

# As interfaces educação popular e EJA: exigências de formação para a prática com esses grupos sociais

*The interfaces between popular education and education for youth and adults: forming demands for practices with these groups*

INÊS BARBOSA DE OLIVEIRA\*



**RESUMO** – Educação popular e educação de jovens e adultos são temas que, para leigos e/ou desatentos, podem parecer idênticos. Grosso modo, a argumentação é a de que o público-alvo é o mesmo e a responsabilidade de quem se dedica a essas modalidades educativas seria, sobretudo, a de reduzir o “drama” das populações desfavorecidas que não puderam frequentar a escola no tempo certo. Essa quase imediata identificação entre a educação popular, a EJA e os processos sociais de exclusão não ocorre por acaso. No entanto, para educadores que se ocupam dessas modalidades, em que pese o fato de elas se assemelharem, inclusive em suas trajetórias históricas, não se trata do mesmo tipo de prática educativa e nem, necessariamente do “mesmo” público.

O que as une é sua origem e o fato de serem, ambas, tema secundário em relação aos interesses político-educativos efetivamente abraçados pelos sucessivos governos do país. A identificação de problemas concretos, de origem epistemológica, política e social das propostas e práticas pedagógicas ainda não produziu novas políticas ou um reconhecimento ampliado das mudanças necessárias. Precisamos descobrir e inventar modos de agir mais próximos e compatíveis com os discursos que somos capazes de produzir, modos de fazer política e educação – popular, de jovens e adultos ou qualquer outra modalidade – que contribuam para a democracia, para a horizontalização das relações entre os diferentes grupos sociais, para a emancipação social.

**Descritores** – Educação popular; educação de jovens e adultos; educação e emancipação.

**ABSTRACT** – Popular and youth and adults education are subjects that may look like identical for the casual audience. In a general way, the arguments are that the target is the same and the responsibility of those who dedicate themselves to these activities only reduces the drama of unprivileged population that were not able to attend school at the right age. This almost immediate identification between one and another and the social exclusion processes does not happen accidentally. However, for educators who dedicate themselves to these modalities, despite their similarities, including their own paths, these are not the same kind of practices, neither the same people.

What binds them is their origins and the fact that they are both secondary themes of political-educational interests in all of the last Brazilian governments. The identification of concrete problems, epistemological, political and social in the pedagogical propositions and practices, still has not produced new government policies neither the recognition of the necessary changes. We still have to discover and create new acting ways closer and more compatible to our discourses and new ways to make policies and education that will contribute for democracy, horizontalization of relationships between different social groups and social emancipation.

**Keywords** – Popular education; education for youth and adults; education and emancipation.

Educação Popular e Educação de Jovens e Adultos são temas que, para leigos e/ou desatentos, podem ser considerados idênticos. Grosso modo, a argumentação é a de que o público-alvo é o mesmo e a responsabilidade de quem se dedica a essas modalidades educativas – a

EJA – constitucionalmente reconhecida como tal, e a Educação Popular, ainda não reconhecida como tal – seria, sobretudo, a de reduzir o “drama” das populações desfavorecidas que não puderam frequentar a escola no tempo certo. Essa quase imediata identificação

\* Dr. em Educação, Professora da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da UERJ. Coordenadora do grupo de pesquisa “Redes de conhecimentos e práticas emancipatórias no cotidiano escolar” vinculado ao Laboratório Educação e Imagem da UERJ, Rio de Janeiro – RJ, BR.  
E-mail: inesbo@terra.com.br

Artigo recebido em: janeiro/2010. Aprovado em: março/2010.

entre a Educação Popular, a EJA e os processos sociais de exclusão não ocorre por acaso. Historicamente, a Educação Popular – em sentido estrito, a educação do povo – foi concebida e praticada em oposição à educação da elite e não como educação da população em geral. Quanto à EJA, ainda hoje, ela é tratada e discutida como uma modalidade da qual o país poderá se libertar, quando as desigualdades sociais estiverem em vias de superação e as populações subalternizadas tiverem amplo acesso à escolarização regular na chamada “época certa”.

No entanto, para educadores que vêm se ocupando dessas modalidades, em que pese o fato de elas se assemelharem, inclusive em suas trajetórias históricas, não se trata do mesmo tipo de prática educativa e nem, necessariamente, do “mesmo” público.

Este primeiro engano com relação aos públicos da EJA e da Educação Popular denuncia o elitismo de quem o comete, pois parte do pressuposto de que ações educativas para populações subalternizadas são desenvolvidas necessariamente na perspectiva da compensação e com vistas a dar a elas acesso aos conhecimentos canônicos valorizados socialmente. Além do preconceito, percebemos também certo desconhecimento das trajetórias de uma e outra modalidade, pois se podemos associá-las, na origem, como preocupações e ações iniciais de grupos políticos e sociais ligados aos movimentos sociais, seu desenvolvimento as torna, claramente, hoje, bastante diferenciadas. Não por acaso, a EJA é hoje uma modalidade educativa oficial, parte do sistema nacional de ensino e a Educação Popular ocupa outros espaços e preocupações, sobretudo de organizações do terceiro setor. O que as une é o fato de serem, ambas, ainda tema secundário em relação aos interesses político-educativos efetivamente abraçados pelos sucessivos governos do país.

No que se refere à Educação Popular, podemos identificar sua origem, do modo como a compreendemos hoje, nos movimentos sociais nos anos 1950. O movimento estudantil teve ampla contribuição nesse sentido, com seus Círculos Populares de Cultura. A ideia central era a de levar cultura e educação aos “despossuídos”, entendidas como meios para a conscientização do povo a respeito da exploração a que era submetido pelo capitalismo. Movimentos de clara inspiração marxista estavam envolvidos nas propostas e atividades. Promovidas sob a proposta da emancipação dessas populações, essas políticas e ações carregam uma significativa carga de preconceito social e epistemológico, ao remeterem muito daquilo que fazia parte das culturas dessas populações ao status de atrasos ou ignorâncias, bem como ao tentarem “ensinar” o povo a pensar sua própria vida, culpabilizando-o, de certa forma, pela situação de subalternidade, pois

seria a “falta de consciência” e a “passividade” a origem de sua condição de subalternidade.

Em que pese a preocupação com a melhoria da vida das populações a quem se destina, a Educação Popular assume, desde suas origens, uma dupla dimensão cultural e educativa centrada em padrões frequentemente etnocêntricos e cientificistas. A cultura que se pretende levar ao povo é aquela representada pelos bens culturais aceitos como representativos do que de “*melhor se fez e se disse no mundo, em termos da produção intelectual e artística*”, compondo a “*cultura verdadeira*” capaz de elevar o espírito humano a um estado cultivado, superando a desordem e a barbárie que se supunha estar presente nas práticas sociais e políticas do povo” (GARCIA, 2010). Essa perspectiva de cultura era a mais difundida e aceita até os anos 1950 e, ainda hoje, é hegemônica. Culto é aquele que conhece e consome bens culturais de “alto nível”, como a chamada alta literatura, clássicos do teatro, balés e óperas, por exemplo. Com relação à educação, essa concepção serviu à conservação e transmissão de um conjunto de conhecimentos entendidos como “o melhor” da produção humana no que se refere às artes, filosofia e literatura (idem). Naturalizando valores e conhecimentos das elites sociais e culturais, a Educação Popular muitas vezes serviu também à legitimação das desigualdades que combatia.

Analisando as diferenças entre as propostas curriculares encontradas nas políticas de currículo inglesas do século XIX, Goodson (1996) afirma que a crença nas diferenças de mentalidade entre as classes sociais teria sido a inspiração para os ingleses preconizarem uma educação escolar ‘praticista’ para o povo e aprofundada teoricamente para as elites, o que, de certo modo, foi e continua sendo feito entre nós. Propostas educativas minimalistas, e, por que não dizer, desrespeitosas dos saberes e afiliações culturais dessas populações, são formuladas e implementadas ainda hoje.

O velho ditado segundo o qual “para quem é, bacalhau basta” parece ter-se imposto sobre quaisquer outros objetivos de acesso efetivo aos chamados conhecimentos acumulados pela humanidade ou de equalização social. E assim nossa chamada Educação Popular cresceu voltada, basicamente, para o ensino das primeiras letras (alfabetização) e o cálculo elementar, além da “aculturação”, objetivo definido e buscado por meio do acesso das populações subalternizadas aos cânones da alta cultura. O principal problema, no entanto, não estava nessa lógica, mas no modo como se implementava essa escola. Metodologias de ensino impróprias à clientela e referenciais culturais elitistas davam o tom daquilo que se propunha e realizava. As experiências sociais e culturais do público-alvo eram ignoradas e o ensino se pautava nos mesmos critérios, valores e ideais do ensino regular

destinado a crianças burguesas. Com isso, tornou-se ainda mais grave do que o minimalismo em si, o fato de que, ao longo dessa história, as populações a quem essa educação de poucas metas se destinaria sequer era considerada em seus saberes e valores, o que contribuía para o sentimento de baixa autoestima e de legitimidade da exclusão social.

Encontramos aqui um segundo processo. Por razões diversas, as metas de escolarização das classes populares nunca foram atingidas. Sabemos hoje, depois de muitos anos de pesquisas, reflexões e experiências diversas, que questões envolvendo inadequações de proposta, de linguagem, de abordagem metodológica e mesmo de conteúdo foram determinantes, mas sabemos também que, apesar de sabermos isso tudo, é ainda a máxima da “falta de jeito para estudar”, acompanhada da ideia de que o fracasso escolar é determinado pelo aluno pouco inteligente, preguiçoso, subnutrido, psicologicamente desestruturado, entre outras características negativas tidas como intrínsecas a esses sujeitos, que imperam nos discursos hegemônicos sobre a questão, culpabilizando as vítimas do descaso histórico do Estado com essas camadas da população pelo seu suposto fracasso.

Com isso, as necessárias discussões em torno das inadequações das políticas e práticas às necessidades e possibilidades dessa clientela foram secundarizadas, permanecendo restritas a grupos de intelectuais e acadêmicos, mantendo hegemônica a crença na “culpa” das populações pelo seu insucesso escolar, reforçada pelo insucesso majoritário também percebido na escola regular das crianças oriundas desse mesmo meio social. A identificação de problemas concretos, de origem epistemológica, política e social que permitiam compreender a responsabilidade das propostas e práticas pedagógicas sobre os maus resultados dos alunos não produziu novas políticas ou um reconhecimento ampliado das mudanças necessárias. Mesmo depois que Paulo Freire denunciou o problema daquilo que identificou como “educação bancária” e alfabetizou com sucesso, por meio de processos pedagógicos dialógicos, comunidades inteiras de trabalhadores rurais, no imaginário social, o fracasso continuou sendo “falha” dos alunos.

A partir do trabalho desenvolvido por Paulo Freire – grande incentivador do trabalho dos Círculos Populares de Cultura – políticas de Educação Popular e de EJA começam a ser pensadas, mesmo quando, depois do golpe militar de 1964, os governos ditatoriais o tenham levado ao exílio e suas ações condenadas como sendo de inspiração comunista. Programas de alfabetização foram criados e se desenvolveram no país, ainda numa perspectiva de indiferenciação EJA/Educação Popular. Mais recentemente, o afastamento progressivo das

modalidades derivou da consciência e da definição de políticas específicas de escolarização de jovens e adultos, para além dos Programas de Alfabetização e de ações culturais. Hoje, a EJA é uma modalidade oficial do sistema de ensino, englobando a Educação Formal no nível Fundamental e Médio, bem como em ações destinadas ao Ensino Profissional.

Na busca de atender às especificidades dessa modalidade de ensino, entendida como direito de aprender por toda a vida e respeitando-lhe as especificidades, tanto no que se refere aos conteúdos de ensino quanto à metodologia apropriada para sua transmissão, alguns debates importantes vêm-se efetivando. Importante contribuição para este debate vem do trabalho de Boaventura de Sousa Santos (2004).

Segundo o autor, a revalorização dos conhecimentos dessas populações, bem como o atendimento à necessidade de respeito a suas culturas e o estabelecimento de diálogos entre as práticas de conhecimento e culturais (SANTOS, 2004) dessas populações e aquelas das elites requer o desenvolvimento de ações voltadas à horizontalização dessas relações, superando as hierarquias que hoje as presidem, criando monoculturas como a do saber formal no que se refere aos modos de conhecer o mundo e a da universalidade do eurocentrismo, no que se refere às culturas. O trabalho a ser desenvolvido para essa superação seria o de identificação dos possíveis modos de transformação dessas monoculturas em relações ecológicas, de interdependência, entre diferentes saberes e culturas. Voltamos, assim, às semelhanças entre a Educação Popular e a EJA, na medida em que ambas são destinadas a populações subalternizadas. Em que pesem as muitas diferenças entre as populações em si e entre os objetivos das práticas educativas, muitas são as semelhanças entre os problemas enfrentados por ambas e as estratégias gerais que podem levar ao maior sucesso das práticas desenvolvidas em uma e outra.

Do ponto de vista da ação educativa, consideramos ser importante incorporar ao trabalho em Educação Popular e na EJA conhecimentos, práticas sociais e culturais e critérios de validação diferentes daqueles que consagraram a ciência e a “alta” cultura europeia como superiores aos demais conhecimentos e culturas, buscando horizontalizar as relações entre eles. Para isso, precisamos repensar os conteúdos escolares da EJA e os conteúdos e sentidos atribuídos às práticas de Educação Popular, indo além da famosa fórmula do acesso aos conhecimentos acumulados pela humanidade e procurando, como preconizava Paulo Freire, uma educação dialógica, partindo daquilo que é familiar aos alunos e estabelecendo diálogo entre o já sabido e o que se pretende ensinar. Nesse sentido, impõe-se a necessidade de repensar os conteúdos de ensino.

## REPENSANDO CONTEÚDOS DE ENSINO NA EJA E NA EDUCAÇÃO POPULAR

Considerando a importância específica que tem na EJA e na Educação Popular o desenvolvimento do trabalho pedagógico a partir das histórias de vida, dos interesses e dos saberes que os alunos trazem para as salas de aula, a reflexão sobre a questão dos conteúdos a serem trabalhados assume uma dimensão que lhe é específica e que vimos discutindo já há algum tempo (OLIVEIRA, 2009). Em primeiro lugar, entendemos que a lógica que deve presidir a seleção e apresentação dos conteúdos precisa ser diferente daquela que vem servindo às escolhas do ensino regular destinado às crianças<sup>1</sup>. Num sentido, a abordagem dos conteúdos precisa relacioná-los, tanto quanto possível, a situações da vida cotidiana das populações trabalhadoras pouco ou nada escolarizadas, ausentes das escolas – regulares ou não – por longo período. Em muitos casos, são populações rurais, quilombolas ou oriundas de outras configurações locais específicas, semiescolarizadas, em ações de Educação Popular desenvolvidas por ONGs, igrejas ou outros movimentos sociais, todas de nítido perfil escolar, que precisamos conhecer antecipadamente, para chegar à proposição de um trabalho que possa efetivamente ser útil àqueles a quem se destina.

De outra parte, no que se refere à seleção dos conteúdos, cabe ressaltar a necessidade de uma lógica que os compreenda não como uma finalidade em si, mas como meio para uma interação mais plena e satisfatória do aluno com o mundo físico e social à sua volta, oportunizando a essas populações a valorização dos saberes tecidos nas suas práticas sociais em articulação com saberes formais que possam ser incorporados a esses fazeres/saberes cotidianos, potencializando-os técnica e politicamente. Na seleção dos conteúdos, a prioridade seria, então, a da abordagem de conhecimentos relacionados à vida social e à compreensão dos elementos que intervêm na vida cotidiana. As formas mais tradicionais de seleção e abordagem dos conteúdos encontradas no ensino regular devem dar lugar a formas alternativas que possam favorecer a escolarização de populações anteriormente excluídas deste processo. Nesse sentido, a definição prévia e coletiva de alguns princípios norteadores do trabalho pedagógico de seleção e organização dos conteúdos torna-se um instrumento valioso para o trabalho na EJA, na medida em que incorporam essas prioridades. Que conteúdos são necessários para jovens e adultos que buscam uma escolarização tardia, ou que consideram relevante submeter-se a ações educativas institucionalizadas? A resposta poderia ser a de que os conteúdos necessários são aqueles que podem ser utilizados na vida cotidiana como meio para a autonomia do sujeito. Baseado na

Declaração de Jomtien, entende-se que “a escola deverá incorporar efetivamente os conhecimentos – conteúdos e competências – necessários para que o indivíduo possa desenvolver-se física, afetiva, intelectual e moralmente, a fim de desempenhar-se com autonomia no âmbito político, econômico, e social no seu contexto de vida.” (p. 9).

Assim, em ações de Educação Popular e de EJA, os objetivos do trabalho pedagógico não podem ser apenas o de levar ao aluno alguns conhecimentos escolares clássicos formais. Eles precisam incorporar as possibilidades dos diferentes conteúdos de contribuir para as ações concretas que esses sujeitos devem ser capazes de desenvolver na sua vida cotidiana, tanto para melhorar sua própria qualidade de vida como para associá-la com a vida do conjunto da sociedade. Isso significa que alguns conteúdos formais clássicos devem ser abandonados em prol de outros que sejam operacionais, ou seja, que possam contribuir para uma capacitação da ação social. Assim sendo, a principal preocupação do trabalho pedagógico, bem como dos processos de avaliação não deve ser o “saber enciclopédico”, mas saberes que contribuam para o desenvolvimento da consciência crítica e para esta capacitação, sem que isso signifique uma opção por um qualquer tipo de minimização, como foi e ainda é preconizado por alguns. Não se trata de reduzir conteúdos para “facilitar”, mas de adequar conteúdos a objetivos mais consistentes do que o da mera repetição de supostas verdades universais desvinculadas do mundo da vida.

Como em toda proposta de solução de problemas, outros problemas se interpõem quando concretizamos aquilo que parece satisfatório no papel. Nesse caso, os problemas são inúmeros e vão desde as críticas que se pode fazer aos riscos de utilitarismo na seleção dos conteúdos, de repetição do minimalismo que criticamos pelo abandono de conteúdos formais relevantes para prosseguimento de estudos ou para capacitação e promoções profissionais ou, aquilo que pretendemos discutir a seguir, as dificuldades inerentes à prática. Ressalto, antes mesmo de desenvolver a discussão, que não defendo a ideia de que as teorias são boas e os praticantes incompetentes. Entendo, ao contrário, que os limites das práticas lhes são inerentes e que a falta de diálogo entre o que se pensa e o que se pode fazer é, mais do que tudo, falha do autoritarismo epistemológico, que coloca o pensar acima do fazer.

Assim, vamos considerar neste texto que aquilo que se faz depende menos daquilo que se sabe a respeito do que se deveria fazer, e mais daquilo que se consegue fazer, diante das circunstâncias e limites dos nossos conhecimentos e capacidades de colocar em prática os produtos das nossas convicções e reflexões, como bem enuncia Santos (2000), ao lamentar o fato de que nossa capacidade de crítica tende a ser muito mais desenvolvida do que a de ação. Paulo Freire formula o mesmo problema,

quando diz que o maior desafio do educador progressista é a busca da coerência entre aquilo que defende como intelectual e aquilo que pratica como educador.

Lendo-os e observando a indissociabilidade entre as diferentes instâncias e dimensões da reflexão social, percebo a inevitabilidade de enfrentar esse desafio. Precisamos descobrir e inventar modos de agir mais próximos e compatíveis com os discursos que somos capazes de produzir, modos de fazer política e educação que contribuam para a democracia, para a horizontalização das relações entre os diferentes grupos sociais, para a emancipação social. Já conhecemos e formulamos muitos princípios e modos de compreensão das especificidades deste trabalho, enunciados princípios do que devemos propor como conteúdos e metodologia de ensino. Restam-nos pensar nas especificidades da formação docente para os professores que se dedicam a essas modalidades educativas, ou seja, pensar modos de criar melhores possibilidades de enfrentamento dos desafios que se colocam às práticas cotidianas de EJA e de Educação Popular.

### A QUESTÃO DA FORMAÇÃO

A questão da formação docente habita os estudos nos/dos/com os cotidianos na qualidade de dimensão constitutiva dos *fazeressaberes* docentes. Não apenas a formação inicial formal instituída, mas a formação considerada como uma rede de contextos (ALVES, 2002) que interferem naquilo que, cotidianamente, conseguimos pôr em prática com nossos alunos, entendida sempre e necessariamente como formação continuada. Para pensar as questões relacionadas às práticas educativas na EJA e na Educação Popular, precisamos considerar os processos individuais e coletivos de formação dos professores, as diversas influências recebidas e percebidas e as articulações entre elas, tanto no passado quanto no presente, para que possamos refletir sobre as possibilidades docentes de desenvolvimento de prática curriculares apropriadas a esses grupos, antes de condenar os limites e falhas dessas práticas.

De fato, precisamos pensar as práticas docentes a partir da convicção de que nossa formação, seja ela pessoal ou profissional, se dá por meio da tessitura de redes de sujeitos e de conhecimentos, sempre provisórias, porque em permanente movimento, dinâmicas e mutáveis. Assim, entenderemos toda formação como continuada, nunca linear, sempre em rede, na qual se incorpora, inclusive, o que nos acostumamos a chamar de *formação inicial*, ou seja, aquela formação acadêmica recebida nos cursos de formação docente. Em lugar disso, com Alves (2002, p. 18) nesse texto vamos considerar a formação docente como desenvolvida em diferentes contextos

articulados, indissociáveis uns dos outros. O objetivo é captar as interferências mútuas entre as influências da formação recebida em cursos oficialmente destinados a esse fim e as dimensões políticas e práticas da formação cotidiana e acadêmica. De acordo com a autora, a formação de professores necessita ser compreendida nos seus múltiplos contextos, a saber: a) o da formação acadêmica; b) o das propostas oficiais; c) o das práticas pedagógicas cotidianas; d) o das culturas vividas; e, e) o das pesquisas em educação. Considerando-se cada um na sua especificidade, todos esses contextos contribuem para nos tornar os professores que somos, nos ensinam os *fazeressaberes* docentes e nos levam à constituição das redes de sujeitos que somos e de professores que, ao longo do tempo, vamos sendo.

Assim, a superação da ideia dessa formação inicial como fruto de um ato inaugural, através do qual os primeiros conhecimentos são levados/doados àqueles que nada sabem, nos parece um elemento importante na compreensão e desenvolvimento da ideia de que as redes de conhecimentos que se formam ao longo de nossas vidas, de modo permanente e dinâmico, não devem ser objeto de classificações e nomeações formais desta ou daquela etapa. Ao contrário, devem ser consideradas em seu caráter ininterrupto como nosso processo de formação. Essa compreensão incorpora, ainda, a ideia da complexidade das redes de conhecimentos e dos processos de suas tessituras, bem como o caráter complexo e dinâmico da formação em si. Este último aspecto é importante também por superar a ideia, inscrita nas concepções lineares e cumulativas de formação do sujeito, de que o processo de construção do conhecimento pode ter seu início definido, e seu processo de desenvolvimento previsto, numa compreensão linear, necessária e evolutiva dos processos de conhecer o mundo.

A hierarquização dos saberes e, conseqüentemente, dos sujeitos, em função do estágio do processo em que se encontram, é uma consequência (boa para o poder instituído) da concepção que pretendemos superar, no processo de constituição dessa nova perspectiva, que nos permite abrir portas politicamente necessárias para a superação do sistema de saber/poder, sob o qual vivemos em nossas sociedades contemporâneas, procurando viabilizar processos mais igualitários e efetivos de interação e produção mais coletiva e solidária de conhecimentos, elementos importantes, tanto para as práticas educativas em Educação Popular e EJA quanto para a formação docente, em geral, e para atuação com esses públicos, em particular. Ou seja, considerando a formação profissional docente como uma rede de influências teórico-político-práticas, podemos compreender a formação do professor para atuação na EJA e na Educação Popular como vinculada não só ao curso acadêmico que frequentam,

mas também como associada à vida cotidiana nas escolas e instituições nas quais atuam, assim também como responsabilidade das Secretarias de Educação e instâncias de poder aos quais estão vinculados.

Assim sendo, as questões que colocamos à formação docente e às especificidades que ela assume no caso da preparação de professores para atuação em EJA e Educação Popular não se pretendem portadoras de respostas definitivas ou de elementos de “reciclagem” que pretendemos levar aos professores que não dispõem de “saber teórico”, ou simplesmente de “saber”, na perspectiva dominante de compreensão que relega todo saber não técnico-científico-acadêmico ao estatuto de não-saber.

Ao contrário, compreendemos aqui que a interação e o diálogo entre as diversas formas de saber expressas pelos professores e alunos dessas modalidades educativas precisam ser desenvolvidos e valorizados, de modo a permitir a tessitura de novos conhecimentos a respeito das questões que nos preocupam e mobilizam, incorporando novos elementos e relações aos *saberes/fazer*s de todos os envolvidos, transformando-os e, conseqüentemente, às práticas cotidianas de pesquisadores, professores e alunos. Ou seja, valorizar as redes de conhecimentos e práticas tecidas nos processos de formação, sempre entendida como formação continuada, de professores de EJA e de Educação Popular implica considerar os diálogos que estes estabelecem com os conhecimentos e culturas dos alunos, com as suas próprias e com as das comunidades nas quais se inserem, lembrando sempre a pluralidade socioeconômica e cultural dessas populações, frequentemente rotuladas apenas como classes subalternas, mas cuja riqueza eleva o Brasil à condição de país multicultural, mestiço e, por isso, diferenciado de todos os demais em virtude dessa pluralidade constitutiva (RIBEIRO, 1995).

No que se refere mais especificamente à questão da formação docente acadêmica, nossa compreensão pode nos auxiliar a repensar a ação pedagógica desenvolvida nos cursos de formação, na medida em que passamos a entendê-los como parte integrante das redes de formação, dessacralizando as ações que neles se desenvolvem e seus efeitos sobre as práticas docentes, numa perspectiva que supera a ideia de que existe uma causalidade linear entre as duas coisas. Com isso, podemos recuperar a autonomia do professor, bem como o espaço de sua singularidade enquanto sujeito, pensando a ação formadora como um fio de uma rede que, se depende da boa qualidade do que se faz nessa instância, depende também das articulações entre elas e os demais contextos de formação. Entender a formação do professor como processo permanente, dinâmico e multifacetado, no qual as redes de conhecimentos se articulam e interpenetram em processos singulares/particulares de tessitura, nos permite repensar

as práticas especificamente formadoras, apontando no sentido da diversificação de ações e de instâncias a serem levadas em consideração, da interação mais efetiva entre os sujeitos/saberes/fazeres envolvidos no processo, em função da especificidade de suas contribuições. Assim, caminha-se para uma democratização mais efetiva das relações entre diferentes conhecimentos/culturas em interação nos processos formadores, mais compatível com a ruptura da hierarquia entre os saberes, com a importância do coletivo na tessitura de redes de conhecimento e com a solidariedade que preconizamos entre os sujeitos/atores em interação, notadamente relevantes na formação para atuação na EJA e na Educação Popular.

Uma última questão, anunciada e ainda não discutida, diz respeito à relação entre o que se propõe e o que se consegue fazer. Parte da responsabilidade da ação formadora requer a busca de consolidação de práticas, muitas delas já desenvolvidas nas escolas e instituições voltadas para a EJA e a Educação Popular, mais compatíveis com os ideais que abraçamos e com aquilo que defendemos como metas de uma formação mais apropriada aos objetivos específicos dessas modalidades de ensino. Para tal, é preciso considerar o que sabem, desejam e fazem educadores e alunos dessas modalidades, estabelecer diálogos entre os objetivos da ação formadora e esses poderes/fazeres/saberes, considerando não apenas o que “devemos” ser e fazer, mas, sobretudo, aquilo que “queremos/podemos” fazer, respeitando os limites e as possibilidades de alunos e professores, bem como a pluralidade que lhes é constitutiva, evitando as normatizações destinadas à rejeição pelos praticantes da vida cotidiana.

Ou seja, precisamos descobrir e inventar modos de agir mais próximos e compatíveis com os discursos que somos capazes de produzir, modos de fazer política e educação – popular, de jovens e adultos ou qualquer outra modalidade – que contribuam para a democracia, para a horizontalização das relações entre os diferentes grupos sociais, para a emancipação social. Trata-se, portanto, de criar as condições para, cada vez mais, aproximarmos uma e outra, crescendo em coerência, como recomenda Freire (1991), enfrentando o desafio da concretização de ideias, ou da produção de ideias concretizáveis, criando realidades possíveis, melhores do que as existentes, para que ação formadora e prática cotidiana dialoguem em benefício de ambas e, portanto, daqueles a quem se destinam, sejam alunos ou professores.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. A experiência da diversidade no cotidiano e suas conseqüências na formação de professoras. In: MONTEIRO, Solange e VICTORIO FILHO, Aldo. **Cultura e conhecimento de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 13-30.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 1991.

GARCIA, Alexandra. **Invenções ordinárias**: currículos, políticas e matizes nas culturas de “Ser-professor. Tese (Doutorado) – Rio de Janeiro: UERJ, 2010.

GOODSON, Ivor. **Currículo**: teoria e história. Petrópolis/RJ: Vozes, 1995.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro**: a formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS: Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos. Jomtien, Tailândia, 5 a 9 de março de 1990.

OLIVEIRA, Inês B. Organização curricular e práticas pedagógicas na EJA: algumas reflexões. In: OLIVEIRA, Inês B.;

PAIVA, Jane. **Educação de jovens e adultos**. Petrópolis/RJ: DP et al., 2009, p. 96-106.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Por uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In: SANTOS, Boaventura de Souza (Org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente**. São Paulo: Cortez, 2004, p. 777-823.

## NOTA

<sup>1</sup> Ciente de que as generalizações nesse sentido são perigosas e tendem à superficialidade na abordagem dos problemas enfrentados pelo ensino regular, entendo também que esse debate não cabe nos objetivos desse texto, e, por isso, não será desenvolvido.