

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**TRAJETÓRIA FORMATIVA DE EDUCADORAS DE JOVENS E ADULTOS:  
ENTRE O FORMAL E O NÃO-FORMAL**

**Ana Cláudia Ferreira Godinho**

**São Leopoldo, 2007**

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**TRAJETÓRIA FORMATIVA DE EDUCADORAS DE JOVENS E ADULTOS:  
ENTRE O FORMAL E O NÃO-FORMAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos como requisito parcial à obtenção de título de mestre em educação.

**Ana Cláudia Ferreira Godinho**

**Orientador: Prof. Dr. Danilo Romeu Streck**

**São Leopoldo, março de 2007.**

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca da  
Universidade do Vale do Rio dos Sinos

G585t Godinho, Ana Cláudia Ferreira  
Trajetória formativa de educadoras de jovens e adultos: entre o  
formal e o não-formal / por Ana Cláudia Ferreira Godinho. --  
2007.  
115 f. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) -- Universidade do Vale do Rio dos  
Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2007.

“Orientação: Prof. Dr. Danilo Romeu Streck, Ciências  
Humanas”.

1. Professor - Formação. 2. Educação formal. 3. Educação  
informal. 4. Educação de Jovem e Adulto. I. Título.

CDU 371.13

Catálogo na Publicação:  
Bibliotecária Eliete Mari Doncato Brasil - CRB 10/1184

## **AGRADECIMENTOS**

Ao professor Danilo, pela seriedade e a serenidade com que sempre orientou este estudo.

À família, sobretudo, aos meus pais, pelo apoio permanente e incondicional; pelo carinho dedicado ao meu filho, João Pedro; pelo café preto, passado na hora, que chegava quando eu estava prestes a cochilar...

Aos/às colegas da turma de 2005, especialmente, àquelas cuja amizade me fortaleceu para enfrentar os desafios e os imprevistos do caminho: Ana Cristina, Fabiane, Graciela, Graziela e Karine.

Aos/às professores/as do Programa de Pós-Graduação em Educação, pelas reflexões suscitadas pelas leituras ou construídas em sala de aula.

Aos professores/as do CEREJA José Linck por viabilizarem a realização do estudo na sua escola.

Aos/às alunos/as de Letras da UFSM, pelas reflexões produzidas em aula e pelo incentivo, essenciais para manter o ânimo e embarcar na linha Santa Maria – Porto Alegre semanalmente.

Aos/às colegas e amigos/as que contribuíram, cada um ao seu modo, para a realização deste estudo: Adriana, Layla, Luciano, Maristela, Najla, Samuel e Vera.

## RESUMO

Este estudo aborda a relação entre a educação formal e não-formal na formação de educadores/as de jovens e adultos que atuam em projeto fundamentado nos pressupostos teórico-metodológicos da Educação Popular, na rede municipal de Gravataí - RS. Sendo assim, o foco do estudo é a relação entre a EJA e a EP.

A escolha do tema, a definição dos sujeitos, contexto e procedimentos utilizados vinculam-se aos pressupostos da pesquisa participante. Ainda que, neste estudo, a observação participante e as entrevistas individuais semi-estruturadas sejam os procedimentos adotados, a participação constituiu-se como princípio norteador do percurso metodológico realizado.

O objetivo é compreender e analisar a relação entre as experiências formais e não-formais desses/as educadores/as e as implicações dessas trajetórias formativas sobre a identificação dos sujeitos com o campo educacional popular. Para tanto, realizei o resgate histórico da relação entre EJA e EP no contexto educacional brasileiro, situando os momentos de distanciamento entre os dois campos – vinculando-os, respectivamente, à educação formal e à educação não-formal – e de sua reaproximação, quando torna-se pauta de discussão do campo educacional popular a construção de uma educação pública popular.

O referencial teórico desta pesquisa é composto de autores/as cujas reflexões têm origem em experiências de EP: Freire (1997; 1996; 1987; 1986), Brandão (2003; 2002a; 2002b; 1995; 1986; 1985a; 1985b; 1984), Vale (1992), Libâneo (2005), Arroyo (2002), entre outros.

Os resultados obtidos apontam a dicotomia entre educação formal e não-formal, associando-as, respectivamente, à teoria e à prática. Além disso, no âmbito do não-formal (considerado, pelas educadoras, como sinônimo de *prática*), as falas indicam a tensão escola x mantenedora. Esta condiciona a aproximação e identificação das educadoras com o campo educacional popular. Por fim, as reflexões das educadoras entrevistadas aponta que são dispersos os seus saberes sobre a EJA e sua relação com a EP, bem como a identificação com o campo educacional popular (o que interfere na constituição de sua identidade social e profissional). Assim, a formação continuada em serviço apresenta-se como alternativa de sistematização e construção de saberes, contribuindo, desse modo, para a constituição de uma identidade que articule os dois campos educacionais, ou seja, a identidade de educadores/as populares de jovens e adultos.

**Palavras-chave:** educação formal e não-formal - Educação Popular – Educação de Jovens e Adultos – formação de educadores.

## ABSTRACT

This study is about the relation between formal and non-formal education within the preparation of young and adult educators that take part in projects based on the theoretical-methodological estimations of the Popular Education, in the district area of Gravataí – RS. Therefore, the main subject of the study is the relation between EJA (young and adults education) and EP (popular education).

The choice of the theme, the definition of the subjects, context and procedures that were used are linked to the estimations of the participant research. Even though, in this study, the participant observation and the semi-structured individual interviews are the chosen procedures, the participation was built as the guidance principle of the methodological trajectory that was made.

The objective is to understand and analyze the relation between the formal and non-formal experiences that these educators have had and also the implications of these formative trajectories on the identification of the subjects with the popular educational field.

For this reason, I have made the historical rescue of the relation between EJA and EP within the Brazilian educational context, situating the moments of distance between these two fields – linking them, respectively, to formal education and to non-formal education – and their reapproximation when the topic of discussion in the popular educational field is the construction of a public popular education.

The theoretical reference for this research is made out of authors whose reflections have origins in popular education experiences: Freire (1997; 1996; 1987; 1986), Brandão (2003; 2002a; 2002b; 1995; 1986; 1985a; 1985b; 1984), Vale (1992), Libâneo (2005), Arroyo (2002), among others.

The results obtained point to the dichotomy between formal and non-formal education, associating them, respectively, to theory and practice. Besides, within the non-formal area (considered to be a synonym of *practice* by the educators), the speeches indicate the tension between school and maintenance. The latter conditions the approximation and identification of the educators with the popular educational field.

Finally, the reflections of the interviewed educators show that their knowledge about EJA and their relation to EP are dispersed, as well as the identification to the popular educational field, which interferes in their social and professional identity constitution. This way, the continuum preparation in service is presented as an alternative of systematization and knowledge building, and so contributing for the constitution of an identity that can articulate these two educational fields, or either, the identity of popular educators for young and adults.

**Key words:** formal and non-formal education – Popular Education – Young and Adults Education – preparation of educators.

## SUMÁRIO

### APRESENTAÇÃO

---

#### 1 O PERCURSO METODOLÓGICO: DA CONTEXTUALIZAÇÃO DO TEMA ATÉ A SELEÇÃO DOS PROCEDIMENTOS DA PESQUISA 1

---

- 1.1. CONTEXTUALIZAÇÃO NA EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL E ACADÊMICA 1
- 1.2 O FORMAL E O NÃO-FORMAL – RELAÇÃO FUNDANTE DO CAMPO EDUCACIONAL POPULAR 4
- 1.3 A PARTICIPAÇÃO COMO PRINCÍPIO NORTEADOR DA PESQUISA 16
- 1.4 DELIMITAÇÃO DOS SUJEITOS, CAMPO EMPÍRICO E PROCEDIMENTOS 24

#### 2 EDUCAÇÃO FORMAL E NÃO-FORMAL: CONDICIONANTES DA PRODUÇÃO DOS SABERES DE EDUCADORES/AS DA EJA NA PERSPECTIVA DA EP 33

---

- 2.1 A GLOBALIZAÇÃO E SUAS IMPLICAÇÕES NO CONTEXTO SÓCIO-HISTÓRICO-CULTURAL 34
- 2.2 EDUCAÇÃO FORMAL E NÃO-FORMAL: ASSUMINDO A INTENCIONALIDADE E A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA COMO CRITÉRIOS DE ANÁLISE 40
- 2.3 O FORMAL E O NÃO-FORMAL NA FORMAÇÃO DE EDUCADORES/AS POPULARES 51
- 2.4 O FORMAL E O NÃO-FORMAL NA FORMAÇÃO DE EDUCADORES/AS DE JOVENS E ADULTOS NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO POPULAR E AS IMPLICAÇÕES SOBRE A SUA IDENTIDADE SOCIAL E PROFISSIONAL 56

#### 3. O FORMAL E O NÃO-FORMAL NA TRAJETÓRIA FORMATIVA DE EDUCADORAS DE JOVENS E ADULTOS DO PROJETO CEREJA 64

---

- 3.1 AS EXPERIÊNCIAS EDUCACIONAIS FORMAIS E NÃO-FORMAIS QUE CONSTITUEM A FORMAÇÃO DAS EDUCADORAS DE JOVENS E ADULTOS DO CEREJA 64
  - 3.1.1 EDUCAÇÃO FORMAL: LUGAR DA TEORIA X EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL: LUGAR DA PRÁTICA 66
  - 3.1.2 A CONSTRUÇÃO DE IMAGENS SOBRE A EJA E SEUS/AS EDUCADORES/AS A PARTIR DA REFLEXÃO SOBRE AS EXPERIÊNCIAS FORMAIS E NÃO-FORMAIS 76
  - 3.1.3 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES 79
- 3.2 AS APROXIMAÇÕES ENTRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A EDUCAÇÃO POPULAR OU OS SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS À EDUCAÇÃO POPULAR 80
  - 3.2.1 ÊNFASE NA DIMENSÃO PEDAGÓGICA 80
  - 3.2.2 ÊNFASE NA DIMENSÃO POLÍTICA 84
  - 3.2.3 ÊNFASE NA DIMENSÃO ÉTICO-ESTÉTICA 88
  - 3.2.4 ÊNFASE NA DIMENSÃO ADMINISTRATIVA 90
- 3.3 A APROXIMAÇÃO DAS EDUCADORAS DE JOVENS E ADULTOS DO CEREJA COM A IMAGEM SOCIAL DO/A EDUCADOR/A POPULAR 93

#### CONSIDERAÇÕES FINAIS 99

---

#### REFERÊNCIAS 102

---

## APRESENTAÇÃO

A trajetória formativa dos/as educadores/as de jovens e adultos se constitui a partir da articulação entre saberes produzidos em experiências educacionais formais, não-formais e informais. As duas primeiras se caracterizam por conter, em sua organização – planejamento, dinâmicas, procedimentos e instrumentos utilizados – a intencionalidade e intervenção pedagógicas, responsáveis pela definição de objetivos e a sistematização (em diferentes graus) dos saberes produzidos.

Neste estudo, optei por observar e analisar as experiências formais e não-formais dos/as educadores/as de jovens e adultos, pois compreendo que apenas nessas experiências há sistematização de saberes. Nelas, os sujeitos reconhecem as aprendizagens que produziram e, assim, incorporam, mobilizam ou se contrapõem a tais saberes em sua *práxis pedagógica*. Ainda que, nas experiências informais, os sujeitos incorporem conhecimentos sobre diversas esferas da vida, essa relação não é social e coletivamente construída, o que, conforme Brandão (2002a), é um pressuposto para a constituição dos saberes – sua inserção nas esferas social e cultural.

Assim, busco compreender e analisar a relação entre a educação formal e a não-formal na formação de educadores/as de jovens e adultos que atuam em escola pública de EJA na perspectiva da Educação Popular e suas implicações sobre a identificação desses/as educadores/as com o campo educacional popular.

Abordar a relação entre o formal e o não-formal na trajetória formativa de educadores/as da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na perspectiva da Educação Popular (EP) remete tal discussão a uma outra relação: a aproximação entre os campos da EJA e da EP.

Por isso, no capítulo 1, intitulado “O Percurso Metodológico: da contextualização do tema à seleção dos procedimentos da pesquisa”, resgato historicamente a constituição desses dois campos, cuja articulação no contexto da escola pública perpassa as reflexões tecidas neste estudo.

Na história da educação popular, a EJA é associada à escolarização de jovens e adultos, inscrita, portanto, no âmbito da educação formal. A Educação Popular, em oposição, é associada à educação não-formal, originada como alternativa das classes populares de protagonizarem experiências educacionais coerentes com o seu projeto de classe, voltado à transformação social. Somente na década de 1980, à ocasião da redemocratização dos países latino-americanos, o campo educacional passa a revisar essas concepções. Assim, problematiza-se a imagem da educação formal – sobretudo da Escola – vinculada às teorias reprodutivistas e discute-se a possibilidade de articulação entre o Estado e os movimentos sociais na gestão da escola pública.

Também no capítulo 1, contextualizo a escolha do tema em minha trajetória profissional e acadêmica, além de retomar as concepções metodológicas adotadas. Desse modo, busco reconstituir os caminhos que condicionaram a definição do tema, do campo empírico, dos sujeitos, a realização da observação participante, de entrevistas semi-estruturadas e análise documental.

Cabe destacar que, para atingir o objetivo desta pesquisa, realizei um estudo de abordagem qualitativa, junto a um grupo de educadores/as de jovens e adultos atuantes em escola pública de EJA da rede municipal de Gravataí.

No capítulo seguinte – “Educação Formal e Não-Formal: condicionantes da produção dos saberes de educadores/as da EJA na perspectiva da EP” –, contextualizo a discussão teórica para resgatar a origem sócio-histórico-cultural do processo de ampliação dos conceitos de educação, formação, sujeito, aprendizagem, entre outros, pelo campo educacional e, especificamente, pela EP.

As transformações de ordem econômica, política, social e cultural impulsionadas pela globalização condicionam a ampliação dos conceitos de educação e formação. Essas questões constituem o cenário em que a Educação Popular reformula conceitos, relações e ressignifica os espaços de produção de saberes voltados à construção de um projeto societário antagônico ao capitalismo, em que a ética assumida seja a da igualdade social, política, econômica e

cultural, bem como do desenvolvimento da autonomia e do protagonismo das classes populares nos processos de emancipação humana. Nesse contexto, ressignifica-se o papel da escola na educação das classes populares, vislumbrando a possibilidade de que estas se apropriem da instituição escolar, não como objeto do Estado, promotor de uma *educação para o povo*, mas como co-autores de alternativas de uma *escola pública popular* (Vale, 1992).<sup>1</sup>

Além disso, a ampliação dos conceitos de educação – que passa a abranger as diversas práticas sociais em que os sujeitos estão inseridos – e de formação – entendida como processo permanente de aprendizagem, inerente ao ser humano – influenciam significativamente o campo da EJA, pois o jovem ou adulto não-escolarizado passa a ser considerado um sujeito que produziu e produz aprendizagens em outras esferas da vida social, como a família, o trabalho, a comunidade, entre outras. Tais reflexões contribuem para a superação da visão compensatória e infantilizadora da EJA e fortalecem o debate em torno da formação de educadores/as dessa modalidade. Considerando que os sujeitos têm saberes produzidos ao longo da vida, é necessário que a sua educação escolar, nessa fase do ciclo humano, atenda às especificidades desse público.

Com base nessas considerações, abordo as concepções teóricas adotadas. Essa tarefa exigiu a busca do referencial necessário à compreensão e análise da questão norteadora. Encontrei aportes importantes para tecer as tramas dos saberes desta pesquisa em autores como Libâneo (2005), Brandão (1982; 1985; 2002a; 2002b; 2003); Freire (1986; 1987; 1996; 1997), Mejía (1994; 2001), Arroyo (2002) e Streck (2001; 2003). Suas reflexões compuseram a minha *caixa de ferramentas* (Brandão, 2003) teóricas, por meio das quais atribuí significado às falas das educadoras que entrevistei e às relações e atividades que observei durante o trabalho de campo.

No terceiro capítulo, intitulado “O Formal e O Não-Formal na Trajetória Formativa de Educadoras de Jovens e Adultos do Projeto CEREJA”, contemplo a relação entre as duas modalidades educacionais na formação das educadoras de jovens e adultos do projeto CEREJA. Nessa etapa do estudo, são apresentadas e analisadas as categorias que emergiram das falas das educadoras entrevistadas, aliadas aos dados advindos da observação participante.

---

<sup>1</sup> Cabe destacar que essa co-autoria da *escola pública popular* não ignora, ingenuamente, a tensão inerente a essa construção. Ao contrário, a tensão entre a mantenedora e os sujeitos da escola (comunidade escolar) é objeto de reflexão em diferentes momentos, neste estudo.

Desse modo, articulando as questões apresentadas nos três capítulos, pretendo responder à questão: “Qual a relação entre o formal e o não-formal na formação de educadores/as de jovens e adultos da escola pública na perspectiva da Educação Popular e as implicações de suas trajetórias formativas sobre a identificação desses/as educadores/as com o campo educacional popular?”.

A análise e as considerações elaboradas no processo de pesquisa buscaram contribuir para a reflexão sobre os processos formativos formais e não-formais em que os/as educadores/as de jovens e adultos produzem seus saberes sobre a modalidade, sobre a relação entre EJA e EP e sua identificação com o campo educacional popular. Com isso, pretendo contribuir para a sistematização dos saberes desses sujeitos, tarefa essencial para a reflexão sobre a prática e, portanto, a constituição da *práxis pedagógica* de educadores/as populares de jovens e adultos. Tal sistematização é, apenas, uma das tarefas necessárias à constituição dos saberes e da identidade social e profissional desses/as educadores/as, inseridos em uma experiência educacional em construção, que busca articular dois campos considerados antagônicos até a década de 1980, ou seja, um tempo histórico recente.

Sendo assim, os/as educadores/as do CEREJA constituem sua identidade no limiar entre o formal e o não-formal, e, cotidianamente, são desafiados a construir caminhos que articulem os dois campos educacionais (EJA e EP).

Este estudo pretende contribuir para o planejamento e avaliação dos processos de formação continuada dos/as educadores/as da EJA, desenvolvidos pelos/as próprios/as educadores/as (na formação continuada em serviço) ou pelas Instituições de Ensino Superior (em encontros e eventos promovidos pela mantenedora).

## **1 O PERCURSO METODOLÓGICO: DA CONTEXTUALIZAÇÃO DO TEMA ATÉ A SELEÇÃO DOS PROCEDIMENTOS DA PESQUISA**

Neste capítulo, busco resgatar o modo como se constituiu a abordagem metodológica do presente estudo. Para tanto, apresento a contextualização do tema na minha experiência profissional e acadêmica, vinculada à Educação de Jovens e Adultos. Também contextualizo o estudo, abordando a constituição histórica da relação entre o formal e o não-formal no campo educacional popular. Após, descrevo os princípios e procedimentos metodológicos relacionados à observação participante. Por fim, apresento o contexto e os sujeitos da pesquisa.

### **1.1. CONTEXTUALIZAÇÃO NA EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL E ACADÊMICA**

A formação de educadores/as de jovens e adultos na perspectiva da Educação Popular, foco inicial desta investigação, me conduziu ao tema da relação entre EJA e EP. Esta foi incorporada à discussão do campo educacional popular na década de 1980, à ocasião da redemocratização dos países latino-americanos e, alguns anos depois, da “subida ao poder” de partidos políticos cujos militantes participaram de grupos de Cultura e Educação Popular e, portanto, levaram para a administração pública algumas daquelas propostas. A discussão sobre as implicações dessas tentativas de transpor a Educação Popular na gestão pública não é o ponto central deste trabalho, embora permeie o conjunto das reflexões, sobretudo ao analisar o nível de identificação das educadoras de jovens e adultos do projeto CEREJA com a Educação Popular (EP).

Meus questionamentos sobre a relação entre a EJA e a EP têm origem em minha trajetória profissional, iniciada na Educação de Jovens e Adultos, através de projetos de extensão social da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. O primeiro grupo de extensão universitária era organizado pelo centro acadêmico dos estudantes de Letras, que promoveu

minhas primeiras aprendizagens sobre a relação entre o formal e o não-formal na formação de educadores. Eu, estudante-educadora, me deparei pela primeira vez com a possibilidade de confrontar os conhecimentos acadêmicos do curso de Letras e os conhecimentos populares dos moradores da vila Jardim Universitário, onde realizávamos o projeto de extensão em educação popular. O segundo grupo de que participei – Programa de Ensino Fundamental para Jovens e Adultos Trabalhadores da UFRGS (PEFJAT/UFRGS) – foi criado por iniciativa da ASSUFRGS (Associação dos Servidores da UFRGS), que visava oferecer aos funcionários a oportunidade de conclusão do ensino fundamental. Quando ingressei, em 2001, o Programa já era coordenado pela Faculdade de Educação e reconhecido pela SE-RS, com autorização para certificar os alunos que concluíam o ensino fundamental no programa.

Destaco essas duas experiências porque a extensão social foi uma experiência concomitante às disciplinas da graduação. Assim, muitas das minhas aprendizagens se produziram a partir do confronto entre as experiências de educação formal e não-formal. Confronto esse que explicitou diferentes concepções de universidade, educação e conhecimento. Revelou-se o antagonismo de classes em situações muito simples, desde o planejamento das aulas de português – onde as concepções de língua, linguagem, discurso e texto eram revisitadas à luz do contexto da extensão social – até as reivindicações junto à Pró-Reitoria de Extensão por bolsas ou mesmo por cotas de xerox para os projetos.

No ano da formatura, em 2002, também a atuação em cursos de formação de educadores de jovens e adultos marcou minha trajetória profissional e acadêmica. Nesses espaços, teceram-se as minhas primeiras reflexões sobre o processo de formação dos educadores da EJA na perspectiva da Educação Popular, que originaram a escolha do tema do presente estudo. O interesse pelo tema teve início quando comecei a ministrar oficinas temáticas e palestras sobre EJA em cursos de formação continuada em serviço da rede pública de ensino. Desde então, atuo em encontros, seminários e palestras cujo público é formado por educadores de jovens e adultos da rede pública de ensino. Essas experiências conduziram-me a refletir sobre o tema da Formação de Educadores de Jovens e Adultos. As atividades de que participei, organizadas em eventos de quarenta horas ou menos, organizados semestralmente, nem sempre permitiam avanços significativos nas reflexões suscitadas pelos educadores. Outro problema: eu, enquanto educadora-formadora, não acompanhava as práticas pedagógicas deles, o que prejudicava o estabelecimento de elos entre teoria e prática, aspecto fundamental da formação de educadores.

Mesmo assim, tais experiências contribuíram para minhas reflexões sobre a relação entre a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Popular e suas implicações sobre a formação dos educadores da EJA. Muitos professores afirmam a importância de conhecer seus alunos, compreendendo sua realidade sócio-econômica, cultural e política e resgatando esses elementos no planejamento curricular a fim de ressignificar a escola junto ao grupo. Com isso, aproximam-se da discussão sobre a função social da escola sob o ponto de vista da Educação Popular, compreendendo a necessidade de uma escola que recupere, entre educandos e educadores, a humanidade roubada pelos processos de dominação econômica, política e cultural capitalistas, principal desafio da escola pública, segundo Arroyo (2002). *Quais conhecimentos são significativos para os alunos?* é a questão fundante das práticas pedagógicas de muitos educadores de jovens e adultos que conheci, tendo em vista que estes sujeitos desenvolveram aprendizagens no trabalho, na família, entre outros espaços.

Nesse contexto, a formação de educadores/as de jovens e adultos, enquanto processo, é permanente, em que o contexto e a cultura são elementos-chave da ação e dos saberes destes profissionais, pois, conforme Mejía & Awad (2001)

los aspectos culturales y de contexto son el telón de fondo, el tejido básico, sobre el cual se articula todo proceso y toda acción educativa popular, ya que permiten la incorporación de dimensiones de vital importancia como son el sentido de pertenencia, la identidad y los procesos de comunicación. (p.152).

Desse modo, os saberes dos/as educadores/as de jovens e adultos da rede pública não são elaborados apenas na sua formação acadêmica, mas são tecidos no entrecruzamento entre os saberes acadêmicos e os saberes sociais produzidos na escola – em sala de aula, seja na reunião de formação continuada ou em projetos desenvolvidos com a comunidade –, no sindicato, na família, entre outros. Desse modo, o processo formativo destes profissionais se constrói em diferentes tempos e espaços, ou seja, em experiências intencionais (educação formal e não-formal) e não-intencionais (educação informal). Essas instâncias de formação dos/as educadores/as influem na sua leitura de mundo, de si e dos outros. No caso da Educação de Jovens e Adultos, inscrita no campo da Educação Popular, os espaços formativos do/a educador/a de jovens e adultos influenciam, também, sua compreensão e sua identificação com o campo educacional popular.

Vivemos uma época que afirma o fim das ideologias. Um tempo em que as palavras ideologia e utopia são consideradas pejorativas, que, quando transformadas em adjetivos,

servem para (des)qualificar o substantivo. Nesse contexto, refletir sobre os espaços formativos do/a educador/a de jovens e adultos e suas implicações sobre a sua identificação com a Educação Popular busca contribuir para a constituição de experiências intencionais de formação – seja no espaço de formação continuada em serviço, seja em outros espaços de aprendizagem, organizados pelo grupo de educadores – cujos objetivos sejam o resgate da Educação Popular como fundamentação teórica e prática, e a sua aproximação com a EJA e seus/suas educadores/as.

## **1.2 O FORMAL E O NÃO-FORMAL – RELAÇÃO FUNDANTE DO CAMPO EDUCACIONAL POPULAR**

Pensar sobre a relação entre Educação de Jovens e Adultos e Educação Popular, bem como, no segundo momento, na relação entre Educação Popular e Escola Pública remete à relação entre o Formal e o Não-Formal na trajetória de experiências educacionais do campo educacional popular.

A História da Educação de Jovens e Adultos no Brasil revela que a Educação Popular se constituiu, enquanto parte de um projeto de transformação social, nos espaços de Educação Não-Formal, desde o início do século XX. O sentido comum da expressão educação popular vincula-se à idéia de educação *para o povo*, promovida pelos jesuítas (1549 – 1759), e utilizada, conforme Paiva (2003), “como instrumento de cristianização e sedimentação do domínio português” (p. 63). Entretanto, até a independência, a educação popular não é uma preocupação dos dirigentes brasileiros.

Desde a independência até o início do século XX, a educação popular se baseou no ideário liberal. O objetivo de universalizar o acesso à educação viabilizaria a *igualdade de oportunidades* almejada pelo Estado. Nesse contexto, surgiu o primeiro conceito de Educação Popular, que, conforme Brandão (1995), visava a

torná-la livre do controle de uma única agência de reprodução agenciada do saber [a Igreja]; atribuir ao poder de Estado a responsabilidade da escolarização de crianças e adolescentes de todas as classes sociais; fazer com que a educação seja, portanto, um meio de democratização da vida social, ao estabelecer a universalidade de oportunidades de acesso ao trabalho profissional qualificado. (p.13)

Entretanto, o índice de analfabetismo no Brasil do início do século XX (72%, em 1920) denunciava a contradição entre o discurso e a prática do Estado, afinal, a Constituição de 1824, que garantia “instrução primária e gratuita para todos”, não contribuíra efetivamente para que as classes populares tivessem acesso à educação.

Diante desse cenário, o movimento operário – de matrizes ideológicas libertária, socialista e comunista – foi o primeiro a projetar um modelo educacional inserido em um contexto mais abrangente, ou seja, promoveram experiências educacionais coerentes com o projeto político que buscavam construir. A educação, portanto, foi compreendida não apenas como alternativa à educação formal (escolar), mas como a possibilidade de conceber um projeto pedagógico correspondente ao projeto societário em construção. Conforme Paludo (2001),

Como pode-se observar, as ênfases político-pedagógicas, os espaços e públicos priorizados são dinâmicos e correspondem às orientações das correntes que hegemonomizam determinados períodos e às conjunturas dos momentos históricos específicos. (...) De uma forma ou de outra, estas três forças políticas estavam preocupadas com a construção de um poder popular, embora, para cada uma delas, o significado desta construção e a forma de realizá-lo fosse diferenciada. (p.85)

Conforme Brandão (2001), as primeiras experiências no Rio Grande do Sul “preocupavam-se com a educação das pessoas advindas das classes desprivilegiadas, em que as desigualdades eram selvagens e os direitos negados aqueles que de alguma forma não faziam parte dos padrões convencionais como acontecia com os escravos.” (p.46), sendo que, já no final do século XIX, em meio à luta pela abolição da escravatura, os anarquistas promoviam cursos noturnos de alfabetização de adultos para os escravos. Ou seja, em sua origem, a Educação Popular configurou-se como uma experiência educacional voltada a jovens e adultos e vinculada aos interesses e demandas das classes populares. Daí, a relação até hoje existente entre a Educação Popular e a Educação de Jovens e Adultos.

De acordo com Paludo (2001),

por trás dos ideários e concepções pedagógicas que sustentam as práticas educativas, (...) há uma opção de classe que remete para uma visão de processo histórico, para uma compreensão de ser humano e de seu papel na história, para processos transformadores (embora carregados de contradições, o que é humano) ou reificadores da sociedade (também repletos de contradições – o que também é humano). (p.75)

As experiências destacadas foram o germe dos movimentos de cultura e educação popular do final dos anos 1950 e início dos 1960, entre os quais destacam-se: o Movimento de Educação de Base<sup>2</sup> (MEB), o movimento de cultura popular do Recife (de que Freire fazia parte) e os Centros Populares de Cultura (CPCs). Com maior expressão e abrangência nacional, a Educação Popular assume um sentido de classe, explicitando a oposição à Educação Formal, mantida pelo Estado, por meio de programas e campanhas de alfabetização.

Segundo Brandão (1984), o MEB foi o primeiro a propor uma Educação de Base, entendendo como básico o conjunto de conhecimentos necessários à melhoria concreta das condições de vida das pessoas em uma sociedade justa e solidária, mediante a *conscientização*, que originaria a *mobilização* das classes populares. Nesse sentido, o objetivo dos grupos era instrumentalizar o processo de transformação da sociedade, que deveria ser protagonizado pelo povo e seus agentes. Brandão (1984) relata que

a Educação de Base foi imaginada como uma prática que, entre outras, conduzia pessoas, grupos e comunidades populares a: 1º) tomarem consciência das dimensões naturais e históricas e da dignidade essencial do ser humano e do seu destino; 2º) criarem e consolidarem formas – se possível próprias ou progressivamente tornadas autônomas do próprio ‘programa’ – de mobilização e organização popular que politicamente produzissem ações de mudança capazes de reescreverem as bases estruturais da sociedade. (p.46)

A Educação de Base inspirava-se na *corrente francesa*<sup>3</sup> que embasava não apenas o Movimento de Educação de Base, mas todas as práticas patrocinadas por setores progressistas das igrejas, de universidades ou dos estudantes. O vínculo entre marxistas e cristãos é uma característica recorrente entre esses grupos. O reflexo dessa relação, segundo Paiva (2003), seria a importância dada à conscientização dos sujeitos engajados no processo de transformação social: “aos cristãos, não interessava simplesmente a revolução social; era preciso que os homens que dela participassem fossem conscientes de sua ação e capazes de uma interpretação objetiva das condições às quais estavam submetidos na sociedade por eles encontrada.” (p.44). A educação, portanto, para os cristãos significava um instrumento por meio do qual educadores e educandos construiriam a conscientização das classes populares que conduziria-os para a mobilização rumo à transformação social. Por sua vez, os marxistas

---

<sup>2</sup> O MEB (Movimento de Educação de Base) era coordenado nacionalmente pela CNBB, mas gerido pelas equipes locais que, na prática, tinham autonomia para gerir a sua Escola Radiofônica.

<sup>3</sup> Brandão (1984) relata que as experiências de Educação Popular, a partir da década de 1950, inspiram-se, ou na corrente francesa ou na corrente anglo-saxônica, sendo que, a cada uma, corresponde uma concepção específica de educação e de “educação do popular”.

viam no próprio movimento revolucionário os elementos educativos e acreditavam que a conscientização seria posterior à revolução. Apesar das divergências, ambos atribuíam às organizações e aos movimentos populares um caráter educativo, ainda que nem todos estivessem diretamente preocupados com o aspecto pedagógico de sua ação.

Em contraposição à corrente francesa, havia a *corrente anglo-saxônica*, que sustentava as práticas impulsionadas por instituições como ONU, UNESCO, FAO, OMS, desde o final da 2ª Guerra Mundial, com a criação da UNESCO. A Educação de Adultos passou a ser considerada um campo específico da Educação Popular, como meio de fortalecer e legitimar a democracia representativa e seus governos. Segundo Paiva (2003),

Em 1946, já a educação de adultos constitui um problema independente da educação popular (enquanto difusão do ensino elementar). (...) Seu fundamento político, entretanto, era inequívoco: tratava-se de ampliar as bases eleitorais a curto prazo, e a evolução do problema trilhará este caminho. (p.59)

No Brasil, os altos níveis de analfabetismo e o processo de industrialização e urbanização, instaurados nas primeiras décadas do século XX, condicionaram a criação do Fundo Nacional do Ensino Primário, que destinava 25% dos recursos educacionais para a escolarização dos adultos analfabetos.

Desde essa perspectiva, o governo militar implementou o MOBRAL (1964-1984), cujos objetivos – a suplência, o suprimento, a aprendizagem e a qualificação – visavam atender as demandas do mercado de trabalho, capacitando o adulto a “recuperar” suas defasagens. Assim, a educação de adultos assume também o caráter de formação e qualificação de mão-de-obra, o que, conforme Brandão (1995), faz parte do paradigma da *educação como recurso humano*, que norteia a corrente anglo-saxônica e desde a qual “a educação, pensada até aqui como um **direito** (nunca plenamente realizado) do cidadão, passa a ser equacionada como um **investimento**, um recurso operativo de estratégias e políticas de desenvolvimento.” (p.16).

Evidencia-se, através das ações de ambas as correntes, a vinculação entre cada concepção de Educação Popular e o projeto societário em que ela está inscrita. No contexto em análise, o MOBRAL, promovido pelo Estado, a partir do Golpe Militar, concebe a Educação desde um paradigma tecnicista, como instrumento de um projeto político desenvolvimentista. Em contraposição, a Educação Popular que realizam os grupos de cultura e educação popular vincula sua ação à transformação social.

Desse modo, conforme Brandão (1982), a Educação Popular deixa de ser entendida como um desdobramento da educação de adultos, assumindo um novo sentido. Nas palavras do autor (1982), a Educação Popular “Emerge como um *movimento* de trabalho político com as classes populares através da educação” (p. 61) fazendo oposição ao modelo oficial de educação compensatória, ao propor a formulação de um projeto educativo desde a perspectiva das classes populares e seus processos de organização, de produção e sistematização de saberes científicos, culturais e artísticos.

Ao abordar a cisão entre Educação de Adultos e Educação Popular, Brandão (1982) afirma:

Enquanto, sobretudo através de amplos programas de vinculação governamental, a *educação de adultos* desdobrava experiências compensatórias de reciclagem do saber escolar de adultos carentes, a *educação popular* e, depois, a *educação permanente* surgem como projetos de *re-significação* política, social e pedagógica de toda a Educação. (p. 64)

Ou seja, a Educação de Adultos e a Educação Popular passam a nomear campos educacionais de projetos antagônicos, a partir do momento em que a primeira torna-se um sinônimo de programas governamentais de educação formal vinculadas a órgãos e instituições do Estado, enquanto a educação não-formal originou-se nas ações de setores progressistas da Igreja, partidos políticos, entidades estudantis e sindicais, entre outros. Tal vinculação influenciou, evidentemente, a configuração teórica e metodológica de cada uma dessas iniciativas. Conforme Rivero (1993),

No Brasil, até recentemente, a função educativa do Estado tem sido entendida, quase exclusivamente, como *escolarização*, deixando de lado as possibilidades da educação não-formal no campo da EJA. A educação não-formal, por outro lado, teve sua oferta vinculada principalmente a ações promovidas por igrejas, partidos políticos, organizações não-governamentais, etc, ocupando espaços onde o Estado se omitiu e muitas vezes, em oposição à educação de jovens e adultos oficial. (p.4 *apud* Baquero & Fischer, 2004, p.250)

Tal oposição não seria gratuita, sobretudo a partir de 1964. A configuração da Educação Popular como educação não-formal apresentou-se, naquele período, como a única alternativa a uma escola pública sucateada e sem margem para a democracia (Wanderlei, 2004).

A escola, nesse cenário, era interpretada como espaço destinado exclusivamente à reprodução dos valores, saberes e práticas das classes dominantes, sob forte influência da teoria reproducionista<sup>4</sup>. Paiva (1984) afirma que este aspecto aliado ao surgimento das CEBs (que se contrapunham ao regime ditatorial, constituindo-se aí uma importante força de resistência) e a outros fatores, geraram, no Brasil, uma espécie de “endemonização” do Estado. Assim, *“A escola e os programas educacionais do Estado não seriam populares porque estariam a serviço exclusivo da reprodução social e da legitimidade do regime.”* (p.16). Desse modo, o campo educacional popular denunciava a restrição da educação formal à instrução de cunho tecnicista e, especificamente sobre a Educação de Adultos, seu cunho compensatório e seu enfoque na formação da mão-de-obra necessária ao projeto desenvolvimentista vislumbrado pelo Estado.

Tais considerações, aliadas à discussão sobre a não-neutralidade do ensino escolar condicionaram o surgimento da Educação Popular, ou seja, a proposição de experiências educacionais que assumissem a intencionalidade política e ideológica inerente à relação escola-sociedade. Com isso, na década de 1960, a partir dos movimentos de Educação e Cultura Popular e da Teologia da Libertação, a Educação Popular passa a ser compreendida enquanto projeto específico do campo educacional, vinculado a um projeto de transformação do conjunto da sociedade em que o povo se constitui como sujeito histórico, protagonista da sua libertação. A esse respeito, Ghiggi & Gonçalves (2003) afirmam:

É assim que a educação popular deixa de ser uma referência geral a qualquer curso não regular do sistema oficial para tornar-se nome de um projeto de conscientização e mobilização, produzindo a politização do social através de uma lógica consensual-solidarística, que se afasta das regras dos sistemas de representação, já que, de um lado, lida com conceitos, valores morais, éticos e comunitários em substituição aos conceitos políticos e, de outro, a experiência histórica mostra que o sistema político não os tratava como capazes de conduzirem seus destinos. (p.5)

Na década de 1980, a abertura política nos países latino-americanos exige da Educação Popular a leitura do novo contexto sócio-político-cultural, a fim de ajustar as suas ações pedagógicas ao novo cenário. Nesse período, segundo Ghiggi & Gonçalves (2003), a utilização indiscriminada do conceito de Educação Popular devido ao início de administrações

---

<sup>4</sup> A teoria reprodutivista condiciona a leitura produzida pelo campo educacional popular no momento histórico em análise. A Escola é compreendida como um aparelho do Estado, cujo objetivo é reproduzir os valores e saberes da classe dominante, assim como a dinâmica e as relações hierárquicas de poder, vigentes na sociedade capitalista. Conforme Vale (1992), essa teoria “Sob a pretensão de transmitir um saber universalmente válido para todos, portanto, neutro, a escola tenta mascarar as desigualdades sociais que estão encravadas não só no interior da sociedade de classes como também no interior dela própria.” (p. 16).

municipais denominadas Frente Popular, bem como a contestação deste campo educacional pelo discurso acadêmico pós-crítico seriam os condicionantes do redimensionamento das suas categorias e conceitos. Desde então, impulsionam-se experiências educacionais que visam resgatar os princípios e objetivos da Educação Popular no domínio da Escola Pública.

Além disso, no âmbito das políticas de governo para a Educação de Jovens e Adultos<sup>5</sup>, em 1985, após a extinção do MOBREAL, foi criada a Fundação Educar, que prestava apoio técnico e financeiro às entidades governamentais ou não-governamentais que promovessem ações em EJA. Segundo Di Pierro et al. (2001),

Nesse período, muitos programas governamentais acolheram educadores ligados a experiências de educação popular, possibilitando a confluência do ideário da educação popular – até então desenvolvido prioritariamente em experiências de educação não-formal – com a promoção da escolarização de jovens e adultos por meio de programas mais extensivos de educação básica. (p.62)

Nessas experiências, portanto, intensifica-se o entrecruzamento entre educação formal e educação não-formal (do campo educacional popular), o que contribuiria para a ampliação do conceito de educação de jovens e adultos, ainda que, na legislação brasileira, a visão de EJA restrita ao ensino supletivo tenha vigorado até a LDB 9394/96.

As principais contribuições desse processo de revisão do campo da Educação Popular relacionam-se à renovação da esperança e da utopia e, ao mesmo tempo, a ampliação dos elementos conjunturais necessários para que aqueles/as educadores/as populares refletissem sobre as ações desenvolvidas nas décadas anteriores. Sob esse enfoque, Maza (1994) afirma que

Manter a utopia torna-se meta ideológica e política, mas é evidente que isto não basta, se não encontrarmos caminhos concretos de ação para hoje, e não para amanhã. (...) As práticas educativas que vimos desenvolvendo há duas décadas têm se consolidado o bastante para justificar a busca. Ao mesmo tempo, temos que reconhecer a precariedade de nossas bases conceituais e práticas para abordar os desafios de hoje. (p.10)

Esse buscar permanente de caminhos concretos onde a Educação Popular recontextualize e mantenha em movimento a utopia, motivadora de suas ações, conduziu os/as educadores/as populares, no período de redemocratização, à revisão da relação Escola x

---

<sup>5</sup> Cabe esclarecer que Educação de Jovens e Adultos, neste trabalho, é considerada como escolarização de jovens e adultos, podendo ou não se vincular ao campo educacional popular.

Educação Popular. Segundo Mejía (1995), a inserção da Educação Popular na Escola significa um modo de

reconstruir con sentido una institución que desdibujada de sus sentidos primigenios, por las nuevas realidades científicas, tecnológicas, culturales y de saber, exige ser desconstruida para que pueda sufrir la metamorfosis que la coloque de cara al próximo milenio; y allí los educadores populares tenemos una tarea: lograr que en esa escuela reconstruída entren las necesidades, los intereses, las culturas y los saberes de los grupos excluidos. (p.2).

Segundo tal perspectiva, a Escola passa a ser entendida como um território em disputa. Problematizam-se as teorias reproducionistas, norteadoras da EP nas décadas anteriores. Segundo Mejía (1995),

(...) una educación pública de calidad, abierta a lo universal y de cara a lo local, em las particularidades del capitalismo renovado del final de siglo, debe ser una lucha también de quienes tenemos una opción ética de transformación y una urgencia de las organizaciones gremiales de los educadores, quienes deben recomponer en este final de siglo la versión de lo gremial, que sin abandonar la lucha por mejor calidad de vida para sus asociados, integra una profesionalización del docente con estatuto de saber de estos tiempos y una búsqueda de saberes pedagógicos más coherentes con los intereses y las necesidades de esos que en nuestros países son relegados a tener que ir a una escuela pública de mala calidad y que es desarrollada a contravía de sus especificidades sociales y culturales. (p.3)

O campo educacional popular passa a discutir a Escola como um espaço de tensão entre diferentes concepções de sujeito, sociedade e conhecimentos necessários à formação dos dois primeiros. A reabertura política possibilita a retomada da luta dos movimentos e organizações populares pelo acesso à escola. Segundo Paiva (1984), se, por um lado, o acesso das classes populares à escola não garante o controle dos mesmos sobre a educação que lhes é destinada, por outro lado,

é na medida em que ela é reconhecida como direito do cidadão e obrigação do Estado – instituição desde há muito politicamente emancipada e única capaz de dispor de recursos para sua universalização em décadas e não em séculos, como ocorreu na história europeia – que as camadas populares podem interpelá-lo legitimamente e canalizar sua luta pela democratização do ensino e da cultura. (p.21)

Desse modo, trava-se a luta pelo acesso das classes populares à escola pública. Beisiegel (1984), ao resgatar essa luta histórica das classes populares pelo acesso à escola secundária, relata que a criação de um ginásio público no interior ou no bairro de uma capital criava, entre as classes populares, a possibilidade de aspirações educacionais. Elas, então,

percebiam que a conquista da escola era coisa viável. Mesmo aqueles moradores que, na etapa anterior, não chegavam a explicitar, nem para si mesmos, a expectativa de um melhor futuro para os filhos pelo caminho da escolaridade percebiam, agora, que isto passava a integrar o campo de possibilidades. (p.78)

Com isso, a comunidade passa a mobilizar-se e pressionar o poder público para ampliar o acesso à escola pública. A real conquista das classes populares nessa trajetória, na avaliação do autor, é que o processo de luta reivindicativa que elas protagonizaram representou, em si mesma, uma forma de participação e desenvolvimento de uma política popular. Além disso, significou “um importante *movimento parcial no processo mais amplo e permanente de luta por melhores condições de existência.*” (p.82).

Além disso, a partir da década de 1980, a América Latina vê surgirem diferentes propostas de educação dos/pelos movimentos populares. Conforme Sirvent (2004), essas experiências apontam um novo olhar desses sujeitos sobre a relação educação-movimento:

aparecen evidencias de fenomenos nuevos en el campo educativo de los movimientos sociales. Se percibe no solo un reconocimiento explícito de la importancia de la educación y del lugar de la educación en su proceso de lucha y de organización, sino que aparece la demanda social y la realización concreta de instancias formales de educación alternativa dirigidas a la infancia, la adolescência y los adultos em situación de pobreza educativa, a cargo de los protagonistas de los movimientos sociales. (p.15).

Nessas experiências, os movimentos populares reconhecem o desajuste entre a educação formal e suas necessidades e interesses de classe. Por isso, criam alternativas próprias de educação formal, em que os aspectos político-pedagógicos conformem-se ao projeto societário em construção pelas classes populares. Quanto a esse aspecto, o debate em torno da relação entre a Escola e os movimentos sociais exige dos/as educadores/as e pesquisadores/as a revisão de suas categorias de análise.

Nesse contexto, Sirvent (2004) analisa que os mecanismos de poder seguem atuando no sentido de deslegitimar os movimentos sociais ante a população e, com isso, enfraquecer as demandas sociais consideradas perigosas pelo establishment. Diante disso, a autora afirma:

Se asume que el educador y el pesquisador comprometido socialmente debe apoyar en este momento histórico a los grupos de los nuevos movimientos sociales que pueden constituirse en los futuros sepultureros de un modelo de sociedad injusta y discriminatoria. Esto implica poner los instrumentos de la ciencia y de la educacion al servicio de la construcción de un conocimiento científico colectivo que ayude a fortalecer la organización y la participación social de los nuevos movimientos sociales emergentes. (pp. 17-18)

Desse modo, as experiências educacionais dos movimentos populares reafirmam a relevância do trabalho do/a educador/a no desenvolvimento de ações de EP. Além disso, as reflexões tecidas pelos movimentos populares em torno da escola revelam o reconhecimento da necessidade de ampliar o acesso às decisões dos sujeitos populares sobre a educação que necessitam, sem desconsiderar, portanto, a importância da educação escolar na sua formação. Nesse sentido, a Escola torna-se um lugar onde é possível promover ações em Educação Popular, ou seja, que visem à produção de saberes e práticas comprometidos com o fortalecimento das classes populares e que atendam às suas necessidades e interesses educacionais. Desde essa perspectiva, os movimentos sociais que conquistaram o acesso à escolarização a partir da luta pela democratização do ensino, passam a protagonizar o debate sobre as mudanças necessárias à escola pública para que se ajuste à sua realidade e suas necessidades.

O acesso das classes populares à escola pública conduz a novos questionamentos, sobre a sua função social, seus desafios e as mudanças necessárias para garantir educação de qualidade e adequada à realidade dos alunos. Em boa parte, tal debate deve-se ao sucateamento da escola e à precarização das condições de trabalho docente que acompanharam a democratização do ensino público. A esse respeito, Tavares & Weschenfelder (2005) afirmam:

Apesar da expansão do atendimento escolar e de uma pretensa democratização do acesso à escola, mais de quatro milhões de crianças entre 7 e 14 anos estão fora da escola e milhares estão incluídas de forma degradada em 'subescolas' sem nenhuma qualidade. O direito à educação pública e de qualidade ainda é negado, apesar da obrigatoriedade prevista em lei e de toda a propaganda oficial vinculada pela mídia. (p.5)

Ainda que a realidade brasileira esteja muito distante de garantir o direito à educação das classes populares, é significativo o seu ingresso na escola pública, comparado a décadas anteriores. Segundo Tavares & Weschenfelder (2005), a consequência direta do acesso dessas crianças ao ensino público foi a ampliação do fracasso escolar entre elas, confirmando a leitura de que *“No campo educacional, a escola pública brasileira caracteriza-se, historicamente, por um processo de seletividade que atinge de maneira acentuada as classes populares.”* (p.5).

A resposta das classes populares – reivindicar junto ao Estado o acesso e a permanência em uma escola pública de qualidade – resgata a luta pela escola pública relatada por Beisiegel, o que implica, conforme Tavares & Weschenfelder (2005),

a (re)valorização de estudos sobre o papel desempenhado pelas demandas populares no processo de democratização da educação, assim como dos estudos sobre as lutas entre os diferentes setores e atores dentro e fora do sistema educacional, pelo acesso ou exclusão aos bens distribuídos por esse sistema. (p.7).

Além disso, o acesso das classes populares à escola pública também motivou, no contexto pedagógico brasileiro, o surgimento de duas correntes: a pedagogia crítica dos conteúdos (Libâneo, 1989) e a pedagogia do conflito (Gadotti, 1990). Ambas as perspectivas permitem refletir sobre a Escola enquanto espaço de formação dos sujeitos do processo educativo, ou seja, não apenas dos/as alunos/as, mas também dos/as professores/as. Sua importância na trajetória formativa dos sujeitos é inquestionável no campo educacional. Porém, o campo educacional popular propõe-se a discutir quanto aos saberes que a escola pretende produzir e que tipos de sujeitos quer formar: para a sujeição aos interesses e valores das elites ou para a participação e o protagonismo dos sujeitos na produção de conhecimentos e práticas pertinentes aos seus interesses e necessidades. Daí, a necessidade de um trabalho de formação de educadores que compreendam essas questões e, assim, assumam um posicionamento ético-estético, político e pedagógico em favor das classes populares, ou seja, compreendam-se como educadores populares.

De qualquer modo, há que considerar a contribuição da relação Escola Pública x Educação Popular para o conjunto de saberes dos/as educadores/as. Na Educação de Jovens e Adultos, o debate em torno do acesso das classes populares à educação pública se vincula à relação entre os saberes historicamente acumulados e os saberes populares, que os/as alunos/as mobilizam durante o processo de aprendizagem. Essas questões, problematizadas pelo campo educacional popular, são resgatadas pelos/as educadores/as de jovens e adultos e contribuem para a incorporação de pressupostos teóricos e metodológicos da Educação Popular na escola de EJA.

Em minhas experiências como educadora-formadora, percebi que muitos educadores de jovens e adultos se esforçam para elaborar projetos pedagógicos coerentes com a escolarização de jovens e adultos, em que os conhecimentos dos/as alunos/as sejam reconhecidos e incorporados ao planejamento curricular, ainda que sintam grande dificuldade

nesse trabalho. São muitos/as os/as educadores/as que ressaltam a importância de *partir do interesse do aluno* para planejar seu trabalho e avaliar a aprendizagem *acompanhando o ritmo de cada um*, o que revela um avanço em relação à formação acadêmica, que ignora os sujeitos do processo educativo, preocupando-se apenas com os conteúdos específicos da sua área de conhecimento.

Esses/as educadores/as percebem que os/as alunos/as produziram, ao longo da vida, diversos saberes em espaços de educação não-formal, e cabe à escola colocar tais saberes em diálogo com os saberes escolares. No entanto, os/as educadores/as também possuem saberes produzidos em experiências educacionais não-formais, em diferentes espaços sociais. Quais são essas experiências? Quais as experiências formais e não-formais específicas dos/as educadores/as de jovens e adultos? Como se articulam com os saberes acumulados na experiência profissional de educadores/as de jovens e adultos de um projeto de Educação Popular? Que contribuição tais saberes trazem para que cada educador/a identifique-se ou não com o campo da Educação Popular?

A experiência dos/as educadores/as de jovens e adultos na educação formal e não-formal condiciona sua leitura sobre a Educação Popular, seus conceitos e práticas e sua relação com a Escola Pública. Analisar e problematizar tais leituras pode contribuir para a reflexão sobre as possibilidades e os desafios da Educação Popular na luta pelo direito à educação de boa qualidade para as classes populares e condizente com os interesses e necessidades dos sujeitos atendidos por ela, sem esquecer que esses interesses e necessidades são condicionados sócio-histórica e culturalmente. Sem esquecer também que a escola tem como desafio ampliar o acesso aos conhecimentos socialmente acumulados, contextualizando-os na relação Educação-Sociedade, que lhes confere o status de “conhecimento”, em detrimento de outros, considerados folclore, mito ou credence. Nessa articulação entre conhecimentos populares e conhecimentos socialmente acumulados, é possível recontextualizar os saberes e práticas produzidos junto às classes populares no sentido do fortalecimento desses sujeitos e de seu protagonismo nos processos de transformação social.

O/a educador/a popular inserido/a na Escola Pública, por *estar sendo* no mundo, constitui sua *práxis pedagógica* a partir dos limites e possibilidades desse contexto. Seríamos ingênuos ao analisar sua atuação apenas sob a ótica de suas possibilidades, como se estas não encontrassem percalços. Do mesmo modo, restringir a análise aos seus limites, sem apostar na

superação dos mesmos, sem acreditar na sua transformação pelos sujeitos, originaria uma leitura determinista da questão. Nesse sentido, refletir sobre os condicionamentos dos sujeitos desta pesquisa implica identificar os limites e as possibilidades de construir alternativas de Educação Popular de Jovens e Adultos.

### **1.3 A PARTICIPAÇÃO COMO PRINCÍPIO NORTEADOR DA PESQUISA**

A participação como princípio da pesquisa figura como elemento central das definições metodológicas construídas ao longo da experiência investigativa relatada neste trabalho. Ainda que este estudo não se defina como uma pesquisa participante, essa perspectiva acompanhou as reflexões acerca da metodologia. Considerando a vinculação entre a Educação Popular e a Pesquisa Participante, é indispensável abordar alguns aspectos deste referencial metodológico, cujas leituras influenciaram significativamente no momento de construir meu caminho de pesquisa, ainda que alguns condicionantes relacionados ao campo empírico não tenham permitido a realização de uma pesquisa participante.

As contribuições da pesquisa participante ultrapassam o limite dos grupos de educação e cultura popular onde aquela se originou. A base para compreender sua contribuição ao debate sobre as práticas de pesquisa em Ciências Humanas a partir da década de 1960 é resgatar, ainda que brevemente, os elementos de divergência em relação ao paradigma científico dominante.

No interior de grupos de Educação e Cultura Popular e da Teologia da Libertação, percebeu-se a necessidade de desenvolver a Autoria de conhecimentos autênticos, vinculados ao projeto de sociedade em construção. Sua base teórica inicia-se na década de 1960, entre os grupos de cultura e educação popular. Em seu processo educativo, a participação, a investigação e a ação eram concebidos como elementos indispensáveis à conscientização, objetivo geral dos grupos, no período em questão. Na atividade de pesquisa, porém, não havia um referencial metodológico coerente com os fundamentos da Educação Popular.

Os modelos e métodos de pesquisa que havia atendiam a modos e propósitos academicistas de produção científica, sem reconhecer o status de “científico” ao conhecimento produzido fora daquela estrutura. A esse respeito, Sobottka et al (2006) afirmam que “O fato novo na década de sessenta do século XX, geralmente associado em sua origem com a América Latina, é o protagonismo das parcelas da população até então objeto

de pesquisa não só nos processos sociais, mas também na geração de conhecimento.” (p.174). Com esse intuito, fez-se necessário buscar um novo enfoque metodológico que permitisse romper com a dicotomia entre teoria e prática e entre sujeito e objeto, visando a produzir coletivamente conhecimentos relevantes ao processo de transformação social. Desse modo, conforme Gajardo (1986)

Inicia-se a procura de métodos e técnicas que permitam conhecer, transformando e questionar e agir sobre o objeto ou realidade estudada. Métodos e técnicas que possibilitem a participação dos setores populares na tarefa de descobrir e transformar sua própria realidade. (p.16)

Com isso, a partir de seus pressupostos teórico-metodológicos, os grupos desenvolveram um modo específico, não apenas de produzir, mas também de sistematizar os conhecimentos científicos populares, reivindicando o status de ciência aos conhecimentos produzidos desde outros espaços sociais alheios à Universidade ou aos laboratórios de pesquisa. Ao formular o método ver-julgar-agir, a Teologia da Libertação, conforme Sobottka et al (2006), “foi compondo uma agenda de participação do povo nos círculos operários e nos movimentos de cultura e educação popular que acabou interferindo no modo de produzir conhecimento, em especial no campo da teologia e da educação.” (p. 174).

A sistematização de experiências relaciona-se às práticas concretas de educação popular, organização popular e promoção social. Como síntese das diferentes concepções de sistematização presentes no campo educacional popular, Holliday (2004) define:

La sistematización es aquella interpretación crítica de una o varias experiencias que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita la lógica del proceso vivido, los factores que han intervenido en dicho proceso, cómo se han relacionado entre sí, y por qué lo han hecho de ese modo. (p. 131)

Dentre as contribuições da pesquisa participante, destacam-se, em primeiro lugar, a ressignificação da relação entre o pesquisador e o objeto de investigação. Ao propor que, nas Ciências Humanas, a relação sujeito-objeto necessita dar lugar à relação sujeito-sujeito, a pesquisa participante devolve o sujeito da pesquisa ao contexto onde ele está sócio-historicamente inserido.

Procura-se compreender o sujeito considerando o contexto como um conjunto de condicionantes do modo de ser, agir e sentir do sujeito no mundo. Porque a História é

categoria teórica fundante destes grupos, não seria possível conceber uma metodologia de pesquisa que des-historicizasse o sujeito, sob o risco de tornar teoria e método incoerentes.

Na pesquisa participante, não apenas os sujeitos da pesquisa são humanizados, mas também o sujeito pesquisador é visto como um sujeito, cuja leitura de mundo influi sobre sua leitura do objeto de investigação. Ao abordar a subjetividade inerente à pesquisa, Brandão (2003) afirma: “O telescópio multiplica o olhar, mas é um olho humano que vê o que olha.” (p.36). O sujeito significa aquilo que vê e, nesse ato de interpretação, ele ressignifica a si mesmo. Nesse sentido, o sujeito age sobre a realidade pesquisada e é modificado por ela, enquanto estuda, em um processo dialético de produção de autoconhecimento. Logo, o reconhecimento da dimensão subjetiva da pesquisa pressupõe compreender que o processo de produção do conhecimento novo e transformador envolve um outro processo, o de autoconhecimento do sujeito que pesquisa.

Além disso, a ressignificação da relação sujeito-objeto, substituída por uma relação sujeito-sujeito, desloca a questão do rigor metodológico. O rigor, no paradigma científico dominante, é garantido pela rigidez dos métodos e instrumentos de coleta e análise dos dados, considerando que os dados estão postos, e a realidade é alheia à presença do observador. Nesse sentido, Freire & Shor (1986) afirmam que “(...) para os tradicionais, os cientistas que se dizem rigorosos, mas negam a interpretação, o conceito de observação implica que o observador tenha que colocar um vidro diante de si, e colocar umas luvas nas mãos, para não tocar, não ter contato com a realidade.” (p. 103). Nega-se, assim, a liberdade de interpretação, a autonomia do sujeito – pesquisador ou educador –, o que possibilitaria a intervenção criativa sobre a realidade.

Em contraposição ao que denominam rigor autoritário, Freire & Shor (1986) defendem a indissociabilidade entre rigor e liberdade para a constituição de um rigor transformador, em que a produção científica vincula-se à ação transformadora da sociedade, ou seja, a interpretação e a intervenção sobre a realidade são etapas de um mesmo processo de transformação social, portanto, não podem ser pensados separadamente.

O desafio de educadores e pesquisadores transformadores consiste em mostrar outro modo de garantir o rigor epistemológico da investigação, em que o observador não negue sua subjetividade, mas ao contrário compreenda a interpretação como um ato inerente à prática de pesquisa. A esse respeito, Freire (1986) defende:

(...) quanto mais me aproximo criticamente do objeto de minha observação, mais consigo perceber que esse objeto *não é*, porque ele *está se tornando*. Então, começo a notar cada vez mais, na minha observação, que o objeto não é algo em si mesmo, mas está dialeticamente se relacionando com outros que constituem uma totalidade. Quanto mais minha observação vai além de uma mera descrição ou opinião sobre o objeto e chego a um estágio em que começo a conhecer a razão de ser que explica o objeto, tanto mais eu sou rigoroso. (p. 104)

Neste trabalho, o protagonismo dos educadores no processo de elaboração e sistematização dos seus saberes é o ponto de aproximação com a pesquisa participante. A escola, por meio da institucionalização de um espaço específico de reflexão sobre a prática, ou seja, a definição de reuniões semanais de formação continuada em serviço contribui para a formação de educadores cuja auto-imagem associe-se ao protagonismo na produção e sistematização de saberes autênticos, contextualizados na prática docente em EJA e na Educação Popular. Nesse processo de desenvolvimento da Autoria entre os educadores, é necessário reconhecer na instituição escolar um espaço socialmente legítimo de produção e sistematização de saberes.

Desde essa perspectiva teórico-metodológica, o pesquisador não é o sujeito capaz de verificar hipóteses, por meio da aplicação de instrumentos de coleta e análise de dados, para cercar, dominar e vencer o objeto de investigação, alcançando enfim a Verdade sobre o mesmo. Não é alguém com maior capacidade de leitura do contexto vivido pelos sujeitos. O pesquisador é, na verdade, um sujeito que lança mão de um conjunto de pressupostos teórico-metodológicos que os orienta em sua leitura da realidade. Para Brandão (2002), há uma dicotomização entre viver e conhecer que a pesquisa qualitativa busca resgatar por meio do diálogo entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa.

O papel do pesquisador, conforme Streck (2005) consiste em, através da realização de sua tarefa de **leitura do contexto**, contribuir para “alargar e intensificar a leitura do mundo” (p. 20) que realizam os sujeitos inseridos neste contexto. Essa tarefa pressupõe a coleta e a partilha de informações sobre outros contextos, que dialogam com a realidade em análise. Além disso, porque possui instrumentos de análise necessários para **sistematizar e organizar os saberes dos sujeitos**, por meio da imersão nos processos e dinâmicas que compõem tais experiências de produção de saberes populares, buscando, desse modo, a compreensão da sua totalidade. Por fim, o autor aponta a possibilidade do pesquisador de “ ‘movimentar’ os saberes em diferentes áreas e esferas” (p. 21), considerando que ele possui meios de interação com distintos sujeitos: com outros pesquisadores, via publicações; com o grande público, via

meios de comunicação; com órgãos públicos, por meio da disponibilização de dados que podem servir à elaboração de políticas.

Todas essas questões originam-se na afirmação do caráter político da ciência e no entendimento da pesquisa “como uma prática (social, política e cultural) transformadora.” (p.21), que, por posicionar-se junto aos sujeitos populares e seu projeto societário, nega a idéia de neutralidade na pesquisa, assim como em outros campos – educação, religião, mídia, entre outros.

Porque partem de posicionamentos e de escolhas do sujeito que pesquisa, ciência e educação – enquanto lugares sociais de produção e divulgação de saberes – ambas são condicionadas sócio-histórica e culturalmente, portanto, constroem saberes e leituras da realidade provisórios e afinados aos interesses de uma determinado projeto societário. A esse respeito, Brandão (2003) define o campo científico do seguinte modo:

Um lugar social de construção de idéias como vários outros, mas que em geral esquece isto e reclama ser talvez o único cenário do pensamento humano rigorosamente inquestionável quando realiza programas sistemáticos de estudos a respeito do comportamento da pessoa humana ou da estrutura e do funcionamento da sociedade, assim como dos processos sociais da cultura. (p.33)

Os grupos de educação e cultura popular denunciaram esse monopólio do saber e, em resposta, produziram outras lógicas de produção, sistematização e divulgação de um saber de classe, comprometido com o fortalecimento dos sujeitos populares e os processos de transformação social que eles protagonizam.

A relação entre pesquisa e educação. Há uma triangulação entre investigação, ação e educação que as tornam momentos indissociáveis do processo de transformação social. Todos eles são marcados pela produção solidária de saberes, em oposição à criação solitária da pesquisa científica tradicional. Essa produção está vinculada à construção de um projeto societário antagônico ao capitalismo e seus mecanismos de domínio político, econômico e cultural de oito países sobre o restante do mundo. Sendo assim, há uma dimensão ética que constitui a pesquisa, voltando-a à produção de saberes que contribuam para o fortalecimento dos sujeitos populares e de seu protagonismo no processos de transformação social. Nesse sentido, a crítica ao modelo científico positivista, que dicotomiza teoria e prática, assim como sujeito e objeto, norteiam a criação de “estratégias para romper com o que se denomina o monopólio do saber (Hall, 1981)” (Gabarrón & Landa, 2006, p. 101).

Além disso, ao assumir a subjetividade do ato investigativo, o pesquisador descobre a confiança em si, em sua capacidade de interpretar a realidade baseado em um conjunto de referências teóricas e metodológicas. A observação participante, nesse sentido, é um avanço em relação às metodologias inscritas no paradigma científico positivista. A esse respeito, Brandão (2003) afirma:

Antes de qualquer coisa, a ousadia da escolha pessoal dos procedimentos da *observação participante* devolve-me a autoconfiança. Descubro que sou objetivo sem precisar abrir mão de minha subjetividade, desde que saiba lidar com ela não como algo que deva ser mecanicamente controlado, mas como um fator a ser levado em conta como um dos componentes da própria situação de pesquisa, como de resto, em tudo o mais na vida. (p.47)

A conquista da confiança no sujeito, no processo de investigação, é uma questão recorrente nos textos de Brandão (2002; 2003; 2006), nos quais ele destaca que a relação sujeito-objeto é substituída por uma relação sujeito-sujeito nas práticas de pesquisa vinculadas à dimensão da participação<sup>6</sup> porque se balizam na idéia de que

A relação tradicional de sujeito-objeto entre investigador-educando e os grupos populares deve ser progressivamente convertida em uma relação do tipo sujeito-sujeito, a partir do suposto de que todas as pessoas e todas as culturas são fontes originais de saber e que é da interação entre os diferentes conhecimentos que uma forma partilhável de compreensão da realidade social pode ser construída através do exercício da pesquisa. O conhecimento científico e o popular articulam-se criticamente em um terceiro conhecimento novo e transformador. (Brandão, 2006, p.43)

O pesquisador posiciona-se *com* o Outro para compreender a sua leitura de mundo, os modos como as pessoas daquele lugar interpretam a realidade em foco. A escuta significativa, portanto, é um dos elementos mais importantes da pesquisa. Segundo Brandão (2003),

A primeira pesquisa é esta: não apenas escutar bem, como uma ‘técnica’, mas deixar-se ouvir, como uma atitude do diálogo. Não apenas captar com objetividade o que pronuncia um ‘objeto de pesquisa’, mas estar ao lado de um outro sujeito de vida que me fala enquanto eu silencio a boca e o coração para ouvi-lo inteiramente – as suas palavras, os seus silêncios. (...) Despojar-se de todo conhecimento prévio, de todo juízo que classifica antecipadamente, e mesmo antes de que *aquele que me fala* diga a primeira palavra, já atribuí a ele um rótulo. (p.208)

---

<sup>6</sup> Conforme Brandão (2006), há diferentes abordagens cujo elemento comum, entre outros, é a dimensão da participação na pesquisa: pesquisa-ação, investigação-ação, pesquisa participante e pesquisa militante.

Logo, o olhar do pesquisador não é aquele de quem enxerga no Outro um banco de dados a serem coletados, levados ao gabinete e explorados, como se não bastasse toda a exploração econômica e dominação política, cultural e social enfrentadas cotidianamente. O olhar do pesquisador, ao contrário, está comprometido em compreender os sujeitos, seu mundo e a leitura deste, porque sua pesquisa se constrói almejando alternativas de fortalecimento das classes populares e de seu protagonismo nos processos de transformação social. Daí que a escuta significativa seja atividade permanente de pesquisadores e educadores.

Dispor-se a ouvir o que o sujeito diz implica compreender que este tem algo a dizer, que seu dizer revela saberes inscritos em uma episteme popular. As falas significativas, de acordo com Brandão (2003),

representam uma expressão de um pensamento, de um saber, quando se parte do princípio de que em qualquer pessoa humana há um crescendo de conhecimento vivenciado e acumulado sob a forma de uma integração cultural de *saberes*. Esses conhecimentos estão distribuídos em uma escola de sentido-do-saber que passa pelas diversas habilidades técnicas para o fazer produtivo; por diferentes conhecimentos a respeito dos diferentes planos em que se movem as pessoas que os pensam; por valores éticos, religiosos, espirituais, ideológico-políticos, estéticos, artísticos e outros; por sistemas mais articulados e mais complexos de visões de mundo, da vida e de si mesmos. (p.142)

Esse é a dimensão epistemológica das falas significativas. Além dela, as falas significativas revelam também as dimensões históricas e cotidianas (Brandão, 2003) dos sujeitos e do contexto de produção das mesmas. A dimensão histórica refere-se ao modo como o autor da fala significa “o fluxo do acontecer das estruturas e dos processos sociais de relações constitutivas da vida e da condição de vida da ‘gente como nós’.” (p. 144). Por sua vez, a dimensão cotidiana abrange a reprodução, a recorrência de determinadas falas, que revelam os saberes que circulam em um dado contexto, no momento histórico do estudo.

Escutá-las, então, visa compreender de que modo os sujeitos lêem determinado(s) aspecto(s) do mundo, contemplando suas variadas dimensões. Para que o educador alcance tal objetivo, Brandão (2003) destaca a necessidade de “um cuidado especial para não considerar mais ‘significativas’ as palavras e as frases parecidas com as que nós diríamos, se fôssemos os entrevistados.” (p.143).

Outro princípio fundante da pesquisa participante, que permeia também este estudo, é a democracia, como opção ética e política, o que implica a construção de um processo de pesquisa onde haja horizontalidade na relação sujeito-pesquisador/sujeito-pesquisado, como meio de romper a dicotomia sujeito/objeto. Assim, a democracia, como forma autogestionária, princípio radical e eixo rotativo do poder (CENPROTAC, 2004), é construída pelo exercício coletivo do pensamento crítico entre todos os sujeitos envolvidos no processo educacional.

O processo de pesquisa não ignora ou silencia os sujeitos e partilha com eles o percurso de produção dos saberes (o que pressupõe o diálogo), a fim de que todos se apropriem, não apenas dos resultados da pesquisa, mas também participem do processo de pesquisa, ou seja, da construção do caminho metodológico. Por isso, Brandão (2003) afirma que, na pesquisa,

Deveria estar sempre presente uma vigorosa concepção de experiência de reciprocidade de sentidos e significados através do diálogo, no intercâmbio entre culturas, ou entre diferentes alternativas de experiência de uma mesma cultura, no momento da *pesquisa socioantropológica*, e também em todos os outros instantes do planejamento, de criação ou revisita de um currículo, de elaboração de complexos temáticos, de planos de aulas e do próprio trabalho dia a dia entre alunos. (pp.146-147)

O diálogo entre conhecimento científico e os saberes de outros sistemas de sentido define o valor de uma ciência. Quanto maior o nível de articulação entre os saberes científicos e populares, tanto maior será sua contribuição para a compreensão da realidade pelos sujeitos envolvidos na prática de pesquisa (autoconhecimento) e, conseqüentemente, sua capacidade de intervenção. A relação entre compreensão e intervenção sobre a realidade é abordada por Holliday (2004). O autor afirma que a sistematização de experiências na Educação Popular apresenta-se como interpretação crítica, portanto, como resultado do esforço de compreender a realidade vivida, o que implica identificar seus elementos para reconstituí-los, ordená-los, descobrir sua lógica para reconstruí-la. Tal esforço produz um novo conhecimento, pois a teorização sobre a prática possibilita compreendê-la e, conseqüentemente, cria as condições para sua superação. Nesse sentido, Holliday (2004) defende que

En definitiva, la sistematización permite incentivar un diálogo entre saberes: una articulación creadora entre el saber cotidiano y los conocimientos teóricos, que se alimentan mutuamente. Esta es quizás una de las tareas privilegiadas de la educación popular, lo que reafirma la importancia fundamental de sistematizar nuestras experiencias, no sólo por las posibilidades que tiene, sino por la responsabilidad que implica para nosotros, educadores y educadoras populares. (p.135)

A sistematização de experiências é considerada tarefa de responsabilidade de educadoras e educadores populares, como mediadores do processo de reflexão sobre a prática, em grupos de educação popular e em organizações populares ou mesmo como sujeitos de aprendizagem, quando o foco de reflexão recai sobre as próprias experiências dos/as educadores/as. Em ambos os casos, a sistematização cria as condições para aprendizagens de cunho teórico-prático pelos sujeitos, tendo em vista que os conhecimentos produzidos partem da prática e retornam a ela, para mudá-la. O objetivo de tal esforço, portanto, constrói-se em torno da incidência sobre a realidade, daí que toda prática de sistematização sempre vincule a compreensão, descrição e análise da realidade ao esforço prospectivo, ou seja, à formulação de alternativas e caminhos para a transformação da realidade analisada. Assim, onde, no paradigma científico dominante, dir-se-ia *conhecer para dominar*, no paradigma científico popular se diz *conhecer para transformar*.

#### **1.4 DELIMITAÇÃO DOS SUJEITOS, CAMPO EMPÍRICO E PROCEDIMENTOS**

A trajetória formativa e os pressupostos teóricos sobre a pesquisa condicionaram as escolhas metodológicas, fazendo com que algumas definições prévias fossem alteradas ao longo do processo de pesquisa. O referencial teórico contribuiu para as definições relacionadas à problemática, do objetivo geral, dos objetivos específicos e dos procedimentos utilizados no trabalho de campo. Outras definições decorreram da necessidade de ajustes que o contexto e os sujeitos revelaram, exigindo mudanças e reorientações do/no caminho.

Desse modo, o método foi compreendido como uma trama, em que a finalidade e os objetivos, a realidade, os sujeitos, o tempo e o espaço não se configuram *a priori* na prática de pesquisa, mas, ao contrário, porque dialogam, esses fatores se reconfiguram constantemente (Streck, 2006). Nesse sentido, método e metodologia são provisórios e, conseqüentemente, se reajustam ao longo do caminho investigativo, conforme os elementos da realidade revelam aspectos que, antes, o pesquisador não percebera. Em seu processo de (auto)conhecimento, o pesquisador incorpora novas aprendizagens sobre a realidade observada, ao longo do processo, que ampliam sua leitura e, portanto, impõem a nova leitura dos instrumentos e procedimentos metodológicos utilizados para a investigação. Nesse sentido, Streck (2006) afirma que a pesquisa é “movimento de pessoas, de saberes, de conhecimentos, de valores, de culturas, de visões de mundo.” (p. 274). Seu desafio, portanto, é contemplar a produção de um

saber novo e transformador, cujas dimensões política, pedagógica, ético-estética e cultural estejam organizadas em função de seu comprometimento com a transformação social.

Com base nessas considerações, a observação participante foi a escolha metodológica necessária e possível, dada a limitação de tempo apresentada pelo estudo de mestrado, bem como pela dinâmica dos encontros de formação continuada em serviço, cuja pauta de discussão era longa. Assim, não foi possível a realização de dinâmicas e reflexões com o grupo sob minha coordenação, como previa, inicialmente, o projeto desta pesquisa.

A partir das considerações desenvolvidas sobre o tema da formação de educadores de jovens e adultos, desde o enfoque teórico do campo educacional popular, constitui-se a questão norteadora deste estudo: *Qual a relação entre a educação formal e não-formal na formação dos educadores de jovens e adultos e as implicações da trajetória formativa desses/as educadores/as na sua identificação com o campo da Educação Popular?*

Em conformidade com a questão norteadora, o **objetivo geral** da pesquisa é compreender e analisar a relação entre a educação formal e a não-formal na formação de educadores de jovens e adultos que atuam em escola pública de EJA na perspectiva da Educação Popular e as implicações da trajetória formativa desses/as educadores/as na sua identificação ou não-identificação com o campo educacional popular.

Os **objetivos específicos** são:

- identificar as experiências educacionais formais e não-formais de educadores/as populares que atuam na EJA;
- compreender e analisar as implicações dessas experiências na constituição dos seus saberes sobre o ofício de educador/a de jovens e adultos;
- compreender e analisar as aproximações entre EJA e EP que produzem as educadoras entrevistadas em suas falas acerca do projeto em que atuam;
- compreender e analisar a identificação ou não-identificação dos sujeitos da pesquisa com o campo da Educação Popular.

Para atingir o objetivo desta pesquisa, realizei um estudo de abordagem qualitativa, com foco na observação participante junto a um grupo de educadores/as de jovens e adultos atuantes em escola pública de EJA da rede municipal de Gravataí.

O **campo empírico** deste estudo é uma escola de EJA da rede municipal de Gravataí. O município faz parte da região metropolitana de Porto Alegre, distante 22km da capital. A cidade tem 270.763 habitantes<sup>7</sup>, sendo 211.969 (91,19%) da zona urbana e 20.478 (8,81%) da zona rural.

A Secretaria Municipal de Educação de Gravataí promove outras ações em Educação de Jovens e Adultos, além do CEREJA. São elas: MAIS (Movimento de Alfabetização e Inclusão Social) e Programa Gravataí 100% Alfabetizada. Este incentiva a parceria público-privada entre o Poder Público municipal e empresas da cidade para a organização de turmas de alfabetização de jovens e adultos.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Prefeito José Linck inaugurou, em dezembro de 2003, o Centro Regional de Educação de Jovens e Adultos Prefeito José Linck (CEREJA). Este projeto vincula a Escola Centro a outras instituições da comunidade, tais como igrejas, associações, bibliotecas comunitárias, telecentro, entre outras, para realização de oficinas culturais, pedagógicas e programas de geração de trabalho e renda, por meio de parceria com o programa Integrar, da CUT. Segundo documento elaborado pela mantenedora (SMED, 2005), “A constituição desta rede regional caracterizada pela articulação de diversos espaços para contemplar ações de EJA, em uma mesma região, levará a possibilidade de acesso à grande maioria do público alvo.” (p. 04). Desse modo, o CEREJA busca ampliar a concepção de Educação de Jovens e Adultos desenvolvida na escola, sem restringi-la à escolarização, ou seja, sem reproduzir a lógica curricular do ensino supletivo, ainda presente nas escolas de EJA, apesar da LDB 9394/96 extingui-lo. Busca-se, ao contrário, articular o processo educativo da escola com os dos diversos espaços sociais da comunidade, bem como o espaço de trabalho dos alunos. Desse modo, conforme documento da mantenedora (SMED, 2005), “o projeto CEREJA pressupõe um currículo que incorpora aspectos do Mundo do Trabalho, em particular, devidamente pedagogizados nos diferentes espaços educativos onde alunos, alunas e os trabalhadores em Educação têm participado de alguma forma.” (p. 12).

---

<sup>7</sup> Dados de 2005, disponibilizados no site [www.gravatai.rs.gov.br](http://www.gravatai.rs.gov.br)

A organização curricular é a seguinte: o ensino fundamental organiza-se em 6 etapas, das quais as duas primeiras referem-se à alfabetização e pós-alfabetização; em 4 áreas de conhecimento, denominadas Linguagem, Matemática e Ciências, Sócio-Histórica, Corpo e Expressão; em oficinas culturais, oferecidas por voluntários, paralelamente às reuniões de formação continuada em serviço; em programas de geração de trabalho e renda, formação de leitores e inclusão digital.

O planejamento curricular organiza-se em planos de estudo e projetos pedagógicos semestrais. O tema de cada projeto é decidido coletivamente, em assembléia, de que participam professores, coordenação pedagógica e estudantes. Após a definição do tema, a coordenação pedagógica orienta os demais participantes da escola na atividade de pesquisa junto à comunidade. Nessa etapa do projeto, professores e estudantes coletam informações sobre o tema, tendo como base nas perguntas formuladas na assembléia, após a decisão sobre a temática. Paralelamente, os/as professores/as organizam os conteúdos escolares a trabalhar sob formato de planos de estudo. Cada etapa de ensino tem um plano de estudos específico.

A organização dos educadores é a que segue: 14 docentes distribuídos nas 4 áreas de conhecimento (cada área tem um/a coordenador/a), 1 articulador/a cultural<sup>8</sup>, direção, coordenação pedagógica, secretário/a, merendeira e oficineiros.

Além do CEREJA José Linck, há mais um Centro: o CEREJA Osório Ramos Corrêa, criado em 15 de abril de 2004. Este CEREJA atende cerca de 300 alunos/as na vila São Jerônimo. Na ocasião de sua fundação, a então secretária de educação afirmou que “além de garantir a conclusão do ensino fundamental aos estudantes, os Cerejas oferecem programas de geração de trabalho e renda, através de parcerias com instituições como a Ufrgs, o Sesi, o programa INTEGRAR da Central Única dos Trabalhadores e a Emater.”<sup>9</sup>

O CEREJA José Linck abrange turmas na Escola Centro, localizada no Loteamento da Lagoa – parada 92, e também conta com 2 turmas em escolas, chamadas “Turmas de Extensão”, que funcionam nas escolas Antônio Aires de Almeida e Escola Estadual do Xará, localizadas respectivamente nas comunidades Sagrada Família e Xará. O CEREJA José Linck atende cerca de 300 alunos/as por semestre.

---

<sup>8</sup> Durante o período de observação, a mantenedora não havia disponibilizado recurso financeiro para nomeação ou contratação de articulador/a cultural para a escola.

<sup>9</sup> Pronunciamento de Romi Leffa Cardoso, em 14 de abril de 2004, veiculado pelo site [www.gravatari.rs.gov.br](http://www.gravatari.rs.gov.br)

A definição do campo empírico teve a influência de contatos anteriores com os professores da escola, em palestras e oficinas que ministrei no ano de 2005. O primeiro contato aconteceu durante a realização de uma palestra sobre o histórico da Educação de Jovens e Adultos, em março de 2005. Nessa ocasião, conheci a escola José Link e alguns dos professores, que relataram alguns aspectos do projeto CEREJA (seus objetivos, organização curricular e procedimentos avaliativos) e algumas informações sobre a comunidade. Quatro meses depois, reencontrei os professores da escola em uma oficina de formação que ministrei a convite da SMED. Recebi o convite da coordenadora pedagógica para voltar à escola, para participar da reunião de formação continuada dos professores, que trataria de uma temática definida pelo grupo. Nessas aproximações, a escuta de seus relatos e suas reflexões sobre a Educação de Jovens e Adultos e o projeto CEREJA me motivaram a realizar a pesquisa de mestrado naquela escola.

Em março de 2006, retornei à escola para apresentar minha proposta de investigação à diretora e à coordenadora pedagógica. Após a consulta (pela coordenadora) e aprovação dos professores, passei a participar das reuniões semanais de formação continuada.

A **observação participante** contou com a observação direta em 6 reuniões ordinárias de formação continuada em serviço. O objetivo da observação foi conhecer todos os professores, identificar os temas discutidos nas reuniões e a sua relação com a Educação Popular. Também foi possível compreender alguns aspectos do contexto de formação continuada em serviço, onde os sujeitos da pesquisa relatam e refletem sobre suas experiências e sua trajetória formativa. Segundo Minayo (1994), na observação participante, o pesquisador obtém informações sobre os atores sociais inseridos no contexto onde atuam. Assim, “O observador, enquanto parte do contexto de observação, estabelece uma relação face a face com os observados. Nesse processo, ele, ao mesmo tempo, pode modificar e ser modificado pelo contexto.” (p. 59). Nesse sentido, alguns procedimentos de coleta de dados foram inseridos e outros, suprimidos, em função da dinâmica de formação revelada através das observações.

As entrevistas em grupo, previstas no projeto, foram suprimidas porque o tema da pesquisa tornou-se pauta de duas reuniões, após minha chegada ao grupo. Na primeira reunião de que participei, a coordenadora pedagógica propôs ao grupo a discussão sobre a *Educação Formal, Não-Formal e Informal na formação dos educadores do CEREJA*. Posteriormente, o grupo debateu sobre *Formação de Educadores*. Outro fator decisivo foi a extensa pauta de

cada reunião e a urgência dos pontos discutidos, que impossibilitaram disponibilizar o tempo necessário para as entrevistas coletivas. Essas reuniões foram gravadas e transcritas. Alguns aspectos foram destacados para análise, figurando como dados complementares às entrevistas individuais.

Participaram das reuniões de formação continuada em serviço a bibliotecária, a coordenadora pedagógica, a diretora (eventualmente) e 14 professores, agrupados por área de conhecimento: 6 alfabetizadoras, 2 professoras da área de Linguagem, 2 professores (1 homem e 1 mulher) de Corpo e Expressão, 2 professores (1 homem e 1 mulher) de Sócio-Históricas, 2 professoras de Ciências Matemáticas. Em duas reuniões (31 de março e 23 de junho), também participaram representantes da mantenedora.

No decorrer dessas observações, as conversas informais, as caronas até o centro da cidade e a participação em eventos da escola me aproximaram de algumas professoras, e essas se dispuseram a participar das entrevistas. Nesse contexto, as entrevistas apresentaram o tom de “uma conversa a dois com propósitos bem definidos.” (Minayo, 1994, p. 57), pois no momento de sua realização eu dispunha de informações anteriores sobre a trajetória formativa das educadoras, relatadas naquelas conversas.

Além disso, o critério inicial foi mantido: um/a professor/a por área de conhecimento. Apenas a área Sócio-Histórica não teve participação, pois dentre os dois professores da área, um não se dispôs a participar e a outra professora estava em licença no período em que realizei as entrevistas. Logo após, concluí as visitas à escola. Assim, os sujeitos da pesquisa são quatro professoras, por isso, a partir desse momento, passo a referir-me às “educadoras”, no feminino, considerando que não houve representação masculina nessa etapa do trabalho.

As entrevistas individuais semi-estruturadas contribuíram para compreender o modo como as educadoras pensam, sentem e agem na Educação de Jovens e Adultos e em sua relação com a Educação Popular. Conforme Minayo (1994), “através desse procedimento, podemos obter dados objetivos e subjetivos. Os primeiros podem ser também obtidos através de fontes secundárias, tais como censos, estatísticas e outras formas de registros. Em contrapartida, o segundo tipo de dados se relaciona aos valores, às atitudes e às opiniões dos sujeitos entrevistados.” (p. 58).

Nessa etapa, cada entrevistada listou, por escrito, cada experiência significativa de educação formal e educação não-formal para a sua formação como educadora de jovens e

adultos. Após, a educadora justificou cada item, avaliando suas aprendizagens sobre seu trabalho na Educação e, especificamente, na Educação de Jovens e Adultos. Com base nesse relato, foram incorporadas as demais questões do roteiro da entrevista, organizado em torno de três questões que suscitavam a educadora a refletir sobre os objetivos específicos da pesquisa. Assim, as questões solicitaram que a educadora:

- 1) Justificasse a escolha de cada experiência listada, identificando qual (is) a(s) aprendizagens produzidas sobre a EJA e sobre o ofício do/a educador/a de jovens e adultos;
- 2) Apontasse qual a relação entre esses saberes e a EP;
- 3) Refletisse sobre sua identificação com a EP e se ela compreendia ser uma educadora popular (justificando sua afirmação).

Como complemento à observação, realizei a leitura de materiais produzidos pela escola, pela mantenedora (SMED Gravataí) e de textos selecionados pela coordenadora pedagógica para leitura e debate nas reuniões de formação continuada em serviço. São eles: Projeto Político-Pedagógico, Plano de Estudos e Projeto CEREJA, documento elaborado para o Prêmio Crer para Ver – Inovando a EJA, textos-base distribuídos aos professores para debate nas reuniões de formação continuada<sup>10</sup> e caderno Teoria e Fazeres – Caminhos da Educação Popular – vol. IX.

Esses materiais forneceram informações sobre a origem e a organização do projeto, bem como os fundamentos teóricos que subsidiam a prática docente dos sujeitos da pesquisa. Além disso, efetuei a análise de documentos da escola.

O projeto político-pedagógico revela a relação Escola-Comunidade que originou a inserção da escola no projeto CEREJA. Segundo o documento, a constatação da pequena participação dos pais dos alunos nas atividades da escola, aliada ao grande número de analfabetos absolutos ou funcionais entre esses pais, impulsionaram a oferta de EJA na escola, que criou, em dezembro de 2002, o CEREJA José Linck, nas dependências da Escola Municipal de Ensino Fundamental Prefeito José Linck.

---

<sup>10</sup> PINTO, A. V. **7 Lições sobre Educação de Jovens e Adultos**. SP, Cortez, 1987; LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e Pedagogos para quê**. SP, Cortez, 2005.

Com base nesses dados, busquei ampliar as informações sobre a origem do projeto. Para tanto, incluí o tema na entrevista individual da professora alfabetizadora, que atuou no processo de implantação do projeto na escola.

### **Simone<sup>11</sup> – professora da Área Corpo e Expressão**

Licenciou-se em Educação Física, pela UFRGS, em 2002. Estudou Letras, também na UFRGS, sem concluir o curso. Trabalha na rede municipal de Gravataí como professora concursada, em regime de 20 horas.

Atua no CEREJA desde 2003. Em 2004, assumiu a função de articuladora cultural e, em 2005, retornou à função de professora da área Corpo e Expressão. Antes de trabalhar no CEREJA, atuou na EJA como professora voluntária no PEFJAT/UFRGS, durante um ano, e como alfabetizadora do Programa Alfabetiza Rio Grande, em turma de educação indígena.

### **Cláudia – professora da Área Linguagem**

Licenciou-se em Letras pela UFPR, em 1989. É mestre em Linguística Aplicada pela UNISINOS. Trabalha na rede municipal de Gravataí como professora concursada desde 2003, em regime de 20 horas, e convocada para cumprir outras 20 horas. Cumpre as 40 horas na mesma escola, nos turnos vespertino e noturno.

Atua no CEREJA José Linck desde 2006. Antes disso, trabalhou no CEREJA Osório Ramos Corrêa como articuladora cultural, em 2004, e como assessora da SMED Gravataí, em 2005.

### **Sabrina – professora da Área Ciências Matemáticas**

Licenciou-se em Biologia pela UNISINOS, em 1997. É especialista na área da Educação. Trabalha na rede municipal de Gravataí como professora contratada desde 2003, em regime de 20 horas. Trabalha também na rede estadual, em regime de 40 horas.

---

<sup>11</sup> Os nomes utilizados são fictícios, respeitando o acordo estabelecido com as educadoras.

Atua no CEREJA desde 2006. Antes de trabalhar no CEREJA José Linck, teve experiência de 2 anos em escola de EJA da rede estadual, no período de 1996 a 1998.

Mora em Gravataí, na comunidade onde leciona durante o dia, em regime de 40 horas.

### **Marília – professora da Área Linguagem (Etapa 1 – alfabetização)**

Cursou Magistério na Escola Concórdia, em Gravataí. Cursa licenciatura em Pedagogia na ULBRA.

Trabalha na rede municipal de Gravataí, durante o dia, como professora concursada, desde 1996 e, no CEREJA, seu vínculo empregatício é de “convocação”.

Atua no CEREJA desde sua inauguração, em 2003. Atuou como articuladora em 2003 e, desde 2004, atua como alfabetizadora. Antes de trabalhar no CEREJA, foi alfabetizadora do MAIS (Movimento de Alfabetização e Integração Social<sup>12</sup>), participando do processo de mobilização da comunidade local para a criação do CEREJA José Linck.

Mora na comunidade Xará, uma das comunidades atendidas pelo projeto. Há alunos moradores da comunidade que estudam na Escola-centro, tendo transporte garantido pela mantenedora. Outros alunos estudam na Turma de Extensão, localizada na própria comunidade.

---

<sup>12</sup> Iniciativa de alfabetização de jovens e adultos organizada por educadores comunitários, sindicatos, associações, agremiações, ONGs, Organizações Governamentais e igrejas, conforme (SMED, 2005, p.14). Originou-se no 1º. Congresso Municipal de Educação, em 1999.

## **2 EDUCAÇÃO FORMAL E NÃO-FORMAL: CONDICIONANTES DA PRODUÇÃO DOS SABERES DE EDUCADORES/AS DA EJA NA PERSPECTIVA DA EP**

Fez-se necessário contextualizar os conceitos teóricos do estudo nas transformações sócio-histórico-culturais oriundas da globalização, como modo de reconhecer os condicionantes do campo educacional em geral e das transformações que originaram as concepções de educação, formação, aprendizagem, entre outras, vigentes em documentos legais que tratam da área educacional, bem como em produções acadêmicas recentes. Desse modo, é possível compreender também as implicações dessas mudanças sobre a concepção de EJA e as políticas públicas para a área, que emergiram na década de 1990. As reflexões construídas na Conferência Mundial de Educação para Todos (Jomtien, 1990) e na V Confinteia (Hamburgo, 1997) influenciaram significativamente a produção de documentos e a legislação do mundo todo. No Brasil, o Parecer CNE/CEB 11/2000, a LDB 9394/96 e o PNE revelam tais influências.

Além disso, este capítulo apresenta os conceitos teóricos utilizados neste trabalho, como Educação – e suas modalidades formal, não-formal e informal –, formação, saberes, conhecimentos e aprendizagem, visando compreender o modo como estas concepções se relacionam na constituição dos saberes de educadores/as de jovens e adultos na perspectiva da Educação Popular. Para tanto, encontrei em Freire (1986; 1987; 1996; 1997), Brandão (1982; 1985; 2002a; 2002b; 2003) Mejía (1994; 2001), Arroyo (2002) e Libâneo (2005), entre outros/as autores/as, as considerações necessárias à compreensão e análise das questões norteadoras da pesquisa, com base na análise das falas das educadoras entrevistadas.

Desse modo, é possível reconhecer quais as especificidades das dimensões política, pedagógica e ético-estética do projeto educacional e societário onde está inscrita a EP, o que implica considerar que, por não haver neutralidade na educação, todo projeto educacional se fundamenta em um conjunto de princípios e pressupostos quanto às dimensões referidas.

Ainda neste capítulo, as questões relacionadas à identidade social e profissional dos/as educadores/as de jovens e adultos são discutidas devido à sua pertinência para relacionar os campos da EJA e da EP. A profissionalização do/a educador/a de jovens e adultos que atua na escola pública condiciona a constituição de imagens e auto-imagens produzidas por esses sujeitos.

Abordar esses aspectos tem o objetivo de definir alguns elementos de aproximação entre EJA e EP, que influem na constituição da identidade social e profissional de educadores/as populares de jovens e adultos. Ou seja, por meio da visualização de caminhos de aproximação entre os educadores da rede pública de EJA e o campo educacional popular, pretendo discutir alguns elementos teóricos que fundamentam a análise dos dados.

## **2.1 A GLOBALIZAÇÃO E SUAS IMPLICAÇÕES NO CONTEXTO SÓCIO-HISTÓRICO-CULTURAL**

As transformações do campo científico, no século XX, marcaram a ampliação do acesso à informação e aos conhecimentos das mais diversas áreas, por meio das novas tecnologias e meios de comunicação. Tais mudanças relacionam-se à reorganização econômica, política, social e cultural vinculada ao projeto societário capitalista.

A globalização, segundo Mejía & Awad (2001), é considerada por diversos autores como a intensificação e o aprofundamento das principais características do capitalismo: a internacionalização e mundialização dos mercados, o que provoca mudanças significativas nas forças produtivas, nas relações sociais em geral (sem se restringir às relações de produção) e a intensificação da exclusão social e concentração do capital. Nesse sentido, a discussão em torno da globalização fundamenta-se em três eixos, de acordo com Streck (2003)

São complexos os blocos temáticos envolvendo sempre mais do que um elemento: o Estado e sua relação com o mercado e a cidadania; a cultura em sua vinculação com a discussão da modernidade e da pós-modernidade; o conhecimento relacionado com as novas tecnologias de comunicação e informação. Dependendo da perspectiva, as partes podem estar tanto dentro de um bloco como de outro. Isso é parte do jogo de composição do cenário, que sempre é feito a partir de algum endereço. (p. 18)

Ao analisar as implicações da globalização sobre a conjuntura latino-americana, Mejía (1994) destaca os seguintes aspectos: o desmantelamento do Estado de Bem-Estar; a deslegitimação da coisa pública, ocasionada pela “Partidocracia”, ou seja, a utilização da coisa pública pelos partidos para atender exclusivamente aos interesses partidários; o descrédito dos políticos, como consequência do item anterior; e a perda do sentimento de pertença a classes e movimentos coletivos, derivado da atomização dos indivíduos.

Além disso, há que considerar os avanços no campo da microeletrônica e das tecnologias da informação. Suas consequências mais lembradas são a aceleração e reprodução de informações e conhecimentos. Porém, a crescente automatização, o fortalecimento do capital financeiro, mediante a viabilização de transações virtuais e instantâneas também são fatores desencadeados pelas descobertas tecnológicas.

Nesse cenário, evidencia-se que a globalização tem reflexos sociais graves, como a concentração de renda, a diminuição do acesso aos direitos sociais, a precarização e o escasseamento do trabalho, agravando os processos de exclusão social entre as classes populares, não apenas dos *países periféricos*, mas também dos *países centrais* (Santos, 2000). Tais aspectos relacionam-se ao remodelamento do Estado e das fronteiras nacionais. O enfraquecimento do Estado-nação, associado à gestão e direção multilateral, devido ao fortalecimento de blocos e acordos econômicos – como NAFTA, ALCA e União Européia – e de organismos transnacionais – como FMI, ONU, UNESCO, no campo educacional, entre outros – influencia significativamente as políticas públicas das distintas esferas de atuação governamental, sobretudo dos países periféricos, que dependem financeiramente de ambos.

A principal consequência desse cenário sobre as políticas públicas, segundo Mejía & Awad (2001), é a desintegração dos direitos sociais até então garantidos pelo Estado, gerando uma crise educativa, denunciada pelas políticas neoliberais aplicadas à gestão do Estado. Esta se revela em três *lugares* (Mejía & Awad, 2001): no Estado assistencialista e seu intervencionismo; nos sindicatos e as organizações que permitem manter inércias do passado; e na ideologia dos direitos sociais que dificulta a construção de novas políticas.

Sob esse olhar, a educação é considerada como serviço, que, por sê-lo, não necessita ser garantida pelo Estado. Assim, a escola privada torna-se o paradigma, com base em que se denunciam os altos custos e as inadequações administrativas e operacionais da escola pública,

projetando para a sua gestão uma lógica empresarial. A esse respeito, Mejía & Awad (2001) avaliam:

La nueva política educativa assume la educación como gasto y por lo tanto la somete a los análisis del costo-beneficio y a la tasa de retorno de lo invertido. Para garantizar el acceso al servicio, se establece un subsidio a la demanda por capitación, es decir, pagar a quien atiende según el número de alumnos. Este sistema reemplaza la financiación a la oferta. (p. 60)

Além disso, porque altera os diferentes âmbitos da estrutura social, em nível mundial, a globalização é associada à ruptura paradigmática que, conforme Mejía & Awad (2001), originou um novo modo como existe o mundo, como se conceptualiza e se apreende o real, gerando formas de ser, atuar, pensar, fazer e conviver. Portanto, há conseqüências para o modo de vida, as representações e identidades sociais em nível mundial.

O novo contexto social, político, econômico e cultural marca, além de um novo momento histórico, também um novo olhar, segundo Mejía (1994), “*em que parecem estar suspensas as lutas ideológicas do passado e onde se oculta a forma econômica da época, o Neoliberalismo, numa aparente análise objetiva da realidade, desligada de interesses e valores.*” (p.49). A aparente neutralidade do discurso dominante, que declara *o fim das utopias*, visa enfraquecer os setores sociais organizados, cuja práxis transformadora representa um contra-discurso, ou seja, afirma a *sobrevivência das utopias*. Tornou-se pejorativo dizer que um grupo “tem interesses políticos” ao promover suas idéias. Tal deslegitimação do discurso político está relacionada aos elementos que vem configurando, nas últimas décadas, a globalização.

As transformações ocasionadas pela globalização impulsionaram um profundo processo de revisão no campo educacional, retomando a discussão sobre conceitos-chave, como Conhecimento, Saber, Ensino, Aprendizagem, Educação e Formação. Resgatou-se também o debate em torno da relação entre Educação e Sociedade, quando esta, conforme definição corrente, tornou-se a “Sociedade do Conhecimento”, a “Sociedade Aprendente”, entre outros termos sinônimos.

A década de 1990, inaugurada pela Conferência Mundial de Educação para Todos – promovida pela UNESCO, UNICEF, BIRD, e PNUD, na cidade de Jomtien (Tailândia) – foi definida como a Década da Alfabetização. Nessa ocasião, os participantes aprovaram a

Declaração Mundial sobre a Educação para Todos, que estabeleceu como meta reduzir pela metade o analfabetismo no mundo, até o ano 2000.

A constatação de que o analfabetismo atingia um em cada 3 adultos<sup>13</sup> – somando 960 milhões de adultos analfabetos no mundo – impulsionou a problematização do acesso à escola pública. Altos índices de evasão, repetência e analfabetismo funcional, conforme Candau (2000), evidenciam a desigualdade de oportunidades educacionais entre os países ou entre regiões de um mesmo país.

No contexto brasileiro, a distância entre o direito à educação e sua efetivação por meio de políticas públicas é constatada por Ribeiro (s/d):

A constituição brasileira de 1988 ampliou o direito à educação básica a todos os cidadãos, independente da faixa etária. Festejada como vitória pelo campo da Educação Popular, essa conquista legal está ainda distante de efetivar-se. Entramos na década de 90 sem uma política nacional para o setor, que teria como público prioritário os mais de 60 milhões de jovens e adultos brasileiros que não complementaram sequer as quatro primeiras séries escolares. (pp. 1-2)

Percebendo que esse cenário era comum a muitos outros países, afirmou-se, em Jomtien, a necessidade de que os países participantes investissem na ampliação do acesso à educação em todas as fases da vida humana, abrangendo, portanto, a EJA, a Educação Infantil, a Educação Especial e outras áreas.

Além disso, a partir da Conferência Mundial de Educação para Todos tornou-se consensual a idéia de que todo ser humano aprende ao longo da vida, e a sociedade passou a ser compreendida como uma rede de espaços sociais com caráter pedagógico. O conceito de educação amplia-se, não se restringindo à escolarização, bem como a aprendizagem não se limita à Escola ou à Universidade. Nesse contexto, o conceito de educação abrange as diversas práticas sociais em que os sujeitos produzem aprendizagens e saberes. Nas experiências de Educação Não-Formal – como no trabalho, em instituições e grupos comunitários, entre outras – ou de Educação Informal – na família, na mídia, no convívio com os amigos, entre outras –, as pessoas constroem as aprendizagens necessárias para o trabalho, a manutenção de relações familiares ou comunitárias, o cuidado com a saúde, entre outras. Esse aspecto, conforme Torres (2001), é um dos principais avanços alcançados em Jomtien:

---

<sup>13</sup> Dados apresentados por Gadotti (1999), no I Seminário de Educação para Todos.

Assim, ao mesmo tempo em que se reafirmou a centralidade do sistema escolar como o sistema mais importante e extenso de educação sistemática, e a prioridade sobre o ensino primário como a “ponta de lança” da educação básica, enfatizou-se o papel insubstituível e complementar de outros sistemas educativos – família, comunidade, meios de comunicação de massa, sistemas convencionais e modernos de ensino, local de trabalho, etc. – na satisfação de tais necessidades básicas de aprendizagem. (pp.34-35)

Importa, então, compreender de que modo o sujeito aprende, quais os condicionantes da sua aprendizagem e quais os desafios da educação e, especificamente, da escolarização. Resulta dessas considerações a afirmação da necessidade de que o sujeito *aprenda a aprender, aprenda a fazer, aprenda a ser e aprenda a viver junto*, itens definidos como os quatro pilares da educação do futuro, segundo o Relatório Delors.

A relevância do documento se deve à ampliação de conceitos como alfabetização, educação básica, educação de jovens e adultos, entre outros. Além disso, a Conferência, ao definir a Educação como um processo permanente ao longo da vida, que visa atender as necessidades básicas de aprendizagem (NEBA) das pessoas, amplia os espaços e tempos de aprendizagem. Educação básica “não é o mesmo que educação primária nem pode ser resolvida unicamente dentro da instituição escolar.” (Torres, 2001, p.20), ou seja, cada pessoa adquire um conjunto de conhecimentos e *competências* alheios à formação escolar.

Tais reflexões influenciaram a legislação de países do mundo todo<sup>14</sup>. No Brasil, o artigo 1º. da LDB 9394/96 exemplifica a influência, ao apresentar o conceito de educação que norteia a lei: “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.” (p.1).

Também na concepção de EJA, a legislação brasileira revela avanços. Ela vem incorporando a noção de que este campo de atuação possui especificidades que necessitam ser contempladas na formação de seus profissionais. A Lei 9394/96 estabelece que o público atendido pela EJA, por sua trajetória de vida e trabalho, possui necessidades de aprendizagens específicas. Por isso, os/as educadores/as da modalidade necessitam de uma formação adequada para trabalhar com o *jovem* e o *adulto*, cuja imagem apropria-se da idéia de que a aprendizagem é permanente ao longo da vida, compreendendo que os/as alunos/as da EJA são sujeitos de conhecimento, com NEBAs distintas das apresentadas pelas crianças. Essa questão

---

<sup>14</sup> 117 países participaram e são signatários da Declaração Mundial de Educação para Todos. O documento estipula a meta de reduzir pela metade os índices de analfabetismo no mundo em dez anos, prazo prorrogado até 2015.

representa um avanço significativo em relação à visão infantilizadora e compensatória do adulto não-escolarizado, que, conforme Haddad & Di Pierro (2000), originavam propostas e planejamentos pedagógicos, na EJA, que reproduziam os procedimentos e materiais pedagógicos da educação de crianças.

Há, portanto, que registrar o avanço conceitual alcançado na LDB 9394/96, ao superar a idéia de educação compensatória advinda do ensino supletivo, de caráter emergencial, para uma concepção de educação enquanto direito social de todos, não restringindo-se às crianças em idade escolar. Desse modo, também supera-se, conforme Haddad & Di Pierro (2000), a idéia de que o jovem ou adulto não-escolarizado é responsável por essa condição, reduzindo a questão do acesso e permanência à vontade individual do/a aluno/a.

Entretanto, as interpretações do conceito de educação básica foram bastante restritas, associando o conceito de educação básica ao de escolarização mínima (Torres, 2001). Algumas conseqüências destacadas por Torres (2001): a priorização da educação de crianças na destinação dos recursos públicos para o Ensino Fundamental, em detrimento da Educação de Jovens e Adultos, a restrição desta modalidade à alfabetização de jovens e adultos ou mesmo a sua eliminação da agenda educativa de vários países, após a Conferência.

As questões levantadas no campo educacional a partir da Conferência de Jomtien são utilizadas por diferentes perspectivas teóricas e se originam das distintas leituras sobre a relação Educação-Sociedade. As classes dominantes vinculam esses conceitos à capacitação de sujeitos empreendedores, cooperativos e comprometidos com o lucro das empresas e seus empregadores, inserindo-os à Teoria do Capital Humano, segundo a qual, nas palavras de Mejía & Awad (2001),

El ser humano es visto en su totalidad como un medio de producción. Es a la vez capital, mercancía, trabajo y mercado. Vale sólo si funciona como capital. Así, se gesta un proyecto en donde es y se le trata como capital y sólo si se reconoce como tal puede entrar en un proceso de valorización que se torna creciente en la medida en que sea capaz de inscribirse como necesario a un proyecto transnacional. (p. 63)

Porém, a ampliação do conceito de educação e de aprendizagem, impulsionada em Jomtien, também contribuiu para projetar a formação de sujeitos que *aprendem a aprender* desde outra lógica, associada à problematização da realidade vigente e à construção de experiências educacionais emancipatórias. Nesse sentido, o desafio da educação, conforme Candau (2000), é reinventar a escola, o que compreende: a revisão da organização e da

dinâmica pedagógica; a superação do caráter monocultural do currículo; a articulação entre igualdade e respeito à diferença entre as culturas e os sujeitos que transitam na escola; a aprendizagem da cidadania; e a construção de ecossistemas educativos. O papel da escola *reinventada* delineada por Candau (2000) é “formar pessoas capazes de ser sujeitos de suas vidas, conscientes de suas opções, valores e projetos de referência e atores sociais comprometidos com um projeto de sociedade e humanidade.” (p. 13).

Os diferentes projetos educacionais construídos segundo os posicionamentos políticos destacados apresentam um ponto de convergência: todos compreendem que a educação está em diversos lugares sociais – não apenas na família e na escola, mas no conjunto da vida social – e a aprendizagem é um processo permanente na vida humana.

Tais considerações originaram estudos e pesquisas acadêmicas vinculados à Educação Popular, ampliando a análise das experiências educacionais em que os sujeitos das classes populares constituem sua trajetória formativa. Superou-se a preponderância de estudos no âmbito do não-formal, em que a Educação Formal era ignorada ou negada como lugar de aprendizagens relevantes para a formação humana. Desse modo, tornou-se possível abranger os pontos de aproximação e de distanciamento entre o Formal e o Não-Formal no interior de uma experiência educacional, desta ou daquela modalidade, ainda que a revisão de literatura tenha apontado que esse não é o objetivo central de nenhuma tese ou dissertação em educação, conforme consulta à base de dados da CAPES.

## **2.2 EDUCAÇÃO FORMAL E NÃO-FORMAL: ASSUMINDO A INTENCIONALIDADE E A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA COMO CRITÉRIOS DE ANÁLISE**

A ampliação do conceito de educação pressupõe o reconhecimento do caráter educativo de distintas práticas sociais, definido pela capacidade de que, nestas experiências, os sujeitos produzam saberes e, portanto, aprendizagens. A educação, porque é um fenômeno multifacetado, ocorre em diferentes modalidades, distintas entre si pelo caráter de intencionalidade/não-intencionalidade da ação pedagógica. A esse respeito, Libâneo (2005) afirma

De fato, vem se acentuando o poder pedagógico de vários agentes educativos formais e não-formais. Ocorrem ações pedagógicas não apenas na família, na escola, mas também nos meios de comunicação, nos movimentos sociais e outros grupos humanos organizados, em instituições não-escolares. Há intervenção pedagógica na televisão, no rádio, nos jornais, nas revistas, nos quadrinhos, na produção de material informativo, tais como livros didáticos e paradidáticos, enciclopédias, guias de turismo, mapas, vídeos e, também, na criação e elaboração de jogos, brinquedos.” (p. 27).

Sob esse enfoque, os sujeitos, porque situados em uma dada experiência social, produzem saberes condicionados pelo contexto onde estão inseridos e pela interação entre todos e de cada pessoa com os conhecimentos escolares<sup>15</sup>. Assim, no momento em que significam essa experiência, os sujeitos produzem modo(s) de lidar com a realidade, de agir e intervir nela.

A produção do conhecimento, conforme Brandão (2002a), origina-se da relação eu-vida, pois este deriva da partilha do conhecimento, extrapolando, portanto, a dimensão individual e garantindo permanência no tempo, devido à reprodução do saber nos níveis social e cultural.

A aprendizagem, motivada pela curiosidade epistemológica, é o motor da educação e da cultura. É o que nos torna humanos: a necessidade de saber para *ser mais*. Produzimos, então, símbolos, ritos, que fundamentam nossos modos de ser, agir, nomear e significar o mundo e a vida. A busca daquilo que ainda não há conduz os seres humanos a produzirem novos saberes. Nesse contexto, Brandão (2002b) afirma que toda educação é cultura, porque “qualquer estrutura intencional e agenciada de educação constitui uma entre outras modalidades de articulação de processos de realização de uma cultura.” (p.140).

A cultura é um termo polissêmico, conforme Peresson (2006), que “exige de nós o esforço da proposição de nossa compreensão de *cultura*, para, com base nela, sugerir a maneira de abordar a pedagogia e a educação, em sua relação com as culturas.” (p.59). Dentre as diferentes abordagens, a cultura como concepção integral da vida de um povo se relaciona com a práxis humana, com a história e com a dialética. A esse respeito, cabe destacar a obra *A Educação como Cultura*, de Brandão (2002b), em que o autor resgata os sentidos da cultura produzidos pelos grupos de Cultura Popular da década de 1960, no Brasil.

---

<sup>15</sup> Entendo como conhecimentos escolares aqueles que adaptam os conhecimentos acadêmicos ao contexto escolar e que fundamentam a organização curricular do sistema de ensino básico, bem como a produção de livros e materiais didáticos, em geral.

Os grupos de cultura popular, ligados aos de educação popular e da teologia da libertação, nesse período, atribuem ao termo “cultura” o caráter político e ideológico, distanciando-se e criticando a noção de neutralidade inscrita no termo “cultura brasileira”, utilizada por agências e órgãos oficiais. Com isso, a cultura assume o seguinte significado, de acordo com Brandão (2002b): “Algo que existe e se reproduz sob determinadas condições, que espalha desigualdades e antagonismos e que pode ser intencionalmente transformada.” (p. 33).

A crítica da “cultura brasileira”, enquanto instrumento de reprodução social do *status quo* aproxima os grupos de cultura popular e os de educação popular, que, com base na mesma denúncia, rompem com o modelo oficial de educação de adultos e de educação escolar. Esse foi o ponto de convergência que conduziu à proposição comum de *conscientização* como meio de organização das classes populares para o desenvolvimento de processos de transformação social.

Sob esse enfoque, a Cultura e a História são processo e produto da práxis humana, o que implica concebê-las, não como determinantes da realidade e do modo de vida das pessoas, mas como um conjunto de condicionantes da mesma. Desse modo, o sujeito tem a possibilidade de problematizá-las e, ao fazê-lo, *intervir* sobre o curso histórico, de transformá-lo e, ao fazê-lo, transformar-se também. Nesse sentido, Freire (1997) apresenta a noção de trama como modo de ler a História:

Nunca um acontecimento, um fato, um feito, um gesto de raiva ou de amor, um poema, uma tela, uma canção, um livro têm por trás de si uma única razão. Um acontecimento, um fato, um feito, uma canção, um gesto, um poema, um livro se acham sempre envolvidos em densas tramas, tocadas por múltiplas razões de ser de que algumas estão mais próximas do ocorrido ou do criado, de que outras são mais visíveis enquanto razão de ser. (p.18)

Assim, a História pode ser compreendida como uma trama. Esta metáfora, segundo Streck (2001), “não permite, de forma simplista, explicar as coisas da vida de maneira monocausal. Há muitos fatores que interagem e, ao tentar descobri-los, sempre haverá alguma surpresa. Tudo está relacionado com tudo e a reflexão sempre revelará facetas novas.” (p.20). Nesse sentido, a vida é uma trama que se concretiza dentro de outra trama – o contexto –, que, relacionado diacronicamente com outros contextos, constitui uma nova trama: a História.

O processo histórico, então, relaciona-se com o desenvolvimento do mundo da cultura em duas dimensões: subjetiva e objetiva. A esse respeito, Peresson (2006) afirma:

A primeira é constituída pelo conjunto de criações e transformações do mundo mediante a práxis humana. A dimensão subjetiva é o processo de transformações e desenvolvimento do sujeito da cultura: a pessoa, o grupo, a comunidade, a humanidade. (p.67)

A dimensão subjetiva da cultura, portanto, compreende os modos como os sujeitos compreendem e significam sua experiência no mundo, a partir do movimento dialético de ação-reflexão em e sobre o mundo, entendido como conjunto de fatores condicionantes do *estar sendo* de mulheres e homens. Sua consciência sobre seu condicionamento e inacabamento os constitui como sujeitos de escolha e, portanto, autores/as de saberes e da práxis humana que intervêm na História. Desse modo, estabelece-se a relação entre a experiência e o processo epistemológico segundo o qual o sujeito lê essa experiência. Nesse sentido, Peresson (2006) afirma que

Com a experiência acumulada, a sociedade e, dentro dela, cada indivíduo, vai construindo sua maneira própria de *ver, sentir, interpretar e valorar* a realidade e, nela, a específica práxis social, mediante a qual busca, como ser *inteligente* (de *intus* + *legere* = ler o que está *dentro*), entendê-la em profundidade, em seu conjunto, compreendê-la e apreendê-la (apropriar-se dela) e dar sentido e nome a cada elemento (significar e nomear). (p.68)

A experiência, assim, torna-se objeto de reflexão e significação pelos sujeitos, assim como os modos como os sujeitos organizam os significados dessas vivências constituem sistemas simbólicos, o que implica compreender a noção de culturas, no plural. No mesmo contexto sócio-histórico, cada grupo social origina um sistema simbólico específico, singular, caracterizado como o conjunto de elementos que definem a função, estrutura e relação entre os seus diferentes aspectos e redes de significações.

Essa experiência educativa é sócio-historicamente constituída e corresponde à dimensão objetiva da Cultura. Isso significa compreender que toda experiência educacional possui um conjunto de regularidades que aproxima a atuação de educadores em diferentes contextos. São elementos que, articulados, tramados, originam a identidade do/a educador/a popular e, conseqüentemente, reafirmam a sobrevivência dos/as educadores/as no novo paradigma social, designado como Sociedade do Conhecimento, Era das Relações, entre

outras que associam o século XXI à ampliação dos meios de produção e comunicação de conhecimentos.

Desse modo, ao analisar a idéia de que o professor seria uma categoria em extinção, Brandão (2002a) defende

o fundamento do trabalho do educador não está apenas em que ele ‘ensina’ e, assim, no como ele ‘transmite’ ou ‘transfere’ conhecimentos úteis de uma geração de pessoas a uma outra. Isto é muito importante, mas é apenas complementar. O que dá à educadora a sua identidade e ao seu ofício o seu sentido é que ela responde, no universo de símbolos e de significados de seu cotidiano de vida social, pelo trabalho de *recriar o saber* através do gesto de recolocá-lo de volta em um momento de vida da própria existência da cultura humana. (p. 213)

A noção de *símbolos* (Peresson, 2006) refere-se às construções culturais ligadas “às experiências e à práxis que estão em sua origem, mas também orientam em direção ao novo para poder construir a realidade.” (p.72). Daí, a percepção de que a cultura é condicionada, porém não determinada pelo sistema onde está inscrita, o que permite compreender que os símbolos não apenas reproduzem a realidade, mas também os (re)constróem.

O desafio da educação diante dessa concepção de cultura, conforme Peresson (2006), é

Conhecer os processos de construção do conhecimento e as formas de expressá-lo e comunicá-lo e conhecer os critérios de classificação é o caminho mais viável e necessário para compreender a cultura de um povo, já que neles se baseia a racionalidade de seu pensamento; como instrumentos para criar ordem em tudo que se percebe, eles permitem a passagem do *caos para o cosmos*, da desordem para a ordem. (p. 70)

O trabalho do/a educador/a, portanto, visa partilhar com os/as educandos/as a experiência cultural do saber, construção coletiva do processo de aproximação ao objeto de reflexão, compondo os elementos que, relacionados em trama, constituem o Saber. Tal leitura possibilita contemplar a intencionalidade do ato educativo, ou seja, a consciência da sua não-neutralidade. Conseqüentemente, Teoria e Prática são indissociáveis na atuação reflexiva do educador, vivenciada cotidianamente, o que Streck (2001) comenta do seguinte modo:

Sabemos que as práticas, por si, não geram novos conhecimentos e novas práticas, assim como a teoria desvinculada da prática tende a ser inócua. Podemos conceber a teoria como a fala que a prática insatisfeita com sua incompletude realiza sobre si mesma e a prática como a encarnação ou corporificação das novas falas que vão se gerando. Neste permanente diálogo entre as práticas e as teorias se pode gerar um ensino capaz de promover o aprender por toda a vida. (p. 110)

Com isso, diante dos desafios criados pelo contexto educacional do século XXI, o/a educador/a ensina aos/às educandos/as um modo (ou vários) de *aprender a aprender* e, ensinando-os aprende sobre o processo – singular – de aprendizagem que cada educando/a constrói. Logo, ensinar e aprender são facetas da mesma ação educativa. Brandão (2002a) justifica a formação do substantivo composto aprender-e-ensinar, utilizada ao longo do texto: “Aprender-e-ensinar constituem uma relação tão indissociável, que deveriam ser escritos assim, com hífen, como uma palavra só, formada de três, onde talvez a mais importante seja o “e” que une as duas e a ambas dá o seu sentido.” (p.391). Ou seja, a relação ensinar-aprender é dialética, fundada na idéia de que o conhecimento é provisório, incompleto, inacabado (porque produzido por sujeitos do mesmo modo incompletos e inacabados).

Ensinar-aprender deixa de ser algo episódico e instrumentalmente destinado a (aprender para) e se torna uma inevitável e nuclear experiência humana com o seu valor-de-ser situado em si mesma. No mundo em que nos toca viver, passam e passarão cada vez mais pela educação e, de maneira especial, pela escola, os elos e os feixes de uma múltipla atividade de enlaces e de criações relacionadas ao *conhecimento* e ao *aprender a conhecer*. (p.363)

Essa visão ampliada da educação, entretanto, não permite negar o rigor metodológico necessário à sistematização dos saberes produzidos nos processos de educação intencional. É necessário distinguir as características e as possibilidades de cada experiência para identificar a contribuição de cada modalidade no esforço de sistematizar os saberes produzidos durante a formação continuada em serviço ou em outros espaços de reflexão sobre a ação.

A educação, neste estudo, é entendida como produto e processo social, o que, conforme Libâneo (2005) é condicionado pelas relações sociais vigentes em cada sociedade e, por isso, também condicionado pelos interesses, saberes e práticas das suas classes sociais. Daí que, conforme o autor, a transformação da educação esteja intimamente relacionada à transformação das relações sociais, e a transformação educacional na sociedade capitalista seja indissociável da transformação dos processos de dominação e exclusão social.

Com base nessa leitura, a educação é compreendida como socialização, conforme Mejía & Awad (2001), que caracterizam-na como “procesos permanentes que se realizan en los diversos espacios de la vida cotidiana, a través de los cuales la sociedad organiza la integración de sus miembros” (p.33). Para os autores, a análise tradicional da educação como socialização indica dois tipos: a primária, ou socialização informal, constituída das aprendizagens advindas da família e da interação social; e a secundária, constituída da

socialização formal, originada na escola e nas demais instituições em que o sujeito está inserido, e da socialização não-formal, originada nas atividades de capacitação e formação profissional, portanto, restrita ao trabalho. Ambas aproximam-se pela presença de “intervenciones intencionadas con instrumentos”, ou seja, a intencionalidade da ação educativa formal ou não-formal exige o planejamento e a sistematização de instrumentos que concretizem tais intencionalidades.

Entretanto, diante dessa classificação, os autores defendem que a experiência atual em educação mostra que a escola e a família deixaram de ser consideradas as únicas esferas de formação dos sujeitos em idade escolar. A mesma importância, atualmente, é atribuída aos meios de comunicação, as mídias e tecnologias da informação, onde as pessoas produzem conhecimentos e saberes, constituindo, então, um terceiro tipo de socialização: a terciária. Esta terceira categoria implica repensar as representações sociais sobre a escola, a educação e seus sujeitos, com destaque aos/às educadores/as, cujo trabalho modifica-se ao assumir o desafio de abranger saberes cotidianos que, em geral, não são contemplados em sala de aula. A esse respeito, Mejía & Awad (2001) afirmam que

Lo imaginario se constituye en torno a un ‘deber-ser’ y modelando la identidad a través de imágenes sociales mediadas por las formas de lo masivo que crea nuevas maneras de ser de lo individual y de lo colectivo. (...) Aparece entonces no sólo un nuevo lugar de socialización sino también un nuevo lugar para el control social como proyección simbólica de la identidad. Esa proyección simbólica opera en la estructura previa de los sujetos como una nueva forma que se negocia **con** y **en** la escuela. (p. 36)

Essa constatação conduz à reflexão sobre as novas relações estabelecidas entre a escola e a vida cotidiana a partir da globalização. Para tanto, é necessário ampliar o olhar sobre a educação, buscando identificá-la em espaços não-escolares, sem que isso se restrinja ao contexto familiar ou de trabalho. Contribui nessa tarefa a investigação sobre as modalidades educacionais que se articulam na formação humana e constituem os saberes que os sujeitos reproduzem, mobilizam, criam e transformam ao longo da vida, nas distintas esferas sociais onde circulam.

Libâneo (2005) distingue as modalidades da educação de modo distinto de Mejía & Awad, definindo-as como segue:

*A educação informal* corresponderia a ações e influências exercidas pelo meio, pelo ambiente sociocultural, e que se desenvolve por meio das relações dos indivíduos e

grupos com seu ambiente humano, social, ecológico, físico e cultural, das quais resultam conhecimentos, experiências, práticas, mas que não estão ligadas especificamente a uma instituição, nem são intencionais e organizadas. A *educação não-formal* seria a realizada em instituições educativas fora dos marcos institucionais, mas com certo grau de sistematização e estruturação. A *educação formal* compreenderia instâncias de formação, escolares ou não, onde há objetivos educativos explícitos e uma ação intencional institucionalizada, estruturada, sistemática.” (p.31).

Utilizo as definições de Libâneo, compreendendo a educação formal e não-formal como aquelas onde ocorrem a intervenção pedagógica de que tratam Mejía & Awad. Entretanto, ao incluir as categorias sistematização e institucionalidade para classificar as duas modalidades, Libâneo as distingue de modo mais aproximado às reflexões deste estudo.

A apropriação desses conceitos exige compreender o modo como se caracterizam, distinguem e articulam as noções de Educação Formal, Educação Não-Formal e Educação Informal. As modalidades educacionais distinguem-se em relação à ausência ou presença, em diferentes níveis, de *intencionalidade* da ação educativa.

A ação educativa informal caracteriza-se pela não-intencionalidade, que corresponde à ausência de objetivos explícitos ou qualquer grau de sistematização ou organização, ainda que os sujeitos produzam conhecimentos e, portanto, ocorram aprendizagens. Também não possui qualquer nível de institucionalização. Conforme Libâneo (2005), a educação não-intencional condiciona a prática educativa e formação da personalidade dos sujeitos, porém, seus processos são dispersos, difusos, sem explicitar um objetivo, que organize suas práticas. Por esse motivo, o processo educativo presente em qualquer sociedade não se resume à educação não-intencional. A esse respeito, Libâneo (2005) afirma:

O processo de socialização não se identifica com o processo educativo, especialmente quando este assume formas intencionais, sistemáticas. Não apreender esta diferença é cair no sociologismo que tende a ver a educação, exclusiva e unilateralmente, apenas como um processo decorrente da participação direta na vida social.” (p. 87)

A *intencionalidade* é o elemento comum entre a ação educativa formal e a não-formal. Em outras palavras, a educação intencional subdivide-se devido à diferença entre os níveis de sistematização e institucionalidade de suas experiências. Em ambas há objetivos explícitos, que fundamentam a organização e modos de ação. O elemento de distanciamento entre as duas modalidades é o grau de estruturação e sistematização segundo o qual a experiência educacional é planejada, executada e avaliada.

A educação formal é institucionalizada e apresenta alto grau de sistematização de experiência e, conforme Libâneo (2005), “refere-se a tudo o que implica uma forma, isto é, algo inteligível, estruturado, o modo como algo se configura. Educação formal seria, pois, aquela estruturada, organizada, planejada intencionalmente, sistemática.” (p. 88). A organização da experiência educacional formal se orienta pelo ensino e pela relação professor-aluno. Assim, seu planejamento se orienta segundo conteúdos, métodos de ensino e procedimentos didáticos claros. Nesse sentido, Libâneo (2005) afirma que onde haja ensino, há educação formal.

A educação não-formal não é institucionalizada e varia no nível de sistematização. Refere-se, segundo Libâneo (2005), àquelas “atividades com caráter de intencionalidade, porém com baixo grau de estruturação e sistematização, implicando certamente relações pedagógicas, mas não formalizadas.” (p. 89). Desse modo, embora sua intenção seja clara, há baixo grau de estruturação e sistematização, e suas relações pedagógicas não são formalizadas, ou seja, a relação educador/a-educando/a não se fundamenta na relação professor/a-aluno/a.

A Pedagogia detém-se nas modalidades intencionais de educação, ou seja, naquelas que, por serem intencionais, implicam escolhas, valores e compromisso ético com um dado projeto societário, situando a ação do educador junto às concepções de sujeito e sociedade inscritas nesse projeto; ao mesmo tempo, compreendem a educação enquanto prática social, portanto, articulada a outras relações sociais que configuram a organização da sociedade onde esta ação ocorre. Desde essa perspectiva, a Pedagogia, segundo Peresson (2006), configura-se enquanto ciência, ao mesmo tempo, descritiva da realidade e projetiva, porque convoca-nos à reflexão quanto ao papel da educação e sua relação na sociedade.

Com base nessas considerações, a releitura do campo educacional popular hoje aponta, conforme Gadotti (2003), que a análise crítica, sociológica e econômica da educação são importantes, porém não são suficientes para a construção de um projeto educacional emancipatório, que garanta educação de boa qualidade para todos. Nesse sentido, o autor defende:

É preciso que a rigorosa análise da situação não fique nela, mas aponte caminhos e nos indique como caminhar. Caso contrário, as análises sociológicas e políticas, por mais rigorosas e corretas que sejam, ajudam apenas para manter o imobilismo e a falta de perspectivas para o educador. Há que superar tanto o imobilismo quanto a prática do imediatismo tarefeiro e descomprometido com um projeto amplo de sociedade. (p. 73)

A questão associa-se à idéia de que a educação, enquanto campo específico do saber, cuja natureza e função social e cultural são particulares dentre todas as práticas sociais existentes, necessita produzir teorias e práticas específicas, ainda que dialogue com outros campos. Não se trata de defender o isolamento dos estudos da área, fortalecendo a fragmentação do saber. Ao contrário, a interdisciplinaridade amplia e aprofunda a leitura do fenômeno educativo. Porém, há que identificar as especificidades da Educação enquanto campo de estudo. A esse respeito, Libâneo (2005) defende que

A Pedagogia não é o único campo do conhecimento que tem a educação como objeto de estudo. Outras ciências como a Sociologia, a Psicologia, a Economia e a Linguística ocupam-se de problemas educativos. Entretanto, cada uma dessas ciências aborda o fenômeno educativo sob a perspectiva de seus próprios conceitos e métodos de investigação. Entendemos que a Pedagogia é uma das ciências da educação, mas se distingue delas por estudar o fenômeno educativo na sua globalidade. É verdade que ela recorre a conceitos e métodos de outras ciências, enquanto busca instituir seus próprios. Todavia, é um campo de estudos com identidade e problemáticas próprias. (p. 96)

Desse modo, a EP tem como desafio permanente produzir um referencial teórico e metodológico próprio, que esclareça as especificidades deste campo em relação a outros, abrangidos pela Pedagogia, conformando assim uma Pedagogia Popular.

No interior de uma ação educativa, há elementos das demais modalidades que se interpenetram, mesmo que as características de uma delas sejam predominantes. Por isso, há que analisá-las em relação, a fim de distanciar-se de visões reducionistas ou sectárias do sistema educativo e compreendê-lo em sua complexidade, abrangendo as relações que os sujeitos estabelecem entre os saberes e conhecimentos advindos de experiências formais, não-formais e informais, que dialogam no momento da aprendizagem. Nesse sentido, Libâneo defende (2005):

É preciso superar duas visões estreitas do sistema educativo: uma, que o reduz à escolarização, outra que quer sacrificar a escola ou minimizá-la em favor de formas alternativas de educação. Na verdade é preciso ver as modalidades de educação informal, não-formal, formal, em sua interpenetração. A escola não pode eximir-se de seus vínculos com a educação informal e não-formal; por outro lado, uma postura consciente, criativa e crítica ante os mecanismos da educação informal e não-formal depende, cada vez mais, dos suportes da escolarização. (p. 89)

Portanto, não é possível classificar fixa e rigidamente uma experiência educacional, pois no interior da educação não-formal, por exemplo, podem refletir-se influências da

educação formal e/ou informal, em diferentes manifestações: na seleção de conteúdos e temas, no modo de organização dos mesmos, nos métodos de reprodução de informações, entre outros. A esse respeito, Libâneo (2005) ressalta a importância de compreender a interpenetração entre educação formal e educação não-formal (educação intencional) considerando que os educandos participam de diversas instâncias da vida social, acumulando, portanto, experiências pedagógicas variadas, que de algum modo se articulam na formação dos conhecimentos e saberes oriundos de cada espaço educativo por onde o educando circula.

Desse modo, a educação e sobretudo a escolarização não são momentos de *preparação para* um momento ou lugar posterior (preparação para o trabalho, preparação para a cidadania, etc.), mas são o *exercício de*. A educação não prepara para a vida porque é a própria vida (Brandão, 2002a) e o sujeito está em permanente processo de formação, portanto, a infância e a juventude não são fases preparatórias para a vida adulta e, por outro lado, esta não é considerada a fase em que o sujeito conclui sua formação, tendo em vista que a incompletude e o inacabamento são elementos ontológicos.

Nesse contexto, a educação, em suas diferentes modalidades, é sempre um encontro entre sujeitos inacabados e incompletos, portanto, sempre passíveis de ensinar-aprender. Quanto a esse aspecto, Brandão (2002) afirma haver em todo encontro entre sujeitos uma dimensão pedagógica. Esta refere-se à capacidade de intervenção pedagógica que os sujeitos somente atribuem a uma experiência quando têm consciência da experiência que estão vivenciando, tornando-se, assim, autores da mesma. Sem ter consciência da experiência, o sujeito não atribui significado, ou seja, não reflete sobre aquilo que vive. Desse modo, não produz saberes e, mesmo que o fizesse, se essa aprendizagem não é incorporada por um dado grupo social, essa aprendizagem não será incorporada como bem cultural, de dimensão coletiva, sem o que a experiência não será incorporada pelo sistema simbólico a partir do qual os sujeitos sistematizam e reproduzem suas vivências.

Assim, ser educador/a hoje tem um significado mais amplo do que o desenvolvimento da criticidade e da transformação de informações e conteúdos curriculares em conhecimentos. Há que comprometer-se, sim, com essa função, porém, compreendendo-a como uma parcela de um projeto de desenvolvimento humano, em um modelo societário baseado na igualdade social, política, econômica e cultural, por meio do fortalecimento das classes populares.

### 2.3 O FORMAL E O NÃO-FORMAL NA FORMAÇÃO DE EDUCADORES/AS POPULARES

Cabe retomar a noção de formação utilizada neste trabalho. Esta é compreendida como a trajetória de experiências intencionais de produção de saberes dos sujeitos. Em outras palavras, ao tratar da *formação*, “construção do homem, desenvolvimento da consciência crítica, desenvolvimento de qualidades intelectuais – referimo-nos a atos intencionados, objetivos explícitos, certo grau de direção e estruturação, o que não ocorre em contextos não-intencionais.” (Libâneo, 2005, p. 91). Transpondo essa concepção para o campo educacional, enquanto campo particular de produção teórico-prática, ainda que beba na fonte de outros campos, a formação de educadores/as populares abrange a trajetória de saberes específicos dessa categoria social e profissional. Por isso, nas palavras de Brandão (2002),

O educador não é a soma imperfeita do que existe de maneira mais completa e profunda no psicólogo, no cientista social, no político ou no artista. Ele trás para o seu campo de saber, de sentido de vida e de trabalho dentro e fora da sala de aulas, a contribuição de todos. Uma diversa e complexa contribuição que cabe a ele, profissional da educação, integrar e fazer interagir com a sua própria experiência cotidiana, para realizar em seu próprio campo de ofício, a plenitude de sua identidade como educador. (p. 198)

Além disso, esses saberes originam-se na relação dos/as educadores/as entre si e com o contexto, e esta produção é motivada por determinados objetivos, conforme a relação sujeito-contexto que fundamentam sua criação – daí, a natureza sócio-histórico-cultural do saber. Porque compreende não existir educação neutra, afirma-se que toda experiência educacional está inserida em um projeto, e este constrói-se desde as dimensões política, pedagógica e ético-estética que originam sua fundamentação teórica e metodológica.

Sob esse enfoque, a Educação Popular – enquanto contexto de atuação de uma parcela de sujeitos inseridas no conjunto da categoria social “educadores/as” – atribui ao processo educacional objetivos relacionados à valorização, ao resgate e à ampliação dos conhecimentos produzidos pelos sujeitos populares, vinculando-os à construção de um projeto educacional e societário antagônico aos processos de globalização capitalista. A formação e a identidade dos/as educadores/as populares, portanto, é alicerçada nas dimensões política, pedagógica e ético-estética da EP. Nesse sentido, os saberes produzidos pelos/as educadores/as populares são permeados pela noção de que a Educação é um *ato de intervenção no mundo* que, conforme Freire (1996),

aspira a mudanças radicais na sociedade, no campo da economia, das relações humanas, da propriedade, do direito ao trabalho, à terra, à educação, à saúde, quanto a que, pelo contrário, reacionariamente pretende imobilizar a História e manter a ordem injusta.” (p.109).

Essa aspiração tem como base a relação Educação-Sociedade inscrita no projeto educacional popular. Tal vinculação origina a dimensão política da EP, fundamentada no comprometimento deste campo educacional em fortalecer os processos de transformação social. Essa questão vincula-se às noções de sujeito e do papel da educação que se pretende produzir com esses sujeitos para atingir tal compromisso político. Compreendem-se educadores/as e educandos/as como sujeitos históricos, que, nas experiências educativas, encontram um instrumento – um deles, não o único – de fortalecimento de si como protagonistas de uma educação que contribua para a emancipação humana, por meio da autonomia, auto-organização e luta pelas transformações sociais necessárias à conquista de vida digna e respeito aos direitos sociais das classes populares.

Sendo assim, ao historicizar o sujeito e o conhecimento e seu processo de produção, o/a educador/a assume a *ética universal do ser humano*, que, segundo Freire (1996), é aquela “que se sabe afrontada na manifestação discriminatória de raça, de gênero, de classe.” (p. 16). Portanto, seus saberes e sua identidade social e profissional se constituem desde a dimensão ético-estética da Educação Popular, caracterizada por Freire (1996) como a “Decência e a boniteza de mãos dadas. (p.32)”, produzidas pela *justa raiva* diante da exclusão social. Raiva, esta, que opõe-se à resignação, porém, não aproxima-se da raivosidade, caracterizada como a denúncia desvinculada do comprometimento que anuncia, ou seja, que constrói proposições de transformação educacionais e sociais. Nesse sentido, Freire (1996) afirma que “A rebeldia enquanto denúncia precisa se alongar até uma posição mais radical e crítica, a revolucionária, fundamentalmente anunciadora.” (p.79).

Sendo assim, a dimensão ético-estética que denuncia a injustiça é indissociável da utopia que anuncia a ruptura com tal realidade. A Utopia, nesse sentido, se configura como um sonho partilhado e buscado, que explicita a disputa ideológica entre projetos societários antagônicos, porque nomeia o mundo e, inscrito nele, a educação que *ainda não há*. Ou seja, a EP afirma a importância da Utopia, adjetivo largamente utilizado como termo pejorativo, para designar um indivíduo lunático, cujas idéias e propostas são inviáveis porque distantes da realidade. A significação da palavra utopia é ideológica, assim como a linguagem também é. Sonhar com uma realidade distante é considerado pejorativo, hoje, porque a função social do

indivíduo, segundo a formação discursiva dominante, vincula-se à submissão às estruturas sociais e ao comprometimento dos sujeitos em aperfeiçoarem o modelo econômico vigente, sem questionar as relações de poder ou os princípios que fundamentam a desigualdade social e a concentração de poder.

A afirmação da utopia pelo campo educacional popular está associada à esperança e à alegria, fundamentos ético-estéticos que possibilitam construir e partilhar a realidade sonhada, abandonando o dizer fatalista de que “a educação é assim, a escola não muda” e, concomitantemente, assumindo a esperança e a busca de uma “educação que ainda não há”. Conforme Brandão (1985),

Utopias podem ser idéias de mundo que transcendem mundos sociais existentes em busca de realizarem na prática o mundo para o qual apontam como projetos. (...) O projeto de um novo mundo humano convive com a ordem social que nega a necessidade do mundo real que ele nega, para existir ao mesmo tempo como negação e projeto de um outro mundo. (p.13)

Para o autor, “Não podemos nos assumir como sujeitos da procura, da decisão, da ruptura, da opção, como sujeitos históricos, transformadores, a não ser assumindo-nos como sujeitos éticos.” (p.17), o que somente é viável se nos assumirmos como sujeitos de alegria e esperança, elementos indissociáveis da Ontologia. Do contrário, se a esperança não fizesse parte da condição humana, o sujeito não se motivaria a buscar o novo, a construir o *inédito viável*. (Freire, 1987; 1996). A intersecção desses elementos viabiliza a possibilidade humana de *ser mais*, pois, conscientes de seu inacabamento e condicionamento, os sujeitos populares projetam outro mundo para viver e, com isso, tomam a si mesmos como projeto.

A exclusão, nesse sentido, é a negação do *ser mais* (Streck, 2001). O *ser mais* não equivale à concepção de inclusão social, amplamente empregada como a alternativa de “trazer de volta” para a estrutura capitalista aqueles sujeitos que, por algum motivo desconhecido, tornaram-se excluídos. Essa leitura, alheia à constituição histórica do modelo capitalista, ignora a exclusão como elemento indispensável ao seu funcionamento e sua manutenção.

Na obra freireana, o emprego do termo *exclusão* nunca antagonizou-se à inclusão dos sujeitos populares ao sistema capitalista. A esse respeito, ao analisar o emprego das categorias exclusão/inclusão e opressão/libertação por Freire, os autores Ghiggi & Oliveira (2005) analisam que

o autor utiliza tal conceito não para produzir lamentações porque, afinal, o sistema *exclui*, mas para dar sustentação à tese de que o capitalismo, por natureza, *exclui* pessoas, muitas aliás. (...) O conceito de *inclusão* não é empregado, em momento algum, para a indicação de alternativas *dentro* do sistema capitalista. O conceito de *marginalidade* ou *marginalização*<sup>16</sup> é empregado para falar da perversidade endógena de que é capaz o modelo social de organização da vida sob os princípios do capitalismo e, de certo modo, tal termo é empregado porque a teoria da marginalidade estava em evidência. (pp.3-4)

Com base nessas concepções, o/a educador/a popular é compreendido como um sujeito consciente do próprio *estar sendo* no mundo, o que lhe permite problematizar os condicionantes da sua existência. Tal aspecto rompe com a idéia de que este sujeito seria um *conscientizador* das classes populares, um *iluminador* de leitores ingênuos do mundo, pois o próprio educador é um sujeito em formação. Tais elementos condicionam sua reflexão-ação no mundo e são seu objeto permanente de leitura. Ou seja, o “objeto a ser conhecido” não existe à parte da existência dos sujeitos, e a realidade que o produz é a mesma que os condiciona e onde estão inseridos, intervindo nela, em um processo dialético. Portanto, quando educador/a e educando/a se debruçam sobre um objeto de estudo, estão, ambos, investigando sobre si mesmos/as.

Além disso, o/a educador/a *está sendo* no/com o mundo e com os sujeitos do mundo. Portanto, ler o mundo vincula-se à leitura do Outro, do(s) modo(s) como o Outro sente, significa e age no mundo, compreendendo que os sujeitos populares possuem mecanismos próprios de produção, legitimação, circulação e reprodução de saberes. A esse respeito, Brandão (1985), ao analisar o saber coletivo de camponeses de Goiás e do sul do Pará, compreendeu que

não existem espaços vazios a serem plenamente preenchidos pelo educador. Embora possa haver – como sempre há – diferenças de grau e lógica de conhecimento, todo tipo de saber popular: a ciência natural e a social, a tecnologia de trabalho e vida, o conhecimento jurídico, o filosófico, o artístico e o religioso; as regras viáveis do trabalho político possível. (p. 22).

---

<sup>16</sup>Segundo Sant’Ana (2002), a década de 1960 inaugura uma “reflexão latino-americana sobre urbanização e desenvolvimento em ‘países periféricos’”(…), quando “Aníbal Quijano, José Nun, entre outros, elegem a teoria da marginalidade e da pobreza como seu principal foco de atenção.” Tal paradigma foi sendo criticado por outros intelectuais latinoamericanos: “pesquisas pioneiras, como as de Francisco Oliveira, de Paul Singer, de Maria Célia Paoli, de Manoel Tostes Berlink, demonstram que a marginalidade resulta não de um problema de integração social, mas de uma questão estrutural”, ou seja, a produção e a preservação da pobreza ocorrem “através de mecanismos institucionais que nada têm de ‘marginais’ ao sistema.”

Desse modo, o trabalho do/a educador/a não poderia ser formulado a partir da premissa de que há saberes em falta nesta ou naquela comunidade, mas saberes fundados em uma lógica distinta à do “educador erudito” (Brandão, 1985). Também não poderia atribuir relevância apenas aos seus saberes formais no momento de significar ou planejar suas ações ao longo de sua atuação junto aos/às educandos/as.

Para tanto, a visão do conhecimento acadêmico como o único legítimo, absolutizado pelo paradigma científico tradicional, dá lugar à idéia de que os processos e instituições de produção e veiculação do conhecimento científico são também permeados pelas relações sócio-político-culturais estabelecidas na sociedade. Sendo assim, o que há não é um Conhecimento apenas, mas a coexistência (nem sempre pacífica) de conhecimentos múltiplos, porque situados em raízes sócio-histórico-culturais distintas. Essa é a dimensão pedagógica da *práxis* do/a educador/a popular, que abrange o redimensionamento epistemológico e metodológico da formação acadêmica e escolar fundada na Educação Tradicional ou Bancária (Freire, 1987), cuja ênfase está na transmissão e reprodução de saberes formais, os únicos denominados “conteúdos”, porque produzidos de acordo com métodos de pesquisa acadêmicos e reproduzidos em livros e materiais didáticos.

O saber se constitui, no ideário freireano, como uma trama, que se origina em uma outra trama – o contexto –, que inscreve-se em uma terceira – a vida. Segundo Streck (2001),

O saber não existe no ar, solto. O ato de conhecimento, dentro do qual para Freire se inserem o ensinar e o aprender, é sempre historicamente situado. Saberes e contexto, assim, compõem uma nova dimensão desta trama tecida na aventura de viver. (...) Esse fato torna o processo de conhecer algo sempre novo. Assim como o contexto jamais se repete de forma idêntica também o ato gnosiológico terá sempre nuances novas e diferentes. (pp.25-6).

Nesse sentido, os sujeitos produzem saberes com distintas finalidades, conforme a relação sujeito-contexto que fundamentam sua criação, que é sempre específica. Eles se deparam com saberes inscritos em projetos educacionais e societários distintos ou mesmo antagônicos. Os saberes produzidos pelos/as educadores, desde essa perspectiva, não se restringem aos conhecimentos acadêmicos adquiridos na sua formação inicial. Seus saberes resultam de um processo de articulação entre as aprendizagens formais (da educação escolar, formação universitária, de cursos de aperfeiçoamento e pós-graduação); as não-formais (da atuação profissional, participação em instituições várias, cuja finalidade direta não é o processo educativo); e as informais (vivências acumuladas no convívio com a família, com

amigos, em viagens, entre outras, caracterizadas pela ausência de regularidade em sua organização ou de sistematização das informações acessadas pelo sujeito). Esses três níveis de formação do sujeito são comuns a educadores e educandos. O que varia é o nível de experiências em cada um, entre educadores e educandos, que acarretará, evidentemente, uma maior mobilidade social aos sujeitos que dominam os códigos da Arte, da Cultura e da Ciência socialmente reconhecidas e prestigiadas, portanto, convertidas em instrumentos de poder.

#### **2.4 O FORMAL E O NÃO-FORMAL NA FORMAÇÃO DE EDUCADORES/AS DE JOVENS E ADULTOS NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO POPULAR E AS IMPLICAÇÕES SOBRE A SUA IDENTIDADE SOCIAL E PROFISSIONAL**

O/a educador/a de jovens e adultos que atua na escola pública, em projeto elaborado na perspectiva da Educação Popular produz saberes específicos às necessidades de seu contexto de atuação. A trajetória, a organização, a fundamentação teórico-metodológica de cada campo educacional em questão – a EJA e a EP – se apresentam diante do/a educador/a sem qualquer articulação ou coordenação previamente estabelecida, haja vista que a aproximação desses dois campos, historicamente, é recente.

O resgate histórico do campo educacional popular evidencia que as iniciativas de articulação entre os campos é recente no Brasil, com cerca de duas décadas. Nesse período, houveram avanços teórico-metodológicos devido às contribuições da EP para a reconfiguração quanto à organização curricular e procedimental na EJA. Identificou-se a necessidade de ampliação dos programas e práticas de EJA, em geral, até então restritos à alfabetização, sem prever a continuidade de estudos. Também emergiram novas propostas metodológicas para a alfabetização. A esse respeito, Ribeiro (s/d) relata:

As propostas pedagógicas para alfabetização começam a incorporar a convicção de que não é necessário (nem recomendável) montar uma língua artificial para ensinar a ler e escrever. Auxiliados pela mediação do educador, os jovens e adultos analfabetos podem escrever enunciados significativos a partir dos seus conhecimentos da língua, ainda que, no início, não realizem leituras e escritas convencionais. (p. 5)

Essas, dentre outras contribuições, permitem analisar as implicações da reaproximação entre a EP e a EJA. Tanto os/as educadores/as de jovens e adultos que protagonizam tais

práticas pedagógicas, quanto os/as que acompanham-nas, por meio da ação e do relato dos/as colegas e dos/as alunos/as, ambos ressignificam os saberes produzidos em sua trajetória formativa devido à tensão, à disputa, isto é, ao confronto entre os saberes de suas experiências anteriores e os saberes produzidos na prática profissional e na aproximação com o campo educacional popular.

A escola de EJA, então, é o contexto em que os/as educadores/as se defrontam com saberes e campos de saber distintos, condicionando sua práxis pedagógica. Nesse sentido, Vale (1992) menciona como condicionantes da produção dos saberes na escola pública popular os fatores a seguir:

- a) as questões relacionadas à administração da escola, às normas e à burocracia, “que exigem que cumpramos e façamos cumprir” (p.66);
- b) os limites infra-estruturais da sociedade, ou seja, as condições sociais, econômicas e políticas “que interferem forçosamente na prática educativa, ferindo o homem no que lhe é mais caro, na sua dignidade.” (p.67);
- c) as questões relacionadas à formação do educador, sua prática educativa e política.

Assim, os aspectos econômicos e administrativos do contexto escolar incorporam-se às dimensões política, pedagógica e ético-estética do trabalho de educadores/as populares, que se entrecruzam na formação dos/as educadores/as que atuam na escola pública na perspectiva da Educação Popular, ou seja, educadores/as populares de jovens e adultos<sup>17</sup>.

Quanto ao último item, a autora destaca dois aspectos. O primeiro diz respeito à falta de clareza política do/a educador/a, refletida na dissociação entre teoria e prática em seu trabalho. Conforme Vale (1992), “Apesar da opção política que o educador diz ter adotado, ele não está ainda muito convicto do tipo de educação que ele precisa ajudar a construir, ou que tipo de sociedade ele deve buscar.” (p.68).

O segundo aspecto, vinculado ao primeiro, relaciona-se aos “limites do saber do educador progressista”, ou seja, à insuficiência do saber formal, enquanto competência técnica, desvinculado do saber informal e do sentido político, intrínsecos à prática docente

---

<sup>17</sup> Assumo, deste ponto em diante, a noção de *educadores/as populares de jovens e adultos* para definir aqueles/as profissionais inseridos e identificados com o projeto de EP na escola pública de EJA.

do/a educador/a popular. Para a autora, ignorar os saberes sociais dos sujeitos populares inviabilizaria a produção de um novo saber na escola pública popular. Do mesmo modo, restringir o sentido político da prática docente à sua competência técnica acarretaria assumir uma visão de escola alheia à sociedade e à luta de classes nela inscrita, condicionante inclusive do planejamento curricular e, portanto, da decisão sobre os conteúdos escolares. A esse respeito, Arroyo (2002) destaca a importância de refletirmos sobre a educação para além da competência técnica que o ofício exige:

O dever-ser que acompanha todo ato educativo e todo educador exige reflexão, leitura, domínio de teoria e métodos. Porém não se esgota aí seu aprendizado, porque situa-se no campo dos valores, da cultura. É um saber de outra natureza. (...) É uma postura humana, pedagógica, mais do que uma nova metodologia, nova didática ou nova estratégia de ensino. (p. 44).

Em consonância com tais afirmações, o/a educador/a popular de jovens e adultos tem como desafio ressignificar sua formação escolar e acadêmica, mobilizando e transformando os saberes formais (acadêmicos e escolares) para colocá-los a serviço do projeto educacional popular. Há, nisso, uma tarefa coletiva de problematização das trajetórias escolares e acadêmicas, buscando identificar os saberes necessários à realização dos objetivos da EP, sem ignorar o papel social da escola, vinculado à universalização de conhecimentos escolares, que sistematizam os conhecimentos científicos e culturais acumulados pela sociedade.

Ao mesmo tempo, nas últimas décadas, enfatiza-se a questão do acesso à informação, relacionado à multiplicação dos meios de comunicação no mundo. A escola deixou de ser considerada o lugar privilegiado de transmissão dos conhecimentos científicos socialmente acumulados. A reconfiguração da relação com esses conhecimentos corresponde à revisão da dimensão pedagógica da educação, o que abrange a questão epistemológica. Assim, a contribuição da EP consiste na proposição do *diálogo* como mediação entre os sujeitos e o objeto de aprendizagem, o que vincula a dimensão pedagógica à dimensão cultural, como meio de reconfigurar a identidade de educadores/as populares e, especificamente, de educadores/as populares de jovens e adultos.

Na relação dialógica, o/a educador/a assume a figura de mediador/a entre as dimensões subjetiva e objetiva da cultura. Nesse sentido, o seu desafio, nas relações pedagógicas, aproxima-se da função de mediador de conhecimentos e saberes produzidos em distintos contextos sociais e culturais. A esse respeito, Gadotti (2003) afirma: “Nesse contexto, o

professor é muito mais um mediador do conhecimento, diante do aluno que é o sujeito da própria formação” (p.16). Ao destacar a necessidade de que também o educador torne-se “um aprendiz permanente, um construtor de sentidos, um cooperador e, sobretudo, um organizador da aprendizagem” (p.16), o autor distancia-se da imagem do educador como um personagem coadjuvante do processo educativo, à semelhança das abordagens não-diretivas da educação. Tal fator, associado à histórica desvalorização dos professores enquanto categoria profissional, é responsável pela crise de identidade por que passa a escola e seus educadores.

Por isso, a sua identidade não se restringe ao domínio dos saberes específicos da sua área de conhecimento – competência técnica. Conforme Brandão (2002), ela abrange o desafio de, diante dos saberes socialmente acumulados – cultura morta – remontar o processo e o movimento de produção desses saberes, o que os transforma em cultura viva, momento em que os sujeitos em diálogo com os saberes, mobilizam-nos, recontextualizam-nos e transformam-nos em outros e novos saberes.

Com isso, sua tarefa consiste em resgatar a História que constitui os aspectos da cultura sistematizados como saberes sociais e culturais, assim como configura diferentes modelos de Ciência (populares ou acadêmicos) que, sistematizados, transformam-se em saberes científicos (também populares ou acadêmicos).

O contexto descrito tem implicações sobre o trabalho e a construção social de imagens e auto-imagens (Arroyo, 2002) de professores/as e educadores/as em geral, base da formação da sua identidade social e profissional. As concepções de Educação, Conhecimento, Escola e Sujeito do atual momento histórico condicionam os modos como a sociedade e os/as próprios/as educadores/as significam o seu papel na relação entre a estrutura social e a educação. Nesse sentido, as imagens sociais produzidas sobre a educação e os/as educadores influem sobre as suas auto-imagens porque propõem respostas ao questionamento *quem somos*, discutido por Arroyo (2002), com as seguintes palavras:

Somos a imagem que fazem de nosso papel social, não o que teimamos ser. Teríamos de conseguir que os outros acreditem no que somos. Um processo social complicado, lento, de desencontros entre o que somos para nós e o que somos para fora. Entre imagens e auto-imagens. (p. 29).

Revisar e ressignificar as dimensões do trabalho do/a educador/a de jovens e adultos no atual contexto social é, portanto, um elemento-chave para a aproximação da sua identidade

com a imagem social do/a educador/a popular, ou seja, para a constituição de uma imagem social de educador/a popular de jovens e adultos. Mais que isso, tal revisão é importante para o resgate da identidade dos/as educadores/as, em geral, que encontra-se confusa e enfraquecida por diversos fatores, tais como o desmantelamento da entidade sindical e a precarização e desvalorização do trabalho docente, entre outros.

Nesse contexto, Arroyo (2002), conforme mencionado, propõe a reflexão sobre *quem somos* e a inicia expondo a pluralidade de imagens sociais e auto-imagens da profissão e analisando as diferenças de reconhecimento social do magistério. Para tanto, as relaciona com as distinções sociais entre os sujeitos em formação em cada segmento do magistério. Nas palavras de Arroyo (2002),

As diferenças do reconhecimento social do magistério dependem dos lentos processos de reconhecimento de nossos cúmplices. Esse fato teria a ver com os lentos processos de construção da adolescência e da juventude como um tempo social e cultural, como um tempo de formação. (...) O interessante é perceber que a adolescência e a juventude vêm se configurando como tempos sociais e culturais, como tempos de formação. (p. 32)

Nesse contexto, o autor afirma que a desvalorização social dos/as professores vincula-se à desvalorização dos sujeitos que esses professores atendem. Assim, o/a educador/a do Ensino Médio é mais valorizado que o/a educador social, que trabalha com jovens em situação de risco; o/a educador/a dos anos iniciais do Ensino Fundamental é menos valorizado que o/a dos anos finais, desigualdade que se reflete inclusive na diferença entre os seus salários.

Situando o debate no campo da Educação de Jovens e Adultos, é possível identificar um avanço na concepção do jovem ou adulto não-escolarizado, com implicação na visão da formação de seus/as educadores/as. A visão compensatória do ensino supletivo, que vigorou na legislação brasileira até 1996, é substituída na LDB 9394/96, que compreende a EJA como modalidade da Educação Básica e, portanto, necessita organizar-se de acordo com tais critérios, ainda que necessite também incorporar as especificidades dos sujeitos que a modalidade atende. Diante disso, a lei aponta a necessidade de investir em formação continuada para os/as educadores/as, visando capacitá-los/las para lidar com tais especificidades.

Apesar do avanço expresso pela legislação, Ribeiro (1999) identifica a falta de especificidade na formação dos/as educadores/as que atuam nessa modalidade de ensino,

cujas conseqüências podem ser identificadas nas práticas pedagógicas institucionalizadas com jovens e adultos não-escolarizados. Estas ainda reproduzem uma visão infantilizadora, voluntarista, assistencialista e compensatória da EJA, que derivam de algumas visões recorrentes sobre esse sujeito em formação: o adulto infantilizado, o adulto como um ser pronto e acabado, o adulto como sujeito linear, abstrato e padronizado. É comum a todas elas a negação dos condicionantes sócio-históricos da EJA. Essa visão dos alunos da EJA contribui significativamente para a desprofissionalização do/a educador/a de jovens e adultos, conforme Ribeiro (1999),

Tais representações, além de desprofissionalizar o educador de jovens e adultos e a própria ação educativa com eles desenvolvida, distancia a Educação de Jovens e Adultos de um estatuto próprio, que subsidie a formulação de propostas teórico-metodológicas compatíveis com as vivências e os saberes daqueles aos quais se destina (p. 189).

Com base nessas considerações, é possível compreender que a auto-imagem dos/as educadores/as de jovens e adultos ainda se vincula ao desprestígio social dos sujeitos que a EJA atende, sobretudo quando se trata de turmas ou programas de alfabetização de jovens e adultos. Há, nesse aspecto, um elemento de aproximação entre educadores/as de jovens e adultos e educadores/as populares, cujo público, muitas vezes, é o mesmo. Porém, é necessário que ambos/as problematizem estas imagens, contextualizando-as nos processos econômicos, políticos e culturais que as originam e legitimam.

Em consonância com o questionamento de Arroyo, o ponto de partida da reflexão de Brandão (2002) sobre a identidade do educador é a questão *como nos vemos*:

Mas como nós nos vemos a nós próprios: Bem sabemos que a identidade do educador oscila entre uma idealização fantasiosa e uma triste representação de si mesmo. Entre todas as ocupações das áreas das “humanas”, as que se originam da pedagogia parecem as mais nobres, quando idealizadas. E parecem ser as mais infelizes, quando trazidas à realidade de nossas próprias vidas e das experiências, não tanto no relacionamento com os nossos alunos, mas no âmbito do campo cultural da educação e no círculo mais amplo das fronteiras entre ser-educador e ser qualquer outra ocupação próxima (...) ou arremedo delas. (pp. 206-207)

Diante dessa ambigüidade que constitui as imagens e auto-imagens dos/as educadores/as, o desafio que se apresenta é ampliar a visão tecnicista da educação, que relaciona a imagem do/a professor/a apenas à sua competência técnica, resgatando as dimensões humana e política do seu trabalho.

Na Educação de Jovens e Adultos, a formação continuada em serviço<sup>18</sup> apresenta-se como espaço de leitura crítica da própria prática e dessas imagens e auto-imagens da categoria. Por isso, é um lugar social importante para a problematização dessas imagens e auto-imagens dos/as educadores/as de jovens e adultos, buscando aproximá-las do campo educacional popular, base do projeto elaborado pela administração pública, no contexto do CEREJA.

Nesse contexto, a utilização do termo “educador” busca refletir a função social desse profissional, considerada mais ampla que a de um instrutor de conhecimentos técnicos, desvinculados do contexto sócio-histórico em que são produzidos. Assumir a categoria educador em vez de professor não significa, neste estudo, negar a dimensão profissional do trabalhador em educação, os saberes, segredos e artes específicos de seu ofício (Arroyo, 2002). Entretanto, a opção pelo termo adotado visa a relacionar esse sujeito ao contexto mais amplo em que está inscrito, isto é, ao campo educacional popular.

A escolha visa a reafirmar o vínculo entre esse profissional e seu trabalho de educar, mais amplo e complexo que o de ensinar. As duas imagens – educador e docente – não são equivalentes, mas, ao contrário, revelam a tensão entre Educação e Ensino, cuja origem histórica encontra-se na relação entre a Escola e a Educação Popular. Conforme Arroyo (2002), a Educação Popular surgiu como afirmação da educação enquanto libertação, emancipação e politização, em contraponto à escolarização, que assumia uma função instrumentalizadora e credencialista, vinculada aos projetos societários hegemônicos na América Latina. Com isso, acentuou-se o distanciamento entre a imagem do ensino e a da educação. Segundo Arroyo (2002),

Se o fazendeiro via a educação como necessária ao adestramento de trabalhadores submissos e via o ensino como ameaça, a Educação Popular via a educação como libertação e o povo reivindicava a escola como direito. A história política das últimas quatro décadas inverteu os sinais: a educação do povo foi e continua sendo temida enquanto se defende toda criança na escola, no ensino fundamental. (p. 51)

Esse e outros tensionamentos marcam, ainda hoje, a identidade dos/as educadores/as, constituem imagens e auto-imagens vinculadas à educação ou ao ensino. Portanto, optar pela categoria educador, ao refletir sobre os profissionais da EJA na escola pública, pressupõe

---

<sup>18</sup> O artigo 38 da LDB 9394/96 garante carga horária semanal de formação continuada em serviço aos/às educadores/as de jovens e adultos que atuam na escola pública.

analisar a tensão entre a Educação Popular e a Escola Pública, por ser um elemento fundador da identidade social e profissional dos educadores que atuam no contexto escolar.

Observando o/a educador/a popular de jovens e adultos, ele/a é um sujeito de conhecimento que se apropria dos conhecimentos acadêmicos, em sua trajetória na Educação Formal, e dos conhecimentos populares, em suas experiências na educação não-formal, isto é, a aprendizagem que ele/a produz devido à sua inserção na educação popular. De qualquer modo, o/a educador/a de jovens e adultos reconhece que sua trajetória formativa não é composta apenas pelos saberes acadêmicos advindos da sua formação universitária. De certo modo, a educação é compreendida enquanto prática social multidimensional, que, conseqüentemente, “comporta teorias sobre a pessoa, sobre a sociedade, sobre a história e sobre o sentido do ensinar-e-aprender bastante diferentes.” (Brandão, 2002, p. 327) e, nesse sentido, vincula-se às diversas práticas sociais em que o projeto educativo e o/a educador/a estão ou já foram inseridos/as.

### **3. O FORMAL E O NÃO-FORMAL NA FORMAÇÃO DE EDUCADORAS DE JOVENS E ADULTOS DO PROJETO CEREJA**

Este capítulo aborda a relação entre as modalidades de educação intencional na formação das educadoras de jovens e adultos do projeto CEREJA, tendo como base as falas das quatro educadoras entrevistadas, os registros de observação das reuniões semanais de formação continuada em serviço e a análise de documentos concernentes ao projeto em estudo, produzidos pela mantenedora ou pela escola.

Estes elementos contribuem para analisar as experiências formativas elencadas pelas educadoras de jovens e adultos e suas implicações sobre a aproximação destas educadoras com a EP e com a imagem de educadora popular. Em outras palavras, com base nessas considerações, será possível analisar as implicações da relação EJA x EP neste contexto educacional quanto à aproximação e identificação de seus/suas educadores/as com o campo educacional popular.

#### **3.1 AS EXPERIÊNCIAS EDUCACIONAIS FORMAIS E NÃO-FORMAIS QUE CONSTITUEM A FORMAÇÃO DAS EDUCADORAS DE JOVENS E ADULTOS DO CEREJA**

Nesse momento, importa identificar as experiências formais e não-formais das educadoras de jovens e adultos do CEREJA e analisar o modo como elas interpretam estas experiências, ou seja, quais aprendizagens sobre a EJA estas educadoras atribuem a cada experiência. Também busco analisar as imagens da EJA e seus/as educadores/as, produzidas pelas falas em análise.

Algumas experiências são comuns a todas as educadoras, outras constam apenas na fala de uma educadora. Então, para organizar as informações sobre a educação formal e não-formal, listadas no instrumento 1 ou relatadas durante a entrevista, a tabela abaixo sintetiza as respostas das educadoras Cláudia, Simone, Sabrina e Marília:

**Tabela 1. Experiências de Educação Formal e Não-Formal das educadoras entrevistadas**

	Cláudia	Simone	Sabrina	Marília
<b>Educação Formal</b>				
<b>Escola</b>	X	X		X
<b>Universidade (graduação e pós-graduação)</b>	X	X	X	X
<b>Cursos de aperfeiçoamento</b>	X	X		X
<b>Educação Não-Formal</b>				
<b>Trabalho na EJA (CEREJA e outros) como educadora</b>	X	X	X	X
<b>Movimento Estudantil</b>		X		
<b>Extensão Universitária</b>	X	X		
<b>Grupos de juventude</b>	X	X		X
<b>Grupo de biodança</b>	X			
<b>ONG</b>	X			
<b>Orçamento Participativo</b>			X	X
<b>Sindicato</b>				X
<b>Partido Político</b>	X	X		
<b>Comunidade (Associação comunitária ou relação escola-comunidade)</b>			X	X
<b>Formação continuada em serviço</b>			X	

Algumas experiências não foram listadas no instrumento, mas, no decorrer da entrevista, foram lembradas. Para poder interpretar estes esquecimentos, as duas situações foram diferenciadas na tabela: em negrito, estão as experiências listadas por cada educadora. As demais são aquelas que não constavam no instrumento, no momento de seu preenchimento, mas foram lembradas no decorrer da entrevista, sendo acrescentadas à listagem pela educadora, durante a sua fala. A relevância desta diferenciação na tabela deve-se ao fato de que, no primeiro momento, as entrevistadas apenas reconheceram como espaços

de aprendizagem sobre a EJA, principalmente, a escola, a universidade, outros cursos (aperfeiçoamento) e o trabalho como experiências comuns a todas. Em casos isolados, a extensão social, os grupos de juventude, o sindicato, a Igreja, a ONG e o grupo de biodança.

### **3.1.1 Educação Formal: lugar da teoria x Educação Não-Formal: lugar da prática**

As falas enfatizam a dicotomia entre teoria e prática, localizando os saberes relevantes à atuação de educadores/as de jovens e adultos na Educação Não-Formal, sobretudo na própria escola (enquanto local de trabalho), na comunidade e nos cursos de extensão universitária (sem reconhecer a universidade como um lugar de Educação Não-Formal).

Esse distanciamento entre o lugar da teoria e o da prática na interpretação das educadoras sobre sua formação explicita-se em dois momentos: quando abordam a Educação Formal em geral, atribuindo à vida escolar e ao curso de graduação e pós-graduação significados e importância próximos ou equivalentes, relacionados à aprendizagem de conhecimentos teóricos da sua área de atuação; quando abordam a Educação Não-Formal, sobretudo a escola, por ser o local de trabalho, como o lugar da prática, onde “aí sim” aprende-se a ser educadora, mas, por outro lado, apenas uma das educadoras reconhece a formação continuada em serviço e, portanto, a escola como lugar de reflexão sobre a prática, ou seja, de articulação entre teoria e prática.

Desse modo, as aprendizagens teóricas situam-se na escola e na universidade, desqualificadas como distantes da realidade. **Sobre a formação escolar**, duas educadoras atribuíram a essa experiência o exemplo do que não fazer como educadora, argumentando a distância, a incoerência entre os conteúdos escolares e a vida cotidiana dos alunos. Apenas a fala da Cláudia destacou a importância da escola pública para sua aprendizagem, no sentido de apresentar-lhe diferentes realidades sociais, no convívio com os colegas. Portanto, a importância conferida à escola deve-se aos processos de Educação Informal desenvolvidos no convívio com os colegas, nas conversas e visitas às suas casas, etc.

**Quanto à formação universitária**, o ponto comum entre as falas é o destaque à dicotomia entre teoria e prática e a valorização desta em detrimento daquela. Uma das educadoras (Sabrina) valoriza o curso de graduação justamente porque este se aproxima da

prática, destacando as disciplinas da educação como as mais relevantes para a sua formação, como na sua afirmação a respeito do curso de Licenciatura em Biologia:

Tinha só algumas cadeiras que eram teóricas, claro: Botânica, Anatomia. Mas outras aulas eram práticas [silêncio]. A gente tinha, assim, um professor... como é que era o nome da cadeira... era relacionada com a educação. Ele era muito prático, ele ensinava muito a gente com os exemplos que ele dava. Eu gostava...

Ou seja, as disciplinas que abordam os conhecimentos acadêmicos específicos da área de Biologia, no caso de Sabrina, ou da Letras, no caso de Cláudia, são definidos como “teóricas” ou *extremamente* teóricas, como revela a fala de Cláudia

O que eu acho que foi relevante pra minha formação hoje foi essa perspectiva de casar a teoria e a prática. Essa coisa de tu ter o conhecimento e saber quanto esses conhecimentos são importantes, quanto o conhecimento historicamente acumulado é importante, mas como tu relaciona isso com a vida, com o dia-a-dia. Isso também foi um processo meu enquanto adulta na universidade. Era ver todas aquelas coisas que eu estudava e o que eu ia fazer com aquilo? Por que dentro do curso de letras tinha **disciplinas extremamente teóricas**. Teoria da literatura, história da literatura portuguesa e era muito muito teórica. Eu ficava pensando bem, o que agente faz com isso, pra que serve isso, latim e outras coisas que eu não pensava em trabalhar. Então nessa época eu também já fazia o exercício de pensar **como casar essa teoria toda que eu estava vivendo com a prática**. Então eu comecei a cursar as disciplinas da educação, era a didática e psicologia da educação, estrutura e funcionamento do ensino e mais umas outras, são bem estranhas assim. Porque na verdade eram disciplinas que deveriam se mostrar assim bem próximas à educação mas também eram super teóricas. **Eu aprendi mesmo quando eu fui fazer os meus estágios**. [grifo meu]

Cláudia também valoriza sua experiência na graduação, atribuindo-lhe a importância de promover a aprendizagem intelectual, quando afirma: “concomitante a estar na universidade **aprendendo intelectualmente** muita coisa...” [grifo meu]. Por outro lado, a leitura da formação universitária como *extremamente teórica*, comum à graduação e à pós-graduação (em nível de especialização), reforça uma visão negativa da teoria por não responder a todas as demandas que o cotidiano escolar apresenta aos/às educadores/as, independente do contexto onde estejam inseridos/as. Essa questão explicita-se na seguinte afirmação de Cláudia: “As especializações – eu fiz duas – elas foram extremamente teóricas. Elas foram extremamente na área da lingüística, e era uma coisa assim... Eu não consigo fazer uma relação direta, a não ser na questão de conhecimento específico na área de linguagem.”.

A mesma questão aparece na fala de Sabrina, que atribui ao curso de graduação a função de “te dar aquela parte do conhecimento, aquela parte teórica”, quando ela afirma:

(...) No caso do curso de Biologia, ele vai te dar toda aquela parte do conhecimento que tem que ter, a parte teórica... porque, na verdade, **o que eu aprendi foi que pra dar aula de jovens e adultos foi mais na prática, no dia-a-dia**, não tem como tu dar uma aula muito teórica pra adulto, muito só baseada em leitura, em texto, em livro. Tem que ser mais prática. Tu tem que trazer exemplos da tua teoria pra dentro da vivência deles, tem que adequar... e eu aprendi isso mais na prática, mesmo.

A questão também aparece na fala de Simone, porém, a avaliação da educadora sobre sua formação universitária é distinta. Sua experiência no curso de Educação Física (após ter cursado 5 semestres da Licenciatura em Letras) é considerada o momento de sua “conciliação com a licenciatura”, o que a educadora interpreta da seguinte forma:

o mais interessante de tudo, que não tinha no curso de Letras, é que, enquanto o pessoal (da Letras) ficava lá discutindo coisas pertinentes [riso] durante o curso, (quando) chegava no final do curso te jogavam no estágio: “Vai pra vida como ela é”, que não tem nada de pertinente. [riso] Na Educação Física, não. Desde a primeira disciplina, e muita gente faz Educação Física pra ser técnico, não pra ser professor, mas desde o primeiro dia, a primeira disciplina, tinha todo mundo pra te dizer: “tu está aqui pra ser educador”. Seja na academia, seja no time de futebol, seja onde for tu vai ser um educador. Então, desde o princípio, a gente estava estudando e discutindo dessa forma.

Nesta passagem, dentre outras, a educadora diferencia o curso de licenciatura em Letras – apenas teórico, isto é, onde *as coisas pertinentes* não se articulam com a prática, situada apenas no final do curso, na realização do estágio supervisionado<sup>19</sup> – e o curso de licenciatura em Educação Física – experiência de aproximação entre teoria e prática, pois os/as professores/as, nas disciplinas, direcionavam a discussão *das coisas pertinentes* ao contexto de atuação daqueles/as alunos/as: a educação.

Além disso, um elemento diferenciador de sua experiência é a participação em grupos de extensão universitária. Sua leitura da formação acadêmica é, portanto, marcada pela experiência de educação não-formal desenvolvida na universidade, o que contribui para que Simone avalie positivamente sua experiência universitária. Ainda assim, Simone sobrepõe a prática em relação à teoria, pois reflete que a importância da extensão foi que “Tudo aquilo que eu estava estudando até então eu vi na prática.”.

---

<sup>19</sup> Cabe destacar que a educadora cursou a licenciatura em Letras antes da reforma curricular dos cursos de licenciatura, em conformidade com as Resoluções CNE/CP 1/2002 e CNE/CP 2/2002.

Para abordar a extensão universitária e sua relação com a mantenedora, é necessário compreender que, em sua origem, “A universidade, tal como o sistema escolar, é instituída como uma estrutura hierárquica, burocrática, sob controle do Estado, que lhe impõe objetivos (...)”, conforme Fleuri (2001, p.39).

Entretanto, no interior de projetos institucionais, surgem iniciativas que contrariam os seus objetivos iniciais e, com isso, os sujeitos inseridos nesses projetos reivindicam autonomia político-pedagógica. Na história da Educação Popular, o MEB, as CEBs e diversas campanhas de educação de adultos na década de 1950 são apenas alguns exemplos dessa tensão entre instituição e sujeitos. Por outro lado, há projetos fundamentados teoricamente em autores e experiências da educação popular que, em sua execução, não se caracterizam como tal. A esse respeito, retomando a relação entre os grupos de extensão social e a universidade, Fleuri (2001) afirma não ser possível vincular as iniciativas de extensão social universitária ao campo educacional popular porque não há uma conotação política em seus projetos, mas sim uma perspectiva assistencialista e/ou academicista.

Por outro lado, na experiência de Simone, o que justifica a valorização conferida à extensão universitária é a articulação entre teoria e prática. Seu relato ressalta a importância dessa experiência como lugar de ação-reflexão-ação constituída no diálogo com o/a professor/a coordenador/a e os/as colegas. Esse exercício de problematização, que constitui aprendizagens coletivas, contribuiu para que a educadora se apropriasse de aspectos considerados importantes sobre o processo educacional da EJA (por influência de sua aproximação com o campo educacional popular): a horizontalidade nas relações e na gestão do projeto, a construção de processos avaliativos emancipatórios e a articulação entre planejamento, organização curricular e avaliação.

As educadoras reconhecem-se, nesses momentos, como protagonistas da articulação entre a teoria e a prática. Portanto, são elas as autoras desses saberes teórico-práticos que vinculam os conhecimentos da educação formal – tidos como extremamente teóricos – e os saberes populares. Estes são reconhecidos como os conhecimentos dos alunos, produzidos em seu dia-a-dia, que as educadoras aprendem no âmbito do não-formal, ou seja, em sua atuação profissional, na participação em instâncias da comunidade e em outras experiências intencionais. Nessas experiências, como afirma Brandão (2002a), diferentes campos de saber contribuem para atender as necessidades que os sujeitos, em seu contexto cultural, apresentam. Assim, o autor propõe pensarmos sobre uma educação continuada e fluida, em

que o reconhecimento da educação como campo constituído das contribuições de diversos campos de saber, que, nesse diálogo, ressignifica e, portanto, recria-se permanentemente.

Desse modo, as educadoras aprenderam que os conhecimentos acadêmicos, desvinculados do contexto educacional (a prática de que falam as educadoras), não são suficientes para responder às situações/às necessidades que a atuação profissional apresenta. A esse respeito, Brandão (2002a) afirma:

Estamos bem cansados de saber que o limite a que chegaram os nossos esquemas curriculares da formação das crianças e adolescentes, e também os da formação de educadores e os da formação de educadores de educadores, nos deixou em uma espécie de encruzilhada de vários caminhos, onde cada um parece servir para alguma coisa, mas onde todos e cada um não levam, de verdade, ninguém a parte alguma. (p. 200)

Porém, essa aprendizagem conduz as quatro educadoras à negação da importância da teoria para a constituição de seus saberes. A conclusão comum entre as entrevistas aponta para a dicotomia entre o formal e o não-formal, expressa na noção de que a universidade é o lugar da teoria, e a escola, enquanto local de trabalho, é o lugar da prática, a experiência principal de aprendizagens do/a educador/a de jovens e adultos. As demais experiências não-formais, portanto, são consideradas de menor importância em relação à experiência profissional, o que não significa que sejam ignoradas. Apenas, a relevância que lhe é atribuída nos relatos não é equivalente àquela conferida à experiência profissional na escola.

Na análise das experiências de educação não-formal, as educadoras reafirmam a dicotomia entre teoria e prática, valorizando-as por interpretá-las como *práticas*. Contribui para tal interpretação a fala de Cláudia sobre as aprendizagens produzidas em suas experiências em educação não-formal:

São aqueles aprendizados que tu não tem eles listados, mas na hora que tu precisa eles vem. Na hora em que tu tem um problema em sala de aula com os alunos divergindo por que um é velho e outro é novo ou por que um é pobre e o outro não é, ou porque um estuda mais e o outro não estuda. Essas coisas vem e tu intercede de uma forma mais sensível a isso. Tu não entra nisso de uma forma teórica.. – Temos que trabalhar assim e assado....isso não adianta, pra eles não adianta. O que eu percebi nesses anos de EJA, eles concordam, todo mundo concorda com isso, mas....Se as coisas ficam só no nível da cabeça, as pessoas podem até passar a se cumprimentarem mas não muda lá no sentimento, é isso que eu acredito, que quando tu toca onde tem que tocar que a pessoa tem uma chance de transmutar. E também podem não querer, podem não fazer e eu acho que é aí que isso acontece.

Nesse sentido, as experiências de educação não-formal, por não possuírem o mesmo modo de sistematização da educação formal, tornam menos evidentes as aprendizagens que produzem. Com isso, a educadora não identifica com clareza quais as aprendizagens decorrentes dessas vivências. Ela apenas compreende que esses conhecimentos são mobilizados intuitivamente no espaço de sala de aula. Cabe destacar que sua leitura restringe a questão ao planejamento curricular e ao trabalho de sala de aula.

Essa dissociação entre os lugares da teoria (formal) e da prática (não-formal) reforça-se no fato de apenas Sabrina ter destacado as reuniões de formação continuada em serviço (que acontecem na escola) como um lugar significativo para suas aprendizagens como educadora de jovens e adultos. Cabe analisar a dinâmica da formação continuada em serviço na escola. Semanalmente, às sextas-feiras, os/as educadores/as e a coordenadora pedagógica reúnem-se para discussão e deliberação sobre aspectos de gestão do projeto, planejamento e avaliação dos projetos pedagógicos e estudo sobre temas concernentes à EJA e à EP. Durante as observações, os pontos de pauta recorrentes em, no mínimo, duas reuniões, foram: planejamento (dos projetos) por área; planejamento (dos projetos) por etapa; planos de estudo e tópicos de ordem administrativa. Também houve estudo de textos sobre educação, a modalidade EJA<sup>20</sup>, o tema do projeto daquele semestre (qualidade de vida), porém nenhum deles abordava a EP.

A separação entre teoria e prática, e a valorização da prática como o lugar de excelência das aprendizagens sobre ser educadora de jovens e adultos é uma questão importante para a análise dos saberes destas educadoras sobre a EJA, sua relação com a EP e a identidade do/a educador/a produzida nesse contexto. Considerando que é no âmbito do não-formal, sobretudo na experiência de trabalho, que as educadoras reconhecem as aprendizagens relevantes para a sua formação, é pertinente observar de que modo elas interpretam o conjunto de suas experiências não-formais. Suas falas apresentam aprendizagens que, articuladas, compõem as concepções em análise. Nesse sentido, cada justificativa para as experiências listadas pelas educadoras contribui para resgatar a imagem da EJA que a educadora construiu em sua trajetória de formação.

---

<sup>20</sup> Os textos lidos nas reuniões foram: DELORS, J. “Os quatro pilares da educação”. In: *Educação: um tesouro a descobrir*. 4ª. edição. São Paulo, Cortez, 2000; PINTO, A. V. Sete lições sobre educação de jovens e adultos. São Paulo, Cortez, 1991; SIQUEIRA, R. C. E.; DER, L. C.S; GONÇALVES, E. “O investimento no ensino fundamental deve ser priorizado como uma importante medida no combate ao analfabetismo das futuras gerações”. Revista Pátio, ano 8, n. 32, Artmed, Porto Alegre, nov. 2004/jan. 2005. SILVESTRE, C. A. S. *Educação/Formação de adultos como dimensão dinamizadora do sistema educativo/formativo*. Lisboa, Instituto Piaget, 2003.

Também deriva da valorização da prática, o destaque à troca de experiências entre educadores/as da modalidade. Simone e Sabrina identificam aprendizagens significativas em experiências não-formais que se constituíram em espaços de aprendizagem coletiva, de troca de saberes. Sabrina ressalta a importância da experiência em grupo de extensão com atuação na EJA, considerando as aprendizagens sobre a modalidade, principalmente quanto ao trabalho coletivo desenvolvido pelos/as educadores/as. Nesse sentido, a educadora avalia como “fundamental” para sua formação, justificando o juízo do seguinte modo: “o fato (...) da gente trabalhar com colegas que estão pensando contigo, planejando contigo, estudando contigo, avaliando contigo, tudo isso foi fundamental.”. Com base nessa experiência, a educadora analisa a necessidade de que, na formação continuada em serviço, os/as educadores/as tenham condições de avaliar e planejar suas ações.

A organização da escola, da carga horária, dos professores, quer dizer, a maioria é contrato, então muda o ano, muda todo mundo. Então, quando eles começaram a se entrosar e engrenar, sai todo mundo. E tem muitas questões administrativas sempre pra gente tratar durante as reuniões, a gente acaba estudando muito pouco ou quase nada. Então, tudo isso é tempo de planejamento conjunto que a gente não tem. (...) Em segundo lugar, eu acho que o fato da gente não ter uma formação específica pra EJA... Eu não tive uma formação pra EJA na faculdade, não tive disciplinas de EJA... O fato da gente não ter formação pra isso, o que acontece? Eu acho que mais ainda se torna importante a gente ter esse trabalho em conjunto.

Com isso, Simone mobiliza os saberes da experiência de extensão para refletir sobre seu atual contexto de trabalho. Assim, as duas experiências complementam-se na constituição de suas proposições sobre as diversas dimensões da educação. Ou seja, a experiência anterior em EJA contribui para as concepções de planejamento, currículo, avaliação, formação continuada em serviço, entre outras, que a educadora apresenta ao longo da entrevista. Assim, sua visão da EJA não se fundamenta apenas na experiência atual, o que lhe possibilita comparar os projetos, a sua gestão pela equipe diretiva, as relações de poder entre escola e mantenedora, entre outros aspectos que abrangem as dimensões política, pedagógica, ético-estética e administrativa da EJA e de sua relação com a EP.

Sabrina também valoriza a troca de experiências quando avalia os cursos de formação continuada promovidos pela SMED:

O que, na verdade, eu vejo de positivo nesses encontros é que a gente vai lá e troca idéia com os colegas. Entende? Essa parte é positiva: porque, de repente, eu sei o que o colega está fazendo lá naquela escola com aquele público. Essa troca de experiência é a única coisa de positivo que eu vejo.

Portanto, em ambos os relatos, as experiências foram promovidas por instituições de ensino superior: no caso de Simone, em grupos de extensão social; no caso de Sabrina, nos encontros de formação continuada promovidos pela mantenedora e organizados por uma universidade<sup>21</sup>. Com isso, mais uma vez, a universidade apresenta-se como lugar de disputa entre distintas concepções de educação.

Nas experiências relatadas, somente no âmbito do não-formal, a prática aproxima-se da teoria, apontando para a constituição de uma práxis pedagógica própria da EJA, portanto, sob influência das fontes teórico-metodológicas da EP. Essa influência também é revelada na própria interpretação da educação formal como lugar da teoria, que, portanto, não contribui significativamente para a formação do/a educador/a da EJA.

Ao analisar as experiências de formação de educadores/as populares, desenvolvidas nas décadas anteriores a 1990 e documentadas pelo CEAAL, Cendales et al (1995) afirmam que esta ocorria predominantemente na prática e privilegiava a educação não-formal. Enfatizava-se a realização de técnicas e dinâmicas de grupo, concebendo a didática apenas em seu aspecto instrumental na formação política dos educadores. A combinação entre formação política e didática (técnica), portanto, garantiria a formação de educadores populares capazes de desenvolver um processo pedagógico adequado aos objetivos da EP. Cendales et al. (1995) defendem que

Nos formamos en la dinámica de las organizaciones, de los sectores de Iglesia comprometida, partidos de izquierda, o desde algunas instituciones educativas que se cuestionaban frente al papel de la educación. Estos espacios no intencionados vinieron a ser el fuerte de la formación. (p.61).

De acordo com os autores, os/as educadores/as desse período, muitos sem formação acadêmica, encontravam na educação não-formal a sua principal experiência formativa, ou melhor, somente ali esses sujeitos participavam de atividades planejadas com o objetivo de incidir sobre sua formação enquanto educadores populares. Somente na metade da década de 1980, o tema tornou-se objeto de estudo. O foco da crítica às práticas anteriores era que elas deixavam em segundo plano o aspecto pedagógico da Educação Popular, o que tem conseqüências diretas no processo de formação dos/as seus/suas educadores/as. Segundo Cendales et al (1995),

---

<sup>21</sup> No período de observação e da realização das entrevistas, a mantenedora havia promovido dois encontros de formação continuada para os/as educadores/as de jovens e adultos de toda a rede municipal. Estes foram organizados pela universidade contratada e ministrados pelo seu corpo docente.

La capacitación de educadores se inspiraba en los postulados de la educación popular: partir de la práctica, propiciar la participación activa, las relaciones horizontales; por esto lo más importante era que la gente se sintiera bien, que todo fuera ágil, poco pesado y que no implicara esfuerzo intelectual; lo cual resultaba interesante para los jóvenes, pero después veíamos que faltaba profundización, cualificación y exigencia. (p.61)

Nesse sentido, as falas das educadoras confirmam a avaliação dos autores, pois os encontros de formação promovidos pela IES são considerados relevantes à medida que privilegiem a troca de experiência entre os/as participantes, em detrimento de palestras e oficinas que demandem estudo e reflexão sobre as ações relatadas. Assim, ouvir o relato de um/a colega é considerado bom porque “é prático”, ou seja, poderá ser aplicado em sala de aula.

Por outro lado, a valorização da troca de experiências revela que as educadoras compreendem a si mesmas e aos/às colegas como produtores/as de saberes pertinentes à própria prática profissional, portanto, em processo de permanente aprendizagem. Contudo, é importante destacar que, embora valorizem a troca de experiências para sua formação, elas não identificam nesse processo um esforço de reflexão (teórica) sobre a ação, produzido pela categoria. O reconhecimento da práxis pedagógica do/a educador/a popular é um dos elementos necessários à construção desses saberes coletivos de que falou Sabrina. Nesse sentido, a Educação Popular ressalta o reconhecimento do inacabamento e do condicionamento histórico dos sujeitos como um pressuposto para a busca do *ser mais*, como afirma Freire (1987):

Por isto mesmo é que os reconhece como seres que *estão sendo*, como seres inacabados, inconclusos, *em e com* uma realidade que, sendo histórica também, é igualmente inacabada(...). Têm a consciência de sua inconclusão. Aí se encontram as raízes da educação mesma, como manifestação exclusivamente humana. Desta maneira, a educação se re-faz constantemente na praxis. Para *ser* tem que *estar sendo*. (pp.72-73)

Entretanto, a indissociabilidade entre ação e reflexão para a constituição da *práxis* do/a educador/a popular encontra um contraponto no fato dessas educadoras atribuírem à teoria pouca ou nenhuma pertinência para sua atuação profissional. Essas educadoras não identificam em suas reflexões um exercício de teorização sobre o contexto em que atuam, o que prejudica ou impossibilita a sistematização dessas reflexões e, conseqüentemente, o fortalecimento do grupo, ampliação de sua autonomia e auto-organização, condições indispensáveis para a busca dos direitos e condições de trabalho necessários à qualificação do

projeto, considerando que as educadoras que refletem sobre a implementação da EP na escola pública de EJA apontam esses aspectos como indispensáveis a tal objetivo.

Há saberes dispersos entre as educadoras. Há pontos de aproximação entre as falas de algumas educadoras, e a sua problematização coletiva é importante para o fortalecimento do grupo e o desenvolvimento de sua autonomia, condições para a construção de um projeto de EJA coerente com os pressupostos e objetivos da EP, ou seja, de uma experiência de Educação Popular de Jovens e Adultos. Cláudia e Simone reconhecem a necessidade do fortalecimento dos/as educadores/as da escola como um mecanismo de desenvolvimento do seu posicionamento crítico e da resistência às imposições da mantenedora sobre a escola.

A contextualização da realidade e historicização do tempo são princípios importantes, não apenas para a formação de educadores/as, mas para o conjunto dos processos educativos inscritos na EP, porque constituem um contraponto à lógica da globalização e, conseqüentemente, às suas implicações sobre o modo de pensar e agir no mundo, que produzem a homogeneização e a *des-historicização* da realidade. A respeito, Betto (s/d) afirma:

La esencia del neoliberalismo es la *deshistorización del tiempo*. Cuando Fukuyama declaró “el fin de la historia” expresó lo que el neoliberalismo quiere lograr: “hemos llegado a la plenitud del tiempo: ¡el método neoliberal de producción capitalista, el mercado! Son pocos los escogidos y muchos los excluidos; y ya no tiene caso querer luchar por una sociedad alternativa. (p.1)

Como resposta à globalização e às políticas públicas de cunho neoliberal, o autor avalia que um dos desafios da educação popular é ter um “*tendedero en donde se puedan colgar los conceptos y analizar la realidad. El tendedero es la percepción del tiempo como historia.*” (p.1). Ele adverte que “*el neoliberalismo está destruyendo la perspectiva histórica, por eso corremos el riesgo de hacer educación popular descolgando la ropa sin tener un tendedero.*” (p.2). Sendo assim, se não podemos pensar a educação popular descontextualizada da realidade em que se insere, não poderíamos imaginar as experiências formativas de seus/as educadores/as, tal qual foi concebida há quarenta anos, como um modelo viável de resistência à atual configuração do capitalismo. Há que repensar o varal, os prendedores, as roupas e todo o resto (aproveitando a metáfora de Betto).

Esse esforço de problematização do contexto, entre os/as educadores/as, encontra lugar na formação continuada em serviço. Durante o período de observação, em três reuniões,

os/as educadores/as refletiram sobre o projeto a partir da leitura de textos-base selecionados pela coordenadora pedagógica. Em uma dessas reuniões, os/as educadores/as produziram um painel em que contextualizaram os quatro pilares da educação (Delors, 2000) no projeto CEREJA, buscando identificar *o que ensinar?* (questão lançada ao grupo pela coordenadora pedagógica). Com base nessas considerações, iniciaram o planejamento do projeto pedagógico em desenvolvimento naquele semestre (qualidade de vida). Todos os debates são registrados e sintetizados pela coordenadora pedagógica, que arquiva o conjunto dos materiais referentes à formação continuada em serviço.

Há, portanto, um esforço de sistematização dos saberes produzidos pelo grupo, nas reuniões, por meio de debates em grupos (reunidos por etapas ou por área de conhecimento), da leitura de textos sobre EJA ou da reflexão coletiva, sob orientação da coordenadora pedagógica, em torno de questões relacionadas aos princípios, objetivos, organização e funcionamento do CEREJA. Entretanto, as educadoras, à exceção de Sabrina, não mencionam as reuniões de formação continuada em serviço como uma experiência relevante para suas aprendizagens sobre a modalidade de ensino em que atuam ou sobre sua condição de “educadora de jovens e adultos”.

### **3.1.2 A construção de imagens sobre a EJA e seus/as educadores/as a partir da reflexão sobre as experiências formais e não-formais**

A formação continuada em serviço possibilita também a problematização das diversas imagens sobre a EJA, o que acarretará concepções também variadas sobre a relação EJA x EP (questão explorada em 3.2). A partir do confronto entre as diferentes experiências e aprendizagens é possível estabelecer pontos de convergência entre as leituras do grupo, alcançando, portanto, saberes dos/as educadores/as do CEREJA sobre o contexto em que atuam. Essa construção é especialmente importante considerando a rotatividade dos/as educadores/as, que, na maioria, são contratados/as ou convocados/as para a função (apenas 3 educadoras e a coordenadora pedagógica são nomeadas para atuar no projeto).

Nas falas, a imagem da **educação como busca** de um conhecimento novo é uma noção recorrente. No entanto, essa questão tem diferentes abordagens. Cada educadora associa a “busca” a questões específicas, restritas à organização curricular, na fala de Sabrina,

ou articuladas à experiência em outros espaços de aprendizagem da comunidade, como o Clube de Mães e o Orçamento Participativo, apontados por Marília.

Nesse contexto, Marília e Simone vinculam a noção de busca a um processo coletivo de auto-organização para a **reivindicação de direitos** pelos sujeitos (alunos/as, no caso de Marília, e também os/as professores/as, no caso de Simone). Com isso, ambas apontam a necessidade de articulação entre a escola e outros espaços sociais de que estes sujeitos participam. Nesse contexto, Marília destaca a busca pelos direitos da categoria aliada à aprendizagem permanente, aproximando o significado da palavra busca à *luta pelas coisas que tu acredita* e, ao mesmo tempo, à inconformidade em relação às Verdades fechadas, acabadas, de qualquer campo de saber, sequer do religioso. Nesse sentido, a educadora analisa suas experiências como educadora de grupo de jovens da igreja luterana e como militante do sindicato da categoria da seguinte forma:

[Eu aprendo no grupo de jovens] Que eu tenho que estar sempre buscando e que eu tenho que estar sempre aprendendo, procurando respostas, que as respostas não estão dadas nunca. Nem lá mesmo na igreja elas não estão dadas e a gente tem que, junto com os alunos buscar, às vezes, respostas e, muitas vezes, assim... alguma coisa que tu tinha, assim, que tu tinha assim como verdade, de repente, tu te depara com coisas assim que, bom, tem um outro autor que tem uma outra visão, pensa de um outro jeito. Nesse sentido, pra mim, assim, a gente cresce muito. coloquei o sindicato porque também foi assim. Foi e é. (...)Eu penso assim que no sindicato a gente aprende muito, assim, da questão da oralidade que a gente desenvolve, toda a questão histórica do sindicalismo que a gente trabalha, a questão de tu lutar pelas coisas que tu acredita. Te desenvolve muito, te faz pensar muito, buscar as coisas, assim. Então, considero assim que é educação direto!

O desenvolvimento da oralidade se vincula ao posicionamento e à dimensão coletiva da luta pelos direitos da categoria. Portanto, essa aprendizagem contribui para a produção de saberes específicos dos/as educadores/as, o que exige que eles/as mobilizem os conhecimentos das diversas experiências formais e não-formais, articulando de algum modo a teoria e a prática que compõem as suas trajetórias formativas.

Simone aborda a questão sob o enfoque da organização dos/as professores/as, compreendendo que, para desenvolver um projeto de EJA coerente com os princípios da EP no espaço da escola pública, é necessária a auto-organização dos professores engajados neste projeto, pois esse esforço não partirá da mantenedora, que, na sua avaliação, não tem interesse em implementar um projeto desde tal perspectiva.

Então, eu acho que nós professores temos que nos posicionar sobre determinadas coisas, para não aceitar determinadas coisas que acontecem e que não podem acontecer mais. Se é verdade que muitas coisas não acontecem como a gente gostaria, também é verdade que muitos de nós, professores, não nos posicionamos suficientemente sobre isso. Se nós, como profissionais, assumirmos que queremos fazer diferente nós temos que realmente fazer isso.

Sua argumentação conduz à reflexão sobre os objetivos da EP. A importância do fortalecimento das classes populares é um objetivo que não se restringe aos/às educandos/as, mas abrange também os/as educadores/as. Nesse sentido, a fala expressa o reconhecimento da dimensão política da EP, abrangendo a necessidade de fortalecimento e auto-organização dos/as educadores/as, porque estes/as assumem-se como protagonistas do projeto educacional em que estão inseridos. São sujeitos que *educam com* os educandos, não restringindo sua função social à orientação ou facilitação de aprendizagens, mas que abrangem o trabalho de recriar o saber, de que trata Brandão (2002a), recriando, nesse processo, a própria identidade.

Sabrina relaciona a busca de conhecimentos em sala de aula ao fortalecimento dos sujeitos, remetendo a outro objetivo da EP, ou seja, o desenvolvimento da sua **participação** em espaços da comunidade (Orçamento Participativo). Entretanto, ela não relaciona a participação ao conjunto do projeto, nem reflete sobre o desenvolvimento da participação e auto-organização entre os/as próprios/as professores/as nesse processo, considerando que estas experiências têm reflexo sobre as aprendizagens de todos os sujeitos nelas envolvidos.<sup>22</sup>

Além disso, a educadora compreende que o projeto pedagógico e a sua organização curricular são suficientes para desencadear iniciativas de participação e auto-organização entre os/as alunos/as, distanciando-se da leitura de que a educação não é a única responsável pelo processo de transformação da sociedade. Isolada de outros processos e espaços sociais, a educação não alcançaria os objetivos do projeto societário em que está inscrita, seja ele de manutenção, seja de transformação da estrutura social vigente. Nesse sentido, Brandão (2002a) defende:

Em si mesma, a educação não é chamada a estabelecer a justiça e a liberdade, a solidariedade, a igualdade e qualquer outro valor ou direito humano. (...) A educação não é, também, uma responsável única por tal tipo de tarefa social. Sozinha ela não faz coisa alguma, mas sem ela socialmente não se faz nada. (p. 188)

---

<sup>22</sup> O foco de suas reflexões, situado nas questões pedagógicas específicas da organização curricular, relaciona-se aos condicionantes administrativos do projeto CEREJA, aspecto abordado no item 3.2.

Portanto, não se trata de ignorar a importância da educação no desenvolvimento de valores relacionados ao projeto societário em que está inscrita, mas, sim, de contextualizar sua função e suas limitações e, com isso, evitar a definição de objetivos e intervenções pedagógicas inviáveis ao projeto educacional, dado o contexto de implementação do CEREJA (a escola pública).

### 3.1.3 Algumas considerações

As reflexões produzidas quanto às experiências formais e não-formais das educadoras apontam a dicotomia entre educação formal e não-formal, associadas, sobretudo, à Universidade e ao Trabalho (experiência profissional em EJA), respectivamente. Com base nessa interpretação, comum entre as educadoras, retoma-se a dicotomia entre teoria e prática e a valorização desta em detrimento daquela.

Essa separação prejudica a articulação entre as experiências formais e não-formais na trajetória formativa das educadoras, pois, ao negar a legitimidade dessas experiências, elas não identificam conhecimentos úteis para o seu ofício. Assim, não mobilizam tais conhecimentos em sua prática profissional, nem, conseqüentemente, refletem sobre eles.

Desse modo, as imagens sobre a EJA, relacionadas à busca – de informações, de direitos sociais, de participação – não resgatam os conhecimentos formais nas práticas desse *buscar*. Ou seja, somente os conhecimentos produzidos em experiências não-formais – sobretudo as da atuação profissional na EJA – são mobilizados pelas educadoras ao refletirem sobre a ação. Essa questão é reforçada pelo destaque à troca de experiências, formulado por apenas uma das educadoras, como único aspecto positivo dos cursos de formação continuada organizados pelas universidades. Tal consideração associada ao silêncio das demais educadoras quanto aos cursos em questão contribui para o distanciamento entre o formal (a teoria) e as imagens da EJA e de seus/suas educadores/as, construídas nas falas das entrevistadas.

Essas questões se apresentam como desafio para a formação continuada em serviço, que possibilita a problematização dessas leituras e imagens sobre a EJA, buscando resgatar os elementos da Educação Popular que a constituem, porém, sem descartar a necessidade de sistematização de conhecimentos, característica atribuída à educação escolar.

### **3.2 AS APROXIMAÇÕES ENTRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A EDUCAÇÃO POPULAR OU OS SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS À EDUCAÇÃO POPULAR**

Há diferentes trajetórias na EJA, entre as educadoras, o que as conduz a produzirem variadas leituras sobre a modalidade, como já foi discutido, mas também se reflete nas suas distintas aproximações com o campo educacional popular e, conseqüentemente, em compreensões variadas sobre a relação EJA x EP. Tais diferenças não se reverterem em incompatibilidade entre os objetivos, desafios ou tarefas definidos pelas educadoras em relação à modalidade em que estão inseridas ou ao campo educacional popular. Porém, suas reflexões destacam aspectos distintos sobre a relação entre ambos, também sobre o papel do/a educador/a popular nesse contexto. As características apontadas foram agrupadas de acordo com as dimensões pedagógica, política, ético-estética do campo educacional popular, acrescida a dimensão administrativa, por tratar-se de uma experiência de educação formal e porque ela é apontada por Cláudia e Simone como obstáculos à realização dos objetivos relacionados às demais dimensões da EP. Desse modo, suas falas permitem vislumbrar a tensão entre a mantenedora e a escola, quando esta adere efetivamente ao campo educacional popular, incorporando seus pressupostos no cotidiano escolar, nas relações humanas e na gestão do projeto de EJA em andamento.

#### **3.2.1 Ênfase na dimensão pedagógica**

Sabrina aponta a flexibilidade da organização curricular como marca da EJA e compreende que o principal desafio desta modalidade, quando inserida no campo educacional popular, é articular os conhecimentos escolares e os *conhecimentos cotidianos dos alunos*. A educadora identifica um dos pressupostos da EP assimilados pela EJA. Conforme Ribeiro (s/d), uma idéia recorrente na fala de educadores/as da modalidade é “a da necessidade de incorporar a cultura e a realidade vivencial dos educandos como conteúdo ou ponto de partida do fazer educativo.” (p.3). Entretanto, a autora destaca a dificuldade desses/as educadores de

operacionalizar tal princípio pedagógico, ressaltando que os materiais didáticos produzidos para esse público reproduzem visões reducionistas ou estigmatizadas das classes populares.

Além disso, a afirmação de Sabrina reproduz a visão de que os conteúdos escolares têm importância por si, pois são os conteúdos que *a gente tem que dar*, cabendo à educadora apenas a tarefa de torná-los mais próximos das vivências dos alunos, do seu cotidiano. Sua preocupação, portanto, está centrada no método de ensino, não na dimensão epistemológica do processo de ensino-aprendizagem na área de Ciências Matemáticas, como revelam as seguintes afirmações:

Matemática, a gente tem que dar as quatro operações, tem que trabalhar porcentagem... Daí, eu consigo assim... que nem agora, na última aula, eu trabalhei... A gente tava trabalhando a água, como economizar a água. Aí, eu levei um vídeo pra eles sobre a importância da água pra produzir energia. Então, se tu economizar energia, tu está economizando água também. Aí, eu consegui fazer vários probleminhas relacionados, por exemplo: uma lâmpada de 60 Watts gasta menos que uma de 100, se tu usar o chuveiro tantas horas, tu vai gastar tanto. Daí, eu consigo fazer isso mais na prática deles. Que nem na outra vez, a gente trabalhou sobre a água: tantos minutos a torneira aberta gasta tanto. Fazer essa conscientização do dia-a-dia deles. Daí, eu já trabalhei as doenças transmitidas pela água. Então, é mais fácil quando tu trabalha com propostas de projeto, como é a proposta do CEREJA, que daí eu consigo aproximar mais a realidade dos conteúdos que eu tenho que dar.

Eu tinha muito essa preocupação [com a transmissão de conteúdos] justamente porque eu estava mais acostumada a trabalhar com o ensino regular, e tu fica muito presa à questão do conteúdo. Agora, eu já noto que eles aprendem a mesma coisa só que de outra forma. Dentro de uma proposta, tu vai encaixando os conteúdos. E... eles aprendem muito mais porque eles trazem as vivências deles, e tu consegue adequar aquilo com o teu conteúdo.

Cláudia, por sua vez, amplia o olhar sobre a relação entre os conteúdos escolares e os conhecimentos populares, abordando a articulação entre ensino e pesquisa como modo de construir coletivamente o currículo da EJA. Nesse sentido, Freire (1996) aborda a indissociabilidade entre pesquisa e ensino na práxis pedagógica do professor, afirmando que:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram no corpo um do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (p. 29)

Porque assume a investigação coletiva como parte importante do seu planejamento pedagógico, Cláudia ressalta a necessidade de uma nova postura epistemológica do/a

educador/a para que ele/a se distancie dos modos de aprender da escola regular. Para tanto, a relação entre o sujeito e o conhecimento (escolar ou popular) fundamenta-se na curiosidade epistemológica. Educador/a e educando/a são, ambos, sujeitos em relação com os diversos conhecimentos que emergem ao longo do processo educativo e, por isso, tornam-se investigadores, juntos e motivados pela curiosidade epistemológica. Nas palavras de Freire (1987),

o educador problematizador re-faz, constantemente, seu ato cognoscente, na cognoscitividade dos educandos. Estes, em lugar de serem recipientes dóceis de depósitos, são agora investigadores críticos, em diálogo com o educador, investigador crítico, também. (p.69).

O/a educador/a, portanto, enxerga nos educandos sujeitos capazes de apropriarem-se dos mecanismos (ou mesmo inventá-los) de produção, legitimação e circulação de saberes e leituras da palavra e do mundo. O objetivo de sua práxis pedagógica é formar os sujeitos populares enquanto leitores e autores de Ciência e História. Com isso, a Educação Popular visa contribuir para a formação de sujeitos produtores de conhecimentos que dialoguem com os conteúdos escolares das distintas áreas de conhecimento e articulem-nos, em vez de apenas assimilá-los e reproduzi-los.

Nesse contexto, Cláudia afirma que seu planejamento tem como base um problema de estudo, que desencadeia um projeto pedagógico, em consonância com a proposta de organização curricular do projeto CEREJA.

Eu tinha duas turmas de etapa 4. E eu fiz com essas duas turmas um trabalho de Língua Portuguesa que era... porque como o trabalho era sobre qualidade de vida, e eu estava trabalhando querendo enfocar as diferenças, a gente trabalhou nas regiões do Brasil. Então, eu dividi a turma em 5 regiões. Então, eles seguiam... isso tudo foi discutido com eles, toda a proposta. “Como trabalhar as diferenças?” Então, resolvemos trabalhar as diferenças nas 5 regiões do Brasil. “E como é que a gente faz?” Então, eles propuseram que a gente fizesse um sorteio e que cada grupo... Nem o grupo eles queriam que fossem eles que organizassem, quiseram que o sorteio fosse geral. (...) Então, até como organizar o grupo foram eles que deram a idéia, o que eu achei ótimo. (...) Então, nesse (...), que não foi ainda o ideal, mas eu achei que foi bom, o que aconteceu? Desde o início, foi já dessa forma, e nós fizemos todo um trabalho sobre o que era pesquisa, o que era pesquisar. E eles foram me dizendo onde eles viam pesquisa no dia-a-dia deles. Eles foram dando exemplos de pesquisa que eles faziam na vida. Pesquisa pra comprar alguma coisa mais barata, comparando os preços. Então, a gente foi vendo características das pesquisas. Se é pesquisa tu tem que seguir mais coisas. Tu tem que ir com algumas perguntas. Tem outras pesquisas que tu vai com uma pergunta. Tem pesquisas que a gente vai a mais lugares, em outras a gente vai a menos lugares... E voltando para o nosso trabalho, onde que a gente vai? O que a gente precisa? E eles foram construindo comigo que tinha que conversar com as pessoas, que tinha que procurar nos livros... Procurar nos

livros era a primeira coisa que saía, mas depois eu comecei a puxar: “Tá, mas, além dos livros, onde mais?” Uma coisa que eu acho que também foi legal nisso é que eles perguntavam. (Cláudia)

O relato aponta a preocupação em desenvolver um processo de produção de conhecimentos lingüísticos, em que educandos/as e educadora sejam protagonistas da aprendizagem coletiva representada pela pesquisa. Ao relatar essa experiência, Cláudia destaca o que Brandão (2002) afirma ser o desafio da Educação Popular e dos/as educadores/as populares: o resgate dos conhecimentos enquanto cultura viva, para que estes sejam recriados e, portanto, atualizados pelos sujeitos que aprendem.

Marília também aponta a questão da relação sujeito-conhecimento ao destacar, como desafio da EP, a busca de conhecimentos que atendam às necessidades de aprendizagem dos alunos e respondam aos questionamentos que eles fazem em aula, o que implica, no trabalho da educadora popular, o desafio da busca de conhecimentos permanente. A esse respeito, Ribeiro (s/d) destaca a preocupação de educadores/as da EJA com “o caráter significativo, problematizador e criativo dos processos de ensino e aprendizagem que o paradigma da Educação Popular postula insistentemente.” (p. 3). Essa é uma influência da EP sobre a EJA, segundo a autora.

A busca de informações, de respostas, de superação da condição de não-saber contribui para a vinculação entre estas educadoras e a noção de educação como processo permanente de desenvolvimento humano. Nessa experiência, educadores/as e educandos/as se encontram e, diante do objeto de estudo, vivenciam a solidariedade, a cooperação e a autoria (compreendida como protagonismo do processo de produção de saberes). Ou seja, eles/as também aprendem valores e atitudes coerentes com os princípios da EP e constroem uma relação professor-aluno horizontal em sala de aula. Isso não significa negar a diferença entre as trajetórias formativas do/a educador/a e dos/as educandos. Ao discutir se professor/a e aluno/a tornam-se iguais na educação dialógica, Freire & Shor (1986) defendem:

Essa questão é muito interessante. A experiência de *estar por baixo* leva os alunos a pensarem que se você é um professor dialógico, nega definitivamente as diferenças entre eles e você. De uma vez por todas, somos todos iguais! Mas isto não é possível. Temos que ser claros com eles. Não. A relação dialógica não tem o poder de criar uma igualdade impossível como essa. O educador continua sendo diferente dos alunos, mas – e esta é, para mim, a questão central – a diferença entre eles, se o professor é democrático, se o seu sonho político é de *libertação*, é que ele não pode permitir que a diferença necessária entre o professor e os alunos se torne ‘antagônica’. A diferença continua a existir! *Sou* diferente dos alunos! Mas se sou

democrático não posso permitir que esta diferença seja antagônica. Se eles se tornam antagonistas, é porque me tornei autoritário.” (p.117).

Desse modo, o/a educador/a não abdica de seu papel de orientação e mediação de saberes e aprendizagens. É de sua responsabilidade a condução da intervenção pedagógica específica da EJA na perspectiva da EP. Do contrário, as atividades pedagógicas não confluiriam para os objetivos deste campo educacional. Conforme Freire (1987), o/a educador/a popular inserido/a no contexto escolar distingue-se dos/as educandos/as, entre outros fatores, pelo seu maior comprometimento com o projeto educacional em que atua.

A adesão ao projeto CEREJA e seus objetivos pelos/as educandos/as resulta da experiência escolar em processo. Ou seja, o/a educando/a ingressa na escola porque deseja concluir os estudos, assim, sua aproximação e adesão aos objetivos e princípios do projeto acontece no decorrer do convívio e aprendizagens na escola. Além disso, a realidade do projeto aponta que também os/as educadores/as passam pelo mesmo processo. Nem sempre eles/as ingressam no CEREJA porque se identificam com os seus princípios. Conforme relato da educadora Simone, os educadores/as, em alguns casos, conhecem as especificidades do projeto ou mesmo da sua modalidade de ensino, em relação a outras experiências de educação formal, apenas quando chegam à escola, já convocadas ou contratadas para o trabalho. Desse modo, sua aproximação e adesão ao projeto equivale ao modo como ocorre com os/as educandos/as. Portanto, suas práticas pedagógicas apenas passam a contribuir para a realização dos objetivos do projeto após semanas ou meses de trabalho, o que explicita a interferência dos aspectos administrativos sobre a dimensão pedagógica da EP, quando inserida em contexto de Educação Formal.

Além disso, a dimensão pedagógica vincula-se à dimensão política da EP, afinal, as atividades do/a educador/a popular na dimensão pedagógica devem confluir com os objetivos do projeto educacional em que está inserido. Para tanto, é indispensável a adesão, ou seja, o comprometimento político do/a educador/a com o projeto e o campo da EP.

### **3.2.2 Ênfase na dimensão política**

Simone argumenta que o principal desafio da EJA inserida na EP é contribuir para o desenvolvimento do **posicionamento crítico e autonomia** dos/pelos alunos, identificados como o objetivo da Educação Popular. A esse respeito, ela justifica sua leitura de que o

projeto CEREJA efetiva-se como uma experiência de Educação Popular, apesar das limitações e contradições abordadas em sua fala:

Eu acho que, em alguma medida, eles (os alunos e alunas) compreendem o que a gente tenta passar sobre o CEREJA, os objetivos, de todas as experiências que a gente tenta ter de democracia participativa, nas assembléias que a gente realiza, na discussão sobre os conteúdos, sobre os projetos, pra decidir junto, não por eles... Então, eu acho que eles se formam na seguinte participativa: eles compreendem que o CEREJA era um espaço em que eles podiam se posicionar mais, eles podiam decidir junto, em que eles aprenderam questões importantes sobre coisas da vida, de posicionamento, de política, do mundo, da escola, mas eles também compreendem que eles não tiveram todos os espaços possíveis. Eles identificam: “Não. A gente tinha decidido tal coisa. Como que vão fazer diferente agora”. Então, eu acho que acaba sendo um espaço de aprendizagem da Educação Popular. Todas essas questões de autoritarismo, de relações verticais... eles percebem. Eles não só percebem como eles sabem que aquilo não era pra acontecer no CEREJA. Então, eu acho que eles saem diferentes do CEREJA. Então, eu acho que, em alguma medida, a gente consegue mexer com eles. Os posicionamentos deles são muito bons, muito importantes...

Nesse contexto, a educadora avalia serem indissociáveis o objetivo da EP e o **comprometimento dos/as educadores/as** com um projeto educacional que vise a melhoria de vida dos/as mesmos, o que deve ser relacionado à supressão de relações autoritárias e verticais. Nesse sentido, em sua reflexão está presente a distinção entre rigor autoritário e rigor libertador, tratada por Freire & Shor (1986), que fundamentam a seguinte proposição:

o que tenho que demonstrar aos estudantes é que tenho outro modo de ser rigoroso, precisamente aquele pelo qual você faz mais do que observar – você tenta *interpretar a realidade*. Assim, quanto mais me aproximo criticamente do objeto de minha observação, que o objeto não é algo em si mesmo, mas está dialeticamente se relacionando com outros que constituem uma totalidade. (p.104)

Desse modo, a interpretação da realidade exige dos sujeitos criticidade e autonomia para que assumam a autoria dessa interpretação que produzem. O rigor que fundamenta essa postura fundamenta-se necessariamente na liberdade, afinal, como formar sujeitos autônomos e críticos negando-lhes a autonomia e a criticidade, ou melhor, como produzir tal postura entre os sujeitos sem proporcionar-lhes o exercício destes valores e atitudes?

Simone também aborda algumas dessas questões. Ela defende que o posicionamento crítico e a autonomia que se deseja desenvolver entre os/as alunos/as também necessitam ser desenvolvidos entre os/as educadores/as, para que se efetive um projeto de EJA na perspectiva da EP. Esta vinculação entre os campos depende da vontade política dos sujeitos que a produzem cotidianamente, na escola. Por isso, a educadora avalia que:

nós professores temos que nos posicionar sobre determinadas coisas, para não aceitar determinadas coisas que acontecem e que não podem acontecer mais. Se é verdade que muitas coisas não acontecem como a gente gostaria, também é verdade que muitos de nós, professores, não nos posicionamos suficientemente sobre isso. Se nós como profissionais assumirmos que queremos fazer diferente nós temos que realmente fazer isso.

Cláudia destaca o desenvolvimento da **autonomia dos sujeitos** em relação à mantenedora. Desse modo, ela justifica a sua opinião de que o projeto CEREJA deveria ser uma experiência de Educação Popular, mas efetivamente não é. Sua avaliação é de que há imposições da mantenedora sobre a dimensão pedagógica do projeto, sobretudo em relação à inclusão de projetos que não foram discutidos junto com os/as educadores/as ou pelos alunos/as, e estas comprometem significativamente os princípios e a dinâmica da EP, no que concerne à autonomia e auto-organização dos sujeitos inscritos no processo educativo. Essas interferências da mantenedora sobre a escola contrapõe-se ao que Cláudia identifica como traço característico da EP:

o processo tem que ter espaços de tu fazer com que as pessoas sejam mais autônomas. Eu acho que as pessoas têm que ser mais autônomas, e as coisas acabam não sendo discutidas com eles. (...) Existe uma coisa também que eu acho que é anti-educação popular da parte da secretaria da educação... porque a secretaria da educação não tem visão nenhuma de educação popular. Eu acho que ela nem quer que seja educação popular. Ela quer mais que seja um ensino regular noturno do que qualquer outra coisa. Porque agora teve uma atividade do Cantando as Diferenças onde alunos foram homenageados. Já acho isso errado por si: alunos homenageados. No que esses alunos se destacam dos outros? É uma coisa complicada. Segundo: nenhum professor foi perguntado se algum aluno se destacou. Nós não definimos que no final do ano um aluno seria destaque por esses, esses e esses critérios.

Simone também detém-se sobre a relação entre a escola e a mantenedora, destacando, em relação a esta, a dicotomia entre o discurso (que propõe um projeto de EJA na perspectiva da EP) e a prática (que nega aos sujeitos a autonomia de gestão e demais condições de trabalho indispensáveis à viabilização desse mesmo projeto). A educadora aborda a questão do seguinte modo:

Lá na carteira de identidade do CEREJA está que ele trabalha na perspectiva da Educação Popular, está que ele é interdisciplinar, está que ele é inserido na Educação Popular... uma série de coisas que nunca foram efetivadas! E por dois motivos. Um é que, muitas coisas não acontecem porque é interesse de alguém que não aconteça, seja da mantenedora, seja da escola, seja do professor, seja do aluno! E não acontece porque o que está carimbado lá (no projeto elaborado pela mantenedora) não é o que as pessoas aprenderam a fazer.

O protagonismo dos sujeitos da EP é um dos aspectos tratados por Fleuri (2001), quando discute a relação entre programas institucionais e, no interior destes, o surgimento de iniciativas contrárias aos seus objetivos e pressupostos, como foi o caso dos grupos de educação e cultura popular, na década de 1960. Nesse estudo, o autor trata da possibilidade de subversão do significado inicial do projeto pelos grupos. No CEREJA, o movimento é justamente o contrário: as educadoras que se apropriam dos princípios e objetivos da EP assumem-se como autoras, ou seja, como protagonistas deste processo e, por isso, reivindicam a autonomia e as demais condições necessárias à implementação do projeto. Isso implica mudanças significativas na organização administrativa da mantenedora – com destaque à contratação de pessoal e à carga horária semanal –, que, estabelecida a tensão, recua e “flexibiliza” os pressupostos da EP presentes no projeto. Esse é o principal elemento de tensão entre o grupo e a mantenedora.

O reconhecimento de *estar sendo* no mundo impulsiona essas educadoras a se fortalecerem como modo de tensionarem e transformarem as relações de poder estabelecidas e, com isso, explicitam as contradições da relação EJA x EP. A mantenedora, por sua vez, reproduz a dinâmica burocrática estatal, sem abrir mão do controle sobre a dimensão administrativa do projeto, o que interfere em suas demais dimensões.

Outro aspecto destacado é o que apontam Marília, Simone e Sabrina: a **participação dos/as alunos/as em instâncias da comunidade, como OP e clube de mães**. Elas interpretam a questão como uma resposta satisfatória ao desafio em questão. Porém, como foi destacado, Sabrina apenas vincula esse aspecto ao planejamento curricular, condicionando-o à sua intervenção pedagógica em sala de aula.

Sob enfoque distinto, Simone afirma que, para desenvolver tal postura entre alunos/as e professores/as, há que desempenhar uma tarefa comum entre ambos: reler as próprias representações da escola, do conhecimento e da relação entre o sujeito e os conhecimentos específicos de cada área e os conhecimentos populares, que circulam, dialogam, confrontam-se, contrapõem-se, mas de algum modo se articulam nos diversos espaços de produção e circulação de informações, dentro ou fora da escola.

### 3.2.3 Ênfase na dimensão ético-estética

Cláudia e Simone destacam o papel da educação no **desenvolvimento de um projeto de humanização**, ou seja, na construção de relações humanas inscritas em um código ético antagônico ao da sociedade vigente, fundamentado no individualismo competitivo e no consentimento de relações econômicas e políticas que agravam a desigualdade e a exclusão social, a discriminação de gênero, raça e classe social (Freire, 1996).

A ética a ser construída pela Educação Popular perpassa o resgate da solidariedade, auto-organização e protagonismo das classes populares nos processos de emancipação humana e transformação social. Em consonância com tais proposições, as educadoras destacaram os valores de solidariedade (Simone) e respeito às diferenças (Cláudia), além das atitudes relacionadas à dimensão política (criticidade e autonomia, para desenvolver a autoria).

Além disso, essa dimensão é explorada nas reuniões de formação continuada em serviço por meio de dinâmicas orientadas pela coordenadora pedagógica, como a leitura de mensagem de acolhida ou realização de dinâmicas de grupo no início de cada reunião ou no seu encerramento. Também há elementos da dimensão pedagógica que contribuem significativamente para a constituição de relações humanas de solidariedade e respeito às diferenças: o planejamento curricular organizado por etapas e por área de conhecimento, alternadamente, possibilita que os/as educadores/as realizem discussões em grupo com a maioria ou a totalidade dos/as colegas.

Assim, os/as educadores/as não interagem apenas com aqueles/as colegas com os quais têm afinidade pessoal, mas com todos/as os/as colegas que atuam na mesma etapa de ensino, bem como com aqueles/as que trabalham na mesma área de conhecimento. Essas dinâmicas contribuem para o desenvolvimento dos valores de solidariedade e respeito às diferenças, não apenas na relação professor-aluno, mas também entre os/as educadores/as. Estes/as, desde diferentes trajetórias formativas, são desafiados a construir coletivamente o planejamento curricular, o que implica o debate, a negociação de saberes e, no planejamento por etapa de ensino, há que articular diferentes conhecimentos específicos para dar coesão ao projeto pedagógico.

Também a dimensão ético-estética da EP relaciona-se àquelas intervenções pedagógicas que visam a construção coletiva dos conhecimentos, desenvolvida pelos/as educadores/as (na formação continuada em serviço) ou por educadores/as e educandos/as (no trabalho de sala de aula) ou pela comunidade escolar como um todo (em etapas de pesquisa e projetos realizados junto à comunidade). Conforme Freire & Shor (1986), o processo de formação orientado pelo educador é um processo artístico:

Neste aspecto a educação é, por natureza, um exercício estético. Mesmo que não estejamos conscientes disto, enquanto educadores, ainda assim estamos envolvidos num projeto naturalmente estético. O que pode acontecer é que, desatentos ao aspecto estético da educação, nos tornemos maus artistas, mas, não obstante, artistas de algum tipo, na medida em que ajudamos os educandos a ingressar num processo de formação permanente. (p. 145)

Nesse sentido, a dimensão pedagógica é indissociável da dimensão ético-estética, considerando que a opção política do/a educador/a popular é norteadora e, dialeticamente norteadora, por sua postura em relação ao conhecimento – abrangendo, portanto, o aspecto epistemológico da dimensão pedagógica da EP. A esse respeito, Freire (1987) afirma:

O educador problematizador re-faz, constantemente, seu ato cognoscente, na cognoscitividade dos educandos. Estes, em lugar de serem recipientes dóceis de depósitos, são agora investigadores críticos, em diálogo com o educador, investigador crítico, também. (p.69).

Desse modo, a relação entre educador/a e educando/a, mediatizados pelo mundo, não se origina na justaposição de conhecimentos populares e conhecimentos acadêmicos, mas é o fruto do trabalho coletivo produzido pelos sujeitos em diálogo. A postura investigativa do/a educador/a, alimentada pela curiosidade epistemológica e pelo diálogo com os/as educandos/as, permite a criação de seu fazer, ou seja, da intervenção pedagógica que ele/a orienta, e sua obra carrega sempre as marcas do seu condicionamento nas diferentes dimensões do campo educacional popular. Esse processo, conforme Freire & Shor (1986) é um processo artístico, pois envolve a recriação dos conhecimentos e dos sujeitos que conhecem. Nesse sentido, a educação é artística justamente por ser um ato de conhecimento.

### 3.2.4 Ênfase na dimensão administrativa

Simone analisa as implicações dos aspectos administrativos do projeto sobre a viabilidade da implementação de um projeto de EJA na perspectiva da EP. A esse respeito, as principais dificuldades mencionadas são a falta de autonomia da escola quanto à seleção dos/as educadores/as e o acúmulo de pautas administrativas nas reuniões de formação continuada, que prevalecem em relação às questões político-pedagógicas. Quanto a essas questões, Simone avalia:

Às vezes, por iniciativa de alguns, a gente consegue entrar um pouco mais na interdisciplinaridade, mas são momentos! Não é um princípio fundamental no CEREJA. E isso por diversos motivos. Eu acho que isso não acontece no CEREJA por uma questão de estrutura, que te diz que vai fazer uma coisa mas na verdade não faz. Quer dizer, a estrutura não te permite isso. (...) A organização da escola, da carga horária, dos professores, quer dizer, a maioria é contrato, então muda o ano, muda todo mundo. Então, quando eles começaram a se entrosar e engrenar, sai todo mundo. (Além disso) Tem muitas questões administrativas sempre pra gente tratar durante as reuniões, a gente acaba estudando muito pouco ou quase nada. Então, tudo isso é tempo de planejamento conjunto que a gente não tem.

Nesse contexto, a implementação de um projeto de EJA na perspectiva da EP é condicionada pelos aspectos administrativos segundo os quais a Escola se organiza. Assim, a EP situada no contexto da escola pública incorpora, às demais dimensões, a dimensão administrativa. No CEREJA, a relação entre estas dimensões explicita a tensão público x popular estabelecida na implementação de projetos de EP na escola pública. Ghiggi & Gonçalves (2003) abordam a questão, analisando as experiências realizadas nos municípios de Cachoeirinha e Pelotas, no início da década de 1980, e afirmam:

O Estado, embora sendo o espaço institucional público, da realização de ações que visassem equalizar diferenças, concretizava a reprodução de uma política de subordinação do povo, a partir de ações clientelísticas, sustentadas em distribuição de cargos e favores. Este tipo de ação afetava o sistema municipal de ensino, impedindo qualquer possibilidade de prática pedagógica libertadora. Esta clivagem entre o ser público do Estado e sua ação marcada por atitudes privadas e patriarcais fomentou os projetos de educação popular. Pela educação, intencionando criar uma ação pedagógica diferenciada, buscava-se interferir nessa realidade de subordinação e de ausência de direitos. Criava-se um embate entre o poder municipal e a educação popular. (p.10)

Desse modo, a dimensão administrativa também funciona como um mecanismo de regulação, utilizado pela mantenedora para intervir sobre a dimensão pedagógica e a dimensão política do projeto desenvolvido na escola. A fala da educadora revela a

contradição entre a proposta inicial do projeto – elaborada pela mantenedora – e as condições de trabalho disponibilizadas pela mesma, com destaque à nomeação e contratação dos/as educadores/as, carga horária destinada ao planejamento e à formação continuada em serviço. Nesse sentido, ainda predominam na gestão do público as relações clientelistas, identificadas por Ghiggi & Gonçalves (2003):

Dentre o espaço municipal, é talvez na SME onde se concentra um mandonismo que é o *empreguismo*. Se, em outras secretarias, pelas suas características, o favor viabiliza-se (uma carga de terra para aterrar um terreno que alaga), a educação é o lugar preferido para empregar amigos e filhos dos amigos, não importando a natureza da função, podendo *ser professor*, funcionário da limpeza ou secretário. O que interessa é o seu vínculo com o pequeno oligarca. Mesmo com a realização de concursos, funciona *passar por cima*, não levando em conta a ordem de aprovação. (p.14)

Cláudia também aborda a dimensão administrativa enfocando a oposição entre o imediatismo da mantenedora e a dinâmica necessária ao desenvolvimento de um projeto coerente com os pressupostos teórico-metodológicos da EP. A esse respeito, a educadora avalia:

Porque quando o CEREJA ganha um prêmio na Assembléia (Legislativa) as pessoas vão lá olhar, e tu tem que mostrar serviço... Aí, é óbvio... Porque quando tu trabalha na perspectiva da educação popular, pelo pouco que eu sei, pelo que eu acredito, é muito mais lento. As coisas andam mais devagar. Até a aluna, o aluno, a pessoa assimilar a proposta, leva tempo!

Os aspectos destacados em relação à EJA e sua relação com a EP pelas duas educadoras apontam para a pertinência da formação continuada em serviço como um espaço de sistematização das reflexões sobre as práticas desenvolvidas na escola, contribuindo para que as educadoras com menos experiência possam se apropriar dos saberes formulados pelo grupo desde o início do projeto CEREJA. Afinal, a rotatividade dos/as educadores/as é muito grande, conforme relatou Simone. Apenas três educadoras e a coordenadora pedagógica são nomeadas. Os/as demais são contratados/as e, a cada ano, grande parte deles/as sai da escola, e novos/as profissionais ingressam, alguns/as deles sem qualquer experiência anterior na modalidade EJA ou no campo da EP.

Com isso, o aspecto administrativo interfere diretamente no desenvolvimento político-pedagógico do projeto, pois a falta de autonomia da escola para selecionar os/as educadores/as que ingressam ou saem do projeto, implica, a cada início de ano, a retomada

dos fundamentos da EJA, do projeto CEREJA, seus aspectos administrativos, político-pedagógicos, etc. Assim, questões amplamente discutidas pelos/as educadores/as que permanecem mais de um ano no projeto precisam ser retomadas a cada início de ano, prejudicando o avanço das reflexões produzidas pelo grupo e gerando distanciamentos significativos entre os educadores quanto ao domínio do contexto de trabalho (considerando não apenas o contexto escolar, mas também o projeto CEREJA, a EJA, a EP, a política educacional da mantenedora, entre outros aspectos que condicionam o trabalho destes/as educadores/as). Nesse sentido, Simone avalia que as decisões administrativas da mantenedora contradizem a proposta inicial do projeto, que ela própria elaborou. Nesse sentido, a educadora apresenta a formação continuada em serviço como possibilidade de problematização dessas contradições. Porém, ela apresenta um contraponto, que consta na citação a seguir:

Então, o que poderia ser realmente uma solução pra isso? O espaço de formação continuada! Poderia ser um momento de reflexão, de estudo, de formação mesmo, pra questionar essas coisas, pra identificar que coisas que eu faço assim eu poderia fazer assado, até que ponto eu estou reforçando essa lógica de escola que eu não quero reforçar. Esse espaço poderia [!] servir pra isso, e eu acho que ele acaba não servindo pra isso não é por falta de boa intenção da coordenação pedagógica. Eu acho que ela tem essa intenção, mas a coisa toda, como ela se organiza... É realmente muito pouco tempo. O fato de, a cada ano tu ter uma equipe diferente, acaba com o trabalho de qualquer coordenador pedagógico. E te digo mais: as pessoas estão sendo mandadas para o CEREJA sem fazer a menor idéia de que estão indo trabalhar em um projeto diferente. “Ai, tu quer mais 20 horas de noite? Vai lá pro CEREJA.” Teve gente que chegou em reunião e comentou: “Eu nem sei se eu tenho perfil pra um trabalho como esse. Eu não sabia que era isso.”.

A análise de Simone reforça a indissociabilidade entre as dimensões política, pedagógica, ético-estética e administrativa do projeto, distanciando-o da perspectiva da Educação Popular e, portanto, da implementação de uma escola pública popular. Cabe destacar, mais uma vez, a importância dos momentos de sistematização das leituras produzidas pelas educadoras como modo de articular essas imagens e produzir saberes coletivos sobre a EP, tendo em vista que a mantenedora não organiza ou promove cursos ou qualquer espaço de reflexão sobre este campo educacional específico.

Educadores/as, independente de seu campo de atuação – Escola, movimentos populares, ONGs, entre outros – atribuem significado às aprendizagens de todas as práticas sociais onde estão inseridos. Entretanto, essa significação não se reflete, necessariamente, na sistematização dessas aprendizagens, construída em conjunto com seus colegas, em momentos de reflexão sobre a ação, (re)criando, assim, práxis pedagógica do grupo,

cotidianamente. Nesse sentido, a intervenção pedagógica possível nesse espaço propicia que essas educadoras problematizem coletivamente cada experiência e confrontem essas diferentes leituras para articulá-las e assumi-las como saberes do grupo. Esse exercício de autoria implica a consciência da experiência que estão vivenciando e a assunção da condição de autoras. Conforme, Brandão (2002a), sem ter consciência da experiência, os sujeitos não refletem sobre a prática. Assim, não a interpretam nem constituem saberes correspondentes às dimensões educacionais que, no projeto CEREJA, se articulam de modo específico, conforme as singularidades dessa experiência, ou seja, de um contexto educacional que une a EJA, e sua tradição no âmbito formal, e a EP, cuja trajetória constituiu-se no não-formal.

### **3.3 A APROXIMAÇÃO DAS EDUCADORAS DE JOVENS E ADULTOS DO CEREJA COM A IMAGEM SOCIAL DO/A EDUCADOR/A POPULAR**

Essa questão relaciona-se diretamente com a anterior, tendo em vista que cada educadora se identifica ou não como educadora popular conforme a imagem que ela tem sobre a EP. Sendo assim, as diferentes aproximações com este campo implicaram distintas concepções de educador/a popular, e as três educadoras que compreendem ser educadoras populares justificam sua auto-imagem, cada uma, de um modo específico, remetendo a qualidades específicas em cada fala.

As educadoras que se identificam como educadoras populares aderem ao que identificam como desafios da EP. Por isso, considerando que há variações entre as leituras do campo, também há diferentes compreensões sobre as características e implicações de assumir esta auto-imagem.

Marília destaca o comprometimento com a melhoria de vida e, em outro momento, defende a necessidade de desenvolver a criticidade e a autonomia. Assim, a educadora analisa a identidade do/a educador/a popular sob um enfoque individual – restrito ao trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula e em espaços de educação não-formal – porém, sem vincular a questão à dimensão política da EP. Desse modo, a ênfase no desenvolvimento do posicionamento crítico e da autonomia – também presente, tangencialmente, na fala de Sabrina – não desenvolve a relação dessa postura com a participação e a auto-organização, o que atribuiria uma perspectiva coletiva a esse elemento.

Na fala de Sabrina, predomina o desafio com o comprometimento com o processo de ensino-aprendizagem específico da EP, caracterizado pela articulação dos conteúdos específicos da área de Ciências e Matemática com os saberes populares, cujo objetivo é despertar o gosto pelo aprender. Porém, este elemento não se relaciona com questões coletivas dos/as educandos/as nem dos/as educadores/as.

Simone também reflete sobre esse desafio. Ela menciona a incorporação desses atributos entre os/as educadores/as como condição para tornar-se um/a educador/a popular. Nesse sentido, ela identifica um processo de autoformação inscrito no processo de formação dos/as alunos/as. Sua identificação resulta, portanto, da sua trajetória profissional no CEREJA.

Essa questão é tratada por Simone, quando ela fala sobre a diferença entre o educador e “aquele que se preocupa apenas em encher o quadro, passar matéria e era isso”. Em sua análise sobre a auto-identificação como educadora popular, ela afirma:

Bom, mas eu acho que eu já consigo me ver como educadora. E como, pra mim, ser educadora passa por princípios da Educação Popular, eu não consigo ver ser educador de um outro jeito. Eu quero dizer que ser educador passa por princípios da Educação Popular mesmo que isso não seja consciente. Eu tive professores na minha vida que não faziam a menor idéia de quem eram os alunos que eles tinham e não estavam nem um pouco preocupados com isso. Eles estavam preocupados em encher o quadro e dar a matéria tal e era isso. Essas pessoas não eram educadores. E eu tive outros professores que podem nunca ter lido nada sobre a Educação Popular, mas que tinham uma preocupação em decidir coisas com os alunos, em olhar as individualidades, em perceber que esses alunos vinham de algum lugar, tinham uma história, e de que aquela aula podia ter uma importância pra continuidade da história deles... Então, é isso que eu estou querendo dizer, que o educador é aquele que tem princípios relativos à Educação Popular, mesmo que eles sejam inconscientes

Sendo assim, a educadora compreende ser uma educadora popular apesar das divergências em relação à mantenedora. Ela percebe a necessidade de que os/as educadores/as se apropriem do projeto e conquistem a autonomia necessária à viabilização de um projeto de EP na escola pública, pois, na sua leitura, a mantenedora não protagonizará esse processo.

Sua fala enfatiza a idéia de que não é suficiente um projeto-documento, sem criar as condições para que o mesmo seja implementado, isto é, para que a teoria torne-se prática. Com isso, sua defesa do protagonismo dos/as educadores/as aproxima-se da afirmação de Vale (2002), em que a autora analisa a relação entre os sujeitos e a mantenedora, envolvidos em projetos de implementação da Educação Popular no espaço da Escola Pública e avalia:

A escola pública popular não é aquela a que todos têm acesso apenas. A extensão da escola para todos não garante que esse foi um dos princípios defendidos pela escola pública do ensino. A escola pública popular está ligada, portanto, à luta desses segmentos por uma mudança qualitativa da escola, conferindo-lhe uma nova função social. (p. 56)

Com base em considerações comuns às de Simone em relação à mantenedora, a educadora Cláudia recusa-se em se identificar como educadora popular. Sua negação vincula-se à oposição às práticas administrativas da mantenedora em relação ao projeto CEREJA e à escola, o que revela a seguir:

Cláudia – (...) quando eu lancei essa proposta no grupo (da atividade de pesquisa relatada), as pessoas acharam super legal, que era bacana, e a idéia era que as pessoas fossem se integrando, na medida do possível, com suas contribuições de cada área de conhecimento. Daí, que eu te digo que vem a questão de mantenedora e atrapalha! De repente, veio a questão de etnia, que tem que ser apresentado sobre etnia, e os alunos tiveram que ser puxados. Então, de repente, tu corta...

Ana – Como assim?

Cláudia – Assim, teve um evento da secretaria de educação. Primeiro, veio um pessoal... teve um encontro folclórico em Gravataí. Daí, veio um pessoal do Chile e a nossa escola ficou responsável por receber os chilenos que viriam.

Ana – Por decisão de quem?

Cláudia - Da secretaria da educação. Então, o que acontece? Daí, os professores que estavam começando a se voltar pra trabalhar essa questão do Brasil, teve que se voltar pra trabalhar questões do Chile! Porque iam receber as pessoas, os alunos tinham que estar sabendo quem eram aquelas pessoas e tal. Eu fui meio... radical. Eu não mudei nada do que eu estava fazendo e disse que eu ia continuar o que eu estava fazendo, que não tinha como interromper pra entrar em uma outra coisa que era passageira! O que aconteceu? Eles foram uma noite lá, e só!

Desse modo, Cláudia justifica sua avaliação de que o CEREJA deveria ser um projeto de EP, mas, efetivamente, não é, principalmente porque “a mantenedora vem e atrapalha” a construção dos princípios e dinâmicas do campo educacional em questão. Seu posicionamento, diante das contradições identificadas, é de *não mudar nada*, como modo de resistir às determinações da SMED, o que se estende ao projeto e sua perspectiva educacional, ou seja, a EP.

Além disso, Cláudia reconhece o aspecto coletivo da práxis pedagógica popular, quando afirma: “Eu acho que um educador popular, ele não trabalha sozinho. Eu acho que o educador popular ele trabalha em grupo, não é simplesmente termos que ser interdisciplinar, transdisciplinar, pandisciplinar [riso], mas é trabalhar junto.”. Por esse motivo, ela compreende que a auto-imagem em discussão não resulta de uma opção individual,

meramente, mas de um conjunto de condições de trabalho e de reflexão sobre a ação, que devem constituir-se, necessariamente, em âmbito coletivo. Sua postura de *não mudar nada* e confrontar-se com a mantenedora individualmente não é suficiente para sua vinculação à EP.

A importância da constituição de uma postura coletiva dos/as educadores/as em relação ao projeto CEREJA e sobre si mesmos/as é um aspecto destacado por Gadotti (2003), que associa a sobrevivência da profissão do “professor com sentido” ao resgate da dimensão humana de seu fazer, portanto, sem restringi-la à dimensão técnica, ou seja, à transmissão de informações e conhecimentos escolares. Desse modo, o autor afirma que o/a educador/a retoma o sentido de sua profissão quando esta insere-se na construção de projetos educacionais emancipatórios. A esse respeito, Gadotti (2003) afirma:

O professor precisa indagar-se constantemente sobre o sentido do que está fazendo. Se isso é fundamental para todo ser humano, como ser que busca sentido o tempo todo, para toda e qualquer profissão, para o professor é também um dever profissional. Faz parte de seus saberes profissionais continuar indagando, junto com seus colegas e alunos, sobre o sentido do que estão fazendo na escola. Ele está sempre em processo de construção de sentido. (p. 71)

Nesse contexto, a produção da educação emancipatória vincula-se à construção de relações de solidariedade e companheirismo entre os/as educadores/as. A esse respeito, Gadotti (2003) afirma:

O poder do professor está tanto na sua capacidade de refletir criticamente sobre a realidade para transformá-la quanto na possibilidade de formar um grupo de companheiros e companheiras para lutar por uma causa comum. Paulo Freire insistia que a escola transformadora era a “escola de companheirismo”, por isso sua pedagogia é uma pedagogia do diálogo, das trocas, do encontro, das redes solidárias. “Companheiro” vem do latim e significa “aquele que partilha o pão”. Trata-se portanto de uma postura radical ao mesmo tempo crítica e solidária. (...) Não haverá superação das condições atuais do magistério sem um profundo sentimento de companheirismo. Lutando sozinhos chegaremos apenas à frustração, ao desânimo, à lamúria. (p. 73)

No momento das educadoras analisarem a relação EJA x EP, evidenciou-se que não há temas específicos da EP nas reuniões de formação continuada em serviço ou de cursos organizados pela SMED com foco na EP. Essa ausência contribui para os diferentes entendimentos sobre a compatibilidade entre a imagem do/a educador/a popular e o reconhecimento de competências específicas do trabalho do/a educador/a de jovens e adultos em relação a outros níveis de escolarização. Não há um significado partilhado sobre a questão, o que implica a ausência de uma auto-imagem comum ao grupo em relação à

profissionalização do/a educador/a de jovens e adultos nem das características específicas do/a educador/a popular.

A Educação Popular, assim como qualquer outro campo, área ou modalidade educacional, é associada aos sujeitos com quem ela atua, independente de seu contexto (educação formal ou não-formal). Desse modo, a afirmação da dimensão profissional da atuação do educador de jovens e adultos, em alguns momentos, parece-lhe incompatível com a imagem social do/a educador popular, associada ao trabalho militante, voluntário e leigo dos grupos de Educação e Cultura Popular da década de 1960.

Entretanto, Cláudia enfatiza as aprendizagens da questão humana, em todas as experiências listadas. Sua argumentação gira em torno da idéia de que a aprendizagem intelectual, em si, proporcionada pela Educação Formal, não é suficiente para ser um/a educador/a. Ela associa, portanto, a aprendizagem intelectual à aprendizagem humana, ou seja, os conhecimentos específicos da área de formação e as relações humanas são dimensões complementares do fazer pedagógico do/a educador/a.

As falas das quatro educadoras revelam não haver uma imagem comum do/a educador/a popular, pois cada uma justifica de modo singular a sua identificação – ou não-identificação, no caso de Cláudia – com essa imagem. Cada educadora destaca um aspecto específico do campo educacional popular, definindo de diferentes modos o perfil do/a educador/a popular.

Uma das conseqüências dessa dispersão é a ausência de uma definição comum quanto a atitudes, relação professor-aluno, entre outros aspectos relacionados ao trabalho realizado pelos/as educadores da EJA na perspectiva da EP.

Um dos condicionantes dessa questão é a ausência, nas reuniões de formação continuada em serviço, de temas específicos do campo educacional popular. Nenhum dos textos-base lidos ou pontos de pauta das reuniões apontam o estudo dos princípios e objetivos da Educação Popular ou trazem como referencial autores deste campo. Esse fator, aliado à ausência de disciplinas ou, sequer, de temáticas relacionadas à EP nos cursos de licenciatura ou nos eventos de formação organizados pelas IES permitem avaliar que o grupo de educadores/as desconhecem as discussões travadas nesse campo educacional, o que prejudica a sua aproximação com a EJA.

Apostar nas experiências anteriores, no campo da EP, desses/as educadores/as da EJA não é suficiente para garantir sua aproximação com a EJA, menos ainda para a constituição da identidade de educadores/as populares de jovens e adultos. Há que pautar essas questões nas reuniões de formação continuada em serviço ou nos eventos promovidos pela mantenedora, se essa sua intenção for contribuir para a formação de educadores/as populares de jovens e adultos.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Nesta pesquisa, quatro educadoras do CEREJA identificaram suas experiências formais e não-formais e analisaram a contribuição de cada uma para suas aprendizagens sobre a EJA, a EP, a relação entre os dois campos e suas implicações sobre a identificação com a imagem social de educadora popular. Além disso, a observação participante e a análise de documentos produzidos pela escola e pela mantenedora contribuíram para compreender tais questões.

O conjunto dos procedimentos metodológicos, aliado às referências teóricas utilizadas, permitiram compreender que a relação entre a Educação Formal e Não-Formal, na trajetória formativa do/a educador/a de jovens e adultos na perspectiva da EP, é conflituosa em muitas situações. Ao refletir sobre a Educação Formal, as falas apontam a crítica à formação universitária, o que conduz as educadoras a negar a relevância desses conhecimentos para a sua atuação profissional e as suas aprendizagens sobre a EJA e o ofício docente. Nesse sentido, elas avaliam que a Teoria não lhes serve porque não pode ser aplicada na prática, ou seja, não ensina métodos de ensino, que possam ser reproduzidos em sala de aula. Assim, a Prática, para as educadoras, configurou-se como o principal critério de avaliação das experiências. Com base neles, os eventos de formação continuada em serviço são considerados bons na medida em que possibilitem a troca de experiências entre educadores/as, pois as questões teóricas são descartadas, tidas como irrelevantes para o contexto da EJA.

O mesmo critério é responsável pela valorização das experiências não-formais, compreendidas como o lugar da prática. Com base nelas, as educadoras constroem reflexões sobre as diferentes dimensões da Educação Popular:

Dimensão política – as educadoras apontam o seu compromisso com o desenvolvimento da autonomia e criticidade dos/as educandos, do protagonismo de ambos os sujeitos (educandos/as e educadores/as) na luta por seus direitos sociais;

Dimensão pedagógica – as educadoras, cada uma ao seu modo, destacam a necessidade de mediar a articulação entre os conhecimentos escolares e os conhecimentos populares. A esse respeito, a trajetória formativa das educadoras no projeto contribui para a sua compreensão sobre o significado dessa articulação, pois enquanto Sabrina reduz a questão à justaposição de conhecimentos escolares e populares, Marília destaca a necessidade de busca permanente de conhecimentos (tanto escolares, quanto populares) que ajudem a responder aos questionamentos e às necessidades de aprendizagem apresentadas pelos/as alunos/as. Ao abordar a mesma temática, Cláudia ressalta a necessidade de articular ensino e pesquisa na organização curricular;

Dimensão ético-estética – as educadoras ressaltam a inserção de sua atuação profissional em um projeto educacional comprometido com um projeto de humanização. Nesse sentido, o processo de construção da Educação Popular de Jovens e Adultos assume valores e atitudes antagônicos à ética do capitalismo, afirmando assim uma ética *universal do ser humano* (Freire, 1996), engajada na construção de relações sociais, políticas, econômicas e culturais e igualitárias. Esta somente é possível quando os sujeitos assumem a *justa raiva* (Freire, 1996) contra toda forma de dominação (política, social, econômica ou cultural) ou discriminação (de gênero, raça ou classe social), o que é indissociável da esperança e da utopia, que mobilizam os sujeitos à afirmação e à construção dos processos de emancipação humana;

Dimensão administrativa – as educadoras exploram as questões administrativas enfatizando a oposição escola-mantenedora. Para Sabrina e Cláudia, a mantenedora contradiz sua proposta inicial, principalmente quando impõe temáticas a serem incluídas nos projetos pedagógicos e quando assume sozinha a tarefa de seleção e contratação de pessoal. Os dois aspectos ferem a autonomia da escola em sua gestão político-pedagógico-administrativa e, assim, são interpretadas como uma contradição entre a perspectiva da Educação Popular e a gestão da Educação Pública, que realiza a mantenedora. Essa questão remete à relação Público-Popular, abordada por Ghiggi & Gonçalves (2003), que apontam também a contradição entre a administração do Poder Público pelas administrações públicas da Frente Popular, na década de 1980, e os princípios da Educação Popular, construídos nas décadas anteriores, em experiências ligadas aos grupos de EP e da Teologia da Libertação.

Essas dimensões da Educação Popular, observadas no contexto da escola pública de EJA contribuem para identificar as implicações do contexto escolar sobre os princípios e a

dinâmica do campo educacional popular. Assim, é possível perceber que a experiência em EP influencia as reflexões das educadoras, que ao se apropriarem de seus princípios e desafios, reivindicam para si a autonomia e o protagonismo que buscam construir entre os/as alunos/as. Desse modo, origina-se a tensão escola-mantenedora, explicitada nas falas das educadoras Cláudia e Simone. Suas reflexões apontam a necessidade da escola fortalecer seus sujeitos, o que pressupõe o fortalecimento dos/as educadores/as como sujeitos populares, também inscritos no projeto de emancipação humana, objeto da EP. Diante disso, a mantenedora retrocede em sua proposta inicial, o que se revela no silenciamento da EP nos eventos de formação continuada que promove, pois não há temáticas específicas desse campo na programação dos encontros de 2006.

É importante lembrar que as reflexões das educadoras foram tecidas no âmbito do não-formal. Entretanto, embora essas experiências sejam consideradas as mais relevantes para as aprendizagens das educadoras, nem sempre há clareza sobre quais, afinal, são essas aprendizagens. Respostas breves e/ou que repetem análises anteriores apontam a necessidade de problematizar tais experiências como modo de aprofundar tais reflexões e, assim, qualificar e socializar entre os/as colegas as aprendizagens advindas dessas experiências. Para tanto, é necessário aproximar essas *práticas* ao estudo teórico acumulado pelos campos educacionais da EJA e da EP, constituindo a *práxis* da Educação Popular de Jovens e Adultos e apontando, assim, para a construção de uma Pedagogia Popular de Jovens e Adultos.

Porém, tais desafios tornam-se inviáveis ao negar a Teoria, como um aporte da reflexão sobre a Prática. O resgate dessa relação encontra lugar na formação continuada em serviço, e esta pesquisa visa contribuir para sua qualificação, na medida em que realiza um esforço de sistematização de saberes de educadores/as populares de jovens e adultos. Com isso, aponta questões e imagens produzidas pelas educadoras a serem problematizadas pelo grupo. Nessa experiência coletiva, serão construídos saberes que, de fato, articulem as aprendizagens advindas da Educação Formal e Não-Formal, sem negar uma delas.

Desse modo, delinea-se um caminho possível para o fortalecimento da identificação de educadores/as da EJA com o campo da EP, constituindo a identidade social e profissional de educadores/as populares de jovens e adultos.

## REFERÊNCIAS

- ARROYO, M. **Ofício de mestre**. Petrópolis, Vozes, 2002.
- BAQUERO, R. & FISCHER, M. C. B. “A educação de jovens e adultos no Brasil: entre modelos escolares e populares”. *Revista Educação*, v. 8, n.15, Editora UNISINOS, São Leopoldo, 2004.
- BEISIEGEL, C. R. “Ensino público e educação popular”. In: PAIVA, V. **Perspectivas e Dilemas da Educação Popular**.(org.) Rio de Janeiro, Edições Graal, 1984.
- BETTO, F. “Los desafíos de la educación popular”. Disponível no site [www.humanas.unisinos/professor/danilostreck](http://www.humanas.unisinos/professor/danilostreck), s/d. Acessado em 02/06/2005.
- BRANDÃO, C. R. “” IN: BRANDÃO, C. R. & STRECK, D. R. (orgs.) **Pesquisa Participante – a partilha do saber**. 2006
- \_\_\_\_\_ **A Pesquisa a Várias Mãos**. São Paulo, Cortez, 2003.
- \_\_\_\_\_ **A educação popular na escola cidadã**. Petrópolis, Vozes, 2002a.
- \_\_\_\_\_ **A educação como cultura**. 2ª. ed. São Paulo, Mercado de Letras, 2002b.
- \_\_\_\_\_ (org.) **De Angicos a Ausentes: 40 anos de educação popular**. Porto Alegre, Mova-RS; Corag, 2001.
- \_\_\_\_\_ **Em Campo Aberto**. São Paulo, Cortez, 1995.
- \_\_\_\_\_ **O ardil da ordem: caminhos e armadilhas da educação popular**. 2ª. ed. Campinas, Papirus, 1986.
- \_\_\_\_\_ “Participar-pesquisar”. In: **Repensando a Pesquisa Participante**. 2ª. ed. São Paulo, Editora Brasiliense, 1985.
- \_\_\_\_\_ **Educação Popular**. 2ª ed. São Paulo, Brasiliense, 1984.
- CANDAU, V. “Construir ecossistemas educativos – reinventar a escola.” In: **Reinventar a Escola**. Petrópolis, Vozes, 2000.
- CENDALES ET AL. “” IN: CEAAL. **Formación de Formadores – materiales para la formación de educadores desde la educación popular 1**. Bogotá, Dimensión Educativa, 1995.
- CENPROTAC. **Entre el Encuentro y la Búsqueda: utopías y realidades desde el arte, la cultura y la educación popular**. Bolívia, ECIP – CENPROTAC, 2004.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer 11/2000**. Brasília, CNE, 2001.
- DI PIERRO ET AL. (2001) “Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil”. *Cadernos do Cedes*, ano XXI, n. 55, Cedes, Campinas, 2001. pp. 58-75.

FLEURI, R. **Universidade e Educação Popular: contradições e perspectivas emergentes nas experiências de extensão universitária em educação popular da universidade metodista de Piracicaba (1978-1987)**. Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina, 2001. (Coleção Teses NUP)

FREIRE, P. & SHOR, I. **Medo e Ousadia – o cotidiano do professor**. 10ª edição. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1986.

\_\_\_\_\_ **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_ **Pedagogia da Autonomia**. 29ª edição. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_ **Pedagogia da Esperança**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1997.

GABARRÓN & LANDA. “O que é pesquisa participante?” IN: BRANDÃO, C. R. & STRECK, D. R. (orgs.) **Pesquisa Participante – a partilha do saber**. 2006.

GADOTTI, M. **A boniteza de um sonho**. Novo Hamburgo, FEEVALE, 2003.

\_\_\_\_\_ **Educação e Poder: introdução à pedagogia do conflito**. 10ª. ed. São Paulo, Cortez, 1991.

GAJARDO, M. “Pesquisa participante: propostas e projetos” In: Brandão, C. R. **Repensando a Pesquisa Participante**. 2ª edição. São Paulo, Editora Brasiliense, 1986.

GHIGGI, G. & GONÇALVES, E. “O público e o popular na história da educação brasileira: Cachoeirinha/RS e Pelotas/RS nos anos 80” Anais da 26ª. Reunião Anual da ANPED. Caxambu, ANPED, 2003. (edição eletrônica)

GHIGGI, G. & OLIVEIRA, A. “Formação Humana e Exclusão Social: repensando possibilidades, revigorando limites...” Anais do IV Congresso Internacional de Educação. São Leopoldo, UNISINOS, 2005.

HADDAD, S. & DI PIERRO, M. C. “Escolarização de Jovens e Adultos:” *Revista Brasileira de Educação*, n. 14 (n. especial), ANPED; Editora Autores Associados, São Paulo, 2000.

HOLLIDAY, O. J. “Resignifiquemos las propuestas y prácticas de educación popular frente a los desafíos históricos contemporáneos”. In: *La piragua*, n. 21. México, CEAAL, 2004.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e Pedagogos, para quê** São Paulo, Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_ **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 8ª. ed. São Paulo, Edições Loyola, 1989.

MAZA, F. “Abrir Janelas para o Futuro – cinco reflexões sobre alianças para a educação popular”. In: GARCIA, P. B. ET.AL. **O Pêndulo das Ideologias – A Educação Popular e o Desafio da Pós-Modernidade**. Rio de Janeiro, Relume-Dumará, 1994.

MEJÍA, M. R. & AWAD, M. **Pedagogías e Metodologías en Educación Popular – la negociación cultural: una búsqueda**. Quito, Ediciones Fe Y Alegría, 2001.

MEJÍA, M. R. “Educación popular en la escuela formal: apuesta de futuro”. In: CEAAL. **Escuela Educación**. Bogotá, Dimensión Educativa, 1995.

\_\_\_\_\_. “Educação e Política: Fundamentos para uma Nova Agenda Latino-americana”. In: Garcia, P. B. et.al. **O Pêndulo das Ideologias – A Educação Popular e o Desafio da Pós-Modernidade**. Rio de Janeiro, Relume-Dumará, 1994.

MINAYO, M.C. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, Vozes, 1994.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Lei de Diretrizes e Bases 9394/96**. Brasília, MEC, 1996.

PAIVA, V. **Perspectivas e Dilemas da Educação Popular**. (intr. e org.). Rio de Janeiro, Edições Graal, 1984.

\_\_\_\_\_. **História da Educação Popular no Brasil – Educação Popular e Educação de Adultos**. 6ª edição (revista e ampliada). São Paulo, Edições Loyola, 2003.

PALUDO, C. **Educação popular em busca de alternativas – uma leitura desde o Campo Democrático e Popular**. Porto Alegre, Tomo Editorial; Camp, 2001.

PERESSON, M. L. “PEDAGOGIAS E CULTURAS” IN: SCARLETTI ET AL. (orgs.) **Religião, Cultura e Educação**. São Leopoldo, Editora UNISINOS, 2006.

RIBEIRO, V. M. “Educação Básica de Jovens e Adultos e Educação Popular: temas para a formação de educadores”. mimeo, s/d.

RIBEIRO, V. M. **Alfabetismo e atitudes: pesquisa com jovens e adultos**. Campinas, Papirus, 1999.

SIRVENT, M. T. “La Educación de Jóvenes y Adultos frente al desafío de los movimientos sociales en Argentina” Anais da 27ª. Reunião Anual da ANPED. Caxambu, ANPED, 2004.

SOBOTKA, E. ET AL. “A pesquisa como mediação político-pedagógica: reflexões a partir do orçamento participativo” In: Brandão, C. R.; Streck, D. R. **Pesquisa Participante – a partilha do saber**. São Paulo, Idéias e Letras, 2006.

SOUSA SANTOS, B. “” In: Globalização e Ciências Sociais. 2000

STRECK, D. R. “Pesquisar é pronunciar o mundo”. In: Streck, D. R. et al. **Dizer a sua palavra**. Pelotas, Seiva, 2005.

\_\_\_\_\_. “A Educação Popular na constituição do Público”. Anais da 28ª. Reunião Anual da ANPED. Caxambu, ANPED, 2005a. (edição eletrônica)

\_\_\_\_\_. **Educação para um novo contrato social**. Cidade, editora, 2003.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia no encontro dos tempos**. Petrópolis, Vozes, 2001.

TAVARES, M. T. & WESCHENFELDER, N.V “Educação Popular na Escola Pública: uma utopia (ainda) necessária?” Anais da 28ª. Reunião Anual da ANPED. Caxambu, ANPED, 2005.

TORRES, A. M. **Educação para todos – a tarefa por fazer**. Porto Alegre, Artes Médicas, 2001.

UNESCO ET AL. “Declaração Mundial de Educação para Todos”. Jomtien, 1990. Disponível no site [www.unesco.org.br/publicacoes/copy\\_of\\_pdf/decjomtien](http://www.unesco.org.br/publicacoes/copy_of_pdf/decjomtien) Acessado em 04/03/2006.

VALE, A. M. **Escola Popular na Escola Pública**. São Paulo, Cortez, 1992.

WANDERLEI, L. E. “Formas e orientações da educação popular na América Latina.”. In: TORRES, C. & GADOTTI, M. **Educação Popular: uma utopia latino-americana**. São Paulo, Cortez; Edusp, 1994.