



Aproximações epistemológicas entre a educação ao longo da vida e a educação popular

Epistemological connections between lifelong education and popular educationn

Renata Nunes Duarte Dias

Prefeitura Municipal de Anagé
Vitória da Conquista/BA - Brasil

Adenilson Souza Cunha Júnior

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)
Vitória da Conquista/BA - Brasil

Resumo

O presente artigo objetiva discutir analiticamente a relação existente entre a Educação Popular e a Educação ao Longo da Vida, pormenorizando questões conceituais que se relacionam com cada uma delas. No que concerne ao aspecto teórico-metodológico, a pesquisa caracteriza-se por ser de cunho bibliográfico, além de recorrer à abordagem e às interpretações da pesquisa qualitativa. Com base nas análises realizadas foi possível inferir que a Educação Popular, aliada à perspectiva da Educação ao Longo da Vida, tende a propiciar um resgate da valorização de práticas humanizadoras que evocam as pessoas idosas a almejem *Ser Mais*, além de despertar nessas pessoas a força e a coragem de se potencializarem, incentivando-as a se verem como cidadãs detentoras de direito e, diante do processo de ação-reflexão, alcançarem a conscientização e emancipação.

Palavras-chave: Educação Popular; Educação ao Longo da Vida; Pessoas Idosas.

Abstract

This article aims to analytically discuss the relationship between Popular Education and Lifelong Education, detailing conceptual issues related to each of them. Regarding the theoretical-methodological aspect, the research is characterized as bibliographical, and also used qualitative research approaches and interpretations. Through the analyses carried out, it is possible to infer that Popular Education combined with the perspective of Lifelong Education tends to provide a recovery of the valorization of humanizing practices that evoke elderly people to aspire to “Be More”, in addition to awakening the strength and courage to empower themselves, encouraging them to see themselves as citizens with rights and, through the action-reflection process, achieve awareness and emancipation.

Keywords: Popular Education; Lifelong Education; Elderly People.

Introdução

A educação está interligada a todas as atividades que o ser humano realiza. Nesse sentido, acompanha os indivíduos ao longo da vida, bem como contribui para sua integração na sociedade, sobretudo, para sua humanização, visto que o homem e a educação são gerados simultaneamente. Como afirma Saviani (2016, p. 20), “o homem é, pois, um produto da educação”. Os processos educativos, desse modo, possuem importante missão, visto que contribuem para que as pessoas conheçam e intervenham no mundo, interrogando, buscando respostas, formulando novas interpretações acerca da realidade e atribuindo-lhes sentido.

Em consonância com Libâneo (1994, p. 17), a educação tem o objetivo de “prover os indivíduos dos conhecimentos experiências culturais que os tornam aptos a atuar no meio social e transformá-lo”. Desse modo, os processos educativos são capazes de promover autonomia, dialogicidade, conscientização e cidadania, elementos indispensáveis que impulsionam as pessoas a questionarem os padrões pré-estabelecidos, a fim de que possam superar a heteronomia moral e intelectual e terem liberdade para agirem conforme seus próprios princípios.

A educação ocupa a centralidade da vida humana em todos os espaços. Conforme Brandão (2007, p. 13), mesmo onde não há escola, podem existir “redes e estruturas sociais de transferência de saber de uma geração a outra, onde ainda não foi sequer criado a sombra de algum modelo de ensino formal e centralizado”. Assim, a educação humana é uma evolução histórica que perpassa por várias gerações e vai se ajustando conforme as necessidades das pessoas.

Diante desses pressupostos, a educação não postula um único conceito, não há moldes universais a serem seguidos, pois se encontra presente em todos os povos, culturas e classes. Dessa maneira, é possível afirmar que as instituições escolares não são exclusivamente suas guardiãs de verdades, uma vez que a educação percorre por territórios onde nem sempre quem ensina é o professor. Apreende-se, portanto, que a educação abrange todas as etapas da vida, desde crianças, jovens, adultos e pessoas idosas, subsidiando e proporcionando habilidades necessárias para o desenvolvimento omnilateral.

Ante ao exposto, tem-se como objetivo geral deste estudo discutir analiticamente a relação existente entre a Educação Popular e a Educação ao Longo da Vida,

pormenorizando questões conceituais que se relacionam a cada uma delas, suas características, especificidades e possibilidades de contribuir com a transformação social. Cumpre mencionar que esta pesquisa tem cunho bibliográfico, além de ter feito uso da abordagem e das interpretações da pesquisa qualitativa, porquanto, observa as relações humanas em seu ambiente natural, ou seja, interpreta o fenômeno em função do seu meio social, de modo que o conhecimento vai se configurando por intermédio das percepções dos sujeitos que integram a pesquisa.

É válido mencionar, ainda, que este artigo é fruto de uma dissertação de mestrado realizado em um Programa de Pós-Graduação.

A educação ao longo da vida: breve conceituação

Parece redundante, mas pensar em uma educação ao longo da vida perpassa justamente pela compreensão de que a educação é um processo que acompanha os seres humanos no decorrer de toda a sua existência, considerada uma necessidade ontológica para o *Ser Mais*. Ela não se limita a uma etapa, a um paradigma ou mesmo a uma teoria, haja vista que é concebida como um “processo largo e multiforme que se confunde com o processo de vida de cada indivíduo” (Canário, 1999, p. 11).

O conceito de *Lifelong learning* ou Educação ao longo da vida é bastante novo, surgiu na Europa logo depois da Segunda Guerra Mundial, oriundo dos debates da década de 1970. Particularmente, desponta fundamentado no relatório *Aprender a Ser* — delineado pela Comissão Internacional para o desenvolvimento da Educação — que foi criado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e dirigida pelo antigo primeiro-ministro da educação Edgar Faure (1972).

O relatório *Aprender a Ser* difundiu um modelo de educação global, permanente, que tem como pressupostos a democracia participativa, a solidariedade e a expansão integral das pessoas, “trata-se então de não mais adquirir, de maneira exata, conhecimentos definitivos, mas de preparar para elaborar ao longo da vida, um saber em constante evolução e de aprender a ser” (Gomes; Ogliari, 2016, p. 352).

O documento elaborado por Faure (1972) torna-se, assim, o proclamador do paradigma educacional que abarca todos os ramos do saber e, também, difunde a percepção de que é possível aprender em todas as fases da existência, além de confrontar o entendimento de que só é possível aprender nas estruturas tradicionais escolarizantes. Assim, a Educação passa a estruturar-se em três princípios: “o da

continuidade (em termos diacrônicos), o da diversidade (integrando diferentes níveis de formalização e instituições de natureza educativa escolar) e o da globalidade (ao nível da pessoa e ao nível de contextos locais)” (Canário, 2001, p. 91).

Contudo, na década de 1990, com as inúmeras transformações mundiais que perpassam pelo contexto econômico, político e pela globalização, as ideias neoliberais ganharam espaço, desse modo, passaram a ser propostos projetos que contrastavam com as lutas dos trabalhadores e provocavam a ampliação das injustiças sociais. Além disso, passou a ser sugerida a redução do Estado, tornando-o mínimo para atender as necessidades da população, a qual se tornava cada vez mais empobrecida.

Diante disso, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) recomendou a construção de um novo documento, o qual foi elaborado pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Tal Comissão foi presidida em 1996, por Jacques Delors, cujo relatório intitulado *Educação, um Tesouro a Descobrir*, propõe um modelo de educação sustentado em quatro pilares, quais sejam: aprender a ser, aprender a conhecer, aprender a fazer e aprender a conviver. Neste contexto, há uma transição da óptica da Educação ao Longo da Vida para Aprendizagem ao Longo da Vida.

A Aprendizagem ao Longo da Vida passa a ocupar o centro das discussões relacionadas à educação, esta que assume a missão de propor atividades educativas para formação de sujeitos competentes, produtivos e com habilidades, a fim de atender as demandas do mercado capitalista, conforme está estabelecido no memorando construído pela União Europeia, denominado *Memorando sobre a Aprendizagem ao longo da vida*, publicado em 2000. Em face do exposto, Boshier (1998, p. 4) salienta que “a União Europeia também associou a aprendizagem ao longo da vida a uma maneira neo-liberal de pensar, no âmbito da qual é um instrumento para aumentar a efectividade econômica”.

Ante o exposto, é possível perceber que houve distanciamento da essência humanista, preconizada no relatório *Aprender a Ser*, porquanto, a Educação ao Longo da Vida, anteriormente reconhecida como fomentadora da democracia e da proteção social, converte-se em Aprendizagem ao Longo da Vida, um paradigma educacional eminentemente vocacional e tecnocrático, que atende as diretrizes sustentadas pela

Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico (OCDE), pelo Banco Mundial (BM) e pela Organização Mundial de Comércio.

As recomendações estabelecidas por tais organizações focam no modelo de Aprendizagem ao Longo da Vida que tem sido base para estruturação das “políticas públicas de educação, condicionando os currículos, a avaliação e o próprio sentido da educação em geral, reduzindo toda a educação a esse princípio estruturante” (Gadotti, sd, p. 3). Ademais, esse modelo almeja preparar o educando para a flexibilidade, a empregabilidade e o manejo de tecnologias, com vistas a acelerar o crescimento econômico.

Apesar da ideologia da OCDE e do Banco mundial ser hegemônica, cumpre evidenciar que ainda há espaços na disputa, posto que o paradigma da Educação ao Longo da Vida permanece evidenciando que o aprender não é estanque, que em todas as fases etárias é possível fazer descobertas que não se limitam a conteúdos contidos em currículos escolares e interesses econômicos capitalistas, inclusive, que os atributos humanistas podem se sobressair aos aspectos mercadológicos. Outrossim, apesar da Educação ao Longo da Vida não está relacionada a uma única fase do desenvolvimento humano, cabe destacar sua importância para as pessoas idosas, uma vez que ela propicia muitos benefícios para a saúde física e mental, bem-estar e maior qualidade de vida.

As pessoas idosas e o direito à educação ao longo da vida

A população brasileira está envelhecendo, conforme pesquisa realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2008, que aponta a queda da fecundidade, a diminuição da mortalidade, o acesso aos serviços de saúde, a incorporação de novas tecnologias, além do aumento da expectativa de vida, que tem sido mola propulsora, expandindo a quantidade populacional de idosos e alterando o perfil demográfico do país. A pirâmide etária está transitando da condição de majoritariamente jovem para um cenário cada vez mais elevado de pessoas com idade superior aos 60 anos de idade.

É relevante evidenciar que, em conformidade com a Resolução nº 39/125, instituída pela Organização Mundial de Saúde (OMS) em 1982, nos países desenvolvidos, são considerados idosos aqueles que possuem idade de 65 anos ou mais, ao passo que nos países em desenvolvimento, entre os quais se inclui o Brasil, são idosos os habitantes com idade igual ou superior aos 60 anos.

Contudo, na prática, não há um marcador preciso que delimita a idade cronológica e, portanto, o envelhecimento, está correlacionado à saúde e ao bem-estar, ou seja, a fatores biológicos, psicológicos, sociais, culturais e à rede familiar. Assim, algumas pessoas podem se sentir ativas e participativas aos 70 anos, enquanto outras, mesmo com idade inferior, já possuem redução de algumas funções físicas e psicológicas, desta maneira, o envelhecer compreende um processo individual e subjetivo, entretanto, não deixa de estar associado, também, às relações sociais que as pessoas vivenciam (Silva, 2009).

Embora o envelhecimento esteja sendo uma tendência mundial, os dados apontam que o Brasil tem andado a passos largos e avançado mais rapidamente nesse processo, conforme o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (2022), o total de pessoas com 60 anos ou mais no Brasil, em 2022, chegou a 32.113. 490 (15,6 %) da população. As informações revelam que houve uma ampliação de 56,0% em comparação a 2010, quando o total de pessoas idosas era de aproximadamente 20.590.597. Os dados apontam, ainda, que há 80 pessoas idosas para cada 100 crianças de 0 a 14 anos. Algumas projeções sinalizam que, em 2030, a população longeva suplantará a de crianças em idade de 0 a 14 anos, uma expansão que colocará o Brasil na sexta posição entre os países com maior número de pessoas idosas (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2022).

O fenômeno do envelhecimento populacional traz consigo mudanças significativas na maneira de ver e de lidar com esses sujeitos, sobretudo, no que concerne à inconclusão dos seres humanos e ao direito de continuarem aprendendo ao longo da vida. A ciência tem revelado que tanto adquirir novos conhecimentos quanto as experiências adquiridas são capazes de ativar o cérebro. A esse respeito, Lima (2001, p. 22) adverte: “a questão hoje é, use o cérebro ou perca-o”.

Por conseguinte, pesquisadores como Santos e Ortega (2008) e Yassuda e Silva (2010) têm procurado compreender o desenvolvimento cognitivo em idades mais avançadas. Suas pesquisas validam a teoria de que há espaços que são capazes de aguçar a curiosidade e a vontade em adquirir conhecimentos, consequentemente, contribuem para progressão intelectual dos longevos.

Os estudos de Yassuda e Silva (2010) apontam que a participação das pessoas idosas em atividades lúdicas e sociais em centros de convivência, bem como na Educação de Jovens e Adultos (que, no Brasil, recebe muitas pessoas idosas), contribui com a

amenização do estresse, com a melhora do pensamento positivo, com a ampliação da rede de apoio e da capacidade de resolução de problemas, promovendo, dessa maneira, benefícios tanto psicológicos, quanto físicos e sociais.

Apesar de as funções cognitivas alterarem-se no decorrer dos anos, as pessoas idosas podem desenvolver a cognição até mesmo após os 75 anos. Psicólogos evolutivos têm chegado ao consenso de que não é a idade cronológica que determina se há possibilidade de o sujeito aprender, pois esse processo decorre de múltiplos fatores, a saber: condições de saúde, nível educacional, profissão e até mesmo a própria motivação (Palacios, 1995).

Onde quer que o ser humano se encontre, em qualquer circunstância e *espaçotempos*, está envolvido em um processo educativo, por esse prisma, rompem-se os mitos estereotipados pelo senso comum, de que “os idosos não aprendem”. Essas condutas preconceituosas, que se alinham ao entendimento errôneo sobre educação, são concebidas com base em paradigmas tradicionais, cujo objetivo é qualificar técnico-academicamente para atender as demandas mercadológicas.

Neste contexto, surge o etarismo ou *ageísm* (em inglês), termo que foi criado em 1969 pelo médico psiquiatra americano Robert Neil Butler, para nominar condutas discriminatórias e comportamentos hostis em razão da idade, assim sendo, pode estar correlacionado há diferentes grupos etários. Entretanto, pesquisas apontam que as pessoas idosas são as que mais sofrem com esse processo de desvalorização, visto que são consideradas como doentes, tristes e dependentes, o que resulta em consequências maléficas (Nelson, 2009).

É válido mencionar que o ageísmo se apresenta em diversas áreas da sociedade e nos mais variados ambientes, na família, nas escolas, nas relações de trabalho, em cursos de formação etc., situação que restringe a autonomia, além de afetar, infantilizar e discriminar as pessoas idosas. Conforme Rodrigues e Soares (2006), o ageísmo pode ser categorizado em três dimensões: institucional (dentro das organizações); interpessoal (entre pessoas) e autodirigido (internalizado, contra si próprio).

Neste cenário em que o ageísmo se apresenta de diferentes maneiras na sociedade, é essencial olhar empaticamente as pessoas idosas, enxergando-as para além dos estereótipos, fomentando suas potencialidades e viabilizando espaços onde possam

desenvolver sua autonomia, sentirem-se aceitas e compartilhar conhecimentos numa perspectiva de Educação ao Longo da Vida.

Há que destacar, ainda, que as pessoas idosas estão incluídas em legislações específicas da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Dessa maneira, um conceito basilar desse modelo de educação foi formulado pela UNESCO, na V Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA) de Hamburgo:

A Educação de Adultos engloba todo o processo de aprendizagem, formal ou informal, onde pessoas consideradas “adultas” pela sociedade desenvolvem suas habilidades, enriquecem seu conhecimento e aperfeiçoam suas qualificações técnicas e profissionais, direcionando-as para a satisfação de suas necessidades e as da sociedade. A Educação de Adultos inclui a educação formal, a educação não-formal e o espectro da aprendizagem informal e incidental disponível numa sociedade multicultural, onde os estudos baseados na teoria e na prática devem ser reconhecidos (Conferência Internacional Sobre Educação de Adultos, 1999, p. 42).

A Declaração de Hamburgo postula que é possível aprender ao longo da vida, seja em instituições formais ou informais, para isso, basta que os espaços promovam atividades que desenvolvam a aptidão e a potencialidade dos sujeitos, independentemente da idade.

No ano de 2009, o Brasil foi palco da VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA), realizada em Belém do Pará, que teve como tema: Educação e aprendizagens de jovens e Adultos ao Longo da Vida. Apesar de discutir acerca da Aprendizagem ao Longo da Vida, ao invés da Educação ao Longo da Vida, as discussões realizadas evidenciaram a luta daqueles que militam pela perspectiva ampliada da EJA e possibilitou que suas reivindicações passassem a compor o Marco de Ação de Belém. Ademais, foram firmados acordos e o texto base produzido reflete que “A educação deve ser pensada como um continuum que passa da aprendizagem formal para a não formal e a informal, traduzindo-se numa filosofia, um marco conceitual e um princípio organizador de todas as formas de educação [...]” (UNESCO, 2010, p. 52).

Já em 2017, ocorreu a alteração do Artigo 25 do Estatuto da Pessoa Idosa (Lei nº 10.741/2003), o qual passou a estabelecer que o Estado apoie a criação de universidades abertas na modalidade presencial ou à distância, na perspectiva da Educação ao Longo da Vida, a fim de que possam ser ofertados cursos, atividades e programas de extensão em âmbito formal e não formal. Além disso, o Estado deverá colaborar com a publicação de materiais didáticos — livros e revistas — que sejam compatíveis com as especificidades

das pessoas idosas, sobretudo, para que estejam adequados à leitura, tendo em vista que o processo de envelhecimento promove diminuição da capacidade de enxergar com nitidez (Brasil, 2017).

Todavia, mesmo que timidamente, o Brasil tem reconhecido o processo de envelhecimento da população e a necessidade de uma proposta de Educação ao Longo da Vida. Essa nova compreensão acerca do aprender tem contribuído para que as pessoas idosas sejam percebidas perante um novo ângulo, ou seja, de maneira biopsicossocial.

O Estatuto da Pessoa Idosa, Lei nº 10.741/2003, artigo 20: “a pessoa idosa tem direito a educação, cultura, esporte, lazer, diversões, espetáculos, produtos e serviços que respeitem sua peculiar condição de idade” (Brasil, 2003). Logo, o poder público deverá propiciar meios para que a pessoa idosa seja respeitada, esteja conectada com novos saberes e experiências, bem como possa socializar e ter assegurado efetivamente um papel social significativo na sociedade, com participação em Universidades Abertas e inserção tecnológica, o que deverá ser organizado com base em uma concepção de Educação ao Longo da Vida.

Além do Estatuto, os marcos legais para a EJA que contemplam as pessoas idosas, ainda que de maneira insipiente, são: Constituição Federal (Brasil, 1988), Política Nacional do Idoso (PNI) (1994), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos CNE/CEB nº 11 (Brasil, 2000), Estatuto da Pessoa Idosa (Brasil, 2003), Fundo de Desenvolvimento e Manutenção da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) (Brasil, 2007) e Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014).

As normativas supracitadas inspiram a reconstrução gradativa de um processo de ensino aprendizagem que propicia uma educação ao longo da vida. Como já dito, são insipientes, sobretudo, porque não há uma política pública específica para as pessoas idosas, assim, ao serem colocadas no mesmo patamar das pessoas adultas, têm suas especificidades desconsideradas. No entanto, não nos prolongaremos nessa discussão, posto que, esse não é o propósito deste trabalho.

Dirigimo-nos, agora, o foco para o conceito ampliado acerca da EJA. Di Pierro (2017) salienta a importância em conhecer as concepções implícitas à Política da Educação de Jovens e Adultos, quais sejam: **1) Visão Compensatória:** comparada ao Ensino Supletivo, que tem caráter formal, conteudista, pode ser identificada por meio de cursos

aligeirados, por vezes, eles apresentam currículos com conteúdos infantilizados e não considera relevantes os conhecimentos adquiridos pelos educandos ao longo das suas vivências; **2) Educação Continuada ao Longo da Vida:** essa se subdivide entre o viés capitalista, o qual visa a adaptar e/ou formar os sujeitos para atenderem as demandas dos setores empresariais. Um exemplo é a proposta de educação desenvolvida em países da Europa e América do Norte para os imigrantes, que possui o objetivo de ofertar a educação básica, nivelar os estudos e promover a integração cultural. Em alguns desses países, é possível encontrar, ainda, a vertente que propõe formação sociocultural em espaços informais; **3) Educação Popular:** no Brasil, ela tem Paulo Freire como principal expoente, suas propostas tencionam elaborar processos educacionais humanizadores e emancipadores. Para Freire, a educação possui um caráter político, assim, os educadores devem manter o compromisso ético e contribuir para que os educandos se conscientizem acerca das injustiças sociais que os oprimem. A Educação Popular legitima todos os tipos de saberes: práticos, eruditos, científicos, de maneira que nenhum se justaponha ao outro (Di Pierro, 2017).

A reflexão formulada por Di Pierro (2017) conduz ao entendimento de que é preciso superar a visão compensatória e romper com os modelos conteudistas e tradicionais da EJA. Sendo assim, a educação e o processo de ensino-aprendizagem que ocorrem em espaços Formais e Não-Formais devem ser planejados mediante uma perspectiva comprometida com a emancipação humana e contextualizada com as aspirações dos sujeitos, valorizando-os enquanto cidadãos e não apenas como aprendizes.

Em vista disso, Di Pierro (2017) assinala que é preciso enxergar a EJA para além do letramento, nessa perspectiva, ela deve ser pensada em função de um modelo de Educação que ocorra ao Longo da Vida, que seja capaz de ressignificar conhecimentos, favorecer a cultura, a conscientização, impulsionar a valorização e o respeito às pessoas idosas, daí a importância de que esteja ancorada na proposta libertadora que integra a Educação Popular.

A educação ao longo da vida na perspectiva da educação popular

Ao refletirmos sobre a Educação que ocorre ao longo da vida, sobretudo das pessoas idosas, entendemos que, ainda, há aspectos relevantes a serem pontuados, especialmente, sobre sua intersecção com a Educação Popular. Esses paradigmas

educacionais se inter cruzam ao validarem a história, a cultura e a diversidade de saberes que pertencem às pessoas longevas, porquanto, distancia-se da colonização epistêmica e da resignação.

Nesse contexto, cabe evidenciar que a gênese da Educação Popular está correlacionada às lutas estabelecidas pelos diferentes movimentos sociais na América Latina, os quais visavam a dar voz ao povo latino-americano e se contrapor às práticas hegemônicas que oprimiam as pessoas e silenciavam sua cultura e pedagogia. Esses movimentos sociais buscavam possibilitar que o povo se conscientizasse e contribuísse com a transformação da ordem social, de maneira a alcançar a libertação coletiva e individual. Nesta perspectiva, conforme Brandão e Vasconcelos (2021, p. 21), as teorias e práticas da Educação Popular, da investigação-ação participativa e da teologia da libertação “sulearam o mundo, na expressão cara a Paulo Freire e convocaram os europeus e norte-americanos a virem até aqui para dialogarem em pé de igualdade com Nuestra América”.

Contudo, nesse espaço, daremos ênfase às reflexões acerca da Educação Popular Libertadora/Freireana no contexto brasileiro que, para Haddad e Di Pierro (2000), consolida-se no país na segunda metade do século XX, mais precisamente no período que compreende entre 1950-1964, período considerado desenvolvimentista e uma época de luzes, especialmente, para a Educação de Adultos.

A Educação Popular emerge fundamentada em bases teóricas como o marxismo, a fenomenologia e o humanismo. Cumpre ressaltar, ainda, que nesse período, a Educação Popular esteve vinculada aos movimentos sociais que encorajaram o crescimento das lutas do povo, dentre os quais é possível destacar: Centros Populares de Cultura (CPC), ligados à União Nacional dos Estudantes (UNE); Movimentos de cultura Popular (MCP), liderados por Paulo Freire; Movimentos de Educação Popular de Base (MEB), criados pela CNBB. As lutas destes movimentos sociais estavam ancoradas na necessidade de se conquistar a emancipação dos excluídos, bem como contestar a colonialidade do saber e o projeto educacional dominante (Brandão; Vasconcelos, 2021).

Esses intelectuais contribuíram para concepção de um pensamento pedagógico que preza o conhecimento produzido por todos os sujeitos que não admitem subordinação de saberes. Para mais, Paulo Freire, educador pernambucano, nordestino e comprometido com as classes populares, era incitado por ideias democráticas que

impulsionavam a luta em favor dos oprimidos, pela terra e direito ao trabalho, por conseguinte, seus princípios teóricos metodológicos cumpriam função política e de valorização da cultura popular.

Para Freire (2009), a cultura é inerente aos seres humanos, dessa maneira, tudo que os sujeitos criam e/ou transformam, seja material ou espiritual, pode ser caracterizado como cultura: o falar, o andar, a maneira como se expressam, o comportamento frente aos desafios e a realidade.

Ante o exposto, o Movimento de Cultura Popular possuía caráter educativo e promovia momentos de conteúdos contestadores, que despertavam a conscientização por intermédio das apresentações teatrais, das músicas de protestos, do cinema etc. que se integravam aos conhecimentos populares. Além disso, as experiências do movimento de cultura popular dialogavam com todos os saberes: dos trabalhadores urbanos, dos camponeses, dos desempregados, dos sem-terra, dentre outros, pois, todo este coletivo estava inserido no mesmo grupo, o das pessoas excluídas.

Estes movimentos de Educação Popular partiam do entendimento de que a negação do saber popular é um artifício dos opressores e que no pensamento hegemônico está imbricada a lógica de dominação, de invisibilização e de subalternização de todos os saberes que se afastam do seu domínio. Freire (2009, p. 58), em sintonia com este entendimento, evidencia que “toda relação de dominação, de exploração, de opressão já é, em si, violenta. Não importa que se faça de meios drásticos ou não”.

Cabe evidenciar que, por vezes, a expressão “popular” tende a estar correlacionada a algo de pouco valor, simples ou para pobres, contudo, a Educação Popular não possui esta conotação. Ela é popular porque tem o povo como protagonista e surge com o propósito de potencializar as classes populares no que concerne à conscientização e à fomentação de questionamentos acerca das estruturas dominantes e das raízes da desigualdade. Deste modo, a Educação Popular refuta a resignação e impulsiona a rebeldia frente às injustiças sociais, estabelecendo-se ininterruptamente junto aos atores sociais subjugados.

Neste sentido, a Educação Popular não se resume a técnicas ou metodologias, mas está sustentada na epistemologia filosófica e em paradigmas ético-políticos-pedagógicos que se alinham para contribuir com a construção do sujeito histórico, encorajando-o a

sair da condição de homem-objeto e do isolamento social para protagonizar as lutas políticas, as organizações e os movimentos contra-hegemônicos e de resistência.

Cumprido ressaltar que a Educação Popular não foi uma experiência vivenciada apenas em um momento demarcado na história, o pensamento freireano continua atual e, no século XXI, a Educação Popular continua sendo trilhada em defesa do bem comum, da cultura e fomentando o sentimento de pertença. Nesse contexto, a segunda diretriz que compõe o Marco de Referência da Educação Popular para todas as Políticas Públicas (2014a) salienta a necessidade de fortalecer, incentivar as manifestações culturais e sociais, assim como de reconhecer as especificidades existentes em cada região do país, haja vista que tais aspectos compõem a identidade dos sujeitos.

Dito isso, é possível depreender que a herança cultural, as experiências de vida, bem como o diálogo, a conscientização, a problematização, a criticidade e a participação social são conceitos caros para a Educação Popular, pois desmantelam os discursos hegemônicos que uniformizam os conhecimentos, especialmente porque valoriza a cultura popular e o seu caráter libertador por meio das relações dialógicas.

Outrossim, na contemporaneidade, a Educação Popular mantém suas pautas de luta, mas, também, tem sido pensada em face de outros horizontes, tem incorporado novos movimentos sociais, passando a se preocupar e a se ramificar por diferentes temáticas como, por exemplo, a sua convergência com os movimentos sociais do campo, movimentos relacionados ao meio ambiente, política de cotas, movimentos étnico-raciais, movimentos relacionados a questões de gênero, orçamento participativo e conselhos gestores (saúde, assistência social, educação etc.), movimentos em prol dos direitos humanos, cidadania, dentre outros.

Cabe destacar que, desde a década de 1990, a temática da cidadania passa, também a ocupar o cerne da Educação Popular, mas não a cidadania atrelada ao projeto neoliberal, que é apolítico, alienante, tem como princípio a defesa do Estado mínimo, que se orienta por paradigmas mercadológicos, suprime a democracia, as lutas, a participação social, além disso, incentiva o individualismo, a competitividade e enxerga os sujeitos como consumidores.

Diferentemente da cidadania ligada aos paradigmas neoliberais, a Educação Popular tem como premissa a equidade, a inclusão social e a solidariedade entre todas as pessoas. Desta maneira, reitera o comprometimento com a autonomia, com a

democracia e com a liberdade que possibilita mulheres e homens exercerem seus deveres e terem acesso aos direitos sociais, civis e políticos.

Diante disso, a Educação Popular possui intencionalidade política e se apoia no entendimento de que é necessário mobilizar, promover diálogos e formar as classes populares para fazerem análises de conjuntura e trocarem informações com o propósito, sobretudo, de que reconheçam seu papel social e se tornem emancipadas, deixando a condição de dominados e “massa de manobra” para se tornarem atores sociais que participam ativamente das instituições da sociedade civil e dos processos decisórios de controle social das políticas públicas. Para Freire (1995, p. 74), “a cidadania se cria com uma presença ativa, crítica decidida, de todos nós com relação à coisa pública”.

Nesta concepção, em seu aporte teórico e prático, a Educação Popular é uma educação voltada para emancipação humana e transformação social, logo, propõe que todas as pessoas, independentemente da idade, estejam inseridas no processo educativo que une aspectos políticos, sociais e a participação ativa. Outrossim, a Educação Popular tem como horizonte fortalecer o poder popular, deste modo, conecta-se aos princípios da Educação ao Longo da Vida, à vista disso, Pontual (2016, p. 70) elucida acerca dessa confluência:

Afirmar a ELV na perspectiva da Educação Popular significa atribuir-lhe a missão de promover uma cidadania ativa e transformadora, e construí-la com base nas práticas da democracia participativa, objetivando um modelo de desenvolvimento integral que promova a justiça social, a inclusão com equidade, a sustentabilidade e a superação de todas as formas de violência e discriminação. Trata-se de integrar diversas modalidades e estilos de educação e formação, institucionalizadas ou não, desenvolvidas tanto com base em organizações e movimentos sociais quanto no Estado, por intermédio de políticas públicas.

Assim, ao assumir a concepção de formação do ser em sua integralidade, a junção dos princípios da Educação Popular aos da Educação ao Longo da Vida estimula a participação cidadã e a reflexão acerca dos valores democráticos, da justiça social, do respeito à diversidade e apresentam novas perspectivas de aprendizagem que se ancoram no diálogo, na participação cidadã, na liberdade e na humanização.

É válido mencionar que a Educação popular pode ser compreendida como uma metodologia transversal que é capaz de perpassar e influenciar diferentes cenários, sua natureza aberta e inclusiva encontra espaço em diferentes movimentos sociais, bem como no cenário das Políticas Públicas, sobretudo, a partir de 2014, com a elaboração do

Marco de Referência da Educação Popular para as Políticas Públicas, documento que formaliza o reconhecimento da Educação Popular no âmbito das Políticas Públicas.

A título de exemplo, podemos citar a Política de Assistência Social, que está preconizada na Constituição Federal de 1988, artigo 194 que a posiciona no tripé da seguridade social, juntamente com a saúde e a previdência, portanto, integra a proteção social brasileira. A *práxis* da Educação Popular tem forte relação com a Política de Assistência Social, haja vista que quando as duas permanecem atreladas, visam a superar a lógica do assistencialismo e do clientelismo, ocupando-se em propiciar mecanismos para que os sujeitos que se encontram em vulnerabilidade e exclusão social tenham acesso aos direitos sociais e alcancem autonomia.

Ao se aliar à Política de Assistência Social à Educação Popular, enquanto proposta de educação emancipatória, propõe-se, ainda, outra tarefa: subsidiar os processos educativos desenvolvidos pelos programas e projetos sociais com os demandantes dos serviços (crianças, adolescentes, adultos e pessoas idosas), assim como influenciar no pensar e agir dos sujeitos, fomentando pensamentos coletivos de resistências e lutas com vistas a alcançarem a emancipação humana e questionarem as inúmeras expressões da questão social como, por exemplo, a pobreza.

Sob este aspecto, cabe mencionar que os princípios da Educação Popular evidenciados no Marco de Referência da Educação Popular para as Políticas Públicas (2014a), a saber: “I - Emancipação e poder popular, II - Participação popular nos espaços públicos, IV - Conhecimento crítico e transformação da realidade, VI - Justiça política, econômica e socioambiental”, podem influenciar experiências socioeducativas exitosas para a Política de Assistência Social (Brasil, 2014a).

Os fundamentos e princípios da Educação Popular são bases filosóficas que subsidiam práticas contra-hegemônicas e coadunam com uma sociedade mais justa e democrática. Valendo-nos dos princípios ora apresentados, encontramos alguns pontos que os convergem aos princípios da Política de Assistência Social, preconizados na Lei Orgânica da assistência social, Lei 8.742/1993, os quais estão fundamentados em concepções democráticas e que essencialmente visam a garantir a priorização das necessidades sociais em detrimento da econômica; a universalização dos direitos sociais; o respeito à dignidade e à autonomia dos cidadãos; a igualdade de acesso ao atendimento dos serviços públicos e a ampla divulgação dos benefícios (Brasil, 1993).

Ademais, a Política de Assistência Social, por intermédio dos programas e projetos sociais, torna-se bastante relevante no que concerne ao trabalho desenvolvido com comunidades de baixa renda, em que se inclui as pessoas idosas que vivenciam diferentes expressões da questão social e que estão excluídas do sistema hegemônico.

À vista disso, por estar vinculada à perspectiva de mudanças sociais e econômicas, é fundamental que as metodologias utilizadas pelos trabalhadores que atuam na Política de Assistência (assistentes sociais, psicólogos, educadores sociais etc.) tenham como base os princípios da Educação Popular, a fim de que promovam criticidade e desvelamento da realidade, colaborando para que as pessoas idosas e demais usuários transitem da consciência ingênua para consciência crítica, de modo que possam enxergar os nexos existentes entre o processo de desumanização provocado pelo sistema capitalista e as vulnerabilidades que os assolam.

Conclusão

Diante das análises ora apresentadas é possível inferir que a Educação Popular aliada à Educação ao Longo da Vida tende a propiciar um resgate da valorização de práticas humanizadoras que evocam as pessoas idosas almejarem *Ser Mais*, além de despertar a força e a coragem de se potencializarem, incentivando-as a se verem como cidadãs detentoras de direito e, perante processo de ação-reflexão, alcançarem a conscientização e emancipação.

Ademais, foi possível identificar que a Educação Popular contribui significativamente com a integração dos sujeitos às Políticas Públicas como, por exemplo, a Política de Assistência Social que, quando atrelada aos princípios deste paradigma educacional, propicia espaços humanizadores e de participação social. Ademais, os sujeitos, sobretudo, as pessoas idosas que foram historicamente marginalizadas e invisibilizadas, passam a ter voz ativa e se articularem de maneira coletiva nestes espaços, tornando-se protagonistas de sua própria história, construindo e/ou compartilhando práticas e saberes populares que dialogam de maneira horizontalizada com os conhecimentos técnico-científicos dos trabalhadores.

Freire (1980, p. 46) nos ensina que “o homem não pode participar ativamente na história, na sociedade, na transformação da realidade, se não é auxiliado a tomar consciência da realidade e de sua própria capacidade para transformá-la”, assim sendo, quando os trabalhadores das Políticas Públicas, especialmente, da Assistência Social

assumem a responsabilidade política e social e se aproximam da perspectiva da Educação Popular e da Educação ao Longo da vida nos encontros com o grupo de pessoas idosas, nas rodas de conversas e oficinas, há maior valorização da cultura popular, as práticas socioeducativas se tornam mais reflexivas, democráticas, dialógicas, impulsionando maior engajamento, conscientização e mobilização social.

Referências

BOSHIER, Roger. Edgar Faure after 25 years: down but not out. In: HOLFORD, John.; JARVIS, Peter.; GRIFFIN, Colin (org.). **International perspectives on lifelong learning**. London: Kogan Page, 1998, p. 3–20.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; VASCONCELOS, Valéria Oliveira de. Entre as origens e o agora: Memórias e Trajetos da Educação Popular. **Revista Reflexão e Ação**. Santa Cruz do Sul, v. 29, n.2, p, 10-24, mai/ago, 2021. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-99492021000200010 Acesso em: 10 de nov de 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm . Acesso em: 12 nov. 2024.

BRASIL. **Lei nº 8.742 de 07 de dezembro de 1993**. Dispõe sobre a organização da Assistência Social e dá outras providências. Brasília, DF. Presidência da República [1993]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8742.htm Acesso em: 10 fev. de 2025.

BRASIL. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, de que trata o art. 6º do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 21 jun. 2007. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm. Acesso em: 14 ago. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.466, de 12 de julho de 2017. Altera os arts. 3º, 15 e 71 da Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003, que dispõe sobre o Estatuto do Idoso e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 13 jul. 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13466.htm. Acesso em: 14 ago. 2025.

BRASIL. Lei nº 8.842, de 4 de janeiro de 1994. Dispõe sobre a Política Nacional do Idoso, cria o Conselho Nacional do Idoso e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção

1, Brasília, DF, 5 jan. 1994. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8842.htm. Acesso em: 14 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 6 jul. 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2025.

BRASIL. **Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003**. Dispõe sobre o Estatuto da pessoa idosa e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2003. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.741.htm. Acesso em: 23 de abr. 2024.

BRASIL. Secretaria Geral da Presidência da República. **Marco de Referência da Educação Popular para as Políticas Públicas**. Brasília, DF: Secretaria Nacional de Articulação Social, 2014a.

CANÁRIO, Rui. Adultos: Da escolarização à Educação. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, Coimbra, v. 35, n. 1, p. 85-100, 2001.

CANÁRIO, Rui. **Educação de adultos**: um campo e uma problemática. Lisboa: Educa, 1999.

CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO DE ADULTOS, 5.1997, Hamburgo. **Declaração de Hamburgo**: agenda para o futuro. Brasília, DF: SESI/UNESCO, 1999.

DI PIERRO, Maria Clara. Tradições e Concepções de Educação de Jovens e Adultos. In: CATELLI JÚNIOR, Roberto (org.). **Formação e práticas da educação de jovens e adultos**. 1. ed. São Paulo: Ação Educativa, 2017, p. 11-26.

FAURE, Edgar *et al.* **Aprender a ser**: o mundo da educação hoje e amanhã. Lisboa: Bertrand; UNESCO, 1972.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

FREIRE, Paulo. **Poder local, participação popular e construção da cidadania**. [S.l.]: Fórum de participação popular nas Administrações Municipais, 1995.

GADOTTI, Moacir. **Educação Popular e Educação ao Longo da Vida**. São Paulo: Instituto Paulo Freire. Disponível em: acervo.paulofreire.org. Acesso em: 02 abr. 2024.

GOMES, Leda Maria; OGLIARI, Monalisa Educação ao longo da vida: um breve diálogo. In: NACIF, Paulo Gabriel Soledade; GOMES, Lilian Maria; ROCHA, Rosimere Gomes, (orgs.) **Coletânea de textos CONFITEA Brasil+6**: tema central e oficinas temáticas.

Brasília, DF: MEC/SECADI, 2016, p. 351-358, Disponível em:
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244672>. Acesso em: 18 abr. 2024.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.14, p. 108-130, maio/ago. 2000. Disponível em:
<https://www.scielo.br/rbedu/a/YK8DJk85m4BrKJqzHTGm8zD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 de abr. 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **IBGE: população brasileira envelhece em ritmo acelerado**. Rio de Janeiro: IBGE, 27 nov. 2008. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/13577-asi-ibge-populacao-brasileira-envelhece-em-ritmo-acelerado>. Acesso em: 3 abr. 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo 2022: número de pessoas com 65 anos ou mais de idade cresceu 57,4% em 12 anos**. Rio de Janeiro: IBGE, 27 out. 2023. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/38186-censo-2022-numero-de-pessoas-com-65-anos-ou-mais-de-idade-cresceu-57-4-em-12-anos#:~:text=Considerando%20a%20popula%C3%A7%C3%A3o%20de%20idosos,de%20o%20a%2014%20anos>. Acesso em: 23 de abr. 2024.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção Magistério. 2º grau. Série Formação do Professor).

LIMA, Maria Pimentel. Reformas paradigmáticas na velhice do século XXI. In: KACHAR, Vitória (org.). **Longevidade: um novo desafio para a educação**. São Paulo: Cortez, 2001, p. 15-26.

NELSON, Todd D. Ageism. In: NELSON, Todd D. **Handbook of prejudice, stereotyping, and discrimination**. New York: Psychology Press, 2009, p. 431-440.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Resolução n. 39/125**: Assembleia Mundial sobre o Envelhecimento. Viena: ONU, 1982.

PALACIOS, Jesús. O desenvolvimento após a adolescência. In: COLL, Cesar; PALACIOS, Jesús; MARCHESI, Alvaro (orgs.). **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva**. Tradução de Marcos Alexandre G. Domingues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. v. 1.

PONTUAL, Pedro. Educação ao Longo da Vida na perspectiva da Educação Popular e da participação social. In: NACIF, Paulo Gabriel Soledade; GOMES, Lilian Maria; ROCHA, Rosimere Gomes (orgs.). **Coletânea de textos CONFITEA Brasil+6: tema central e oficinas temáticas**. Brasília, DF: MEC/SECADI, 2016, p. 70-75. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244672>. Acesso em: 02 abr. 2024.

RODRIGUES, Lizete de Souza; SOARES, Geraldo Antonio. Velho, idoso e terceira Idade na sociedade contemporânea. **Revista Ágora**. Vitória, n. 4, 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/agora/article/view/1901/1413>. Acesso em: 10 nov. 2024.

SANTOS, Claudimara Chisté; ORTEGA, Antonio Carlos. Evolução do nível de compreensão do jogo Quoridor: uma comparação entre idosas e adolescentes. **Revista Brasileira de gerontologia**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 2, p, 195-212, maio/ago. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbagg/a/TTNWPVgN8Jf9DHyg4VnCjtt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 abr. 2024.

SAVIANI, Dermeval. A Pedagogia Histórico-Crítica na Educação do Campo. In: BASSO, Jaqueline Daniela; BEZERRA, Maria Cleide da Silva; SOUZA NETO, João Clemente de (orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e educação no campo**: história, desafios e perspectivas atuais. São Carlos: Pedro & João Editores; Navegando, 2016, p. 13-30.

SILVA, Flávia Gonçalves da. Subjetividade, individualidade, personalidade e identidade: concepções a partir da psicologia histórico-cultural. **Revista Psicologia da Educação**, São Paulo, n.28, p.169-195, 2009. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/psicoeduca/article/view/43108>. Acesso em: 10 nov. 2024.

UNESCO. **Marco de ação de Belém**: Confintea VI. Brasília, DF: UNESCO; MEC, 2010.

YASSUDA, Mônica Sanches; SILVA, Henrique Salmazo da. Participação em programas para a terceira idade: impacto sobre a cognição, humor e satisfação com a vida. **Estudos de Psicologia**. Campinas, v. 27, n. 2, p. 207-214, abr/jun. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/estpsi/a/DDLT8MxmmVwt5G4YgtDYp6j/>. Acesso em: 24 abr. 2024.

Sobre os autores

Adenilson Souza Cunha Júnior

Pós-Doutorado (2022) e Doutorado (2017) em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais, com Estágio Doutoral na Universidade de Playa Ancha (UPLA), Chile. Professor Titular, com dedicação exclusiva, do Departamento de Ciências Humanas, Educação e Linguagem e do Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado/Doutorado) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB).

E-mail: adenilsoncunha@uesb.edu.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3622-1799>

Renata Nunes Duarte Dias

Mestrado em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos "EJA em Pauta" (UESB/CNPq) e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Movimentos Sociais, Diversidade e Educação do Campo e da Cidade (GEPEMDECC) e Membro da Rede Latino-americana de Pesquisa em Educação do Campo, Cidade Movimentos Sociais (Rede PECC-MS).

E-mail: renatinhaduarte11@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4105-6863>

Recebido em: 26/03/2025

Aceito para publicação em: 28/07/2025