

O FORMAL E O NÃO-FORMAL NA TRAJETÓRIA FORMATIVA DE EDUCADORAS DE JOVENS E ADULTOS NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO POPULAR

GODINHO, Ana Cláudia Ferreira – UNISINOS – anagodinhobr@yahoo.com.br

GT: Educação Popular / n.06

Agência Financiadora: Sem Financiamento

Introdução

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 social, 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. Para tanto, realizei um estudo de abordagem qualitativa, junto a um grupo de educadores/as de jovens e adultos atuantes em escola pública de EJA. A realização de observação participante e entrevistas individuais semi-estruturadas com quatro educadoras da escola foram os procedimentos adotados, mantendo a participação como um princípio norteador do percurso metodológico que se construiu ao longo da pesquisa.

Desse modo, reflito sobre a questão norteadora deste estudo: “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”.

1. O Formal e o Não-Formal na relação EJA - EP: contextualização histórica

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 para uma outra relação: a aproximação entre os campos da EJA e da EP. Por isso, é necessário o resgate histórico desses dois campos, cuja articulação, no contexto da escola pública, perpassa as reflexões tecidas neste estudo.

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, quando o movimento operário, de matrizes ideológicas libertária, socialista ou comunista projetaram um modelo educacional inserido em um contexto mais abrangente, promovendo 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 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). 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.

Essas experiências condicionaram o surgimento dos movimentos de cultura e educação popular do final dos anos 1950 e início dos 1960, entre os quais estava o Movimento de Educação de Base¹ (MEB), que, segundo Brandão (1984), 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

¹ 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.

uma sociedade justa e solidária, mediante a *conscientização*, que originaria a *mobilização* das classes populares.

A Educação de Base inspirava-se na *corrente francesa*² 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. Em contraposição, 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. Essas agências consideraram a Educação de Adultos um campo específico da Educação Popular, como meio de fortalecer e legitimar a democracia representativa e seus governos (Paiva, 2003).

Desde essa perspectiva, no Brasil, o governo militar implementou o MOBRAL (1964-1984), que visava atender as demandas do mercado de trabalho, capacitando os adultos ao “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, nas ações de ambas as correntes, a vinculação entre cada concepção de Educação Popular e o projeto societário em que ela está inscrita. Ao abordar a cisão entre Educação de Adultos e Educação Popular, Brandão (1984) 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.

² 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”.

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 reprodutivista³. 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).

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. Desde então, impulsionam-se experiências educacionais que buscam 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 Adultos⁴, em 1985, após a extinção do MOBRAL, 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.

³ 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).

⁴ 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.

Esse cenário conduziu os/as educadores/as populares à revisão da relação Escola x Educação Popular. 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.

Além disso, a reabertura política possibilita a retomada da luta dos movimentos e organizações populares pelo acesso à escola. 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 sociais. Conforme Sirvent (2004), a emergência dos movimentos sociais desafia os pesquisadores à revisão de suas categorias teóricas e à reflexão sobre o novo momento histórico que se está configurando, pois

aparecen evidencias de fenómenos 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).

Os movimentos populares, então, porque reconhecem o desajuste entre a educação formal e suas necessidades e interesses de classe, buscam criar 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 expressa o entrecruzamento e a influência mútua entre o formal e o não-formal atualmente. Reconhece-se a importância da educação escolar e, ao mesmo tempo, a necessidade de ampliar o acesso às decisões dos sujeitos populares sobre a educação que necessitam.

Nesse sentido, a Escola passa a ser considerada um lugar em que é possível promover ações em Educação Popular, ou seja, que visem a produção de saberes e práticas comprometidos com o fortalecimento das classes populares e que atendam às suas necessidades e interesses educacionais.

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 teórico-metodológicos da Educação Popular na escola de EJA.

O/a educador/a popular inserido/a na escola pública de EJA, 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.

2. Educação Formal e Não-Formal: condicionantes da produção dos saberes de educadores/as da EJA na perspectiva da EP

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 escolares⁵. Assim, no momento em que significam essa experiência, os sujeitos produzem modo(s) de lidar com a realidade, de agir e intervir nela.

Assim, a educação é 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 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.

Libâneo (2005) apresenta três modalidades da educação, caracterizando-as do seguinte modo:

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).

Apropriar-se 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.

⁵ 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.

A ação educativa informal se caracteriza 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 fundamenta-se no ensino e na 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 e 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.

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.

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 remete 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.

Nesse contexto, a formação do/a educador/a é compreendida como a trajetória de experiências intencionais de produção de saberes. 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 se originam 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. Porque compreende não existir educação neutra, afirma-se que toda experiência educacional está inserida em um dado projeto educacional e societário. 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 nos princípios e objetivos 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).

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 evidenciou que as iniciativas de articulação entre os campos é recente no Brasil, com cerca de duas décadas. Nesse período, houve 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. 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 pública de EJA, então, é o contexto em que as educadoras entrevistadas se defrontam com saberes e campos de saber distintos, condicionando sua práxis pedagógica. Assim, o/a educador/a popular de jovens e adultos tem como desafio ressignificar sua formação escolar e acadêmica, mobilizando e transformando esses saberes formais para colocá-los a serviço do projeto educacional popular. Há, nisso, uma tarefa coletiva de problematização das trajetórias formativas, buscando identificar os saberes necessários à realização dos objetivos da EP, sem ignorar o papel social da escola, vinculado à universalização de conhecimentos escolares.

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 que *o professor é muito mais um mediador do conhecimento, diante do aluno que é o sujeito da própria formação* (p.16) e destaca a necessidade de que também o educador seja *um aprendiz permanente, um construtor de sentidos, um cooperador e, sobretudo, um organizador da aprendizagem* (p.16). Assim, o autor distancia-se da imagem do educador como um personagem coadjuvante do processo educativo, fator que, associado à histórica desvalorização dos professores enquanto categoria profissional, é responsável pela crise de identidade por que passa a escola pública e seus educadores.

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.

3. O Formal e o Não-Formal na trajetória de educadoras de EJA na perspectiva da EP

As falas das educadoras entrevistadas enfatizam a dicotomia entre teoria e prática, localizando os saberes relevantes à atuação como educadora 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).

Essa separação entre o lugar da teoria e o da prática na formação das educadoras 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. 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, Sabrina⁶, 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 afirmação de Sabrina 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...

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, mencionadas pelas educadoras, que associam este campo educacional à busca – de informações, de direitos sociais, de participação – não resgatam os conhecimentos formais nas práticas desse “buscar”. Ou

⁶ Os nomes das educadoras são fictícios.

seja, somente os conhecimentos produzidos em experiências não-formais – sobretudo as da atuação profissional na EJA – são mobilizados pelas educadoras ao refletir sobre a ação.

Há diferentes trajetórias na EJA entre as educadoras, o que as conduz a produzirem variadas leituras sobre a mesma, 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 revertem 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, as reflexões das educadoras destacam aspectos distintos sobre a relação entre ambos, também sobre o papel do/a educador/a popular nesse contexto.

As falas das educadoras evidenciam saberes dispersos sobre os temas, sem haver elementos comuns entre as quatro. Assim, é possível identificar que suas reflexões não decorrem de processos de sistematização dos conhecimentos relacionados à EJA ou à EP. Assim, as falas revelam não haver uma imagem comum do/a educador/a popular, pois cada educadora justifica de um modo 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.

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.

A importância da constituição de uma postura coletiva dos/as educadores/as em relação ao projeto em análise 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)

Além disso, 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. Nesse sentido, Simone avalia que as decisões administrativas da mantenedora contradizem a proposta inicial do projeto, que ela própria elaborou.

A análise de Simone reforça a indissociabilidade entre as questões políticas, pedagógicas, ético-estéticas e administrativas do projeto educacional em questão, distanciando-o da perspectiva da Educação Popular e, portanto, da implementação de uma escola pública popular. 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.

Considerações Finais

As questões destacadas pelas educadoras lançam desafios para a formação continuada em serviço, que possibilita a problematização dessas leituras e imagens sobre a EJA, sua relação com a EP e a identificação das educadoras com este campo educacional. Assim, é possível resgatar os elementos da EP que constituem a EJA, sem descartar os modos de sistematização de conhecimentos característicos da educação escolar.

Com isso, o estudo visa 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. Essa 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.

Referências

ARROYO, M. **Ofício de mestre**. Petrópolis, Vozes, 2002.

BEISIEGEL, C. R. “Ensino público e educação popular”. In: PAIVA, V. **Perspectivas e Dilemas da Educação Popular**.(org.) Rio de Janeiro, Edições Graal, 1984.

BRANDÃO, C. R. **A educação popular na escola cidadã**. Petrópolis, Vozes, 2002.

_____ (org.) **De Angicos a Ausentes: 40 anos de educação popular**. Porto Alegre, Mova-RS; Corag, 2001.

_____ **Em Campo Aberto**. São Paulo, Cortez, 1995.

_____ **Educação Popular**. 2ª ed. São Paulo, Brasiliense, 1984.

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.

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

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

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

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.

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. (edição eletrônica)

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.

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