

A educação popular e a sua multiplicidade de perspectivas: aspectos históricos e teórico-conceituais de uma concepção em movimento

Renan Soares de Araújo¹

Resumo

O presente artigo tem como pretensão esboçar uma reconstituição histórica do processo de configuração do campo da educação popular no Brasil, compreendendo a sua trajetória e o seu desenvolvimento teórico-conceitual desde a década de 1950 até a contemporaneidade. Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa, construído a partir de uma pesquisa bibliográfica com característica descritiva que se fundamentou na modalidade de revisão narrativa. Como resultado, caracterizam-se diferentes experiências e momentos históricos da educação popular no Brasil, a exemplo: a) da sua gênese ao processo de desarticulação de experiências; b) do acirramento da repressão decorrente da ditadura civil-militar ao espraiamento das práticas por diferentes setores; c) da eclosão de novas pautas à reinvenção do campo da educação popular; d) das conquistas políticas aos desafios institucionais. Em seguida, busca-se delinear uma possível caracterização do que vem a ser a educação popular em sua multiplicidade de perspectivas. Por fim, conclui-se que, para além da compreensão da educação popular como prática político-pedagógica, se sobressaem entendimentos dessa como teoria, campo de construção de conhecimentos, movimento organizado da sociedade civil e política pública.

Palavras-chave

Educação popular. Prática político-pedagógica. Teoria da educação. Movimentos sociais. Política pública.

¹ Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, Brasil; membro do Grupo de Pesquisa em Extensão Popular, vinculado ao Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Extensão em Economia Solidária e Educação Popular; apoiador institucional da Escola de Saúde Pública da Paraíba, Brasil. E-mail: rsdahc@hotmail.com.

Popular education and its multiplicity of perspectives: historical and theoretical-conceptual aspects of a conception in motion

Renan Soares de Araújo²

Abstract

This article intends to outline a historical reconstitution of the configuration process of the field of popular education in Brazil, comprising its trajectory and its theoretical-conceptual development from the 1950s to the present day. This is a study with a qualitative approach built from bibliographical research with a descriptive characteristic, which was based on the narrative type review modality. As a result, different experiences, and historical moments of popular education in Brazil are characterized, for example: a) from the genesis to the process of disarticulation; b) the intensification of repression resulting from the civil-military dictatorship to the spread of practices across different sectors; c) from the emergence of new guidelines to the reinvention of the field of popular education; d) from political achievements to institutional challenges. Next, an attempt is made to outline a possible characterization of what popular education is in its multiplicity of perspectives. Finally, it is concluded that, in addition to understanding popular education as a political-pedagogical practice, understandings of this as a theory, a field of knowledge construction, an organized civil society movement, and public policy.

Keywords

Popular education. Political-pedagogical practice. Education theory. Social movements. Public policy.

² PhD student in the Postgraduate Program in Education, Federal University of Paraíba, State of Paraíba, Brazil; member of the Popular Extension Research Group, linked to the Interdisciplinary Center for Research and Extension in Solidarity Economy and Popular Education; institutional supporter of the School of Public Health of Paraíba, State of Paraíba, Brazil. E-mail: rsdahc@hotmail.com.

Introdução

No seio das correntes pedagógicas gestadas no contexto latino-americano, a concepção da educação popular (EP) se caracteriza como afluyente do campo das denominadas pedagogias críticas, na medida em que busca explicitar as relações imbricadas entre a educação e a manutenção do modelo de organização social capitalista, o qual se fundamenta na subalternização, opressão e exploração dos setores sociais populares e sustenta a desigualdade social, política e econômica imperante. Como assinalado por Streck (2018), apesar de essa concepção pedagógica possuir, em seu constructo, influências do pensamento crítico de origem europeia e norte-americana, a EP apresenta em seu cerne aspectos de cunho insurgentes e rebeldes, de modo que não se molda à simples reprodução, mas assimila e recria o legado crítico, inserindo elementos da tradição educativa latino-americana que agem de forma complementar e que até mesmo causam certas rupturas, em razão do seu processo histórico e fundacional, que possui saberes, culturas e experiências de luta e de resistência dos povos originários do continente americano e dos oriundos das várias regiões da África, bem como dos diferentes segmentos populacionais socialmente excluídos.

Dentre as várias referências que colaboraram para a conformação do campo da EP, o legado de Paulo Freire caracteriza-se como um dos mais protuberantes, na medida em que algumas das publicações dele – a exemplo, a *Educação como prática da liberdade* e a *Pedagogia do oprimido* – se realçam por serem obras magistrais que até os dias atuais servem como fonte subsidiadora de reflexões e alimentam a (re)elaboração de saberes e fazeres alinhados a um horizonte emancipatório e transformador.

De acordo com Freire (2019), em uma sociedade de classes, a atividade educativa hegemônica se dá com a perspectiva de mistificar a realidade social, justificando as desigualdades e naturalizando as injustiças, entorpecendo homens e mulheres, e afastando destes/as a possibilidade de indignação perante tais condições. Por isso, age como força docilizante e dominadora que procura suprimir a capacidade crítica, criativa e criadora dos sujeitos. Nesse sentido, Freire (2019) reivindica a necessidade premente de constituição de uma prática educativa que seja concebida pelos próprios sujeitos oprimidos, a qual se proponha a auxiliar na problematização da realidade concreta, e, assim, possibilitar a desocultação dos mecanismos e artimanhas empregados pelos grupos sociais dominantes. De maneira que, uma vez conscientes de sua situação, busquem formas de se organizar e aprimorar os seus saberes para elaborar estratégias de luta emancipatória e para a transformação das suas realidades.

Conforme as ponderações de Calado (2014), a situação contemporânea que vivemos no Brasil dificilmente será apreendida se não tivermos capacidade de extrair aprendizados do passado recente, pois nele há lições que precisam ser revisitadas e sem as quais não conseguiremos entender como chegamos aonde chegamos, e que caminhos podem ser traçados para sair de tal situação e construir o novo. Isto é, realizar um movimento retrospectivo para que, assim, consigamos (ad)mirar a realidade em perspectiva e ensaiar, com discernimento, exercícios prospectivos. Fato que é consubstanciado por Freire (2013, p. 42), ao afirmar que “o nosso futuro baseia-se no passado e se corporifica no presente. Temos de saber o que fomos e o que somos, para saber o que seremos”.

Em virtude do exposto, destaca-se que este artigo apresenta como objetivo a pretensão de esboçar uma reconstituição histórica do processo de configuração do campo da EP no Brasil, compreendendo a sua trajetória e o seu desenvolvimento teórico-conceitual desde a década de 1950 até a contemporaneidade. Ademais, é pertinente sublinhar que, levando em consideração os limites concernentes a este manuscrito, no que se refere à reconstituição de todo o processo histórico da EP com riqueza de detalhes, estabeleceu-se como foco do manuscrito a notabilização de algumas experiências pioneiras e de relevância substancial ao desenvolvimento teórico-metodológico e conceitual da concepção da EP.

Metodologia

Em termos metodológicos, assinala-se que o estudo possui abordagem qualitativa (Minayo, 2010), tendo sido desenvolvido a partir de uma pesquisa bibliográfica (Lima; Miotto, 2007) com característica descritiva (Gil, 2002), a qual fundamentou-se na modalidade de revisão do tipo narrativa (Rother, 2007). A esse respeito, faz-se relevante destacar que o presente manuscrito é fruto de uma pesquisa original elaborada a partir do processo de formação do seu autor no contexto do Curso de Mestrado Acadêmico, na linha de pesquisa de Educação Popular, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal da Paraíba.

Para tanto, toma como base materiais de referência na área e escritos de vários/as autores/as (essencialmente do Brasil, mas de outros lugares da América Latina) que contribuíram com a construção teórico-prática do campo da EP, na perspectiva de reconstituir alguns pontos de sua história e evidenciar algumas experiências precursoras e marcos significativos ao seu desenvolvimento teórico-metodológico e conceitual.

Assim, entre as publicações de referência utilizadas para a construção do estudo, figuraram: a) *Cultura popular, educação popular: memória dos anos 60* (organizada por Osmar Fávero); b) *O pêndulo das ideologias: a educação popular e o desafio da pós-modernidade* (organizada por Pedro B. Garcia e colaboradores/as); c) *Educação popular hoje: variações sobre o tema* (organizada por Marisa V. Costa); d) *Educação popular na América Latina: diálogos e perspectivas* (organizada por Pedro Pontual e Timothy D. Ireland); e) *Educação popular: lugar de construção social coletiva* (organizada por Danilo R. Streck e Maria T. Esteban); f) *A saúde nas palavras e nos gestos: reflexões da rede de educação popular e saúde* (organizada por Eymard M. Vasconcelos e Ernande V. do Prado).

Nesse sentido, inicialmente, realizou-se a leitura exploratória dos materiais, com a perspectiva de averiguar e depreender se as publicações em questão correspondiam aos objetivos elencados no estudo, ou seja, se o conteúdo abordado apresentava aspectos históricos e elementos teórico-conceituais do campo da EP. Não obstante, de modo a auxiliar na conformação do conteúdo histórico e teórico-conceitual estruturante do manuscrito, foram incluídas outras produções de referência para consulta, como Brandão (2017), Calado (2014; 2018), Fleuri (1989; 2019), Fleuri e Costa (2005), Freire (2019; 2001), Gadotti (2013), Gonçalves e Zitkoski (2019), Mejía (1996a; 1996b), Melo Neto (2011), Pedrosa (2008; 2021), Sales (2001), Vasconcelos (2011), e Vasconcelos e Oliveira (2009), assim como publicações institucionais, a exemplo da Política Nacional de Educação Popular no âmbito do Sistema Único de Saúde (PNEPS-SUS) (Brasil, 2013) e do Marco de Referência da Educação Popular Para as Políticas Públicas (Brasil, 2014).

Posteriormente, efetuou-se a leitura analítica de cada um dos materiais e, na sequência, foi efetuado o processo de ordenação dos dados coletados, tendo como prisma a disposição dos fatos históricos em um tipo de linha do tempo, constituindo-se em um movimento diacrônico que permitisse a devida apreensão da dinâmica temporal e da evolução da concepção de EP de forma sistemática.

À vista disso, como forma de tentar propiciar o melhor entendimento de certas peculiaridades e dos diferentes momentos que o movimento de desenvolvimento teórico-prático da EP atravessou no contexto brasileiro, optou-se pela organização do manuscrito em cinco tópicos, sendo os quatro primeiros relativos a uma breve caracterização histórica/temporal de determinados elementos, conteúdos e experiências marcantes e considerados relevantes à compreensão dessa perspectiva educativa e, por fim, empenha-se em uma modesta tentativa de traçar alguns aspectos atinentes a uma possível conceituação do que vem a ser a EP e as peculiaridades teórico-metodológicas dela.

Levando em consideração as características da pesquisa que deu base para a construção deste artigo, sublinha-se que não foi necessário o consentimento prévio de um Comitê de Ética em Pesquisa, como determinado pela Resolução nº 510/2016, que normatiza e orienta os cuidados éticos aplicáveis no desenvolvimento de pesquisas que fazem uso de dados obtidos diretamente com seres humanos.

1950 a 1964: da gênese à desarticulação das experiências de educação popular

O que hoje tem sido convencionalmente concebido como EP é resultado do processo de evolução do pensamento crítico brasileiro e latino-americano para dar conta de compreender e transformar as realidades dos territórios que compõem essa região, em que também podem ser destacadas outras correntes engendradas dentro desse mesmo contexto, como a exemplo da Teoria da Dependência, da Teologia da Libertação, do Teatro do Oprimido, da Investigação-Ação Participativa e da Comunicação Popular, ocorrendo, em algumas circunstâncias, até mesmo o entrecruzamento de tais perspectivas (Mejía, 2006).

Segundo Streck (2013), a história da EP, no Brasil, está estritamente relacionada aos diferentes movimentos sociais populares que se desenvolveram, primeiramente, nas áreas da educação e da cultura e, posteriormente, associando-se às lutas populares que se fortaleceram exigindo o direito à terra e pela reforma agrária, assim como por moradia, trabalho, educação e saúde.

Nesse sentido, a gênese do que se tem denominado EP não começa, propriamente, com a ideia de escolarização e não tem como único idealizador a figura do educador pernambucano Paulo Freire, embora ele seja um dos seus grandes expoentes (Vasconcelos, 2011). O que se compreende por EP advém de um conjunto de experiências efetuadas no final da década de 1950 e ao longo da década de 1960 por variados movimentos que desenvolviam determinados trabalhos sociais e aglutinavam-se em torno do conceito de “cultura popular” (Brandão, 2017; Leite, 1985).

De modo mais específico, pode-se ressaltar que entre os diversificados grupos que conformam o campo da EP se sobressaem duas abordagens diferenciadas: uma, via transformação social a partir da “cultura” – que tem, em Ferreira Gullar e Estevam Martins, figuras centrais para a constituição dos Centros Populares de Cultura (CPC) da União Nacional dos/as Estudantes (UNE), exprimindo uma vertente que poderia ser considerada como “mais” marxista – e outra de cunho mais pedagógico, via “alfabetização” –, que tem em Paulo Freire uma das suas grandes referências, com uma forte articulação junto à Igreja

Rev. Ed. Popular, Uberlândia, Edição Especial, p. 46-68, out. 2023.

Católica, em que se pode destacar, por exemplo, o Movimento de Educação de Base (MEB) (Leite, 1985). Nessa perspectiva, outra experiência que merece ser enfatizada como base da concepção de EP é a que decorre a partir do trabalho de Paulo Freire no Serviço de Extensão Cultural (SEC) da antiga Universidade do Recife – hoje, denominada Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) –, junto com os/as colaboradores/as do Movimento de Cultura Popular (MCP) do município de Recife-PE.

Acerca disso, é importante destacar que foi a partir dessa experiência que resultou a organização dos chamados “círculos de cultura”, que eram espaços conformados com trabalhadores/as, em que se discutiam temáticas relacionadas a problemas nacionais e internacionais e que, só depois, configurou-se como sua intencionalidade o processo de alfabetização de pessoas adultas, em decorrência de sua potencialidade como prática dinamizadora desse tipo de iniciativa (Freire, 1985). Como destacado por Freire (1985, p. 112), “com seis meses de experiência, nos perguntávamos se não seria possível encontrar um método ativo que nos desse na alfabetização resultados iguais aos que vínhamos obtendo na análise de aspectos da realidade brasileira”.

Nessa acepção, convém ressaltar que o que tem sido denominado por algumas pessoas de “Método Paulo Freire” de alfabetização é a expressão particular de “um” elemento que formava parte de uma proposta maior, que poderia ser identificada como um “Sistema Paulo Freire de Educação” (Brandão, 2017; Maciel, 1985). A esse respeito, Maciel (1985) sublinha que o “Sistema Paulo Freire” apresentava seis etapas, com a proposição de constituir uma Universidade Popular. O que envolvia o SEC, o MCP, o MEB, a Ação Popular (AP), o Setor de Reformulação Agrária, dentre outros setores e entidades – iniciando-se com o processo de alfabetização infantil, passando pela alfabetização de jovens e adultos/as, adentrando na formação de nível fundamental até chegar na formação de nível superior.

Assim, pode-se assinalar a existência de uma gama diversificada de experiências a favor da alfabetização, que foram desenvolvidas por grupos e entidades variados na década de 1960 – com alguns desses, inclusive, ligados tanto aos governos locais (nos estados e municípios) quanto ao Governo Federal –, com distintas orientações político-ideológicas, como as vinculadas aos CPC da UNE, que buscaram implementar iniciativas em vários estados brasileiros, como Alagoas, Bahia, Ceará, Espírito Santo, Minas Gerais, Paraná, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Santa Catarina, São Paulo e Sergipe (Fleuri, 1989; Gadotti, 2013; Leite, 1985).

Bem como as decorrentes do MEB, que era ligado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), atuando em estados como Pernambuco, Maranhão e Rio de Janeiro; a

Rev. Ed. Popular, Uberlândia, Edição Especial, p. 46-68, out. 2023.

“Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler”, realizada no município de Natal, no estado do Rio Grande do Norte; a Campanha de Educação Popular da Paraíba (CEPLAR), que foi efetuada nas cidades de João Pessoa e Campina Grande, no estado da Paraíba; as experiências implementadas a partir do MCP, nos estados de Pernambuco, Amazonas e Rio de Janeiro; assim como o próprio Programa Nacional de Alfabetização, que foi extinto em 1964 (Fleuri, 1989; Gadotti, 2013; Leite, 1985).

Com o Golpe Cívico-Militar no Brasil e o estabelecimento da ditadura empresarial-militar, no ano de 1964, as práticas de EP foram consideradas ações subversivas e passaram a ser reprimidas, incorrendo em um grande impacto ao movimento de EP, por implicar na prisão, na perseguição e no exílio de vários/as intelectuais e militantes (Streck, 2013; Vasconcelos, 2011; Vasconcelos; Oliveira, 2009). Sobre isso, Gonçalves e Zitkoski (2019, p. 352) destacam que:

A subversão vista pelos setores dominantes da sociedade brasileira estava associada especialmente à incorporação, nos processos de alfabetização de adultos, de um debate crítico sobre a realidade brasileira, um debate com os principais interessados sobre o não direito ao voto do analfabeto, sobre a reforma urbana, a reforma agrária, a precariedade do serviço público nos meios urbanos, entre outras questões. Essa educação popular embrionária ganhava consistência, tornava-se uma ameaça à ordem, pois se espalhava pelo País.

1964 a 1980: do acirramento da repressão ao espraçamento das práticas

Diante de tais circunstâncias, ao serem impulsionadas forçosamente a entrar em uma condição de clandestinidade, inúmeras iniciativas de EP passaram a ser acolhidas e incorporadas por algumas instâncias religiosas de caráter cristão (particularmente na Igreja Católica), sendo tais processos desenvolvidos juntamente com os trabalhos realizados pelas pastorais, sobretudo pelo fato de os militares não terem legitimidade e capacidade para conseguir reprimir todas as práticas sociais efetuadas por uma instituição tão tradicional e influente como a Igreja Católica era à época (Vasconcelos, 2011). De forma que a atuação do MEB, por exemplo, por sua vinculação junto à igreja, ganhou maior profusão. Não obstante, sublinha-se que, em várias nações da América Latina, as entidades religiosas tiveram participação e papel decisivo junto aos processos de EP.

Apesar de todas as adversidades decorrentes do endurecimento dos regimes militares instaurados em diversos países do continente latino-americano, sobretudo de forma mais contundente na década de 1970, esse foi um momento de profusa movimentação e articulação

de diferentes sujeitos, no desenvolvimento e na concretização de inúmeras experiências de EP que se deram junto aos movimentos sociais populares, em áreas urbanas e rurais, assim como no incremento teórico, metodológico e conceitual da própria EP (Vasconcelos; Oliveira, 2009).

De tal maneira, no final da década de 1970 e ao longo da década de 1980, a EP passou a abranger em sua filosofia e prática não apenas o trabalho de alfabetização, mas um conjunto diversificado de experiências de ação política junto aos setores populares, em uma abordagem de caráter educativo, com irradiação para áreas distintas, como é o caso do desenvolvimento dela no campo da saúde (Pedrosa, 2021; Vasconcelos, 2017).

Como ressaltado por Calado (1998), no período de 1980, no Brasil e na América Latina, ocorreu o incremento expressivo de produções no âmbito da EP, sobretudo com uma eloquente tendência “classista”, que, como sugerido por esse autor, dentre os fatores que confluíram para tal resultado, figuraram: a) os conflitos e os enfrentamentos conjunturais pelo fim dos regimes ditatoriais vigentes no Brasil e em outras nações latino-americanas; b) a constituição e o fortalecimento de grupos de pesquisa, no âmbito acadêmico e fora dele, com inclinação para o trabalho investigativo a partir de uma abordagem qualitativa, com forte influência de aspectos sócio-históricos, como a exemplo da Revolução Sandinista, na Nicarágua, que mobilizou uma quantidade expressiva de pessoas da área educacional; c) a eclosão de novos/as protagonistas no contexto sócio-históricos, principalmente no brasileiro, a partir da criação de diversos movimentos sociais populares – como o Movimento dos/as Trabalhadores/as Rurais Sem Terra (MST) –, de várias Organizações Não Governamentais e outras instituições da sociedade civil, assim como a fundação do Partido dos/as Trabalhadores/as (PT), da Central Única dos/as Trabalhadores/as (CUT), dentre outros.

1980 a 2000: da eclosão de novas pautas à reinvenção da educação popular

No final da década de 1980 e ao longo da década de 1990, ganhou centralidade a discussão acerca da refundamentação da EP, contando com apoio de diferentes entidades, como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e o Conselho de Educação popular da América Latina e Caribe (CEAAL) (Garcia *et al.*, 1994; Mejía, 1996a; Souza, 1998). Como disposto por Costa (1998), esse foi um período marcado pela profusão de uma heterogeneidade de práticas e de múltiplas direções no desenvolvimento de análises acerca da EP, exprimindo a diversidade de caminhos e de experiências que conformavam esse campo. Ademais do movimento crítico-reflexivo a respeito da crise dos
Rev. Ed. Popular, Uberlândia, Edição Especial, p. 46-68, out. 2023.

paradigmas científicos e sociais, provocando a assunção de atitudes propositivas para a superação desse cenário a partir de diferentes caminhos (Fleuri, 1998; Mejía, 1996a; 1996b; Souza, 1998).

A esse respeito, Garcia (1994) enfatizava que abandonar as certezas seria o primeiro passo para poder compreender os novos desafios e fenômenos, o que não se tratava de desfazer-se de todo o acumulado teórico-prático, mas que os desafios postos haviam passado por um processo de complexificação antes não visto. O que é muito bem demonstrado por Fleuri (1998) ao refletir acerca da relevância pedagógica e epistemológica de aproximar a EP da discussão a respeito da teoria da complexidade, para a configuração de dispositivos capazes de possibilitar a superação dos mecanismos de sujeição presentes nas relações de saber-poder.

Mejía (1996a), ao abordar a sua compreensão sobre a necessidade da refundamentação da EP, argumentava que no final do século 20 se sobressaía a urgência da reinvenção da prática e do pensamento crítico, de modo que fosse possível alimentar a necessidade histórica de construir coletivamente uma perspectiva de transformação social coerente e alinhada às exigências dos novos tempos. Para tanto, fazia-se imprescindível e necessário articular e organizar os interesses de diferentes grupos socioculturais da sociedade civil, de modo que todos se sentissem coparticipantes e representados por tal proposta, sobretudo considerando os interesses dos grupos historicamente excluídos.

Nesse sentido, Mejía (1996a) indicava que era preciso buscar cada vez mais coerência entre teoria e prática, com a clareza de que para alcançar a transformação seria essencial que se tivesse um real afinamento aos princípios ético-políticos; que se reconhecesse a importância de se ter maior rigor na prática educativa e a evidenciação da intencionalidade política dela, deixando claro que nem tudo o que se dizia “educação popular” realmente o era; que se buscasse, efetivamente, a construção de um poder popular, o qual fosse forjado a partir da criação coletiva de uma identidade de classe; pela reconfiguração dos espaços, com base em uma concepção de democracia radical; na busca pela articulação orgânica entre o micro e o macro, com a perspectiva de construir um mundo em que as pessoas pudessem ter mais qualidade de vida e que a sua existência fosse baseada em uma relação mais harmoniosa e sustentável com a natureza.

Nessa mesma conjuntura, merece ser lembrado o manifestado por Calado (1998), ao ilustrar ser um erro grave a abordagem da realidade social na ótica da EP levar em consideração apenas a categoria de *classe social* sem buscar articulá-la dialeticamente à outras categorias que vinham apresentando relevância cada vez mais crescente, como a *Rev. Ed. Popular*, Uberlândia, Edição Especial, p. 46-68, out. 2023.

exemplo das discussões sobre gênero, etnia, religião/espiritualidade, meio ambiente/ecologia, subjetividade, idade/geração/etariade, entre outras.

Consoante a isso, Calado (1998) ressaltava que o trabalho com tais categorias, de forma dissociada, implicaria diretamente na ocultação de ângulos diferenciados do fenômeno em questão, que, por sua vez, poderiam ser fundamentais para a compreensão ampliada de determinado evento:

Por mais sensibilidade que se pretende ter às situações de racismo, a intensidade ou mesmo a qualidade da experiência é diferente para quem dela toma ciência pela mídia e para quem sofre na pele as discriminações étnicas, na variedade de suas manifestações e sutilezas. Aqui se mesclam diferentes dimensões. O fato de se tratar de uma situação (de racismo) mais diretamente situada na esfera étnica não impede, por exemplo, a forte incidência ser simultânea do econômico. Como explicar, com efeito, tantas coincidências negativas sobre as vítimas de racismo: dos piores empregos aos salários mais baixos; das condições de trabalho mais precárias aos mais elevados índices de desemprego e sub-emprego; das mais altas taxas das chamadas “doenças de pobre” aos mais elevados índices de analfabetismo... E o que dizer quando a vítima do racismo é uma mulher? (CALADO, 1998, p. 143).

Para Souza (1998), os desafios que se impunham nessa época passavam pela necessidade de compreender as diversificadas realidades, os diferentes sujeitos e os contextos emergentes, como por exemplo a intensificação da retórica em torno das “benesses” do processo de globalização, fenômeno criticado categoricamente por Mejía (1996b). Em referência a essa discussão, cabe recordar o delineado por Costa (1998), ao refletir os desafios desse momento, pois como expresso por ela:

[...] globalizar pode também significar homogeneizar e, neste caso, tornar igual é o mesmo que borrar a identidade, apagar as marcas das culturas ditas inferiores, das raças, etnias, gêneros, linguagens, religiões, grupos, que, segundo a lógica das narrativas hegemônicas, foram identificados como “outros” portadores de vários “déficits”, entre eles, o de racionalidade. [...] neste final de milênio, parece que não se trata mais apenas de lutar pela sobrevivência física, material, dos grupos marginalizados, trata-se agora de lutar pela própria possibilidade de sua existência no campo do simbólico (Costa, 1998, p. 9).

No final da década de 1990 e no decurso dos anos 2000, advêm outras abordagens teóricas que afluíam na direção da reformulação dos fundamentos epistemológicos, em que as esferas da cultura e da subjetividade, como espaços de luta e resistência, apareciam com

primazia. O que indicava a necessidade da constituição de uma concepção epistemológica mais profusa e complexa (Fleuri; Costa, 2005; Streck, 2013).

Como muito bem assinalado por Fleuri (2019), nesse período, foram postos em evidência os modos de interpretar e de orientar as experiências de EP preponderantes nas décadas anteriores, em razão de que:

O que aparecia como *crise dos movimentos sociais* passou a ser percebido como *crise dos modelos de conhecimento* a partir dos quais intelectuais, profissionais e militantes têm buscado entender a realidade dos movimentos sociais (FLEURI, 2019, p. 93, grifos do autor).

2000 a 2020: das conquistas políticas aos desafios institucionais do campo da educação popular

Em meados de 2000, vários grupos com expressiva ação política coordenados e/ou dirigidos por pessoas que, por muito tempo, integraram movimentos sociais de recorte popular, bem como estiveram envolvidos em torno de diferentes experiências de EP pleitearam e assumiram cargos públicos para exercerem funções em diferentes esferas governamentais, como no âmbito municipal, estadual e, até mesmo, na esfera nacional, como ocorreu a partir de 2003, ano em que o Partido dos Trabalhadores (PT) assumiu a gestão do Governo Federal brasileiro (Vasconcelos, 2011).

Com isso, estabeleceram-se mais ambientes e possibilidades favoráveis para a incorporação da EP e para a interlocução e diálogo com os movimentos sociais populares no âmbito da administração pública, sendo essa perspectiva concebida como elemento importante e estratégia fundamental para o processo de organização, coordenação e execução de ações governamentais e políticas públicas em diferentes áreas (Pedrosa, 2008; 2021; Vasconcelos, 2011).

De acordo com Pedrosa (2008), mesmo com o apoio e a participação de vários movimentos sociais populares no processo de mobilização e de organização na constituição de uma efetiva força política, percebia-se certa fragilidade na manutenção de uma profícua relação entre os movimentos sociais populares e o governo. De modo que essa relação era dotada de tensões, fundamentando-se na confiança/desconfiança e convergência/divergência:

Para alguns, a relação com o governo, possibilitada pela conjuntura política desde 2003, representa estratégia de interlocução, reconhecimento e acolhimento das demandas por saúde. Para outros, tende a reproduzir uma

relação entre interesses antagônicos, carecendo por parte dos movimentos de um contínuo alerta para que não possam ter suas demandas e projetos cooptados pelo governo (Pedrosa, 2008, p. 310).

No entanto, esse foi um período marcado por grandes contradições, em que se observou muitas conquistas e avanços significativos, mas, ao mesmo tempo, recuos consideráveis. Sobretudo em relação a preceitos éticos fundamentais à EP, como para a constituição de *sociabilidades alternativas*, em oposição ao padrão de sociabilidade hegemônica, assente em uma lógica neoliberal que justifica e apoia a configuração de uma *sociabilidade de mercado*, como caracterizado e constantemente criticado por Calado (2018).

Na visão de Calado (2018), isso se sucedeu – apesar da assunção de setores sociais antes vinculados aos movimentos sociais populares e às práticas de EP – em decorrência de questões, como:

[...] a perda do horizonte utópico, a progressiva burocratização das relações partidárias, o progressivo afastamento das classes populares, a avidez do poder pelo poder, a profissionalização da militância, o abusivo recurso à história passada sem correspondência com o momento presente, o progressivo nivelamento às práticas condenadas em outros partidos, o negligenciamento do processo formativo continuado de militantes da base e dos dirigentes, a perda do senso de autocrítica, o recurso a práticas assistencialistas, fundadas nas políticas compensatórias, o apelo à cultura do endividamento partidário, a centralização das decisões nas mãos de um pequeno número de dirigentes, em breve: a perda da mística revolucionária (Calado, 2018, n. p.).

A partir do século XXI, Fleuri (2019) e Streck (2013) assinalam a ascensão do processo de visibilização das variadas narrativas historicamente ocultadas, oriundas de certas zonas ignoradas pelos centros hegemônicos de produção de conhecimento, destacando, como exemplo desse panorama, as contribuições dos movimentos dos povos originários, que repercutiram na valorização das cosmovisões dos povos e das nações indígenas a partir da aproximação, do acolhimento e do diálogo com a concepção de *buen vivir*³, exprimindo a riqueza contida em conceitos que foram por muito tempo menosprezados pela civilização moderna ocidental. Em razão disso, Fleuri (2019, p. 17) comenta que na conjuntura nacional e internacional contemporânea, marcada por crises nos âmbitos social, político, econômico,

³ A concepção de *bem viver*, em síntese, está associada à noção de “viver em aprendizado e convivência com a natureza. Esta sabedoria, presente em todas as culturas ameríndias, nos leva a compreender que a relação entre todos os seres do planeta tem que ser encarada como uma relação social, entre sujeitos, em que cultura e natureza se fundem em humanidade” (Fleuri, 2019, p. 101).

cultural e ambiental, “temos muito a aprender com os povos indígenas, que há cinco séculos vêm resistindo aos genocidas processos de colonização”.

Na avaliação de Streck (2013), no período de 2010, a inquietude em relação à teoria da EP permaneceu assumindo uma posição proeminente, uma vez que seu ponto de partida está firmado na estruturação de um conhecimento pedagógico com base na realidade latino-americana. De modo que, tal inconformidade com as iniciativas acadêmicas hegemônicas se via retratada nas produções teóricas desse campo.

No contexto brasileiro, inclusive, após intenso e longo diálogo e debate de organizações da sociedade civil atuantes no campo da educação popular em saúde (EPS) – como a Rede de Educação popular e Saúde (REDEPOP), o Grupo Temático de Educação Popular em Saúde da Associação Brasileira de Saúde Coletiva (ABRASCO), a Articulação Nacional de Movimentos e Práticas de Educação Popular em Saúde (ANEPS), a Articulação Nacional de Extensão Popular (ANEPOP), dentre outras –, junto a setores vinculados ao Ministério da Saúde – como a Secretaria de Gestão do Trabalho e Educação na Saúde e a Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa, em que foram criadas, respectivamente, a Coordenação Geral de Ações Populares de Educação na Saúde e, posteriormente, a Coordenação Geral de Educação Popular em Saúde e Mobilização Social –, foi promulgada, no ano de 2013, a PNEPS-SUS. Como princípios teórico-metodológicos para a condução das ações de EP, apresentados pela PNEPS-SUS, figuram os seguintes: a) diálogo; b) amorosidade; c) problematização; d) construção compartilhada do conhecimento; e) emancipação; f) compromisso com a construção do projeto democrático e popular (Brasil, 2013).

Ademais, no ano de 2014, foi publicado o Marco de Referência da Educação Popular para as Políticas Públicas, o qual apresenta como bases epistemológicas da EP categorias como: a) dialogicidade; b) amorosidade; c) conscientização; d) transformação da realidade e do mundo; e) partir da realidade concreta; f) construção do conhecimento e pesquisa participante; g) sistematização de experiências e conhecimentos. Entre os princípios expressos por esse material para orientar a condução das ações de EP, estão: i) emancipação e poder popular; ii) participação popular nos espaços públicos; iii) equidade nas políticas públicas, fundamentada na solidariedade e na amorosidade; iv) conhecimento crítico e transformação da realidade; v) avaliação e sistematização de saberes e práticas; vi) justiça política, econômica e socioambiental (Brasil, 2014).

Cabe destacar que esses acontecimentos demonstram o nível de profusão e discussão que a EP obteve no Brasil, sendo pensada como subsidiadora de políticas públicas e como política de Estado, exprimindo, assim, uma compreensão da EP como prática, campo de conhecimento, movimento social e política pública, tal como aludido e defendido por Pedrosa (2021). Na leitura desse autor, esse processo de interlocução e de diálogo dos diversos movimentos e coletivos de EPS com os setores institucionais do Ministério da Saúde serviu como dispositivo estimulador de muitas iniciativas que possibilitaram “o exercício em ato do protagonismo na construção do dever das práticas de EPS como movimento político, organizado em coletivos sociais, promovendo a constituição de seus sujeitos e definindo seus espaços no SUS, na academia e na sociedade (Pedrosa, 2021, p. 5).

No entanto, é importante destacar que essa iniciativa de institucionalização da EP não foi algo tão consensual, mas perpassada por diversos dilemas. Sobretudo pelo devido risco que havia de se fazer desaparecer o que há de autêntico na proposta político-pedagógica da EP, transformando-a em um modelo de abordagem que pudesse ser aplicada de uma forma desprovida de sua “alma” crítica e questionadora (Farah, 2017).

Apesar disso, Pedrosa (2021) ressalta que esse processo de incorporação da EP institucionalmente foi fundamental para a ampliação das esferas institucionais de participação social, especialmente no setor saúde, em diferentes níveis da gestão governamental, repercutindo na criação e na consolidação de vários espaços, os quais, dentro dos seus limites e possibilidades, viabilizaram a visibilização e a vocalização das necessidades de determinados grupos socioculturais historicamente excluídos, auxiliando em suas lutas por afirmação e efetivação de direitos, a exemplo da população negra, de grupos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros, Transexuais, Travestis, *Queer*, Intersexo, Assexuais, etc. (LGBTQIA+), das populações do campo, das florestas e das águas, dentre muitos/as outros/as.

À guisa de uma possível caracterização do que vem a ser a educação popular

Para Sales (2001) é impreterível resguardar certo cuidado ao designar uma iniciativa como de EP, pois, para esse autor, recorrentemente observava-se o equívoco de intelectuais que consideravam qualquer tipo de trabalho – desenvolvido por setores governamentais ou da sociedade civil, em áreas como as de alfabetização, moradia/habitação, saúde, organização, segurança, dentre outras –, tendo os sujeitos das classes populares enquanto público-alvo, como práticas de EP. Segundo Sales (2001), muitas vezes essas atividades educativas

incorriam no entorpecimento e repercutiam na desarticulação das pessoas e dos grupos populares, contribuindo muito mais para a ótica de sua acomodação perante a realidade.

Na leitura de Sales (2001), seria mais apropriado concebê-las como uma “educação antipopular”, dotadas de uma forte dose de descaramento, por serem efetuadas no seio das comunidades populares – entendendo como “educação antipopular” aquela que tem o povo exclusivamente como seu destinatário/recipiente, tratando-os como massa inerte. Como muito bem colocado por Sales (2001), é possível fazer EP em diferentes lugares e contextos, e ser antipopular também. Não obstante, “um trabalho de educação popular é possível em qualquer espaço desde que se tenha sabedoria para tomar em consideração os limites e possibilidades de cada espaço” (Sales, 2001, p. 119).

A despeito de alguma possível noção universal do que se venha a conceber por EP, com base na falta de certo consenso, sobretudo pelas ambiguidades presentes em determinadas práticas que se desenvolvem em uma ótica de trabalhar *com, para, apesar* ou até mesmo *contra* as classes populares, Calado (2014, p. 359) considera a EP como um processo formativo “concernente às camadas populares, que envolve diferentes protagonistas, parceiros e aliados e supostos aliados, animados por diferentes – e, às vezes, antagônicas – motivações, perspectivas, procedimentos e posturas ético-políticas e pedagógicas”.

Para Streck (2013), a EP é uma perspectiva de ação educativa que se apoia no estabelecimento de uma relação dialógica e que, portanto, coloca educador/a e educando/a em uma situação de horizontalidade, mantendo estreita vinculação com os movimentos sociais populares. Por essa ótica, configura-se como uma “pedagogia do movimento” que tem seu horizonte político alinhado à busca de justiça social, fazendo parte do processo de enfrentamento coletivo para a construção de novos territórios, em que seja possível viver e conviver. Segundo ele, tal peculiaridade a posiciona de forma diferenciada de outras abordagens educativas:

[...] a educação popular é cada vez mais uma pedagogia indígena, uma pedagogia feminista, uma pedagogia negra, uma pedagogia do sem-terra e sem teto. Mas ela é também uma pedagogia em movimento na medida em que dificilmente se deixa enquadrar em esquemas teóricos clássicos. Ela corresponde à diversidade de tempos e de culturas que constituem o campo das práticas educativas (Streck, 2013, p. 363).

Para Sales (2001), a EP é um modo de atuar que apresenta a perspectiva de apurar, organizar e aprofundar o saber e as variadas formas de sentir/pensar/agir das pessoas em situação de opressão e exclusão – e que, para a sua sobrevivência e a de seus familiares,

dependem única e exclusivamente da venda de sua força de trabalho –, incorporando nesse processo diferentes parceiros e aliados. Como expresso por Streck e Esteban (2013, p. 8), uma das características centrais da EP é o fato de ela “inserir-se como instrumento pedagógico na sociedade que se movimenta em busca de dignidade, justiça e integridade da vida”.

Na interpretação de Calado (2014), a EP é uma proposta calcada em uma abordagem humanizadora, que envolve um conjunto de práticas protagonizadas (individual e coletivamente) por sujeitos sociais que aspiram desenvolver as suas potencialidades humanas – em uma perspectiva de formação *omnilateral* –, compreendendo o seu inacabamento e caminhando em busca do *ser mais*. Dado que essa é sua vocação ontológica, como referido por Freire (2019), sustentando e nutrindo a utopia da construção de um mundo que seja justo em termos econômicos, solidário no plano social, igualitário no domínio político e diverso no âmbito cultural (Calado, 2014).

Conforme Melo Neto (2011), em seus fundamentos teórico-práticos, a concepção de EP suscita a utilização de metodologias que incentivam e propiciam a participação social dos sujeitos envolvidos no processo e o empoderamento deles, considerando as dimensões de âmbito individual e coletivo. Por isso, pauta-se na problematização da realidade e expressa conteúdos atinentes a esse objetivo, dispondo de procedimentos de (auto)avaliação contínua e firmando-se como ação pedagógico-política estimuladora e fomentadora de iniciativas que visem a transformação social.

Nesse sentido, se sobressaem nessa perspectiva educativa preceitos orientadores alicerçados em bases que alimentem anseios de liberdade, de justiça e de igualdade *para* e *entre* todos os seres humanos, o que, de acordo com Melo Neto (2011, p. 32), a caracteriza como um “fenômeno de produção e apropriação dos produtos culturais humanos, pelo trabalho, expresso por um sistema aberto de ensino e aprendizagem, contendo uma teoria de conhecimento referenciada na realidade e pautada pela “experiência” dos que estão nesse processo”.

Por esse ponto de vista, é primordial evocar o exposto por Vasconcelos e Oliveira (2009), ao indicarem que, quando se fala a respeito de EP, o que se pretende é partir da realidade mesma, em que estão postas as condições reais e na qual se dão as experiências próprias das pessoas – tendo como preocupação principal os sujeitos e os grupos das camadas populares, por esses situarem-se em setores historicamente excluídos e oprimidos *na* e *da* sociedade.

Em vista disso, o elemento fundamental do trabalho educativo é justamente aquilo o que as pessoas têm (experiências, histórias de vida, culturas, saberes), aquilo que elas
Rev. Ed. Popular, Uberlândia, Edição Especial, p. 46-68, out. 2023.

necessitam (condições de sobrevivência, acesso à saúde, à educação, à terra, à moradia, à água etc.), o contexto social no qual estão inseridas e as possíveis estratégias de ação que podem ser construídas para transformar essa realidade (Vasconcelos; Oliveira, 2009).

Sinopticamente, pode-se traçar que a EP é uma ação político-pedagógica que congrega diferentes perspectivas de trabalhos teórico-práticos, os quais podem ser realizados em distintos espaços – em contextos formais, informais ou não-formais –, podendo essas práticas se desenvolverem em situações diversas, sejam elas no âmbito da educação de jovens e adultos/as, dos movimentos sociais populares, dos partidos políticos de perfil progressista, dos serviços de saúde, das instituições de ensino superior, dentre outros lugares e circunstâncias.

Para tanto, se configuram como um conjunto de práticas sociais que apresentam elementos, como: a) a problematização da realidade objetiva; b) o diálogo horizontalizado; c) a valorização da cultura popular; d) o respeito aos saberes, às experiências e às histórias de vida das pessoas; e) o estímulo à participação popular; f) a construção compartilhada do conhecimento e de estratégias de enfrentamento daquilo que incomoda e oprime determinados sujeitos e grupos socioculturais; g) a busca por apoiar e colaborar com os processo de transformação social.

Fundamentando-se com base em Freire (2001, p. 101-102), é possível delinear que:

[...] a educação popular cuja posta em prática, em termos amplos, profundos e radicais, numa sociedade de classe, se constitui como um nadar contra a correnteza é exatamente a que, substantivamente democrática, jamais separa do ensino dos conteúdos o desvelamento da realidade. É a que estimula a presença organizada das classes sociais populares na luta em favor da transformação democrática da sociedade, no sentido da superação das injustiças sociais. É a que respeita os educandos, não importa qual seja sua posição de classe e, por isso mesmo, leva em consideração, seriamente, o seu saber de experiência feito, a partir do qual trabalha o conhecimento com rigor de aproximação aos objetos. [...] É a que supera os preconceitos de raça, de classe, de sexo e se radicaliza na defesa da substantividade democrática.

Portanto, ao falar de EP, é importante atentar para o fato de que se trata de um pensar/fazer político-pedagógico que se funda em uma proposta de construção compartilhada do conhecimento, a qual tem uma forte implicação com a categoria da *práxis*, compreendendo a importância da necessária unidade entre teoria e prática, assentada na perspectiva de uma permanente ação-reflexão-ação, como frequentemente enfatizava Freire (2019).

Considerações finais

Como pode-se constatar a partir do presente artigo, o que hoje convencionalmente tem sido denominado EP é uma expressão resultante de variadas experiências que se deram no decorrer das décadas de 1950 e 1960, em diferentes lugares do território brasileiro, tendo como centralidade o estabelecimento de uma relação orgânica com as classes populares e as suas organizações, em que o processo de alfabetização se caracterizava não exclusivamente como objetivo-fim, mas como oportunidade dinamizadora da problematização, sensibilização, mobilização e organização de tais setores na luta pela efetivação de seus direitos sociais.

No contexto das décadas de 1970 e 1980, apesar do endurecimento do regime militar e do desfecho forçado de várias experiências e da dispersão de sujeitos e grupos, verifica-se uma profusa circulação de atores/atrizes e ideias, o que colabora para o aperfeiçoamento teórico-metodológico da concepção da EP e vislumbra-se o seu incremento como teoria orientadora de diversificados trabalhos sociais (não restringindo-se mais ao âmbito da alfabetização) em colaboração ao processo de resistência e de enfrentamento levado a cabo pelos movimentos sociais populares em distintas áreas.

No período entre as décadas de 1980 e 2000, diante do declínio das metanarrativas e da situação de crise instaurada no âmbito acadêmico-científico, ganha profusão o discurso acerca da necessidade de refundamentação da EP de modo que se evidencia a diversidade de experiências e práticas que constituíam esse campo, o que reivindicava a necessidade da constituição de uma concepção epistemológica que fosse mais profusa e complexa para dar conta dos desafios lançados à época.

Com o advento dos anos 2000, ocorrem consideráveis conquistas políticas, sobretudo no cenário institucional brasileiro e latino-americano, no entanto, algumas contradições e desafios são evidenciados no efetivo relacionamento entre os movimentos sociais populares e as instâncias governamentais, especialmente no sentido de manter como horizonte a perspectiva de desencadear transformações sociais significativas. Ainda assim, tal processo oportunizou o fortalecimento de certas agendas institucionais de combate às desigualdades sociais e na instauração da EP como orientadora de políticas públicas.

Como síntese desse processo histórico vivenciado pelo campo da EP no Brasil, apesar da dificuldade em construir uma definição “universal” acerca da sua concepção, pode-se depreender que, para além da compreensão da EP como prática político-pedagógica, distinguem-se outras acepções que explicitam a existência de uma multiplicidade de
Rev. Ed. Popular, Uberlândia, Edição Especial, p. 46-68, out. 2023.

perspectivas que a discernem como teoria dotada de princípios ético-políticos e teórico-metodológicos orientadores de práticas sociais que se realizam nos mais variados contextos, como campo de construção de conhecimentos decorrente dessa sua infinidade de possibilidades e realizações, como movimento organizado da sociedade civil que reúne e unifica sujeitos e grupos de áreas heterogêneas e com inserções sociais várias em torno de pautas comuns e, por fim, como instrumento político e social pavimentador da participação popular e da construção da democracia nas diferentes esferas da sociedade brasileira, comprometendo-se com um horizonte emancipatório e transformador.

Referências

BRANDÃO, C. R. **Paulo Freire: uma vida entre aprender e ensinar**. São Paulo: Ideias & Letras, 2017.

BRASIL. Secretaria Geral da Presidência da República. Secretaria Nacional de Articulação Social. Departamento de Educação Popular e Mobilização Cidadã. **Marco de Referência da Educação Popular Para as Políticas Públicas**. Brasília: Secretaria Geral da Presidência da República, 2014.

BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria Nº 2.761, de 19 de novembro de 2013. Institui a Política Nacional de Educação Popular em Saúde no âmbito do Sistema Único de Saúde (PNEPS-SUS). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2013. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2013/prt2761_19_11_2013.html. Acesso em: 16 fev. 2023.

CALADO, A. J. F. Em busca de uma sociabilidade alternativa: a contribuição da pedagogia e legado freireanos. **Consciência**, Campo Grande, 2018. Disponível em: <https://consciencia.net/em-busca-de-uma-sociabilidade-alternativa-a-contribuicao-da-pedagogia-e-do-legado-freireanos/>. Acesso em: 17 fev. 2023.

CALADO, A. J. F. Educação popular como processo humanizador: quais protagonistas? *In*: CRUZ, P. J. S. C. *et al.* (org.). **Educação popular e nutrição social**: reflexões e vivências com base em uma experiência. João Pessoa: UFPB, 2014. p. 355-375.

CALADO, A. J. F. Reproblematisando o(s) conceito(s) de educação popular. *In*: COSTA, M. V. (org.). **Educação popular hoje**: variações sobre o tema. São Paulo: Loyola, 1998. p. 123-149.

COSTA, M. V. Apresentação. *In*: COSTA, M. V. (org.). **Educação popular hoje**: variações sobre o tema. São Paulo: Loyola, 1998. p. 7-10.

FARAH, M. F. A. Entrevista com Marcel Franco Araújo Farah: a institucionalização da educação popular. *In*: MELO NETO, J. F.; CRUZ, P. J. S. C. (org.). **Extensão popular: educação e pesquisa**. João Pessoa: Editora do CCTA, 2017. p. 146-155.

- FLEURI, R. M. **Conversidade**: diálogo entre universidade e movimentos sociais. João Pessoa: Editora do CCTA, 2019.
- FLEURI, R. M. Educação popular e complexidade. *In*: COSTA, M. V. (org.). **Educação popular hoje**: variações sobre o tema. São Paulo: Loyola, 1998. p. 99-122.
- FLEURI, R. M. Extensão universitária em educação popular. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 3, n. 6, p. 59-73, 1989. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/1913>. Acesso em: 17 fev. 2023.
- FLEURI, R. M.; COSTA, M. V. **Travessia**: questões e perspectivas emergentes na pesquisa em educação popular. 2. ed. Ijuí: UNIJUÍ, 2005.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 67. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2019.
- FREIRE, P. **Educação e mudança**. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2013.
- FREIRE, P. **Política e educação**: ensaios. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- FREIRE, P. Conscientização e alfabetização: uma nova visão do processo. *In*: FÁVERO, O. (org.). **Cultura popular, educação popular**: memória dos anos 60. Rio de Janeiro: Graal; Paz e Terra, 1985. p. 99-126.
- GADOTTI, M. Alfabetizar e politizar: Angicos, 50 anos depois. **RISA**, Angicos, v. 1, n. 1, p. 47-67, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufersa.edu.br/risa/article/view/3150>. Acesso em: 17 fev. 2023.
- GARCIA, P. B. Apresentação. *In*: GARCIA, P. B. *et al.* (org.). **O pêndulo das ideologias**: a educação popular e o desafio da pós-modernidade. Tradução de Jorge Vicente Muñoz e Cristiane Menezes Muñoz. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994. p. 7-8.
- GARCIA, P. B. *et al.* (org.). **O pêndulo das ideologias**: a educação popular e o desafio da pós-modernidade. Tradução de Jorge Vicente Muñoz e Cristiane Menezes Muñoz. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- GONÇALVES, L. G.; ZITKOSKI, J. J. O lugar da pesquisa nos Centros Regionais de Pesquisa Educacional nos anos 1950 e 1960: revisitando experiências de educação popular a partir do paradigma indiciário. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 100, n. 255, p. 348-365, 2019. DOI 10.24109/2176-6681.rbep.100i255.4070. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/3736>. Acesso em: 17 fev. 2023.
- LEITE, S. U. Cultura popular: esboço de uma resenha crítica. *In*: FÁVERO, O. (org.). **Cultura popular, educação popular**: memória dos anos 60. Rio de Janeiro: Graal; Paz e Terra, 1985. p. 247-269.
- LIMA, T. C. S.; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Katálisis**, Florianópolis, v. 10, n. esp., p. 37-45, 2007. DOI 10.1590/S1414-49802007000300004. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rk/a/HSF5Ns7dkTNjQVpRyvhc8RR/?lang=pt>. Acesso em: 17 fev. 2023.

MACIEL, J. Fundamentação teórica do Sistema Paulo Freire de Educação. *In*: FÁVERO, O. (org.). **Cultura popular, educação popular**: memória dos anos 60. Rio de Janeiro: Graal; Paz e Terra, 1985. p. 127-145.

MEJÍA, M. R. J. Aprofundar na educação popular para construir uma globalização desde o Sul. *In*: PONTUAL, P.; IRELAND, T. (org.). **Educação popular na América Latina**: diálogos e perspectivas. Brasília: MEC; UNESCO, 2006. p. 205-211.

MEJÍA, M. R. J. Educación popular hoy: entre su refundamentación o su disolución. **Nómadas**, Bogotá, n. 5, p. 1-10, 1996a. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1051/105118998010.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2023.

MEJÍA, M. R. J. **A transformação social**: educação popular e movimentos sociais no fim do século. Tradução de Ana Vieira Pereira e Ricardo Ribeiro. São Paulo: Cortez, 1996b.

MELO NETO, J. F. Educação popular e “experiência”. **Contexto & Educação**, Ijuí, v. 26, n. 85, p. 31-50, 2011. DOI 10.21527/2179-1309.2011.85.31-50. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/440>. Acesso em: 17 fev. 2023.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

PEDROSA, J. I. S. A Política Nacional de Educação Popular em Saúde em debate: (re)conhecendo saberes e lutas para a produção da Saúde Coletiva. **Interface**, Botucatu, v. 25, 2021. DOI 10.1590/interface.200190. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/icse/v25/1807-5762-icse-25-e200190.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2023.

PEDROSA, J. I. S. Educação popular em saúde e gestão participativa no Sistema Único de Saúde. **Revista de APS**, Juiz de Fora, v. 11, n. 3, p. 303-313, 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/aps/article/view/14271>. Acesso em: 17 fev. 2023.

ROTHER, E. T. Revisão sistemática versus revisão narrativa. **Acta Paulista de Enfermagem**, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 5-6, 2007. DOI 10.1590/S0103-21002007000200001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ape/a/z7zZ4Z4GwYV6FR7S9FHTByr/?lang=pt>. Acesso em: 17 fev. 2023.

SALES, I. C. Educação popular: uma perspectiva, um modo de atuar (Alimentando um debate). *In*: SCOCUGLIA, A. C.; MELO NETO, J. F. (org.). **Educação popular**: outros caminhos. 2. ed. João Pessoa: UFPB, 2001. p. 111-122.

SOUZA, J. F. Educação popular para o terceiro milênio: desafios e perspectivas. *In*: COSTA, M. V. (org.). **Educação popular hoje**: variações sobre o tema. São Paulo: Loyola, 1998. p. 11-36.

STRECK, D. R. Descolonizar a participação: pautas para uma pedagogia crítica latino-americana. *In*: GUELMAN, A.; CABALUZ, F.; SALAZAR, M. (coord.). **Educación**

popular y pedagogías críticas en América Latina y el Caribe: corrientes emancipatorias para la educación pública del siglo XXI. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2018. p. 159-172.

STRECK, D. R. Territórios de resistência e criatividade: reflexões sobre os lugares da educação popular. *In:* STRECK, D. R.; ESTEBAN, M. T. (org.). **Educação popular:** lugar de construção social coletiva. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 356-368.

STRECK, D. R.; ESTEBAN, M. T. Apresentação. *In:* STRECK, D. R.; ESTEBAN, M. T. (org.). **Educação popular:** lugar de construção social coletiva. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 7-8.

VASCONCELOS, E. M. Redefinindo as práticas de saúde a partir da educação popular nos serviços de saúde. *In:* VASCONCELOS, E. M.; PRADO, E. V. (org.). **A saúde nas palavras e nos gestos:** reflexões da rede de educação popular e saúde. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 2017. p. 19-33.

VASCONCELOS, E. M. Apresentando: educação popular na universidade. *In:* VASCONCELOS, E. M.; CRUZ, P. J. S. C. (org.). **Educação popular na formação universitária:** reflexões com base em uma experiência. São Paulo: Hucitec; João Pessoa: UFPB, 2011. p. 15-24.

VASCONCELOS, V. O.; OLIVEIRA, M. W. Educação popular: uma história, um *que-fazer*. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 13, n. 2, p. 135-146, 2009. DOI 10.4013/edu.2009.132.4939. Disponível em: https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/4939?gclid=CjwKCAjw5MOlBhBTEiwAAJ8e1qy_tQSw0G5hCS9ogiPiUYacDbNxGbe3gGTqtFBk0ep_iOQCOFNIXBoC62UQAvD_BwE. Acesso em: 17 fev. 2023.

Submetido em 13 de abril de 2023.

Aprovado em 29 de junho de 2023.