

## **EDUCAÇÃO POPULAR COMO POLÍTICA PÚBLICA: ANÁLISE CRÍTICA**

SCHÖNARDIE, Paulo Alfredo – UNIJUÍ

Agência Financiadora: CAPES

### **Resumo**

A educação popular se constrói histórica e organicamente, na América Latina, estreitamente associada à conjuntura social e política. Ela se apresenta como um movimento que produz um pensamento pedagógico latino-americano, em que sujeitos e coletivos elaboram experiências educativas com intencionalidade emancipatória, construindo autonomia, tornando-se sujeitos de sua história. Na atualidade, é desafiada pelo seu reconhecimento como política pública através de um marco de referência, que é aqui apresentado e criticamente analisado. Com o marco de referência surgem desafios, riscos e possibilidades para a educação popular. Pela apresentação de paralelos com a educação do campo, com a pedagogia social e com a educação em saúde, que compartilham fundamentos teóricos e procedimentos metodológicos com a educação popular, são percebidos seus possíveis caminhos na condição de política pública. O texto culmina com uma análise crítica dos riscos e possibilidades que se apresentam à educação popular agora que ela possui o respaldo de penetrar nos espaços formais de educação e política, podendo humanizá-los.

**Palavras-chave:** Educação popular; Política pública; Riscos; Possibilidades.

## **EDUCAÇÃO POPULAR COMO POLÍTICA PÚBLICA: ANÁLISE CRÍTICA**

### **Introdução**

Uma das questões de maior centralidade na educação popular é a sua perspectiva emancipatória. Sujeitos e coletivos se constroem protagonistas de sua história. O processo educativo, sob a perspectiva da educação popular acontece no cotidiano, de forma orgânica, como nos ensina Gramsci (2006). Não há um conceito absolutamente definido para ser aplicado nas práticas da educação popular, há evidentemente fundamentos teórico-metodológicos e em constante reconstrução. Estes sempre com seu ponto de partida e de chegada na tessitura social.

Desta perspectiva é possível inferir que a educação popular tem entre suas características “acompanhar o movimento da sociedade, buscando sempre novos espaços para a sua realização” (STRECK, 2013, p. 356). Paludo (2001) percebe assim a educação popular em busca de alternativas. Esses espaços ou alternativas se manifestam pelo contexto cotidiano, boa parte das vezes adverso, vivido por indivíduos e coletivos, organizados em movimentos e organizações e mesmo em espaços de educação formal, como a escola e a universidade. A educação popular está assim presente em um amplo espectro de processos educativos.

Mesmo um rápido olhar para a história latino-americana evidencia a histórica e constante presença de processos educativos populares como lugares de construção social coletiva (TORRES, 2008). Os processos educativos partem desta forma, dos coletivos populares e de seus sujeitos, acompanhando as necessidades sociais concretas. Fica evidente “que os lugares da educação popular não são estáticos. [...] Ela tem também a capacidade de incorporar novos referenciais teóricos, sem perder o espírito que a alimenta” (STRECK/ESTEBAN, 2013, p. 8). Jara e Falkembach (2013, p. 151) mostram que a educação popular requer referenciais teórico-metodológicos próprios. Mas ela é “visceralmente contrária à dogmatização, ela se reinventa em outros espaços quando instituições e grupos procuram domesticá-la” (STRECK/ESTEBAN, 2013, p. 8).

A atualidade brasileira apresenta um novo desafio à educação popular: seu reconhecimento como política pública, que tem seu ponto de partida no ‘Marco de Referência da Educação Popular para as Políticas Públicas’, doravante denominado de ‘marco de referência’. Com ele surgem riscos, possibilidades, contradições e dúvidas. Políticas públicas partem de conceitos definidos, regulamentados e são implantadas para públicos específicos. A educação popular tem sim referenciais teórico-metodológicos próprios, que acompanham o movimento da sociedade, não são, portanto, tácitos. Pelas suas características e público, parece, no entanto, ser difícil fazer um enquadramento conceitual para balizar políticas públicas. Será que há riscos de dogmatização e domesticação?

Organizações e movimentos populares, contudo, sempre lutaram para eles próprios e as suas demandas serem reconhecidas e apoiadas pelo Estado. Estaria aqui uma das grandes possibilidades tanto de avanço das políticas públicas, quanto da ressignificação e reinvenção da educação popular? Teria ela agora possibilidades de penetrar ‘legalmente’ na educação formal? Será que há riscos de se perder a ‘essência’

popular ou será que esta que adentrará em novos espaços? É importante lembrar que existem experiências de educadores e de educadoras populares que se utilizam de práticas teórico-metodológicas da educação popular para humanizar a educação formal.

A educação do campo, a pedagogia social e a educação em saúde são também espaços de educação popular, pois têm em comum fundamentos teórico-metodológicos. Tanto a educação do campo, quanto a pedagogia social e a educação em saúde, possuem, de uma ou outra forma, denominações formais como política pública. Há assim precedentes históricos paralelos à educação popular como política pública. As mesmas questões, desafios, e dúvidas agora postas à educação popular também são comuns. Olhar para esses precedentes traz consigo um potencial de análise e entendimento frente aos novos desafios e caminhos da educação popular como política pública.

Para avançar no debate, gerado pelo status da educação popular como política pública, torna-se premente primeiro voltar ao conceito histórico da educação popular. Na sequência a retomada do processo de debate e da incipiente legislação relativa à educação popular como política pública. Com a teoria e a determinação legal presentes se torna mister olhar paralelamente para campos educativos da educação popular, como a educação do campo, a pedagogia social e a educação em saúde que já têm histórico de política pública. A partir destas análises considero possível avançar no atual desafio da educação popular como um caminho que aponta contradições, riscos, dúvidas e possibilidades.

### **Bases histórico-conceituais**

A educação popular se constrói historicamente de forma orgânica na conjuntura social e política. Sua origem e teorização é basicamente latino-americana. Ou seja, no cotidiano de históricas desigualdades da América Latina, que sujeitos e coletivos procuraram e continuam procurando por si próprios elaborar experiências educativas em que participam ativamente se resignificando como sujeitos de sua história. Constatar a origem e o desenvolvimento da educação popular na parte latina da América não significa negar que também haja experiências que se valham de práticas teórico-metodológicas semelhantes e que se tenham desenvolvido paralelamente, como é o caso da pedagogia social na Alemanha. A educação popular, entretanto, representa a construção de um pensamento pedagógico latino-americano (STRECK, 2010, p. 331;

MEJÍA, 2013, p. 369). E esta constatação ganha em reconhecimento, por exemplo, quando Fichtner (2013, p. 349) afirma que a pedagogia social europeia tem a aprender com a educação popular.

A partir do estudo de Mejía e Awad (2003) é possível perceber a educação popular em dois períodos distintos. O primeiro vai do século XVIII à primeira metade do século XX. Certamente a participação de setores e ideias populares nos processos de independência política dos países latinos do continente contribuiu organicamente para os primórdios da educação popular. Mejía (2013, p. 370) nos lembra que Simón Rodríguez e José Martí estão no primeiro tronco de pensadores que pela educação popular procuram dar respostas as crises de contextos específicos. Simón Rodríguez (1979) aponta três características básicas que ele denomina de uma forma de educação popular, quais sejam, que pela educação, a) nos tornamos ‘americanos’ e não europeus, ou seja, inventores e não repetidores; b) nos educamos para não sermos mais servos; e, c) para aprender um ofício para ganhar a vida por conta própria.

O segundo período começa para Mejía e Awad (2003) em meados do século XX, seguindo na atualidade. É possível afirmar que neste período, a educação popular profundamente imbricada no acompanhar do movimento da sociedade, incorporou e continua incorporando novos referenciais e estes a partir das experiências concretas protagonizadas na base social. Nestas últimas décadas, pela educação popular se consolida um pensamento pedagógico latino-americano. Esse período coincide com o desenvolvimento do pensamento pedagógico de Paulo Freire (STRECK, 2010, p. 331), o qual contribui significativamente para revolucionar a teoria e a prática da educação popular e consequentemente de todo o contexto educacional.

Se a educação popular possui referenciais teórico-metodológicos próprios, que referenciais são esses? Cabe aqui a pergunta feita por Brandão (2006): “o que é a educação popular?”. Para Torres (2008, p. 13) não existe uma única e/ou absoluta compreensão ou definição de educação popular. Mas ela parte primeiro do reconhecimento da existência e depois do protagonismo histórico dos sujeitos e dos coletivos envolvidos. Neste reconhecimento parece estar situada a vocação da educação como forma de resistência (BRANDÃO, 2013, p. 12).

Assim como Torres (2008; 2013), os teóricos mais destacados da educação popular, tais como Brandão (2006), Mejía (2013), Paludo (2008) concordam que há uma profunda heterogeneidade nas práticas, nos atores e nos referenciais teórico-metodológicos. Mas também entendem que é possível e necessário identificar um

conjunto de ideias centrais comuns, que dão forma e identidade a ela como uma concepção autônoma de educação.

A condição de oprimidos (FREIRE, 1987) e sua ação com vistas a sair da opressão, fazem com que a educação popular emergja “como um movimento de trabalho político com as classes populares através da educação” (BRANDÃO, 2006, p. 75). A concepção pedagógica da educação popular está assim profundamente enraizada na sua “alta sensibilidade aos contextos políticos, sociais e culturais” (TORRES, 2013, p. 19), tendo uma intencionalidade política emancipadora (TORRES, 2008, p.13). Deste ponto de partida se pode delinear um núcleo da educação popular

a partir de uma crítica indignada da ordem social dominante e a partir da identificação com visões de futuro alternativas, busca contribuir para a constituição de diversos setores subalternos como sujeitos de transformação, incidindo em diferentes âmbitos de sua subjetividade, mediante estratégias pedagógicas dialogais, problematizadoras, criativas e participativas (TORRES, 2013, p. 19).

A educação popular possui uma estreita ligação com as margens (EGGERT, 2003), abrindo possibilidades de subjetivação naqueles espaços e através daquelas pessoas normalmente excluídas dos sistemas formais constituídos. São os ‘outros sujeitos’ que constroem outras pedagogias (ARROYO, 2014). Ela é assim uma forma pedagógico-social provinda dos contextos históricos e culturais de luta social. Nestes contextos é que se constrói o núcleo comum da educação popular, entendido por Paludo (2008) a partir de quatro elementos fundamentais: a estreita relação entre o político e o pedagógico o que indica objetivamente que a educação não é neutra; a centralidade dos participantes dos processos educativos populares como sujeitos históricos; a perspectiva emancipadora que objetiva a transformação social, e; a compreensão de que o conhecimento é socialmente produzido.

Para Mejía (2013, p. 372), a educação popular se constitui como uma proposta para a sociedade a partir de uma longa experiência acumulada, que o sul geográfico apresenta para a humanidade (MEJÍA, 2013, p. 377). Também para o autor, na educação popular “se parte de que todos los humanos tienen un saber derivado del mundo que habitan y las prácticas que desarrollan en lo cotidiano de sus vidas” (MEJÍA, 2013, p. 373).

A educação popular é assim “uma prática educativa que se propõe a ser diferenciada, isto é, compromissada com os interesses e a emancipação das classes

subalternas” (PALUDO, 2001, p. 82). Por ela se buscam a constituição de sujeitos populares “capazes de serem os construtores de sua própria história de libertação” (PALUDO, 2001, p. 99). A autonomia de sujeitos e de seu grupo social passa a ter papel central. Transparece a pedagogia da autonomia (FREIRE, 2002), e isto não vem ao acaso, pois os autores e as concepções acima apresentadas se baseiam na experiência prática e na consequente teorização revolucionária elaborada por Freire a partir de meados do século XX.

A práxis, a ação e a reflexão são características do humano. “Atuando, transforma; transformando, cria uma realidade que, por sua vez, ‘envolvendo-o’, condiciona sua forma de atuar” (FREIRE, 1992, p. 28). Os humanos se reconhecem assim como inacabados (FREIRE, 1987, p. 73). O autor sempre esteve convencido de que qualquer esforço da educação popular deve ter um objetivo fundamental, o “da problematização do homem-mundo ou do homem em suas relações com o mundo e com os homens, possibilitar que estes aprofundem sua tomada de consciência da realidade na qual e com a qual estão” (FREIRE, 1992, p. 33).

Os fundamentos teórico-metodológicos da educação popular até aqui sucintamente apresentados, contribuíram para o reconhecimento que os humanos fizeram da sua condição de sujeitos históricos transformadores, transformando seu mundo pela práxis social contestatória em um lugar equitativamente mais justo. E esta luta da educação popular foi muitas vezes de contestação perante a educação formal (STRECK 2006). No momento contemporâneo com o reconhecimento da educação popular como política pública, ela passa a ter também status de educação formal, o que provoca contradições e questões abertas.

### **O marco de referência da educação popular para as políticas públicas**

Em maio de 2014, o governo brasileiro publicou Portaria no Diário Oficial da União, com o ‘Marco de Referência da Educação Popular para as Políticas Públicas’, que representa a formalização da educação popular como política pública. A educação popular passa a ter o reconhecimento formal, oficial, o que é contraditório ao seu movimento histórico, ou seja, ela tem histórico de contestação à educação formal (STRECK, 2006).

O marco de referência, da mesma forma que a educação popular, é fruto de seu contexto social, ou seja, foi produzido pela conjuntura dos últimos anos. Com a eleição

democrática de governos com tendências populares na América Latina, entre os quais o brasileiro, chegaram ideias e pessoas ligadas à educação popular às gestões nacionais. À educação popular se apresentaram assim novos desafios e campos de atuação, com a possibilidade de penetrar formalmente em processos educativos rigidamente controlados. O marco de referência “reflete um novo momento na valorização destas práticas que acontecem dentro e fora do Governo Federal” (CARVALHO, 2014<sup>1</sup>).

A elaboração do marco legal é

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 (...). Também incorporou diferentes contribuições, por meio de duas consultas públicas no portal [www.participa.br](http://www.participa.br) (SECRETARIA-GERAL, 2014<sup>2</sup>).

Entendo que somente foi possível elaborar o marco de referência por ter havido formulação histórica e teórico-metodológica anterior a sua curta fase de debate. Isto é indiretamente reconhecido no marco de referência, quando traz bases históricas da educação popular no Brasil (SECRETARIA-GERAL, 2014).

De acordo com o marco de referência, já no ano de 2006 a Recid – Rede de Educação Cidadã, que congrega governo e organizações da sociedade civil, pautou a necessidade da educação popular como política pública, o que tomou forma no Fórum Social Mundial de Belém no ano de 2009, sendo construída a partir daí uma estratégia de ação (SECRETARIA-GERAL, 2014), que culminou com o processo oficial de elaboração do documento base para o marco de referência.

O contexto de elaboração do marco de referência é percebido como um momento em que as condições econômicas e sociais dos brasileiros avançaram muito, surgindo uma nova classe média trabalhadora, que se constituiu consumista e individualista (SECRETARIA-GERAL, 2014). Transparece assim a condição de ‘alienação’ dos trabalhadores (MARX, 2008), agora supostamente incluídos no sistema

---

<sup>1</sup> Citação não paginada no original.

<sup>2</sup> O marco de referência foi publicado em um documento pela Secretaria-Geral da Presidência da República, sem estar paginado. Desta forma é identificado nas citações como ‘Secretaria-Geral’, seguido apenas do ano da publicação. Pode ser acessado na página da Secretaria-Geral da Presidência da República.

capitalista e sem se perceber como protagonistas de sua história. Neste sentido, os processos de educação popular são vistos, agora inclusive pelo Estado, como uma das formas para que os sujeitos reajam, construindo consciência sobre sua real situação.

Desta perspectiva se inserem os objetivos do marco de referência, estando em seu cerne à promoção de “um campo comum de reflexão e orientação de práticas coerentes com a perspectiva metodológica proposta pela educação” (SECRETARIA-GERAL, 2014). Mas é importante saber que o marco de referência foi criado principalmente para “apoiar os diferentes setores do governo em suas ações educativas e formativas (...) [para] alcançar o máximo de resultados” (SECRETARIA-GERAL, 2014).

Sob o ponto de vista teórico, o marco de referência é solidamente embasado, reconhece que a educação popular articula diferentes saberes e práticas, e tem compromisso com o diálogo e com o protagonismo das classes populares nas transformações sociais (SECRETARIA-GERAL, 2014). Epistemologicamente se fundamenta em Paulo Freire, destacando o diálogo, a amorosidade, a conscientização, a transformação da realidade e do mundo, o ponto de partida na realidade concreta, a construção do conhecimento pela pesquisa participante e a sistematização de experiências como bases da educação popular (SECRETARIA-GERAL, 2014).

Com esta concepção propõe que seu percurso metodológico parta da realidade social, devendo esta ser problematizada e refletida e elaborado plano de ação, que por sua vez servirá para reinventar de forma consciente a realidade da qual partiram (SECRETARIA-GERAL, 2014).

Qualquer política pública possui um conjunto de regras para serem seguidas. Nestas regras é que há riscos de engessamento. No marco de referência elas são dadas por princípios e sobretudo por diretrizes “para as ações de educação popular nas políticas públicas” (SECRETARIA-GERAL, 2014). Em grande parte, tanto os princípios quanto as diretrizes, são extraídas do movimento histórico, do conceito e da práxis da educação popular. Os princípios se referem basicamente à emancipação popular, a participação, a equidade, solidariedade, criticidade, justiça.

Já com as diretrizes surgem as contradições. No marco de referência é apresentado um conjunto de trinta e três diretrizes, possíveis de serem divididas em dois blocos. Num deles aquelas diretamente relacionadas à história e aos preceitos epistemológicos da educação popular, podendo-se inferir que a partir delas haverá um fortalecimento da concepção pedagógica popular. O outro bloco é aquele relacionado

aos interesses e as formas de funcionamento do Estado. Deste destaque aquelas que percebo poderem ser caras à autonomia da educação popular: o fortalecimento do processo educativo

considerando a importância da organização econômica da sociedade como dimensão fundamental para a emancipação popular; promover processos educativos na perspectiva da Educação Popular para ampliar o acesso a políticas e aos recursos públicos; consolidar a criação de indicadores para avaliação e monitoramento dos processos e resultados de políticas públicas a partir do referencial da Educação Popular (SECRETARIA-GERAL, 2014).

O marco de referência é encerrado afirmando que a educação popular “é uma ferramenta necessária para que seus princípios como o da amorosidade, do respeito aos diferentes saberes sejam consolidados em espaços como de escolas públicas, dos hospitais, universidades, faculdades entre outros” (SECRETARIA-GERAL, 2014). O grande campo das práticas da educação popular é visto como uma contribuição à pedagogia, como consolidação de um processo pedagógico popular, com potencial de penetrar na educação formal.

### **Paralelos com a educação do campo, a pedagogia social e a educação em saúde**

Diversos são os espaços e coletivos em que os processos de educação popular se manifestam. E em muitos desses espaços foram conquistadas políticas públicas específicas, as quais também se apresentam contraditórias, ou seja, fomentam por um lado à prática histórica popular e por outro imprimem anseios específicos provindos do Estado. Olhar criticamente para esses espaços traz consigo um potencial muito grande de compreensão das possíveis veredas que a educação popular, em sua agora relação direta com as políticas públicas, está ambientando.

A educação do campo, a pedagogia social e a educação em saúde são casos emblemáticos, para os quais já há histórico de políticas públicas, tornando-se importantes para o debate aqui proposto. Não é pretensão, contudo, conceituar a educação do campo, a pedagogia social e a educação em saúde, muito menos esgotar a relação de cada uma destas categorias com a questão pública. É objetivo pautar alguns

elementos que possam trazer consigo um potencial de análise e entendimento frente aos novos desafios e ao mesmo tempo caminhos da educação popular como política pública.

Os camponeses são um destes coletivos ou categorias sociais que lutam por processos educativos populares, que garantam a manutenção e reprodução de sua condição camponesa, em um modo de produção camponês. A condição camponesa se dá por meio de processos educativos, que na atual conjuntura social se apresentam sob a forma da educação do campo, que também tem em seu cerne o protagonismo social dos camponeses, ou seja, eles próprios, marcados pela sua condição camponesa e pelo modo de produção camponês se assumem como sujeitos conscientes de sua história.

Antônio Munarim (2014) situa a educação do campo como um movimento por políticas públicas. Para o autor os intelectuais da educação do campo são orientados pela tríade “‘Campo-Educação-Políticas Públicas’” (MUNARIM, 2014, p. 140). Educação do campo é um conceito novo e a própria expressão ‘educação do campo’, como nos mostra Fernandes (2005, p. 1) é nova. Surgiu no bojo da atual conjuntura em que a educação popular ganha importância. Ao mesmo tempo os camponeses, suas organizações e seus intelectuais orgânicos, num esforço organizacional e de pressão construíram um movimento social por políticas públicas (MUNARIM, 2014, p. 144).

A educação do campo, contou assim, desde seu início, com programas governamentais específicos. Dentre eles o Pronera – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária; o Procampo – Programa de Apoio à Formação superior em Licenciatura em Educação do Campo, pois logo foi constatada a necessidade da formação de professores para a educação do campo, sendo então instituídas licenciaturas específicas (MUNARIM, 2014, p. 155); o Pronatec-Campo; a constituição do Observatório da Educação do Campo com recursos da Capes.

A partir desta conjuntura duas questões merecem destaque. A primeira, com a construção de políticas públicas específicas para a educação do campo houve ampliação do debate acerca do tema, seja entre camponeses, camponesas, pesquisadores, pesquisadoras, educadores, educadoras, lideranças sindicais, o que resultou avanço significativo na produção epistemológica. A educação do campo foi situada como tema nacional e pelo Brasil como referência no contexto internacional. Certamente um ganho muito importante para a condição camponesa, para o campesinato.

A segunda questão parece apresentar um limitador para a educação do campo, apontando como alerta para a educação popular. Todo o desenvolvimento, seja de programas específicos, de eventos ligados ao tema, de cursos, etc. se deu pela

disponibilidade de recursos públicos. Esta situação, de disponibilidade de recursos fez com que houvesse uma expansão que deixou de lado a base epistemológica popular da educação do campo. Na atualidade, por exemplo, se multiplicam licenciaturas em educação do campo, mas estas inseridas na perspectiva mais uma vez da modernização capitalista da agricultura, ou seja, fazer o camponês produzir para vender seus produtos para a nova classe média individualista (SECRETARIA-GERAL, 2014), o que já não tem mais nada a ver com a condição camponesa, logo, com a essência da educação popular do campo.

Emblemática também é a pedagogia social. Pessoalmente tenho dúvidas em nomeá-la como campo da educação popular, pois a categoria da conscientização, que é central na educação popular, não está presente na pedagogia social. Na Alemanha, por exemplo, “a Pedagogia Social procura responder a questões a respeito do processo de integração do indivíduo à sociedade” (FICHTNER, 2013, p. 349). Esta integração se dá no modo de produção capitalista. É importante lembrar que os Estados Nacionais estão organizados para o bom funcionamento do modo de produção capitalista e desta forma suas políticas servem para integrar pessoas ao sistema, ou seja, ao capitalismo. Talvez por isso a pedagogia social seja reconhecida pelo Estado, ao ponto de no Brasil o educador social ter sua profissão regulamentada pela ‘Lei 5346/09’.

Há, entretanto, um esforço entre educadores que se ocupam com a pedagogia social (SILVA/MACHADO, 2013; FICHTNER, 2013), para mostrar que ela compartilha com a educação popular concepções teóricas, metodológicas e também o contexto empírico, tendo assim os mesmos públicos. Logo esses autores entendem que ela é uma forma de educação popular. Na prática a pedagogia social se dá, por exemplo, em projetos de inclusão social junto a desempregados, portadores de necessidades especiais, adolescentes em situação de risco, no sistema penal, moradores de rua. A inclusão destes para o ‘bom funcionamento’ da sociedade capitalista é interesse do Estado e, é feita a partir de recursos disponibilizados pela ‘máquina pública’.

As questões que emergem são mais uma vez a dependência de recursos estatais e por outro lado a intervenção a partir do que o Estado quer, ou seja, sua integração ao sistema vigente, e não o protagonismo consciente de libertação dos sujeitos envolvidos.

Já a educação popular em saúde traz uma perspectiva completamente diferente de introdução da educação popular como política pública. As políticas públicas na área da saúde possuem um histórico de décadas e nelas que a educação popular procura penetrar como diretriz teórica e metodológica. Hoje, há um incentivo para que a

educação popular “se torne uma estratégia prioritária de humanização do SUS<sup>3</sup> e de adequação de suas práticas técnicas à lógica de vida da população por meio da valorização de formas participativas de relação entre os serviços de saúde e os usuários” (VASCONCELOS, 2013, p. 122).

Na área da medicina, por exemplo, existe um conjunto muito grande de conhecimento científico, disponibilizado pelos sistemas de saúde estatais à população. Algumas pessoas, contudo, possuem uma resistência à aplicação desses conhecimentos sobre seus corpos. Elas chegam aos serviços de saúde com uma forma própria, ‘popular’, de ver o mundo. Em se criando um ambiente educativo popular nos espaços de saúde oficiais, torna-se possível fazer a mediação entre a técnica e o conhecimento popular. Tschajanow (1924, p. 32-33) nos ensina a não lutar contra o espírito popular, mas a trabalhar a partir da forma popular de se viver. Para concretizar isso, os profissionais da saúde precisam estar preparados também para serem educadores populares. Aqui está uma das potencialidades mais importantes da educação popular como política pública: penetrar nos sistemas formais de educação, preparando seus educandos para serem também educadores populares.

### **Algumas considerações: um caminho de riscos e possibilidades**

A educação popular possui uma história a partir da América Latina e uma construção teórico-metodológica consistente e consolidada, que é proveniente das experiências e lutas sociais de indivíduos e coletivos em sua base social. Mas não há, para ela, uma definição absoluta e muito menos definitiva. Pela sua essência, ela vai se reconstruindo na tessitura social, com o protagonismo histórico e social de sua base orgânica. E como provinda da conjuntura social, está aberta, seja em sua forma teórico-metodológica, seja a novos grupos sociais, e, ao mesmo tempo sujeita a confrontos com outros interesses da sociedade bem como perante o Estado.

Cabe voltar ao fato de a educação popular ter-se desenvolvido às margens das determinações educativas e sociais do Estado e muitas vezes em confronto direto com este. Ao mesmo tempo, pode-se afirmar que sempre teve uma relação com o Estado, mesmo não havendo historicamente uma política pública propriamente dita para ela. Já em seu primeiro período, seguindo o pensamento de Puiggrós (2005) e Mejía (2013), as

---

<sup>3</sup> SUS – Sistema Único de Saúde

formulações de Simón Rodríguez e José Martí foram adaptadas por Adrés Bello e Domingo Faustino Sarmiento na construção de um sistema público de ensino que viesse a ser popular. Mas logo, na maioria dos casos, o ideário popular foi abandonado com a quase transposição de um sistema de ensino europeu tacitamente definido.

Posteriormente, já no limiar de seu segundo período, a constituição de universidades públicas também foi balizada pelo ideário de terem sua base nos preceitos teórico-metodológicos da educação popular. O sistema, entretanto, também as absorveu. Hoje mais uma vez há tentativas novas na constituição de universidades populares. A Universidade Federal da Fronteira Sul, por exemplo, atualmente em fase de implantação, foi declarada universidade popular, e sem dúvida, elementos da educação popular estão em sua base de constituição, mas ela, para ser universidade no sistema universitário brasileiro, que é minuciosamente controlado por agências estatais, já foi absorvida pelas regras vigentes, fazendo com que a concepção e a prática da educação popular estejam em segundo plano.

É perceptível, assim, que em diversos períodos históricos, as políticas estatais tangenciaram a educação popular e por vezes tentaram se basear nela. A educação popular, nestes momentos, teve a resiliência de se reconstruir, de avançar em seus caminhos, sem deixar suas características centrais de lado. Na atualidade, entretanto, a relação e ao mesmo tempo o desafio junto ao Estado se dá com maior profundidade. É fato que pela primeira vez na história há um conjunto de regras estatais específicas para a educação popular. Há agora um marco de referência da educação popular para as políticas públicas; princípios e diretrizes são apontadas pelo Estado e, mesmo que estes princípios e estas diretrizes sejam originárias da conjuntura social e da educação popular propriamente dita, passam a se apresentar como um conjunto de regras, que sob o ponto de vista das políticas públicas se institucionalizam, perdendo força de movimento. Cabe voltar à pergunta que questiona se há uma tentativa de domesticar e institucionalizar a educação popular. Ao que parece não se trata de uma tentativa de domesticar e institucionalizar a educação popular, visto que o atual contexto é fruto da luta social do grande campo pedagógico da educação popular, para este ser reconhecido como política pública. Mas sempre há esse risco, pois agora há orientações definidas de políticas para a educação popular. Com base na história, entretanto, ela sempre foi autônoma, sabendo acompanhar o movimento da sociedade, com a sensibilidade de buscar novos espaços e ao mesmo tempo se libertar das tentativas de institucionalizá-la. Para que uma política

pública não se ‘cristalize’, tem de haver um esforço para que ela se mantenha na fronteira entre ‘ser movimento’ e ‘ser instituição’.

É natural que assim como aconteceu com a educação do campo, a educação popular, agora como política pública, terá uma visibilidade muito maior. O tema está ganhando espaço institucional o que traz consigo obviamente riscos e potencialidades. Um destes riscos provém da possibilidade de dotações orçamentárias específicas para projetos da educação popular. Não se trata aqui de ser contra a alocação de recursos públicos para a educação popular. O problema está em se pôr a centralidade na viabilidade financeira de projetos. Paralelamente é interessante olhar para a educação do campo: quando da disponibilidade de recursos, agregou muitos interessados em implantar projetos, e esses com pouca ou nenhuma noção dos campos teórico-metodológico e prático. Quanto à educação popular, não se pode esquecer que com o marco de referência, além de sinalizar com políticas financeiras, propõe indicadores de controle, avaliação, monitoramento e maximização de resultados, baseados na centralidade da dimensão econômica. Aqui se está muito próximo da pedagogia social, ou seja, a autonomia dos sujeitos e coletivos passa a ser substituída pela contraditória inclusão no modo de produção capitalista. Seria uma forma de domesticar a educação popular.

Já as possibilidades que se abrem para a educação popular como política pública começam pela coerente e consistente construção do marco de referência, que permitiu a participação da sociedade e de suas organizações e ao mesmo tempo indica para a continuidade participativa. Há, portanto, fidelidade às concepções teórico-metodológicas histórica e organicamente construídas. E mais profundamente, agora as políticas públicas, muito para além somente daquelas específicas do campo da educação, estão orientadas a integrarem a perspectiva da educação popular. Por isso também a necessidade de se partir de uma sólida teoria com proposições para a política. Há a conjuntura; um lugar no Estado que cuida da educação popular e demonstra uma vontade política de viabilizá-la em projetos sociais, culturais e econômicos e; há experiências paralelas de outras áreas. Desta realidade pode-se questionar se há possibilidade concreta de humanizar a ação estatal, percebendo-se logo que há indícios desta humanização. Um exemplo clássico é a forma como educadores e educadoras populares têm penetrado com suas práticas no campo da saúde.

Por outro lado, tudo o que a educação popular historicamente construiu pelos seus sujeitos e coletivos e às margens do formal não tem por que não continuar, e

certamente seguirá reconceituando a educação popular desde as suas bases, tendo mais do que nunca a tarefa de fazer valer organicamente a sua capacidade de não perder o espírito que a alimenta.

A potencialidade maior, agora juridicamente embasada com um marco de referência, está no fato de a educação popular possuir o respaldo de poder penetrar organicamente em todos os espaços formativos. Dois exemplos: o primeiro, as políticas da área da saúde tem uma longa história e desde alguns anos são perpassadas por algumas práticas de educação em saúde baseadas na educação popular. O segundo: o sistema educativo formal também é histórico, centenário, e é sabido que muitos educadores também já tem um histórico de introdução de fundamentos teórico-metodológicos e epistemológicos da educação popular na educação formal. Na atual conjuntura é concreta a possibilidade para que a perspectiva pedagógica latino-americana da educação popular se generalize também na educação formal, isto sem que se perca o espírito orgânico que alimenta a educação popular. Aqui está não só a potencialidade, mas o grande desafio que se põe às educadoras, aos educadores e à própria educação popular.

## Referências

- ARROYO, M. G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2014.
- BRANDÃO, C. R. **O que é a educação popular?** São Paulo: Brasiliense, 2006.
- BRANDÃO, C. R. Prefácio. Cinquenta e um anos depois. In: STRECK, D.; ESTEBAN, M. T. **Educação popular**. Lugar de construção social coletiva. Petrópolis: Vozes, 2013.
- CARVALHO, G. Apresentação. In: SECRETARIA-GERAL da Presidência da República. **Marco de Referência da Educação Popular para as Políticas Públicas**. Brasília: Secretaria-Geral, 2014.
- EGGERT, E. **Educação popular e teologia das margens**. São Leopoldo: Sinodal, 2003.
- FERNANDES, B. M. **Os campos da pesquisa em educação do campo**. Espaço e território como categorias essenciais. Brasília: I Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo, 2005.
- FICHTNER, B. Educação popular. Uma visão europeia. In: STRECK, D.; ESTEBAN, M. T. **Educação popular**. Lugar de construção social coletiva. Petrópolis: Vozes, 2013.
- FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. v. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.
- JARA, O.; FALKEMBACH, E. M. F. Educação popular e sistematização de experiências. In: STRECK, D.; ESTEBAN, M. T. **Educação popular**. Lugar de construção social coletiva. Petrópolis: Vozes, 2013.
- LEI 5346/09, 2009.
- MARX, K. **Das Kapital**. Berlin: Dietz, 2008.
- MEJÍA, M. R.; AWAD, M. I. **Educación popular hoy**. En tiempos de globalización. Bogotá: Aurora, 2003.
- MEJÍA, M. R. Posfácio. La educación popular. Una construcción colectiva desde el sur y desde abajo. In: STRECK, D.; ESTEBAN, M. T. **Educação popular**. Lugar de construção social coletiva. Petrópolis: Vozes, 2013.
- MUNARIM, A. Educação dos trabalhadores do campo e da cidade e política educacional. Desafios centrais. In: PALUDO, C. (Org.). **Campo e cidade em busca de caminhos comuns**. Pelotas: UFPel, 2014.
- PALUDO, C. **Educação popular em busca de alternativas**. Uma leitura desde o campo democrático e popular. Porto Alegre: Tomo Editorial/Camp, 2001.
- PALUDO, C. Educação popular e movimentos sociais. In: ALMEIDA, B.; ANTONIO, C.; ZANELLA, J. (Orgs.). **Educação do campo**. Um projeto de formação de educadores em debate. Cascavel: Edunioeste, 2008.
- PUIGGRÓS, A. **De Simón Rodríguez a Paulo Freire**. Educación para la integración latinoamericana. Bogotá: Convênio Andrés Bello, 2005.
- RODRÍGUEZ, S. **Inventamos e erramos**. Caracas: Monte Ávila, 1979.
- SECRETARIA-GERAL da Presidência da República. **Marco de Referência da Educação Popular para as Políticas Públicas**. Brasília: Secretaria-Geral, 2014.
- SILVA, R.; MACHADO, E. R. Uma teoria geral para a educação popular e a educação social? Aproximações empíricas, teóricas e metodológicas. In: STRECK, D.; ESTEBAN, M. T. **Educação popular**. Lugar de construção social coletiva. Petrópolis: Vozes, 2013.

STRECK, D. A educação popular e a (re) construção do público. Há fogo sob as brasas? In: **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 272-284, maio/ago. 2006.

STRECK, D.; ESTEBAN, M. T. Apresentação. In: STRECK, D.; ESTEBAN, M. T. **Educação popular**. Lugar de construção social coletiva. Petrópolis: Vozes, 2013.

STRECK, D. Paulo Freire e a consolidação do pensamento pedagógico na América Latina. In: STRECK, D. (Org.). **Fontes da pedagogia latino-americana**. Uma antologia. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

STRECK, D. Territórios de resistência e criatividade. Reflexões sobre os lugares da educação popular. In: STRECK, D.; ESTEBAN, M. T. **Educação popular**. Lugar de construção social coletiva. Petrópolis: Vozes, 2013.

TORRES, A. A educação popular como prática política e pedagógica emancipatória. In: STRECK, D.; ESTEBAN, M. T. **Educação popular**. Lugar de construção social coletiva. Petrópolis: Vozes, 2013.

TORRES, A. **La educación popular. Trayectoria y actualidad**. Bogotá: El Buho, 2008.

TSCHAJANOW, A. W. **Die Sozialagronomie, ihre Grundgedanken und Arbeitsmethoden**. Berlin: Paul Parey.

VASCONCELOS, E. M. Educação popular em saúde. De uma prática subversiva a uma estratégia de gestão participativa das políticas públicas de saúde. In: STRECK, D.; ESTEBAN, M. T. **Educação popular**. Lugar de construção social coletiva. Petrópolis: Vozes, 2013.