

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ANA CLARA FREIRE

**EDUCAÇÃO POPULAR NO CONTEXTO
BRASILEIRO: PERCEPÇÕES DOS
REPRESENTANTES DE MOVIMENTOS SOCIAIS
SOBRE O MARCO DE REFERÊNCIA DA
EDUCAÇÃO POPULAR PARA AS POLÍTICAS
PÚBLICAS**

CAMPINAS

2019

ANA CLARA FREIRE

**EDUCAÇÃO POPULAR NO CONTEXTO
BRASILEIRO: PERCEPÇÕES DOS
REPRESENTANTES DE MOVIMENTOS SOCIAIS
SOBRE O MARCO DE REFERÊNCIA DA
EDUCAÇÃO POPULAR PARA AS POLÍTICAS
PÚBLICAS**

Dissertação apresentada como exigência para a obtenção do Título de Mestre em Educação, na linha de pesquisa Políticas Públicas em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

Orientador: Prof. Dr. Samuel Mendonça.

PUC - CAMPINAS

2019

Ficha catalográfica elaborada por Vanessa da Silveira CRB 8/8423
Sistema de Bibliotecas e Informação - SBI - PUC-Campinas

370.194 Freire, Ana Clara.

F866e Educação popular no contexto brasileiro: percepções dos representantes de movimentos sociais sobre o Marco de Referência da Educação Popular para as Políticas Públicas / Ana Clara Freire.- Campinas: PUC-Campinas, 2019.
113 f.

Orientador: Samuel Mendonça.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2019.

Inclui anexo e bibliografia.

1. Educação popular. 2. Movimentos sociais. 3. Políticas públicas. 4. Educação e estado. I. Mendonça, Samuel. II. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD - 22. ed. 370.194

ANA CLARA FREIRE

**EDUCAÇÃO POPULAR NO CONTEXTO
BRASILEIRO: PERCEPÇÕES DOS REPRESENTANTES
DE MOVIMENTOS SOCIAIS SOBRE O MARCO DE
REFERÊNCIA DA EDUCAÇÃO POPULAR PARA AS
POLÍTICAS PÚBLICAS**

Este exemplar corresponde à redação final
da Dissertação de Mestrado em Educação da PUC-
Campinas, e aprovada pela Banca Examinadora.

APROVADA: 22 de fevereiro de 2019.

DR(A) SAMUEL MENDONÇA - Presidente (PUC-CAMPINAS)

DR(A) EDLA EGGERT (PUC - RS)

DR(A) MÔNICA PICCIONE GOMES RIOS (PUC-CAMPINAS)

Às educadoras e aos educadores, que lutam diariamente para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço à CAPES pelo financiamento desta pesquisa.

À Pontifícia Universidade Católica de Campinas e a seus funcionários, que proporcionaram a estrutura e o ambiente favorável ao aprendizado.

Agradeço também ao Prof. Dr. Samuel Mendonça, pela orientação e pelas muitas sugestões para melhoria deste trabalho. Também sou grata pelos momentos nos quais fui instigada a questionar minhas próprias convicções.

Às professoras Dra Edla Eggert e Dra Mônica Piccione Gomes Rios, por terem aceitado participar da banca examinadora e pelas importantes sugestões para melhoria deste trabalho.

Às professoras e professores da minha trajetória escolar. Todos eles contribuíram de forma essencial para que eu pudesse chegar aonde cheguei, assim como se empenham diariamente por cada um de seus alunos, sem perder a esperança e a fé na humanidade.

Às amigas e aos amigos, que me incentivaram e acreditaram em mim durante esses anos de estudo. Agradeço, em especial, à Bruna Ribeiro Dias, ao Leonardo Henrique Silva e ao Bruno Fortunato Lopes, pelas contribuições diretas na pesquisa.

Por último, de forma não menos importante, agradeço à minha família. Àquele que, além de pai, desempenhou funções outras como mãe e professor, me encorajando a sonhar alto sem perder minhas origens. À minha avó, Áurea Margarida, e ao meu avô, Miguel, que rezam por mim todos os dias e se dedicam, muitas vezes abdicando de sonhos pessoais, para a criação de seus netos. À minha avó, Jacy, que, mesmo no fim da vida, encontrava forças para me dizer o quanto eu a enchia de orgulho. Ao meu esposo e eterno amigo, Felipe Silva, que se empenhou tanto quanto eu para o desenvolvimento e término desta pesquisa e com quem compartilho todas as minhas inquietações.

RESUMO

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*. 2019. 113f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2019.

O Brasil, assim como os demais países latinos, tem diversos movimentos sociais, que se ocupam com a construção da educação popular nas regiões de vulnerabilidade e de conflito. Em 2014, foi criado o Marco de Referência da Educação Popular para as Políticas Públicas, documento federal resultado da demanda de alguns movimentos sociais, universidades e educadores. Este trabalho tem como objetivo geral, portanto, compreender o que pensam os representantes de movimentos sociais sobre o Marco de Referência da Educação Popular para as Políticas Públicas. Para isso, foram utilizadas algumas concepções de educação popular, sendo uma delas a proposta por Simón Rodríguez, educador venezuelano vivido entre os séculos XVIII e XIX. Este trabalho se utilizou da pesquisa empírica, por meio de entrevistas semiestruturadas com representantes da sociedade civil e universidades responsáveis pela criação do Marco de Referência da Educação Popular para as Políticas Públicas. A pergunta da pesquisa, portanto, é: o que pensam os representantes de movimentos sociais sobre o Marco de Referência da Educação Popular para as Políticas Públicas? Os resultados consistem na afirmação de que ao ser integrada em ambientes institucionais, a educação popular não perde sua identidade, visto que são incorporados apenas valores, os quais são importantes para a criação de uma sociedade mais igualitária. Outrossim, os trabalhos de base são os que, de fato, caracterizam e sustentam a educação popular.

Palavras-chave: Simón Rodríguez. Soberania popular. Sociedade civil. Políticas educacionais.

ABSTRACT

FREIRE, Ana Clara. *Popular education in the Brazilian context: perceptions of representatives of social movements about the Framework of Reference of Popular Education for Public Policies (Marco de Referência da Educação Popular para as Políticas Públicas)*. 2019. 113f. Dissertation (Master in Education) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2019.

Brazil, as well as the other Latin American countries, has several social movements, which are engaged in the construction of popular education in regions of vulnerability and conflict. In 2014, the Framework of Reference of Popular Education for Public Policies (Marco de Referência da Educação Popular para as Políticas Públicas) was created, a federal document which is the result of the demand of some social movements, universities and educators. The overall aim of this paper is to understand what the representatives of social movements think of the Framework of Reference of Popular Education for Public Policies. For this purpose, some conceptions of popular education were used. One of them is presented by Simón Rodríguez, a Venezuelan educator who lived from the eighteenth to the nineteenth century. This paper was based on empirical research by means of semi-structured interviews with representatives of civil society and universities responsible for creating the Framework of Reference of Popular Education for Public Policies. Therefore, the research question is: what do the representatives of social movements think of the Framework of Reference of Popular Education for Public Policies? The results consist in the affirmation that, when integrated in institutional environments, popular education does not lose its identity, since only values are incorporated, which are important for the creation of a more equal society. Furthermore, grassroots organizing is what, in fact, characterizes and supports popular education.

Keywords: *Simón Rodríguez. Popular sovereignty. Civil society. Educational policies.*

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANAMPOS = Articulação Nacional de Movimentos Populares e Sindicais
ANPED = Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CEAAL = Conselho de Educação de Adultos da América Latina
CEBs = Comunidades Eclesiais de Base
CMP = Central de Movimentos Populares
CPT = Comissão Pastoral da Terra
CUT = Central Única dos Trabalhadores
FAO = Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura
FIES = Fundo de Financiamento Estudantil
GT = Grupo de Trabalho
IBGE = Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IPEA = Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB = Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MST = Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
ONGs = Organizações não governamentais
PNEP = Política Nacional de Educação Popular
PPP = Projeto Político-pedagógico
PROUNI = Programa Universidade para Todos
PT = Partido dos Trabalhadores
SECADI = Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SENAES = Secretaria Nacional de Economia Solidária
UERJ = Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UNESCO = Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICAMP = Universidade Estadual de Campinas
USP = Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
CAPÍTULO 1 - Educação Popular	19
1.1. Simón Rodríguez e a Educação Republicana, Geral e Popular	19
1.2. Educação Popular, Dialógica e Libertadora.....	25
CAPÍTULO 2 - Marco de Referência da Educação Popular para as Políticas Públicas	34
CAPÍTULO 3 - Paradoxo entre Educação Popular e Políticas Públicas	43
4.1. Instituições/Movimentos	43
4.2. Análise das entrevistas	46
4.2.1. O conceito de educação popular	47
4.2.2. O Marco de Referência da Educação Popular para as Políticas Públicas	59
4.2.3. Políticas públicas por meio da educação popular e do Marco de Referência	64
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	70
ANEXO.....	73
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	108

INTRODUÇÃO

Muitos educadores foram e são responsáveis pela pesquisa e efetivação da educação popular, entre eles Simón Rodríguez, cujas obras foram reunidas pela Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez (Rodríguez, 2016). Este, um venezuelano do século XIX, pensou a educação popular no sentido de Educação Republicana, tendo em vista o processo de independência que estava se consolidando na América. Rodríguez aspirava a uma educação a qual todos tivessem acesso e, por ser geral, ou seja, abranger toda a população, ele a denominou popular. De acordo com o venezuelano, para que toda a população tenha acesso à educação, é preciso que o governo assegure esse direito.

Ao longo dos anos, nas Américas, o conceito em questão se modificou. Não obstante, não há uma única definição pronta, há nuances distintas de acordo com a atuação do educador que propõe o conceito. Na nossa pesquisa, trazemos algumas dessas acepções e discutimos a institucionalização da educação popular. Para isso, tomamos por objeto do nosso trabalho o Marco de Referência da Educação Popular para as Políticas Públicas (Brasil, 2014), um documento federal, criado em 2014, a fim de estabelecer orientações com os princípios da educação popular para a criação de políticas públicas.

Como forma de justificar a pesquisa, foi realizada uma busca anterior, a qual será retomada logo adiante, de forma a corroborar a relevância do tema. Neste momento, em contrapartida, faz-se necessário justificar meu interesse pessoal pelo assunto. Desde alguns anos antes ao ingresso na pós-graduação, tenho atuado em movimentos populares relacionados à educação popular. Meu exercício sempre esteve intimamente relacionado ao ensino, isto é, em cursinhos pré-vestibular ou na educação de jovens e adultos, todos eles dentro de um viés crítico e emancipador.

Tais movimentos não pagavam salários a seus educadores nem cobravam mensalidades dos estudantes, afinal, devido a sua orientação popular, não tratava-se de um serviço oferecido para a população, mas sim de uma militância feita com a comunidade local. Ou seja, esperava-se que os estudantes fossem também ativos nos movimentos, por exemplo na conservação e limpeza do local, na preparação do almoço, na organização de atividades e no envolvimento em questões políticas relacionadas à ocupação das sedes dos movimentos. Além

disso, era comum que muitos estudantes, após ingressarem nas universidades, retornassem aos cursinhos como educadores.

Por não ter uma renda fixa, esses pontos de militância também precisavam se organizar para arcar com os gastos. Nesse sentido, constantemente eram realizados eventos para arrecadação de verbas, com os quais toda a comunidade se empenhava. Como militante, entendo que esses momentos eram essenciais para a construção da educação popular.

Visando apoiar movimentos organizados por setores da sociedade, frequentemente universidades e governo lançam editais de financiamento. Por diversas vezes, vi os grupos dos quais eu participava se organizarem para concorrer a esses editais e, também por muitas vezes, serem deferidos no processo. É partir desse ponto que minha inquietação em relação às políticas públicas e educação popular passa a surgir.

Com determinada quantia assegurada para um ano, as movimentações citadas anteriormente deixaram de ser frequentes. Por conseguinte, o grupo perdia parte de seu caráter popular. Não é intenção desta pesquisa expor os editais de financiamento como algo negativo. Na verdade, por diversas vezes foi devido a eles que conseguimos comprar lousas, cadeiras, apagador, materiais de limpeza, entre tantas outras ferramentas que contribuem para o bem estar do estudante e conseqüentemente para sua aprendizagem. No entanto, o grupo passou a despender seu tempo com outros assuntos, não menos importantes, mas que não envolviam a comunidade em busca da manutenção do espaço. A partir dessa contextualização é que surge a disposição em pesquisar sobre o tema.

Para ingressar na pós-graduação, meu projeto de pesquisa assumia outro tópico muito diferente de educação popular. Contudo, aquela inquietação voltou e, em conjunto com meu orientador, descobri o Marco de Referência da Educação Popular para as Políticas Públicas, documento este que passou a ser objeto de nossa pesquisa. Este inflou ainda mais meu interesse no assunto, já que eram movimentos populares que demandavam uma postura do governo em relação à incorporação da educação popular nas políticas públicas. Pensei, então, que deveria haver um porquê plausível para isso, afinal, não seria possível que a perda de identidade da educação popular não tivesse sido algo pensado

anteriormente por esses representantes da sociedade civil. Sendo assim, sabia que ali estava o foco da minha pesquisa.

Tendo desenhado meu percurso inicial, retomo agora à pesquisa em si, para a qual foi necessário realizar uma busca inicial. Num primeiro momento, fizemos uma revisão de literatura sobre os trabalhos publicados nas reuniões nacionais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação¹ (Anped) (33^a, em Caxambu, 2010; 34^a, em Natal, 2011; 35^a, em Porto de Galinhas, 2012; 36^a, em Goiânia, 2013; e 37^a, em Florianópolis, 2015), no Grupo de Trabalho (GT) de educação popular. Foram escolhidas essas edições por se tratarem das últimas cinco anteriores ao levantamento inicial. Nossas buscas pretendiam encontrar publicações em que a educação popular estivesse associada à criação de Políticas Públicas, ou ainda, ao venezuelano Simón Rodríguez. Esse recorte seria o suficiente para abranger o período de elaboração e finalização do Marco de Referência, já que este foi publicado em 2014. Além disso, com essas últimas cinco edições, poderíamos observar se o tema de educação popular e políticas públicas havia sido pesquisado recentemente. Dessa forma, interessaram a nós os seguintes trabalhos: Moretti e Adams (2010), Moreira (2013) e Schönardie (2015).

O trabalho de Moretti e Adams (2010), intitulado *Fontes da educação popular e da pesquisa participativa na América Latina: epistemologias ao sul da colonialidade do conhecimento*, trata-se de uma pesquisa participativa, cujo principal objetivo é

[...] colocar em diálogo fontes da educação popular, da pesquisa participativa com as epistemologias surgidas no *sul* como experiências, métodos e pedagogias de resistências e de insurgências ao se compreender e valorizar 'outro conhecimento' ante a colonialidade imposta pelo *norte* (Moretti; Adams, 2010, p. 1, grifos do autor).

Sendo assim, seu principal foco diz respeito à resistência da educação popular da América Latina perante a Europa. Em suas considerações finais, os autores concebem a presença de pedagogias emancipadoras na América Latina, as quais visam a autonomia dos grupos excluídos.

O trabalho de Moreira (2013), cujo título é *A educação popular e a construção de políticas públicas em educação: entre o personalismo político e a participação cidadã*, também diz respeito à pesquisa participante, porém

¹ Pesquisamos trabalhos cujas publicações se deram a partir de 2010 nas reuniões anuais da Anped

apresenta apenas parte do todo, tendo em vista que seus resultados estão inseridos na tese de doutorado do autor. No trabalho, é analisada a participação cidadã na construção de políticas públicas em quatro municípios da região sul do Brasil, durante quatro anos. Para isso, o autor divide sua pesquisa em momentos que partem do estudo da realidade local, passa por formações com conselheiros locais, até as construções coletivas do plano decenal municipal de educação e encontros anuais com a coordenação local. Para o autor, a educação popular contribui para a construção de políticas públicas para uma educação mais democrática.

Por último, Schönardie (2015), *Educação popular como política pública: análise crítica* é um estudo sobre o reconhecimento da educação popular como política pública, o que mais se aproxima de nossa pesquisa. A intenção do autor é, a partir de uma análise crítica, apresentar os riscos e possibilidades de assumir a educação popular em ambientes formais. O autor destaca que é preciso que a educação popular não perca seu espírito orgânico, mesmo que seus princípios estejam sendo inseridos na educação formal.

Também foram realizadas pesquisas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações com o descritor “Marco de Referência da Educação Popular para as Políticas Públicas” e suas possíveis variações. Não houve nenhum resultado cujo tema se assemelhasse ao nosso, o que justifica o prosseguimento da investigação.

Assim, demos continuação à nossa pesquisa, a qual desenvolvemos de forma a responder à pergunta: “o que pensam os representantes de movimentos sociais sobre o Marco de Referência da Educação Popular para as Políticas Públicas?”. Dessa forma, nosso objetivo geral era compreender o que pensam os representantes da sociedade civil e universidades sobre o Marco de Referência da Educação Popular para as Políticas Públicas. Nossos objetivos específicos, por sua vez, eram: (i) conceituar a educação popular em Simón Rodríguez e analisar se e como essa perspectiva influencia a criação de políticas públicas; (ii) identificar os movimentos sociais que problematizam a educação popular e os motivos que os levaram a buscar sua inserção nas políticas públicas; (iii) discutir o conceito de emancipação na perspectiva dos protagonistas e de Rodríguez; (iv) discutir os pontos positivos e os negativos acerca da institucionalização da Educação Popular.

Ao longo da elaboração da dissertação, nosso caminho foi tomando novos rumos de forma que nossos objetivos específicos também tiveram alterações. Podemos reformulá-los, isto posto, da seguinte forma: (i) conceituar a educação popular partindo de Simón Rodríguez e passando por teóricos brasileiros; (ii) discutir, a partir dos teóricos, a criação de políticas públicas relacionadas à educação popular; (iii) identificar, a partir de entrevistas semiestruturadas, os motivos que levaram os representantes da sociedade civil a buscar a inserção da educação popular nas políticas públicas; (iv) discutir a relevância do documento para a sociedade.

Logo, de modo a atender os objetivos listados anteriormente, utilizamos a abordagem qualitativa, tendo em vista que, para chegar às considerações finais, não seria necessário quantificar dados, algo utilizado na pesquisa quantitativa, por exemplo. De acordo com Bogdan e Biklen (1994), a perspectiva qualitativa tem um caráter descritivo, o que permite maior detalhamento dos dados coletados.

Outro ponto importante dessa abordagem é que a pesquisa pode ser constituída por interações do cotidiano, sendo necessário, portanto, sempre se atentar ao contexto social e a seus significados. Isso se completa com os aspectos da pesquisa qualitativa de acordo com Flick (2009, p. 23), afinal, para o autor, a “[...] apropriabilidade de métodos e teorias; perspectivas dos participantes e sua diversidade; reflexividade do pesquisador e da pesquisa; variedade de abordagens e de métodos”. Essa particularidade nos ajuda a alcançar os resultados para a pergunta da pesquisa, afinal, interessa a nós as considerações dos representantes de movimentos populares acerca do Marco de Referência.

Sendo assim, para a elaboração desta dissertação, seguimos os seguintes passos: 1. Revisão de literatura; 2. Entrevista semiestruturada com os representantes dos movimentos que elaboraram o Marco de Referência da Educação Popular para as Políticas Públicas; 3. Análise das entrevistas. Como podemos ver, a partir dos passos elencados, a pesquisa qualitativa se constitui na melhor abordagem para o nosso trabalho.

Após a revisão de literatura, foi necessário submeter nosso trabalho ao Comitê de Ética da instituição acadêmica, cuja aprovação pode ser consultada sob o CAE: 79628517.0.0000.5481. Esse procedimento é de suma importância para que nenhuma das partes se sinta lesada durante e após a pesquisa.

Partimos assim para o nosso objeto de pesquisa, sobre o qual faremos uma explanação no capítulo 2. O Marco de Referência da Educação Popular para as Políticas Públicas é, então, um documento de âmbito federal, publicado em 2014,

[...] resultado de um amplo processo de debates, diálogos e reflexões, a partir de diferentes práticas, do Governo Federal, de movimentos sociais, de universidades e de educadores populares e da educação formal do Brasil, desenvolvido por meio de reuniões, seminários e articulações entre 2011 a 2014, coordenado pela Secretaria Geral da Presidência da República, por meio de seu Departamento de Educação Popular e Mobilização Cidadã/SNAS. Também incorporou diferentes contribuições, por meio de duas consultas públicas, no portal www.participa.br, sendo a primeira em outubro de 2013 e a segunda nos meses de dezembro 2013 e janeiro de 2014 (Brasil, 2014, p. 2).

O próprio documento indica, como se pode ver acima, quem são seus autores: Governo Federal, movimentos sociais, universidades, educadores populares e da educação formal. Interessou a nós, à vista disso, saber de todos esses grupos, os motivos que os levaram a pensar num documento, de âmbito federal, em que fossem instituídos parâmetros para a educação popular (ou para a educação formal), afinal, a institucionalização da educação popular é debatida por diversos autores.

Os sujeitos incluídos na pesquisa foram, portanto, os representantes das instituições responsáveis pela criação do Marco de Referência da Educação Popular para as Políticas Públicas citadas no próprio documento. Uma das nossas dificuldades, no entanto, foi entrar em contato com todos os representantes, bem como conseguir que cada um deles nos cedesse uma entrevista. De oito sujeitos, apenas três conversaram conosco. Apesar de optar por uma pesquisa qualitativa, sabemos que há alguns obstáculos - como a (falta de) disponibilidade dos envolvidos -, sobre os quais é preciso passar.

Mesmo com um número reduzido de sujeitos, foi possível realizar as entrevistas e obter importantes contribuições para nossas considerações finais. Abaixo, apresentamos uma tabela na qual caracterizamos as instituições - cujos representantes se dispuseram a participar de uma entrevista - conforme dados apresentados pelos próprios sites institucionais. Considerando os termos de aprovação da nossa pesquisa junto ao Comitê de Ética, os nomes das instituições serão preservados. Assim, os nomes destas serão trocados ao longo de todo o texto por M_1 , M_2 e M_3 . Já seus representantes, com os quais foram feitas as entrevistas, terão seus nomes substituídos por E_1 , E_2 e E_3 .

Tabela I - Perfil das Instituições/Movimentos entrevistadas(os)

Instituições/ Movimentos	Representantes das instituições/movimentos	Descrição
M ₁	E ₁	Articulação entre movimentos sociais e governo
M ₂	E ₂	Organismo internacional, autônomo e de natureza intergovernamental
M ₃	E ₃	Projeto autônomo

(Tabela elaborada pela pesquisadora, com dados atualizados em Dezembro/2018)

De acordo com o Marco, algumas universidades também participaram da elaboração do documento. Entretanto, como se pode notar acima, não foi possível entrevistar ninguém que as representasse.

Não era de nosso interesse conversar com representantes do governo acerca da criação do Marco. Nossa intenção foi saber da sociedade civil, representada pelos movimentos e instituições, quais foram os motivos para se demandar um documento como o Marco de Referência da Educação Popular para as Políticas Públicas. Em outro momento, seria interessante pesquisar sobre os benefícios para o governo federal de assumir diretrizes da educação popular em suas políticas públicas. Por ora, vamos nos deter apenas à primeira situação, a qual elucidamos nesta dissertação.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, portanto, o instrumento utilizado foi a entrevista semiestruturada. Estas foram realizadas com representantes da sociedade civil responsáveis pela elaboração do Marco de Referência da Educação Popular para as Políticas Públicas acima citados.

As entrevistas foram compostas por questionamentos que nortearam as conversas e feitas por meio de *software* de comunicação via Internet com conexões de voz e vídeo. Os áudios das entrevistas foram gravados, sendo que os entrevistados tinham ciência do objetivo do estudo e dos procedimentos utilizados. De acordo com Lüdke e André,

[...] a grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos (Lüdke; André, 1986, p. 34).

No entanto, a entrevista também apresenta diversos problemas. De acordo com Bourdieu (2008, p. 701), “[...] a relação social entre o pesquisado e o pesquisador produz um efeito de censura muito forte, redobrado pela presença do

gravador: é sem dúvida ela que torna certas opiniões inconfessáveis (salvo por breves fugas ou por lapsos)". Além disso, ainda segundo o autor,

[...] a transcrição muito literal (a simples pontuação, o lugar de uma vírgula, por exemplo, podem comandar todo o sentido de uma frase) já é uma verdadeira *tradução* ou até uma interpretação. Com mais razão ainda, a que é aqui proposta: rompendo com a ilusão espontaneísta do discurso que "fala de si mesmo", a transcrição joga deliberadamente com a *pragmática da escrita* (principalmente pela introdução de títulos e de subtítulos feitos de frase tomadas da entrevista) para orientar a atenção do leitor para os traços sociologicamente pertinentes que a percepção desarmada ou distraída deixaria escapar (Bourdieu, 2008, p. 709, grifos do autor).

A minimização dessa "violência simbólica" (Bourdieu, 2008) se dá em nossa entrevista principalmente por meio do tema central, dado que este consiste num assunto com o qual os entrevistados tinham uma certa afinidade, uma noção de pertencimento. Quanto à transcrição, de fato, ao nos utilizar de um método mais discursivo, apontando todas (ou quase todas) as marcas de fala, estaríamos diminuindo nossa interpretação. Contudo, optamos por uma transcrição na qual essas marcas não aparecessem, mesmo sabendo dos grandes riscos de parcialidade.

Ainda com todos esses empecilhos, a entrevista semiestruturada nos pareceu uma boa opção pela espontaneidade que ela pode oferecer e por saber que qualquer outro instrumento também apresentaria obstáculos. Dessa forma, elaboramos algumas perguntas, que não, necessariamente, foram seguidas à risca. A entrevista semiestruturada permite que haja uma conversa menos formalizada e também com maior tempo de duração.

Assim sendo, podemos dividir as perguntas em três grandes blocos: (i) informações sobre a instituição/movimento: atuação, tempo de existência, atuação com educação popular, entre outras; (ii) informações sobre o Marco de Referência da Educação Popular para as Políticas Públicas: processo de criação, burocracias envolvidas, comunicação entre as lideranças, demanda social, envolvimento das universidades e do governo, finalidade, entre outras; (iii) políticas públicas e educação popular: definição de educação popular, existência de políticas públicas relacionadas à educação popular e sua contribuição, mudanças geradas após a criação do Marco de Referência.

Com essas temáticas de modo a orientar a entrevista semiestruturada, conseguimos alcançar os objetivos geral e específicos descritos anteriormente. Os entrevistados estiveram dispostos a explicar minuciosamente o processo de

elaboração do documento, além de expor suas perspectivas acerca da relação entre políticas públicas e educação popular. Para a análise, então, fizemos a transcrição integral das falas. No entanto, como forma de preservar os entrevistadores, apenas os dados que nos interessam para a análise fazem parte do corpo do trabalho e, conseqüentemente, das análises. Portanto, foi necessário realizar uma seleção de dados, os quais foram importantes para responder à questão-problema inicial.

Por outro lado, para a realização das entrevistas, tivemos alguns problemas com os quais não esperávamos lidar. Como dissemos anteriormente, a entrevista depende da disponibilidade das duas partes, e isso era algo sobre o qual estávamos cientes. Não previmos, no entanto, que aqueles que aceitaram conversar conosco também teriam limitação de tempo. Com o último entrevistado, por exemplo, devido a esse entrave, foi necessário lançar alguns questionamentos e esperar que ele os respondesse em outro momento, o que modificou a estrutura previamente pensada e não permitiu possíveis intervenções ou outros questionamentos que possivelmente surgiriam numa conversa em tempo real.

Outro problema enfrentado foi a má qualidade da conexão. Tendo sido feita por meio de *software* de comunicação via internet, seria importante que ambos tivéssemos uma conexão estável. Além disso, o uso de fones e microfones também ajudaria na clareza do som e na não produção de ecos. Sendo assim, em alguns momentos da transcrição, não foi possível compreender o que estava sendo dito.

Para a seleção de dados, foram criadas categorias, nas quais colocamos os dados cujas regularidades se assemelham, assim como nos indicam Bogdan e Bilken (1994) e Lüdke e André (1986). Para isso, verificamos a incidência na qual os termos e os conceitos apareciam, criando, assim, as categorias que contemplavam aqueles de maior ocorrência. Além disso, pensamos na estrutura da entrevista e na sequência que elaboramos para o corpo da pesquisa num geral. Sendo assim, temos as seguintes categorias:

1. O conceito de educação popular;
2. O Marco de Referência da Educação Popular para as Políticas Públicas;
3. Políticas públicas por meio da educação popular e do Marco de Referência.

Para a estruturação da pesquisa, destinamos o primeiro capítulo para discutir o conceito de educação popular e como as definições possíveis interferem no debate acerca da incorporação da educação popular por ambientes formais de ensino e da política.

No segundo capítulo, introduzimos algumas informações relevantes sobre o Marco, a fim de situar o leitor e ajudar na compreensão das análises feitas a partir das entrevistas no capítulo 3.

Por último, no terceiro capítulo, apresentamos trechos das entrevistas, as quais foram analisadas por meio de categorias, sendo elas: 1. O conceito de educação popular; 2. O Marco de Referência da Educação Popular para as Políticas Públicas; 3. A educação popular e o Marco de Referência como políticas públicas.

CAPÍTULO 1

Educação Popular

Neste primeiro capítulo, faremos uma breve explanação sobre educação popular. Tal conceito se faz importante para entendermos a relação da educação popular com políticas públicas, tema sobre o qual se dedica esta pesquisa. Foi de suma importância fazer menção à obra de Simón Rodríguez (Rodríguez, 2016), visto que este já se utilizava da expressão no final do século XIX. No entanto, sua definição traz algumas divergências da definição de educação popular como a conhecemos atualmente no Brasil, sendo esta também discutida neste capítulo.

1.1. Simón Rodríguez e a Educação Republicana, Geral e Popular

Hace 24 años que estoy hablando, y escribiendo pública y privadamente, sobre el sistema Republicano, y, por todo fruto de mis buenos oficios, he conseguido que me traten de LOCO. “Los niños y los locos dicen las verdades” (Rodríguez, 2016, p. 564).

De acordo com a biografia organizada pela Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez (Rodríguez, 2016) - a qual faz parte de um conjunto de textos que reúne a obra completa do autor em questão - e com Durán (2014; 2017), Simón Rodríguez nasceu em Caracas, Venezuela, em 1769, e morreu em 1854, em Amotape, no Peru. Durante sua vida, viajou pela América Latina, Estados Unidos e Europa a fim de conhecer as novas ideias republicanas que se eclodiam e de perpetuá-las no continente americano. Além de educador e filósofo, Simón Rodríguez é conhecido por ter sido tutor de Simón Bolívar, “o libertador” das américas, influenciando-o nas suas batalhas por independência de países como Venezuela, Bolívia, Colômbia, Equador, Peru e Panamá.

Os escritos de Rodríguez se fragmentam em dois momentos: antes e depois de sua viagem à Europa. De acordo com Sánchez (2010), a vida e obra de Simón Rodríguez são divididas em “[...] uma etapa de ofício pedagógico durante a Colônia como professor de primeiras letras em Caracas e uma segunda, no período republicano como político-pedagogo e escritor, uma vez que regressou da Europa em 1823”² (Sánchez, 2010, p. 137, tradução livre³).

² “[...] una etapa de quehacer pedagógico durante la Colonia como maestro de escuela de primeras letras en Caracas, y una segunda en el período republicano como político-pedagogo y escritor una vez que regresó de Europa en 1823” (Sánchez, 2010, p. 137).

No primeiro momento, o venezuelano se dedica à ocupação de professor de primeiras letras e é também nessa etapa que escreve *Estado actual de la escuela y nuevo establecimiento de ella (1794)*. Nesse período, Rodríguez tem acesso, por meio de livros, a novas ideias que se produziam na Europa.

De acordo com Durán (2014), seus primeiros escritos referem-se ao princípio de igualdade como uma característica natural das pessoas, a partir da influência das obras de São Tomás de Aquino. Rodríguez dizia que a educação deveria ser para todos, inclusive para pardos, negros e indígenas, tendo em vista que estes apresentam natureza humana e racional. Aqui podemos perceber um caráter cristão presente no pensamento de Rodríguez, devido a sua referência e ao próprio conteúdo de seus escritos.

Rodríguez, na interpretação de Streck, Adams e Moretti (2010), “[...] a partir das leituras dos pensadores da ilustração e descontente com o regime colonial espanhol, vinculou-se, em 1797, ao projeto de emancipação” (Streck, Adams e Moretti, 2010), quando parte para a Jamaica, Estados Unidos e, posteriormente, para uma longa peregrinação na Europa, em busca de novas ideias. Ou seja, apesar de se dedicar à educação e à sua universalização no primeiro momento, é quando retorna da Europa, em 1823, que a seu trabalho é adicionado um caráter mais republicano, utilizando um termo do próprio autor.

A serviço do projeto de emancipação latino-americano, isto é, da independência dos países americanos em relação à Espanha, Rodríguez ainda se utiliza do princípio de igualdade para justificar seu projeto de educação, porém, diferentemente do argumento tomista, o educador agora se vale de Rousseau ao afirmar que a desigualdade “[...] não é o estado próprio do homem, mas é o produto da ganância de uns poucos que sujeitam os outros a satisfazerem suas necessidades⁴” (Durán, 2014, p. 35, tradução livre). Tal desigualdade acontece em grande escala na América⁵, onde negros e índios devem atender às muitas necessidades dos “criollos”, denominação a qual Streck, Adams e Moretti explicam:

Em 1777, a Venezuela foi elevada a Capitania Geral, com autoridade político-militar e, posteriormente, com poder judicial e administrativo. Nesse período colonial a sociedade venezuelana caracterizava-se por

³ Todas as traduções na dissertação foram feitas pelos pesquisadores desta pesquisa.

⁴ “[...] no es el estado propio del hombre, sino que es el producto de la codicia de unos pocos que someten a otros para satisfacer sus necesidades” (Durán, 2014, p. 35).

⁵ Por “América”, entende-se todo o continente americano.

uma estratificação em castas. Havia o grupo dos *peninsulares* (nascidos no continente espanhol), seguidos dos *criollos* (filhos de espanhóis nascidos na América); na sequência vinham os *canários* (vindos das Ilhas Canárias), depois os *pardos* (mescla de brancos, índios e negros) que eram o maior contingente e se dedicava ao pequeno comércio, trabalhos agrícolas e artesanato; e finalmente os *escravos negros* e os *índios* (Streck, Adams e Moretti, 2010, p. 55, grifos do autor).

Conforme a citação, a maior parte da população era subordinada às ordens de um grupo menor. Sendo assim, era necessário que as novas repúblicas, já autodeclaradas independentes, fossem formadas a partir do princípio de soberania popular, o qual consistia no fato de que o soberano absoluto não era mais o governo, mas sim o povo. E é a partir daqui que os escritos de Rodríguez passam a nos interessar ainda mais. Nesse processo de construção de cidadania, cujo protagonista é o povo, faz-se necessário um projeto de educação popular. Neste, ficaria a cargo do governo republicano a instrução primária de todas crianças, sem que fosse feita qualquer distinção por raça ou classe social. Dessa forma, seria possível a construção de uma República.

É interessante notar, por exemplo, que a 1ª Constituição Boliviana, de 1829, foi de encontro às ideias de Simón Rodríguez quando, no artigo 14º diz que:

Para ser cidadão, é necessário: 1º Ser boliviano; 2º Ser casado ou maior de vinte e um anos; 3º Saber ler e escrever; bem que essa qualidade só se exigirá desde o ano de mil oitocentos e trinta e seis; 4º Ter algum emprego ou indústria, ou professar alguma ciência ou arte, sem sujeição a outro em classe de servente doméstico⁶ (Cervantes Virtual, 2018, tradução livre).

Ou seja, ler e escrever e ter um trabalho são condições para, numa república, ser considerado cidadão. Durán (2014) completa ao afirmar que

O texto é claro e contundente, a cidadania não se estabelece sobre um princípio de sangue, uma origem estamental ou uma posição econômica determinada, mas sim sobre a capacidade de ler, escrever e ganhar a vida em um trabalho livre. Nesse sentido determinar quem podia ter acesso à educação era dizer quem era suscetível de ser cidadão e quem não⁷ (Durán, 2014, p. 40, tradução livre).

A 1ª Constituição Boliviana está repleta de ideais de Simón Rodríguez, no entanto, nos detemos a esse artigo, tendo em vista nosso interesse específico em

⁶ “Artículo 14º.- Para ser ciudadano, es necesario: 1º Ser boliviano; 2º Ser casado, ó mayor de veintiun años; 3º Saber leer y escribir; bien que esta calidad solo se ecsijirá desde el año de mil ochocientos treinta y seis; 4º Tener algún empleo ó industria, ó profesar alguna ciencia ó arte, sin sujecion á otro en clase de sirviente doméstico” (Cervantes Virtual, 2018) .

⁷ “El texto es claro y contundente, la ciudadanía no se establece sobre un principio de sangre, un origen estamentario o una posición económica determinada sino sobre la capacidad de leer, escribir y ganarse la vida en un trabajo libre. En este sentido determinar quién podía acceder a la educación era decir quién era susceptible de ser ciudadano y quién no” (Durán, 2014, p. 40).

educação. Somente nesse artigo, fica claro que há uma oposição aos interesses vigentes, afinal, não seriam somente os “criollos” aqueles que teriam voz, isto é, o governo se expande para o povo.

Sendo assim, é possível afirmar que Simón Rodríguez foi o responsável por propor uma educação a qual todos tivessem acesso, a fim de que fosse criada uma efetiva República americana afinal, “se queremos fazer REPÚBLICA, devemos empregar meios TÃO NOVOS como é NOVA a ideia de ver pelo bem de TODOS⁸” (Rodríguez, 2016, p. 568, grifos do autor, tradução livre). Para a construção de uma República, não poderia haver o mesmo modelo de educação vigente até então nas colônias, espelhado nas monarquias europeias. Era preciso um novo, e o novo era assegurar a instrução a todos.

Tal modelo de educação não era visto com bons olhos por grande parte da população: “Querem vocês que o filho de um *Sapateiro* se eduque como um filho de um NEGOCIANTE?! [perguntam, com irritação, ao que fala de *Educação Popular*”⁹ (Rodríguez, 2016, p. 443, grifos do autor, tradução livre). Ainda para Rodríguez, era preciso que o governo assegurasse tal direito, ou seja, que houvesse uma institucionalização, a fim de que, de fato, todos pudessem ter acesso a essa Educação Republicana. Ainda na citação anterior, vemos aparecer outro termo utilizado por Rodríguez para a Educação Republicana: educação popular.

Essa expressão aparece em outros momentos na obra do venezuelano, como em *Luces y virtudes sociales*, 1840: “O objeto do autor, tratando das Sociedades americanas, é a **EDUCAÇÃO POPULAR** e por POPULAR..... Entende..... GERAL¹⁰” (Rodríguez, 2016, p. 350, grifos do autor, tradução livre). Faz-se necessário entender, portanto, que, para haver uma República autenticamente americana, era necessária a construção de uma (i) Educação Republicana. Esta, por sua vez, deveria incluir a todos, sem que houvesse

⁸ “si queremos hacer REPUBLICA, debemos emplear medios TAN NUEVOS como es NUEVA la idea de ver por el bien de TODOS” (Rodríguez, 2016, p. 568, grifos do autor).

⁹ “Quieren U. que el hijo de un *Zapatero* se eduque como un hijo de un NEGOCIANTE?! [preguntan, con Enfado, al que habla de *Educación Popular*” (Rodríguez, 2016, p. 443, grifos do autor).

¹⁰ “El objeto del autor, tratando de las Sociedades americanas, es la **EDUCACION POPULAR** y por POPULAR..... Entiende..... JENERAL (Rodríguez, 2016, p. 350, grifos do autor).

distinção de raça, ou seja, deveria ser (ii) Geral. Incluindo a todos¹¹, esse modelo de ensino teria como princípio a soberania do povo, logo, (iii) Popular.

Para Rodríguez, então, a fim de criar uma República, de identidade própria, que não fosse uma cópia dos ideais europeus, era preciso uma Educação Republicana, e portanto geral e popular. No entanto, isso supõe uma ruptura com os padrões vigentes na época de Rodríguez, o que não era bem visto por alguns. Podemos ainda nos estender para a América Latina como um todo - inclusive o Brasil -, e igualmente para os anos que se seguem. Os países da América Latina formaram-se com esse ideário de que era preciso seguir a Europa, a “civilização”, e assim

Não interpretaram seu destino como uma vocação para inaugurar no continente americano uma vida nova e uma cultura diferente. Encararam sua história como um prolongamento das experiências sociais e humanas que haviam ocorrido no outro lado do Atlântico. Não fizeram seleção alguma entre os vários elementos de que se compunha a cultura que procuravam assimilar. Nem por um momento lhes passou pela cabeça a ideia de que essa cultura pudesse ser viciosa, corrupta ou decadente. Por isso procuraram assimilá-la da melhor forma possível o que por vezes os levava a ostensivos e inconsiderados exercícios da mais pura imitação (Mello, 1986, p.34).

A imitação, portanto, é um problema, porque não atende às reais necessidades da nova população, já que se trata de algo não pensado para ela. Sendo assim, a educação vigente, que se instalara na América, não formava cidadãos americanos, mas imitadores da Europa. Simón Rodríguez, em seus escritos, dizia que a América não deve imitar servilmente, mas, ao contrário, deve ser original (Rodríguez, 2016, p. 572).

Isso explicaria por que a independência das Américas e a instituição da República não produziram os frutos esperados, afinal,

Herdamos do Império e da Primeira República a educação como privilégio. [...] mas essa pedagogia continua em vigor apesar de hoje existir, em contraponto, a pedagogia dos oprimidos. Ao mesmo tempo, a República foi traída pelos republicanos, que aceitaram um acordo com os fazendeiros e não levaram à frente a instauração de um sistema republicano de educação” (Fernandes, 1989, p.127).

Ou seja, mesmo com a instauração das repúblicas na América, não rompemos de fato com a Europa. Continuamos a imitação ao manter os

¹¹ De acordo com Fernández (2013), Rodríguez também tinha preocupações em relação ao gênero (e não somente às questões de classe e de raça). A autora afirma que, com Simón Bolívar, Rodríguez funda a primeira escola laica, pública e liberal para mulheres da América do Sul, em 1825. Além disso, ele se empenhou para que meninas e meninos estudassem juntos, o que foi visto com maus olhos pela Igreja Católica, por julgar que suas intenções fossem imorais.

privilégios. Simón Rodríguez, portanto, não fracassou com sua teoria acerca da República. Esta, ao ser instituída, não esteve acompanhada de uma Educação Republicana, Geral e Popular.

No Brasil, porém, alguns podem dizer que temos sim uma Educação que atinge a toda população, e portanto Republicana, Geral e Popular, afinal, de acordo com o portal do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (Brasil, 2018b), em 2015, 98,6% da população brasileira de 6 a 14 anos estava na escola, uma porcentagem elevada, principalmente ao se considerar a transformação do cenário ao longo dos anos. De acordo com o informe da Organização dos Estados Iberoamericanos para Educação, Ciência e Cultura (OEI, 2018) no Brasil, no ano de 1900, 65,3% da população brasileira de 15 anos ou mais era analfabeta. Já em 1970, essa taxa caiu para 33,1%. Interessante notar que a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino primário foram estabelecidas na Constituição de 1934¹². Ainda assim, também no ano de 1970, a taxa de escolarização da população brasileira de 5 a 19 anos era de 53,72%.

Apesar desse enorme avanço, não consideramos que o ensino vigente seja similar ao proposto por Simón Rodríguez. Fernandes (1989, p. 132) nos explica que

Na outra ponta está a educação dos privilegiados e semiprivilegiados, que monopolizam as oportunidades educacionais e assim adquirem o monopólio da cultura, sem o ônus de uma relação construtiva com a sociedade civil e o Estado: a ausência de uma cultura cívica universal (ou seja, a vigência de uma cultura cívica dos privilegiados) não os obriga a nada.

A educação como privilégio não permite que tais privilegiados se instruem para a sociedade, mas apenas para si próprios. Se esses poucos não fazem parte dos que sofrem, dos que passam fome, dos que trabalham, ou ainda, se esses poucos não conhecem a realidade que os cerca, como vão pensar em melhorá-la? Outro problema é o fato de que, mesmo com algumas transformações na educação a partir da Primeira República, “[...] acabou prevalecendo a idéia, que era essencial na calibração dos professores [...], segundo a qual o professor deve

¹² De acordo com o artigo 149, da Constituição de 1934, “A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana”.

manter uma atitude de neutralidade ética com relação aos problemas da vida e com relação aos valores” (Fernandes, 1989, p.162, 163).

Temos, então, outro problema. Ao quererem que os educadores sejam neutros, se é que isso é possível, os privilegiados almejam manter seu privilégio. Se o ensino serve apenas para transmitir conteúdos, ele perde sua função transformadora. Na Educação Republicana, de acordo com Simón Rodríguez

[...] a Escola deve ser política também; porém sem pretextos nem disfarces. Na política saudável não entram artimanhas, macetes nem armadilhas. A política das Repúblicas, em relação à instrução, é formar homens para a sociedade¹³ (Rodríguez, 2016, p. 574, tradução livre).

A Educação Republicana necessita, conforme o autor, contemplar o ensino da vida em sociedade. E aqui, é possível perceber uma aproximação ainda maior da Educação Republicana, preconizada por Simón Rodríguez, e a educação popular, como a conhecemos no Brasil principalmente a partir das obras de Paulo Freire. Apesar de serem sujeitos de épocas, lugares e realidades distintos, ambos educadores convergem quando afirmam que a educação deve ser para todos a fim de que se criem soluções para os problemas sociais, “*Soluções, repita-se, com o povo e nunca sobre ou simplesmente para ele*” (Freire, 1967, p.57, grifos do autor).

Nesta seção, propusemo-nos a aclarar o conceito de Educação Republicana e aproximá-la ao conceito de educação popular, o qual abordaremos na próxima seção.

1.2. Educação Popular, Dialógica e Libertadora

Ao pensar em Educação Republicana, Rodríguez tinha um sentido para o que denominava “popular”, como vimos na seção anterior. Para ele, o termo significava “para todos”, ou ainda, “para o povo”. Beisiegel (1974), ao falar sobre a educação popular no Brasil, retoma as ideias da Revolução Francesa, as mesmas que influenciaram Simón Rodríguez, e também assume que um dos sentidos da educação popular é o da universalidade. De acordo com Beisiegel (1974, p. 45),

[...] também aqui, no Brasil dos primeiros tempos do Império, é enquanto meio de habilitação dos homens comuns para as novas exigências de uma sociedade que a educação popular aparece nas discussões dos constituintes de 23 e encontra continuidade na legislação posterior. As

¹³ [...] la Escuela debe ser política también; pero sin pretextos ni disfraces. En la sana política no entran mañas, tretas ni ardiles. La política de las Repúblicas, en punto a instrucción, es formar hombres para la sociedad (Rodríguez, 2016, p. 574).

idéias de educação de todos para o exercício das responsabilidades do cidadão, na verdade apareciam como um componente indispensável à coerência interna de um sistema de idéias que advogava a universalização do direitos. E era bem este, aliás, como se observou, o significado central das iniciativas voltadas à implantação e ao desenvolvimento da educação popular nessa época.

Como constatamos, a partir da Revolução, a instrução surge como forma de se formar um cidadão responsável para a construção da República. Esse princípio também chega ao Brasil aparecendo na primeira Constituição do Brasil independente, de 1824. Vejamos a seguir parte do Artigo 179, em que aparece a questão da educação como direito:

Art. 179. A inviolabilidade dos Direitos Civis, e Politicos dos Cidadãos Brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual, e a propriedade, é garantida pela Constituição do Imperio, pela maneira seguinte.

XXXI. A Constituição tambem garante os soccorros publicos.

XXXII. A Instrucção primaria, e gratuita a todos os Cidadãos.

XXXIII. Collegios, e Universidades, aonde serão ensinados os elementos das Sciencias, Bellas Letras, e Artes (Brasil, 2018a).

Apesar de haver uma Constituição que garanta a instrução primária e gratuita a todos os cidadãos, ainda não podemos dizer que se trata de uma educação para todos, afinal a Lei restringia o título de cidadãos a poucos:

Art. 6. São Cidadãos Brasileiros

I. Os que no Brazil tiverem nascido, quer sejam ingenuos, ou libertos, ainda que o pai seja estrangeiro, uma vez que este não resida por serviço de sua Nação.

II. Os filhos de pai Brasileiro, e Os illegitimos de mãe Brasileira, nascidos em paiz estrangeiro, que vierem estabelecer domicilio no Imperio.

III. Os filhos de pai Brasileiro, que estivesse em paiz estrangeiro em sorviço do Imperio, embora elles não venham estabelecer domicilio no Brazil.

IV. Todos os nascidos em Portugal, e suas Possessões, que sendo já residentes no Brazil na época, em que se proclamou a Independencia nas Provincias, onde habitavam, adheriram á esta expressa, ou tacitamente pela continuação da sua residencia.

V. Os estrangeiros naturalizados, qualquer que seja a sua Religião. A Lei determinará as qualidades precisas, para se obter Carta de naturalisação. (Brasil, 2018a).

Tendo em vista que a escravidão foi abolida apenas em 1888, os negros não se encaixavam em nenhum dos pontos do Artigo 6, não sendo, portanto, considerados cidadãos brasileiros. Isto é, não tinham direito à instrução primária e gratuita. Por conseguinte, essa instrução prevista por lei não condiz com a proposta por Simón Rodríguez, afinal, o venezuelano exortava que a educação fosse sem distinção de raças. É apenas na Constituição de 1934 que a educação aparece como um direito universal.

A educação popular, no entanto, não pode ser entendida apenas no sentido expresso por Rodríguez, analisado até o momento. São diversos os autores latino-americanos que se dedicam e se dedicaram ao estudo do tema. Para Betto (2005), por exemplo, a concepção historicamente se afirmou como uma alternativa que se contrapõe à educação formal¹⁴ hegemônica. Já Brandão, em sua obra *O que é Educação Popular?* (2006, p. 99), afirma que o objetivo da educação popular deve ser o de fortalecer as próprias organizações locais e populares de poder na comunidade. Korol, por sua vez, diz que

A educação popular visa integrar a reflexão intelectual com o saber popular acumulado na práxis social. Em um tempo em que a fragmentação atravessa os sujeitos históricos da transformação do mundo, a possibilidade de se aproximar sínteses que favoreçam uma maior compreensão dessa realidade e de sua capacidade de transformá-la deve assumir o esforço de criação coletiva de conhecimentos, que é fundamental em abordagens da educação popular¹⁵ (Korol, 2006, p. 6, tradução livre).

Apesar de tais definições se distanciarem da proposta por Simón Rodríguez, é possível fazer uma analogia desta com as definições acima no sentido em que a educação popular (i) quebra a hegemonia, citada em Betto (2005), (ii) fortalece a comunidade, Brandão (2006), e (iii) integra o saber o popular, como em Korol (2006), já que agrega os saberes que não só os europeus. Interessante notar o quanto algumas características da educação popular se mantiveram ao longo do tempo e em espaços diferentes da América Latina. Outra forma de pensar a educação popular é a proposta de Brandão, autor já citado anteriormente, porém agora tomaremos como base outra obra, *A educação como cultura* (1986). Para o autor, a concepção deve ser pensada a partir de Cultura:

Ao lado da concepção usual que vê na cultura o produto do trabalho do homem sobre a natureza e leva mais em conta o produto feito do que o trabalho - inclusive o trabalho político do fazer - que cria e reproduz a cultura, agora se concebe uma idéia de cultura subordinando-a às de:

¹⁴ De acordo com Ghanem (2008), os ambientes de educação formal estão concentrados em um sistema de nível oficial e/ou institucional, de modo a emitir títulos. Já a educação não formal atinge um público de menor inclusão no sistema escolar convencional, mesmo que não tenha um público específico. A participação de pessoas na educação não formal normalmente é voluntária e há interesses mais específicos, sendo que o abandono dos programas é usual, caso estes não atendam às necessidades esperadas.

¹⁵ “La educación popular apunta a integrar la reflexión intelectual con el saber popular acumulado en la praxis social. En un tiempo en el que la fragmentación atraviesa a los sujetos históricos de la transformación del mundo, la posibilidad de aproximar síntesis que favorezcan una mayor comprensión de esta realidad y de su capacidad de transformarla debe asumir el esfuerzo de creación colectiva de conocimientos, que es fundante en los enfoques de la educación popular” (Korol, 2006, p.6).

trabalho, como modo humano de ação consciente sobre o mundo; *história*, como campo de realização e produto do trabalho do homem; *dialética*, como a qualidade constitutiva das relações entre o homem e a natureza e dos homens entre si, através de cujo movimento o ser humano *cria* a cultura e *faz* a história (Brandão, 1986, p. 21, grifos do autor).

Na citação anterior, Brandão (1986) faz referência ao conceito de Cultura como “natureza transformada e significada pelo homem” (p. 20), formulação à qual o autor se refere como sendo a mais usual. No entanto, a partir de suas referências, sugere um acréscimo. É preciso conceber a Cultura a partir de outros elementos: trabalho, história e dialética.

A partir, então, da explicação sobre o termo e de seu desdobramento, Brandão aprofunda ao prosseguir para o conceito de Cultura Popular. Esta, por sua vez, assume também vários sentidos, seja como folclore ou como libertadora. Entretanto, apenas o segundo nos interessa. Ainda de acordo com o autor, a Cultura Popular se caracteriza por refletir “a prática da liberdade e, depois, o próprio estado de liberdade nacional e de solidariedade entre as classes” (Brandão, 1986, p. 37). Além disso, é também “uma forma de luta política através de processos culturais de intenção pedagógica” (p. 38).

Alicerçados nessa formulação, prosseguiremos para o conceito de educação popular proposto pelo autor. Esta deve estar em conformidade com a Cultura Popular por seu caráter libertador. Assim como para Betto (2005), já citado anteriormente, a concepção vai contra a uma educação de instituições consagradas, ou seja,

[...] a educação popular tem sido o espaço mais intensamente motivado de a educação subverter-se a si mesma, seja através de estabelecer diferentes formas de aliança com unidades populares de trabalho político ou social, seja por resistir diferencialmente a tornar-se uma modalidade rotineira e consagrada de exercício pedagógico (Brandão, 1986, p. 155).

Tornando-se rotineira, a educação deixa de ser Popular, já que não é mais movimento. Ao ser consagrada, de acordo com o autor, ela se torna dominante, hierárquica e legitimadora da ordem, ao contrário de ser libertadora. Por fim, a educação popular

É antes a convergência entre a necessidade de movimentos sociais estabelecerem a dimensão de sua prática pedagógica e a necessidade de setores de educação dissidentes se reorganizarem como movimentos pedagógicos (Brandão, 1986, p. 153).

Até aqui não nos referimos às visões dos autores acerca da institucionalização da educação popular. Entretanto, se pensarmos que, para

Simón Rodríguez, a República deve oferecer uma educação para todos e, portanto, popular, entendemos que na visão do venezuelano a educação popular é institucional. Sendo assim, apresentaremos a seguir outros pensadores que dialogam com essa questão.

De acordo com Maria Teresa Esteban (2007, p.16), por exemplo, o projeto transformador da educação popular precisa estar na instituição escolar, visto que esta “[...] é um espaço importante na disputa dos projetos de sociedade. Assumi-la como lugar de educação popular é parte desta disputa”. Para a autora, então, o ambiente formal de ensino é um lugar de extrema importância para a construção de uma sociedade, ou seja, é ali que deve estar presente a educação popular. Não estamos falando somente, portanto, de uma escola para todos, mas sim de uma escola pública com princípios de educação popular, os quais serão abordados mais adiante.

Há autores que pensam a educação popular dentro e fora da via institucional. Um exemplo disso é Paulo Freire, autor ao qual não podemos deixar de fazer referência por sua contribuição acerca da educação popular, principalmente na obra *Pedagogia do Oprimido* (2016). Freire (2016; 1996) entendia que para ser “Popular”, a educação exige alguns princípios contrários à vigente, contrários à educação bancária (Freire, 2016). Dentre esses, o princípio mais importante é o diálogo,

[...] uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes (Freire, 2016, p. 135).

O diálogo para ser alcançado, de acordo com Freire, exige ainda outros princípios, quais sejam: o amor, a humildade, fé nos homens, confiança, esperança e pensar crítico. É a partir destes que se constrói uma relação horizontal e que se constrói a educação popular.

É também com base nesses princípios que é possível pensar a educação popular em meios institucionais. Para Freire, a educação popular pode estar vinculada ao meio institucional, ao passo que para Rodríguez, ela deve ter essa vinculação. O fato de Freire não fechar as portas para as vias formais lhe

propiciou o cargo de Secretário da Educação do Município de São Paulo na gestão de Luiza Erundina¹⁶, assim como enfatiza Streck, ao afirmar que

Dois fatos que contribuíram para definir os rumos dessa discussão foram a ida de Paulo Freire à Secretaria de Educação na cidade de São Paulo e a conquista do poder local por governos que assumiram uma proposta de educação popular. A educação popular passou, assim, a aproximar-se do lugar onde se gera o discurso pedagógico hegemônico, com todas as vantagens e com todos os riscos (Streck, 2006, p. 273 e 274).

De acordo com o autor, as vantagens estão relacionadas ao fato de que a educação popular, em meios formais, passa a ter maior visibilidade e alcance, não estando mais restrita a pequenos grupos. Além disso, estes mesmos grupos passam a fazer parte do plano de governo, o que facilita sua atuação e sobrevivência. No entanto, há também o risco de se perder uma identidade, o qual está relacionado à definição acima, proposta por Betto (2005), de que a educação popular representa a quebra da hegemonia. Ou seja, a educação popular deixaria de ser uma dinâmica própria e passaria a ser uma perspectiva. Assim, vemos o quanto falar sobre a institucionalização da educação popular é um campo de longa discussão, sobre a qual já se propuseram falar vários autores.

Apesar dessa questão, Paulo Freire é o grande nome ao trazer uma diferença sobre o modo de se enxergar a educação popular em relação ao que era pensado até então. Nessa direção, para Streck,

[...] Paulo Freire representa um momento de consolidação de um pensamento pedagógico latino-americano. Suas obras constituem o núcleo de um movimento educativo que na segunda metade do século XX passou a ser conhecido como Educação Popular. Houve uma resignificação desse conceito que em autores como Domingo Faustino Sarmiento (Argentina), José Martí (Cuba), José Pedro Varela (Uruguai) tinha o sentido de educação geral do povo ou educação pública. Trata-se de um momento de ruptura que é também um momento de libertação da pedagogia (Streck, 2010, p. 331).

Paulo Freire é, de fato, o nome mais conhecido ao se falar de educação popular. O que ressaltamos é que o conceito de educação popular se alterou ao longo dos anos e ao longo das necessidades. Na citação anterior há, novamente, uma comparação entre o conceito de educação popular proposto por autores anteriores a Paulo Freire e pós Paulo Freire, sendo que aqueles, em sua maioria, são da América espanhola, na qual também se inclui Simón Rodríguez. Podemos perceber, então, que até certo momento da história da América, a grande

¹⁶ A biografia de Paulo Freire pode ser visualizada no portal do Instituto Paulo Freire (2017).

preocupação dos educadores era que a educação fosse para todos, irrestritamente. Com o avanço da escolarização, a atenção passou a se voltar também para as necessidades do público desse ensino, era preciso que a educação não silenciase os povos, mas sim os tornasse sujeitos de sua libertação.

Seja antes ou pós Paulo Freire, todos os educadores que pensaram a educação popular tiveram a preocupação com os povos que estiveram e estão à margem da sociedade, afinal, na América como um todo, a chegada dos europeus foi motivo de destruição e silenciamento de culturas e estas ainda subsistem de maneira clandestina (Streck, 2006). Por isso,

[...] a transição histórico-sociológica das sociedades da América Latina precisa ser canalizada ou para superar sua condição dependente e com isso assumir seu papel de sujeito e alcançar o desenvolvimento ou elas serão impedidas de descobrir seu destino histórico. Isso obviamente significa muito mais do que a derrocada de estruturas obsoletas com o fim de erigir novas; isso significa superar a sua condição de “existir para outros”. A primeira opção pode ser induzida de fora, sem envolver o povo, e geralmente com o propósito de, mais cedo ou mais tarde, lançá-los de volta à imersão inicial; a segunda apenas pode ser atingida com o povo como sujeito de seu processo (Freire, 1970, *apud* Streck, 2010, p. 342 e 343)¹⁷.

Sendo assim, é possível novamente retomar Simón Rodríguez, ao passo que, para este e para Paulo Freire, a educação é importante a fim de que a imitação dê lugar à liberdade, isto é, para que todos os indivíduos sejam sujeitos e tenham seu papel atuante na sociedade e deixem de “existir para os outros”, como na citação acima.

Outro educador importante para se discutir a educação popular inserida na educação formal é Florestan Fernandes, já citado anteriormente. Como nos explica Weyh (2010), Fernandes foi um professor, político, militante, que se dedicou a estudar a sociedade brasileira, principalmente nas esferas mais marginalizadas. Foi preso pela ditadura militar e, na redemocratização, aumentou sua participação nos movimentos populares. A partir dessa inserção, contribuiu com o estudo das relações de poder no processo educativo. Ele entendia que “[...] a educação de qualidade para todos era um pressuposto fundamental para o desenvolvimento de uma sociedade democrática” (Weyh, 2010, p. 314). Em 1987,

¹⁷ O trecho citado faz parte de um texto inédito em língua portuguesa, cedido pelos filhos de Paulo e Elza Freire ao autor Danilo Streck.

como deputado da Assembleia Nacional Constituinte, e a partir de 1988, como deputado federal, defendeu a escola pública, gratuita e laica.

Apesar de defender a escola, Fernandes entende que a instituição é, aos olhos dos educadores e da sociedade, uma forma de homogeneização e de aperfeiçoamento material, intelectual e moral. Para ele,

[...] a maioria dos educadores brasileiros mantém estreita fidelidade a concepções pedagógicas que engrandecem, de maneira utópica, o poder dinâmico da educação formal [...]. Desde a época das lutas pela independência, a “homogeneidade” sempre foi avaliada como uma condição para o sucesso do Brasil como um País livre” (Fernandes, 1959, p. 39).

No entanto, essa homogeneização impede que as necessidades de toda a sociedade sejam atendidas, visto que

[...] os modelos de educação formal, importados da Europa ou dos Estados Unidos, não foram submetidos a uma crítica seletiva, que relacionasse as inovações educacionais empreendidas às exigências da situação educacional brasileira. Isso quer dizer que, sob o influxo da “confiança racional na educação”, se tentou implantar no Brasil um sistema educacional cuja organização e cujo funcionamento não estavam explicitamente referidos aos fins que a educação formal deveria satisfazer, para atender às necessidades sócio-culturais das populações brasileiras (Fernandes, 1959, p. 39).

Mais uma vez, a imitação aparece como algo que impede uma educação libertadora e popular, o que nos permite associar Fernandes ao viés institucional proposto por Rodríguez, ao passo que aquele defendia fortemente a escola pública, gratuita e para todos, de forma a considerar os aspectos individuais da população e romper com a imitação.

A discussão sobre a institucionalização tem grande peso na nossa pesquisa. Apesar de pontuarmos alguns riscos e vantagens dessa perspectiva, propostos por Streck (2006), há muito ainda a ser debatido, principalmente ao considerar nosso objeto de estudo. Entramos, então, no paradoxo desta pesquisa, afinal, a educação popular ao se institucionalizar se afasta de seu propósito? Ou, em outros termos, a institucionalização da educação popular por meio de política públicas garante a participação popular? Eis a linha tênue que se atravessa nesta investigação e apenas a pesquisa empírica para oferecer elementos concretos, por meio de protagonistas de um documento que trata da educação popular no contexto do governo brasileiro, no sentido de saber se é mesmo possível pensar a institucionalização da Educação.

Tal documento, intitulado Marco de Referência da Educação Popular para as Políticas Públicas, objeto de nosso trabalho, apresenta caminhos para a incorporação da educação popular em ambientes formais, como maneira de buscar atender às necessidades da população como um todo, deixando de lado a imitação e construindo uma educação e sociedade autênticas. Iniciativas como essa corroboram a percepção de que a educação popular pode estar presente em meios institucionais.

No entanto, mesmo que desprezássemos essa discussão, entendemos que é preciso repensar a educação e, como afirma Fernandes,

Retomar, hoje, a revolução nacional e a revolução democrática, combater, hoje, a descolonização prolongada, o desenvolvimento desigual, a dependência e o imperialismo significam ver claramente que o sistema educacional deve ser pensado e ativado, quantitativa e qualitativamente, em função das necessidades culturais das classes trabalhadoras. [...] esta é, segundo penso, a perspectiva da transformação revolucionária da educação e da sociedade (Fernandes, 1989, p. 18).

Neste primeiro capítulo, nos propusemos a discutir a educação popular em algumas de suas vertentes e suscitar a provocação sobre sua institucionalização. Para dar continuidade à nossa pesquisa, no próximo capítulo esclarecemos um pouco mais o método utilizado, bem como os sujeitos e objetos de estudo.

CAPÍTULO 2

Marco de Referência da Educação Popular para as Políticas Públicas

No primeiro capítulo, fizemos uma retomada sobre os conceitos de educação popular. Partimos, então, de Simón Rodríguez (Rodríguez, 2016) e sua compreensão acerca da Educação Republicana e passamos para o que se entende sobre educação popular no Brasil nos dias atuais. Esse caminho se faz importante para entender, agora, como as Políticas Públicas podem se apoderar ou se apoderaram dos princípios da educação popular.

Em primeiro lugar, por Política Pública, entendemos que é

[...] uma diretriz elaborada para enfrentar um problema público. [...] uma política pública possui dois elementos fundamentais: intencionalidade pública e resposta a um problema público; em outras palavras, a razão para o estabelecimento de uma política pública é o tratamento ou a resolução de um problema entendido como coletivamente relevante. (Sechi, 2010, p. 2).

Trazendo para a nossa pesquisa, podemos pensar inicialmente que o problema coletivamente relevante a ser resolvido é o da má qualidade do ensino. O termo “qualidade”, no entanto, apresenta várias concepções que variam de acordo com o contexto social, econômico e político de quando é feita a reivindicação. Apesar de não ser o foco da nossa pesquisa discutir a questão de qualidade de ensino, faz-se necessário tomar certa posição para que seja possível compreender o caminho para a nossa compreensão acerca do Marco de Referência da Educação Popular para as Políticas Públicas.

Muitos autores escreveram sobre o tema da qualidade de ensino. Neste momento, nos utilizaremos de Rios (2010) para nos ajudar a entender melhor o que isso significa. Para a autora,

O conceito de qualidade é totalizante, abrangente, multidimensional. É social e historicamente determinado porque emerge em uma realidade específica de um contexto concreto. Portanto, uma análise crítica da qualidade deverá considerar todos esses aspectos, articulando aqueles de ordem técnica e pedagógica aos de caráter político-ideológico (Rios, 2010, p. 64).

Sendo assim, como dissemos anteriormente, e agora com o amparo da autora, é importante sempre ter em mente que o conceito de qualidade é mutável. Arroyo (s.d. *apud* Rios, 2010) nos explica ainda que, nos anos 50 e início dos anos 60, a luta era por uma escola pública. Já no século XXI, a luta tem sido pela reafirmação da função sociocultural da educação. Entendemos, então, que a

qualidade passa ao menos pelo acesso e permanência estudantil. Para nós, em consonância com Bosi, uma educação necessita

[...] levar o homem iletrado não à letra em si (letra morta ou letal), mas à consciência de si, do outro, da natureza. Essa consciência é o verdadeiro vestibular das Ciências do Homem, das Ciências da Natureza, das Artes e das Letras. Sem ela, o letrado cairá no mundo do receituário e da manipulação. A cultura fundamental deve ser um prolongamento e uma reflexão do cotidiano. E na experiência com a terra, com o instrumento mecânico, com a máquina, com o seu grupo de trabalho, com a própria família, que o homem se inicia no conhecimento do real e do drama da vida em sociedade, que as disciplinas escolares formalizam, às vezes precocemente (Bosi, 1992, p. 341).

Dessa forma, a qualidade da educação diz respeito não somente ao conteúdo em si, mas também com a preocupação com o ambiente - e com o meio ambiente -, com o trabalho, com o outro e consigo mesmo. De acordo com Rios (2010),

[...] a educação é um processo de socialização da cultura, no qual se constroem, se mantêm e se transformam os conhecimentos e os valores. [...] Se esse processo de socialização se faz com a imposição de conhecimentos e valores, ignora as características dos educandos, diremos que é uma *má-educação*. Se tem, ao contrário, o diálogo, a construção da cidadania, como propriedade, nós a chamaremos de uma *boa educação*. Toda educação tem qualidades. A boa educação, que desejamos e pela qual lutamos, é uma educação cujas qualidades carregam um valor positivo (Rios, 2010, p. 70, grifos do autor).

Posto isso, percebemos que a qualidade da educação se aproxima aos conceitos de educação popular debatidos no primeiro capítulo de nossa pesquisa. Afinal, o diálogo e a cidadania indicadas por Rios, na citação acima, também são princípios presentes na obra de Paulo Freire, como já apresentamos anteriormente. Sendo assim, a qualidade da educação é algo que sempre será buscada a depender dos sujeitos que procuram alcançá-la e de suas necessidades naquele momento.

Dessa forma, ao relacionar a educação popular à qualidade de ensino, é possível sim induzir que o Marco de Referência da Educação Popular para as Políticas Públicas tenha como função melhorar o ensino público a partir dos princípios da educação popular. No entanto, isso seria restringir as possibilidades com as quais é possível se pensar educação popular. De acordo com Streck,

Apesar da confluência identificada geralmente na forma de deficiência (de escola, de acesso à saúde, de falta de emprego etc.), historicamente a educação popular não tinha como ponto de partida um único lugar, e também não tem como ponto de chegada um único projeto. O ponto de partida pode ser as mulheres, os povos indígenas, os camponeses, os desempregados, os moradores de rua ou os trabalhadores da indústria e do comércio, cada um desses segmentos sociais com suas formas de

organização, pautas de luta e projeto de sociedade. O ponto de chegada que se deseja pode variar desde a ampliação de espaços na sociedade existente até a criação de um modelo alternativo, parcial ou totalmente distinto daquele que existe. Talvez uma característica definidora da educação popular seja exatamente essa busca de alternativas a partir de lugares sociais e espaços pedagógicos distintos, que têm em comum a existência de necessidades que levam a querer mudanças na sociedade. É uma prática pedagógica realizada num espaço de possibilidades (Streck, 2006, p. 275).

E é exatamente nesse sentido de amplitude de possibilidades que o Marco foi pensado. Em diversos âmbitos da sociedade, os princípios da educação popular podem ser aplicados. Afinal, como já discutimos no capítulo 1,

[...] uma de suas especificidades [da educação popular] estava exatamente [...] na quase impossibilidade de enquadrar as práticas em algum tipo de definição que lhes fizesse jus. A começar pela polissemia do conceito popular, que abriga conotações muito distintas entre si, tais como: classe social, classes subalternas, pobres, marginalizados, oprimidos e excluídos (Streck, 2006, p. 275).

Por conseguinte, o problema público a ser resolvido com a criação do documento não é somente a preocupação com a qualidade do ensino público. Há também um objetivo maior sobre o qual falaremos mais adiante.

Em relação à criação do documento, há muitas elucidações nele próprio. Os caminhos para sua criação podem ser vistos logo nas primeiras páginas. Entretanto, muito do que sabemos vem das entrevistas realizadas com os representantes dos movimentos e instituições que demandaram e criaram o Marco de Referência da Educação Popular para as Políticas Públicas. Apresentaremos, a seguir, algumas informações sobre o documento, sejam elas presentes no próprio Marco, sejam fornecidas nas entrevistas. Os dados não apresentados neste capítulo serão descritos no seguinte, tendo em vista a análise das entrevistas.

O Marco de Referência da Educação Popular para as Políticas Públicas é, então, um documento criado em 2014, de âmbito federal, demandado por representantes da sociedade civil e de movimentos populares. Seu propósito é “[...] criar um conjunto de elementos que permita a identificação de práticas de educação popular nos processos das políticas públicas, estimulando a construção de políticas emancipatórias” (Brasil, 2014, p. 6). Isto é, não se trata de um documento pensado apenas para o ensino formal, mas para a criação de toda e qualquer Política Pública que queira se pautar na educação popular e em seu

princípio libertador. Ou seja, mais do que ser uma política pública, o Marco deveria encorajar a criação de políticas públicas.

Ainda de acordo com a apresentação do próprio documento, este

[...] devolve à Educação Popular o importante papel que ela desempenhou historicamente na formação do povo brasileiro, bem como dá destaque para a sua relevância e contribuição no modelo de desenvolvimento, reconhecendo que a ação estatal, e seus processos educativos, podem dar-se, confluír e fortalecer-se num fértil campo de diálogo com a realidade, entre os saberes e o conhecimento acumulado do povo brasileiro (Brasil, 2014, p. 5 e 6).

Vemos aqui que, para os criadores do Marco, a realidade e os saberes do povo brasileiro são (ou devem ser) protagonistas na construção de Políticas Públicas¹⁸. Isto é, se voltarmos à discussão acerca da institucionalização da educação popular, podemos perceber que o documento concebe a possibilidade de uma apropriação dos princípios da educação popular pelo aparelho estatal, para que este esteja em permanente diálogo com a sociedade.

Para que o documento seja criado com essa concepção de educação popular, seus idealizadores têm as mesmas influências no que diz respeito a esse conceito. E, nesse sentido, a partir das entrevistas, entendemos qual era de fato o objetivo do Marco. Como exporemos mais adiante, no capítulo 3, o documento surgiu no início dos anos 2000, como Projeto Político-Pedagógico de um movimento cuja função era formar e articular iniciativas de educação popular.

Ao longo da gestão do país pelo Partido dos Trabalhadores (PT), percebeu-se que muitos ministérios, departamentos e secretarias do governo já realizavam programas com alguma relação com a educação popular. Surgiu a necessidade, então, de criar um documento que pudesse unificar esses programas a partir de princípios comuns, bem como criar parâmetros que pudessem ser seguidos para a criação de projetos futuros. Assim, as políticas públicas com base em educação popular deixariam de ser políticas de governo e passariam a ser políticas de Estado.

Sobre esses termos, Calderón; Poltronieri; Borges (2011, p. 818) nos explicam que as políticas de governo se alteram conforme a gestão e a ideologia vigentes, já “[...] a categoria Políticas de Estado é utilizada para defender políticas

¹⁸ Podemos perceber aqui uma correlação com as ideias de Simón Rodríguez (Rodríguez, 2010), as quais se pautam no princípio de soberania popular.

públicas ou orientações estatais que possuem razões éticas que impedem que sejam substituídas ou alteradas com as mudanças de governo”.

Dessa forma, podemos dizer que o “problema coletivamente relevante” a ser enfrentado é a falta de documentos que assegurem a educação popular em programas independentemente da gestão que assuma o governo.

De acordo com o próprio Marco, seu objetivo é, portanto,

[...] promover um campo comum de reflexão e orientação de práticas coerentes com a perspectiva metodológica proposta pela educação popular no conjunto de programas, projetos e políticas com origem, principalmente, na ação pública, e contemplando os diversos setores vinculados a processos educativos e formativos das políticas públicas do Governo Federal. Assim, o Marco de Referência pretende apoiar os diferentes setores do governo em suas ações educativas e formativas para que, dentro de seus contextos, mandatos e abrangências, possam alcançar o máximo de resultados, avançando para uma concepção de educação em sintonia com as diferentes realidades e com a perspectiva da valorização dos saberes populares, da humanização e da emancipação popular (Brasil, 2014, p. 16).

Com esses objetivos, reforçamos que a educação popular abrange outros setores que não só o ensino. As práticas às quais se refere a citação podem ser relacionadas à saúde, à alimentação, à moradia e até mesmo ao ensino. Para isso o documento traz algumas definições de educação popular, que não se contradizem, mas se completam. Dentre elas, a que melhor sistematiza é:

A educação popular a um só tempo é uma concepção prático/teórica e uma metodologia de educação que articula os diferentes saberes e práticas, as dimensões da cultura e dos direitos humanos, o compromisso com o diálogo e com o protagonismo das classes populares nas transformações sociais. Antes de inserir-se em espaços institucionais consolidou-se como uma ferramenta forjada no campo da organização e das lutas populares no Brasil, responsável por muitos avanços e conquistas em nossa história (Brasil, 2014, p. 7).

Vemos aqui que, apesar de entender a educação popular como algo possível de ser concebida em relação ao governo, sua atuação primordial está nas atividades realizadas pelas classes populares. Foi só a partir de suas conquistas, que a educação popular ganhou visibilidade o bastante para poder ser pensada dentro de políticas públicas.

O documento, então, de forma a alcançar seus objetivos, é constituído pelos seguintes tópicos:

1. Processos que contribuíram para a elaboração do Marco de Referência: Neste tópico, o documento destaca algumas iniciativas importantes para a consolidação do documento federal, sendo a primeira etapa o reconhecimento e

levantamento de atividades relacionadas à educação popular desenvolvidas pela sociedade civil e/ou pelos governos. Esse passo inicial permite maior estímulo, organização e evidência à sociedade como um todo.

São descritos todos os passos, partindo, então, do levantamento e passando por reuniões, diálogos com universidades e Organizações Não Governamentais (ONGs). Além disso, são mostrados alguns processos que ocorreram em âmbitos formais, com alguma relação com o Governo Federal, que reforçam a presença da educação popular nesses espaços.

2. O contexto de elaboração do Marco de Referência: No segundo tópico, são expostos os avanços econômicos e sociais dos 10 últimos anos em relação à publicação do Marco. Essas evoluções são atribuídas ao modelo de governo adotado: o sociodesenvolvimentismo, a partir do qual é possível, de acordo com o documento, promover a ascensão social e permitir que classes baixas tenham acesso ao poder de compra.

De forma a corroborar essa teoria, são apresentados dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) sobre a diminuição de 7,9% do índice de pobreza entre janeiro de 2011 e janeiro de 2012. Outros dados também são apontados, como o aumento do número de vagas no ensino superior e da renda dos mais pobres e a queda do índice Gini.

No entanto, essas melhorias não vieram acompanhadas de um processo de politização, isto é, a ascensão econômica não erradicou o individualismo. Sendo assim, muitas dessas conquistas passaram a ser vistas como mérito pessoal e não como um avanço das políticas sociais.

Como forma de superar esses obstáculos, houve uma destinação de porcentagens dos royalties do Pré-Sal para a educação e para a saúde. Além disso, houve a elaboração de diversas políticas relacionadas aos Direitos Humanos, à economia solidária, às mulheres, aos jovens, entre outras. Essas políticas e alguns questionamentos sobre a construção da sociedade serviram como contextualização para a criação de um marco de referência.

3. Objetivos do Marco de Referência: De acordo com o documento, seu objetivo é proporcionar uma reflexão para as políticas públicas, a fim de que se

direcionem pelos valores propostos pela educação popular. Dessa forma, pretende-se colaborar com a emancipação popular.

4. Bases históricas da educação popular no Brasil: Na quarta seção do Marco, o conceito de educação popular é discutido, de forma a reiterar a polissemia da expressão, como fizemos no capítulo 1 de nossa pesquisa. Essa polissemia é dividida, no documento, em três definições principais: o direito à escola por todos, sendo, então, um dever do Estado; uma educação voltada para a formação política, para a criticidade, de modo a produzir transformações profundas na sociedade; uma educação orientada para a transmissão de conteúdos para o povo, de forma a criar mão de obra especializada.

Após lançar essas três definições, o documento retoma acontecimentos, desde a Primeira República, que constituem formas de luta a favor da educação popular sob o primeiro sentido apontado acima, como: os discursos liberais no início da República; o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, na década de 1930; o novo manifesto, com mais atores, na década de 1950; movimentos populares e estudantis entre 1950 e 1970; a repressão desses movimentos pela Ditadura Militar; o Fórum em Defesa da Escola Pública, na redemocratização do país; e os variados fóruns de discussão que denunciam a não execução do direito à educação.

O Marco, então, se posiciona em relação às definições anteriores e apresenta outros acontecimentos e organizações relacionados à educação popular como forma de resistência e de um projeto que propunha alternativas ao sistema capitalista. São eles: movimentos anarco-sindicais, na década de 1920; a presença dos sindicatos; as Comunidades Eclesiais de Base, da Igreja Católica, nos anos de 1960; organizações estudantis antes e durante a Ditadura Militar; associações de moradores de bairro; e coletivos de educação popular.

Depois de citar os pontos acima, o documento sintetiza sua perspectiva. Para ele, a educação popular está a serviço da defesa dos mais pobres e excluídos; da escola, do transporte e da saúde públicos; da liberdade religiosa; da diversidade; da moradia para todos; do trabalho; da reforma agrária; da sustentabilidade; a fim de superar as desigualdades. Outros diversos momentos históricos que reforçam a luta popular são expostos, bem como alguns obstáculos para a efetivação desses propósitos, como o crescimento das privatizações.

Diante de tantas ações a favor e contra os princípios da educação popular, o documento chama os movimentos e atores sociais a se intensificarem na construção de uma sociedade mais democrática. Além disso, afirma que a educação popular pode ajudar na construção de políticas públicas com o mesmo objetivo.

5. Bases epistemológicas da educação popular: São destacadas categorias freireanas que conduzem o trabalho da educação popular e da construção de políticas públicas nessa mesma linha: dialogicidade, amorosidade, conscientização, transformação da realidade e do mundo, partir da realidade concreta, construção do conhecimento e pesquisa participante, sistematização de experiências e do conhecimento.

6. Princípios e diretrizes para as ações de educação popular nas políticas públicas: Neste tópico, são apresentados os princípios e as diretrizes que orientam a criação de políticas públicas que buscam se pautar na educação popular. Um exemplo de princípio a ser destacado é a “Emancipação e poder popular” (Brasil, 2014, p. 49). Já uma diretriz a qual podemos evidenciar é “Promover a participação popular e a gestão democrática em todo o processo de formulação e implementação das políticas públicas” (p. 50).

7. Percurso metodológico de uma prática de educação popular: Para alcançar os objetivos propostos, o Marco expõe o percurso metodológico. Com ele, seria possível desenvolver políticas públicas com maior presença de atores e valores sociais. Citamos apenas os passos desse percurso: cenário, espaço de encontro, problematização, ação/reflexão, aprendizagem criativa (transformação) e reinvenção.

8. Campos das práticas da educação popular: Por último, o documento elucida algumas esferas de ação possíveis da educação popular. É ressaltado que o primordial é o trabalho de base e que, a partir deste, é possível estender a atuação da educação popular para outros meios, tais como: conselhos de políticas públicas, espaços formais de educação e de saúde e espaços educativos e comunitários.

Como o próprio Marco de Referência expõe, com os tópicos acima, o documento não tem como objetivo promover um tratado sobre educação popular, mas sim oferecer aportes. Isso tudo foi pensado e demandado, como já dissemos em outro momento, por representantes do Governo Federal, de universidades, de movimentos populares e da sociedade civil. Para aqueles que entrevistamos, o resultado do Marco é muito mais simbólico e representa a articulação da sociedade em prol da defesa da educação popular e de Paulo Freire. Ou seja, apesar de ser criado pela sociedade, o documento “[...] destina-se aos gestores públicos que, no âmbito de suas competências e atribuições, têm o papel de elaborar e implementar políticas públicas, sempre em diálogo com os setores organizados da sociedade” (Brasil, 2014, p. 8).

São, conseqüentemente, esses “setores organizados da sociedade” os quais buscamos entrevistar em nossa pesquisa. No próximo capítulo, analisaremos os dados obtidos em nossa entrevista com três representantes e idealizadores do Marco de Referência. Outras informações sobre o documento serão, destarte, apresentadas a seguir.

CAPÍTULO 3

Paradoxo entre Educação Popular e Políticas Públicas

Na introdução de nossa pesquisa, fizemos uma breve apresentação das instituições com as quais realizamos as entrevistas semiestruturadas. Tal apresentação se deu com base nas informações presentes em suas páginas institucionais. Na primeira seção deste capítulo, exporemos mais detalhes sobre as organizações a partir dos dados fornecidos por seus representantes nas entrevistas. Já na segunda seção, apresentaremos partes das entrevistas e as análises que fizemos divididas nas três categorias informadas anteriormente.

4.1. Instituições/Movimentos

Para a nossa pesquisa, entrevistamos três sujeitos, cada um representando um movimento responsável pela elaboração do Marco de Referência da Educação Popular para as Políticas Públicas. A fim de preservar sua identidade, os nomes tanto dos representantes quanto dos movimentos foram trocados. Agora, para que o leitor compreenda melhor a atuação das instituições e, posteriormente, a análise das entrevistas, daremos mais informações de cada um desses movimentos.

O M₁ foi criado em 2005, porém sua articulação começou desde 2003 a partir do Fome Zero¹⁹. De acordo com E₁, o grupo era formado por educadores populares e - por isso, os princípios do movimento eram pautados na educação popular -, mas também consistia em uma rede de articulação nacional, já que membros do grupo tinham cargos políticos.

Já em 2007, o movimento construiu um Projeto Político-Pedagógico (PPP) com características de um projeto popular. Estas serão apresentadas na próxima seção ao dissertar sobre a categoria “O conceito de educação popular”. Esse documento se faz importante para a construção do Marco, pois é a partir da base teórica daquele que este é formulado.

Muitos dos educadores populares pertencentes ao M₁ passaram a fazer parte de secretarias, ministérios e departamentos do Governo Federal. Com isso, de 2011 a 2013, foi realizado um mapeamento de ações que tivessem alguma

¹⁹ Programa criado em 2003, no governo Lula, visando ao combate a fome até o ano de 2030. No mesmo ano de sua criação, o programa foi incorporado ao Bolsa Família.

ligação com a educação popular. A partir disso, criou-se um GT de processo formativo e educativo dentro do governo. Esse GT

[...] começou a fazer seminários, começou a fazer debates, e começou a impulsionar a ideia de construir a política nacional de educação popular. Mas antecedendo a isso, veio a ideia de se formalizar, porque era muito difícil formalizar uma política nacional de educação popular, por questões políticas e tal a partir daí nós começamos a pensar coletivamente (Trecho da entrevista com E₁).

Ainda de acordo com o entrevistado, esse coletivo tinha o envolvimento de nove ministérios, além de uma grande representação da sociedade civil, das universidades, do M₁, do M₂ e do M₃ e de outros movimentos sociais. E assim,

Esse GT, sociedade e governo, vai construir então o Marco de Referência da Educação Popular para as Políticas Públicas. Paralelamente, ou ao mesmo tempo a economia solidária, a SENAES, fez um programa de formação, e a gente trabalhou junto, também baseado, para a economia solidária, baseada na economia, formalizou isso também. O Ministério da Saúde e o GT, a tripartite do Ministério da Saúde, do SUS e tudo mais também criaram o Plano Nacional de Educação Popular em Saúde, formalizado também. Portanto não era um movimento isolado, voltado para sua área, e assim por diante. Ao mesmo tempo, o M₁ continuava seu trabalho por todo o Brasil, mobilização, articulação, política de formação (Trecho da entrevista com E₁).

Esse processo descrito acima tem, portanto, relação com a criação do Marco, sobre a qual nos aprofundaremos na próxima seção. É interessante entender, neste momento, que M₁ tem um caráter de formador e articulador de políticas voltadas para a economia solidária, agricultura familiar, Direitos Humanos, mulheres, jovens, igualdade racial, educação popular e saúde.

Passemos, agora, para a descrição do M₂. Este foi fundado em 1957 durante um congresso da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e atualmente consiste num sistema presente em 18 países da América Latina e Caribe. Como nos disse E₂, o M₂

[...] estuda a questão dos movimentos sociais e da educação popular, e aqui no Brasil a gente tem, além da proposta de fortalecimento pela responsabilidade acadêmica, né, que é de estudos e pesquisas, metodologia, formatação de políticas, a gente tem um um programa em específico que trabalha com isso, mas a gente tem também a participação, desde o final dos anos 80, quando o M₂, as pessoas do M₂ reorganizam o M₂, voltam, da ditadura em especial, né, que no tempo da ditadura eles tiveram que sair do Brasil, foram pro Chile, foram pra outros países, mas quando eles retornam, eles retornam já num processo de participação democrática. Então inclusive toda a participação da construção do Estatuto da Criança e Adolescente foi muito também pautado pela participação do M₂ nessa construção, o M₂ deu um apoio muito grande né... E as legislações brasileiras, então, tudo que faz parte do processo democrático da participação popular, da participação democrática, o M₂ particularmente ele participa e ele acompanha. No caso da educação popular também em si nós temos um trabalho muito,

primeiro participamos desse processo, mas também tivemos um trabalho muito grande dentro do espaço da UNASUL e MERCOSUL, que é o MERCOSUL Social e Participativo, que é onde também se desenvolve a participação social do MERCOSUL e toda parte de fundamentação e participação ela vem da educação popular né. E Paulo Freire pertenceu ao M₂ também né, participou desse processo todo aqui no Brasil, no Chile, então tem um natural processo dentro dessa organização em especial no M₂ Brasil (Trecho da entrevista com E₂).

Como podemos ver, M₂ tem um trabalho que envolve outros países da América Latina, sendo que no Brasil sua atuação está relacionada ao meio acadêmico, além da participação na construção de importantes processos democráticos. M₂ tem polos em dois estados brasileiros, e a sede está localizada em Brasília. Ainda de acordo com E₂,

[...] a gente tem esse programa que trabalha especificamente com participação e educação popular em São Paulo, mas nós temos no Rio também. Nós temos no Rio um programa que trabalha com a questão das desigualdades, que é a Agenda Igualdade e nós temos um outro programa que ele também trabalha a questão das cotas, que veio todo com o estudo das cotas, que é o GEA, que é o Grupo de Estudos da Educação Superior, que ele não estuda só a parte acadêmica, ele também estuda os processos dos movimentos sociais das organizações e toda a lei de cotas também (Trecho da entrevista com E₂).

Sendo assim, a atuação de M₂, no que concerne à educação popular, acontece também com estudos relacionados a temas normalmente relacionados a esse tema.

Por último, apresentamos M₃, o qual pode ser descrito a partir de Borges (2009). A autora nos explica que o movimento foi criado em 1989, por Pedro Pontual e Paulo Freire, a fim de se tornar uma política pública para educação de jovens e adultos na cidade de São Paulo. Nesse momento, a Secretaria de Educação de São Paulo era comandada por Paulo Freire, sob a gestão de Luiza Erundina. A partir da criação em São Paulo, outros movimentos com a mesma denominação se originaram em diferentes municípios. De acordo com Borges (2009, p. 96), M₃ “[...] nasceu, portanto, no bojo do sonho de reorganizar a escola pública, levando em conta, sobretudo, o que se constituía em urgência e em necessidade para as classes populares”.

A autora ainda explica que

As primeiras idéias surgidas para elaborar o que viria a ser chamado de M₃-São Paulo, partiram das experiências de entidades comunitárias, ligadas ou não às Igrejas, que desde os anos 60, sob a denominação de centros de educação popular ou de assessoria popular, estavam em curso. No caso específico de São Paulo, as práticas das organizações populares que tinham atuação histórica na periferia da cidade de São Paulo, particularmente quanto à alfabetização de jovens e adultos, foram

tomadas como importante referência. As práticas de alfabetização ligadas às igrejas, movimentos comunitários, entre outros, contavam com apoio e financiamento de organismos internacionais (Borges, 2009, p. 97).

O movimento era também uma forma de retomar as atividades de alfabetização interrompidas pela ditadura militar, em 1964. O M₃, portanto, seria uma forma de não deixar a alfabetização apenas nas mãos do Estado, mas deveria estar também apoiada na mobilização da sociedade civil. Sobre a divisão de responsabilidades, Borges nos explica que

[...] ao poder público caberia a garantia de formação e o repasse da ajuda de custo. Ao movimento popular, recaía a responsabilidade de indicar os educadores, manter os locais das turmas, as condições para o desenvolvimento da prática educativa, tomando, com isso, em suas mãos, a ação alfabetizadora (Borges, 2009, p. 99).

Essa divisão seria uma forma de garantir que a população se tornasse encarregada por sua própria educação, não no sentido de transferência de responsabilidades, mas no sentido de que, dessa forma, a alfabetização estaria pautada nas necessidades do povo.

Com a alternância de correntes partidárias na prefeitura de São Paulo, o M₃ teve momentos de declínio (de 1993 a 2000) e de crescimento (2001 a 2004). No entanto,

Quando a gestão Suplicy foi encerrada, o governo seguinte também tentou acabar com o M₃, mas a sociedade civil foi mais eficaz em sua atuação e assegurou a continuidade do M₃ a partir da aprovação de um decreto elaborado pela Câmara de Vereadores (Borges, 2009, p. 103).

A partir dessas informações, vemos que a atuação de M₃ está relacionada, de forma mais restrita, à alfabetização de jovens e adultos, tendo a participação popular como um de seus princípios.

Tendo compreendido quem são os movimentos que participaram da criação do Marco de Referência da Educação Popular para as Políticas Públicas, podemos passar agora para as categorias de análise dos dados obtidos nas entrevistas.

4.2. Análise das entrevistas

As entrevistas realizadas tiveram caráter muito distinto entre si, devido aos problemas relatados na introdução desta pesquisa. No entanto, apesar das diferenças no que tange à duração, à disponibilidade e até mesmo à atuação de cada um dos entrevistados, foi possível perceber algumas regularidades, a partir

dos quais foram criadas três categorias de análise, as quais podem ser vistas a seguir. Apoiados em Ludke e André (1986), o critério para divisão e seleção das categorias foi: maior incidência e relevância de termos/conceitos. Esse critério evidencia a importância daquilo que se destaca como categoria, seja porque o entrevistado enfatizou certos termos, seja, principalmente, pelo fato de que os referidos termos são centrais na entrevista.

Categorias:

1. O conceito de educação popular;
2. O Marco de Referência da Educação Popular para as Políticas Públicas;
3. Políticas públicas por meio da educação popular e do Marco de Referência.

Nas subseções a seguir, explicaremos o que foi considerado para a classificação nas categorias acima.

4.2.1. O conceito de educação popular

Em diversos momentos da nossa pesquisa, trouxemos algumas definições de educação popular, já que estas são tantas e divididas em pontos de vista distintos. Aqui, mais uma vez, discutiremos o conceito, mas, agora, a partir das entrevistas. Tendo em vista que o Marco de Referência da Educação Popular para as Políticas Públicas foi demandado por movimentos e instituições que já atuavam com educação popular, é preciso que fique patente o que eles entendiam e entendem como tal.

Para esta categoria, buscamos nas entrevistas declarações explícitas sobre como definiam a educação popular. Além disso, também incluímos aqui os nomes que apareceram como educadores populares. Dessa forma, foi necessário retomar as atividades desenvolvidas por estes para compreender quais características tem um educador popular.

Começamos, então, pelos educadores. Na primeira entrevista, E₁, ao falar sobre o surgimento do Marco de Referência da Educação Popular para as Políticas Públicas, refere-se ao Fome Zero, programa do governo Lula para o combate da fome no Brasil. Sobre isso, o entrevistado menciona a mobilização de educadores populares chamados por Frei Betto:

Bom, em 2003, no início do governo Lula, o Frei Betto, não sei se você conhece, o Frei Betto virou assessor especial do presidente Lula no início do governo e tem até um livro não sei se você conhece ou já leu Calendário do poder, que conta um pouco da sua história, os dois anos dele no governo. Se quiser ler lá, tem inclusive algumas histórias sobre toda a questão geral do governo, mas também sobre o M₁. E aí ele, ele no Fome Zero, um dos documentos dele é este aqui, da mobilização inicial no início do Fome Zero, né, onde ele começou a construir, ele chamou 7 educadores populares que ele já conhecia ou pelo menos conhecia a maior parte deles né [...] (Trecho da entrevista com E₁).

O primeiro educador que aparece, então, é o de Frei Betto, nome também citado na entrevista com E₂. Betto, cujas obras foram utilizadas anteriormente em nossa pesquisa, é um autor consagrado na área de educação popular. Mesmo dispensando apresentações, em uma rápida pesquisa, encontramos a seguinte minibiografia:

Frei Betto: Foi coordenador da ANAMPOS (Articulação Nacional de Movimentos Populares e Sindicais), participou da fundação da CUT (Central Única dos Trabalhadores) e da CMP (Central de Movimentos Populares). Prestou assessoria à Pastoral Operária do ABC (São Paulo), ao Instituto Cidadania (São Paulo) e às Comunidades Eclesiais de Base (CEBs). Foi também consultor do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) (Frei Betto, 2018).

Frei Betto é tido, pelo entrevistado, como uma liderança muito importante para a educação popular. É possível perceber aqui sua ligação com mais de um movimento popular, bem como seu vínculo com as pastorais, devido também à sua função como frade.

Outros nomes que aparecem são: João Pedro Stédile, Ivo Poletto, José Graziano, Pedro Pontual, Gilberto Carvalho, Salete Valesan Camba e Anolfo Beloso, os quais apresentamos a seguir:

João Pedro Stédile: Economista com pós-graduação pela Universidade Nacional Autônoma do México e ativista social brasileiro, Stédile é membro da direção nacional do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), do qual é também um dos fundadores. Gaúcho de formação marxista e filho de pequenos agricultores, sempre foi dos maiores defensores da reforma agrária no Brasil. Desde 1979, participa das atividades da luta pela reforma agrária, no MST e na Via Campesina Brasil. Assessorou a Comissão Pastoral da Terra (CPT) no Rio Grande do Sul e em âmbito nacional e trabalhou na Secretaria da Agricultura do Rio Grande do Sul. Stédile é autor ou coautor de vários livros e artigos com o tema reforma agrária (Saraiva, 2018).

Assim como na descrição anterior, aparece aqui o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, organização que frequentemente é associada à educação popular. Outra característica que se repete é o envolvimento com pastorais.

Ivo Poletto: filósofo e cientista social. Trabalha atualmente como assessor educacional no Fórum Mudanças Climáticas e Justiça Social, que articula movimentos, entidades e pastorais sociais em torno da defesa dos direitos sociais da população afetada pelas mudanças climáticas provocadas pelo aquecimento global. Entre 1975 e 1992, foi o 1º secretário executivo da Comissão Pastoral da Terra; de 1993 a 2002, foi assessor da Cáritas Brasileira; em 2003 e 2004, foi membro da Equipe de Mobilização Social do Programa Fome Zero, do governo federal – sobre esse período, escreveu o livro *Brasil: oportunidades perdidas – Meus dois anos no Governo Lula* (IHU, 2018).

O educador acima aparece relacionado a uma perspectiva socioambiental da educação popular, um aspecto também referente à terra, já que as alterações climáticas interferem na produção agrária. Sua ligação com o governo federal também é grande, afinal, foi um dos nomes importantes para a concepção de um dos principais programas do governo Lula, o Fome Zero.

O próximo nome, José Graziano, é um importante representante do Brasil no exterior, como se pode notar pela apresentação da Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura (FAO):

José Graziano: [...] trabalha com segurança alimentar, desenvolvimento rural e questões agrícolas há mais de 30 anos, com destaque para sua atuação como arquiteto do programa Fome Zero, no Brasil e, agora, como Diretor-Geral da FAO. Graziano da Silva liderou a equipe que projetou o programa Fome Zero. Em 2003, foi encarregado pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva para implementar o programa como Ministro Especial de Segurança Alimentar e Combate à Fome. Ele chefiou o Escritório Regional da FAO para a América Latina e o Caribe de 2006 a 2011. Eleito Diretor-Geral da FAO, assumiu o cargo em 1º de janeiro de 2012. Após seu primeiro mandato - de 1º de janeiro de 2012 a 31 de julho de 2015 -, Graziano da Silva foi reeleito para um segundo mandato de 4 anos (1º de agosto de 2015 a 31 de julho de 2019), com votos de 177 países, durante a 39ª Conferência da FAO. À frente da FAO, Graziano da Silva aprimorou o foco estratégico da Organização fortalecendo sua presença em campo. Ele também trabalha para incentivar uma melhor cultura de relação custo-benefício. No âmbito internacional, seu foco é construir um consenso sobre questões relacionadas à segurança alimentar. Ele também encorajou uma cooperação mais estreita entre os parceiros de desenvolvimento, apoiou a cooperação Sul-Sul e aumentou a colaboração com a sociedade civil e entidades do setor privado, incluindo organizações de agricultores e cooperativas para pequenos produtores. Graziano da Silva é bacharel em Agronomia; mestre em Economia Rural e Sociologia pela Universidade de São Paulo (USP) e Ph.D em Ciências Econômicas pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Ele também tem pós-doutorado em Estudos Latino-Americanos (University College of London) e Estudos Ambientais (University of California, Santa Cruz) (FAO, 2019).

O programa Fome Zero foi um dos pontos que uniu os educadores aqui citados, o que reforça a atuação em movimentos do campo relacionados à questão agrária. Aqui também vemos presente a universidade atrelada à educação popular. Além disso, o fato de Graziano estar à frente de uma

organização da ONU aumenta a visibilidade do Brasil e da própria educação popular no mundo afora. Sua atuação na educação popular, portanto, está relacionada ao combate à fome e ao incentivo à agricultura familiar.

Outro educador popular sinalizado por E₁ é Pedro Pontual, um nome de peso na área de políticas públicas e educação:

Pedro Pontual: Pedro Pontual é doutor em Educação e psicólogo, especialista em processo educativo ligado a organizações sociais e orçamento participativo. Atualmente é diretor de participação social da Secretaria-Geral da Presidência da República. Desde a década de 1970 atua em movimentos sociais e organizações não governamentais (ONGs) na área de participação cidadã nas políticas públicas. Entre outras funções, foi coordenador da Escola da Cidadania do Instituto Pólis (SP), membro coordenador da Ação Educativa e presidente do Conselho de Educação de Adultos da América Latina (CEAAL). Coordenou, entre 1997 e 2002, o orçamento participativo do município de Santo André (Lavalle; Szwako, 2014).

O educador acima está relacionado, assim sendo, à educação popular, à universidade, às políticas públicas e à América Latina. Temas estes abordados anteriormente ao conceituarmos a educação popular. Importante destacar que as informações trazidas sobre Pontual são de 2014, momento em que ainda estava vigente a gestão do PT e no qual muitos desses educadores tiveram papéis notáveis, como Gilberto Carvalho:

Gilberto Carvalho: exerceu o cargo de ministro da Secretaria Geral da Presidência da República de 2011 a 2014. Entre 2003 e 2010, chefiou o gabinete pessoal do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em seus dois mandatos. Nascido em Londrina (PR), Carvalho é formado em Filosofia pela Universidade Federal do Paraná e estudou Teologia por três anos no Studium Theologicum de Curitiba. De 2001 a 2003, Carvalho foi coordenador do Movimento Fé e Política. Na Prefeitura de Santo André, no ABC Paulista, foi secretário de Comunicação entre 1997 e 2000, e de Governo, em 2001. Ocupou vários cargos no Partido dos Trabalhadores, como: presidente do Diretório no Paraná (1987-89); secretário nacional de Formação Política (1989-93); diretor do Instituto Cajamar - Centro de Formação Política e Sindical (1989-93); secretário-geral nacional (1993-95); e secretário nacional de Comunicação (1995-97). Militou na Pastoral Operária Nacional, ligada à Igreja Católica, entidade da qual foi secretário-geral entre 1985 e 1986. E trabalhou como soldador de 1975 a 1984, em fábricas em Curitiba e no ABC paulista (Brasil, 2018c).

Gilberto Carvalho talvez seja, dos educadores citados, aquele com maior participação no governo federal. Sua influência foi importantíssima na construção do Marco de Referência da Educação Popular para as Políticas Públicas, como nos informa o entrevistado. Também é possível perceber sua relação com a Igreja e com o Partido dos Trabalhadores mais diretamente.

A próxima educadora tem papel atuante na área acadêmica e da educação propriamente dita:

Salete Valesan Camba: Educadora, pedagoga, psicopedagoga, mestre em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PPFH/UERJ). Atualmente é Diretora da Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (Flacso Brasil). Presta assessoria e consultoria para ONGs, Movimentos Sociais, Governos e Empresas Públicas. Atua desde 2000 na organização do Fórum Social Mundial e do Fórum Mundial da Educação. De 2010 até 2013 foi Chefe de Gabinete da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República e Secretária Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos da mesma Secretaria. De 2000 até 2010 foi coordenadora de programas e projetos (como o MOVA-Brasil, RECID, JOVemPAZ, Brasil Alfabetizado etc) e Diretora de Relações Institucionais do Instituto Paulo Freire. Atuou de 1980 até 2002 como docente e coordenadora pedagógica em redes públicas e privadas do estado de São Paulo, na Educação Básica e na Educação Superior. (Camba, 2018).

A minibiografia de Salete Valesan reforça o comprometimento da academia com a educação popular e de ambos com as políticas públicas.

De forma complementar e viva, o entrevistado também apresenta informações dos referidos educadores:

[...] Pedro Pontual, não sei se você conhece, se já ouviu falar, Pedro Pontual que é educador popular conhecido. Ele é um dos presidentes honorários do conselho de educação popular da América Latina e Caribe, o CEAAL, foi criado por Paulo Freire, na época como conselho de alfabetização da América Latina [...].

[...] Gilberto Carvalho, que era o chefe de gabinete, um dos grandes incentivadores de tudo isso, todo tempo que ele também vem da educação popular, Gilberto Carvalho, eu conheci como educador popular, morando em Curitiba, numa favela, nos anos 80 (Trechos da entrevista com E₁)

Outro educador citado pelo entrevistado foi Anolfo Beloso, sobre o qual não encontramos nenhuma informação no buscador da web.

Por último, o educador que é citado em todas as entrevistas é Paulo Freire. Nas entrevistas, Freire aparece principalmente como idealizador de vários movimentos e organizações, como nos recortes da conversa com E₁:

Pedro Pontual, não sei se você conhece, se já ouviu falar, Pedro Pontual que é educador popular conhecido. Ele é um dos presidentes honorários do Conselho de Educação Popular da América Latina e Caribe, o CEAAL, foi criado por Paulo Freire, na época como Conselho de Alfabetização da América Latina [...].

Ou seja, eram nove ministérios, diretamente envolvidos nisso, e mais uma representação grande da sociedade civil, de gente de universidade, gente de movimento de alfabetização de jovens e adultos, o M₃, criado pelo Paulo Freire em São Paulo, o M₃ São Paulo, que depois se espalhou para o Brasil, de várias universidades, do Instituto Paulo Freire em São Paulo, criado posteriormente, junto ao Paulo Freire depois continuar com o que a gente trabalhava [...].

Claro, isso não seria automático, isso seria todo um processo acadêmico, como foi em 63, quando Paulo Freire e o então ministro da educação Paulo de Tarso criou um programa nacional de alfabetização, ele poderia não ser freireano, poderia ser um programa como depois a ditadura transformou o plano nacional de alfabetização, PNA da época, no Mobral, que era também um programa de alfabetização, mas não freireano, não educação popular.

Freire também aparece da mesma forma anterior nas conversas com E₂ e

E₃:

E Paulo Freire pertenceu ao M₂ também né, participou desse processo todo aqui no Brasil, no Chile, então tem um natural processo dentro dessa organização em especial na M₂ Brasil (Trecho da entrevista com E₂).

O M₃ nasceu com Paulo Freire, com Pedro Pontual, com os movimentos populares de São Paulo (Trecho da entrevista com E₃).

Além de criador de movimentos, Paulo Freire também se destaca na fala dos entrevistados por não dissociar educação popular de ciência:

Não há educação popular sem ciência. É o primeiro mito que tem que se derrubar aí né é, visto que todos os grandes pensadores e a gente fica aqui com o nosso né, que é Paulo Freire, que o mundo inteiro respeita, ele fez ciência e quem fez a ciência junto com ele pra transformar isso num processo da educação popular foi a primeira mulher dele, a Elza, que era professora e ela era formada na Pedagogia, e ele no Direito, eles juntaram o conhecimento do Direito com o conhecimento da educação, do pedagógico e tudo que ele criou da possibilidade de alfabetizar ou tirar do seu estado de desconhecimento pessoas que só tinham a ação no seu cotidiano o que ele fez? Compreendeu isso e levou reflexão através da ciência (Trecho da entrevista com E₂).

Interessante notar, no trecho acima, que E₂ confere à primeira esposa de Paulo Freire, Elza, um papel fundamental no trabalho do educador, principalmente no que tange à pesquisa em educação popular.

Paulo Freire aparece também na discussão acerca da institucionalização da educação popular, na fala de E₁:

Isso obviamente implica, aí entra todo um outro debate, “bom, a educação popular, ela é só da sociedade civil ou ela pode incorporar educação formal e não formal?”. Paulo Freire sempre dizia que dava pra incorporar, ele foi Secretário Municipal de Educação, São Paulo. Ele foi coordenador geral do Plano Nacional de Alfabetização em 1963, no governo João Goulart com o então ministro Paulo de Tarso (Trecho da entrevista com E₁).

A citação acima apenas reforça o que já apresentamos no capítulo 1 de nossa pesquisa, no qual apresentamos Paulo Freire como um dos nomes que não se opõe à incorporação da educação popular pela educação formal ou pelos programas do governo.

Todos esses nomes e, conseqüentemente suas atuações, nos dão importantes pistas sobre o que os entrevistados entendem sobre educação popular. Percebemos, então, que a definição de educador popular para os entrevistados está muito ligada à participação de movimentos da terra, do trabalhador e da Igreja Católica. Isso pode ser confirmado com o seguinte trecho:

Esses educadores nacionais, eles vinham de onde? Eram ligados a pastorais sociais, eram educadores ligados a movimentos sociais desde o começo, a via campesina, MST, todos os movimentos sociais do campo, a escola de formação da CONTAG, a ENFOC - Escola de Formação Sindical da CUT -, as ONGs, em geral, que tinham um processo de formação popular, e ele, no começo já, ele construiu-se como um projeto popular de Brasil [...] (Trecho da entrevista com E₁).

O fato de E₁ associar os educadores às pastorais demonstra a atuação da Igreja nos trabalhos de base. Como assinala Beisiegel (1974), desde o começo dos movimentos populares no Brasil, a Igreja esteve presente em sua articulação. Sobre o tema, ainda de acordo com o entrevistado, foram utilizados alguns princípios da educação popular na criação do Marco de Referência, os quais retomaremos mais adiante. Um dos princípios que pode ser associado à atuação da Igreja é o décimo segundo, como podemos ver no trecho: "*E o último, décimo segundo princípio, vivência de uma mística da militância e da mudança*" (Trecho da entrevista com E₁).

Nesse princípio, aparece o termo mística. Não é possível, apenas com essa ocorrência, afirmar que há uma relação direta desse termo com a Igreja. No entanto, considerando a participação dos educadores populares em pastorais e destes na formulação do PPP, é possível sugerir que o termo faça uma referência à influência da religiosidade nos movimentos sociais. Dada essa possível relação, a "militância e a mudança" adquirem um caráter não só de ação, mas também de contemplação e de continuidade.

Os educadores citados também apresentam um envolvimento muito forte com o meio acadêmico. Essa conexão pode ser explicada com o interesse crescente nas universidades em estudar a educação popular, como nos explica o entrevistado: "*Porque nas universidades... Primeiro, porque tem processo de formulação muito grande dentro de várias universidades e de programa de educação popular, de educadoras e educadores*" (Trecho da entrevista com E₁).

Esse crescimento de pesquisas em educação popular pode ser notado nas reuniões nacionais da Anped, no GT de educação popular. Na 38ª Reunião

Nacional da Anped, em São Luís, Maranhão, foram apresentados 20 trabalhos pelo GT referido. Na 37^a, em Florianópolis, Santa Catarina, 18. Na 36^a, em Goiânia, Goiás, apenas 12. Dessa forma, justifica-se o envolvimento das universidades pelo aumento do interesse delas na pesquisa com educação popular, o que também é evidenciado por E₂:

Por que que as universidades foram aderindo? Por causa dos seus programas de extensão, então onde está a educação popular nas universidades? Está nos programas de extensão, que ele tem a base é a natureza é essa a natureza, porque é a pesquisa né, ação-reflexão-ação, é a pesquisa, é o desenvolvimento, é a construção, é ação na comunidade né, é a reflexão pra poder fazer a transformação né, então essa é a base do diálogo na universidades, mas algumas universidades elas já têm há muito mais tempo a educação popular mas dentro dos seus programas de educação de jovens adultos, que trabalham a formação de professores, que trabalham a pesquisa né dentro desse campo da educação de jovens adultos é aí que circula um pouco mais o veio da educação popular já há bastante tempo. E se a gente for observar na Anped tem um GT que é de educação popular, que também faz parte desse processo todo de construção que é anterior a 2003 né. Mas vem muito nesse campo do próprio Paulo Freire a trabalho da educação popular com jovens e adultos né, então eu acho que essa foi a principal motivação (Trecho da entrevista com E₂).

No trecho acima, E₂ nos dá mais pistas sobre o conceito de educação popular sobre o qual os representantes se alicerçaram para a construção do Marco de Referência. Para o entrevistado, a partir dos estudos em Paulo Freire, a educação popular se constitui a partir da ação-reflexão-ação. Para Freire, a base da educação popular é o diálogo, como vimos no capítulo 1, e,

[...] ao encontrarmos a palavra, na análise do diálogo, como algo mais que um meio para que ele se faça, se nos impõe buscar, também, seus elementos constitutivos. Esta busca nos leva a surpreender, nela, duas dimensões: ação e reflexão, de tal forma solidárias, em uma interação tão radical que, sacrificada, ainda que em parte, uma delas, se ressentida, imediatamente a outra (Freire, 2016, p. 133).

Em outras palavras, não há ação sem reflexão, da mesma forma que não há reflexão sem ação. É nessa práxis (Freire, 2016), que o homem se constitui. Logo, podemos traduzir essa expressão com a própria fala de E₂: a ação seria a atuação na comunidade, e a reflexão é a pesquisa e o desenvolvimento, e isto recai novamente na ação, num processo ininterrupto. Sobre a pesquisa, em uma nota de rodapé, Freire nos explica:

Fala-se hoje, com insistência, no professor pesquisador. No meu entender, o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou se atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador (Freire, 1996, p. 30).

Por conseguinte, é de extrema importância que haja, de fato, uma correlação entre a universidade e a educação popular, ou ainda, entre a universidade e as demandas sociais. Isso tem ocorrido, em partes, graças às políticas afirmativas de acesso ao ensino superior no governo PT, como nos explica E₁:

Segundo, porque nós também queríamos que as universidades, elas pudessem, além de contribuir na formulação, pudesse ampliar o estudo, e como também estava em andamento todo um conjunto de política de incorporação via FIES, via PROUNI, setores populares que viessem para universidades, que esses setores pudessem impulsionar, dentro da própria universidade essas políticas também. Por isso que tinha uma presença muito ativa das universidades (Trecho da entrevista com E₁).

Com o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) e o Programa Universidade para Todos (PROUNI), as camadas populares tiveram mais acesso às universidades. Isso pode explicar o aumento das pesquisas sobre educação popular. Se houve maior ingresso das camadas populares nas universidades e uma ampliação das pesquisas sobre educação popular, podemos pensar, hipoteticamente, que tal público tenha mais interesse em estudar e falar sobre sua própria condição. Isso pode ser justificado pelas novas demandas criadas pelas universidades, como a inclusão de obras como *Quarto de Despejo*, de Carolina Maria de Jesus, e o disco do Racionais, *Sobrevivendo no Inferno*, no vestibular da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), leituras estas que evidenciam a situação enfrentada pelas periferias da Brasil (Unicamp, 2018).

Esse aumento de pesquisas na área de educação popular também gera maior embasamento para a criação de políticas públicas na área, criando assim um ciclo. E aqui voltamos ao Marco de Referência. Além dos motivos já elencados para o envolvimento da educação popular com o meio acadêmico, de acordo com E₁, as universidades agregam força política para justificar a criação de uma política pública de tal especificidade:

Mas era muito também na formulação, na formalização e também para criar um peso político, vamos dizer assim, uma substância. Se fosse só MST, CONTAG, CUT e movimentos sociais e ONGs e pastorais, ficaria muito mais marcado, então... Ao mesmo tempo também queria incorporar todo mundo (Trecho da entrevista com E₁).

O motivo acima destaca o caráter acadêmico político das universidades. Como dissemos anteriormente, o aumento das pesquisas na área de educação popular cria maior embasamento e dá maior credibilidade à criação de políticas

públicas de caráter popular perante a sociedade. Além disso, como o próprio entrevistado diz, os movimentos sociais, sindicais e pastorais têm uma ligação muito forte com o Partido dos Trabalhadores, sendo assim, o Marco poderia ser visto como uma política especificamente do governo PT para benefício dos seus. Com a inclusão das universidades, a criação do documento passa a ter um cunho mais acadêmico e, portanto, ter mais aprovação.

Percebemos, destarte, que os nomes citados anteriormente aparecem intimamente relacionados ao governo nacional. Ou seja, não aparecem nomes associados apenas a movimentos sociais, sem conexão com o governo ou com universidades. Isso rompe com o estereótipo de educador popular com participação restrita a movimentos sociais.

Ao compreender quem são os sujeitos aos quais os entrevistados conferem o título de educadores populares, podemos passar agora à definição, em si, de educação popular de acordo com as entrevistas. Sem conceituar a expressão, E₁ nos dá dicas ao falar sobre o PPP do M₁:

[...] desde o começo ele estava politicamente bem situado, um projeto popular de Brasil, tipo, por exemplo, quais eram as características de um projeto popular? Vou citar assim, são nove características, só citar o título: Um, soberania;
Dois, compromisso com as diferenças e diversidades culturais religiosas e pluriétnicas, sexuais e de gêneros;
Três, democracia direta e participativa;
Quatro, exercício do poder popular;
Cinco, processo emancipador e transformador;
Seis, organização solidária da economia e sociedade [...];
Sete, um projeto pautado em valores anticapitalista;
Oito, internacionalismo;
Nove, democratização e controle social e comunitário dos meios de comunicação social e protagonismo e liberdade.
Ou seja, tudo aquilo que muitas vezes o governo não fez, seja no primeiro ou segundo, isso foi em 2007, mas já vinha sendo construído, foi formulado formalmente esse PPP, já tinha essa ideia de democratização e controle social e comunitário dos meios de comunicação social, então depois ele tinha, esse Projeto Político-pedagógico, princípios e diretrizes. Então os princípios são, vou ler também só os títulos:
Princípio primeiro, compromisso com o projeto popular de nação.
Dois, segundo princípio, fortalecimento das lutas e dos movimentos sociais populares.
Cada um desses princípios tem um conjunto de diretrizes e implementação desses princípios, na ótica da equipe talher²⁰ e do M₁.
Princípio terceiro, urbanização das relações sociais e com o mundo e sua dimensão integral afetiva, cognitiva, transcendental, cultural, socioambiental, política e ética.
Quarto princípio, defesa da biodiversidade da natureza na perspectiva política e socioambiental sustentável.

²⁰ “Talher” era o nome dado a um dos grupos do governo responsáveis pela primeira etapa do programa Fome Zero.

[...] Princípio quinto, partir da realidade concreta, enquanto compromisso com a diversidade.

Sexto, aí mais longo não vou ler todo, compromisso com o processo formativo para todo os envolvidos nesse processo.

Sétimo princípio, dialogicidade.

Oitavo princípio, processo de educação popular como prática para liberdade.

Portanto, sempre como terminologia baseada em Paulo Freire, claramente.

Nono princípio, compromisso com a emancipação popular.

Décimo, construção do poder popular, portanto era bem freireano, à esquerda. Construção do poder popular no exercício da transformação das relações de poder.

Décimo primeiro, identidade, horizontalidade, organicidade da rede. Era um princípio mais interno, de organização horizontal, claro. Portanto, não tinha o governo que era, majoritário, inclusive, na coordenação organizacional. Sempre a sociedade foi amplamente majoritária, em relação à coordenação nacional, que foi criada nesse processo também. E nós, coletivamente, decidimos. Inclusive esse plano popular foi feito com os educadores presentes.

E o último, décimo segundo princípio, vivência de uma mística da militância e da mudança (Trecho da entrevista com E₁).

No longo trecho acima, o entrevistado nos diz quais são as características de um projeto que deve se orientar pela educação popular. Essas características aparecem também no Marco, porém diluídas nas suas oito seções. É possível retomar aqui as ideias de Simón Rodríguez (Rodríguez, 2016) no que se refere à soberania, ao entendermos que se trata de soberania popular. Como mostramos no primeiro capítulo, Rodríguez (2016) defende que o povo deve ser o soberano, e não o governo. Essa característica não se difere muito do ponto 4, exercício do poder popular, sendo um apenas o complemento do outro. Inclusive, o próprio entrevistado afirma, ao falar sobre horizontalidade, que a coordenação nacional era formada, em sua maioria, pela sociedade civil²¹, o que nos dá um indício de que não havia uma hierarquia governo-sociedade, ou seja, os educadores eram os responsáveis pela tomada de decisões de uma organização relacionada ao governo.

Com relação aos princípios citados, é possível, claramente, retomar Paulo Freire, assim como o próprio entrevistado sugere, principalmente no sétimo princípio, ao falar sobre dialogicidade, e no oitavo, o qual se vale do título de uma das obras de Freire. No primeiro capítulo, dissertamos sobre a educação popular para Freire (2016) e abordamos o diálogo como ponto principal para se

²¹ É importante ressaltar que por “sociedade civil” entendemos como “setores organizados da sociedade”.

desenvolver o conceito que buscamos. Sendo assim, cabe recuperar novamente o autor, quando fala sobre o educador dialógico:

Daí que, para esta concepção como prática da liberdade, a sua dialogicidade começa, não quando o educador-educando se encontra com os educando-educadores em uma situação pedagógica, mas antes, quando aquele se pergunta em torno do que vai dialogar com estes. Esta inquietação em torno do conteúdo do diálogo é a inquietação em torno do conteúdo programático da educação (Freire, 2016, p. 142).

Na citação acima, podemos englobar os princípios sétimo e oitavo, dialogicidade e processo de educação popular como prática da liberdade, respectivamente. Temos, portanto, princípios mais vinculados ao termo *educação*, e menos ao *popular*, como temos visto até então, já que, ao falar sobre o diálogo, Freire pressupõe uma situação pedagógica entre educadores e educandos.

Outro princípio que gostaríamos de destacar é o quarto: defesa da biodiversidade da natureza na perspectiva política e socioambiental sustentável. Aqui talvez seja possível retomar o educador popular citado pelo entrevistado, Ivo Poletto, que, de acordo com o levantamento que fizemos, articula movimentos em defesa dos direitos sociais da população afetada pelas mudanças climáticas provocadas pelo aquecimento global. Sendo assim, podemos ver que não há uma definição de educação popular, mas ideias, que se emaranham devido à pluralidade dos atores envolvidos.

Ainda em relação aos princípios, E₃ também os menciona de maneira bem enfática:

[...] os princípios da educação popular, que são os princípios do diálogo, do respeito, da morosidade, da transformação, de olhar para o outro como ser humano, do respeito à diversidade, da possibilidade de superação das desigualdades, enfim (Trecho da entrevista com E₃).

Interessante notar que o diálogo é um princípio que sempre aparece ao definir educação popular, assim como o fizemos no capítulo 1. Isso nos mostra que a educação popular não se finda em sentidos, porque “o diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para *pronunciá-lo*, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu” (Freire, 2016, p. 135, grifos do autor).

Não muito satisfeitos com as elucidações anteriores, fizemos a seguinte pergunta a E₁: “*Então, na verdade, a educação popular se definiria por esses princípios?*”. E obtivemos a seguinte resposta:

Sim, sim, e numa linha que eu falei antes pra gente começar uma terminologia, “Pé dentro, pé fora”, por exemplo, você tinha um pé no governo, com tudo que isso significa, tanto do ponto de vista de

potencialidade mas também de eventuais limites, mas você tinha também um pé fora, um pé na sociedade, na luta social, na organização social, na conscientização popular, e assim por diante (Trecho da entrevista com E₁).

No trecho acima, temos, então, novamente a confirmação de que não há problemas, para os entrevistados, em relacionar a educação popular ao governo, desde que não haja um abandono das necessidades sociais. Os tantos conceitos que apresentamos, portanto, giram em torno de princípios freireanos, de movimentos da terra, do trabalhador, das pastorais, do meio ambiente.

A partir de tantas frentes nas quais se insere a educação popular, é possível retomar Rodríguez (2016) quando fala sobre a educação social:

A maior FATALIDADE do homem
no ESTADO SOCIAL
é NÃO TER com seus semelhantes
um COMUN SENTIR
do que convém a todos
A **EDUCAÇÃO SOCIAL** remediaria este mal;
porém
nós entendemos *pouco* sobre o sentido da palavra,
e se opõem a seu estabelecimento, dificuldades
que não custaria *mucho* vencer²² (Rodríguez, 2016, p. 393, 394).

Assim como o venezuelano entende que é preciso ter um sentimento em comum para a construção de um “Estado Social”, os entrevistados supõem que, apesar das diversas frentes, há um sentimento comum que une todos os educadores populares: os princípios de educação popular de Paulo Freire.

4.2.2. O Marco de Referência da Educação Popular para as Políticas Públicas

No capítulo 2 de nossa pesquisa, apresentamos o Marco de Referência da Educação Popular para as Políticas Públicas a partir, principalmente, das informações encontradas no próprio documento e de algumas complementações a partir das entrevistas. Nesta categoria, nos dedicamos a mostrar dados com base exclusivamente nas entrevistas. O E₁, de maneira especial, explicou todo o processo de criação do Marco de Referência desde processos muito anteriores, porém de extrema importância para se compreender os objetivos e a relação de um documento federal com educação popular.

²² “La mayor FATALIDAD del hombre en el ESTADO SOCIAL es NO TENER con sus semejantes un COMUN SENTIR de lo que conviene á todos. La **EDUCACION SOCIAL** remediaria este mal; pero nos entendemos *poco* sobre el sentido de la palabra, y se oponen á su establecimiento, dificultades que no costaria *mucho* vencer (Rodríguez, 2016, p. 393, 394, grifos do autor).

De acordo com o entrevistado, no início do programa Fome Zero, Frei Betto, que era assessor especial do presidente Lula, chamou alguns educadores, os quais foram citados na categoria anterior, para ajudar na construção do programa. Os educadores foram, então, divididos em equipes, sendo uma delas denominada “talher”:

Então essa equipe chamada *talher*, que era o instrumento para comer, mas também *taller*, espanhol né, a tradução é oficina de capacitação. Esta equipe do chamado *talher*, nós nos reunimos e começamos a organizar essa parte da educação, do vamos dizer, cidadã, a parte de matar a fome de beleza, direito, participação social. Começamos a viajar pelo Brasil todo dentro do processo mais amplo de mobilização social do Fome Zero. Na época, tinha os comitês gestores, municipais, que a gente começou a criar em todo Brasil, e a sociedade na construção das políticas do Fome Zero, e era tudo inicial, não tinha Bolsa Família, não tinha programa de aquisição de alimento, enfim, todos os programas que depois foram sendo criados por eles do Fome Zero. No processo de construção disso, em todo Brasil, a gente começou a chamar educadores populares, de todo Brasil, a maior parte, ou muitos que a gente já conhecia. [...] E os outros seis educadores populares também tinham, porque eles vinham de pastorais, vinham de ONGs, vinham de movimentos sociais, e assim por diante. Então, a gente foi começando a construir uma rede nacional de educadores populares e educadoras populares. [...] A gente fez um grande encontro do Nordeste, de educadores e educadoras populares, e em outubro de 2003, em Belo Horizonte, a gente fez o primeiro grande encontro nacional de educadores e educadoras populares. A partir daí, eu nem me lembro mais direito, mas foi nesse contexto, acho que ainda em 2003, onde de 2003 para 2004, já estabelecido o início de uma rede nacional de articulação nacional que estava construindo as políticas do Fome Zero, os comitês gestores em todo o Brasil, a gente criou então o M₁ (Trecho da entrevista com E₁).

Esse movimento, M₁, era responsável por articular programas relacionados ao governo que tivessem atuação com educação popular de forma abrangente, isto é, com cidadania, como nos explica E₂:

Então todo o gabinete [do presidente] entendeu que precisava ser mais amplo justamente pra você trazer mais organizações que poderiam não se entender trabalhando com educação popular, mas trabalham com cidadania, e também os outros ministérios como Ministério da Saúde, que depois criou um departamento de educação popular em saúde né; a Cultura, que acabou criando também um departamento de educação, da cultura popular que já fez a intersecção com cultura e Direitos Humanos; e é o Ministério da Educação, quando criou a SECADI, a alfabetização que já tinha né, a alfabetização de jovens e adultos, mas quando eles criaram a SECADI que veio todo esse processo mais de integração de trabalhar não apenas a alfabetização de adultos, mas todas as outras áreas, como por exemplo como o processo da educação para inclusão, é aí ficou também uma participação mais próxima mais (inaudível), e acho que foi mais acertado esse processo (Trecho da entrevista com E₂).

Como podemos ver, vários ministérios do governo aderiram ao movimento e passaram a promover ações relacionadas ao que se entendia por educação popular. Muitas dessas ações, no entanto, já foram desmontadas por governos

posteriores²³, como é o caso da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), dando lugar a uma subpasta responsável apenas por alfabetização, sem o foco na diversidade.

Com a participação de diversos ministérios, departamentos e secretarias, foi necessário construir um documento pedagógico, a fim de facilitar a atuação de M₁ na articulação e formação de todos os novos programas. Sendo assim,

[...] em 2007, nós construímos um Projeto Político-pedagógico do M₁. Esse projeto, ele tem um caderninho, onde foi a primeira construção coletiva, com 300 educadores. Em 2007, no oitavo encontro nacional, já em agosto de 2007, nós construímos esse Projeto Político-pedagógico, a gente chama PPP, ele foi construído nacionalmente pelo M₁. [...] Então esse Projeto Político-pedagógico vai servir de base de tudo que vem adiante depois. Cada ano a gente vai fazer um, atualizar um programa de formação (Trecho da entrevista com E₁).

Conforme dissemos no capítulo 2, é esse Projeto Político-pedagógico que servirá como base para o Marco de Referência. Aquele já não é mais o suficiente quando a articulação inicial deixa de ser uma assessoria do governo e passa a ser um departamento da Secretaria Nacional de Articulação Nacional. Sobre isso, E₁, nos explica que

No governo Dilma, no primeiro governo Dilma, a equipe do *talher* e o M₁ não é mais, até então, estavam situados na assessoria direta do Lula, presidente Lula, e a partir do primeiro governo Dilma, Gilberto Carvalho, que era o chefe de gabinete, um dos grandes incentivadores de tudo isso, todo tempo que ele também vem da educação popular, Gilberto Carvalho, eu conheci como educador popular, morando em Curitiba, numa favela, nos anos 80, ele vai pra ser o Ministro-chefe da Secretaria Geral da Presidência da República, e aí ele traz toda o M₁, esse trabalho todo, para a Secretaria Geral da Presidência da República, que até então era uma assessoria, não tinha uma formalização. A partir daí, cria-se, reconstitui a Secretaria Geral da Presidência da República, e se cria um, dentro de uma secretaria já existente, a Secretaria Nacional de Articulação Social, o Departamento de Educação Popular e Mobilização Cidadã. Então se cria, formaliza-se um Departamento de Educação Popular e Mobilização Cidadã, que faz o processo, que continua o trabalho de educação cidadã e faz todo um processo de mobilização social em relação ao Fome Zero, que já tinha se expandido muito, porque ele já tinha todos os programas do governo Lula, Bolsa Família, Programa de Aquisição de Alimentos, os programas de economia solidária, programa para quilombola, para

²³ No ano de 2016, ocorreu *impeachment* que depôs a presidenta Dilma. Os partidos que assumiram o governo nos anos seguintes tinham ideologias contrárias ao projeto de governo do PT, embora se tratasse do vice presidente, o que gerou falta de investimento em programas anteriores. Além disso, projetos de emendas constitucionais que amparam os grandes latifundiários e empresários, em detrimento ao trabalhador, têm sido tramitados como é o caso das reformas trabalhista e previdenciária. Essas e outras reformas vão contra os direitos já assegurados à população. É importante ressaltar que o processo de deposição da presidenta Dilma caracterizou um Golpe de Estado, tendo em vista que, dentre outros argumentos possíveis, Dilma Rousseff perdeu o cargo devido a manobras fiscais cometidas durante seu governo, no entanto seus direitos políticos foram mantidos, por não haver crime, diferentemente do ocorrido com o presidente Fernando Collor, em 1992.

população indígena, para mulheres, para juventude e tudo mais, e com a criação do departamento de educação popular, se formaliza, há uma formalização de um departamento formal dentro do governo, e a partir daí, nós começamos a ampliar o debate sobre o debate de uma Política Nacional de Educação Popular, PNEP, que a gente chamava pela sigla PNEP. Paralelamente a isso, o Pedro Pontual, que eu já referi, ele vai se tornar [...] o diretor do departamento de participação social, na mesma Secretaria Nacional de Articulação Social, e ele é educador popular também. E começa a construir uma política nacional de participação social, nesse período aí. Nós começamos, a partir daí, de forma mais efetiva e oficial, vamos dizer assim, a luta de um departamento geral da Presidência da República a articular todos os processos formativos existentes no Governo Federal, que eram muitos (Trecho da entrevista com E₁).

Havia, portanto, uma enorme gama de projetos a serem articulados. De acordo com o entrevistado, nos anos 2011 a 2013, foram listados mais de cem ações diferentes voltadas para a educação popular ou cidadã, sendo este o termo utilizado pelos grupos. Essas ações tinham caráter interno, formativo ou de articulação com a sociedade, sendo que envolviam questões referentes à mulher, à juventude, aos Direitos Humanos, aos negros, aos movimentos do campo, à saúde, à economia solidária, enfim, eram tantas que somente o PPP, construído anteriormente, não seria capaz de organizar e estruturar todas elas, por isso a criação da Política Nacional de Educação Popular (PNEP), citado acima.

Criou-se, então, um GT para ajudar nessa articulação e também para a construção de um documento federal capaz de abarcar e formalizar todas essas ações. Esse GT era formado por

[...] nove ministérios, diretamente envolvidos nisso, e mais uma representação grande da sociedade civil, de gente de universidade, gente do M₃, criado pelo Paulo Freire em São Paulo, que depois se espalhou para o Brasil, de várias universidades, do Instituto Paulo Freire em São Paulo, criado posteriormente, junto ao Paulo Freire depois continuar com o que a gente trabalhava. O M₁ também trabalhava muito. Em M₂, E₂, que era do Instituto Paulo Freire, que trabalhava conosco, permanentemente também, e o próprio M₁, que trabalha junto nesse GT. Esse GT, sociedade e governo, vai construir então o Marco de Referência da Educação Popular para as Políticas Públicas. Paralelamente, ou ao mesmo, tempo a economia solidária, a SENAES, fez um programa de formação, e a gente trabalhou junto, também baseado, para a economia solidária, baseada na economia, formalizou isso também. O Ministério da Saúde e o GT, a tripartite do Ministério da Saúde, do SUS e tudo mais também criaram o Plano Nacional de Educação Popular em Saúde, formalizado também. Portanto não era um movimento isolado, voltado para sua área, e assim por diante. Ao mesmo tempo, M₁ continuava seu trabalho por todo o Brasil, mobilização, articulação, política de formação (Trecho da entrevista com E₁).

A formulação mostrada acima indica que, na construção do Marco de Referência, e em todos esses processos anteriores, houve participação do

Estado, simbolizado pelos ministérios; das universidades, como sinalizamos na subseção anterior; e da sociedade civil, seja como foco das ações, seja como constituinte da equipe. Dessa forma, esse grupo, com o objetivo de “reconhecer, valorizar, sistematizar, socializar e, mais do que tudo isso, impulsionar novas políticas públicas que tenham, que tenham como fundamento a educação popular” (Trecho da entrevista com E₃), criou o Marco de Referência da Educação Popular para as Políticas Públicas tomando como base o texto do PPP do M₁. Assim, muito do que lemos no Marco de Referência também se encontra no Projeto Político-pedagógico de tal movimento.

Outro ponto fundamental a ser ressaltado é o fato de que, se anteriormente havia uma necessidade de se referir aos programas como educação cidadã, há agora uma afirmação de que se trata mesmo de educação popular inserida nos projetos do governo. Foi, então, decretado um documento que regulamenta e incentiva a criação de políticas públicas com aqueles princípios vistos anteriormente e com o legado de Paulo Freire. Sobre o lançamento do Marco de Referência, E₁ nos conta:

Então, este Marco de Referência da Educação Popular para as Políticas Públicas, ele foi lançado em maio de 2014, no mesmo espaço físico, pelo ministro Gilberto Carvalho, Secretário Geral da Presidência da República, formalizado por um decreto do ministro, e ao mesmo tempo, um dia ou dois dias depois de diferença, a presidenta Dilma lançou, no mesmo espaço físico, nós fizemos um seminário, porque também tinha um seminário de participação social onde foi lançado a Política Nacional de Participação Social, com, aí sim, um decreto presidencial, formalizado pela presidenta Dilma. [...] Neste meio tempo, isto foi do primeiro para o segundo semestre de 2014, período pré-eleitoral. Neste meio tempo, o Congresso pede para terminar com a Política Nacional de Participação, aí obviamente terminou qualquer hipótese da Política Nacional de Educação Popular. Ela foi formulada, ela tinha já apoio conjunto de ministérios, mas ela nunca foi sancionada, vamos dizer assim, efetivada, formalizada. Mas este Marco aqui foi formalizado em nível de Secretaria Nacional Geral da Presidência da República e está até hoje formalizado (Trecho da entrevista com E₁).

O fato de o Governo Federal ter assumido a educação popular como fundamento para seus programas não agradou a todos, como vimos na citação acima. Isso já era de se esperar, visto que a participação popular confronta a soberania do governo.

Com essas informações dadas pelos entrevistados, foi possível fazer um recorrido do processo de construção do Marco de Referência. Na próxima subseção, falaremos sobre a educação popular como política pública.

4.2.3. Políticas públicas por meio da educação popular e do Marco de Referência

Ao entender melhor os conceitos de educação popular e de políticas públicas, bem como compreender a construção do Marco de Referência, é possível analisar a relação entre eles e os seus efeitos. É possível questionar se o Marco de Referência é de fato uma política pública. Temos alguns indícios que nos apontam para uma resposta positiva, como a movimentação sistematizada que envolveu membros do governo a fim de pensar uma solução para o problema da difícil articulação entre os projetos com princípios de educação popular. Além disso, o documento foi formalizado pelo Ministro-Chefe da Secretaria Geral da Presidência da República e pela própria presidenta, como vimos anteriormente.

Sabemos, a partir das análises anteriores, que para os entrevistados a educação popular, então, está intimamente ligada ao governo. Isso, para E₂, é muito importante e se justifica com o processo de redemocratização do Brasil e a volta de grandes nomes que estavam exilados devido ao período ditatorial militar:

[...] desde que a gente teve Diretas Já e etc. foi todo um processo de participação né. A construção aí da nossa do nosso Marco legal depois da ditadura nacional pro processo de democratização e de construção popular se, reorganizando os movimentos sociais, quando o Fernando Henrique entra cria... é.. a alfabetização solidária, que inicialmente tava muito vinculada ao Ministério da Educação, ele cria dentro do Ministério da Educação um processo de alfabetização de jovens e adultos com base na educação popular, por quê? Por que de onde vem isso? Da relação anterior, até de fora do que o próprio os próprios pensadores né que saíram do Brasil como a Ruth Cardoso, Fernando Henrique Cardoso, o próprio Paulo Freire se cruzaram fazendo isso em outros lugares. Então é quando eles voltaram, ela fez esse processo, então isso se deve muito mais a ela né, a Ruth Cardoso, que tinha esse conhecimento (inaudível) da educação popular que empurrou pra dentro do governo. Quando o presidente Lula entrou, o processo entrou junto, porque ele só entrou por causa do processo da educação popular e da cultura popular via os movimentos, e quem fortaleceu muito também esse processo da educação popular foi o próprio MST. Também durante o governo Lula, o MST dentro do Ministério, dentro do MDA, foi organizado um programa em parceria com o MST, que é a alfabetização de jovens e adultos, entre outros movimentos e outros ministérios. Como você isola o que acontecia nos movimentos e nas organizações e nas universidades e dizer não dentro do governo? (Trecho da entrevista com E₂).

Ou seja, para E₂, durante a ditadura, havia uma necessidade, por parte de pensadores, em trazer a democracia para o país, uma democracia pautada em um viés de soberania popular. São esses pensadores que, ao retornar ao Brasil, assumem funções importantes e buscam realizar ações com princípios populares. Essas ações fortalecem grupos, que dão continuidade à demanda por programas

de mesmo cunho.

E₂ ainda nos deixa uma provocação: por que não assumir a educação popular dentro do governo, sendo que os movimentos e as universidades a assumiram? Ainda com base no entrevistado,

[...] sempre teve uma dicotomia entre essa participação do governo e a construção das políticas públicas com essa base da educação popular e os movimentos e as organizações sociais que não queriam perder a autonomia e a identidade, é quando isso é foi amadurecendo foi surgindo a necessidade que se construísse um marco, um marco que fosse um gerador de princípios (Trecho da entrevista com E₂).

A citação acima nos indica que a criação de um documento regulatório era necessária para que, de fato, não houvesse perda de identidade por parte da educação popular. Podemos dizer, então, que o vínculo entre educação popular e Governo Federal, do qual resultou a construção do Marco Regulatório, tinha dois papéis secundários, mas não pouco importantes, sendo eles: 1. Regular programas do governo de modo que a educação popular não perca sua identidade; 2. Dar maior visibilidade à articulação de ações promovidas pelo governo com caráter de educação popular.

Perguntamos, também, aos entrevistados a quem se destinaria o Marco de Referência. E₁ retoma as políticas já citadas por ele anteriormente, destacando novamente o cunho de antecessor a outras políticas:

Para toda e qualquer política pública do Governo Federal, pelo menos. E poderia inspirar qualquer outra política pública de qualquer governo se quisesse assumi-lo, então as políticas do governo federal, muitas delas, essas que eu já citei, o próprio M₁, a economia solidária, a da área da saúde, todas elas já tinham formalizado a própria participação social popular, a Política Nacional da Participação Social já incorporava também o tema da educação popular. [...] então qualquer política pública, em tese, obviamente, e no nosso desejo e vontade, deveria se pautar pelos princípios e diretrizes e bases epistemológicas deste Marco de Referência, e obviamente se a Política Nacional de Educação Popular fosse formalizada em algum momento, isto também seria bem mais forte ainda, porque aí seria uma política nacional, como é a Política Nacional de Educação, como é a Política Nacional de Segurança Alimentar, como é a Política Nacional de Agroecologia, porque o Marco é um marco de referência, não é uma política ainda, formalizada (Trecho da entrevista com E₁).

A resposta anterior é ratificada por E₂, quem se refere ao documento como marco regulatório:

E pro governo como quando se falava em movimentos sociais, organizações sociais, educação popular, cidadania, trabalho com a comunidade, todos os ministérios diziam que faziam educação popular, então se sentiu necessidade de colocar esse marco regulatório com os princípios do que significa fazer educação popular pra que a partir daí as políticas do próprio governo federal ou outros governos: estadual,

municipal, que quisessem ser desenvolvidas elas teriam uma base digamos assim de fundamentação e de um olhar mais que dessem um respaldo legal pra esse trabalho, pra essas políticas que já existiam e pras novas que pudessem existir (Trecho da entrevista com E₂).

Com as explicações anteriores, podemos responder de forma negativa ao questionamento inicial desta subseção, se o Marco pode ser considerado uma política pública. Vemos acima que os próprios entrevistados não consideram o Marco como política pública. Podemos pensar em qual conceito eles se utilizam para fazer essa afirmativa. Provavelmente, para eles, uma política pública tem caráter obrigatório, mais assertivo. No caso do Marco, este é apenas uma referência, como continua E₁:

Mas ele serviria como referência apolítica, então, quem estivesse no governo, qualquer um, em qualquer área do governo, diria “não, mas a Secretaria Geral da Presidência da República instituiu um Marco de Referência, portanto tem uma formalização, não estou tirando da minha cabeça” (Trecho da entrevista com E₁).

Aqui caberia perguntar o que o entrevistado considera como apolítico. Provavelmente, ele se refere ao que já citamos no capítulo 3, às políticas de Estado, as quais se mantêm independentemente da ideologia da gestão vigente. De fato, dificilmente podemos considerar o Marco como uma política de Estado, já que sua ideologia não condiz com governos subsequentes ao vigente à época. Sobre isso, nos explica E₂:

Agora o que é complicado, o que a gente já discutia na época, ok, nós estamos assumindo dentro deste governo, que é popular e democrático, como que a gente faz isso dentro, mas também deixando um legado pra que em algum momento eles se tornem um processo de política do Estado e não mais do governo de plantão, entendeu? Por isso o Marco, o Marco foi uma tentativa de deixar um legado junto com as equipes técnicas que ainda estão no governo, em vários ministérios, desenvolvendo e buscando desenvolver essas atividades (Trecho da entrevista com E₂).

Tendo deixado o legado, é possível que membros do governo ainda se proponham a resgatar o Marco, mesmo não sendo este uma política pública, de acordo com os entrevistados. Perguntamos, então, se há alguma política pública para a educação popular e obtivemos a seguinte resposta de E₁:

Se houvesse, tivesse sido formulado, a Política Nacional de Educação Popular, aí sim haveria políticas públicas formais. Isso nunca aconteceu. No caso da participação social, como é muito mais consolidada, é via conselho ouvidorias e várias outras formas de participação social, que são mais consolidadas, inclusive atravessa qualquer governo, vamos dizer assim. Então a Política Nacional de Participação Social, ela já tava muito mais consolidada na sociedade e tal, não é o caso da educação popular, por si só, por ser educação popular crítica e conscientizadora, ela é muito mais polêmica, e por ser assumidamente freireana, mesmo que depois o

Paulo Freire se tornasse o patrono da educação brasileira, que aliás queriam retirar, algum ano atrás, esse ano ou ano passado, houve uma movimentação toda para mantê-lo como patrono. Então, no momento que houvesse uma Política Nacional de Educação Popular aí sim você poderia construir políticas na área educacional. Isso hoje não existe. Então, hoje isso passa muito pela vontade do gestor público. Então na área de economia solidária, como tinha alguém como Paul Singer e a equipe dele, que tinha toda uma relação histórica com a educação popular, a economia solidária, naturalmente ela assumiu, dentro do seu programa de formação as linhas, princípios, metodologia, e tudo mais na educação popular. Na área da saúde, em setores da área da saúde também, com a articulação nacional de educação popular em saúde, mas isso não é geral no governo, vamos dizer assim, nunca foi. Então você não tem, ou não tinha e havia um esforço evidentemente, se houvesse uma política nacional, você poderia, e a partir das deliberações da conferência, das duas conferências nacionais de educação, das duas CONAES, você poderia começar a pensar em como princípios, diretrizes, metodologia, visão de mundo, da educação popular poderia entrar, por exemplo, formalmente na área educacional (Trecho da entrevista com E₁).

O entrevistado salienta mais uma vez que a educação popular e seus princípios só são levados em consideração em governos que partilham dessa ideologia. Ou seja, apesar de estarem presentes em qualquer setor da sociedade, dependem de um governo que os impulse para que, de fato, façam parte das ações governamentais. Entretanto, a educação popular e seus princípios estão manifestos na sociedade e nos movimentos sociais e isso permite que haja uma cobrança social, mesmo em governos que não compartilham do mesmo princípio. Acerca disso, E₃ nos diz que:

Acho que nessa conjuntura, a educação popular nunca foi tão importante, tão necessária, quanto na conjuntura atual. A própria ... o próprio movimento né da chamada escola sem partido, ela ela ela, é esse movimento, ele vem [...] com a ideia de expurgar educação popular. A palavra é essa né? Expurgar Paulo Freire do currículo das escolas (Trecho da entrevista com E₃).

De acordo com o entrevistado, o curso das movimentações deve voltar ao que era antes de toda a articulação descrita nesta pesquisa. É preciso exigir, novamente, a soberania popular, já abordada por Simón Rodríguez. Contudo, há agora um legado que pode ser tomado como base para essa luta a favor da educação popular:

Olha eu acho que o Marco ele permitiu visibilizar o que já vinha acontecendo, por quê? Porque ele se transformou num documento né, num documento que foi respaldado pela sociedade civil, pelas organizações sociais e pelo governo, então obviamente há um reconhecimento e há um trabalho a partir de quando você torna oficial um documento como esse, tanto para as críticas que possam surgir, porque as críticas elas existem, em especial é por que que o governo está dentro de um processo de educação popular? Essa é a principal né, mas o que é interessante é que, a partir disso, inclusive, depois que tivemos 2016 né, que foi o rompimento aí do processo democrático do governo, mas esse

Marco ele manteve alguns grupos que permaneceram dentro do Governo Federal e conseguiram continuar é desenvolvendo a política que eles vinham fazendo, então a educação popular em saúde é um exemplo disso, que conseguiu continuar com esse processo. Dentro do Ministério da Educação, a própria educação...é... Educação e Direitos Humanos, que agora também tem todo um processo próprio, mas ela continua bebendo na base da educação popular. Esse Marco legal foi importante pra educação indígena também e pra educação de jovens e adultos né, que tem um parâmetro, a própria parte da alfabetização que conseguiu manter aí através do seu conselho nacional de educação de jovens e adultos é esse processo da educação popular (inaudível). Entendo que o movimento que foi feito pra construir o Marco e o próprio documento do Marco eles respaldam algumas ações que permanecem até hoje. E dentro dos movimentos sociais, eu acho que criou uma identidade, criou, possibilitou uma linguagem e que os princípios estão aí né norteadores, e quem diz que faz educação popular se enxerga nele, porque foi construído a partir deles também (Trecho da entrevista com E₂).

Se não há políticas públicas em educação popular, como salientam os entrevistados, certamente há meios para a criação destas. Muitos ministérios e departamentos do governo ainda absorvem intelectualmente da educação popular para a construção de seus programas ou para a manutenção destes. O Marco é apenas um dos meios para a construção de políticas públicas, no entanto, são muitos os ensinamentos deixados por inúmeros pensadores sobre a educação popular. Apesar das divergências entre seus conceitos, há algo que os une: a preocupação com o povo.

Por fim, entendemos que o Marco de Referência e as outras ações com viés popular já desempenhadas pelo governo não representam ideias revolucionárias, mas sim radicais. Antonio Candido, sociólogo, professor e crítico literário, distingue esses dois termos da seguinte forma:

Pode-se chamar de radicalismo, no Brasil, o conjunto de idéias e atitudes formando contrapeso ao movimento conservador que sempre predominou. [...] Gerado na classe média e em setores esclarecidos das classes dominantes, ele não é um pensamento revolucionário, e, embora seja fermento transformador, não se identifica senão em parte com os interesses específicos das classes trabalhadoras, que são o segmento potencialmente revolucionário da sociedade (Candido, 1990, p. 4).

Já o revolucionário é aquele que busca, a partir de ações adequadas, a mudança do *status quo*. Isso não significa que o radical não é importante, afinal este também se posiciona contra o movimento conservador. Ainda de acordo com o autor, nos países subdesenvolvidos, é o radical aquele que desencadeia uma consciência política “para definir as medidas progressistas mais avançadas no *que for possível*” (Candido, 1990, p. 5, grifos do autor).

Com isso, queremos dizer que essas políticas ainda não desempenharam resultados que visam a transformação social, mas são um “fermento transformador”. Ou seja, são necessárias para que o bem-estar da população seja o foco principal do governo, além de suscitar novas ações que contemplem a dialogicidade na sua prática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, propusemos algumas reflexões acerca da educação popular. Esta, como é possível constatar, não apresenta conceitos estáticos ou homogêneos. No nosso imaginário brasileiro, a educação popular facilmente seria associada a Paulo Freire ou a movimentos sociais. Por outro lado, bem raros seriam os casos de correlação ao educador venezuelano Simón Rodríguez. Sabemos que a distância temporal e geográfica é uma razão para que isso aconteça. Contudo, o que nos dispomos a fazer - com essa comparação e com esta pesquisa - é discutir possibilidades, não pela discussão em si, mas para a ação em busca de políticas, projetos, atuações que tenham o povo como elemento central.

Simón Rodríguez, apesar de estar longe da nossa realidade, é um pioneiro nas suas ideias progressistas acerca da educação. Por mais que seu conceito de educação popular seja aquela cujo objetivo é envolver toda a população na escola formal, há também em sua concepção ideais de valorização da cultura local com o propósito de alterar a estrutura social e promover a soberania popular. Esse intento se aproxima, de certa forma, ao que é proposto pelos autores brasileiros que discutem a educação popular.

A polissemia do termo foi retratada também pelo Marco de Referência da Educação Popular para as Políticas Públicas, o qual assume uma definição para si. No entanto, ainda assim, não há uma pureza na concepção adotada, visto que é formulada após leituras de pensadores - sendo Paulo Freire aquele com maior ênfase - e de forma a se adequar ao contexto dos autores do documento, contexto este já muito diferente ao de Freire. Isto é, se tomássemos uma definição única para educação popular, excluiríamos diversos grupos que se pautam nos valores da educação popular para suas ações, além disso, descartaríamos tantos debates sobre o assunto de tamanha importância para aquele contexto específico, como é o caso de Simón Rodríguez.

Sendo assim, entendemos, a partir das entrevistas e da leitura do Marco de Referência da Educação Popular para as Políticas Públicas, que mais interessante seria compreender a educação popular por valores, como o amor, a dialogicidade, a humildade, a fé nos homens, a confiança, o pensar crítico e a soberania popular. Ao tomar como base tais valores, a educação popular pode

ser concebível em quaisquer ambientes, inclusive no meio institucional. Com isso, faz-se importante retomar a discussão apresentada em nossa pesquisa, na qual Streck (2010) elucida que a educação popular não surgiu com um ponto de partida específico nem um ponto de chegada. Isto é, seu início deve estar relacionado aos povos oprimidos. Já o que se pretende alcançar deve estar associado à busca de alternativas para o combate à opressão desses mesmos povos.

Ao tomarmos, então, essa definição ampla, é possível compreender a demanda de um documento tal como o Marco de Referência da Educação Popular para as Políticas Públicas. Mesmo tendo como objetivo a construção de uma política específica - a qual não foi levada adiante -, o Marco sinaliza como importante que instituições governamentais assumam os valores da educação popular em suas práticas, para que, de fato, seja um governo com o povo e para o povo.

Esse esforço por levar os aportes da educação popular à construção de políticas públicas constitui parte de nossas inquietações iniciais com esta pesquisa. Um dos questionamentos era de fato sobre o motivo de haver essa necessidade por incorporar a educação popular a ambientes institucionais. Com as entrevistas, mais especificamente com a fala de E₂, foi possível entender que a busca por valores populares esteve relacionada ao processo redemocratização do país após a Ditadura Militar. Muitos foram os críticos ao regime militar exilados fora do país, como é o caso de Paulo Freire. Com a anistia aos que se opunham à Ditadura, estes retornam ao Brasil aspirando um novo modelo de governo cuja centralidade fosse a população, ou seja, a construção de uma democracia. Dessa forma, com as eleições diretas, esses ideais ganharam espaço, e a nova Constituição (1988) e demais leis, com destaque à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/1996), passam a incorporar princípios de educação popular. Assim, entendemos que esse processo de inserção de valores populares ao ambientes institucionais não se restringe apenas ao governo PT, mas é anterior a este, constituindo parte de um período de efervescência política e cultural no país.

Embora esse processo não se limite aos 13 anos de governo do Partido dos Trabalhadores, é nesse período que se insere o Marco de Referência. E é também nesse intervalo de tempo que temos informações, a partir dos

entrevistados, das tentativas, por parte de ministérios, secretarias e departamentos do governo, em promover ações que buscassem a participação da população. Sabemos, apoiados nas pesquisas, que há um receio em relação à identidade da educação popular ao ser associada a instituições, o que também foi mencionado pelos entrevistados. De fato, quando há essa aliança, outros interesses além dos populares passam a coexistir.

No entanto, esse vínculo faz parte de uma ideologia, a qual pode não ser (e não tem sido) levada adiante por outros governos. Isto é, as tentativas citadas acima não constituíram políticas de Estado, o que permite que governos cuja ideologia se difere da delineada pelo Marco de Referência possam não dar prosseguimento a programas de proposta popular.

Considerando que as ações públicas existentes não se tornaram políticas de Estado, é possível compreender que o trabalho de base é o que garante a sobrevivência da educação popular, visto que esta ainda resiste em meio a conservantismos.

Dessa forma, o Marco de Referência da Educação Popular para as Políticas Públicas é mais um radicalismo do que um pensamento revolucionário, como dissemos anteriormente. São os trabalhos de base os que realmente promovem a transformação social. Bem como são estes os que influenciam a criação de políticas públicas. Ao retomar as biografias dos educadores populares apresentadas no primeiro capítulo, veremos, por exemplo, que muitos deles atuavam em movimentos sociais e, por estarem alicerçados nessa atuação, construíram programas de cunho popular dentro do governo. Isto é, o Marco de Referência é um radicalismo, efeito da expansão de uma ideia revolucionária: a educação popular.

Ainda assim, em consonância com os entrevistados, reforçamos a importância da criação de políticas públicas pautadas na educação popular. Os princípios propostos por Paulo Freire, por exemplo, não podem ser guardados para ocasiões específicas, afinal, são universais e promovem a evidenciação do povo. Isso significa que os valores da educação popular são essenciais para toda e qualquer ação seja ela política, econômica, educativa, social ou cultural.

ANEXO

Marco de Referência da Educação Popular para as Políticas Públicas

APRESENTAÇÃO

A Educação Popular tem um longo percurso no Brasil, a partir de um conjunto de práticas e experiências que se forjaram junto às classes populares, no chão das fábricas, em sindicatos, nas comunidades de base e igrejas, nas universidades, no campo, na cidade e na floresta, com os mais diferentes grupos, os trabalhadores, especialmente aqueles em situação de pobreza, excluídos de seus direitos básicos como também em experiências que se realizam no âmbito da educação formal e da institucionalidade de governos municipais, estaduais e federal.

Da experiência de alfabetização em 1963, desenvolvida pelo educador Paulo Freire, conhecida com as “40 horas” de Angicos-RN, aos debates atuais, muitas experiências, práticas e reflexões teóricas se acumularam e se produziram, no campo social e nos espaços institucionais, consolidando, além de um campo do conhecimento, uma perspectiva e concepção de educação emancipatória, profundamente ligada à realidade do povo brasileiro e da América Latina.

A Educação Popular deu suporte a um dos mais ambiciosos programas brasileiros de alfabetização, proposto pelo então ministro da Educação, Paulo de Tarso, no Governo João Goulart. Denominado de Programa Nacional de Alfabetização (PNA) e sob a coordenação do educador pernambucano Paulo Freire, a partir do qual, utilizando seu método, pretendia alfabetizar cinco milhões de adultos em mais de 20 mil Círculos de Cultura em todo o País.

Da experiência com o Programa Nacional de Alfabetização, no Governo João Goulart, à experiência de Paulo Freire como secretário municipal de educação em São Paulo, na gestão de Luiza Erundina, a partir de 1989, a Educação Popular consolidou-se no campo das práticas sociais e vem ganhando mais relevância em espaços institucionais.

Este *Marco de Referência da Educação Popular para as Políticas Públicas* reflete um novo momento na valorização destas práticas que acontecem dentro e fora do Governo Federal. Seu propósito é criar um conjunto de elementos que

permita a identificação de práticas de Educação Popular nos processos das políticas públicas, estimulando a construção de políticas emancipatórias. Para sua concretização, coloca-se um desafio para todos os setores governamentais e da sociedade civil: torná-lo conhecido e assimilado entre todos os sujeitos e agentes que promovem ações educativas em diferentes frentes e campos de atuação e em todas as políticas públicas.

Para convergir com o reconhecimento do grande educador Paulo Freire, declarado recentemente Patrono da Educação Brasileira²⁴, este documento busca resgatar o importante papel que a Educação Popular desempenhou historicamente na formação do povo brasileiro, bem como dá destaque para a sua relevância e contribuição no modelo de desenvolvimento, reconhecendo que a ação estatal e seus processos educativos podem confluir em um fértil campo de diálogo com a realidade, entre os saberes e o conhecimento acumulado do povo brasileiro.

Gilberto Carvalho

Ministro-chefe da Secretaria Geral da Presidência da República

INTRODUÇÃO

A Educação Popular a um só tempo é uma concepção prático-teórica e uma metodologia de educação que articula os diferentes saberes e práticas, as dimensões da cultura e dos direitos humanos, o compromisso com o diálogo e com o protagonismo das classes populares nas transformações sociais. Antes de inserir-se em espaços institucionais, consolidou-se como uma ferramenta forjada no campo da organização e das lutas populares no Brasil, responsável por muitos avanços e conquistas em nossa história.

Um Mapeamento dos Processos Educativos e Formativos do Governo Federal, em desenvolvimento pelo Departamento de Educação Popular e Mobilização Social/SNAS/SG, com participação de ministérios que integram o Grupo de Trabalho (GT) Processos Educativos e Formativos, revela que há um conjunto de mais de 100 ações de formação com diversos objetivos, públicos

²⁴ Brasil. Lei nº 12.612, de 13 de abril de 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12612.htm. Acesso em: 31 jan. 2014.

internos e externos, tanto voltados para a qualificação técnica de servidores públicos quanto para formação para o exercício da cidadania na sociedade civil.

Trata-se de um campo com grande diferenciação de propostas metodológicas, públicos de referência e de parcerias que apresenta forte potencial de articulação e fortalecimento de uma perspectiva de políticas públicas participativas e emancipatórias, muitas delas declaradamente assumidas na perspectiva da Educação Popular. A partir desse trabalho de mapeamento, avançamos para a formulação deste *Marco de Referência da Educação Popular para as Políticas Públicas*.

Este Marco insere-se no âmbito do processo de construção da Política Nacional de Educação Popular, da Política Nacional de Participação Social, das políticas e dos programas para a juventude. Tem como objetivo promover um campo comum de reflexão e orientação da prática no conjunto de iniciativas de políticas sociais que tenham origem, principalmente, na ação pública e que contemplem os diversos setores vinculados a processos educativo-formativos das políticas públicas do Governo Federal.

Trata-se de um documento referência. Por sua natureza consistir em um Marco de Referência, não pretende, portanto, ser um tratado sobre Educação Popular, nem um artigo acadêmico exaustivo. Tem a pretensão apenas de apontar referências fundamentais para a Política Nacional da Educação Popular.

Como ponto de partida, reconhece o papel político e pedagógico que cada política pública tem como potencialidade e como prática de, no seu âmbito, desenvolver processos educativos para fortalecer a participação, a cidadania e a conquista de direitos no Brasil. Este Marco destina-se aos gestores públicos que, no âmbito de suas competências e atribuições, têm o papel de elaborar e implementar políticas públicas, sempre em diálogo com os setores organizados da sociedade.

Para tanto, em sua formulação, buscou-se retomar os processos desenvolvidos no âmbito do governo, das universidades e de movimentos sociais que contribuíram para a elaboração deste documento. Também se buscou situar o contexto sociopolítico no qual está se dando a sua elaboração. Nele encontram-se as bases históricas e epistemológicas da Educação Popular, bem como um conjunto de princípios e diretrizes, cujo objetivo é orientar a formulação de políticas públicas com participação social e emancipatórias, bem como os campos

da Educação Popular, ou seja, espaços e contextos onde práticas educativas formuladas em sintonia com esta perspectiva metodológica podem se dar.

Boa leitura!

1. PROCESSOS QUE CONTRIBUÍRAM PARA A ELABORAÇÃO DO MARCO DE REFERÊNCIA

Algumas iniciativas desenvolvidas nos últimos anos sinalizam para a consolidação do *Marco de Referência da Educação Popular* que, além de reconhecer a existência destas práticas e experiências no âmbito da sociedade e de governos, avança para um novo momento em seu processo de fomento, articulação e visibilidade. A seguir, destacamos momentos importantes para a consolidação da pauta no Governo Federal e na sociedade nos últimos dez anos²⁵.

Processos envolvendo a Rede de Educação Cidadã

- Consolidação da Rede de Educação Cidadã (Recid) acontece desde 2003 como ação no âmbito da mobilização social do Programa Fome Zero. A Recid é uma experiência que envolve governo e sociedade, centenas de entidades, organizações e movimentos sociais, educadores(as) populares, lideranças e agentes comunitários, em um processo de Educação Popular com populações historicamente vulneráveis: mulheres, juventude, catadores(as) de materiais recicláveis, acampados(as) e assentados(as), agricultores(as) familiares e camponeses(as), comunidades tradicionais, indígenas, pescadores(as), comunidade LGBT (lésbicas, gays, bissexuais, transexuais e transgêneros) e outros.
- Desde 2006, com a elaboração do seu Projeto Político Pedagógico, a Recid reafirma a importância de avançar para a compreensão da Educação Popular como política pública, articulando neste debate outras redes e organizações em todo o Brasil.

²⁵ No portal www.participa.br, na comunidade Educultura, é possível acessar lista completa de organizações governamentais e não governamentais envolvidas no debate deste Marco.

- Em janeiro de 2009, no Fórum Social Mundial, em Belém-PA, na Assembleia dos Movimentos Sociais, a Recid pautou a necessidade de pensar os desafios e perspectivas para a Educação Popular como política pública. Também fez o mesmo no Fórum Social das Américas, em 2010, em Assunção, no Paraguai.
- No primeiro semestre de 2009, a Recid aprofundou o estudo do tema da Educação Popular como Política Pública nas equipes do então Talher Nacional e da Comissão Nacional da Recid²⁶, tendo elaborado a estratégia de construção da Política Nacional de Educação Popular, incluindo a produção e disseminação de um texto com o mesmo nome.
- Houve desdobramento do debate sobre Educação Popular e Políticas Públicas em todos estados e no Distrito Federal, por meio das equipes estaduais da Recid: participação no processo da 1ª Conferência Nacional de Educação (Conae/2010), com realização de oficina autogestionária sobre a Educação Popular como Política Pública, envolvendo organizações como União Nacional dos Estudantes (UNE), Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (Contag), Central Única dos Trabalhadores (CUT), Fórum Nacional de Educação do Campo (Fonec), Fórum Nacional de Educação de Jovens e Adultos, Articulação Nacional de Movimentos e Práticas de Educação Popular e Saúde (Aneps) e movimento da economia solidária. O resultado foi a aprovação para avançar na Educação Popular no Eixo I da Conferência, que falava do papel do Estado na garantia do direito a uma educação de qualidade.
- Assumida como prioridade da Recid, a construção da Política Nacional de Educação Popular (PNEP) vem, desde 2012, desdobrando-se em várias atividades (reuniões, encontros e articulações políticas), incluindo a participação no processo da Conae/2014, visando consolidar e avançar em uma proposta no seu documento final.

²⁶ Comissão de 12 representantes da sociedade civil que compõem o coletivo nacional de coordenação da Recid.

Diálogos e ações com universidades públicas, centros de Educação Popular, organizações não governamentais (ONGs) e movimentos sociais brasileiros

- Organização de um mapeamento de universidades federais, estaduais e outras, institutos federais de educação, escolas e centros de formação em Educação Popular do Brasil, em 2012, pelo Departamento de Educação Popular e Mobilização Cidadã.
- Realização, em dezembro de 2012, de Oficina sobre a atualidade da Educação Popular no Brasil, que envolveu dez universidades, o Instituto Paulo Freire, a Escola Nacional Florestan Fernandes, a Escola Nacional de Formação da Contag, a Escola Sindical da CUT e o Centro Nacional de Formação em Economia Solidária. Também participaram desta atividade os ministérios da Educação e da Saúde.
- Realização, em outubro de 2012, de seminário Brasil: questões e desafios atuais, que entre os temas como a Reforma Política e o Programa Brasil Sem Miséria também aprofundou o tema da Educação Popular, movimentos sociais e políticas públicas. Participaram deste seminário cerca 120 pessoas, representando 60 movimentos sociais brasileiros, urbanos e rurais, de gênero, etnia e geração.
- Debate da proposta da Política Nacional de Educação Popular no Congresso da Associação Nacional de Pós-graduação (Anped) e Pesquisa em Educação, em outubro de 2013.

Processos de fortalecimento institucional da Educação Popular

- Aprovação, em 2007, do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, com destaque para o Capítulo VI, que é dedicado à educação não formal e aos processos de Educação Popular em Direitos Humanos²⁷.
- Assegurada na I Conferência Nacional de Educação, em 2010, no Eixo I, que tratou do papel do Estado na garantia do direito à educação de qualidade que:

[...] os processos de mobilização social nas últimas décadas que visavam à construção da educação popular cidadã, formação da cidadania e dos direitos humanos, o novo PNE deve articular a

²⁷ Brasil. Secretaria Nacional de Direitos Humanos. Disponível em: <<http://portal.mj.gov.br/sedh/edh/pnedhpor.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2013.

educação formal com experiências de educação não formal, ou seja, as experiências de educação popular e cidadã, incorporando-as como políticas públicas²⁸.

- Criação, em 2011, do Departamento de Educação Popular e Mobilização Cidadã, da Secretaria Nacional de Articulação Social (SNAS), da Secretaria Geral da Presidência da República, por meio do Decreto nº 7.688/2012²⁹.
- Organização de mapeamento, no segundo semestre de 2011, pelo Departamento de Educação Popular e Mobilização Cidadã/SNAS/ SG, de processos educativos e formativos do Governo Federal. n Realização, em 16 de agosto de 2011, de reunião com cerca de 30 órgãos, dentre eles, ministérios, autarquias e empresas públicas, para apresentação da proposta de articulação das ações, programas e projetos formativo-educativos do Governo Federal. n Realização, em 6 de outubro de 2011, do I Seminário de Processos Formativo-educativos do Governo Federal, propiciando conhecimento e reconhecimento das diversas experiências. Nesse seminário ficou definida a elaboração de uma sistematização dessas experiências e a elaboração de diretrizes de orientação para tais ações no âmbito do Governo Federal. Começava a se desenhar este Marco de Referência.
- Realização, em 30 de maio de 2012, do II Seminário de Processos Formativo-educativos do Governo Federal, no qual foram apresentadas três experiências governamentais baseadas na metodologia da Educação Popular para aprofundamento sobre as concepções a orientar o Marco de Referência que se pretendia construir.
- Debate no âmbito do Fórum de Gestores da Participação Social, no segundo semestre de 2012, dos princípios da educação para a cidadania ativa, adensando a agenda de construção de uma política intersetorial de Educação Popular.
- Construção da Recomendação nº 08, de 4 de julho de 2012, do Ministério do Trabalho, das “Diretrizes Políticas Metodológicas para a Educação em

²⁸ Brasil. Ministério da Educação. Conae 2010: Documento Final. Disponível em: <http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final_sl.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2014

²⁹ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Decreto/D7688.htm>. Acesso em: 2 out. 2013.

Economia Solidária”, que tem como referência metodológica a Educação Popular.

- Como fruto de um forte trabalho de articulação com os movimentos sociais em saúde, por meio da Articulação Nacional de Práticas de Educação Popular em Saúde (Aneps) e a Articulação Nacional de Extensão Popular (Anepop), entre outros, em 2012, o Conselho Nacional de Saúde aprova a Política Nacional de Educação Popular em Saúde³⁰, também aprovada na Gestão Tripartite do SUS, do Ministério da Saúde.
- Entre 2011 e 2012, o Departamento de Educação Popular e Mobilização Cidadã/SNAS/SG desenvolveu uma série de diálogos internos ao Governo Federal com ministérios, secretarias, empresas públicas, universidades, escolas e centros de Educação Popular (Escola Nacional Florestan Fernandes – ENFF, Escola Nacional de Formação da CUT, Escola Nacional de Formação da Contag, Instituto Paulo Freire – IPF) com a Recid e com fóruns de educação de jovens e adultos, de Economia Solidária, de Educação do Campo em torno da construção da Política Nacional de Educação Popular.
- Desde 2011, a Secretaria Geral da Presidência da República assumiu o desafio de avançar na consolidação da Política e do Sistema Nacional de Participação Social, tendo como elemento importante a “educação para a cidadania ativa”. Assim, em 2013, definiu 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.
- De 1941 a 2013, foram realizadas 138 conferências nacionais, das quais 97 foram realizadas de 2003-2013, como importantes espaços de participação e debate sobre as políticas públicas no Brasil. O tema da educação é transversal a muitas delas. A Educação Popular é assumida em diversas resoluções. Um breve levantamento, nos documentos finais da 1ª Conater, em 2012; da 2ª Conaes, 2010; 1ª e 2ª CNDRSS, em 2008 e 2013, no texto base da Conjuv, em 2012 e da Conae, em 2014, e também na Resolução nº 08, do CNES, de 2012, ajuda a perceber essa demanda,

³⁰ Instituída pelo Ministério da Saúde, no dia 19 de novembro de 2013, por meio da Portaria nº 2.761.

sendo possível afirmar que a Educação Popular tem relevância para os grupos da sociedade civil na sua intersecção com várias políticas públicas.

2. O CONTEXTO DE ELABORAÇÃO DO MARCO DE REFERÊNCIA

Está em curso no Brasil, há dez anos, um modelo de desenvolvimento econômico e social denominado por alguns estudiosos como “neodesenvolvimentismo” e por outros como “sociodesenvolvimentista”. Quem defende essa última vertente a define tendo três eixos: construção de um mercado interno de massas; políticas públicas com participação social e inclusão; e relações internacionais soberanas. Este modelo é responsável, graças à combinação de políticas de redistribuição de renda, de aumento do salário mínimo e de facilitação de crédito, por provocar a maior mobilidade social experimentada na história recente do País. Para ambas as perspectivas, é importante entender o Estado e qual o seu papel e de suas instituições no processo de desenvolvimento brasileiro.

Entre janeiro de 2011 e janeiro de 2012, como fruto das políticas públicas, mesmo em um contexto de crise econômica mundial, o Brasil reduziu em 7,9% o índice de pobreza, segundo a FGV, na pesquisa De volta ao país do Futuro. Houve avanços na universalização do ensino básico e na oferta de vagas no ensino superior. Segundo o Censo de Educação Superior de 2010, do Ministério da Educação (MEC), de 2001 a 2010, o número de vagas no ensino superior registrou um aumento de 110,1%.

Só em 2012, por exemplo, a renda dos mais pobres cresceu 14%. Desde 2001, o mínimo teve valorização de 290% em dólar. E de 349% em reais. Em 2012, o índice Gini caiu para 0,498, pela primeira vez abaixo de 0,500 (este indicador vai de zero a um; quanto mais próximo de um, maior é a desigualdade.) Os avanços incluem o acesso a serviços públicos essenciais e bens de consumo duráveis.

Contudo, segundo Márcio Pochmann, ao contrário da década de 1970, hoje não há um processo de politização dessa mobilidade, que está pautada no consumo e no individualismo. Ainda segundo Pochmann, essa transformação social é desacompanhada da política com “P” maiúsculo, o que é problemático, na avaliação dele, num país que não tem cultura democrática. O cientista político

André Singer³¹ afirma que as melhorias sociais dos últimos anos não foi acompanhada por um processo de mobilização social, o que, pode-se dizer, altera as condições de consciência política da população e pode levar à percepção de que as conquistas não estão relacionadas com a participação social.

A filósofa Marilena Chauí³² lembra ainda que, com o avanço das políticas sociais, formou-se uma nova classe trabalhadora em nosso País, que, contudo, com a difusão da ideologia da competência e da racionalidade do mercado, tornou-se propensa ao individualismo competitivo e agressivo difundido pela classe média.

Em suma, há controvérsias e contradições sobre os avanços de políticas emancipatórias no modelo de desenvolvimento dos últimos anos: o atendimento às comunidades tradicionais combinado com as ações e necessidades do desenvolvimento energético, por exemplo; o crescimento econômico e a continuidade do avanço da distribuição de renda; a melhoria da qualidade de vida dos mais pobres e trabalhadores junto com valores consumistas e individualistas. Também uma forte crítica é que não se problematiza o modo de produção capitalista e o modelo de consumo estimulado, resultante desse modo de produção.

Mesmo com as contradições, esse modelo foi responsável por criar uma nova dinâmica econômica, incluindo milhões de brasileiros(as) nas possibilidades de consumo. Esse modelo de desenvolvimento fez emergir imensos desafios ao Brasil para se afirmar enquanto nação no cenário mundial, sobretudo o de avançar para além apenas da inserção no consumo para a integração no processo do conhecimento e criação de valores da cidadania milhões de brasileiros e de brasileiras.

A filósofa Marilena Chauí³³ acredita que os programas sociais do governo não tenham criado uma nova classe média no Brasil. Segundo ela, o que eles criaram foi uma nova classe trabalhadora. A classe trabalhadora clássica no Brasil se tornou minoritária com o tempo. Isto tudo se deu pela fragmentação e

³¹ Singer, André. Os sentidos do Lulismo. São Paulo: Companhia da Letras, 2012.

³² Chauí, Marilena. Uma nova classe trabalhadora. Disponível em: <<http://jornalggn.com.br/blog/luisnassif/uma-nova-classe-trabalhadora-por-marilena-chaui>>. Acesso em: 9 out. 2013.

³³ Carta Maior. Disponível em: <<http://socialistamorena.cartacapital.com.br/marilena-chaui-nao-existe-nova-classe-media>>. Acesso em: 8 out. 2013.

precarização de seus serviços, juntamente à desarticulação de suas formas de identidade, resistência e luta. Então, as políticas governamentais originaram uma nova classe trabalhadora heterogênea, desorganizada e precária no sentido de não possuir um ideário pelo qual lutar. Essa nova classe trabalhadora é que absorve a ideologia da classe média: o individualismo, a competição, o sucesso a qualquer preço, o isolamento e o consumo.

Por outro lado, segundo Ricardo Antunes e Giovanni Alves, a classe trabalhadora não está desorganizada, ao contrário, mais do que nunca, afirmam que os sindicatos têm tido uma forte entrada na política: “[...] Uma consequência positiva dessa tendência foi o significativo aumento dos níveis de sindicalização dos assalariados médios, ampliando o universo dos trabalhadores/as assalariados/as, na nova e ampliada configuração da classe trabalhadora”³⁴. Talvez seja importante problematizar a que vem servindo os sindicatos e as centrais sindicais mais influentes, qual o seu papel na política atual, mas sem negar seu peso nas decisões do Estado. O Governo Federal vem dando importantes passos no sentido de superar problemas da conjuntura, como a destinação de 75% dos royalties do petróleo extraído do Pré-Sal para a educação e 25% para a saúde e com a elaboração de Marcos e Políticas, como o 3º Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH3), a Política Nacional de Participação Social, o Programa Juventude Viva, as políticas e programas de economia solidária, de apoio à agricultura familiar, de mulheres, entre outros. Está sendo enfrentada dentro do debate do Novo Marco Regulatório das Organizações da Sociedade Civil, a necessidade de avançar para a superação de entraves colocados à relação e cooperação entre sociedade e movimentos sociais organizados com o Estado brasileiro, superando a criminalização dos movimentos sociais e ONGs e avançando para além do viés proposto pelo pacto federativo, considerando e valorizando as contribuições da sociedade no processo das políticas públicas.

Em contrapartida às boas notícias e bons resultados alcançados no período, aumentou o número de mortes violentas nas periferias urbanas, especialmente de jovens negros, e a criminalidade ainda atinge fortemente as

³⁴ Antunes, Ricardo; Alves, Giovanni. As mutações do mundo do trabalho na era da mundialização do capital. *Edu. Soc.*, Campinas, v. 25, n. 87, p. 335-351, maio/ago. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n87/21460.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2014.

populações empobrecidas. É imprescindível, pois, não fugir ao debate sobre qual o tipo de sociedade e de desenvolvimento sonhamos e estamos a construir para as atuais e futuras gerações. Que valores nortearão essa construção? Qual é o modelo de educação desejado e que se quer construir? Que relação estabelecer com a biodiversidade e com o meio ambiente? Como organizar a política e a economia de modo que estejam em sintonia com um projeto de País ligado com os anseios da população brasileira? Que modelo de democracia e participação se pretende construir?

3. OBJETIVOS DO MARCO DE REFERÊNCIA

O *Marco de Referência de Educação Popular para as Políticas Públicas* tem como objetivo promover um campo comum de reflexão e orientação de práticas coerentes com a perspectiva metodológica proposta pela Educação Popular para o conjunto de programas, projetos e políticas com origem, principalmente, na ação pública, que contemplem os diversos setores vinculados a processos educativos e formativos das políticas públicas do Governo Federal.

Assim, o Marco de Referência pretende apoiar os diferentes setores do Governo em suas ações educativas e formativas para que, dentro de seus contextos, mandatos e abrangências, possam alcançar o máximo de resultados, avançando para uma concepção de educação em sintonia com as diferentes realidades e com a perspectiva da valorização dos saberes populares, da humanização e da emancipação popular.

4. BASES HISTÓRICAS DA EDUCAÇÃO POPULAR NO BRASIL

Para uma reconstituição das bases históricas da Educação Popular no Brasil é preciso considerar, primeiramente, dois desafios: um conceitual e outro político. Em relação ao conceito, ao longo da história brasileira, a Educação Popular se constituiu num termo polissêmico. Em determinados momentos ela é referida como o direito de todos à escola, ou seja, a educação do povo e que deve ser assumida pelo Estado. Em outros momentos, ela é conceitualmente tratada como práticas educativas numa concepção emancipatória e que se vinculam a um projeto de sociedade em disputa na defesa da transformação da realidade em curso. Ou seja, Educação Popular vista como formadora da consciência nacional, de um projeto de nação soberano e igualitário,

potencializadora de transformações político-sociais profundas, formadora da cidadania e da relação com o mundo do trabalho.

Um terceiro sentido atribuído à Educação Popular é o de educação para o povo, voltada à preparação de recursos humanos para servir ao mercado, como impulso ao desenvolvimento econômico, industrial, que considera o padrão sociopolítico como dado inalterável da realidade. Uma perspectiva de educação que se preocupa mais com a transmissão de conteúdos e técnicas do que com a formação humana.

Retomar o esforço nacional em defesa da Educação Popular como educação do povo quase sempre nos remete às lutas históricas em defesa da escola pública, que advém dos discursos dos liberais desde a Primeira República; intensifica-se com outras vozes na década de 1930, por exemplo, por meio do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova; incorpora outros atores sociais nas décadas de 1950 a 1970, principalmente os movimentos populares e estudantis; sofre a repressão e o silenciamento imposto pela ditadura militar; recupera suas bandeiras históricas no processo de reabertura política do País, sob a liderança do Fórum em Defesa da Escola Pública; mantendo nas últimas décadas uma mobilização liderada por instituições públicas, entidades de pesquisas e movimentos sociais organizados que, em diferentes fóruns de debate, ainda insistem na denúncia do não cumprimento constitucional da educação como um direito de todos.

A par do reconhecimento de todas essas lutas em defesa da escola pública, esta reconstituição histórica entende que a Educação Popular é mais do que isso. Enquanto proposta de educação emancipatória, não se reduz ao espaço escolar, embora o reconheça como estratégico para concretização de outro projeto de sociedade. Portanto, esta concepção de Educação Popular se constituiu historicamente na experiência dos movimentos sociais no Brasil, sobretudo no início do século XX, num contexto de lutas de classe e que tinham, dentro do sistema capitalista, a disputa de um projeto alternativo a esse sistema. Estão vinculados a esta concepção de educação emancipatória e libertária os movimentos anarcos sindicais da década de 1920; as organizações sindicais urbanas e rurais, sob influência do ideário comunista; os movimentos de base e populares liderados pela Igreja Católica no contexto dos anos 1960 e pós-Concílio Vaticano II; setores de igrejas evangélicas protestantes; as organizações

estudantis secundaristas e universitárias, intensificando suas lutas nos anos que antecedem o regime militar e durante a resistência a esse regime; os sindicatos e organizações populares que se articulam na defesa da reabertura política no País nos anos 1980; as associações de moradores e de bairros que, junto aos espaços constituídos nos conselhos em várias áreas sociais, têm tentado manter essa luta por outra sociedade, que se espelha nos princípios da Educação Popular; nas últimas décadas cabe destacar que muitos desses sujeitos coletivos e de luta pela Educação Popular emancipatória constituíram-se institucionalmente, em organizações não governamentais, ou permanecem em fóruns e movimentos autônomos.

Considerando esse desafio conceitual, cabe passar ao desafio político de reconstituição histórica da Educação Popular. Nesta temática, é necessário considerar que boa parte dos registros e memórias não são reconhecidos como legítimos pela historiografia oficial, pois partem de sujeitos coletivos ou individuais que se contrapuseram historicamente ao Estado e ao que ele instituiu enquanto política social, mas, sobretudo, enquanto política econômica. Portanto, a questão política da Educação Popular é a defesa de uma classe social, que se identifica com os mais empobrecidos numa sociedade marcada historicamente pela exclusão social como a brasileira, pautada na construção democrática de um projeto de nação e de mundo que supere essas desigualdades sociais.

Essa Educação Popular que defende a classe dos empobrecidos, novamente, fez-se e faz-se presente na defesa incondicional da escola pública, mas é também a Educação Popular que defende a saúde pública, a valorização da diversidade étnico-racial brasileira, a moradia para todas e todos, a reforma agrária, o direito ao trabalho digno, a liberdade de expressão religiosa, o acesso ao transporte público de qualidade, a tributação justa, o direito à participação social e à comunicação, a sustentabilidade ambiental, o respeito à orientação e à diversidade sexual, dentre tantas outras pautas que a caracterizam como intersetorial. Portanto, para ser coerente com esta reconstituição histórica é necessário que se valorize cada manifestação e mobilização que foi organizada ao longo da história do Brasil, com especial atenção para o que se produziu antes da ditadura militar, nos anos da abertura política, após o regime militar e nas últimas décadas.

A ênfase desta reconstituição intersetorial está diretamente relacionada, no Brasil, às experiências produzidas pela Educação Popular crítica em contextos marcados pelo relacionamento entre sociedade civil e Estado no que se refere à formulação de políticas públicas.

A concepção emancipatória forjou-se gradativamente desde o referido movimento anarcossindical da década de 1920, passando pelas campanhas de alfabetização nas décadas de 1940 e 1950, marcadamente nas regiões Nordeste, Norte e Centro-Oeste do País e também com algumas experiências e exemplos nas regiões Sul e Sudeste. Nesse período, as campanhas de alfabetização visavam à consolidação das bases eleitorais dos governos, o que foi se frustrando à medida que se afirmava uma concepção metodológica voltada ao fortalecimento da autonomia dos sujeitos e da conscientização. Nessa perspectiva enquadraram-se as campanhas nacionais de alfabetização do Governo Federal, de 1947 ao final da década de 1950; a campanha “De pé no chão também se aprende a ler”, em Natal-RN, no início de 1961; o Movimento de Educação de Base (MEB), criado pela Igreja Católica, em 1961, com apoio do Governo Federal; o Movimento de Cultura Popular, surgido em Recife-PE, em 1961; os Centros de Cultura Popular, ligados à União Nacional dos Estudantes (UNE), em 1962; a Campanha de Educação Popular da Paraíba, de 1962; as “40 horas de Angicos”, empreendida pelo educador Paulo Freire; e o Plano Nacional de Alfabetização, de 1963.

A ditadura militar alterou significativamente o sentido da política pública de educação. Entre 1964 e 1984, além da repressão às organizações populares e destruição da memória de diversas experiências de Educação Popular, foram construídas as bases para que a política de educação assumisse outra concepção: “a da educação para o povo”.

Um dos primeiros atos do regime militar foi a interrupção do Programa Nacional de Alfabetização ainda em abril de 1964. O Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) foi lançado pelos governos ditatoriais como continuidade às campanhas nacionais de alfabetização, contudo seu sentido político era diverso, valorizando muito mais a leitura e escrita do que a formação humana. No decorrer desse período consolidou-se a perspectiva de educação pautada pela

Teoria do Capital Humano³⁵, que mais tarde viria a ser a proposta pedagógica oficial. O Golpe de 1964 não abortou somente esse movimento de educação, mas a possibilidade de uma orientação democrática e incluyente de desenvolvimento.

O período de resistência à ditadura e da redemocratização das décadas de 1970 e 1980 foi marcado pelo fortalecimento dos movimentos de educação e da Educação Popular como instrumento de organização dos movimentos populares. A perspectiva da educação pública e gratuita via Estado é fortalecida, ao mesmo tempo em que se extrapola o campo das políticas de educação. Principalmente na década de 1980, os processos de organização social e popular representaram expressivas experiências de formação de consciência coletiva potencializadora da luta por direitos e reformas sociopolíticas, como no movimento sindical urbano, movimento estudantil, movimentos populares, Movimento Popular de Saúde, Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, Conselho Indigenista Missionário, Pastoral da Terra etc.

Nesse período, a Educação Popular passou a ser novamente experimentada como política pública e a subsidiar processos educativos com a população, como o orçamento participativo em diversos municípios do Rio Grande do Sul e com maior expressão na capital Porto Alegre. Mais tarde, no município de São Paulo, de 2001 a 2004, também se buscou integrar a Educação Popular no espaço formal de educação, com projeto Orçamento Participativo Criança no ensino fundamental, que visava elaborar a organização das demandas dos educandos e educandas, no que concerne a seus interesses.

Em 1989, Paulo Freire, já tendo voltado do período de exílio, foi convidado a assumir a Secretaria de Educação do município de São Paulo, lançando a plataforma política de sua gestão: “Política Pedagógica: construindo a educação pública, popular e democrática”. Também é importante destacar outras diversas iniciativas em diferentes áreas de atuação, praticando a Educação Popular como mecanismo de formação e mobilização política, incluindo as proposta da

³⁵ Gaudêncio Frigotto, ao escrever um verbete sobre Capital Humano no Dicionário da Educação Profissional em Saúde, disponível em www.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/cap_hum.html, reforça que “Com o agravamento da desigualdade no capitalismo contemporâneo, a noção de ‘capital humano’ vem sendo redefinida e ressignificada pelas noções de sociedade do conhecimento, qualidade total, pedagogia das competências e empregabilidade (Frigotto; Frigotto, 2005; Ramos, 2006). Essas noções acabam por atribuir aos indivíduos, no bom credo da liberdade de escolha individual, a responsabilidade por seu desemprego ou subemprego.

Educação Popular na escola pública, a contextualização e a educação no campo, avançando para superar a visão de que a EP se restringia à educação não escolar.

Os anos 1990 se caracterizam pelo gradativo estabelecimento da hegemonia neoliberal, com reestruturação produtiva, precarização das relações de trabalho, estabelecimento de políticas sociais compensatórias e aumento do desemprego no Brasil e no mundo. O capitalismo financeiro passou a ser o novo padrão de organização do modo de produção, a revolução da comunicação alterou a dinâmica das relações sociais e a identidade das classes trabalhadoras fragmentou-se gradativamente.

Esse período é marcado pela ênfase na refundamentação da Educação Popular e no debate sobre Estado e Educação Popular, limites e possibilidades no Brasil e na América Latina. O refluxo imposto pelo período ditatorial é gradativamente transformado em perspectivas, propostas e projetos, contudo, em um período diferente da história, que requer atualização das práticas à altura das transformações pelas quais passamos. Nesse período se propagam experiências de Educação Popular vinculadas à educação de jovens e adultos, como o Mova, organização de movimentos populares, plebiscitos populares e a ação de diversas organizações da sociedade civil.

Os anos 2000 marcam alterações neste cenário, principalmente na América Latina, abrindo-se novas possibilidades de retomada do fortalecimento da Educação Popular, com o sucesso de várias lutas sociais populares que culminaram com a eleição de diversos governos mais comprometidos com as causas populares no Brasil e na América Latina.

Contudo, em termos mundiais, a predominância do capital financeiro e da privatização dos direitos foi fortalecida. Perdeu a centralidade o debate em torno da noção de classe social, conflito, ruptura e revolução, sem que as principais questões levantadas por essas categorias fossem aprofundadas. Novas formas de lutas sociais se articularam via Fórum Social Mundial. As possibilidades de articulação e construção de processos educacionais emancipatórios expandiram-se a partir das novas tecnologias da informação e da transformação do conhecimento e da ciência em meio de produção. O ativismo digital, conectado às lutas populares das grandes periferias urbanas, do campo, das mulheres, jovens, negras e negros, populações LGBT, trabalhadores e trabalhadoras, tem gerado

novas dinâmicas de organização com enorme potencial de mobilização, como pudemos vivenciar nas mobilizações protagonizadas por jovens do mês de junho de 2013 no Brasil, além das que aconteceram no Egito, Espanha, Grécia e em outros países, entre 2011 e 2013.

Neste cenário, à Educação Popular permanece o desafio de se reinventar, sem perder a vitalidade transformadora. Desafio presente em diversas iniciativas de organizações da sociedade civil e movimentos sociais populares que preenchem um enorme mosaico de ações de formação e de cultura popular de 2000 até hoje em dia. Por outro lado, nunca foi tão necessária e atual uma educação voltada para a construção democrática de um projeto de nação e de mundo que supere as desigualdades que ainda marcam nosso tempo.

A Educação Popular, portanto, desde a perspectiva da educação de jovens e adultos, passando pela universalização do direito à educação pública, gratuita e de qualidade, esteve sintonizada com os principais debates de seu tempo. Hoje se discute, com a Política Nacional de Educação Popular, que esta perspectiva político-metodológica, além de ser percebida como um método, pode subsidiar a construção de políticas públicas democráticas, participativas e voltadas aos interesses das classes subalternas, maioria de nossa população.

5. BASES EPISTEMOLÓGICAS DA EDUCAÇÃO POPULAR

Importa para este Marco destacar o ideário freireano sem estabelecer dicotomia entre os espaços do “Estado” e os da “sociedade civil”. Para Paulo Freire, partidário da visão *grasmciana*, o Estado é um espaço sociocultural em constante disputa, seja entre sujeitos e classes sociais que têm interesses individualistas e privatistas, seja entre aqueles que buscam concebê-lo como espaço público em formação, capaz de promover justiça econômica, social e cultural.

Segundo Antônio Gouvêa da Silva³⁶, tais disputas não se dão apenas no campo explícito das propostas e práticas políticas, mas também no plano da cultura, ou seja, na construção e no confronto entre significados que dão sentido ao papel social do Estado, buscando legitimar as políticas institucionais desenvolvidas.

³⁶ Silva, Antônio Gouvêa da. A busca do tema gerador na práxis da educação popular. Curitiba: Editora Gráfica Popular, 2007. p.177.

No bojo desta consideração inicial, podemos destacar que desde os anos de 1960, tanto no campo das práticas quanto nos momentos de reflexão sobre as ações em Educação Popular, produziu-se um conjunto de categorias importantes para orientar as experiências populares e institucionais. Porém, mesmo assumindo a dificuldade em selecionar as principais contribuições do campo da Educação Popular, deliberamos por destacar as categorias que contêm em si uma ideia-força capaz de balizar e orientar os agentes públicos em seu trabalho cotidiano, em especial na construção e na implementação de políticas públicas no Brasil.

DIALOGICIDADE

“Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão”.³⁷

O diálogo, uma das categorias mais importantes em Freire, pois dela decorrem as demais, representa para a Educação Popular o alicerce para uma pedagogia libertadora e transformadora.

Assim sendo, a dialogicidade se torna necessária a toda e qualquer ação de governo voltada para que a construção e execução de políticas públicas tenha em seu cerne o diálogo enquanto elemento central, visto que é por meio dele que podemos pensar sobre o mundo, problematizando-o para transformá-lo.

Nesta perspectiva, o diálogo pressupõe o estabelecimento de relações horizontais, em que as práticas sociais e educativas se dão a partir da compreensão de que não há saber maior ou menor, mas saberes diferentes, como assinala Freire:

O diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes³⁸.

Dessa forma, o saber sistematizado é pertinente às necessidades da população, e não o conteúdo vazio de sentido, portanto, parte-se da visão das classes populares para promover, dialeticamente, novos conhecimentos. Para tanto, esta perspectiva considera que todo trabalho pedagógico é conflituoso, pois

³⁷ Freire, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987. p.44

³⁸ Freire, 1987, p.45.

desvela interesses e intencionalidades, na medida em que colocam, numa relação dialógica, diferentes saberes em confronto.

O diálogo entre o educador e a educadora popular e as classes populares vai tecendo a teia entre a ação e a reflexão, possibilitando a troca de significados e o aprofundamento na compreensão dos elementos constitutivos da realidade, oportunizando a reconstituição simbólica do real, permitindo a construção de significados comuns, o aprofundamento da solidariedade e a elaboração de alternativas para a superação das compreensões fatalísticas a respeito do que se passa na vida cotidiana.

Freire considera que uma situação-limite em si não é “geradora de um clima de desesperança”,³⁹ mas a forma com que os indivíduos percebem-na em “um dado momento histórico, como um freio a eles, como algo que eles não podem ultrapassar”. No entanto, quando a percepção crítica ocorre, “se desenvolve um clima de esperança e confiança que leva mulheres e homens a empenhar-se na superação das situações-limites”⁴⁰, na percepção das possibilidades para romper com situações de opressão.

A prática da relação dialógica é, nesse sentido, fundamental para romper, por um lado, com o silêncio e, por outro, para promover a reflexão sobre as contradições, a partir, principalmente, da problematização da realidade.

Dessa forma, a promoção de práticas reflexivas mediadas pelo diálogo se constitui no núcleo central de uma pedagogia emancipatória, uma vez que o pensar e fazer críticos é uma exigência epistemológica e política para os seres humanos caminharem na perspectiva do aprimoramento da sua vocação humana, enquanto cidadãos e cidadãs mais autônomos, críticos, criativos, éticos e estéticos. Por fim, o diálogo somente se dá, de fato, se o educador e a educadora tiverem profundo amor ao mundo e aos homens e mulheres.

AMOROSIDADE

“Ao fundar-se no amor, na humildade, na fé nos homens, o diálogo se faz numa relação horizontal, em que a confiança de um polo no outro é consequência óbvia”.⁴¹

³⁹ Ibid, p.47

⁴⁰ Ibid, p.47.

⁴¹ Ibid., p.46.

A amorosidade em Freire pode ser percebida em toda a sua obra, em especial quando suas reflexões abordam a relação homem-mulher-mundo, em que o diálogo se apresenta permeado pela humildade e esperança.

Segundo o próprio Paulo Freire:

O ato de amor está em comprometer-se com sua causa. A causa da libertação. Mas este compromisso, porque amoroso, é dialógico [...]. Como ato de valentia, não pode ser piegas, como ato de liberdade não pode ser pretexto de manipulação, senão gerador de outros atos de liberdade. A não ser assim, não é amor. Somente com a supressão da situação opressora é possível restaurar o amor que nela estava proibido. Se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens/mulheres, não me é possível o diálogo.⁴²

A amorosidade contém em si a dimensão da alteridade, da questão da outra e do outro, tão diferente e tão igual, vinculado a diferentes grupos socioculturais, com diferentes identidades e dentro de contextos culturais e econômicos diferentes. Assim, a experiência da amorosidade não traduz uma dimensão homogênea e universalizante do ser humano e do mundo, mas está histórica e socialmente contextualizada, culturalmente localizada e simbolicamente representada.

CONSCIENTIZAÇÃO

“A consciência se reflete e vai para o mundo que conhece: é o processo de adaptação. A consciência é temporalizada. O homem é consciente e na medida em que conhece, tende a se comprometer com a própria realidade”.⁴³

A conscientização consiste no desenvolvimento crítico da tomada de consciência. A conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica. A conscientização é, neste sentido, uma compreensão e apropriação da realidade.

Quanto mais elevado o nível de conscientização, maior a capacidade de “desvelamento” da realidade, pois mais se penetrará na compreensão do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo. Por esta mesma razão, a conscientização não consiste em “estar frente à realidade” assumindo uma

⁴² Freire, Paulo. Pedagogia do oprimido. 32.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002. p.80.

⁴³ Freire, Paulo.. Educação e mudança. 12.ed. São Paulo: Paz e Terra, s/a. p.21.

posição falsamente intelectual, visto que a conscientização não pode existir fora da “práxis”, sem o ato de ação-reflexão. A ação-reflexão constitui o processo de conscientização e de construção do conhecimento. É, portanto, um processo relacional.

Para Paulo Freire, essa unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza homens e mulheres. Por isso mesmo, a conscientização é um compromisso histórico. É também consciência histórica: é inserção crítica na história, implica que os homens e mulheres assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo.

Exige que os homens e mulheres criem sua existência com um material que a vida lhes oferece. Conscientização é um processo permanente de passagem da consciência ingênua para a consciência crítica tal como reflete Freire em Educação e mudança. Nesta obra, Freire apresenta-nos algumas características destas duas consciências.

A consciência ingênua se apoia em uma visão simplista sobre a realidade e prefere exaltar o passado como referência para dizer o que é o melhor. Além disso, é impermeável à investigação e, portanto, frágil na discussão aprofundada dos problemas; a verdade é imposta e seu apelo tem forte impulso passional. Dessa forma, a realidade é estática e imutável.

Ao contrário, a consciência crítica anseia pela profundidade na análise de situações-limites, inclusive porque reconhece que a mudança é possível (e necessária). Livra-se de preconceitos ao buscar uma postura crítica, investigativa e indagadora diante da realidade. Freire diz-nos que “o novo não repele o velho por ser velho, nem aceita o novo por ser novo, mas aceita-os na medida em que são válidos”. Por fim, a consciência crítica “ama o diálogo, nutre-se dele”⁴⁴.

Quanto maior o nível de conscientização dos(as) educandos e educandas, de educadores(as), mais capacitados estarão para serem anunciadores(as) e denunciadores(as) das situações-limites e desumanizantes, graças ao compromisso de transformação assumido. Essa posição deve ser permanente: a partir do momento em que se denuncia uma estrutura desumanizante sem haver compromisso com a realidade, a partir do momento em que se chega à conscientização do projeto, deixando de ser utópicos, haverá burocratização.

⁴⁴ Ibid., p.21.

Uma das respostas geniais é a da renovação cultural, esta dialetização que, propriamente falando, é tarefa permanente de transformação. A conscientização é isso: tomar posse da realidade. A conscientização produz a desmitologização da realidade.

Nessa concepção, ninguém conscientiza ninguém, educadores e educadoras, educandos e educandas se conscientizam mediatizados pelo mundo, pelas relações estabelecidas, por meio das práticas e da reflexão sobre elas. Para Paulo Freire, o processo de conscientização só se realiza quando além de tomar consciência da realidade os sujeitos se organizam coletivamente para atuar sobre a realidade para transformá-la.

O processo de conscientização se constitui em ação relacional e em ação sobre e com o contexto em que os sujeitos se situam e interagem e, portanto, comporta relacionalidade, corporeidade, temporalidade e territorialidade.

A TRANSFORMAÇÃO DA REALIDADE E DO MUNDO

“Mudar é difícil, mas é possível”⁴⁵

O processo educativo, se dialógico e conscientizador, procurará sempre ser transformador da realidade e do mundo. Buscará construir novas relações econômicas, sociais, culturais, ambientais, baseadas na igualdade, na fraternidade, na justiça.

A igualdade, em contraste com tudo o que se relaciona com a mera existência, não nos é dada, mas resulta da organização humana, porquanto é orientada pelo princípio da justiça. Não nascemos iguais; tornamo-nos iguais como membros de um grupo por força da nossa decisão de nos garantirmos direitos reciprocamente iguais. A nossa vida política baseia-se na suposição de que podemos produzir igualdade através da organização, porque o ser humano pode agir sobre o mundo comum e mudá-lo e construí-la juntamente com os seus iguais.⁴⁶

Também mudam as relações, as pessoas, e as relações entre as pessoas, não deixando prevalecer o egoísmo, o individualismo, o sexismo, os preconceitos e a discriminação. Um processo educativo apoiado na Educação Popular procurará tornar as pessoas sujeitos de direitos, protagonistas dos seus destinos

⁴⁵ Freire, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996. p.47.

⁴⁶ Arendt, Hannah. *O sistema totalitário*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1978. p. 387.

e contribuintes na transformação. A educação conscientizadora, libertadora e transformadora deve contribuir com a democratização do Estado e da sociedade.

PARTIR DA REALIDADE CONCRETA

“Como educador preciso ir lendo, cada vez melhor a leitura do mundo que os populares com quem trabalho fazem de seu contexto imediato e do maior de que o seu é parte”.⁴⁷

Para Paulo Freire, “a realidade concreta é algo mais que fatos ou dados tomados mais ou menos em si mesmos. Ela é todos esses dados e mais a percepção que deles esteja tendo a população neles envolvida. Assim, a realidade concreta se dá aos educadores(as) na relação dialética entre objetividade e subjetividade”⁴⁸. A participação, a interação e a intervenção na realidade constituem o sujeito transformador.

Partir da realidade concreta supõe levantar tanto a visão de mundo dos educandos quanto os dados objetivos do contexto no qual acontecerão as práticas sociais e as experiências educativas. Isto é, a Educação Popular busca romper com uma perspectiva de educação “conteudista”, sem vínculo e relação com a realidade dos sujeitos envolvidos.

A Educação Popular assume a realidade enquanto uma totalidade concreta, questionando a fragmentação do conhecimento, que leva, por vezes, a excessivos graus de especializações que impedem, com isso, um entendimento integrado das práticas sociais e simbólicas de determinado sistema social. Nesse sentido, Freire afirma que nas relações políticas e pedagógicas com os grupos populares “não posso desconsiderar seu saber de experiência feito. Sua explicação do mundo de que faz parte a compreensão de sua própria presença no mundo. E tudo isso vem explicitado ou sugerido ou escondido no que chamo de leitura de mundo que precede sempre a leitura da palavra”.⁴⁹

Assume que a educação é um processo também cultural e de educação como prática de liberdade que parte da realidade concreta enquanto compromisso com a diversidade inserida em contextos sociopolíticos distintos. Tem a cultura popular como ponto de partida, buscando valorizar os elementos importantes, mas avançando para uma cultura orgânica de classe. Partir da realidade significa

⁴⁷ Freire, 1996, p.49.

⁴⁸ Freire, In: Brandão, 2001, p.35.

⁴⁹ Freire, 1996, p.49.

também considerar a realidade concreta vivida em diferentes espaços e territórios geográficos, culturais, simbólicos etc.

A realidade e os sujeitos da ação educativa estão localizados e constituídos pela pluralidade, pela diversidade e por universos culturais multifacetários, com diferentes identidades e interesses e os respectivos conflitos inerentes a essa realidade. A Educação Popular não apenas reconhece essa alteridade, mas assume a afirmação das identidades e das diferenças e as reconhece como componentes da própria diversidade sociocultural.

CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO E PESQUISA PARTICIPANTE

“Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazerem encontram corpo um no outro. Enquanto ensino continuo buscando, procurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade”.

A Educação Popular conjuga a pesquisa em educação com os processos de participação popular, integrando, no mesmo processo político-pedagógico, os(as) educadores(as) e os(as) educandos(as).

No processo educativo, apreender e produzir conhecimento são momentos centrais no ciclo de aprendizagens capazes de articular a teoria e a prática, entre o conhecimento histórico construído e as experiências e saberes dos educandos e das educandas.

Nessa concepção, a pesquisa é o instrumento que viabiliza, mediado pelo diálogo, o aprofundamento da temática em estudo e a produção do novo saber. Sem a atividade de pesquisa, ensino-aprendizagem e aprendizagem-ensino, tanto por parte do educador e da educadora quanto por parte do educando e da educando, e, apesar das especificidades dos papéis, ambos estão em contínuo processo de ensinar e aprender.

O conhecimento não é, nessa concepção, algo que o educador e a educadora doe ao educando e à educanda, pois é algo que se constrói e reconstrói permanentemente, por meio, sobretudo, da pesquisa sobre a realidade e a partir da prática da relação dialógica.

Nesse processo, portanto, não há dicotomia entre o conhecimento científico ou acadêmico e o conhecimento oriundo do cotidiano do povo. Sobre

esta afirmação, se tomarmos a educação dialógica como pressuposto, cabe considerar que não há conhecimento mais ou menos importante, válido ou não, mas distintos saberes.

Sendo assim, respeitar o saber de experiência feito – aquele que é fruto da prática social, não significa a idealização dos saberes populares, pois para o pensar certo não há ninguém totalmente sábio ou ignorante. Em Freire,⁵⁰

Pensar certo, do ponto de vista do professor, tanto implica o respeito ao senso comum no processo de sua necessária superação quanto o respeito e o estímulo à capacidade criadora do educando. Implica compromisso da educadora com a consciência crítica do educando, cuja “promoção” da ingenuidade não se faz automaticamente.

SISTEMATIZAÇÃO DE EXPERIÊNCIAS E DO CONHECIMENTO

Na Educação Popular, a sistematização é uma espécie particular de criação participativa de conhecimentos teórico-práticos, a partir de e para a ação de transformação, entendida como a construção da capacidade protagonista do povo.

Para Oscar Jara⁵¹, sistematizar é:

Apropriar-se da experiência vivida e dar conta dela, compartilhando com os outros o aprendido. Interpretação crítica de uma ou várias experiências que, a partir de seu ordenamento e reconstrução, descobre ou explicita a lógica do processo vivido, os fatores que intervieram no processo, como se relacionaram entre si e porque o fizeram desse modo.

Nessa perspectiva, métodos, técnicas e dinâmicas assumem o papel de instrumentos, dos quais o educador lança mão para no processo ensino-aprendizagem viabilizar a construção do conhecimento. “Na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento. Mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente”.⁵²

Essa concepção de educação parte de um conjunto de valores éticos e políticos dentre os quais destacam-se a construção de sujeitos populares (bases, lideranças, direções, formação de educadores das classes populares); a busca de justiça e solidariedade; e a busca da vivência de relações democráticas, participativas e transparentes, a autonomia e a democracia de base.

⁵⁰ Ibid., p.16.

⁵¹ Jara, Oscar Holliday. Para sistematizar experiência. Paraíba: Editora Universitária, UFPA, 1996.

⁵² Freire, 1996, p.29.

A Educação Popular anuncia que entre as situações-limite, geradoras de violência, e os inéditos viáveis, expressão de Paulo Freire que significa as possibilidades de superação das situações-limite, encontra-se a educação como ação reflexiva e como prática cultural comprometida com a luta em direção ao “ser mais”, dimensão ontológica do ser humano.

A educação, na perspectiva dialógica, acredita nas possibilidades de superação das situações desumanizantes que sujeitos, culturas, cotidianos e condicionantes macrossociais vão produzindo. A pedagogia proposta pela da Educação Popular deixa nítido que o aprofundamento e a recriação da concepção de Educação Popular e a qualificação das práticas exigem dos educadores populares e das educadoras populares a tarefa de pensar essa proposta político-pedagógica em diferentes espaços e tempos. A intervenção educativa é histórica, política e cultural, daí as experiências não poderem ser transplantadas. É a leitura séria e crítica da realidade que indica os percursos pedagógicos, a serem construídos a partir da opção política e ética.

6. PRINCÍPIOS E DIRETRIZES PARA AS AÇÕES DE EDUCAÇÃO POPULAR NAS POLÍTICAS PÚBLICAS

Princípios

- 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.
- VI - Justiça política, econômica e socioambiental.

Diretrizes

- Partir das diferentes realidades numa perspectiva multidimensional (rural/urbano, centro/periferia, territórios, biomas, culturas, gêneros, raça gerações etc.) e dos contextos particulares.
- Fortalecer, preservar, incentivar e interagir com a cultura popular e com a história do povo, como expressão da identidade brasileira nas suas

especificidades regionais e étnicas, com elementos constitutivos de sua identidade.

- Considerar, como elementos importantes, a diversidade política, cultural, econômica, ambiental e social do povo brasileiro.
- Estimular, nas práticas do setor público, o diálogo com organizações e movimentos populares e sociais para a adoção dos pressupostos da Educação Popular.
- Contribuir com a organização popular e com o surgimento de novas lideranças e agentes populares.
- Fortalecer o processo educativo na perspectiva da economia popular solidária, considerando a importância da organização econômica da sociedade como dimensão fundamental para a emancipação popular.
- Promover a participação popular e a gestão democrática em todo o processo de formulação e implementação das políticas públicas.
- Garantir que os instrumentos utilizados na gestão pública (planejamento, implementação, avaliação, financiamento etc.) fortaleçam os processos de Educação Popular.
- Promover e construir coletiva e dialogicamente as políticas públicas, com participação social e popular.
- Ampliação de espaços públicos com participação popular.
- Promover processos educativos na perspectiva de Educação Popular para ampliar o acesso a políticas e aos recursos públicos.
- Promover a conscientização com base na leitura da realidade para a consequente transformação social.
- Assegurar, nos diversos processos de políticas públicas, o movimento de partir da realidade concreta, relacionando-a aos níveis macro de compreensão da realidade (totalidade), à análise das conjunturas econômica, política e social, buscando, ao retornar a ela, ações transformadoras.
- Articular e construir processos que contribuam para explicitar as diferentes visões de mundo, problematizando-as e confrontando-as para se chegar a novas sínteses teóricas e práticas.
- Assumir a perspectiva dialética da práxis, promovendo a relação entre as esferas micro e macro de compreensão da realidade.

- Promover e fortalecer o estudo histórico, político, sociocultural e econômico da formação do povo brasileiro, considerando, respeitando e valorizando as diversidades territoriais, bem como a história das lutas de outros povos.
- Assegurar a construção e a socialização de saberes, promovendo o diálogo entre o saber popular e o conhecimento científico na perspectiva crítica, com ênfase aos pensadores brasileiros e latino-americanos.
- Promover, defender, difundir, efetivar e ampliar os direitos fundamentais da pessoa humana.
- Compreender a participação popular como um direito, promovendo a participação e o diálogo como elementos essenciais a uma nova cultura democrática.
- Promover o fortalecimento da efetivação dos mecanismos de democracia direta e participativa, conquistados pelo povo e garantidos pela Constituição Federal de 1988, como condição para uma sociedade justa, equânime e igualitária.
- Promover a educação para participação popular e cidadã nos instrumentos e canais de controle social existentes (conselhos, conferências, audiências públicas, fóruns), visando fortalecer o poder popular.
- Promover a disseminação das Diretrizes da Educação em Direitos Humanos nos programas de formação da Educação Popular.
- Comprometer-se com a autonomia dos setores populares na relação com o Estado.
- Estímulo ao diálogo com a sociedade, os movimentos sociais e as organizações populares.
- Apoio a políticas, programas de democratização do Estado e da sociedade.
- Valorizar e fortalecer práticas educativas e esforços autônomos das organizações sociais e de iniciativas estatais na realização de ações de formação na perspectiva da conscientização e transformação social.
- Assumir o conflito, como elemento fundamental da Educação Popular crítica, favorecendo a construção de novas práticas de exercício do poder substantivamente democráticas.
- Garantir e ampliar a reflexão crítica por meio de sistematização e avaliação participativa de práticas educativas populares de experiências de políticas públicas.

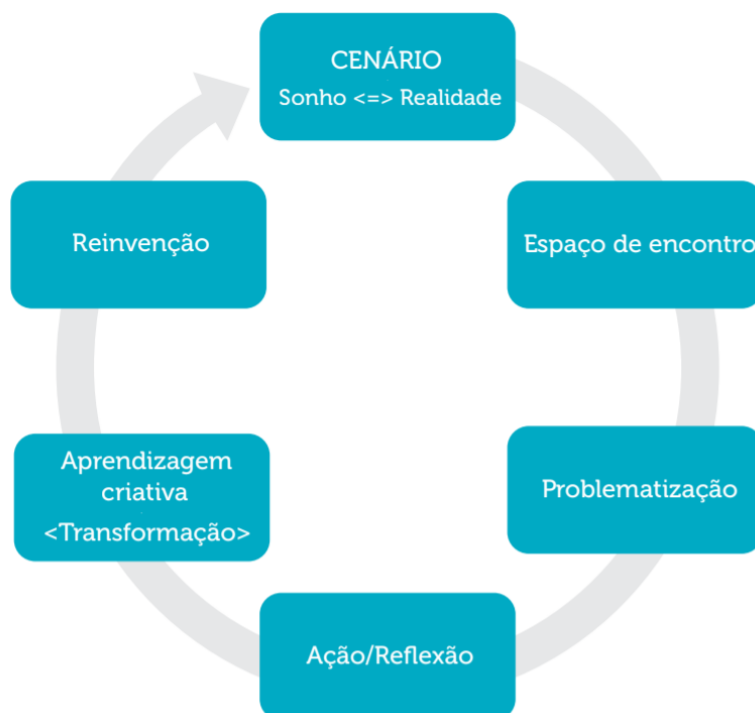
- Consolidar a criação de indicadores para avaliação e monitoramento dos processos e resultados de políticas públicas a partir do referencial da Educação Popular.
- Considerar as diversidades de gênero, gerações, orientação afetivosexual, religiosas, culturais, étnico-raciais, de pessoas em situação de privação da liberdade e pessoas com deficiência na formulação e implementação das políticas públicas.
- Cultivar e valorizar a construção de relações de amorosidade, na escuta e no diálogo, atentos e capazes de perceber e respeitar a riqueza da diversidade das manifestações e tradições culturais e religiosas.
- Desenvolver mecanismos para fortalecer os diferentes sujeitos na participação em todo o ciclo das políticas públicas.
- Garantir que os fundamentos e a metodologia da Educação Popular sejam utilizados nas formações e capacitações para os servidores públicos.
- Comprometer-se com as diferenças e combater as desigualdades.

7. PERCURSO METODOLÓGICO DE UMA PRÁTICA DA EDUCAÇÃO POPULAR

Partindo do pressuposto de que a Educação Popular tem na sua essência político-pedagógica o avanço da consciência crítica organizativa das classes populares para o exercício do poder, é necessário um processo de educação com intencionalidade concreta e planejada, que parte da realidade dos sujeitos, mulheres e homens envolvidos e que seja construído coletivamente. Logo, uma educação para fomentar a articulação e a mobilização para organização e transformação social não existe fora da luta popular, que, por sua vez, é a própria Educação Popular na sua aplicabilidade. Nesse sentido, a concepção de formação e organização de uma ação na perspectiva da Educação Popular exige coerência epistemológica, construção coletiva e respeito aos diferentes saberes.

Dessa forma, seguindo o conselho do próprio Paulo Freire, que pediu para reinventá-lo, sobretudo num contexto da intersecção da Política Pública com os seus sujeitos de direitos, propomos a seguir um percurso metodológico, baseado nos princípios da Educação Popular, que aproxime o referencial epistemológico e metodológico com o ciclo, o fazer e a construção de políticas públicas mais

participativas. Por conta disso, os seis espaços apresentados a seguir são para fazer valer a proposta metodológica da Educação Popular.



O cenário – parte da realidade concebida como um espaço que integra o sonho e a realidade, ou seja, é o “esperançar” onde o sonhar é a força motriz, sempre com os pés no chão da realidade, estimulando o processo a partir da história dos sujeitos, da comunidade na perspectiva da construção coletiva e da troca dos saberes. É estar e colocar-se junto, saber ouvir e escutar, fortalecer o sonho com o(a) outro(a). Nesse sentido, registrar a primeira conversa e contato, sistematizar o que se realiza é primordial na proposta metodológica da Educação Popular. Investigar a realidade vivida, levantar a visão de mundo dos sujeitos sobre a realidade por meio de diálogos, pesquisa-ação, pesquisa-participante e também sistematização de dados objetivos do contexto, a partir da vivência dos territórios e construir elementos como ponto de partida para que a cultura política esteja permeada pelas práticas de Educação Popular com vistas à transformação da sociedade.

O espaço de encontro – este deve explicitar o sonho e, para isso, mobilizar e articular parceiros, envolver os(as) sujeitos políticos para o momento do encontro é essencial na Educação Popular. Esse espaço deve apontar a relação entre governo e sociedade civil, movimentos sociais, grupos organizados, numa

pactuação contínua e sistemática em torno do que podem construir e gerenciar juntos. Para isso, é importante identificar e mapear as práticas de Educação Popular existentes no governo e nos movimentos sociais. Nos espaços populares e também no processo de escolarização formal. Neste processo, é inevitável o conflito entre Educação Popular e educação escolar. Porém este conflito traz em seu bojo a busca incessante de diálogo, de interlocução e de inter-relação. Pensar as políticas na ótica da Educação Popular é também propor uma inversão na forma como se organizar as relações de poder nos espaços, de uma lógica vertical para uma lógica horizontalizada de relações.

Espaço de problematização – este define os objetos da ação, fomenta a reflexão e o diálogo questionando as causas dos fatos, desmonta a visão mágica ao propor falar dos problemas cotidianos com a comunidade, refletindo em torno da situação conjuntural e de suas causas econômicas, políticas, culturais, sociais etc. Nesta etapa, questionam-se os problemas e desafios da realidade, local e nacional, os modelos de Estado, de desenvolvimento, do sistema nacional de educação, a partir dos modelos impostos e do quanto estes podem desencadear num processo que dificulte e impeça a construção de uma sociedade plural, democrática e cidadã. Pode-se dizer que a leitura da realidade parte da significação que os sujeitos fazem da situação a ser estudada. A pesquisa e a problematização permitem a desconstrução e reconstrução desta significação. Mediatizados pelo diálogo (que é um dos pilares do processo educativo ou da ação político-cultural na perspectiva dialógica), educador e educandos, educadores e educadoras ampliam sua compreensão, análise crítica das situações-limite e potencializam as possibilidades de sua superação.

Ação e reflexão – neste momento é importante considerar as demandas, os desejos e o conhecimento acumulado e sistematizado dos movimentos sociais, dos grupos organizados, das instituições de ensino e pesquisa e dos governos. É um momento do diálogo ampliado com todos os(as) sujeitos que produzem saberes e ação política. Exige rigorosidade metódica, ética e coerência com o processo. Tudo isso para que, ao se apropriar dos conceitos teóricos e do saber sistematizado, seja possível fazer uma leitura a partir do conhecimento micro,

ampliando ao macro, relacionando a realidade conjuntural para se levantar as contradições, os impasses e os desafios mais profundos da realidade.

Aprendizagem criativa - num processo de construção coletiva pactuam-se propostas e ações com os diferentes sujeitos e em diferentes níveis de envolvimento. Reforçam-se também a filiação, a vinculação, o sentimento de pertença, a coesão, o diálogo e o fortalecimento das diversas redes e organizações da sociedade civil, como também o diálogo contínuo e permanente com os governos. Nesse sentido, espaços como os conselhos, fóruns, comitês devem ser qualificados, potencializados, fortalecidos e legitimados enquanto práticas de Educação Popular na construção de políticas públicas. O espaço de aprendizagem criativa também nos faz repensar a retomada do trabalho de base, essencial para fortalecer a organização social e a luta popular. E para isso é necessário pensar um processo dinâmico, sistemático, contínuo de formação de educadores e educadoras, não mais somente para determinada área ou movimento, mas uma formação em redes que possa pautar as temáticas plurais que levam à transformação social e à construção de um novo modelo de sociedade e de Estado.

Reinvenção – reinventar é sempre uma possibilidade de renovar e de rever o proposto. Nesse sentido, a reinvenção é o momento de se fazer uma avaliação que busque evidenciar os resultados alcançados e, assim, poder retornar ao ciclo. Buscam-se elementos para a elaboração de novas estratégias e a superação de desafios sempre em vista de uma maior autonomia, do protagonismo e soberania dos grupos envolvidos. É neste momento que a “conscientização” se realiza de forma mais ampla. Quando os(as) sujeitos, a partir do diálogo entre os diferentes saberes, relacionados à sua realidade, conseguem perceber as reais causas dos problemas, tomam consciência dele e se organizam coletivamente e solidariamente para superá-los.

8. CAMPOS DAS PRÁTICAS DA EDUCAÇÃO POPULAR

Temos como ponto de partida que a Educação Popular é um processo coletivo de elaboração do conhecimento que desenvolve junto a educadores(as) a capacidade de ler criticamente a realidade para transformá-la e que a apropriação

crítica dos fenômenos e de suas raízes permite o entendimento dos momentos e do processo da luta de classes, ajudando a quebrar as formas de alienação, a busca e descoberta do real e para a sua superação. Então, podemos dizer que o principal campo da prática da Educação Popular está no trabalho de base, que pode se dar em diferentes espaços populares e institucionais, no território, no campo, na cidade, nas periferias e centros.

Nesse sentido, o alimento da Educação Popular é o trabalho de base, e este se alimenta por meio da proposta pedagógica da Educação Popular. Condição e sustento do trabalho político e do trabalho de massa, um dos principais campos das práticas da Educação Popular está no fazer cotidiano do trabalho de base junto aos grupos organizados e não organizados.

A Educação Popular se realiza junto às comunidades, aos grupos empobrecidos, beneficiários das 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 Educação Popular está onde está o povo do campo e da cidade que lutam dia a dia há anos para que possam ter voz e vez, serem protagonistas e construtores de sua própria história.

Ela também se dá em espaços de democracia participativa, consagrados na Constituição de 1988, como os conselhos de políticas públicas, cujo papel é de articulação, formulação e monitoramento de políticas entre governo e sociedade civil. Em razão disso, há nesses espaços também uma demanda e necessidade de formação política de seus conselheiros para o efetivo exercício da representação.

Também acontece em espaços formais de educação, envolvendo os diferentes ciclos e fases do processo da aprendizagem (da infância à terceira idade). Os princípios da Educação Popular podem ser vivenciados não só nos espaços das escolas públicas, dos hospitais, universidades e faculdades, mas também em todos os espaços educativos e formativos comunitários, particulares e a todas entidades que recebam subvenção pública para se que adote uma metodologia de trabalho popular baseada no diálogo entre os diferentes saberes.

Há um esforço que vem sendo empreendido de que a Educação Popular faça parte dos currículos dos cursos de Pedagogia, e de outros, como instrumento

de pesquisa e de formação de professores e profissionais. Nesse sentido, há importantes experiências de universidades como também uma mobilização de grupos como o Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos, entre outros, que buscam a inclusão desta pauta nos diversos níveis de aprendizagem. Acredita-se que a Política Nacional de Educação Popular possa fazer avançar essa proposta junto às universidades brasileiras e a outros segmentos.

No âmbito deste marco, a Educação Popular pode se dar com os diferentes sujeitos envolvidos pelos processos políticos-pedagógicos propostos em diferentes campos da política pública, sempre com o propósito de ousar, inovar, lançar e buscar romper com posturas verticais, motivar e tencionar para que as relações sejam dialógicas, pautadas pelo ouvir e escutar, por partir da realidade e da necessidade do povo. Nesse sentido, a proposta metodológica e política da Educação Popular precisam ser ousadas no sentido de garantir espaços junto aos formuladores das políticas públicas para que estas possam estar próximo da vida e do cotidiano do povo brasileiro.

A Educação Popular é uma ferramenta necessária para que seus princípios como o da amorosidade e do respeito aos diferentes saberes sejam consolidados em espaços como de escolas públicas, dos hospitais, universidades, faculdades entre outros.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Estado e educação popular**: um estudo sobre a educação de adultos. São Paulo: Pioneira, 1974.

BETTO, Frei. **Os desafios da Educação Popular**: as esferas sociais e os novos paradigmas da Educação Popular. São Paulo: CEPIS, 2005.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BORGES, Liana da Silva. **A alfabetização de jovens e adultos como movimento**: um recorte na genealogia do MOVA. 2009. 154 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, PUC-RS, Porto Alegre, 2009.

BOSI, Alfredo. **Dialética da colonização**. São Paulo, SP: Cia das Letras, 1992.

BOURDIEU, Pierre. Compreender. In: BOURDIEU, Pierre. **A Miséria do Mundo**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 693-732.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação como cultura**. 2.ed. São Paulo, SP: Brasiliense, 1986.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

BRASIL. **Constituição Política do Império do Brasil**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm. Acesso em: 30 de abril de 2018a.

BRASIL, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Brasil em síntese**. Disponível em: <https://brasilemsintese.ibge.gov.br/educacao/taxa-de-escolarizacao-das-pessoas-de-6-a-14-anos.html>. Acesso em 30 de abril de 2018b.

BRASIL. **Secretaria de governo**. Disponível em: <http://www.secretariadegoverno.gov.br/acesso-a-informacao/institucional/gabinete/ministro/galeria-de-ministros/gilberto-carvalho>. Acesso em: 26 de maio de 2018c.

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

CALDERÓN, Adolfo Ignacio; POLTRONIERI, Heloisa; BORGES, Regilson Maciel. Os rankings na educação superior brasileira: políticas de governo ou de estado?. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, [s.l.], v. 19, n. 73, p.813-826, dez. 2011.

CANDIDO, A. Radicalismos. **Estudos Avançados**, v. 4, n. 8, p. 4-18, 1 abr. 1990.

CERVANTES VIRTUAL. **Constitución política de 1826**. Disponível em: http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/constitucion-del-estado-del-19-de-noviembre-de-1826/html/6f240562-0c16-4f70-81af-3a115470d05c_2.html. Acesso em: 24 de abril de 2018.

DURÁN, Maximiliano. Simón Rodríguez: educación popular y la huella axiomática de la igualdad. **Foro de Educación**, [s.l.], v. 12, n. 16, p.29-50, 1 fev. 2014.

DURÁN, Maximiliano. Simón Rodríguez y Bolívar: dos lecturas político educativas para América. **Revista Brasileira de Educação**, Buenos Aires, v. 22, n. 71, p.1-17, 13 nov. 2017.

CAMBA, Salete Sirlei Valesan. **Currículo do sistema currículo Lattes**. Brasília. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/3510747497819601>. Acesso em: 26 de maio de 2018.

ESTEBAN, Maria Teresa. **Educação popular: desafio à democratização da escola pública**. In Cad. CEDES vol.27 n.71, Campinas, 2007.

FAO. **Diretor geral**. Disponível em: <http://www.fao.org/director-general/about-me/pt/>. Acesso em: 30 de dezembro de 2018.

FERNANDES, Florestan. Educação e progresso social. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, 07 mar. 1959. Ano terceiro, n. 123, Suplemento literário, p. 39.

FERNANDES, Florestan. **O desafio educacional**. São Paulo, SP: Cortez: Editora Autores Associados, 1989.

FERNÁNDEZ, Tatiana. O GRANDE LOUCO: O olhar insubordinado de Simón Rodríguez. **Educação, Sociedade e Culturas**, Brasília, n. 39, p.55-75, 2013.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2009.

FREI BETTO. **Perfil**. Disponível em: <http://www.freibetto.org/index.php/perfil>. Acesso em 26 de maio de 2018.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo, SP: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 2016.

GHANEM, Elie. Educação formal e não formal: do sistema escolar ao sistema educacional. In: **Educação Não Formal: pontos e contrapontos**. São Paulo. Summus, 2008.

IHU. **Conferencistas**. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/184-conferencistas/574757-ivo-poletto-e-jonas-jorge-da-silva>. Acesso em: 26 de maio de 2018.

INSTITUTO PAULO FREIRE. **Paulo Freire, Patrono da Educação Brasileira.**

Disponível em: <https://www.paulofreire.org/paulo-freire-patrono-da-educacao-brasileira>. Acesso em: 16 mai 2017.

KOROL, Claudia. Educación Como Acción Cultural Para La Libertad. In KOROL, **Caleidoscopios de Rebeldías**. Argentina: Ediciones America Libre, 2006.

LAVALLE, Adrian Gurza; SZWAKO, José. Origens da Política Nacional de Participação Social: Entrevista com Pedro Pontual. **Novos estud. - CEBRAP**, São Paulo, n. 99, p. 91-104, julho 2014. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002014000200091&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 14 dezembro 2018.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, SP: EPU, 1986. (Temas básicos de educação e ensino).

MELLO, Mário Vieira de. **O conceito de uma educação da cultura: com referência ao estetismo e à criação de um espírito ético no Brasil**. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1986.

MOREIRA, Carlos Eduardo. A Educação Popular e a construção de políticas públicas em educação: entre o personalismo político e a participação cidadã. **36ª Reunião Anual da ANPEd**. Goiânia, GO, 2013. Disponível em: <http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt06_trabalhos_pdfs/gt06_2796_texto.pdf>. Acesso em: 27 mar 2017.

MORETTI, Cheron Zanini; ADAMS, Thelmo. Fontes da Educação Popular e da pesquisa participativa na América Latina: Epistemologias ao Sul da colonialidade do conhecimento. **33ª Reunião Anual da ANPEd**. Caxambu, MG, 2010.

Disponível em: <<http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT06-6516--Int.pdf>>. Acesso em 27 mar 2017.

OEI. Organização dos Estados Iberoamericanos para Educação, Ciência e Cultura. **Histórico**. Disponível em <http://www.oei.es/historico/quipu/brasil/index.html#sis>. Acesso em 30 de abril de 2018.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e ensinar: Por uma docência da melhor qualidade**. São Paulo, SP: Cortez, 2010.

RODRÍGUEZ, Simón. **Simón Rodríguez Obras Completas**. Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez. Caracas: Ediciones Rectorado, 2016. Disponível em: http://www.unesr.edu.ve/images/stories/00.pdf/00.rectorado/LD_UNESR/libro_obras/UNESR_Simon_Rodriguez_Obras_Completas.php#p=4. Acesso em: 26 mar. 2017.

SÁNCHEZ, Bárbara García. Pensamiento de Simón Rodríguez: la educación como proyecto de inclusión social. **Revista Colombiana de Educación**, Bogotá, Colômbia, n. 59, p.134-147, dez. 2010.

SARAIVA. **Autores**. Disponível em: <http://www.editorasaraiva.com.br/autor/joao-pedro-stedile/>. Acesso em 26 de maio de 2018.

SCHÖNARDIE, Paulo Alfredo. Educação popular como política pública: análise crítica. **37ª reunião Anual da ANPEd**. Florianópolis, SC, 2015. Disponível em: <<http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT06-3501.pdf>>. Acesso em: 27 mar 2017.

SECHI, Leonardo. **Políticas Públicas: Conceitos, Esquemas de Análise, Casos Práticos**. São Paulo, SP: Cengage Learning, 2010.

STRECK, Danilo R.; ADAMS, Telmo; MORETTI, Cheron Z. Simón Rodríguez, crítico da imitação. In: **Fontes da pedagogia latino-americana: uma antologia**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2010.

STRECK, Danilo R. Paulo Freire e a consolidação do pensamento pedagógico na América Latina. In: **Fontes da pedagogia latino-americana: uma antologia**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2010.

STRECK, Danilo R.. A educação popular e a (re)construção do público: há fogo sob as brasas?. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 272-284, ago. 2006. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782006000200006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 10 dez 2018.

UNICAMP. **Unicamp divulga lista de obras de leitura obrigatória para o vestibular 2020**. Disponível em:

<http://www.unicamp.br/unicamp/noticias/2018/05/24/unicamp-divulga-lista-de-obras-de-leitura-obrigatoria-para-o-vestibular-2020>. Acesso em: 26 de maio de 2018.

WEYH, Cênio Back. Florestan Fernandes: a sociologia crítica aplicada à educação. In: **Fontes da pedagogia latino-americana: uma antologia**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2010.