e federal (Gadotti, 2016).

Dessa forma, apesar de consistir em processos educativos, a Educação Popular não se restringe à área de educação, pelo contrário, a proposta é que ela abarque todas as áreas das políticas públicas, contribuindo com processos de conscientização nos variados temas. Porém, a Educação Popular se faz com as pessoas, grupos e comunidades que sofrem com a pobreza, que recebem benefícios sociais e que participam de movimentos sociais, pastorais e organizações populares. Ela também se realiza em espaços de participação social, garantidos pela Constituição de 1988, como os conselhos de políticas públicas, que têm o papel de articular, propor e acompanhar as políticas entre o governo e a sociedade civil. Por isso, nesses espaços também é preciso formar politicamente os conselheiros para que representem bem seus segmentos (Brasil, 2014).

Além disso, a Educação Popular acontece em espaços formais de educação, abrangendo os diferentes níveis e etapas da aprendizagem (da infância à terceira idade). Os princípios da Educação Popular podem ser vividos não só nas escolas públicas, nos hospitais, universidades e faculdades, mas também em todos os espaços educativos e formativos comunitários, privados e que recebam recursos públicos, desde que se adote uma metodologia de trabalho popular baseada no diálogo entre diferentes saberes (Brasil, 2014).

A Educação Popular visa solucionar o problema da exclusão e da opressão das classes populares, que sofrem com a pobreza, a violência, a falta de proteção social e de oportunidades de participação política. Assim, busca reconhecer os saberes e as experiências dessas classes, promover o diálogo e a construção coletiva do conhecimento, e fortalecer a organização e a mobilização popular para as transformações sociais (Brasil, 2014).

As políticas que poderão fazer parte desse arcabouço incluem: as políticas sociais, que garantam a proteção e a promoção dos direitos humanos, a distribuição de renda e a saúde; as políticas culturais, que valorizem e fortaleçam as expressões artísticas, as identidades, as memórias, as tradições e os saberes das classes populares; as políticas participativas, que estimulem e ampliem os espaços de diálogo, de deliberação e de controle social entre o governo e a sociedade civil, como os conselhos de políticas públicas, as conferências, os orçamentos participativos, entre outros, e as políticas educacionais, que assegurem a diversidade da educação pública em todos os níveis e modalidades, respeitando as especificidades e as demandas das classes populares (Brasil, 2014). Para solucionar a questão a que se propõe, é essencial que a Educação Popular incida sobre as mais diversas políticas públicas, pois, assim, haverá diálogo e alcance para os processos educativos de conscientização.

Podemos definir a incidência em políticas públicas como a ação de um grupo humano que visa influenciar as decisões dos governos nos âmbitos local, nacional e internacional. Seu objetivo é criar ou modificar políticas para garantir que sejam inclusivas, equitativas e livres de qualquer tipo de discriminação contra determinados grupos sociais ou comunidades, além de assegurar sua implementação com participação e controle social. Partindo do pressuposto de que a Educação Popular, portanto, contribuirá com o empoderamento dos cidadãos e suas organizações, promovendo formas criativas e democráticas de influenciar as políticas públicas (Pontual, 2017).

Mantendo seus princípios, a Educação Popular está passando por um processo de renovação, atualizando-se para incluir as vantagens das novas tecnologias, revivendo temas antigos

e abraçando novos, tais como: migração, diversidade, aspectos lúdicos, sustentabilidade, interdisciplinaridade, gênero, etnia, idade, desenvolvimento local, emprego e renda, entre outros. Tudo isso enquanto permanece comprometida em compreender e interpretar as novas dinâmicas do mundo (Gadotti, 2016).

No âmbito da participação social, Pontual (2017) aponta que a mera garantia de espaços e canais de participação não são suficientes para que mudanças se efetivem, mas deve-se “criar as condições para que essa participação ocorra de fato, formando os diversos atores (da sociedade civil e do Estado)” (Pontual, 2017, p. 65). Porém, a tentativa de estabelecer mecanismos e ações efetivas de participação para a transformação social esbarra na enraizada cultura “elitista e autoritária que não se transforma da noite para o dia” (Pontual, 2017, p. 65) e nem tão somente pela simples criação de canais de participação (Pontual, 2017).

Sendo assim, urge a necessidade de, além do estabelecimento de novas formas de participação, também de formação e prática pedagógica compromissada com o processo de transformação social. Esta prática pedagógica necessita envolver um processo de “mudança de atitudes, valores, mentalidades, comportamentos, procedimentos, tanto por parte da população como daqueles que estão no interior do aparelho estatal” (Pontual, 2017, p. 66).

A Educação Popular pode contribuir, portanto, com a promoção de uma cidadania ativa, crítica e madura, onde todas as pessoas compreendam e assumam seus direitos e deveres. A participação cidadã em políticas públicas não se limitará à fase de implementação, como querem os governos tecnocráticos que seguem o modelo “de cima para baixo” na qual a política é formulada pelos “técnicos e especialistas” e só há participação no processo de implementação. Um processo participativo de fato, com Educação Popular, envolverá todas as atividades dos cidadãos e suas organizações, influenciando todas as etapas do ciclo de políticas públicas, que incluem a identificação do problema, a formulação de soluções, implementação e avaliação (Pontual, 2017).

Neste contexto, a discussão sobre Educação Popular ganha especial relevância ao abordar o desenvolvimento com equidade e uma pedagogia democrática. Reafirma-se, então, a importância da Educação Popular na criação de novas formas de exercício do poder, tanto no âmbito da sociedade civil, quanto nas ações de governo, assegurando que estas estejam constantemente alimentadas e retroalimentadas pela prática ativa dos processos e dos sujeitos sociais. Assim, é necessário educar, formar, capacitar e comunicar-se com os diferentes atores que irão criar e exercer essas novas formas de poder. Embora a Educação Popular tradicionalmente foque sua

intervenção nos atores da sociedade civil, também é desafiada a influenciar uma pedagogia democrática nas ações de governo (Pontual, 2017).

Para tanto, Pontual (2016) nos coloca sobre a necessidade de fortalecer os movimentos sociais, tendo em vista que os mesmos, desempenham um papel crucial na promoção de práticas participativas que visam garantir um acesso equitativo, de qualidade e de gestão democrática das políticas públicas. Para isso, é essencial expandir programas de educação para a cidadania ativa entre os diferentes grupos da sociedade civil, assim como entre governos comprometidos com uma administração democrática. A Educação Popular, portanto, desempenha um papel significativo na formulação de políticas públicas com participação cidadã e na criação de diversos mecanismos democráticos para o controle social sobre essas políticas (Pontual, 2016).

Assim, pensar as práticas educativas dentro dos movimentos sociais, das diversas formas de associação e convivência dos grupos populares, nas ações dos partidos políticos, nas diferentes manifestações da cultura popular e nas formas de economia solidária, têm claramente reforçado a necessidade de ampliar o conceito de educação para além das instituições escolares. Nesse sentido, iniciativas como os municípios educadores, os territórios educativos e a interseccionalidade das políticas ganham destaque na integração do que Pontual (2016) denomina de processos de aprendizagem ao longo da vida (Pontual, 2016).

No processo de Educação ao Longo da Vida, a Educação Popular contribui através do desenvolvimento de uma pedagogia da interculturalidade. Esse processo abre caminho para que diversas identidades étnico-raciais e religiosas, historicamente excluídas e discriminadas pelo colonialismo e autoritarismo predominantes na história latino-americana, possam emergir na esfera pública. Além disso, a intensidade e complexidade das questões migratórias também apontam para a necessidade de garantir direitos educacionais a essas populações, promovendo a interculturalidade e valorizando seus saberes (Pontual, 2016).

Durante a ditadura militar, a Educação Popular foi percebida como uma educação não formal e era tida como uma alternativa à escola formal, esta por sua vez era autoritária, conservadora e focada em reforçar o regime capitalista. Em contraste, a Educação Popular foi vista como voltada para os movimentos sociais, crescendo e mobilizando a sociedade civil a lutar contra o regime autoritário (Flores; Sant'Anna, 2018).

A falta de recursos financeiros, escolas adequadas e acesso restrito à educação fomentaram o surgimento dos movimentos que praticavam processos pedagógicos em qualquer espaço, tais

como acampamentos, sombras de árvores, coberturas de palha, chão de terra batida, garagens, dentre outros. Dessa prática, surgiram bibliotecas itinerantes, praças de cultura, círculos de cultura, programas de formação de professores e círculos de leitura, todas voltadas para a Educação Popular. A construção de praças de esportes e a luta pelo direito de acesso a estruturas educacionais formais e populares, como a educação indígena, quilombola e a Educação de Jovens e Adultos escolarizada, são exemplos da força e resiliência da organização político-popular, evidenciando a capacidade da sociedade civil de criar alternativas frente às limitações do sistema tradicional (Flores; Sant'Anna, 2018).

Sendo assim, mesmo com limites, e entendendo que há limites de toda ordem no sistema tradicional, limites estes sociais, políticos, econômicos, dentre outros, a escola também constitui um espaço de possibilidades (Vale, 2001). Então, a Educação Popular possibilita o incentivo à promoção de mecanismos para a gestão democrática, contrastando com a tradição profundamente elitista e autoritária que tem caracterizado a administração dos sistemas educacionais (Pontual, 2016).

Neste contexto, a escola passa a ser entendida como um centro aberto à comunidade e como uma organização que aprende. Como um espaço aberto, a escola reafirma seu papel como centro educativo da comunidade e como um ambiente público, transparente e democrático. Como uma organização que aprende continuamente, ela busca fortalecer os mecanismos de escuta e diálogo com a comunidade em que está inserida (Pontual, 2016).

Contudo, é na Educação de Jovens e Adultos - EJA que a Educação Popular se consolidou ao longo do tempo, sobretudo nos processos de alfabetização. Entende-se, portanto, que o papel da pessoa educadora na EJA é, primeiramente, identificar os conhecimentos prévios dos alunos, suas vivências e a bagagem que trazem para a sala de aula. Essa abordagem ajudará a estabelecer confiança entre educador e alunos, promovendo cumplicidade e o reconhecimento de que a EJA é um espaço não apenas de aprendizagem, mas também de socialização e encontro (Flores; Sant'Anna, 2018).

Assim, segundo Rodrigues (2014), o currículo dessa modalidade deve ser fundamentado na escuta das realidades dos alunos, construindo suas trajetórias a partir dessas interações e implementando processos de avaliação que considerem essa escuta. Porém, a Educação Popular não está formalmente incorporada na EJA.

À vista disso, Gadotti (2014), encampa a ideia de que haja uma institucionalização da

Educação Popular na EJA - Educação de Jovens e Adultos, ao dispor que esta abordagem já é utilizada pelos programas de alfabetização. Portanto, faz-se necessário a construção de uma Política Nacional de Educação Popular de Jovens e Adultos, como é o caso da Política Nacional de Educação em Saúde instituída em 2013, para avançar no fortalecimento institucional da Educação Popular.

Quanto à Educação Popular em Saúde, esta, por sua vez, tem seu deslanchar nas mobilizações populares por melhores condições de vida e saúde dos anos 1970 e que encontraram confluência aos movimentos sociais que tinham como bandeira a política comum, a democracia e a justiça social. Esses movimentos reuniram militantes de diversas correntes ideológicas da esquerda, além de lideranças populares engajadas na luta por moradia, transporte, custo de vida e outras questões (Bonetti; Pedrosa; Siqueira, 2011).

Nesse contexto, estabelecem-se os fundamentos da Educação Popular em Saúde, marcada pela integração de conhecimentos, experiências e práticas. Esses componentes compartilham a rejeição da situação atual e a criação de novas possibilidades viáveis. Esse processo imprime uma orientação política às práticas de educação popular em saúde, direcionando-as para uma sociedade onde a saúde é reconhecida como um direito de cidadania e uma obrigação do Estado (Bonetti; Pedrosa; Siqueira, 2011).

Com esses avanços, a Educação Popular em Saúde começa a se consolidar no cenário político através de movimentos populares, como o Movimento Popular de Saúde (MOPS), o Movimento da Zona Leste de São Paulo e o Movimento Contra a Carestia. Esses grupos atuaram como atores políticos ativos dentro do Movimento de Reforma Sanitária, estando presentes também na VIII Conferência Nacional de Saúde e nos eventos subsequentes, como a Assembleia Constituinte, influenciando o texto constitucional e a organização do Sistema Único de Saúde - SUS, especialmente no que diz respeito à participação e ao controle social (Bonetti; Pedrosa; Siqueira, 2011).

Foi nas rodas de conversa que se definiu muitos dos princípios incorporados posteriormente ao SUS, sendo a integralidade da saúde e da equidade, em resposta à dívida social do Estado para com a sociedade, a afirmação da participação popular como fundamento político do sistema de saúde, e a operacionalização por meio de modelos organizacionais descentralizados, onde o nível local atua como a porta de entrada do sistema (Bonetti; Pedrosa; Siqueira, 2011).

Em dezembro de 1998, profissionais de saúde e lideranças populares se reuniram no Rio de

Janeiro para criar a Rede Nacional de Educação Popular em Saúde, com apoio da Escola Nacional de Saúde Pública da Fundação Oswaldo Cruz. Essa rede visa formar recursos humanos em saúde com base na Educação Popular, desenvolver metodologias adaptadas ao contexto atual, promover maior integração entre profissionais e líderes populares na América Latina e reorientar as políticas sociais para torná-las mais participativas (Bonetti; Pedrosa; Siqueira, 2011).

Desde 2000, a Rede Nacional de Educação Popular em Saúde, conectada por uma lista de discussão virtual com mais de 600 membros, integra o Grupo de Trabalho de Educação Popular e Saúde da ABRASCO (Associação Brasileira de Saúde Coletiva). A Rede promove encontros que incentivam a produção de conhecimento e a formação de sujeitos que reinterpretam a cidadania e o direito à saúde, reorganizando as práticas de saúde com base nesses princípios. As discussões na lista alimentam produções editoriais, proporcionando elementos para análises conjunturais e amadurecimento de temas como espiritualidade em saúde, arte e saúde, práticas populares de saúde, integralidade na saúde, intersetorialidade, subjetividade dos processos de adoecimento, cura e inclusão social (Bonetti; Pedrosa; Siqueira, 2011).

Em dezembro de 2002, a Rede enviou uma carta ao recém-eleito Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, manifestando seu desejo de contribuir para o SUS e destacando a importância da Educação Popular em saúde para garantir a integralidade do cuidado, melhorar a formação necessária para a qualificação da participação e controle social, e promover mudanças na formação dos profissionais da área (Bonetti; Pedrosa; Siqueira, 2011).

Em 2003, com base nas discussões e propostas apresentadas ao Comitê de Transição do Governo Lula, foi criada, dentro do Ministério da Saúde, a Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde (SGTES), que incluiu a Coordenação Geral de Ações Populares de Educação na Saúde, vinculada ao Departamento de Gestão da Educação na Saúde. A missão da SGTES era fortalecer e qualificar o controle social na saúde e promover o diálogo com os movimentos populares, ampliando a participação da sociedade civil e melhorando o controle social no setor (Bonetti; Pedrosa; Siqueira, 2011).

Uma das estratégias foi apoiar a criação de uma base de diálogo entre os movimentos populares e a gestão do sistema de saúde. Em colaboração com a Rede Nacional de Educação Popular em Saúde, a SGTES iniciou um processo para reconhecer e mobilizar as entidades, movimentos e práticas de educação popular em saúde. Encontros estaduais identificaram cerca de 800 iniciativas que lutavam pela saúde, formando a Articulação Nacional de Movimentos e Práticas

de Educação Popular em Saúde (ANEPS). A ANEPS promove fóruns permanentes nos estados para ouvir as necessidades, formar agentes sociais para a gestão de políticas públicas, organizar-se e comunicar-se entre os movimentos e mobilizar a participação popular (Bonetti; Pedrosa; Siqueira, 2011).

A participação desses grupos na elaboração de políticas e atividades do Ministério da Saúde destacou os princípios da Educação Popular em Saúde em várias áreas, tendo influenciado os processos de Educação Permanente para o Controle Social na Saúde, a Política Nacional de Humanização no SUS, as ações da Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA), o Projeto Vidas Paralelas na Saúde do Trabalhador, a Estratégia Saúde da Família e a Política Nacional de Práticas Integrativas e Complementares em Saúde (Bonetti; Pedrosa; Siqueira, 2011).

Em 2009, com o intuito de aprimorar a comunicação com coletivos e movimentos de educação popular em saúde e fortalecer seu papel no SUS para promover a gestão participativa, foi criado o Comitê Nacional de Educação Popular em Saúde (CNEPS). Coordenado pela Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa do Ministério da Saúde, o CNEPS reúne um total de 36 membros titulares e suplentes, incluindo 13 movimentos populares, duas entidades representativas dos gestores e 9 representações governamentais, com o objetivo de construir uma colaboração eficaz entre a gestão e os movimentos (Bonetti; Pedrosa; Siqueira, 2011).

Para consolidar sua missão e aumentar a legitimidade da política junto à sociedade, o CNEPS realizou reuniões periódicas e lançou o Prêmio Victor Valla de Educação Popular em Saúde. Esse prêmio visa reconhecer e destacar iniciativas que dialogam com as classes populares e enfrentam os determinantes sociais da saúde, valorizando a integração entre saberes populares e políticas públicas, em homenagem ao professor Victor Vincent Valla, um importante defensor da educação popular em saúde no Brasil (Bonetti; Pedrosa; Siqueira, 2011).

Além disso, o Comitê organizou, em 2010, os Encontros Regionais de Educação Popular em Saúde, que promoveram discussões descentralizadas e democráticas sobre a formulação da Política Nacional de Educação Popular em Saúde (PNEPS-SUS). Esses encontros, apoiados por um texto metodológico desenvolvido coletivamente, destacaram a importância da educação popular em saúde, ao reunir diversos atores sociais e fortalecer a participação e o controle social nas políticas de saúde (Bonetti; Pedrosa; Siqueira, 2011).

A Política Nacional de Educação Popular em Saúde do Sistema Único de Saúde (PNEPS-SUS), foi instituída pela Portaria do Ministério da Saúde n. 2.761, de 19 de novembro de 2013, e

estabelece um conjunto de princípios teóricos e metodológicos orientadores, a saber: o diálogo, a amorosidade, a problematização, a construção compartilhada do conhecimento, a emancipação e compromisso com a construção do projeto democrático e popular (BRASIL, 2013).

Na PNEPS-SUS, o princípio do ‘diálogo’ é entendido como aquela ação que promove um encontro de conhecimentos, onde a intersubjetividade permite a ampliação do conhecimento crítico sobre a realidade. Dessa maneira, cada sujeito, ao compartilhar suas experiências e saberes de forma respeitosa, contribui para processos de transformação e humanização nas práticas de saúde. Já o princípio da ‘amorosidade’ incorpora emoções e sensibilidade nas relações de cuidado e educativas. Esse princípio propicia um ambiente onde o cuidado é compreendido, não apenas como um conjunto de ações técnicas, mas também como um processo humanizado que valoriza as dimensões emocionais dos envolvidos.

Além disso, o princípio da ‘problematização’ exige relações dialógicas e propõe práticas de saúde baseadas na análise crítica da realidade. Isso incentiva os profissionais a refletirem e questionarem suas práticas, promovendo uma abordagem mais reflexiva e inovadora na solução de problemas. Quanto ao princípio da ‘construção compartilhada do conhecimento’ reforça a importância de processos comunicacionais e pedagógicos entre diferentes saberes e culturas. A construção compartilhada do conhecimento visa transformar coletivamente as ações de saúde, integrando diferentes perspectivas e promovendo uma abordagem mais holística e inclusiva.

Em relação ao princípio da ‘emancipação’, diz respeito a um processo que busca superar todas as formas de opressão e discriminação, visando a promoção da justiça social e da equidade, essenciais para a humanização das práticas de saúde e para a eliminação das causas sociais do adoecimento. Já o princípio do ‘compromisso com a construção do projeto democrático e popular’ enfatiza o compromisso com a construção de uma sociedade democrática e igualitária na qual a saúde é vista como um direito universal e fundamental, e a participação dos sujeitos populares, historicamente silenciados e marginalizados, é crucial para a construção de políticas de saúde inclusivas e justas.

A PNEPS-SUS é orientada por eixos estratégicos que guiam suas ações para promover um sistema de saúde mais inclusivo, participativo e eficaz. O primeiro deles é o eixo ‘Participação, Controle Social e Gestão Participativa’ que visa fomentar, fortalecer e ampliar o protagonismo popular. Isso se dá por meio de ações que envolvem a mobilização pelo direito à saúde e a qualificação da participação nos processos de formulação, implementação, gestão e controle social

das políticas públicas. A participação ativa da comunidade é essencial para garantir que as políticas de saúde reflitam as necessidades e as prioridades da população, promovendo uma gestão mais democrática e transparente.

O segundo eixo é o de ‘Formação, Comunicação e Produção de Conhecimento’ que parte da compreensão da ressignificação e a criação de práticas que oportunizem a formação de trabalhadores e atores sociais em saúde, na perspectiva da educação popular. Isso envolve a produção de novos conhecimentos e a sistematização de saberes com diferentes perspectivas teóricas e metodológicas. As ações comunicativas e a produção de conhecimentos são fundamentais para enfrentar os desafios do SUS, promovendo inovação e melhoria contínua nas práticas de saúde.

O terceiro eixo é o de ‘Cuidado em Saúde’, que tem por objetivo fortalecer as práticas populares de cuidado, apoiando sua sustentabilidade, sistematização, visibilidade e comunicação. Isso inclui a socialização de tecnologias e perspectivas integrativas, além de aprimorar a articulação dessas práticas com o SUS, valorizando as práticas populares de cuidado para promover um sistema de saúde mais inclusivo e acessível, reconhecendo e integrando diferentes formas de saber e cuidado.

O quarto e último eixo é o da ‘Intersetorialidade e Diálogos Multiculturais’ que enfatiza a importância de promover o encontro e a visibilidade dos diferentes setores e atores em sua diversidade. Compreendo que a intersetorialidade e os diálogos multiculturais fortalecem as políticas e ações integrais e integralizadoras, abordando de forma holística os determinantes sociais da saúde.

Quanto aos objetivos específicos da PNEPS-SUS, nestes se incluem, a “promoção do diálogo e a troca entre práticas e saberes populares e técnico-científicos no âmbito do SUS, visando aproximar diferentes atores do SUS, incluindo gestores, profissionais de saúde, movimentos sociais populares e instituições formadoras”. Dessa forma, a integração de saberes populares com conhecimentos técnico-científicos é essencial para criar um sistema de saúde mais abrangente e inclusivo, que valoriza e incorpora diversas perspectivas e experiências.

O segundo objetivo é o de “fortalecer a gestão participativa nos espaços do SUS”. Este objetivo parte da ideia de que a gestão participativa envolve a colaboração ativa de diversos atores, incluindo a comunidade, na tomada de decisões. Fortalecer essa gestão é crucial para garantir que as políticas de saúde reflitam as necessidades e demandas da população, promovendo transparência

e responsabilidade no gerenciamento dos recursos e serviços de saúde.

O terceiro objetivo visa “reconhecer e valorizar as culturas populares, especialmente as várias expressões da arte, como componentes essenciais das práticas de cuidado, gestão, formação, controle social e práticas educativas em saúde”. Assim, entender que as culturas populares e suas expressões artísticas desempenham um papel fundamental na promoção da saúde e bem-estar é valorizar essas culturas nas práticas de saúde, gestão e educação que contribuem para criar um ambiente mais inclusivo e acolhedor, além de fortalecer a identidade e a coesão social das comunidades.

O quarto objetivo intenciona “fortalecer os movimentos sociais populares, os coletivos de articulação social e as redes solidárias de cuidado e promoção da saúde na perspectiva da mobilização popular em defesa do direito universal à saúde”. Conforme discutido em todo o trabalho, a educação popular é utilizada fortemente pelos movimentos sociais em sua prática, portanto, estes e as redes de cuidado são fundamentais para a mobilização e defesa dos direitos de saúde. Fortalecer esses grupos promove a participação ativa da sociedade na construção e implementação de políticas de saúde, garantindo que elas atendam às reais necessidades da população.

O quinto objetivo é o de “incentivar o protagonismo popular no enfrentamento dos determinantes e condicionantes sociais de saúde”. O protagonismo popular é essencial para abordar os determinantes sociais da saúde, como pobreza, desigualdade e condições de vida. Incentivar a participação ativa da comunidade na identificação e enfrentamento desses determinantes contribui para a construção de um sistema de saúde mais justo e equitativo.

O sexto objetivo dispõe-se a “apoiar a sistematização, a produção de conhecimentos e o compartilhamento das experiências originárias do saber, da cultura e das tradições populares que atuam na dimensão do cuidado, da formação e da participação popular em saúde”. Apoiar a produção e a disseminação de conhecimentos e experiências das tradições populares fortalece a integração desses saberes no sistema de saúde. Isso contribui para uma abordagem mais holística e culturalmente sensível na promoção da saúde e no cuidado das comunidades.

O sétimo objetivo visa “contribuir com a implementação de estratégias e ações de comunicação e de informação em saúde identificadas com a realidade, linguagens e culturas populares”. Sendo assim, a comunicação eficaz é crucial para promover a saúde e o bem-estar, desenvolver estratégias de comunicação que sejam culturalmente relevantes e acessíveis às

comunidades populares ajuda a disseminar informações de saúde de maneira mais eficaz e inclusiva.

O oitavo objetivo tem o intuito de “contribuir para o desenvolvimento de ações intersetoriais nas políticas públicas referenciadas na Educação Popular em Saúde”. A intersetorialidade é fundamental para abordar os complexos determinantes sociais da saúde. Colaborar com diferentes setores e políticas públicas fortalece a integração de ações e promove uma abordagem mais abrangente e eficaz na promoção da saúde.

O nono objetivo visa “apoiar ações de Educação Popular na Atenção Primária em Saúde, fortalecendo a gestão compartilhada entre trabalhadores e comunidades, tendo os territórios de saúde como espaços de formulação de políticas públicas”. A Atenção Primária em Saúde (APS) é a base e a porta de entrada do SUS, sendo assim, apoiar ações de educação popular na APS fortalece a gestão compartilhada e promove a participação ativa da comunidade na formulação de políticas públicas, garantindo que elas sejam mais relevantes e eficazes.

O décimo objetivo aspira “contribuir com a educação permanente dos trabalhadores, gestores, conselheiros e atores dos movimentos sociais populares, incorporando aos seus processos os princípios e as práticas da educação popular em saúde”. A educação permanente é essencial para manter os profissionais de saúde atualizados e capacitados. Incorporar os princípios da educação popular nos processos educativos fortalece a capacidade dos trabalhadores e gestores de responder aos desafios do SUS de maneira mais eficaz e inclusiva.

O décimo primeiro e último objetivo “assegurar a participação popular no planejamento, acompanhamento, monitoramento e avaliação das ações e estratégias para a implementação da PNEPS-SUS”. A participação popular é crucial para a transparência e eficácia das políticas de saúde. Garantir essa participação em todas as etapas do planejamento, acompanhamento, monitoramento e avaliação das ações e estratégias da PNEPS-SUS promove um sistema de saúde mais democrático e responsivo às necessidades da população.

A PNEPS-SUS representa um avanço significativo na construção de um sistema de saúde mais inclusivo e participativo. Através de seus eixos estratégicos, a política busca integrar saberes populares e técnicos, promover a participação social, fortalecer práticas de cuidado tradicionais, fortalecer a identidade cultural das comunidades e fomentar a colaboração intersetorial. A educação popular em saúde, conforme delineada pela PNEPS-SUS, tem o potencial de transformar o SUS, contribuindo para um sistema de saúde mais equitativo, humano, responsivo às necessidades da

população e mais capaz de enfrentar os desafios contemporâneos em saúde pública.

4.2 Uma política de fato? Análise do Marco de Referência da Educação Popular para as Políticas Públicas

Durante o período em que o Partido dos Trabalhadores (PT) esteve à frente do executivo federal brasileiro, nos governos Lula (2003-2011) e de Dilma Rousseff (2011-2016), muitas ações governamentais relacionadas à educação popular foram desenvolvidas em diferentes órgãos e instâncias. O contexto era de que as condições econômicas e sociais dos brasileiros melhoraram significativamente, resultando no surgimento de uma nova classe média trabalhadora, caracterizada pelo consumismo e individualismo. Isso revela a condição de "alienação" dos trabalhadores, que agora estavam supostamente inseridos no sistema capitalista sem se perceberem como protagonistas de sua própria história. Nesse sentido, os processos de educação popular foram considerados, como uma das formas para que os indivíduos reagissem e desenvolvessem consciência sobre sua verdadeira situação (Schönardie, 2018).

Então, foi criado um órgão no governo federal dedicado à educação popular, que demonstrou uma vontade política de implementá-la por meio de projetos sociais, culturais e econômicos (Schönardie, 2018). Para integrar essas ações e estabelecer critérios comuns para novas iniciativas, foi elaborado o Marco Regulatório para orientar as políticas públicas baseadas em educação popular. Dessa forma, essas políticas deixariam de ser dependentes do governo vigente e se tornariam políticas de Estado (Freire, 2019).

A publicação deste documento orienta as políticas públicas de educação popular, e foi fruto de uma ampla participação de diversos setores da sociedade e do governo. Desde 2003, houveram debates envolvendo representantes do Governo Federal, movimentos sociais, ONGs, universidades públicas e educadores populares, secretarias e ministérios. A coordenação desse processo ficou a cargo da Secretaria-Geral da Presidência da República, por meio do Departamento de Educação Popular e Mobilização Cidadã, da Secretaria Nacional de Articulação Social (Matta, 2019).

A RECID - Rede de Educação Cidadã, que se constitui em uma articulação com diversos atores da sociedade civil, tais como movimentos sociais e entidades, defende que seja formulada uma política pública específica para a Educação Popular. Ela também atua como articuladora desse debate em todo o Brasil, envolvendo suas equipes estaduais e participando das Conferências Nacionais de Educação (CONAE), em 2010 e 2014. Nessas ocasiões, a rede realizou oficinas sobre

o tema junto a organizações como o MST, a UNE, a CUT e junto a movimentos sociais de educação popular e saúde, economia solidária e fóruns de educação no campo e educação de jovens e adultos (Matta, 2019).

Em 2012, a RECID promoveu, com o apoio do Departamento de Educação Popular e Mobilização Cidadã, encontros e oficinas sobre a relevância da Educação Popular no Brasil, com a participação de 10 universidades federais, o Instituto Paulo Freire, a Escola Nacional Florestan Fernandes, a Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Agricultura, a Escola Sindical da CUT, o Centro Nacional de Formação em Economia Solidária, e representantes dos ministérios da Educação e Saúde. Em 2013, a proposta foi discutida no congresso da ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) (Matta, 2019).

O Departamento de Educação Popular e Mobilização Cidadã, da Secretaria Nacional de Articulação Social, da Secretaria Geral da Presidência da República, foi criado em 2011 e realizou várias atividades para articular as ações de programas formativo-educativos do governo federal. Em agosto de 2011, ele reuniu cerca de 30 órgãos e ministérios, autarquias e empresas públicas para apresentar a proposta de integração dessas ações. Em outubro do mesmo ano, ele organizou o primeiro seminário de processos formativo-educativos do Governo Federal, onde foram conhecidas e reconhecidas diversas experiências, e foram elaboradas uma sistematização de experiência e as diretrizes de orientação para essas ações no âmbito do Governo Federal. Foi nesse momento que começou a se desenhar o Marco de Referência (Matta, 2019).

No segundo seminário de processos formativo-educativos do governo federal, em 2012, foram compartilhadas três experiências de governo que usaram a metodologia da Educação Popular. Essas experiências serviram para aprofundar as concepções que orientaram o Marco de Referência. Nesse mesmo ano, no segundo semestre, no Fórum de Gestores de Participação Social, foram debatidos os princípios da educação para a cidadania ativa, fortalecendo a construção de uma política intersetorial de educação popular (Matta, 2019).

Em 2012, foi publicado o documento “Diretrizes Político-Metodológicas para a Educação em economia solidária”, que se baseia na educação popular. Nesse mesmo ano, também houve avanços nas políticas de educação popular na área da saúde, graças à articulação dos movimentos sociais da saúde, como a Articulação Nacional em Extensão Popular e a Articulação Nacional de Práticas de Educação Popular em Saúde. Esses movimentos conseguiram a aprovação da Política

Nacional de Educação Popular em Saúde pelo Conselho Nacional de Saúde, em conjunto com a Gestão Tripartite do SUS e o Ministério da Saúde (Matta, 2019).

O Departamento de Educação Popular e Mobilização Cidadã da Secretaria Nacional de Articulação Social da Secretaria Geral da Presidência teve uma atuação intensa entre 2011 e 2012, promovendo uma série de diálogos com diversos setores da sociedade e do governo sobre a construção da Política Nacional de Educação Popular. Entre os participantes desses diálogos, estavam ministérios, secretarias e empresas públicas, universidades, escolas e centros de educação popular (como a Escola Nacional Florestan Fernandes, a Escola de Formação da CUT, o Instituto Paulo Freire etc.), fóruns de educação de jovens e adultos, economia solidária, de educação do campo (Matta, 2019).

A Secretaria Geral da Presidência da República se propôs, desde 2011, a avançar na consolidação da Política e do Sistema Nacional de Participação Social, tendo como eixo central a “educação para a cidadania ativa”. Em 2013, a SG/PR elegeu como prioridade no seu planejamento estratégico a formulação da Política Nacional de Educação Popular, sob a coordenação do Departamento de Educação Popular e Mobilização Cidadã (Matta, 2019).

O Marco de Referência de Educação Popular para as Políticas Públicas foi assinado em maio de 2014, no Seminário Nacional de Educação Popular em Saúde, em Brasília (DF). O documento visa promover uma reflexão e uma orientação comuns para as práticas de Educação Popular nas políticas públicas. O documento também busca apoiar os diferentes setores do governo em suas ações educativas e formativas, de acordo com seus contextos, mandatos e abrangências, para que possam obter melhores resultados. O Marco reflete, então, um novo momento de valorização das práticas de educação popular que ocorrem dentro e fora do Governo Federal (Matta, 2019).

O objetivo do Marco é criar elementos que fortaleçam e identifiquem as práticas de Educação Popular nos processos das políticas públicas, incentivando a construção de políticas emancipatórias. O Marco faz parte das ações previstas na elaboração da Política Nacional de Educação Popular, coordenada por um grupo interministerial e por membros das universidades e de organizações da sociedade civil, como o Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos, o Instituto Paulo Freire e a Faculdade Latino Americana de Ciências Sociais (Matta, 2019).

O Marco Regulatório é dividido em oito seções, e são elas:

1 - Processos que contribuíram para a elaboração do Marco de Referência: Neste tópico são destacadas algumas iniciativas que contribuíram nos dez anos anteriores à consolidação e aprovação do documento. Destaca-se os diversos atores envolvidos nesse processo que fazem parte da RECID - Rede de Educação Cidadã; o diálogo e ações com as universidades públicas, centros de Educação Popular, Organizações da Sociedade Civil (OSC's) e movimentos sociais brasileiros; ainda, pontua-se o processo de fortalecimento institucional da educação popular ao longo dos anos, que se inicia em 2007 com a inserção da educação não-formal e educação popular no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, a criação em 2011 do Departamento de Educação Popular e Mobilização Cidadã, alocado na Secretaria Nacional de Articulação Social da Secretaria Geral da Presidência da República, a articulação e aprovação da Política Nacional de Educação Popular em Saúde em 2012, dentre outras iniciativas.

2 - O contexto de elaboração do Marco de Referência: O tópico discute o modelo de desenvolvimento econômico e social que vem sendo implementado no Brasil nos dez anos anteriores ao Marco, chamado de neodesenvolvimentismo ou social desenvolvimentismo. Esse modelo se baseia em três eixos: mercado interno de massas, políticas públicas com participação e inclusão e relações internacionais soberanas. Destaca-se os resultados positivos desse modelo, como a redução da pobreza, a valorização do salário mínimo, a expansão do ensino superior e a diminuição da desigualdade.

No entanto, neste tópico também são apontados os desafios e limites desse modelo, como a falta de politização da mobilidade social, o consumo e o individualismo como eixos da transformação, e a ausência de uma cultura democrática. São citados os autores Márcio Pochmann e André Singer, que afirmam que as melhorias sociais não foram acompanhadas por um processo de mobilização social, o que pode comprometer a consciência política da população e a relação entre as conquistas e a participação social.

O tópico também analisa o impacto das políticas sociais do governo brasileiro nos últimos anos, que promoveram o desenvolvimento econômico, a redução da pobreza e da desigualdade, e a expansão do consumo. Mas, questiona os limites e as contradições desse modelo, como a falta de politização, a difusão do individualismo e do consumismo, e a ausência de uma crítica ao capitalismo. O texto aponta a contribuição da filósofa Marilena Chauí, que afirma que as políticas sociais não criaram uma nova classe média e, sim, uma nova classe trabalhadora e, esta, por sua

vez, absorveu a ideologia da classe média: o individualismo, a competição, o sucesso a qualquer preço, o isolamento e o consumo.

3 - Objetivos do Marco de Referência: O objetivo do Marco é orientar as ações educativas e formativas do Governo Federal, baseado na metodologia da Educação Popular. Esse documento busca valorizar os saberes populares, a humanização e a emancipação popular, respeitando as diferentes realidades e contextos dos programas, projetos e políticas públicas. O documento visa apoiar os setores do Governo a alcançarem melhores resultados em suas práticas educativas.

4 - Bases históricas da Educação Popular no Brasil: Nesta seção discute-se a história complexa e diversa da Educação Popular, que envolve dois desafios principais: um de natureza conceitual e outro de natureza política. O conceito de Educação Popular pode ter diferentes significados, dependendo do contexto e do momento histórico. Em alguns casos, ele se refere ao direito universal à educação, que deve ser garantido pelo Estado. Em outros casos, ele se refere a práticas educativas que visam à emancipação e à transformação social, ligadas a um projeto de sociedade em disputa. Nesse sentido, a Educação Popular é vista como uma maneira de formar a consciência nacional, um projeto de nação soberano e igualitário, um agente de mudanças político-sociais profundas, um instrumento de cidadania e de relação com o mundo do trabalho.

5 - Bases epistemológicas da Educação Popular: Nesta seção são apresentadas as categorias que orientam a abordagem pedagógica freiriana que fazem parte da educação popular.

A primeira categoria apresentada é a ‘dialogicidade’, esta é apresentada como a mais importante e que fundamenta as demais, parte da premissa de que o diálogo é necessário a toda e qualquer ação e pressupõe horizontalidade, onde não há saber maior ou menor, mas saberes diferentes. O diálogo é construído entre educador/a e classes populares através das problematizações que se dão pelo exercício de reflexão entre a ação e reflexão a qual possibilita a troca de saberes e a problematização da realidade. Isso proporciona a reconstrução simbólica da realidade, facilitando a criação de entendimentos comuns, fortalecendo a solidariedade e desenvolvendo alternativas para superar as percepções fatalistas sobre a vida cotidiana.

A segunda categoria é a ‘amorosidade’, a qual trata sobre o amor nas obras de Paulo Freire. Conforme o documento destaca, o amor é um tema recorrente na obra de Freire, especialmente quando ele reflete sobre a relação entre homem, mulher e mundo, baseada no diálogo, na humildade e na esperança. O amor envolve a dimensão da alteridade, o reconhecimento do outro, que é diferente e semelhante ao mesmo tempo, pertencente a diversos grupos socioculturais, com

diversas identidades e em diferentes contextos culturais e econômicos. Assim, o amor não é uma experiência homogênea e universal do ser humano e do mundo, mas está condicionada historicamente e socialmente, localizada culturalmente é representada simbolicamente.

A terceira categoria é a ‘conscientização’, sendo este um processo crítico de se tornar consciente da realidade. A conscientização exige que superemos a visão espontânea da realidade, para alcançarmos uma visão crítica, na qual a realidade se apresenta como um objeto de conhecimento e na qual o homem assume uma postura epistemológica. A conscientização é, portanto, um entendimento e uma apropriação da realidade.

Nesta categoria também é destacado o conceito de consciência ingênua, que consiste em uma apreensão da realidade de maneira simplista e saudosista do passado. Além disso, não possui compromisso com a investigação sobre os fenômenos sociais e entende a realidade como estática e imutável. Em contrapartida, a consciência crítica busca aprofundar a análise das situações-limites, pois acredita que a mudança é possível (e necessária). Livra-se de preconceitos ao adotar uma postura crítica, investigativa e questionadora diante da realidade.

A quarta categoria é ‘a transformação da realidade e do mundo’ na qual é apresentado que o processo educativo, baseado no diálogo e na conscientização, buscará sempre ser transformador da realidade e do mundo. Buscará estabelecer novas relações econômicas, sociais, culturais, ambientais, fundamentadas na igualdade, na fraternidade e na justiça. Além disso, as relações, as pessoas e as relações entre as pessoas também se transformam, evitando o egoísmo, o individualismo, o sexismo, os preconceitos e a discriminação. Um processo educativo baseado na Educação Popular buscará fazer das pessoas sujeitos de direitos, protagonistas dos seus destinos e participantes da transformação. A educação conscientizadora, libertadora e transformadora deve colaborar com a democratização do Estado e da sociedade.

A quinta categoria é ‘partir da realidade concreta’ destaca que a realidade concreta vai além de meros fatos ou dados isolados, ela engloba não apenas esses elementos, mas também a percepção que a população envolvida tem deles. Nesse contexto, a realidade concreta se revela aos educadores na interação dinâmica entre objetividade e subjetividade. A capacidade de participação, interação e intervenção na realidade emerge como essencial para o sujeito transformador. Abordar a realidade concreta implica em considerar tanto a visão de mundo dos educandos, quanto os dados objetivos do contexto em que ocorrem as práticas sociais e as experiências educativas. Em outras

palavras, a Educação Popular busca romper com uma abordagem educacional "conteudista", que carece de vínculo e relação com a realidade dos sujeitos envolvidos.

A sexta categoria é a 'construção do conhecimento e pesquisa participante' na qual expõe que a Educação Popular integra a pesquisa em educação com os processos de participação popular, unindo educadores e educandos em um único contexto político-pedagógico. No cenário educativo, a apreensão e produção de conhecimento desempenham papéis centrais no ciclo de aprendizado, permitindo a articulação entre teoria e prática, incorporando o conhecimento histórico construído e as experiências/saberes dos educandos.

Nessa perspectiva, o conhecimento não é algo que o educador e a educadora simplesmente transmitem aos educandos e educandas, mas sim algo que é constantemente construído e reconstruído. Essa construção ocorre principalmente por meio da pesquisa sobre a realidade e da prática da relação dialógica.

A sétima, e última categoria, é a 'sistematização de experiências e do conhecimento' a qual destaca que na Educação Popular, a sistematização representa uma forma específica de criação participativa de conhecimentos teórico-práticos, originados e direcionados para a ação transformadora. Essa ação é compreendida como a edificação da capacidade protagonista do povo. Sendo assim, o educador tem de lançar mão de diversos métodos, técnicas e dinâmicas para facilitar a construção do conhecimento.

6 - Princípios e diretrizes para as ações de Educação Popular nas Políticas Públicas. Nesta seção são apresentados cinco princípios e trinta e três diretrizes que orientam as ações de Educação Popular nas políticas públicas.

Os princípios são: I - Emancipação e poder popular; II - Participação popular nos espaços públicos; III - Equidade nas políticas públicas fundamentada na solidariedade, na amorosidade; IV - Conhecimento crítico e transformação da realidade; V - Avaliação e sistematização de saberes e práticas e; VI - Justiça política, econômica e socioambiental.

De forma geral, o propósito das diretrizes delineadas é esclarecer a orientação das propostas gerais do documento e indicar como as instâncias do Poder Público devem incorporá-las, garantindo uma aplicação coerente com as bases epistemológicas da Educação Popular apresentadas anteriormente em suas ações.

As diretrizes possuem como premissa a valorização da realidade dos sujeitos, sua cultura popular, valorizando a identidade e especificidades regionais e étnicas, considerando como

elementos importantes a diversidade política, cultural, econômica, ambiental e social do povo brasileiro. É também destacado o fomento à participação nas atividades do setor público, a interação com os movimentos populares e sociais. Isso se traduz em um apoio à organização, ao surgimento e ao desenvolvimento de lideranças e agentes populares, por meio da participação popular e da gestão democrática durante as fases de formulação e implementação de políticas públicas.

As diretrizes apontam também para a inclusão dos processos de educação popular na administração pública, englobando os processos de planejamento, execução, avaliação, financiamento, etc., expandindo os locais públicos de participação e impulsionando atividades educativas para facilitar o acesso à esfera política e aos recursos disponíveis. O propósito é promover a conscientização fundamentada na compreensão da realidade social, com o intuito de fomentar transformações significativas.

As diretrizes também destacam que diante da necessidade de integrar a análise da estrutura macro da realidade com a avaliação das conjunturas política, econômica e social, busca-se direcionar ações e desenvolver uma prática transformadora. O objetivo é construir processos que, de maneira dialética, possam contribuir para a evidenciação das contradições sociais. Isso implica problematizar e confrontar tais contradições, visando alcançar novas sínteses teóricas e práticas.

Além disso, as diretrizes salientam a necessidade de fomento e consolidação do estudo histórico da configuração social e política do povo brasileiro, considerando suas diversas facetas e interações com as lutas de outros grupos, visa-se garantir a edificação e disseminação de distintos conhecimentos. Isso inclui saberes provenientes das tradições populares e sabedorias, assim como conhecimento científico, com ênfase na produção intelectual de pensadores brasileiros e latino-americanos.

As diretrizes assinalam pela promoção, defesa, divulgação e ampliação dos direitos humanos fundamentais, com a participação popular reconhecida como um direito essencial, onde busca-se fomentar o diálogo como um elemento crucial na instauração de uma nova cultura democrática. Isso se dá pelo reforço dos mecanismos da democracia participativa e direta, conforme estabelecido na Constituição de 1988, como condições indispensáveis para uma sociedade justa e igualitária. Além disso, propugna-se o fortalecimento do poder popular por meio dos instrumentos e canais de controle social já existentes, como conselhos, conferências, fóruns e audiências públicas.

As diretrizes enfatizam o compromisso com a autonomia dos segmentos populares em sua interação com o Estado através do diálogo. Isso implica apoiar políticas voltadas para a democratização tanto do Estado quanto da sociedade, fortalecendo simultaneamente as práticas educativas e os esforços independentes das organizações sociais e do Estado. O objetivo é promover uma formação crítica orientada para a transformação social.

As diretrizes consideram que na abordagem do conflito como um elemento essencial da Educação Popular crítica, busca-se assegurar e ampliar a reflexão crítica, a sistematização e a avaliação participativa das experiências em políticas públicas. Isso se consolida por meio da criação de indicadores destinados à avaliação e monitoramento dos processos e resultados de políticas públicas, alinhadas com os princípios da Educação Popular. Importa considerar as diversas dimensões, como gênero, geração, orientação sexual, crenças religiosas, características culturais, identidade étnico-racial, situação de privação de liberdade e condições de deficiência, no desenvolvimento e implementação dessas políticas.

Por fim, as diretrizes alinham-se à promoção, ao cultivo e à valorização de relações fundamentadas na amorosidade, na prática da escuta ativa, no estímulo ao diálogo e no respeito à diversidade. Buscando desenvolver mecanismos que fortaleçam a participação de diversos indivíduos em todas as etapas das políticas públicas. Comprometendo-se a garantir que os princípios e métodos da Educação Popular sejam integrados à formação e capacitação de servidores públicos, com foco no respeito às diferenças e no enfrentamento da desigualdade.

7 - Percurso metodológico de uma prática da Educação Popular. Nesta seção destaca-se o processo prático da abordagem pedagógica utilizada pela Educação Popular. Partindo da premissa de que a Educação Popular tem como essência a promoção da consciência crítica e organizativa das classes populares para o exercício do poder, é imprescindível um processo educativo com intencionalidade concreta e planejamento, fundamentado na realidade dos sujeitos envolvidos, sejam mulheres ou homens, e que seja construído de forma coletiva. Assim sendo, uma educação voltada para estimular a articulação e mobilização, visando a organização e transformação social, não pode existir dissociada da luta popular, sendo esta, por sua vez, a própria expressão prática da Educação Popular. Nesse contexto, a concepção de formação e organização de ações sob a perspectiva da Educação Popular demanda coerência epistemológica, construção coletiva e respeito aos diversos saberes existentes.

Assim, em um contexto de interseção entre a Política Pública e seus sujeitos de direitos, é apresentado um percurso metodológico fundamentado nos princípios da Educação Popular. Este percurso visa aproximar o referencial epistemológico e metodológico com o ciclo, a prática e a construção de políticas públicas mais participativas. Como resultado, os seis espaços delineados são concebidos para dar efetividade à proposta metodológica da Educação Popular, conforme exposição a seguir:



Fonte: Marco de Referência da Educação Popular para as Políticas Públicas (Brasil, 2014)

O cenário, considerado uma parte da realidade que combina sonho e realidade, representa um espaço de "esperançar", impulsionando o processo a partir das histórias individuais e comunitárias. A abordagem valoriza a construção coletiva, a troca de saberes e o fortalecimento do sonho em colaboração com os outros. A proposta metodológica da Educação Popular destaca a importância de registrar e sistematizar as interações iniciais, além de investigar a realidade por meio de diálogos, pesquisa-ação e pesquisa-participante. Esses elementos, derivados da vivência dos territórios, servem como base para cultivar uma cultura política impregnada pelas práticas da Educação Popular, visando a transformação da sociedade.

O espaço de encontro na Educação Popular, ao evidenciar o sonho, requer a mobilização e articulação de parceiros, envolvendo os sujeitos políticos de forma essencial. Este espaço destaca

a necessidade de uma relação contínua e sistemática entre governo e sociedade civil, movimentos sociais e grupos organizados, visando à construção e gestão conjunta.

O espaço de problematização na Educação Popular delimita os objetos de ação, promove reflexão e diálogo ao questionar as causas dos eventos, desmistificando a visão mágica. Este espaço aborda os problemas cotidianos junto à comunidade, refletindo sobre a situação conjuntural e suas raízes econômicas, políticas, culturais e sociais. Nesta etapa, são questionados os desafios locais, nacionais, os modelos de Estado, desenvolvimento e sistema nacional de educação, considerando o impacto desses modelos na dificuldade de construir uma sociedade plural, democrática e cidadã. A leitura da realidade parte da interpretação dos sujeitos envolvidos, e a pesquisa e problematização possibilitam a desconstrução e reconstrução dessa interpretação. Através do diálogo, um pilar fundamental na abordagem dialógica da Educação Popular, educadores e educandos ampliam sua compreensão e análise crítica das situações-limite, potencializando as possibilidades de superação.

Na fase de ação e reflexão, é crucial considerar as demandas, desejos e o conhecimento sistematizado dos movimentos sociais, grupos organizados, instituições de ensino e pesquisa e governos. Este momento implica em um diálogo aberto com todos os sujeitos envolvidos na produção de saberes e ação política, o que requer rigor metodológico, ética e coerência com o processo, possibilitando a apropriação dos conceitos teóricos e do conhecimento sistematizado. Dessa forma, é viável realizar uma leitura que parte do conhecimento específico para uma compreensão mais ampla, conectando a realidade conjuntural e identificando as contradições, impasses e desafios mais profundos.

Na aprendizagem criativa, ocorre uma construção coletiva de propostas e ações, envolvendo diversos sujeitos em diferentes níveis de participação. Esse processo fortalece a filiação, vinculação, sentimento de pertença, coesão, diálogo e o fortalecimento das redes e organizações da sociedade civil, mantendo um diálogo contínuo com os governos. Espaços como conselhos, fóruns e comitês são destacados como práticas da Educação Popular na elaboração de políticas públicas. A abordagem da aprendizagem criativa também ressalta a importância da retomada do trabalho de base para fortalecer a organização social e a luta popular. Para isso, é crucial pensar em um processo dinâmico e sistemático de formação de educadores e educadoras em redes, abordando temáticas plurais que conduzem à transformação social e à construção de um novo modelo de sociedade e Estado.

Por fim, a fase de reinvenção representa a oportunidade de renovar e reexaminar as propostas, marcando um momento de avaliação para evidenciar os resultados alcançados antes de retornar ao ciclo. Durante esse processo, busca-se identificar elementos para a criação de novas estratégias visando à autonomia, ao protagonismo e à soberania dos grupos envolvidos, promovendo uma conscientização mais abrangente. Nesse estágio, os sujeitos, por meio do diálogo entre diferentes saberes relacionados à sua realidade, conseguem perceber as verdadeiras causas dos problemas, tomando consciência deles e organizando-se coletiva e solidariamente para superá-los.

8 - Campos das práticas de Educação Popular. Na última seção são apresentadas as possibilidades de espaços de utilização da Educação Popular, porém, o principal campo de atuação apontado é no trabalho de base, que pode acontecer em diferentes espaços populares e institucionais, no território, no campo, na cidade, nas periferias e centros. Sendo assim, essa prática cotidiana junto a grupos organizados e não organizados se configura como condição e sustento para o trabalho político e de massa, desempenhando um papel crucial na formação de associações, cooperativas, grupos de mulheres, juventudes, populações tradicionais, agentes de saúde, fóruns de economia solidária, educação de jovens e adultos, e outras instâncias comunitárias. A atuação da Educação Popular se estende às comunidades empobrecidas, beneficiários de políticas de transferência de renda e políticas sociais, junto às pastorais sociais e pequenos grupos organizados que querem formar associações ou cooperativas, grupos de mulheres, juventudes, populações tradicionais, agentes de saúde e comunitários, fóruns de economia solidária, de educação de jovens e adultos.

A prática da Educação Popular estende-se a espaços de democracia participativa, como os conselhos de políticas públicas, estabelecidos pela Constituição de 1988, desempenhando um papel crucial na articulação, formulação e monitoramento de políticas entre governo e sociedade civil. Esses espaços demandam formação política para conselheiros, visando ao efetivo exercício da representação. Além disso, a Educação Popular também se manifesta em ambientes formais de educação, abrangendo diversos ciclos e fases do processo de aprendizagem, desde a infância até a terceira idade. Seus princípios podem ser aplicados não apenas em escolas públicas, hospitais, universidades e faculdades, mas também em todos os contextos educativos e formativos, sejam eles comunitários, particulares ou entidades que recebam subvenção pública, promovendo uma metodologia baseada no diálogo entre diferentes saberes.

O Marco de Referência da Educação Popular para as Políticas Públicas apresenta em suas oito seções diversos aspectos dessa abordagem pedagógica, desde seus fundamentos teóricos, até os epistemológicos. Além disso, contribui para o aspecto prático que facilita a sua utilização nos diversos espaços. Sendo assim, o Marco representa uma Política Regulatória, pois esse documento pretende ser uma referência para a criação da Política Nacional de Educação Popular e orientar os diversos setores de políticas públicas na realização de processos educativo-formativos. Assim, essa política pública se aproxima das estratégias das políticas regulatórias, que consistem no estabelecimento de padrões de comportamentos, serviços ou produtos para atores públicos e privados. Sua operacionalização se dá no nível estratégico, isto é, consiste em um plano que apresenta ideias que fundamentam ações, logo, sua diretriz é passiva.

Os atores no processo de construção dessa política pública no âmbito governamental foram aqueles designados politicamente pelo governo eleito para chefiar e dirigir os trabalhos e os burocratas, sendo estes os funcionários públicos concursados que mantêm as atividades administrativas funcionando. Já no âmbito não governamental, particularmente no caso do Marco de Referência da Educação Popular, movimentos sociais e representantes de grupos que utilizam essa metodologia foram convidados para auxiliar na elaboração do documento, tendo em vista que a educação popular, conforme discutido anteriormente, advém dos movimentos sociais. Sendo assim, este Marco contou com a participação de grupos de interesse, que são grupos de pessoas organizadas voluntariamente, que utilizam recursos para influenciar as decisões, e podemos caracterizá-los tendo uma abordagem multicêntrica.

Sobre a formação da agenda, o Marco, na seção 1ª, aponta a trajetória histórica e política e algumas dificuldades para aprovação deste. A Educação Popular, conforme explicitado no Marco, está alinhada com a ideologia de crítica ao capitalismo e ao status quo, alinhando-se à perspectiva política de esquerda e, os governos petistas, considerados de centro-esquerda, por abarcar outras perspectivas, que não somente de esquerda, tendo em vista o sistema político de presidencialismo de coalizão, no qual o governo eleito precisa realizar concessões e alianças com interesses diversos, e até mesmo com lideranças de outras perspectivas ideológicas, o que denota como o processo de formação de agenda para aprovação deste documento foi complexo.

A formação da agenda, portanto, pode se dar como uma agenda governamental, tendo em vista que a educação popular institucionalizada veio no bojo da ascensão dos governos petistas ao poder e que trouxe atores relacionados aos movimentos sociais para os espaços de formulação de

políticas públicas. A mídia burguesa neste processo influencia contra os processos de conscientização elencados pela Educação Popular, uma vez que o viés de transformação e emancipação social estão relacionados à crítica a cultura hegemônica, capitalista, e isso concorre com os interesses dos grupos empresariais que controlam as emissoras de comunicação do país.

No caso do processo de formulação, seguindo a tipologia de instrumentos de Hood, conforme apresenta Ollaik e Medeiros (2011), o Marco de Referência apresenta traços de uma política de autoridade. Esse instrumento consiste na regulação e criação de normas, que podem se manifestar através de leis ou de regulamentações administrativas, com o intuito de criar regras, padrões, permissões e outros mecanismos de controle. Elas também podem apresentar o caráter prescritivo, ou seja, recomendar a forma como algo deve ser realizado, o que é característica da abordagem da tradição desenvolvida na Ciência Política, em que os instrumentos em sistemas democráticos são menos coercitivos. E este é o caso do Marco de Referência da Educação Popular para as políticas públicas, pois este funciona como um documento que orienta as práticas educativas-formativas nas políticas públicas.

Quanto à categoria status quo, esta pode variar, no entanto, seu efeito possui apenas dois caminhos, o de modificá-lo e o de perpetuá-lo. No caso do Marco de Referência, este pode ser colocado como decisão positiva, no sentido da ação, na qual objetiva-se alterar o status quo. Tendo em vista a intencionalidade apresentada de refletir e conscientizar sobre o modelo de sociedade político, econômico e social atual, e a partir disto construir alternativas e estratégias de mobilização e resistência sobre esse sistema, isso se configura como uma tentativa de modificação do status quo.

A elaboração do Marco de Referência envolveu tanto atores governamentais, quanto atores da sociedade civil, universidades e movimentos sociais. No entanto, sua implementação pode apresentar traços de distinção entre o que foi formulado e o que de fato está implementado no âmbito das políticas públicas, o que caracteriza um modelo top-down, de cima para baixo. Sendo assim, pode haver um desencontro entre a perspectiva analítica do processo de implementação apontada para a operada com base no processo de formulação, e isto se deve ao desconsiderar as variáveis locais e a atuação dos burocratas de rua que implementarão a política.

Portanto, para que a implementação do Marco de Referência se efetive, a construção da política pode considerar os seguintes aspectos, conforme protocolo 5C, apresentado por Carvalho e Barbosa (2011):

1 - Conteúdo da política em si. Com três variáveis importantes: objetivos (o que a política define fazer); teoria causal embutida (como problematizar a questão que se propõe abordar); métodos (como solucionar o problema percebido).

2 - Contexto institucional. Considerado ambiente organizacional onde a política será implementada.

3 - Compromisso dos responsáveis pela implementação. A discussão dos autores gira em torno das abordagens top-down e botton-up (de baixo para cima).

4 - Capacidade administrativa dos implementadores. As variáveis consideradas são: carga de trabalho dos funcionários; treinamento para execução de tarefas; fluxo de informações; recursos financeiros suficientes; instalações físicas; tempo disponível para implementação.

5 - Apoio dos clientes e coligações. Protocolo mais relacionado com abordagem botton-up.

A partir desses critérios, entende-se que o Marco de Referência para as Políticas Públicas limitou-se somente ao conteúdo da política em si. Por ser um documento teórico que fundamenta a atuação e a utilização da Educação Popular em processos educativos nas diversas políticas públicas, o documento se restringiu a estabelecer e orientar os processos epistemológicos e metodológicos da abordagem pedagógica. Não considerou o contexto institucional dos setores que os utilizariam, não apresentou informações sobre processos de implementação, e tampouco se preocupou com a capacidade administrativa dos burocratas de rua, que dependendo da especificidade de sua profissão, não possuem conhecimentos pedagógicos para aplicar tais abordagens, muito menos treinamento, carga horária de trabalho suficiente, espaços físicos e recursos materiais que facilitem ou, até mesmo, possibilitem tais processos.

Neste caso, pode-se pensar em uma descentralização dessa política para os municípios, em que haja processos formativos intersetoriais para profissionais que atuam em equipamentos públicos nos territórios, para que estes se apropriem da metodologia da Educação Popular. Profissionais como os agentes comunitários de saúde e enfermeiras/os que atuam nos PSF's, assistentes sociais e psicólogos que atuam tanto na educação, quanto na assistência social. Também pode ocorrer estímulo a processos de formação para grupos universitários que realizam extensão universitária.

Quanto à avaliação da política, não foram encontradas informações nesse sentido, no entanto, sugere-se que esta seja realizada sob diversos aspectos, seguindo as contribuições de Cohen e Franco (1993), a primeira delas é a avaliação ex-ante que é realizada ao começar o projeto

e contribui para antecipar fatores considerados no processo decisório. Já a avaliação ex-post, que ocorre quando o projeto está em execução, contribui para a decisão de continuar o projeto ou interrompê-lo. No caso de continuidade, a avaliação contribui para a decisão de manter o projeto no escopo original ou realizar modificações/adequações ou, nos projetos concluídos, a avaliação se relaciona com o uso futuro da experiência realizada.

A avaliação pode ser externa, quando realizada por pessoas alheias à organização-agente; interna quando realizada dentro da organização gestora do projeto; mista, quando procura combinar os tipos de avaliação já mencionados, fazendo com que os avaliadores externos realizem seu trabalho em estreito contato e com a participação dos membros do projeto a ser avaliado; ou participativa, quando objetiva-se minimizar a distância que existe entre o avaliador e os beneficiários (Cohen; Franco, 1993).

No caso da avaliação do Marco de Referência, sugere-se a avaliação mista, por contemplar aspectos positivos da avaliação interna e externa. O ideal seria que houvesse maior participação, no entanto, isso pode dificultar o processo pela magnitude de políticas públicas existentes que podem utilizar a metodologia de Educação Popular em seus processos educativos.

Quanto à escala do projeto, existem avaliações que podem se diferenciar devido à quantidade de pessoas afetadas, e algumas variáveis devem ser consideradas tendo em vista a implementação do Marco de Referência, que pode se dar de maneira ampla nas diversas políticas públicas em todo o território nacional. E são elas:

1) Estratégia da avaliação: No caso da política estudada, recorre-se a uma avaliação que é decomposta nas dimensões do projeto, em que é possível realizar avaliações parciais das diversas etapas para medir o sucesso alcançado em objetivos intermediários; também pode-se apreciar o progresso na busca de objetivos específicos, assim como a articulação do encadeamento dos processos de diagnóstico, a programação e a implementação, e o grau de eficiência da organização-agente (adequação administrativa aos objetivos do projeto e fluxos de e para o projeto).

2) Lógica da avaliação: No caso da política estudada ela é predominantemente dedutiva. Os objetivos derivam de um modelo causal que se expressa em hipóteses articuladas entre si. Sua verificação exige construir variáveis, indicadores e índices que permitam determinar em que grau o projeto modificou a realidade em relação aos seus objetivos.

3) Roteiro da avaliação: No caso da política estudada, retomam-se os modelos próprios das ciências naturais, que se constituem em experimental clássico e sua família. Eles supõem uma

captação particular da realidade, dimensionalizada (grupo experimental, grupo de controle), para determinar o grau de êxito ou fracasso.

4) Técnicas de análise: No caso da política estudada, as técnicas de análise usuais são quantitativas, às vezes complementadas por outras do tipo qualitativo.

5) Resultados da avaliação: No caso da política estudada, são gerais, cabendo a diferenciação por etapas, dimensões, processos ou níveis diferentes e a elaboração de afirmações relacionadas à particularidades destas. Os indivíduos que participam ou são afetados pelo projeto são tratados como classes de atores e não individualmente.

6) Avaliadores: No caso da política estudada a avaliação é centralizada. Dados os fatores analisados, particularmente a formulação e as técnicas de análise, o avaliador faz parte de uma equipe que não pode estar em permanente contato com todas as pessoas envolvidas (populações-meta, administradores, implementadores), em cada um dos lugares onde o projeto se realiza. Para superar esta limitação, exige-se a utilização de métodos que permitam otimizar o acesso à informação gerada como resultado da avaliação.

Quanto aos critérios que podem ser estabelecidos para a avaliação, em conformidade com as contribuições de Costa e Castanhar (2003), o mais indicado seria o de efetividade (impacto) tendo em vista que este indica se o projeto tem efeitos (positivos) no ambiente externo em que interveio, em termos técnicos, econômicos, socioculturais, institucionais e ambientais, sendo esta uma das premissas principais que o Marco de Referência busca alcançar.

A aplicação dos critérios requer formas específicas de operacionalização e estes se dão através de indicadores. Neste caso, o indicador mais apropriado é o de resultado, que auxilia na reflexão sobre os níveis de satisfação de necessidades básicas alcançadas. A avaliação do desempenho de um programa requer ainda que se definam padrões de referência para julgar esse desempenho, no caso da política estudada optou-se pelo padrão teórico, que são os estabelecidos na própria elaboração do programa, no caso os estabelecidos no âmbito epistemológico do Marco de Referência.

Por tudo isso, faz-se necessário salientar que a política pública de Educação Popular foi interrompida com o golpe parlamentar que impediu a continuidade do mandato de Dilma Rousseff como presidente da República Federativa do Brasil em 2015, ocorrido um ano após a publicação do Marco de Referência para as Políticas Públicas, o que foi determinante para a descontinuidade de processos posteriores, tais como a formulação da Política Nacional de Educação Popular, sua

implementação e avaliação. O “novo” governo extinguiu o Departamento de Educação Popular e Mobilização Cidadã, então vinculado à Secretaria Nacional de Articulação Social e à Secretaria da Presidência da República, acabando com o setor responsável por acompanhar a implementação do Marco de Referência (Schönardie, 2018).

4.3 E o futuro? A Educação Popular no terceiro mandato presidencial de Lula (2023/2026)

A educação popular no terceiro mandato presidencial de Lula (2023/2026) está estrategicamente posicionada na Secretaria Geral da Presidência da República, em específico dentro da Secretaria Nacional de Participação Social. A entrevistada, que contribuiu com a construção deste tópico como entrevistada, é a professora da Universidade Federal de Lavras, Júlia Moretto Amâncio, que compôs a equipe da Diretoria de Educação Popular como assessora técnica entre agosto de 2023 e abril de 2024. Em complemento à entrevista, este trabalho também se valeu de análise documental de boletins informativos, disponibilizados no portal de notícias do governo brasileiro, gov.br, utilizando o termo de busca ‘Educação Popular’ para filtrar tais notícias que continham conteúdos relacionados ao tema e que poderiam vir a ser utilizadas para incrementar o que foi explanado pela entrevistada.

Júlia apontou que mesmo compondo um órgão no Palácio do Planalto, muito próximo no organograma à Presidência da República, a Diretoria de Educação Popular enfrenta desafios devido à escassez de recursos, especialmente para ações presenciais que são mais custosas do que as digitais. Apesar dessas limitações, a coordenação tem exercido uma influência significativa em outras áreas, como saúde e cultura, contribuindo para a formulação de políticas como a de agentes territoriais de cultura. Essa inserção em outras políticas públicas evidencia uma tentativa de transformação da realidade através da integração de diferentes áreas, mesmo em face das contradições e desafios práticos.

No que tange à política central que vem sendo formulada pela equipe da Diretoria de Educação Popular é a implementação de agentes de participação social nos territórios. Esses agentes deverão ser residentes dos próprios territórios onde atuarão, com o intuito de fortalecer e ampliar a participação social. Não se definiu como será a escolha desses agentes, no entanto, preza-se por pessoas que já têm um histórico de participação social e de controle social dentro do próprio território. Esses indivíduos não sendo externos ou estranhos ao contexto local, têm um

conhecimento profundo das dinâmicas e necessidades específicas da comunidade, isso aumenta a probabilidade de que as ações sejam bem recebidas e adequadas às realidades locais.

Um dos objetivos centrais dos agentes é promover a participação social que ocorre em diversas áreas, evitando a sobreposição de ações ou a existência de lacunas. A atuação desses agentes busca criar uma rede mais coesa e coordenada, onde as diferentes políticas públicas se inter-relacionem de forma integrada e complementar. A política tem como meta descentralizar a participação social, que se concentra em grandes centros urbanos e no nível federal, ao implementar estratégias eficazes no nível local, o governo procura assegurar que mesmo as regiões mais periféricas ou menos visíveis recebam a devida atenção, tendo acesso a políticas e recursos que podem transformar suas realidades.

A política de educação popular é concebida desde o início com um caráter interministerial, que se reflete nos Fóruns de Práticas e nas reuniões bilaterais entre diversos Ministérios, essas instâncias buscam promover uma integração efetiva entre as políticas públicas, garantindo uma abordagem coordenada e coesa. A metodologia dessa política baseia-se em uma colaboração estreita com diferentes Ministérios, que são responsáveis por sua implementação na maior parte dos casos e a única exceção é a política nacional de territórios, que é gerida diretamente pela Secretaria Geral da Presidência da República (SGPR).

Nesse contexto, o Grupo de Trabalho (GT) tem um papel essencial na formulação de uma política nacional de territorialização, que visa descentralizar e adaptar as políticas públicas às necessidades locais. A participação do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) e a criação de um modelo de territorialização destacam a importância de uma abordagem que seja tanto integrada, quanto sensível às especificidades regionais, assegurando que as políticas contemplem a diversidade regional do Brasil.

O Marco de Referência da Educação Popular é um documento fundamental para orientar as políticas de educação popular no Brasil, especialmente por ter sido concebido sob a influência do atual diretor de educação popular da SGPR, Pedro Pontual, cuja contribuição dá ao Marco um peso significativo na formulação e continuidade dessas políticas. Contudo, a entrevistada enfatiza a necessidade em revisar o documento para incluir questões identitárias e sociais que são atuais e

relevantes, como os direitos das pessoas LGBTQIAPN+², das mulheres, questões raciais, dentre outras. Tal necessidade de atualização deixa claro que, apesar de o Marco ser uma base importante, ele já não atende completamente às novas demandas e às dinâmicas sociais emergentes. No entanto, essa revisão não é uma prioridade no momento, devido à sobrecarga de agendas e à multiplicidade de prioridades no governo, o que reflete um cenário comum em que a falta de tempo e recursos acaba limitando a capacidade de atualizar documentos estratégicos que são essenciais para acompanhar as transformações sociais.

A articulação com outros Ministérios tem sido uma estratégia essencial para a política de Educação Popular, pois permite o uso de recursos de diferentes áreas, facilitando sua implementação mesmo em tempos de restrições orçamentárias. Além disso, a busca por emendas parlamentares se torna uma alternativa importante para complementar o orçamento, especialmente em contextos onde o financiamento é limitado. Parcerias com organizações como a UNESCO e a participação em fóruns internacionais, como o G20, também são destacadas como formas de expandir as fontes de apoio e financiamento, essas colaborações oferecem não apenas recursos financeiros, mas também suporte técnico e visibilidade internacional, fortalecendo ainda mais a política de Educação Popular.

Na formulação dessa política, diversos atores desempenham papéis fundamentais, evidenciando a interação entre intelectuais orgânicos e movimentos sociais. Júlia, destaca, por exemplo, o Fórum de Práticas Territorializadas como uma estratégia eficaz, que reúne representantes de todos os Ministérios, especialmente aqueles voltados para as áreas sociais. O fórum funciona como um espaço de aprendizagem e troca de metodologias, ajudando a disseminar a educação popular e incentivar os Ministérios a adotar essas práticas em suas ações. O funcionamento do fórum sublinha a importância de um ambiente colaborativo, onde o conhecimento e as boas práticas possam ser compartilhados, promovendo um governo mais integrado e comprometido com a Educação Popular.

O Conselho de Participação Social também é tido como um espaço essencial para a política de Educação Popular, por estar diretamente ligado ao presidente Lula e por ser composto pelos principais movimentos sociais do Brasil, como o movimento negro, de moradia, rural, dentre

² A sigla LGBTQIAPN+ representa as diversas identidades de gênero e orientações sexuais: Lésbicas, Gays, Bissexuais, Trans e Travestis, Queer, Intersexo, Assexuais, Pessoas Não-binárias e outras identidades e orientações que não estão explicitamente representadas, mas que são incluídas no "+".

outros. Ademais, esse conselho exerce uma influência significativa na formulação das políticas e sua constituição diversa é crucial para garantir que as políticas atendam às necessidades e demandas dos numerosos segmentos da sociedade, reforçando o papel dos movimentos como agentes de transformação social.

Além disso, outros conselhos gestores de políticas públicas também desempenham um papel importante na formulação das políticas, a Secretaria Nacional de Participação Social coordena esses conselhos e organiza conferências, enquanto a Educação Popular, como uma coordenadoria dentro dessa secretaria, participa indiretamente desses espaços, contribuindo para o desenvolvimento de metodologias e intervenções. A institucionalização desses espaços no primeiro ano do governo, bem como sua consolidação subsequente, demonstra um esforço contínuo para integrar a Educação Popular e os movimentos sociais no processo de elaboração de políticas, o que se torna fundamental para assegurar que ela seja um componente central e efetivo nas políticas públicas.

No que tange ao funcionamento, o Fórum de Práticas Territorializadas realiza reuniões mensais, enquanto o Conselho de Participação Social se encontra a cada semestre ou com maior frequência quando necessário. A regularidade nas reuniões é destacada como fundamental para manter a colaboração entre os diversos atores envolvidos e a continuidade das discussões, que são fatores que desempenham um papel fundamental no desenvolvimento e na implementação eficaz da política de Educação Popular, evidenciando a importância da interação entre instituições governamentais e movimentos sociais para o sucesso das políticas públicas.

Júlia, observa que no contexto da política de Educação Popular ainda não se vê uma influência significativa de setores empresariais ou agentes privados na formulação e promoção dessas políticas, sugerindo que, até o momento, a autonomia das políticas de Educação Popular tem sido preservada, com pouca ou nenhuma influência de interesses corporativos.

Quanto aos recursos disponíveis para a Diretoria de Educação Popular, apesar dos esforços consideráveis para garantir financiamento, estes ainda são insuficientes para atender plenamente às necessidades de uma educação transformadora. A entrevistada afirmou que em 2024, houve um aumento de recursos, resultado do empenho do secretário de Participação Social, Renato Simões, mas que a insuficiência de recursos continua a ser um desafio significativo.

Júlia destaca que os principais desafios na elaboração da política de educação popular são a dimensão do projeto e a eficácia da descentralização dos agentes territoriais de participação

social. A dimensão do projeto refere-se à complexidade e à amplitude da política, que busca impactar diversas comunidades e contextos locais, e, por se tratar de um grande projeto, essa grande escala traz desafios significativos, desde a coordenação de ações em múltiplos territórios até a necessidade de adaptar as políticas às realidades locais para garantir sua implementação.

A descentralização é imprescindível para enfrentar esses desafios, pois é fundamental que os agentes territoriais atuem de maneira eficaz em seus locais para que a educação popular possa atender às necessidades específicas de cada comunidade. Entretanto, assegurar que esses agentes possam operar de forma descentralizada e influenciar positivamente suas localidades é um desafio considerável, uma vez que é requerida não apenas a alocação adequada de recursos, mas também uma estrutura de apoio e capacitação que lhes permita desempenharem suas funções com eficiência e autonomia. Esse aspecto pode enfrentar diversos obstáculos, como resistência local, falta de infraestrutura adequada e dificuldades na integração da política de educação popular com outras políticas públicas e práticas locais, além de contradições sociais, como desigualdades regionais e diferenças nas necessidades educacionais das comunidades, o que torna o processo ainda mais complicado. Desse modo, para que ocorra o sucesso das ações, é necessário encontrar um equilíbrio entre a uniformidade das diretrizes nacionais e a flexibilidade necessária para responder às particularidades locais.

Júlia explica que o desenho da área territorial, uma etapa crucial na formulação da política de Educação Popular, já estava concluído na época em que se afastou da Diretoria. Com isso, a política deveria estar avançando para a fase de implementação, uma vez que o Grupo de Trabalho (GT) responsável havia finalizado suas atividades. Ela menciona que a próxima etapa seria a elaboração da política propriamente dita. A entrevistada explicou que a implementação da política de educação popular será realizada por meio de várias estratégias, destacando uma parceria fundamental com o Ministério do Desenvolvimento Agrário, colaboração essa que é considerada um dos esforços mais bem-sucedidos, pois o ministério já possuía uma política robusta de territorialização que foi reformulada a partir das discussões no GT.

O principal desafio, segundo Júlia, foi definir o que constituiria esses territórios e como eles seriam desenhados, ela mencionou que o debate no GT foi intenso, com a análise de diversas experiências para chegar a um consenso sobre o tamanho e a configuração dos territórios, é válido pontuar que esse desenho não foi uniforme: cada setor – cultura, saúde e educação popular – desenvolveu um modelo específico que atendesse melhor às suas necessidades e objetivos.

A entrevistada define os destinatários primários da política de educação popular de maneira simples e direta: "os usuários das políticas", esse termo abrange um público vasto, incluindo todas as pessoas que se beneficiam das diversas políticas públicas implementadas pelo governo, especialmente aquelas voltadas para as camadas mais vulneráveis da sociedade.

Quando discute os potenciais impactos da educação popular nas comunidades e na sociedade em geral, Julia explora uma dimensão crítica e transformadora. Ela destaca a crescente influência da extrema direita nos territórios mais empobrecidos, apontando para um processo de hegemonia, como descrito pelo teórico Antonio Gramsci, e discutido no tópico 2.1 deste trabalho. Nessa perspectiva, hegemonia é entendida aqui como a capacidade de um grupo de dominar ideologicamente uma sociedade, convencendo-a a adotar ideias que nem sempre correspondem ou beneficiam suas realidades.

A entrevistada sugere que a Educação Popular pode servir como uma ferramenta poderosa para problematizar e desconstruir essa hegemonia, pois ao atuar na base, a educação popular visa criar uma consciência crítica entre as populações marginalizadas, contribuindo para questionar narrativas dominantes e desenvolver uma compreensão mais profunda de suas próprias condições de vida, não apenas educando, mas também empoderando os indivíduos e ajudando-os a se tornarem agentes de mudança em suas comunidades.

Além disso, Júlia defende o fortalecimento e a descentralização das políticas públicas de participação social. Para ela, a descentralização é fundamental para garantir que essas políticas não sejam restritas às elites urbanas ou à classe média das grandes cidades, mas que também alcancem as populações periféricas e de menor escolaridade. Ela vê na Educação Popular um meio de promover uma visão crítica sobre a realidade e a política, incentivando o engajamento ativo das pessoas em suas comunidades. Por meio dessa abordagem, busca-se não apenas informar, mas também mobilizar os cidadãos, ajudando-os a participar ativamente na construção de uma sociedade mais justa.

Assim, a grande meta da educação popular, segundo Julia, é contribuir para a construção de uma sociedade mais consciente e engajada, capaz de resistir a influências externas que não correspondem aos seus interesses reais. Essa transformação, ao mesmo tempo política e social, tem o potencial de reequilibrar as relações de poder e fortalecer a democracia, especialmente nas áreas mais vulneráveis.

A entrevistada, ao comentar sobre os riscos e desafios que a política de Educação Popular enfrenta, em termos de sua efetividade na implementação, destaca sua complexidade e vulnerabilidade. Ela reconhece que a política é arriscada, sobretudo porque sua efetividade depende de uma série de fatores conjunturais e locais, o que a torna suscetível a variáveis que podem escapar ao controle dos formuladores de políticas. Um dos principais desafios mencionados por Julia é a necessidade de articulações firmes com diversas frentes, uma vez que, segundo ela, a política de Educação Popular não se sustenta apenas com recursos financeiros, mas também requer colaborações eficazes com instituições, como universidades, que desempenham um papel fundamental na formação e disseminação do conhecimento necessário para o sucesso da política.

Universidades que, especialmente por meio de suas políticas de extensão universitária, podem atuar como canais importantes para a difusão e implementação dessas diretrizes em nível local. As universidades, ao interagir diretamente com as comunidades e equipamentos públicos, têm a capacidade de contextualizar as diretrizes gerais da política de Educação Popular de acordo com as necessidades e realidades locais, promovendo uma adaptação mais eficaz e significativa.

Ao enfatizar a importância da extensão universitária, Júlia sugere que as universidades desempenham um papel estratégico na construção de uma ponte entre o conhecimento acadêmico e as necessidades sociais. Ao permitir que as universidades atuem como mediadoras entre as diretrizes gerais e as necessidades específicas de cada localidade, a política de Educação Popular busca garantir que as ações sejam mais enraizadas nas realidades das comunidades.

Júlia também destaca que a política está sujeita a influências da política local, o que significa que sua implementação pode variar significativamente em diferentes regiões, dependendo das condições políticas, sociais e econômicas específicas de cada área. Essa realidade apresenta desafios adicionais, pois a política precisa ser adaptada para funcionar em contextos diversos, o que pode exigir ajustes constantes e negociações complexas.

Essa dependência de múltiplos fatores e atores coloca a política de Educação Popular em uma posição de risco. Há a possibilidade de que ela não atinja plenamente os objetivos inicialmente definidos, especialmente se houver incertezas quanto à articulação entre diferentes níveis de governo, instituições e políticas. Além disso, cenários de mudanças políticas ou falta de apoio institucional podem comprometer a execução e a continuidade da iniciativa.

A entrevistada propõe que a política de Educação Popular sirva de referência para outros entes federados na promoção de políticas locais, evitando uma imposição vertical de diretrizes, ou

seja, ao invés de um modelo "de cima para baixo", onde as decisões são centralizadas e impostas às instâncias locais, ela sugere que a política se desenvolva a partir de diretrizes gerais que orientem os processos de implementação, permitindo uma adaptação às especificidades de cada localidade, como é o caso da Política Nacional de Educação Popular em Saúde do Sistema Único de Saúde (PNEPS-SUS) discutida no tópico 4.1 deste trabalho.

Júlia oferece uma visão otimista sobre o cenário atual das políticas de Educação Popular, destacando um momento inédito em termos de centralidade e relevância dessas políticas no contexto governamental brasileiro. Ela observa que, em comparação com períodos anteriores, com exceção aos governos de Dilma Rousseff, a educação popular nunca ocupou uma posição tão estratégica dentro do governo, e que esse aspecto reflete um reconhecimento mais profundo da importância da Educação Popular, não apenas como uma política isolada, mas como um elemento fundamental para a formulação de outras políticas públicas.

Júlia enfatiza que a robustez da atual política de Educação Popular representa um avanço significativo, uma vez que ela está sendo considerada e integrada em diversas áreas governamentais. Isso permite que a educação popular influencie a formulação de políticas concretas que impactam diretamente as comunidades. Para ela, é crucial que a Educação popular não se limite a ser uma ideia abstrata ou teórica, mas que tenha uma aplicação prática e efetiva nos níveis locais, onde as políticas realmente fazem diferença na vida das pessoas.

No entanto, Júlia ressalta que a plena implementação dessa política dependerá, não apenas do reconhecimento de sua importância, mas também da capacidade de superar os obstáculos financeiros. A necessidade de um compromisso governamental contínuo é fundamental para garantir que a Educação Popular não perca seu espaço nas prioridades estratégicas do governo.

De modo geral, Júlia sugere que, embora o cenário atual seja promissor e represente um avanço significativo em relação ao passado, é necessário manter uma vigilância constante e um esforço contínuo para assegurar que os recursos sejam alocados de maneira adequada. O sucesso dessa política não dependerá apenas de sua formulação, mas também de sua execução prática e do apoio político necessário para sua sustentação a longo prazo.

Ao ser questionada sobre se a Política de Educação Popular será caracterizada como uma política de governo ou de Estado, a entrevistada expressa uma visão cautelosa. Ela reconhece que a política ainda está em um estágio muito embrionário, tanto em termos de concepção, quanto de

implementação. Esse caráter incipiente torna difícil afirmar, neste momento, se ela terá a longevidade e a estabilidade necessárias para se consolidar como uma política de Estado.

Júlia menciona que o desenho institucional dessa política é bastante arrojado, o que implica desafios significativos em sua implementação e continuidade. Ela sugere que, para que uma política se torne de Estado, como é o caso de algumas políticas, como a de saúde, é necessário que ela se enraíze profundamente nas estruturas locais e municipais, garantindo assim sua permanência e resistência a mudanças de governo. Ela exemplifica essa durabilidade com os Agentes Comunitários de Saúde, cuja atuação está tão profundamente integrada no Sistema Único de Saúde e na vida das comunidades que seria difícil desmantelá-la.

Em contraste, Júlia cita o exemplo da cultura, onde houve um desmonte significativo, apesar da existência do Sistema Nacional de Cultura, que foi concebido como uma política de Estado e, por não ter sido plenamente efetivado e institucionalizado, essa política não conseguiu se manter diante de mudanças políticas e governamentais.

Nesse aspecto podemos retomar os conceitos de Estado discutidos no tópico 2.1, em que para Engels e Marx, o Estado é visto como um comitê que atende aos interesses da burguesia, já para Gramsci, apesar de entender a estrutura estatal também como classista, entende que podem coexistir forças contrárias ao pensamento capitalista e que algumas demandas desses atores podem ser atendidas. Porém, conforme apontado por Júlia, e corroborado pela discussão teórica apresentada ao longo deste trabalho, podemos inferir que um governo com viés mais popular e crítico, mesmo que consiga colocar suas pautas e agendas na ordem do dia, enfrenta muitas dificuldades para executá-las.

Portanto, as ações e ideais, quando críticas, muito provavelmente não perduram após o término do governo e dificilmente são transformadas em política de Estado, e isso é reflexo da hegemonia burguesa capitalista. As perspectivas, segundo Júlia, são otimistas, mas para que a Educação Popular alcance todo o seu potencial, será crucial enfrentar os desafios orçamentários e manter o foco na aplicação concreta e efetiva das políticas nas comunidades. Com isso, a educação popular pode continuar a ser um instrumento de transformação social e uma força vital no fortalecimento da cidadania e da participação democrática no Brasil.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Popular é uma ferramenta essencial na decolonização epistêmica, pois oferece uma abordagem que valoriza e integra saberes locais e ancestrais, desafiando a predominância das perspectivas eurocêntricas na produção e disseminação do conhecimento. Ao questionar as normas e preconceitos da educação convencional e empoderar as comunidades com processos educativos emancipatórios que as levam ao conhecimento crítico, a Educação Popular contribui para a transformação das estruturas de poder.

Portanto, o presente trabalho teve como aspecto central de análise o papel da Educação Popular no desenvolvimento de políticas públicas no Brasil, destacando suas potencialidades transformadoras e sua capacidade de fomentar a participação ativa dos sujeitos sociais. A partir da análise de experiências concretas, observou-se que a Educação Popular se constitui enquanto uma abordagem participativa que contribui para o fortalecimento da cidadania e promove a emancipação coletiva, especialmente em contextos e com grupos marcados por desigualdades.

O problema de pesquisa que “suleou”, como dizia Freire (1992), foi “como a Educação Popular contribui para processos de formulação quanto à implementação de políticas públicas?”. A pesquisa demonstrou que, ao longo dos últimos anos, institucionalmente falando, a Educação Popular tem se estabelecido como uma ferramenta fundamental para promover a participação social e a emancipação dos sujeitos, especialmente em contextos de desigualdade. Esse processo foi observado principalmente na área da saúde, onde esta abordagem se mostrou eficaz na construção de políticas mais inclusivas e democráticas.

O principal objetivo do trabalho foi identificar o papel da Educação Popular e suas contribuições para as políticas públicas, tanto em processos de formulação quanto de implementação. A pesquisa conseguiu evidenciar que essa abordagem educativa não só contribui para a formulação de diretrizes mais inclusivas, como também fortalece a implementação de políticas de participação social. As experiências analisadas mostraram que a Educação Popular atua tanto em espaços formais quanto informais, promovendo a formação crítica de sujeitos e incentivando a participação ativa nas decisões políticas.

O referencial teórico adotado no trabalho foi essencial para construir uma base crítica sólida sobre a Educação Popular, especialmente a partir de autores como Paulo Freire e Antonio Gramsci. A obra de Freire, ao enfatizar a Pedagogia do Oprimido e a importância do diálogo na construção

de conhecimento, ofereceu a compreensão de como a Educação Popular pode ser utilizada como ferramenta de emancipação e transformação social. O conceito de hegemonia de Gramsci complementou essa visão, ao demonstrar como a educação pode ser um instrumento para a construção de uma outra hegemonia, desafiando as estruturas de poder dominantes.

O trabalho também enfatizou a importância da integração entre a teoria e a prática no contexto da Educação Popular. Ao aliar teoria e prática (práxis), a Educação Popular emerge como uma abordagem que busca transformar as realidades concretas dos sujeitos, sendo tratada não apenas como um conceito abstrato, mas como uma prática inserida no cotidiano das políticas públicas. A abordagem dialógica, proposta por Paulo Freire, evidencia que o conhecimento não deve ser um fim em si mesmo, mas um processo dinâmico que une reflexão crítica e ação transformadora. Essa integração possibilita que a Educação Popular vá além das salas de aula tradicionais, estendendo-se para espaços comunitários, associações de bairros e movimentos sociais, promovendo a construção de um conhecimento enraizado na realidade social.

Sendo assim, outro ponto que emergiu de Paulo Freire foi a crítica à educação tradicional e bancária. A abordagem tradicional, que apenas deposita conhecimentos nos educandos sem dialogar com suas realidades, foi questionada ao longo do desenvolvimento do estudo. O trabalho reforçou que a Educação Popular, por outro lado, valoriza o conhecimento local e a experiência dos sujeitos, promovendo assim a educação pautada no diálogo e reflexão crítica, que estimula a participação e a construção coletiva do saber, necessários para a transformação social.

A análise gramsciana de hegemonia também foi fundamental para a compreensão de como a Educação Popular pode atuar em um campo de disputas políticas e culturais. Gramsci ofereceu ao trabalho uma perspectiva de luta pela construção de uma nova hegemonia, na qual a educação é vista como uma arena estratégica para a promoção de ideais de justiça social e igualdade. Isso foi evidente nas discussões sobre como a Educação Popular pode influenciar diretamente a formulação de políticas públicas, ao desafiar a hegemonia dominante e abrir espaço para novas formas de organização social.

A partir destas compreensões, urge a necessidade de um diálogo constante entre as comunidades populares e o Estado, tendo em vista que, somente através da participação ativa e crítica das pessoas nos processos de formulação e implementação de políticas públicas é possível garantir que as ações governamentais respondam de forma adequada às necessidades locais e promovam mudanças estruturais.

O presente trabalho, portanto, reforça a relevância da Educação Popular como um instrumento de resistência frente às diversas formas de opressão e dominação e, em específico, no contexto das políticas públicas. Essa resistência se manifesta na luta pela inclusão social, pela garantia de direitos e pela superação das desigualdades. Ao fomentar a participação ativa das comunidades, a Educação Popular possibilita que as vozes dos grupos historicamente marginalizados sejam ouvidas e valorizadas nos espaços de decisão política.

Ao longo da análise, ficou evidente que a Educação Popular teve uma incidência significativa nas políticas públicas, especialmente na área da saúde, sendo um achado deste estudo, o grau tamanho de relevância da Educação Popular que foi utilizada em processos de formulação do maior sistema público de saúde do mundo, o SUS - Sistema Único de Saúde.

Outro aspecto relevante discutido foi o papel central da participação social na Educação Popular. O envolvimento ativo das comunidades e a valorização de seus saberes são elementos fundamentais para que essas políticas tenham sucesso. A pesquisa demonstrou que, sem essa participação efetiva, as políticas públicas correm o risco de se tornarem meras formalidades, distantes da realidade das populações mais vulneráveis. Portanto, a Educação Popular promove a articulação entre governo e sociedade civil, fortalecendo o controle social sobre as políticas públicas.

A importância da Educação Popular se verifica também enquanto ferramenta dotada de conteúdo ético-político emancipatório frente à conjuntura atual, na qual se exige uma reflexão crítica e um engajamento ativo na construção de processos educativos e sociais, que promovam uma análise mais profunda e uma resistência contra as tendências conservadoras e reacionárias que ameaçam direitos e liberdades fundamentais.

A análise do Marco de Referência da Educação Popular para as Políticas Públicas também se revelou como um ponto crucial na institucionalização das práticas educativas populares. O documento não só legitima a Educação Popular como uma ferramenta estratégica de políticas públicas, mas também orienta a sua implementação de forma articulada com diferentes setores do governo. O estudo evidenciou que a efetivação desse marco é fundamental para que a Educação Popular transcenda os espaços informais e atue de forma transversal nas diversas esferas de governo.

Um dos principais desafios, portanto, é a dificuldade de integração entre a Educação Popular e as estruturas políticas formais, muitas vezes dominadas por interesses que se opõem às

transformações sociais profundas. Apesar dos avanços institucionais, como a criação da Diretoria de Educação Popular vinculada à Secretaria Nacional de Participação Social e a formulação de diretrizes específicas para a Educação Popular, com o Marco de Referência da Educação Popular para as Políticas Públicas, e a Política Nacional de Educação Popular em Saúde do Sistema Único de Saúde (PNEPS-SUS), a resistência de setores conservadores e a falta de recursos adequados continuam dificultando a implementação da Educação Popular nas políticas.

O cenário político atual, com o terceiro mandato presidencial de Lula (2023/2026), oferece uma oportunidade para a consolidação da Educação Popular como política pública estruturante. A criação de novas iniciativas baseadas nos princípios da participação, emancipação e justiça social, aliadas ao fortalecimento das políticas de participação social, pode aprofundar os impactos positivos desta abordagem, desde que os desafios financeiros e políticos sejam enfrentados com determinação.

Por fim, este trabalho abre portas para novos estudos que possam aprofundar a análise da Educação Popular no contexto das políticas públicas brasileiras. Futuras pesquisas podem explorar com maior detalhamento as experiências regionais, as diferenças na implementação dessas políticas entre municípios e estados, e os impactos de longo prazo da Educação Popular na promoção da equidade social. Além disso, será importante acompanhar o desenvolvimento das políticas públicas sob o atual governo, investigando como a Educação Popular será fortalecida ou desafiada nos próximos anos.

REFERÊNCIAS

ALVES, Ana Rodrigues Cavalcanti. **O conceito de hegemonia: de Gramsci a Laclau e Mouffe**. Lua Nova, São Paulo, 80: 71-96, 2010.

BECKER, Maria Josefina. **Memória da esperança**. In: Serviço Social e Paulo Freire: Diálogos sobre Educação Popular / Graziela Scheffer, Thaisa Closs, Inez Zacarias (organizadoras). Curitiba: CRV, 2021. 254 p.

BONETTI, Osvaldo Peralta; PEDROSA, José Ivo dos Santos; SIQUEIRA, Theresa Cristina de Albuquerque. **Educação Popular em Saúde como Política do Sistema Único de Saúde**. Rev APS. 2011 out/dez; 14(4): 397-407.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria no 2.761, de 19 de Novembro de 2013. Institui a Política Nacional de Educação Popular em Saúde no âmbito do SUS (PNEPS-SUS)**. Brasília: Ministério da Saúde; 2013.

BRASIL. Secretaria-Geral da Presidência da República. **Avança debate sobre Programa de Participação Social com Educação Popular nos Territórios**. Brasília, 2024. Disponível em: <<https://www.gov.br/secretariageral/pt-br/noticias/2024/abril/avanca-debate-sobre-programa-nacional-de-participacao-social-com-educacao-popular-nos-territorios>>. Acesso em 08 set. 2024.

BRASIL. Secretaria-Geral da Presidência da República. **Conselho de Participação Social debate propostas de políticas públicas com Participação Social e Educação Popular nos territórios**. Brasília, 2024. Disponível em: <<https://www.gov.br/secretariageral/pt-br/noticias/2024/fevereiro/conselho-de-participacao-social-debate-propostas-de-politicas-publicas-com-participacao-social-e-educacao-popular-nos-territorios>>. Acesso em 08 set. 2024.

BRASIL. Secretaria-Geral da Presidência da República. **Educação popular deve atender territorialidade e diversidade das populações**. Brasília, 2024. Disponível em: <<https://www.gov.br/secretariageral/pt-br/noticias/2024/janeiro/educacao-popular-deve-atender-territorialidade-e-diversidade-das-populacoes>>. Acesso em 08 set. 2024.

BRASIL. Secretaria-Geral da Presidência da República. **Governo federal debate territorialização da participação social nas políticas públicas**. Brasília, 2023. Disponível em: <<https://www.gov.br/secretariageral/pt-br/noticias/2023/novembro/governo-federal-debate-territorializacao-da-participacao-social-nas-politicas-publicas>>. Acesso em 08 set. 2024.

BRASIL. Secretaria-Geral da Presidência da República. **Grupo de Trabalho Interministerial debate propostas de articulação de políticas públicas nos territórios**. Brasília, 2024. Disponível em: <<https://www.gov.br/secretariageral/pt-br/noticias/2024/fevereiro/grupo-de-trabalho-interministerial-debate-propostas-de-articulacao-de-politicas-publicas-nos-territorios>>. Acesso em 08 set. 2024.

BRASIL. Secretaria-Geral

da Presidência da República. **Governo Federal quer levar políticas públicas para atender territórios de grupos destituídos de direitos.** Brasília, 2023. Disponível em: <<https://www.gov.br/secretariageral/pt-br/noticias/2023/agosto/governo-federal-quer-ocupar-territorio-de-grupos-de-destituídos-de-direitos-com-políticas-publicas>>. Acesso em 08 set. 2024.

BRASIL. Secretaria-Geral da Presidência da República. **Governo Federal quer participação social atrelada à educação popular nos territórios.** Brasília, 2023. Disponível em: <<https://www.gov.br/secretariageral/pt-br/noticias/2023/agosto/governo-federal-quer-participacao-social-atrelada-a-educacao-popular-nos-territorios-1>>. Acesso em 08 set. 2024.

BRASIL. Secretaria-Geral da Presidência da República. **Levantamento de patrimônio cultural em comunidades enriquece processos de educação popular.** Brasília, 2023. Disponível em: <<https://www.gov.br/secretariageral/pt-br/noticias/2023/setembro/levantamento-de-patrimonio-cultural-em-comunidades-enriquece-processos-de-educacao-popular>>. Acesso em 08 set. 2024.

BRASIL. Secretaria-Geral da Presidência da República. **Marco de Referência da Educação Popular para as Políticas Públicas.** Brasília - DF: 2014.

BRASIL. Secretaria-Geral da Presidência da República. **Oficina sobre educação popular envolve servidores de 15 ministérios.** Brasília, 2023. Disponível em: <<https://www.gov.br/secretariageral/pt-br/noticias/2023/setembro/oficina-sobre-educacao-popular-envolve-servidores-de-15-ministerios>>. Acesso em 08 set. 2024.

BRASIL. Secretaria-Geral da Presidência da República. **Projeto de educação popular do governo federal começa a ser desenhado.** Brasília, 2023. Disponível em: <<https://www.gov.br/secretariageral/pt-br/noticias/2023/marco/projeto-de-educacao-popular-do-governo-federal-comeca-a-ser-desenhado>>. Acesso em 08 set. 2024.

BRASIL. Secretaria-Geral da Presidência da República. **Proposta de extensão universitária em participação social está em debate no governo.** Brasília, 2023. Disponível em: <<https://www.gov.br/secretariageral/pt-br/noticias/2023/dezembro/proposta-de-extensao-universitaria-em-participacao-social-esta-em-debate-no-governo>>. Acesso em 08 set. 2024.

BRASIL. Secretaria-Geral da Presidência da República. **Redes de educadores populares debatem programa de participação social do governo federal.** Brasília, 2024. Disponível em: <<https://www.gov.br/secretariageral/pt-br/noticias/2024/junho/redes-de-educadores-populares-debatem-programa-de-participacao-social-do-governo-federal>>. Acesso em 08 set. 2024.

BRASIL. Secretaria-Geral da Presidência da República. **Seminário reúne representantes do governo federal e de movimentos sociais para debater educação popular.** Brasília, 2024. Disponível em: <<https://www.gov.br/secretariageral/pt-br/noticias/2024/julho/seminario-reune-representantes-do-governo-federal-e-de-movimentos-sociais-para-debater-educacao-popular>>. Acesso em 08 set. 2024.

BRASIL. Secretaria-Geral da Presidência da República. **Servidores de 14 ministérios discutem políticas públicas antirracistas em ação de educação popular.** Brasília, 2023. Disponível em: <<https://www.gov.br/secretariageral/pt-br/noticias/2023/dezembro/servidores-de-14-ministerios-discutem-políticas-publicas-antirracistas-em-acao-de-educacao-popular>>. Acesso em 08 set. 2024.

BRASIL. Secretaria-Geral da Presidência da República. **Sistema de Participação Social faz primeira reunião de trabalho.** Brasília, 2023. Disponível em: <<https://www.gov.br/secretariageral/pt-br/ppa-participativo/noticias/sistema-de-participacao-social-faz-primeira-reuniao-de-trabalho>>. Acesso em 08 set. 2024.

CARVALHO, Maria de Lourdes de; BARBOSA, Telma Regina Guimarães da Costa. **Modelos orientadores da implementação de política pública: uma lacuna da literatura.** In: ENANPAD 2011- XXXV Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa, 2011, Rio de Janeiro. Anais do XXXV Encontro da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa, 2011.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean. et all (Orgs.) **Pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos.** Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-316.

COHEN, Ernesto; FRANCO, Rolando. **Avaliação de projetos sociais.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

COSTA, Frederico Lustosa da; CASTANHAR, José Cezar. **Avaliação de programas públicos: desafios conceituais e metodológicos.** RAP, Rio de Janeiro 37(5):969-92, Set./Out. 2003.

DURIGUETTO, Maria Lúcia; BATISTONI, Maria Rosângela; MAIA, Susana Maria. **A dimensão ideopolítica no método pedagógico de Paulo Freire: questões e perspectivas investigativas para o Serviço Social a partir da experiência do Método BH.** In: Serviço Social e Paulo Freire: Diálogos sobre Educação Popular / Graziela Scheffer, Thaisa Closs, Inez Zacarias (organizadoras). Curitiba: CRV, 2021. 254 p.

ENGELS, Friedrich; MARX, Karl. **A ideologia alemã.** Boitempo Editorial, 2007.

ENGELS, Friedrich. **A origem da Família, da propriedade privada e do Estado.** São Paulo: Editora Centauro, 2002.

ENGELS, Friedrich; MARX, Karl. **O manifesto comunista.** 1.ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 2021.

FALEIROS, Vicente de Paula. **Cultura popular e luta dos oprimidos: interlocução entre Paulo Freire e Serviço Social.** In: Serviço Social e Paulo Freire: Diálogos sobre Educação Popular / Graziela Scheffer, Thaisa Closs, Inez Zacarias (organizadoras). Curitiba: CRV, 2021. 254 p.

FERNANDES, F. **Marx – Engels.** 3 ed. São Paulo: Ática, 2001.

FERNANDES, Sabrina. **Sintomas mórbidos: a encruzilhada da esquerda brasileira.** 1.ed. São Paulo: Autonomia Literária, 2019.

FERNANDES, Sabrina. **Pedagogia crítica como práxis marxista humanista: perspectivas sobre solidariedade, opressão e revolução.** Educ. Soc., Campinas, v. 37, nº. 135, p.481-496, abr.-jun., 2016.

FLORES, Juliana Flores e; SANT'ANNA, Sita Mara Lopes. **A presença da educação popular na EJA: limites e possibilidades.** Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina. - Ano 7 N.11 (2018). Florianópolis: Publicação do IFSC, 2018.

- FREIRE, Ana Clara. **Educação Popular no contexto brasileiro: percepções dos representantes de movimentos sociais sobre o Marco de Referência da Educação Popular para as políticas públicas.** Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2019.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** 32. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.
- FREIRE, Paulo. **Papel da educação na humanização.** Revista Paz e Terra, São Paulo, ano IV, n. 9, p. 123-132, out. 1969.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005.
- FREIRE, Paulo. NOGUEIRA, Adriano. **Que fazer: teoria e prática em Educação Popular.** 4. ed. - Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1989.
- GADOTTI, Moacir. **Estado e Educação Popular: Desafios de uma Política Nacional.** 2016. Disponível em: <<https://acervo.paulofreire.org/handle/7891/4336>>. Acesso em 04 jun. 2024.
- GADOTTI, Moacir; TORRES, Carlos Alberto. **Estado e Educação Popular na América Latina.** Campinas, SP: Papirus, 1992.
- GADOTTI, Moacir. **História das Ideias Pedagógicas.** 8. ed. São Paulo: Ática, 2006.
- GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire e a Educação Popular.** Proposta, Rio de Janeiro, v.31, n.113, p.21-27, jul./set. 2007. URI.
- GADOTTI, Moacir. **Por uma política nacional de educação popular de jovens e adultos.** 1. ed. São Paulo: Moderna : Fundação Santillana, 2014.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. - São Paulo : Atlas, 2008.
- GOHN, Maria da Glória. **Educação não-formal e cultura política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001. - (Coleção Questões da Nossa Época; v. 71).
- GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais e educação.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009. - (Coleção Questões da Nossa Época; v. 5).
- GOHN, Maria da Glória. **Retrospectiva sobre a Educação Popular e os movimentos sociais no Brasil.** Movimento-Revista de Educação, Niterói, ano 4, n.7, p.10-32, jul./dez. 2017.
- GRAMSCI, Antonio. **A questão meridional.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GRAMSCI, Antonio. **Americanismo e fordismo.** Tradução de Gabriel Bogossian. São Paulo: Hedra, 2008.
- GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere.** Vol. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001, 500 p.

- GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere. Vol. 3. Maquiavel: notas sobre o Estado e a Política.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007, 432 p.
- GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da História.** 9. Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.
- GRAMSCI, Antonio. **Escritos Políticos, v. 1: 1910-1920.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.
- hooks, bell. **Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática.** São Paulo: Elefante, 2020. 288p.
- JARA, Oscar. **A educação popular latino-americana: História e fundamentos éticos, políticos e pedagógicos.** São Paulo: Ação Educativa/CEAAL/ENFOC, 2020.
- LIMA, Luciana Leite; D'ASCENZI, Luciano. **Implementação de Políticas Públicas: perspectivas analíticas.** Rev. Sociol. Polít., Curitiba, v. 21, n. 48, p. 101-110, dez. 2013
- LUIZ, Danuta E Cantoia. **Emancipação e serviço social: a potencialidade da prática profissional.** 2. Ed. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2013. 271 p.
- MANZINI, E. J. . **Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros.** Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2004.
- MARX, Karl. **O 18 Brumário de Luís Bonaparte.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 5a edição, 1986.
- MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política / Karl Marx ; tradução e introdução de Florestan Fernandes.** ~2.ed. - São Paulo : Expressão Popular, 2008 . 288 p.
- MASCARO, Alysson Leandro. **A crítica do Estado e do direito: a forma política e a forma jurídica** In: NETTO, José Paulo (org.) Curso Livre Marx-Engels – a criação destruidora. São Paulo: Editora Boitempo, 2015.
- MATTA, Felipe Oliveira Spinetti de Santa Rita. **Educação Popular e Estado no Brasil: análise do Marco de Referência da Educação Popular para as Políticas Públicas.** Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2019.
- MEJÍA, Marco Raúl. Aprofundar na Educação Popular para construir uma globalização desde o Sul. In: UNESCO. **Educação Popular na América Latina: diálogos e perspectivas.** Brasília: UNESCO, MEC, CEAAL, 2005.
- NETO, João Colares da Mota; STRECK, Danilo R. **Fontes da Educação Popular na América Latina: contribuições para uma genealogia de um pensar pedagógico decolonial.** Educar em Revista, Curitiba, Brasil, v. 35, n. 78, p. 207-223, nov./dez. 2019.
- NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx.** - 1. ed.- São Paulo : Expressão Popular, 2011. 64 p.
- OLLAIK, Leila Giandoni; MEDEIROS, Janann Joslin. **Instrumentos governamentais: reflexões para uma agenda de pesquisas sobre implementação de políticas públicas no Brasil.** RAP — Rio de Janeiro 45(6):1943-67, nov./dez. 2011.

PALUDO, Conceição. **Educação Popular em busca de alternativas: uma leitura desde o campo democrático e popular**. Porto Alegre: Tomo Editorial; CAMP, 2001. 272 p.

PONTUAL, Pedro de Carvalho. **Educação Popular e Participação Social**. Revista COCAR, Belém, v.10, n.20, p. 09 a 26 – Ago./Dez. 2016.

PONTUAL, Pedro de Carvalho. **Educação Popular e incidência em políticas públicas**. Revista e-Curriculum, vol. 15, núm. 1, enero-marzo, 2017, pp. 62-81. Pontificia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, Brasil.

PUIGGRÓS, Adriana. **História e prospectiva da educação popular latino-americana**. In: GADOTTI, Moacir; TORRES, Carlos A. (organizadores). **Educação Popular: utopia latino americana**. 2. ed. – Brasília: Ibama, 2003.

ROSA, Gregory Luis Rolim. **O marxismo como perspectiva epistemológica: considerações sobre o trabalho com as categorias metodológicas**. Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa, v. 5, e2016222, p. 1-14, 2020.

SCHÖNARDIE, Paulo Alfredo. **A educação popular em tessitura com as políticas públicas: ponderando estranhamentos e possibilidades**. Rev. Ed. Popular, Uberlândia, v. 17, n. 1, p. 28-44, jan./abr. 2018.

SECCHI, Leonardo. **Políticas Públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos**. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

SEMERARO, Giovanni. **Da libertação à hegemonia: Freire e Gramsci no processo de democratização do Brasil**. Rev. Sociol. Polít., Curitiba, 29, p. 95-104, nov. 2007.

SILVEIRA, Renê José Trentin. **Gramsci, educador das camadas populares**. Educação em Revista Belo Horizonte, v.37, 2021.

TEIXEIRA, Wagner da Silva. **Educação em tempos de luta: história dos movimentos de educação e cultura popular (1958-1964)**. Tese (Doutorado) Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal Fluminense, 2008.

VALE, Ana Maria do. **Educação Popular na Escola Pública**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

VASCONCELOS, Kathleen Elane Leal; SILVA, Mauricelia Cordeira da; SCHMALLER, Valdilene Pereira Viana. **(Re)visitando Gramsci: considerações sobre o Estado e o poder**. Revista katálisis, Florianópolis, v. 16, n. 1, p. 82- 90, jun. 2013.

WOLKMER, Antonio Carlos. **Marx, a questão judaica e os direitos humanos**. Revista Seqüência, n.º 48, p. 11-28, jul. de 2004.

APÊNDICE A

Roteiro de entrevista semi-estruturada realizada com servidora pública federal e ex-assessora especial da Diretoria de Educação Popular da Secretaria Nacional da Presidência da República

1. Como se delineia a abordagem da Política de Educação Popular no governo Lula, considerando a análise das contradições sociais e a busca pela transformação da realidade, a partir de uma perspectiva crítica e histórica?
2. Existe uma articulação entre a Política de Educação Popular e outras áreas ou Ministérios do governo federal, ou ela é concebida como uma iniciativa autônoma e isolada?
3. Qual é a influência do Marco de Referência da Educação Popular para as Políticas Públicas no processo de elaboração da Política de Educação Popular atual?
4. Quais estratégias estão sendo empregadas para enfrentar a resistência ou a oposição à implementação das políticas de Educação Popular, à luz da análise das relações de poder e das formas de promoção da consciência social?
5. Quais atores estão envolvidos no processo de formulação dessa Política, considerando a concepção de intelectuais orgânicos e a importância dos movimentos sociais como agentes de transformação social?
6. É possível evidenciar a influência de setores empresariais ou outros agentes privados na tentativa de intervenção na promoção de políticas públicas de Educação Popular?
7. A Diretoria de Educação Popular possui recursos adequados para efetivar suas ações, levando em conta as condições materiais e sociais necessárias para a realização de uma educação transformadora?
8. Quais são os principais desafios enfrentados na elaboração da Política de Educação Popular, considerando a análise das contradições e antagonismos presentes na sociedade brasileira?
9. Qual é o cronograma previsto para a conclusão da formulação da Política de Educação Popular?
10. De que forma será realizada a implementação dessa Política?

11. Quais recursos serão necessários para viabilizar a implementação efetiva da Política de Educação Popular, considerando as condições materiais e sociais existentes?
12. Quais são os principais desafios esperados durante a fase de implementação dessa Política, à luz da análise das contradições e resistências presentes na sociedade?
13. Qual é o papel das instituições governamentais na efetivação da Política de Educação Popular, considerando sua relação dialética com a sociedade civil e as estruturas de poder?
14. Quem são os destinatários primários da Política de Educação Popular e quais os critérios utilizados para essa definição?
15. Quais são os potenciais impactos esperados da Educação Popular nas comunidades e na sociedade em geral, considerando sua capacidade de transformar as relações sociais e de poder?
16. Quais são as expectativas do governo em relação à Política de Educação Popular?
17. Como será realizada a avaliação do processo de implementação dessa Política?
18. Essa Política será caracterizada como política de governo ou política de Estado?
19. Quais os riscos que essa Política corre em relação à efetividade de implementação?
20. Existem obstáculos ideológicos no processo de construção e para a implementação dessa Política? Se sim, quais?
21. Como essa Política pode servir de referência para os demais entes federados agirem na promoção de políticas locais?
22. Qual a sua análise sobre a atual situação das políticas de Educação Popular? É possível traçar um comparativo com contextos anteriores e vislumbrar outras perspectivas?