

A trajetória formativa de educadoras de jovens e adultos em projeto de educação popular: entre o formal e o não-formal

Ana Cláudia Ferreira Godinho*

Resumo

Este artigo sintetiza a pesquisa desenvolvida junto a uma escola pública de EJA no município de Gravataí, região Metropolitana de Porto Alegre - RS. O estudo aborda a relação entre a educação formal e não formal na formação de educadores(as) de EJA que atuam em projeto fundamentado nos pressupostos teórico-metodológicos da educação popular (EP). O objetivo é analisar a relação entre as experiências formativas dessas educadoras e suas implicações sobre a identificação dos sujeitos com a EP. Assim, a relação EJA x EP contextualiza o tema. No percurso metodológico, a participação constituiu-se como princípio norteador. A observação participante e as entrevistas individuais semi-estruturadas com quatro educadoras são os procedimentos adotados. Os resultados revelam a dicotomia entre o formal e não formal. As educadoras associam-nos, respectivamente, à

teoria e à prática. No âmbito do não-formal, as falas indicam a tensão escola x mantenedora, que condiciona a identificação das educadoras com a EP. Além disso, as reflexões das educadoras mostram que são dispersos os seus saberes sobre a EJA e sua relação com a EP, bem como a identificação com este campo educacional.

Palavras-chave: Educação popular. Educação de jovens e adultos. Formação de educadores

* Mestra em Educação pela Unisinos. Professora da UFSM (Centro de Educação – Depto. de Metodologia do Ensino). E-mail: anagodinhobr@yahoo.com.br

Introdução

A trajetória formativa dos(as) educadores(as) de jovens e adultos constitui-se a partir da articulação entre saberes produzidos em experiências educacionais formais, não formais e informais. As duas primeiras caracterizam-se 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.

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”.

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 a 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 constituiu-se, 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, projetou um modelo educacional inserido num 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 Gran-

de 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 da década de 1950 e início da de 1960, entre os quais estava o Movimento de Educação de Base¹ (MEB). Este, assim como os demais grupos de educação de base, promovidos por universidades, setores de esquerda da Igreja, entre outros, inspiravam-se na corrente francesa.²

Em contraposição, havia a corrente anglo-saxônica, que sustentava as práticas impulsionadas por instituições como ONU, Unesco, FAO, OMS, desde o final da Segunda 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).

Dessa perspectiva, no Brasil o governo militar implementou o Mobra (1964-1984), que visava atender às 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 segundo 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).

Portanto, a educação de adultos e a educação popular passam a nomear campos educacionais de projetos antagônicos, na medida em que a primeira torna-se um sinônimo de programas governamentais de educação formal vinculados a órgãos e instituições do Estado, ao passo que a educação não formal originou-se nas ações de setores progressistas da Igreja, partidos políticos, entidades estudantis e sindicais, entre outros.

A escola, nesse cenário, era interpretada como espaço destinado exclu-

sivamente à reprodução dos valores, saberes e práticas das classes dominantes, sob forte influência da teoria reprodutivista.³ Paiva (1984) afirma que esse aspecto, aliado ao surgimento das CEBs (que se contrapunham ao regime ditatorial, constituindo-se aí uma importante força de resistência) e a outros fatores, gerou, 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 exigiu da educação popular a leitura do novo contexto sociopolítico-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 adultos,⁴ 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.:

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 (2001, 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.

Esse cenário conduziu os(as) educadores(as) populares à revisão da relação escola x educação popular. O campo educacional popular passou a discutir a escola como um espaço de tensão entre diferentes concepções de sujeito, sociedade e conhecimentos necessários à formação dos dois primeiros. Ao mesmo tempo, a reabertura política possibilitou 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. Ainda, 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, por reconhecerem o desajuste entre a educação formal e suas necessidades e interesses de classe, buscam criar alternativas próprias de educação

formal, nas quais 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 à 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 vincula-se 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 com base nos limites e possibilidades desse contexto. Seríamos ingênuos ao analisar sua

atuação apenas na ótica de suas possibilidades, como se estas não encontrassem percalços. Do mesmo modo, restringir a análise aos seus limites, sem apostar na superação destes, sem acreditar na sua transformação pelos sujeitos, originaria uma leitura determinista da questão.

Educação formal e não formal: condicionantes da produção dos saberes de educadores(as) da EJA na perspectiva da EP

A educação, por ser 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).

Nesse enfoque, os sujeitos, por estarem situados numa dada experiência social, produzem saberes condicionados pelo contexto onde estão inseridos e pela interação entre todos e de cada pessoa com os conhecimentos escolares.⁵ No momento em que sig-

nificam essa experiência, os sujeitos produzem modos 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, se distinguem e se 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 de 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 a 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 que os processos educativo e de socialização não se equivalem sobretudo quando o primeiro se organiza a partir da intencionalidade e da sistematização dos saberes produzidos.

A intencionalidade é o elemento comum entre a ação educativa formal e a não formal. Em outras palavras, a educação intencional subdivide-se em virtude da 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, 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 orienta-se segundo conteúdos, métodos de ensino e procedimentos didáticos claros. Nesse sentido, Libâneo (2005) afirma que, onde há 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).

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 sua organização, nos métodos de reprodução de informações, entre outros. A esse respeito, Libâneo (2005) ressalta a importância de se 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, a qual 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, 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 traz 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 essa produção é motivada por determinados objetivos, conforme a relação sujeito-contexto que fundamenta sua criação. Por se compreender não existir educação neutra, afirma-se que toda experiência educacional está inserida num dado projeto educacional e societário.

Desse 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, são alicerçadas 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 nas distintas esferas da sociedade e opõe-se à visão fatalista e imobilista da história.

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 – apresentam-se 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 em razão das 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 impli-

cações 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 as acompanham, por meio da ação e do relato dos/as colegas e dos(as) alunos(as), ressignificam os saberes produzidos em sua trajetória formativa em virtude da tensão, da disputa, isto é, do 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, portanto, 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 como 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”, tratado 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.

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 aos cursos 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, Sabrina,⁶ valoriza o curso de graduação justamente porque 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...

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 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.

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 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. Contudo, 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. 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, permite avaliar que o grupo de educadores(as) desconhece 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 se insere na construção de projetos educacionais emancipatórios.

Além disso, suas falas permitem vislumbrar a tensão entre a mantenedora e a escola, quando esta adere efetivamente ao campo educacional popular, incorporando seus pressu-

postos 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; 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. 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, para 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 numa experiência educacional em construção, que busca articular dois campos considerados antagônicos até a década de 1980.

Abstract

The educational backgrounds of teachers of youngsters and adults in a project of lower-class education: between the formal and the informal

This article synthesizes the developed research in association with an EJA public school located in the county of Gravataí, metropolitan region of Porto Alegre, RS. This study approaches the relationship between formal and non-formal education at the EJA educators' development who work in projects based on the theoretical-methodological presupposition of Popular Education (PE). The objective is to analyze the relationship between the developing experiences of these educators and its implication on the connection of this educators with PE. This way, the relationship EJA vs. PE contextualizes the subject. On the course of methodology, participation is the guiding principle. The observation and the semi-structured individual interviews with four educators are the used procedure. The results reveal the fragmentation between formal and non-formal. The educators associate them, respectively, with theory and practice. On the field of non-formal, the speeches indicate a tension between school and supporter, which drives the educators' identification to PE. Besides, the thoughts of the educators show that their knowledge about EJA and their relationship with PE are vague, as well as the identification with this educational field.

Key words: Popular education. Education of the young and the adult. Educators development.

Notas

- ¹ O Movimento de Educação de Base (MEB) era coordenado nacionalmente pela CNBB, mas gerido pelas equipes locais, que, na prática, tinham autonomia para gerir a sua escola radiofônica. 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 uma sociedade justa e solidária, mediante a *conscientização*, que originaria a *mobilização* das classes populares.
- ² Brandão (1984) relata que as experiências de educação popular, a partir da década de 1950, inspiram-se na corrente francesa ou na corrente anglo-saxônica, cada uma, correspondendo uma concepção específica de educação e de “educação do popular”.
- 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.
- 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.
- ⁶ Os nomes das educadoras são fictícios.

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*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- DI PIERRO et al. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. *Cadernos do Cedes*. Campinas: ano XXI, n. 55, p. 58-75, 2001.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. 29. ed. 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.
- PAIVA, V. *História da educação popular no Brasil – educação popular e educação de adultos*. 6. ed. (rev. e ampl.). São Paulo: Edições Loyola, 2003.
- SIRVENT, M. T. La educación de jóvenes y adultos frente al desafío de los movimientos sociales en Argentina. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27. Caxambu: Amped, 2004. *Anais...* (CD-ROM)
- TAVARES, M. T.; WESCHENFELDER, N. V. Educação popular na escola pública: uma utopia (ainda) necessária? In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED. 28. Caxambu: Amped, 2005. *Anais...*
- VALE, A. M. *Educação popular na escola pública*. São Paulo: Cortez, 1992.

Recebido em maio e aprovado em junho de 2007.